Les impacts des jeux collectifs sur la construction de l'identité sociale de l'élève à l'école maternelle

Sarah Perez

▶ **To cite this version:**

Sarah Perez. Les impacts des jeux collectifs sur la construction de l'identité sociale de l'élève à l'école maternelle. Education. 2014. dumas-01115808

HAL Id: dumas-01115808

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01115808

Submitted on 11 Feb 2015

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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

UNIVERSITÉ PARIS EST CRETEIL

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation

Master 2

MEEF premier degré

OPTION 5D : Education, Activités Physiques, Santé

Année universitaire 2013-2014

MÉMOIRE

Les impacts des jeux collectifs sur la construction de l'identité sociale de l'élève à l'école maternelle

Sarah Perez

0902MAD00042

Céline Delcroix

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma Directrice de mémoire Madame Delcroix, professeur à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'UPEC. Je la remercie d'avoir su me guider dans mon travail et d'avoir fait preuve de patience et de compréhension.

Je remercie aussi Mme Lebras-Lestremeau Directrice des cycles 1 et 2 du Lycée Français de Valence, ainsi que l'ensemble de l'équipe éducative du cycle 1 dans cet établissement, pour m'avoir si chaleureusement accueillie dès mon premier jour en maternelle. Je les remercie pour leurs conseils, leurs paroles d'encouragement et la confiance qu'ils m'ont accordée pendant tout ce temps.

Je remercie enfin ma famille pour son soutien incommensurable, sans lequel il m'aurait été impossible d'accomplir ce travail.

À tous, je présente mes remerciements, mon respect et ma gratitude.

SOMMAIRE

1. Introduction p4

2. Cadre théorique p6

   2.1. L´École, un nouveau milieu social p6

   2.2. La socialisation au sein du groupe p7

   2.3. La construction de l'identité sexuée, un enjeu de la socialisation différenciée p8

   2.4. L'éducation sportive, moteur de la différenciation sexuée p 11

   2.5. L'Éducation Physique en maternelle, de nouvelles relations et des règles spécifiques p12

   2.6. Les jeux collectifs et le développement cognitif p15

   2.7 La participation sociale durant le jeu p16

3. Méthode d'investigation p19

   3.1. Caractéristiques du groupe p19

   3.2. Description de la méthodologie de recherche p21

   3.3. Séquence d'enseignement p34

   3.4. Évaluation de la méthode d'enquête p35

   3.5. Réflexion critique sur la mise en place de la séquence p35

4. Résultats p37

5. Conclusion p41

6. Bibliographie p44

1. Introduction

L’école maternelle est définie comme le lieu d’accueil de la petite enfance. En France, les enfants qui la fréquentent sont âgés de deux à cinq ans. Il s'agit de l'école qui va accueillir les enfants avant l'entrée à l'école élémentaire à l'âge de six ans, âge à partir duquel l'instruction devient obligatoire. La PS (Petite section) la MS (Moyenne section) et la GS (Grande section) sont les classes qui composent l'école maternelle la plupart du temps, mais la TPS (Toute petite section) permet aussi l'accueil des enfants dès l'âge de deux ans lorsque cela est possible. Aujourd'hui, la quasi-totalité des enfants de trois à cinq ans sont scolarisés en maternelle. Hors de la famille, l'école maternelle est par conséquent le lieu de la première éducation pour la très grande majorité des enfants en France.

Mais l'école maternelle, étant un univers totalement nouveau pour le tout-petit, peut parfois le dérouter lorsqu'il y accède pour la première fois. C'est pour cela que l'un des objectifs majeurs de l'école maternelle va être celui de mettre l'enfant au plus vite en confiance et de savoir créer autour de celui-ci, une ambiance favorable et propice aux apprentissages. De cette manière, elle va permettre à l'élève de vivre une première expérience scolaire pleinement réussie en lui donnant ainsi toutes ses chances pour la suite de sa scolarité à l'école élémentaire et au delà.

L'école maternelle, attentive au rythme de développement et à la croissance de l'enfant, a aussi pour finalité de développer l’autonomie des jeunes élèves en leur proposant des expériences éducatives riches et variées. Elle est reconnue comme une école à part entière où s’effectuent les apprentissages premiers et cherche à aider chaque enfant à s’approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au mieux dès le cours préparatoire les apprentissages fondamentaux.

L'école maternelle va beaucoup s'appuyer sur la capacité d'imitation et la capacité d'invention de l'enfant, si particulièrement développées à cet âge-là, ainsi que sur le plaisir de l'action et du jeu, dans le choix des activités qu'elle va proposer aux élèves.

Le cycle 1 représente tout particulièrement la période où l'élève s'épanouit sur le plan social. Il découvre des règles de vie collective ainsi que de nouvelles activités et espaces communs qu'il doit partager avec ses pairs. Il acquiert par ailleurs un nouveau rôle au sein de cette communauté : celui d'élève. Tout au long de ces trois ou quatre premières années de scolarisation, et particulièrement pendant les deux premières, l'enfant dans son stade d'égocentrisme social (Piaget, 2002) va s'ouvrir au monde extérieur et acquérir progressivement la conscience de l'appartenance à un collectif, duquel il fera désormais partie.

L'ensemble des domaines d'apprentissage mis en place à l'école maternelle lui permettront de développer de nombreuses compétences. Parmi ces apprentissages, l'éducation sportive tient une place importante. Les expériences sensitives et motrices étant le fondement des apprentissages premiers, il faudra, par le jeu, stimuler les aptitudes physiques de l'enfant qui restent indispensables à son développement et à son équilibre.

Dans le domaine « Agir et s'exprimer avec son corps », les programmes de 2008 stipulent que « *par la pratique d'activités qui comportent des règles, les élèves développent leurs capacités d'adaptation et de coopération, ils comprennent et acceptent l'intérêt et les contraintes des situations collectives* ». Les jeux collectifs facilitent d'une part la socialisation et la cohésion de groupe, mais aussi l'expérience de la réussite collective.

La pratique des activités coopératives à l'école maternelle est un enjeu majeur aussi bien sur le plan éducatif que sur le plan psychologique, car elle semble être en même temps un élément déclencheur de la conscience collective chez le jeune enfant, et la conséquence du développement de ses compétences sociales et relationnelles. C'est pourquoi, j'ai choisi de développer mon travail de recherche autour du thème « la socialisation du jeune élève et les activités sportives collectives ». Après une première étape de recherches puis une deuxième étape d'expérimentation, nous essaierons de répondre à la question suivante : quel est l'impact des jeux collectifs sur la construction de l'identité sociale de l'élève à l'école maternelle?

2. Cadre théorique

2.1 L'École, un nouveau milieu social

« *Vivre ensemble* » est devenu en février 2002, un domaine d'apprentissage avec des objectifs particuliers, qui vise le développement des compétences sociales sous différentes perspectives (B.O. Hors série nº1 du 14 février 2002). L'élève doit apprendre à éprouver sa liberté d'agir et à construire des relations nouvelles avec ses pairs, mais aussi avec les adultes. En échangeant et en coopérant avec ses camarades, il va forger sa personnalité et construire sa place au sein de cette nouvelle collectivité. Mais il va aussi devoir trouver les repères qui lui permettront de comprendre les comportements variables des adultes, qui tantôt leur manifesteront leur autorité, tantôt les laisseront libres de leurs actes. La vie de la classe va lui permettre de créer toutes des occasions d'interactions et d'échanges, qui faciliteront le développement de ses compétences de communication verbale.

Les programmes de maternelle de juin 2008 actuellement en vigueur, redéfinissent les différents domaines d'apprentissages des élèves. Le "*Vivre ensemble*" devient ainsi un sous-domaine, qui constitue, avec le "*Coopérer et devenir autonome*", un nouveau domaine intitulé "*Devenir élève*" (BO du 19 juin 2008). En participant aux jeux, aux rondes, à la réalisation de projets communs en général, les enfants acquièrent le goût des activités collectives et apprennent à coopérer.

Dans ces activités, les élèves doivent faire preuve d'initiative et prendre des responsabilités. Ils comprennent progressivement les règles spécifiques de la communauté scolaire, et ils appréhendent la valeur des consignes collectives qui s'appliquent à tout un chacun.

Par conséquence, l'entrée à l'école maternelle est souvent difficile, car le jeune élève découvre ce nouveau milieu où les relations interindividuelles ne sont plus les mêmes qu'à la maison, et il expérimente un nouveau comportement fondé sur l'égalité de droits et de devoirs entre pairs. Cette déstabilisation psychologique durera plus ou moins longtemps selon le caractère de l'enfant et suivant son vécu, mais une fois la période d'adaptation passée, il prendra enfin plaisir à participer aux activités collectives.

2.2 La socialisation au sein du groupe

La socialisation de l'élève, c'est-à-dire la construction de son identité sociale, est directement liée au développement de sa personnalité. Gaston Mialaret, dans son ouvrage "*Psychologie de l'éducation*" explique que la personnalité de l'enfant se construit en fonction des composantes génétiques dont il est porteur, en fonction du milieu dans lequel il a évolué, et aussi en fonction de ses expériences vécues. (Mialaret, 2011). L'ensemble des interactions sociales de l'enfant va conformer ce vécu, et donc modeler progressivement son identité sociale. Les pairs jouent un rôle central dans le développement de la personnalité, et c'est moyennant le travail en groupe que nous allons favoriser le développement des attitudes nécessaires pour la vie en société.

Berger et Lückmann dans "*La construction sociale de la réalité*" (Berger & Lückmann, 1966), sont les premiers à utiliser le terme de "socialisation primaire", qu'ils distinguent de la "socialisation secondaire" concernant la jeunesse et l'âge adulte. Dans leur ouvrage, ils expliquent que la socialisation primaire est caractérisée par l'incorporation d'un savoir de base avec l'apprentissage du langage. Le sociologue français Claude Dubar, dans son ouvrage "*La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*"(Dubar, 1988), nous propose une définition plus complète depuis la perspective sociologique :

> « *Processus d'objectivation dans lequel l'individu perçoit le monde extérieur comme une réalité qui impose un réalité objective. Dans les interactions sociales, l'identité subjective et l'identité objective se confrontent*. » (Dubar, 1988)

Cette définition met bien en relief l'influence de l'entrée à l'école sur la construction sociale de l'enfant : lorsqu'il va à l'école, l'enfant découvre un autre monde social que son univers premier familier. Il le prenait comme monde unique mais il va pouvoir, en entrant à l'école maternelle, remarquer qu'il existe d'autres mondes sociaux.

La classe fait partie de ce nouvel univers social, où vont se dérouler de nombreux apprentissages. Marguerite Altet (1994) définit le processus d'enseignement-

apprentissage comme un « *échange finalisé par un apprentissage dans un processus interactif enseigner-apprendre, où l'émetteur cherche à modifier l'état du savoir du récepteur* » (Altet, 1994). En effet, l'enseignement est fondé sur les échanges enseignant/élèves, c'est-à-dire des interactions pédagogiques construites autour d'un contexte et dans un but précis.

Ces situations communicatives ont lieu dans un milieu social particulier avec des règles spécifiques, la classe, où les partenaires de l'interaction ont des statuts et des rôles différents : l'enseignant et les élèves. C'est dans ce contexte social particulier que l'enfant va apprendre de nouveaux codes et normes sociales qui régulent la communication, et poursuivre ainsi son processus de socialisation.

2.3 La construction de l'identité sexuée, un enjeu de la socialisation différenciée.

Il faut tout d'abord souligner que le sexe est, avec l'âge, les deux premières catégories sociales utilisées par les enfants pour comprendre le monde qui les entoure. La psychologue Anne Dafflon-Novelle décrit, lors du colloque « *Filles, garçons : une même école ?* » organisé à Bruxelles par la Direction de l'Egalité des Chances et l'Enseignement en décembre 2009, le processus de construction de l'identité sexuée chez l'enfant. Durant les premières années de sa vie, l'enfant pense que le sexe est déterminé par des indices socioculturels (les vêtements, la longueur des cheveux, jouets…). Ainsi, un enfant avec les cheveux courts et un pantalon bleu serait un garçon, tandis que ce même enfant portant une robe et jouant avec une poupée serait une fille. Vers l'âge de 5-7 ans, l'enfant commence à intégrer la notion de « constance de genre » c'est-à-dire qu'il comprend que le sexe est stable à travers les situations et déterminé de manière biologique (Dafflon-Novelle, 2009). Ceci explique que les enfants en dessous de cet âge croient que le sexe peut changer selon les situations.

En revanche, ils sont tout à fait conscients de leur propre sexe. Par conséquent, et afin d'en faire prendre connaissance à leurs pairs, ils adoptent la plupart des activités sexuées et des attributs faisant partie de la culture à laquelle ils appartiennent : jouets, habits, accessoires, comportements, activités, émotions, etc. C'est en observant ses pairs

et l'ensemble de son entourage, que l'enfant va pouvoir établir cette catégorisation des éléments masculins ou féminins. Dès 2-3 ans, ils vont se conduire de manière très rigide face aux activités sexuées et vont éviter les activités étiquetées du sexe opposé.

Cette construction de l'identité sexuée permet à l'enfant de s'intégrer dans un collectif dont les membres partagent des points communs : les jouets, les habits, les caractéristiques physiques, etc. Il s'agit là d'une étape importante de socialisation.

Les comportements sexués des enfants sont encouragés par la société, qui transmet elle-même de manière tout-à-fait inconsciente des attentes et des attitudes différentes envers les garçons et les filles. C'est la socialisation différenciée.

La philosophe et professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Paris Ouest Nicole Mosconi, rejoint le point de vue de Dafflon-Novelle sur cette influence sociale dès le plus jeune âge. Selon Mosconi, quand l'enfant arrive à l'école il a déjà appris beaucoup de choses sur ce qu'est être une fille ou être un garçon, une femme ou un homme. Dès sa première année de vie, l'enfant s'imprègne de ces savoirs de « sens commun » (Mosconi, 2010). Il sait par exemple que la répartition des tâches ménagères est inégalitaire entre le père et la mère, et que cette division est liée au sexe.

Par ailleurs, les jouets ont aussi un rôle important. Nous avons vus que les enfants étiquettent les jouets dans une « catégorie fille » et une « catégorie garçon ». Les cuisinières, les fers à repasser ou les landaus pour les filles, ainsi que les voitures, les ateliers de bricolage ou les camions de pompiers pour les garçons, préfigurent la division du travail entre les femmes et les hommes dans le monde adulte, et incitent l'enfant à imiter et anticiper les activités adultes en s'identifiant aux modèles de son sexe.

L'appropriation de ces normes sociales est souvent accompagnée de la transmission involontaire d'un « curriculum caché » (Zaidman, 1996), c'est-à-dire des effets non voulus qui confortent un système de rapports inégaux entre les sexes. Marie Duru-Bellat, sociologue de l'éducation contemporaine, a voulu montrer dans son ouvrage «*L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* » (2004), combien les caractéristiques de sexe dans l'éducation scolaire ont leur

fondement dans les caractéristiques de la société des adultes, et plus spécialement dans le système formé par le champ professionnel et le champ familial. L'éducation des filles y est vue comme une préparation au «double rôle» des femmes dans la société (professionnel et familial).

Dans son travail d'investigation, Duru-Bellat présente un bilan des orientations des élèves dans les divers segments du système scolaire, et les résultats que filles et garçons obtiennent tout au long de leur cursus. Elle en tire les conclusions suivantes :

- l'orientation des filles vers l'enseignement général long est nettement plus fréquente que celle des garçons
- les « filières d'excellence » restent à dominante nettement masculine
- la ségrégation par sexe dans le système scolaire et universitaire augmente avec l'âge et le niveau. (Duru-Bellat, 2004)

En effet, les filles sembleraient réussir un peu mieux de façon générale à l'école élémentaire et dans certains domaines du collège et lycée, mais il est plus difficile d'établir des comparaisons par la suite car leurs orientations, fortement conditionnées par les facteurs socioculturels sexistes, sont différentes.

Lorsqu'elle s'interroge sur l'origine de cette réalité, la sociologue détermine que ces écarts se produisent « *par le biais de la socialisation différentielle des deux sexes, d'abord dans la famille, puis aux divers niveaux de l'école* ». Dès la toute petite enfance les filles seraient plus stimulées en matière verbale, et les garçons le seraient davantage sur le plan moteur. On attendrait d'eux plus d'autonomie, ce qui les amènerait à développer particulièrement des démarches d'analyse, d'exploration des causes et des effets. Les filles, elles, seraient davantage encouragées à la sociabilité, aux relations harmonieuses avec les adultes et les autres enfants. Plus tard, chez les préadolescents et les adolescents, les parents demanderaient aux filles plus de gentillesse, plus de participation aux tâches ménagères, et contrôleraient davantage leurs sorties. Cette différenciation dès la plus petite enfance, associée à la multitude de messages sexistes lancés par la publicité et autres sources médiatiques ne sont pas sans poids sur la construction de l'identité sociale de l'enfant dès la maternelle

Mosconi affirme elle aussi que l'école contribue à une socialisation différenciée et inégalitaire selon le sexe de l'enfant, qui les prépare à des positions sociales inégales (Mosconi 2010). Dans les relations entre pairs, dans la cour de récréation, les garçons occupent progressivement l'espace par des jeux dynamiques (football…) et repoussent les filles vers les bords de la cour. En classe, ils interviennent beaucoup plus souvent et de manière spontanée, sans que l'enseignant leur ait donné la parole. En outre, les enseignants ont des conduites différentes vis-à-vis de chaque sexe. Bien que de manière inconsciente, leurs regards sur les élèves, leurs interprétations de leurs comportements, leurs jugements, leurs attentes, sont également conditionnés par des stéréotypes de sexe, que les enfants vont percevoir et assumer comme vrais. Les conséquences de la socialisation différenciée sur la construction de l'identité sociale de l'enfant sont flagrantes.

2.4 L'éducation sportive, moteur de la différenciation sexuée

Le sport est un domaine des apprentissages qui est enseigné à tous les enfants tout au long de la scolarité obligatoire. De la maternelle à la Terminale, les programmes prévoient un volume horaire hebdomadaire adapté à l'âge et aux besoins des enfants. À l'école maternelle, le BO du 19 juin 2008 préconise d'organiser au moins une séance d'activité motrice de trente à quarante cinq minutes par jour ; à l'école élémentaire, les programmes affichent un horaire global annuel de 108 heures, qui correspond à une pratique régulière de trois heures par semaine. Ce ne sont pas uniquement des savoirs extérieurs à la personne que l'on enseigne par cette discipline mais aussi un rapport à son propre corps, et de nouvelles formes de pratiques sociales.

De la même manière que l'ensemble du milieu scolaire, l'éducation sportive est aussi un lieu important de transmission des stéréotypes de sexe, dont les enseignants ne sont pas toujours conscients. Les activités sportives sont souvent perçues comme des activités essentiellement masculines, véhiculant des valeurs telles que la compétition, l'effort et l'endurance. La tendance sociale est d'exclure les filles de la plupart des activités sportives, et bien au contraire de leur réserver la pratique d'activités étiquetées « féminines », comme par exemple la danse.

Selon Annick Davisse, inspectrice pédagogique régionale d'EPS à Créteil, la catégorisation sexuée des activités physiques et sportives par les élèves montre que certains sports sont considérés nettement plus « mixtes», tandis que d'autres seraient plus sexuées (Davisse, 1999). Dans le premier groupe nous retrouvons les activités de pleine nature (ski, équitation, escalade, voile, planche à voile, etc.) et la natation. Dans le groupe des activités sexuées, le patinage, la danse et la gymnastique sont privilégiés par les filles, tandis que le football et les activités comme le roller ou le skate le sont par les garçons. Les répulsions disent plus nettement encore des différences puisque les filles rejettent le rugby, la lutte et la boxe, les garçons la danse et la gymnastique.

La grande majorité des sports pratiqués à l'école et au collège et lycée étant considérés masculins, les jeunes filles vivent la pratique de ces activités comme une transgression à leur assignation de genre. La mixité est depuis longtemps un sujet de préoccupation pour les enseignants qui, selon leurs points de vue sur la question, aménagent des situations de cours qui leur conviennent. Certaines formes d'organisation consistent à séparer les élèves par sexe afin d'éviter l'affrontement et la collaboration inter-sexe dans l'activité. Dans d'autres situations on organise des groupes de niveaux, ce qui se traduit souvent par le même cloisonnement par sexe. L'enseignant peut aussi tenir compte des rapports filles-garçons en adaptant les règles, les codes et l'évaluation de l'activité.

Cependant, les conceptions enracinées des enseignants et des élèves liées à la sexualisation des pratiques sportives découragent les filles de faire du sport et de participer activement aux différentes activités. En cette période de « cristallisation de l'identité sexuée [1]» qu'est l'adolescence, elles refusent souvent de s'investir dans des activités sportives qui transgresseraient leur conception de genre féminin.

2.5 L'Éducation Physique en maternelle, de nouvelles relations et des règles spécifiques

Nous avons vu dans le paragraphe 2.3, que les échanges et les interactions entre pairs, ainsi qu'avec les adultes de la communauté éducative, sont déterminants dans la

[1] Terme utilisé par la psychanalyste Irene Foyentin lors de la soirée préparatoire à Paris le 24 septembre, « Quelques notations sur l'identité sexuelle »
http://www.champlacanienfrance.net/IMG/pdf/Mensuel_28_IFoyentin.pdf

construction de l'identité sexuée de l'enfant, et donc dans son développement social, lorsqu'il débute sa scolarité en maternelle. Cependant la portée de la socialisation primaire va au-delà des aspects purement relationnels.

Selon Jean Piaget, grand psychologue suisse connu pour ses travaux en psychologie du développement, les interactions sociales permettent un meilleur développement cognitif (point que nous développerons dans la rubrique 2.5 Les jeux collectifs et le développement cognitif) car elles favorisent à la fois l'action et l'échange tout en faisant apparaître le sens et l'intérêt d'une tâche (Piaget, 1997).

C'est pourquoi, l'école a la responsabilité de fournir à l'élève les occasions de développer les attitudes qui lui seront particulièrement nécessaires pour la vie en société. Le travail en groupe et les activités collectives mises en place dans l'ensemble des domaines d'apprentissage, visent précisément cet objectif fondamental. Le domaine "*Agir et s'exprimer avec son corps"* est le contexte idéal pour stimuler les conduites sociales des élèves à travers le jeu.

A l'école maternelle, l'entraînement de la motricité tient une place importante, permettant à l'élève de développer ses aptitudes physiques, parmi lesquelles les déplacements, l'équilibre, les manipulations, les lancers, etc. L'élève vit de nouvelles expériences sensorielles et motrices au sein du groupe classe qui se traduisent par de nouvelles émotions, qu'il doit gérer tout en respectant les règles de cette nouvelle situation de vie en collectivité. Proposées par l'enseignant, ou élaborées avec les élèves, ces règles sociales marquent les limites à ne pas dépasser afin de se maîtriser dans le groupe. De plus en plus complexes au fur et à mesure que l'enfant grandit, elles consistent initialement à ne pas bousculer un autre élève, à ne pas crier, et à écouter les consignes et conseils du maître. En respectant ces premières règles de vie, l'élève accepte ainsi de faire partie de ce collectif avec lequel il partage les mêmes règles sociales.

En éducation physique, les actions corporelles essentielles que l'enfant a commencé à découvrir par soi-même, se construisent, orientées maintenant par des règles que l'enseignant lui propose d'explorer. L'enfant communique autrement que par la parole. A travers le corps, les mouvements, les intentions, l'enfant s'exprime. Les

élèves s'observent, imitent, expérimentent une nouvelle gestuelle. Ils apprennent à se regarder autrement, à se mouvoir dans un groupe.

C'est en jouant que l'élève va construire les acquisitions fondamentales. Il prend de cette manière-là, plus de plaisir à apprendre. C'est parce que les enfants, à travers les jeux, vivent des moments forts ensemble et partagent des émotions intenses, que l'on peut affirmer que le jeu donne une unité de groupe. Les jeux divers offrent à vivre des situations de partenariat et d'opposition très variés. Mais dans un groupe, la notion de jeu n'écarte pas pour autant le respect de règles, que ce soit les règles de jeu ou les règles de vie d'un groupe. Pour l'enfant, se sentir confronté à des règles fait partie du processus d'apprentissage et l'enfant découvre ainsi qu'apprendre est un chemin obligatoire dans la vie. Son désir d'apprendre est donc stimulé par l'action du jeu, cadré par des règles.

Il est important que l'activité motrice des petits, à l'école maternelle, soit une activité guidée et structurée. Le jeune élève doit être libre dans ses actions, mais comme il est encore trop dépendant de l'adulte, trop de liberté peut lui faire perdre ses repères.

Les règles de jeu sont structurantes. Elles structurent ses démarches dans l'intention de le rassurer et de le faire accéder progressivement à l'autonomie. Le jeune élève peut ainsi diversifier et enrichir ses actions. Les valeurs de la vie en société sont transmises par les règles de jeux collectifs, en éducation physique.

L'enfant, bien cadré, apprend de manière ludique à vivre avec d'autres enfants. Il teste sa liberté d'action mais il teste aussi ses limites, et construit de cette manière, les relations avec autrui.

En apprenant à respecter les règles de jeux, l'enfant apprend à se respecter lui-même et à respecter aussi les autres. L'élève perçoit ainsi l'intérêt et les contraintes des situations collectives. A travers cela, on prépare l'enfant à sa future vie de citoyen. Les activités sportives sont régies par des règles précises tout comme la société est gouvernée par des lois précises. L'enfant va devoir apprendre progressivement à trouver sa place en tant qu'enfant bien sûr, mais aussi en tant qu'élève. C'est par l'intermédiaire

du jeu, que les jeunes enfants de maternelle, développent le plaisir d'expérimenter de nouvelles choses et montrent une curiosité croissante pour le monde qui les entoure.

2.6 Les jeux collectifs et le développement cognitif

Il est temps à présent de nous interroger sur la logique de l'activité des jeux collectifs. Nicolas Blanchet, Conseiller Pédagogique de Circonscription, redéfinit dans son ouvrage *« EPS en maternelle : Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement*» (Blanchet, 2013), le principe de base des jeux collectifs :

> « *C'est résoudre à plusieurs et en actions, par des attitudes d'aides et d'oppositions, des problèmes posés par le déplacement de personnes et/ou d'objets, dont les trajets et trajectoires sont plus ou moins prévisibles, tout en répondant à des règles.* »

Cette définition met bien en relief le lien entre la notion d'action collective et l'adaptation en permanence aux situations de jeu, d'où découle la difficulté principale des jeux collectifs.

Il précise en plus des compétences spécifiques, les compétences transversales principales qui sont mises en œuvre dans différentes situations de jeu, et nous rappelle aussi que l'objectif final est de « *construire avec les élèves les différentes composantes du jeu collectif pour aborder progressivement, au cours des cycles suivantes, les différents sports collectifs* » (Blanchet, 2013). Ce point me paraît important, car bien que l'éducation physique et sportive au cycle 1 vise principalement le développement des capacités motrices de l'élève, elle contribue aussi au développement de la capacité d'élaborer et mettre en œuvre un projet collectif d'action où le projet de l'équipe est le résultat de la coordination des actions des joueurs. Ceci est étroitement lié au phénomène de la socialisation qui s'installe progressivement tout au long de l'école maternelle.

Apres avoir défini le jeu collectif comme une activité d'apprentissage du comportement social, nous allons étudier à présent l'incidence des jeux collectifs sur le

plan cognitif. En effet, la coopération intellectuelle et la résolution de conflits sociocognitifs mises en œuvre durant le jeu collectif contribuent au développement des compétences intellectuelles de l'élève.

Jean-Pierre Rey, maître de conférences et directeur de la filière "Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives" à l'Université de Bourgogne, s'est tout particulièrement intéressé à la thématique des dynamiques des groupes sportifs. Il décrit dans son article "*Les jeux sportifs collectifs : leur enseignement dans une perspective située"* (Rey, 2009), les propriétés intrinsèques et les régularités des jeux collectifs que l'élève est capable d'identifier et à partir desquelles il peut construire des représentations mentales. En découvrant les relations de causalité dans le déroulement de l'activité, il va opérer et calculer afin d'adapter ses comportements aux contraintes. Par conséquence, les actes pendant des situations de jeu révèlent une logique d'action rationnelle qu'il pourra réinvestir dans d'autres situations. Par ailleurs, Rey met en avant l'apparition d'une intentionnalité dans l'action. Il s'agit d'une conscience engagée qui se focalise entièrement sur le projet en cours de sa réalisation. Contrairement aux activités ou aux jeux individuels, l'intention du joueur s'inscrit dans une intention partagée avec ses partenaires. (Rey, 2009)

L'idée de coopération doit intégrer selon Rey l'idée de joueurs à la fois saisissants des opportunités, et sources d'opportunités pour les partenaires, l'ensemble s'inscrivant dans ce que l'on peut convenir d'appeler une intentionnalité collective. L'enseignant doit aider les élèves à comprendre et percevoir dans le jeu ce que transforment les actions des autres, et ce que transforment leurs propres actions afin de saisir ce qui peut leur permettre d'exprimer l'intention collective.

2.7 La participation sociale durant le jeu

Ce phénomène est directement observable durant le temps de jeu libre de l'enfant à l'école. Les interactions entre les élèves autour du jeu vont créer de nouvelles situations qui vont enrichir la situation de départ et vont faire évoluer le jeu.

La sociologue américaine Mildred Parten a effectué de nombreuses recherches sur le comportement social de l'enfant par le jeu. En observant des situations de jeux d'enfants entre 2 et 5 ans, elle a relevé les différents comportements qui lui ont permis d'établir six niveaux de participation sociale (Parten, 1932):

- ***Le comportement inoccupé***: l'enfant ne semble pas jouer, mais regarde ce qui peut avoir un intérêt.
- ***Le jeu solitaire***: l'enfant joue seul et isolé, sans chercher à entrer en contact avec les autres. Il est centré sur son jeu.
- ***Le comportement observateur***: l'enfant regarde les autres jouer. Il observe le groupe sans entrer dans le jeu.
- ***Le jeu parallèle***: l'enfant joue indépendamment parmi les autres enfants, avec des jeux similaires, mais comme il le veut. Il joue à côté plutôt qu'avec les autres.
- ***Le jeu associatif*** : l'enfant joue avec les autres autour d'une même activité, mais il n'y a pas d'organisation de celle-ci. Chaque enfant joue comme il veut, sans mettre ses intérêts à profit à ceux du groupe.
- ***Le jeu coopératif*** : l'appartenance au groupe est très marquée. L'enfant joue dans un groupe organisé dans un but commun. Un ou deux membres dirigent l'activité des autres. Il y a une distribution des différents rôles qui sont complémentaires. Il y a nécessité de recourir à des stratégies collectives.

Il semble donc y avoir une corrélation entre le niveau de participation sociale de l'élève et son niveau de développement, qui explique que les élèves les plus jeunes tendent vers des jeux plus solitaires, tandis que les plus âgés cherchent des camarades de jeu autour d'une activité mieux organisée.

Par ailleurs, il a été dit que l'École joue un rôle fondamental dans le processus de socialisation de l'enfant, en lui fournissant de nombreuses occasions d'interagir avec ses pairs, tout en obéissant à une série de règles sociales propres au contexte scolaire. En ce qui concerne le domaine de l'Éducation Physique en maternelle, les échanges qui s'y produisent sembleraient contribuer au développement des compétences

relationnelles de l'élève, ce qui nous mène à nous poser la question suivante: dans quelle mesure la mise en place de jeux collectifs en maternelle a-t-elle un impact sur la construction de l'identité sociale de l'élève ?

Au vu de ce que les différents auteurs énoncent dans les domaines pédagogique, psychologique et sociologique, nous pouvons envisager plusieurs hypothèses qui expliqueraient l'éventuelle incidence des jeux collectifs sur la personnalité sociale de l'élève. Notre première hypothèse est en rapport avec la place de l'élève au sein du groupe, et plus précisément avec les interactions qui ont lieu entre pairs. Notre méthode de recherche va tenter de vérifier l'affirmation suivante : la mise en place de jeux collectifs à l'école maternelle entraîne une augmentation de la quantité et de la variété des interactions sociales parmi les élèves. Ci cette hypothèse s'avérait vraie, nous pourrions en déduire que les jeux collectifs ont un impact réel et significatif sur l'identité sociale de l'élève. Il serait nécessaire de réaliser une analyse quantitative, c'est-à-dire mesurable, des interactions entre pairs pour valider cette hypothèse.

Cependant, la seule analyse numérique de données ne suffirait pas pour prouver le changement des comportements sociaux des enfants comme résultat de la mise en place des jeux collectifs. Nous devons aussi vérifier que la nature des interactions sociales chez les enfants évolue de manière significative. Nous allons donc aussi vérifier la validité de l'hypothèse suivante : la mise en place de jeux collectifs à l'école maternelle fait progresser l'élève sur l'échelle de participation sociale de Parten. En effet, la progression du comportement social de l'élève se traduirait par une évolution de son jeu et de ses interactions auprès de ses camarades, que la sociologue recueille dans ses six niveaux de participation sociale (Parten, 1932).

Si ces deux hypothèses venaient à être validées par la démarche d'investigation que nous allons mettre en place, nous pourrions affirmer que la mise en place de jeux collectifs en maternelle a un impact sur la construction de l'identité sociale de l'enfant, aussi bien sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif.

3. Méthode d'investigation

Passons maintenant à la deuxième partie de ce travail de recherche, la phase d'expérimentation, qui nous permettra d'une part de contextualiser les notions qui ont été abordées auparavant, et d'une autre part de vérifier la validité des hypothèses dans un milieu scolaire réel.

La nécessité de mettre en place une séquence d'enseignement sur les jeux collectifs semble évidente : dans le cadre de la première hypothèse, nous pourrons vérifier si les activités réalisées durant cette séquence ont une incidence significative sur la fréquence et la variété des interactions sociales, et d'une autre part elle nous permettra d'évaluer le développement des aptitudes sociales de l'élève selon sa progression sur l'échelle de participation sociale de Parten.

Dans notre objectif de valider ou d'invalider nos hypothèses, nous allons nous appuyer sur le principe fondamental de toute méthode expérimentale : la modification d'un seul paramètre à la fois permet de mesurer son effet. Ainsi, nous proposerons une situation de départ, dont nous analyserons de manière quantitative et qualitative les caractéristiques, puis nous modifierons un paramètre : la mise en place de la séquence d'enseignement sur les jeux collectifs. Nous réaliserons ensuite une deuxième analyse des caractéristiques étudiées auparavant. Les éventuelles variations nous mèneront à une phase d'interprétation des résultats puis à un positionnement vis-à-vis des hypothèses.

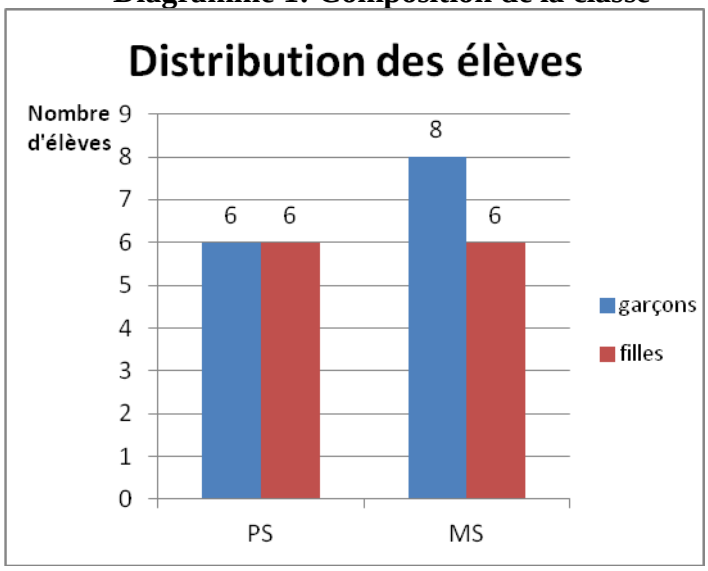
À présent, nous pouvons procéder à la description de la démarche d'investigation mise en place.

3.1 Caractéristiques du groupe

La partie méthodologique de ce travail de recherche s'est déroulée dans une classe à double niveau de Petite et Moyenne Section du Lycée Français de Valencia, en Espagne. Il me semble important de décrire la particularité de cet établissement, qui accueille des élèves de la maternelle à la terminale, quelque soit leur langue maternelle et leur rapport avec la France. Dans cet établissement français à l'étranger, la langue de

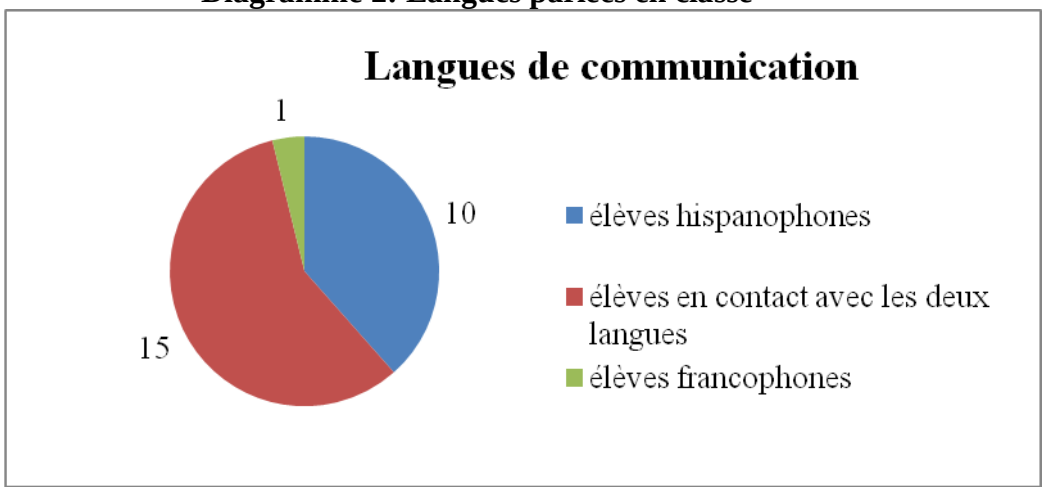
scolarisation est le français tandis que la langue de communication entre les élèves reste, le plus souvent, l'espagnol. Les enseignants, bilingues, s'adressent aux élèves en français et il est attendu que les élèves prennent progressivement la parole dans cette langue. Le projet linguistique mis en place permet aux élèves d'acquérir rapidement les compétences langagières en français et en espagnol simultanément. Les connaissances et compétences de tous les champs disciplinaires sont abordées en langue française mais reprises aussi dans le cadre d'un binôme avec l'enseignant de langue espagnole.

Diagramme 1: Composition de la classe



Pour revenir à notre groupe, l'échantillon sélectionné est un groupe PS/MS de 26 élèves, âgés de 3 à 5 ans pendant la période d'investigation. Il est composé de 12 filles et 14 garçons provenant d'un milieu socioculturel relativement élevé. La quasi-totalité de la classe parle l'espagnol à la maison. Environ quinze élèves retrouvent les deux langues dans leur contexte familial proche (l'un des deux parents, ou bien les grands parents leur parlent en français). Environ dix élèves n'ont aucun lien direct avec la France et l'école représente pour eux le seul contexte où ils puissent s'approprier la langue et la culture françaises. Enfin, un seul élève est exclusivement francophone et commence à peine à développer ses connaissances linguistiques en espagnol.

Diagramme 2: Langues parlées en classe



Le profil linguistique de la classe est un aspect à tenir en compte lors de l'analyse des données car il peut avoir une influence sur les relations qui se tissent entre les élèves étant donné la place de la langue dans l'ensemble des échanges communicatifs.

3.2 Description de la méthodologie de recherche

Le but de mon investigation étant de mesurer l'impact des jeux collectifs sur la construction de l'identité sociale de l'élève, il me fallait pouvoir décrire le déroulement des conduites sociales d'un élève de cette classe d'âge-là, avant de tester et d'évaluer l'influence des jeux collectifs sur ces comportements relationnels.

J'ai donc établi trois périodes d'études consécutives dans le temps, durant lesquelles je viserai des objectifs différents :

- 1ère étape : Observation des comportements sociaux des élèves avant l'intervention expérimentale.
- 2ème étape: Mise en place d'une séquence d'enseignement sur les jeux collectifs dans le domaine « *Agir et s'exprimer avec son corps* ». Observation des réactions des élèves pendant ces séances.
- 3ème étape : Observation des comportements sociaux des élèves après l'intervention expérimentale. Analyse de l'évolution des comportements sociaux ou bien absence de variations.

Durant plusieurs semaines, l'observation des élèves pendant les différents moments de jeu de la journée m'a permis de saisir des données sur les fréquentations des élèves, les différents types d'échanges entre eux et les conflits éventuels qui ont surgi.

La gestion des données au quotidien s'est déroulée sous forme de tableau indiquant les différents coins jeux de la classe ou ateliers proposés aux élèves, puis les noms des élèves encodés de manière à simplifier la prise de notes dans un premier temps et le traitement des données dans un deuxième temps (voir tableau 1). Par exemple, « le 23/01/14, Coin poupées, So, Ch, Mc » signifie que le 23 janvier 2014, Sofia Chloé et Marc ont joué ensemble dans le « coin poupées » (voir tableau 2 et 3). L'objectif étant de pouvoir décrire et analyser des informations précises, les taux de fréquentation, par exemple, j'ai dû avoir recours à plusieurs outils de gestion de données que nous aborderons par la suite.

Afin de bien appréhender l'évolution des conduites sociales des élèves et en tenant compte du calendrier des vacances scolaires de l'établissement, j'ai choisi de baser l'analyse des données sur les 11 premiers jours de la période d'observation (étape 1, au mois de janvier) et sur les 10 derniers jours de cette période (étape 3, au mois de mars). L'étude des données saisies durant ces deux périodes précises nous permettra de mesurer l'impact réel que la séance d'enseignement (mise en place en février) pourrait avoir sur les comportements des enfants.

Le deux tableaux ci-dessous reprennent les données recueillies durant ces deux périodes. Je rappelle que les prénoms des élèves ont été encodés afin de faciliter le travail d'analyse de la façon suivante.

Tableau 1: Code des prénoms des élèves

Ainhoa	Ai	**Eva**	Ev	**Marco**	Mco
Anita	An	**Evan**	Evn	**Mario**	Mio
Aurélie	Au	**Guillem**	G	**Melchor**	Me
Axel	Ax	**Hugo**	H	**Miguel**	Mi
Carlos	Ca	**Ines**	I	**Rubén**	R
Chloé	Ch	**Laia**	La	**Sienna**	Si
Cristina	Cr	**Leonor**	Le	**Sofia**	So
Elena	El	**Luca**	Lu	**Yoann**	Y
Etienne	Et	**Marc**	Mc		

Tableau 2: Fréquentation des élèves durant la période 1

Tableau de fréquentations des élèves pendant la période 1									
Date	**Poupées/cuisine**	**Garage**	**Construction**	**Puzzle-Perles**	**Bibliothèque**	**Dessin**	**Ferme**	**peinture**	**Autres**
20/01/14	Cr Ev So Ch	Mio Ax R	Mi H Ca G Lu Mc	Ai	Et Mc Me	Au El An Mco La	Evn Y	I Le Si La	
21/01/14	An Ch So	Evn R	Ca G Mc H Mco Mi	Mio Me Lu Ax	Cr Ev I Le	Ai Au El La Si	Et Y		
22/01/2014	Cr Ev	Ca	H G Mco Mi R	Ai Et Ax Lu	An Ch So Mc Mio Me	Au El La Si I Le	Evn		Y
23/01/2014	So Ch Mc	Mio Et R	Ca H Mi G Mco Lu	El	Ev An Cr Me Ax	Au I Le		Ai La Si	Evn Y
24/01/2014		Y	Ca G H Mc Mi	Ev Me	Mio El Et Lu Ax	Ai An Cr Si	Ch So	Au La I Le	Evn R
27/01/2014	An La Si		Ca Mc G H Mi Lu	So Ch R Ax	Ev Mio El Me	Ai Au Cr Et I Le	EvnY		
28/01/2014	An I	Mio Me	G Mi Mc H (So) (Ch)	R	Cr Ev Mco Et Lu Ax	Ai Ca El La Si	EvnY	Au Le	
29/01/2014		Mco Mi G	Ca H Mc Lu	Ai El Me	Ch So Cr Ev R	An Au La Si Le I	Evn Mio Et Ax		Y
30/01/2014	Ai Cr Ev	H Mco R	Ca G Mc Mi	Mio Lu	Ch So Et La Si	An Au	Evn Me Y	El Le I Ax	
31/01/2014	So Ch	Evn Et Mc Lu	Ca G H Mco Mi	Ax	Ai An Ev Mio Me	Cr El I Le Mc	Y	Au La Si	R
3/02/2014		Ca Mco Ax	Mi G Mc H R	Ai El Et	Au So Ch Cr Ev Mio Me	An La Si I Le Lu			Evn Y

Ce tableau présente les différents coins-jeux de la classe ainsi que la répartition des élèves durant la première période d'observation. Il est intéressant de constater que certains coins-jeux sont très sollicités par les élèves, notamment le coin « construction » ou la bibliothèque, tandis que d'autres le sont moins, par exemple les ateliers « perles et puzzles » ou encore le coin « ferme ». Il faudra préciser que le coin « peinture », bien que très apprécié par les élèves, n'a pas toujours été proposé pendant le temps d'accueil du matin, et ne permettait la participation que de quatre enfants, d'où les faibles effectifs qui apparaissent sur ce tableau.

D'autre part, nous observons aussi la tendance de certains élèves à participer systématiquement aux mêmes activités ou du moins de façon très régulière. Par exemple, sur cette période de 11 jours, Aurélie participe à 10 reprises aux ateliers « dessin » ou « peinture ». De la même manière, Carlos joue 8 fois dans le coin « construction ».

En revanche, nous remarquons aussi que certains élèves se retrouvent très souvent seuls ou bien en petits groupes composés par les mêmes élèves. Ainsi, Yoann interagit très peu avec les élèves de la classe, et la plupart des fois avec son camarade Evan.

Enfin, un dernier aspect attire notre attention quant à la composition des différents groupes d'élèves. Il est surprenant de constater que la grande majorité de

participants dans chaque atelier sont des enfants du même sexe. Nous en avons l'exemple du 20/01/14, où les 26 élèves, répartis sur 8 ateliers, constituaient des groupes de sexes homogènes.

De plus, nous remarquons que le choix des ateliers par les groupes de filles aussi bien que par les groupes de garçons correspondent à la catégorisation sexuée des activités, dont nous avons parlé dans la rubrique 2.3 *La construction de l'identité sexuée, un enjeu de la socialisation différenciée* du cadre théorique. Les enfants ont étiqueté les différents coins jeux comme étant des activités « de filles » (le coin poupées/cuisine, l'atelier dessin et peinture, le coin livres), ou des activités « de garçon » (le coin voitures, le coin construction, la ferme). Un seul espace demeure « mixte », le coin « puzzles et perles », aussi bien fréquenté par des filles que par des garçons. Ces comportements sont le reflet de la construction de l'identité sexuée des enfants, qui, croyant à la variabilité du sexe des individus selon leurs activités, vêtements, accessoires, etc., ont besoin d'exprimer le genre auquel ils appartiennent en participant à des jeux stéréotypés.

Le tableau 2 ci-dessous reprend ces mêmes éléments d'étude sur une période de 10 jours, environ un mois après le premier recueil de données.

Tableau 3: fréquentation des élèves durant la période 3

Tableau des fréquentations des élèves pendant la période 3									
Date	**Poupées/cuisine**	**Puzzle**	**Construction**	**Peinture**	**Bibliothèque**	**Dessin**	**Ferme**	**Garage**	**Autres**
3/03/14	G Mco Ai Mc	Mi Et Mio Ev	Ch So Mi Ca Lu	Le Me I		Au Cr El Si La R An	Evn Y		
4/03/14		El Me I So Mi Lu Ai	Et G Mco Ax		Y Evn	Si Ev An Au Le La R Cr	Mio	Ca Mc	I
5/03/14		Mio So I	Lu Mi Ca		An Et Le Ev Me	Ai Si La El Au R	Y	Mco Mc G Ax	Evn Cr
6/03/14		Ai Mio	Et	Ca Mi Lu R		Me Au I Ev Cr Si Mc El An	Evn Y	Mco G	
7/03/14	Ev Cr	Lu Ca Et Evn Ch So Mc Ax Ai Mi G	Y Mio Me		An El	R I Si La Au Le		Mco	
10/03/14	Mco Mc Ev Ax	Evn Y Me Et Mio	Mi Ca G Lu		I Ai Le	Cr El Si La An R Au		Ch So	
11/03/14	G Et Mc Ax Mio R	Ca Mi Lu Mco	I La Si		Au An Le	El Cr Ev Me	Ch So		Ch Evn Y
12/03/14	G Mco Ai Mi Mc	Et Mio Ev	So Ch Ca Lu	Le Me I Mc	An Cr	Au R El Si La	Evn Y		
13/03/14	Cr Ev Mc Ax	Evn Y Me Et Mio	Mi Ca G Lu Mco		I Le	El La An R Au Si	Ch So		Ai
14/03/14		Cr An Ax Ev	Mio R		Ch Ai So Y	Au G Si La El Le	Evn Et Lu	Me Ca Mco Mc	

Dans ce tableau, nous pouvons constater que l'ensemble des élèves est mieux réparti sur les différentes activités que précédemment. Certains ateliers restent peu séduisants pour les enfants, notamment le coin « ferme » ou le coin « voitures », et il y a une plus grande diversité de participants dans les différentes espaces. L'atelier dessin semble avoir attiré un plus grand nombre d'élèves durant cette deuxième période que précédemment.

Par ailleurs, nous observons une variation des comportements des enfants liés à leur sexe et à la catégorisation sexuée des activités. En effet, bien que la grande majorité des élèves continue de participer à des ateliers « propres à leur genre » et en compagnie d'élèves du même sexe qu'eux, nous pouvons constater que certains élèves transgressent cette tendance de différenciation, et s'aventurent dans des groupes du sexe contraire, dans des ateliers « propres au genre contraire ». Nous en avons l'exemple de Chloé et Sofia, qui, à plusieurs reprises, s'intègrent dans des groupes de garçons et participent ensemble à un « jeu de garçon ». Le 3/03/14, elles ont joué au coin construction avec Miguel, Carlos et Luca.

Bien que les tableaux 1 et 2 nous fournissent des informations riches quant aux centres d'intérêts des élèves (préférences au moment du choix des différents jeux et ateliers), ils nous sont cependant moins utiles en ce qui concerne les profils sociaux des élèves, liés au nombre et à la variété des interactions sociales.

Par conséquence, les données recueillies dans ces tableaux durant chacune des étapes 1 et 3 ont étés traitées sous forme de tableaux récapitulatifs, organisant l'information de manière différente (voir tableaux 4 et 5). Il s'agit pour chacune des période d'un tableau à double entrée qui présente d'une part les 26 élèves de la classe, et d'une autre part les partenaires de jeu avec lesquels chacun d'entre eux a pu interagir au long de la période d'observation. Afin d'éviter de dupliquer des informations qui pourraient nous induire en erreur lors de l'interprétation des résultats, une partie du tableau a été supprimée (les zones grisées). Par exemple : le nombre de fois qu'Elena a joué avec Axel équivaut au nombre de fois où Axel a joué avec Elena, c'est-à-dire 2 fois durant les 11 premiers jours d'observation.

Tableau 4: Interactions des élèves durant la période 1

TABLEAU RÉCAPITULATIF – PÉRIODE 1																									
	Ai	An	Au	Az	Ca	Ch	Cr	El	Et	Ev	Evn	G	H	I	La	Le	Lu	Mc	Mc	Mi	Me	Mi	R	Si	So	Y
Ai	1																									
An	2																									
Au	2	3																								
Az	1	1		1																						
Ca	1			1	1																					
Ch		2	1	1																						
Cr	3	2	2	2		3																				
El	4	1	3	2	1		1	1																		
Et	3		1	3		1	2	2																		
Ev	3	1	1	2		3	8	1	1																	
Evn				1					2		1															
G					6	1																				
H					7	1						8														
I	1	3	5	1			3	3	1	1				5												
La	4	4	6		1	1		3	1					8	5											
Le	1	2	6	1			3	3	1	1				8	5											
Lu	1	1		3	4		1	1	4	1	1	3	4	2	1	1										
Mc		1			6	3	1	1	3			7	7				4									
Mco		1	1	2	4		1	1	2	1		5	5		1		1	1								
Mio	1	2	1	3		2	1	2	3	2	1						3	1								
Me	2	3	1	2		2	2	3	1	3	1						1	2		4						
Mi					7	1						11	8				2	6	4							
R				2		2	1		1	2	1	2	2					1	2	2			2			
Si	4	4	4		1	1	1	2	1					4	10	3										
So		2	1	1		10	3		1	3		1	1		1			3		2	2	1	2	1		
Y									1		6										1					4

Tableau 5 : Interactions des élèves durant le période 3

TABLEAU RÉCAPITULATIF – PÉRIODE 3																									
	Ai	An	Au	Az	Ca	Ch	Cr	El	Et	Ev	Ev	G	H	I	La	Le	Lu	Mc	Mc	Mi	Me	Mi	R	Si	So	Y
Ai	1																									
An																										
Au	1	6	1																							
Az	1	1																								
Ca	1			1																						
Ch	2			1	3																					
Cr		6	4	2																						
El	3	4	7				4																			
Et	1	1		3	1	1																				
Ev		4	2	3			6	2	3																	
Ev	1			1	1	2	1		4																	
G	3		1	4	3	1		1	3		1															
H																										
I	2	1	2				1	2		1				1												
La	1	4	8				2	6		1		1		2												
Le	1	3	4					1	1	2		1		5	2	1										
Lu	2			1	8	3		1	2		2	3		1												
Mc	3	1	1	5	3	1	2	1	2	3	1	4		2		1	1									
Mc	2			3	3				1	1		6					2	5	1							
Mi	1			1					5	2	2	1		1				1		1						
Me	1	2	1		1		1	3	3	3	2			4		3	1	3	1	3						
Mi	3			1	6	2		1	2	1	1	4		1			8	2	3	1	1					
R	1	5	6	1	1		3	5	1	1		1		1	7	1	1	1		2		1				
Si	2	5	7				4	7		2		1		3	9	3		1			1		7			
So	3			1	3	7		1	2		1	1		2			4	1		1	1	3				
Y	1					2			2		7									3	3				1	1

Les nombres apparaissant dans la partie grisée correspondent à des situations de jeu individuel (par exemple, Evan a joué tout seul une fois). N'ayant interagi avec aucun

camarade, ces données n'ont pas été prises en compte dans les calculs de moyennes que nous verrons ultérieurement.

Enfin, les cases vides correspondent à des combinaisons d'élèves qui n'ont jamais interagi lors du temps de jeu libre du matin durant la période d'observation. Nous en avons l'exemple de Hugo et Eva qui n'ont jamais participé à un même atelier ensemble.

Une fois l'information organisée de manière plus utile, il s'agit maintenant d'en extraire les renseignements utiles. Pour chaque élève nous avons synthétisé les données saisies, de manière à voir clairement le nombre total d'interactions avec d'autres élèves, le nombre de camarades de jeux différents, et la valeur la plus élevée, c'est-à-dire le nombre d'interactions avec le partenaire de jeu le plus fréquenté.

Dans le tableau 6 apparaissent ces informations de manière individuelle pour chacun des élèves de la classe. Par exemple, Etienne a interagi 35 fois durant la période d'observation 1, avec 20 enfants différents. Parmi ces enfants, l'élève qu'il a fréquenté le plus souvent a participé au même atelier que lui 4 fois. Ceci signifie qu'Étienne est un petit garçon qui établit facilement des relations avec ses camarades pendant le temps de jeux (puisqu'il a interagi avec 20 de ses camarades parmi les 25 autres de la classe). Étant donné que la valeur de fréquentation maximale n'est que de 4 occasions avec le même enfant, nous pouvons en déduire qu'il n'est attaché en personne en particulier et qu'il n'a pas de camarade de jeux constant

Ces informations vont nous permettre de déterminer son profil social. Nous aborderons ce point un peu plus tard.

Le tableau 6 nous présente aussi les moyennes des valeurs obtenues. Ainsi la moyenne générale d'interactions est de 33,7 durant les 11 premiers jours d'observation. En moyenne, les enfants on eu 13,6 camarades de jeux différents, et les élèves qu'ils ont fréquenté le plus souvent ont interagi avec eux environ 6,6 fois. Ces moyennes nous permettent de situer les élèves par rapport à une valeur de référence commune, qui nous indique le niveau de développement de leur comportement social par rapport à celle-ci. Nous pourrons ensuite comparer ces valeurs moyennes durant la période d'observation finale.

Tableau 6: Synthèse des données de la période 1

	PÉRIODE 1		
	Nombre total d'interactions	Nombre de camarades de jeu différents	Valeur la plus élevée
Ai	33	15	4
An	35	17	4
Au	38	15	6
Ax	29	17	3
Ca	39	11	7
Ch	35	16	10
Cr	40	18	8
El	34	17	4
Et	35	20	4
Ev	34	16	8
Evn	13	7	6
G	44	9	11
H	43	9	8
I	37	12	8
La	43	13	10
Le	35	12	8
Lu	31	19	4
Mc	47	15	7
Mco	32	15	5
Mio	30	15	4
Me	30	15	4
Mi	40	8	11
R	20	12	2
Si	36	12	10
So	35	16	10
Y	8	3	6
Moyennes	33,7	13,6	6,6

Le tableau 7 reprend les données saisies durant la troisième période d'observation. Les deux étapes d'observation ayant des durées différentes (11 jours pour la période 1 et 10 jours pour la période 3), il a fallu recalculer les valeurs obtenues sur une base commune (11 jours pour les deux périodes), afin d'éviter, une fois de plus, les erreurs d'interprétation liées à la différence des durées des deux périodes.

Les absences de certains élèves (ponctuelles ou de longue durée) ont aussi été prises en compte dans ce calcul.

Ainsi, nous obtenons à nouveau les moyennes que nous avons décrites précédemment, soit 41,4 interactions durant la troisième période d'observation (calculée sur 11 jours, comme pour la période 1), 16,1camarades de jeux en moyenne, et une valeur de fréquentation maximale d'environ 6,3 (pour une classe de 25 élèves, étant donné qu'un enfant n'a pas été tenu en compte pour ses absences). Nous remarquons que les deux premières valeurs ont augmenté par rapport à la moyenne de la première période, tandis que la troisième valeur est légèrement inférieure. Nous analyserons la signification de ces données dans la rubrique 4. Résultats, page 27.

Tableau 7: Synthèse des données de la période 3

PÉRIODE 3

	Nombre total d'interactions	Nombre d'interactions en base 11	Nombre de camarades de jeu différents	Nombre de camarades de jeu différents en base 11	Valeur la plus élevée
Ai	36 (sur 9 jours)	44	21	23,1	3
An	43	47,3	13	14,3	6
Au	50	55	13	14,3	8
Ax	30 (sur 7 jours)	47,1	13	14,3	5
Ca	35	38,5	13	14,3	8
Ch	25 (sur 8 jours)	34,4	11	12,1	7
Cr	36	39,6	12	13,2	6
El	49	53,9	16	17,6	7
Et	38	41,8	18	19,8	4
Ev	37	40,7	16	17,6	6
Evn	27	29,7	14	15,4	7
G	40	44	18	19,8	6
H	Cet élève, ayant été absent durant toute la durée de cette période de recueil de données, n'a pas été tenu en compte dans l'analyse des résultats				
I	31 (sur 9 jours)	37,9	16	17,6	6
La	43	47,3	11	12,1	8
Le	28	30,8	13	14,3	5
Lu	40	44	15	16,5	8
Mc	44	48,4	22	24,2	5
Mco	27	29,7	10	11	6
Mio	24	26,4	13	14,3	5
Me	38	41,8	19	20,9	4
Mi	41 (sur 9 jours)	50,1	17	18,7	8
R	46	50,6	18	19,8	7
Si	52	57,2	13	14,3	9
So	32	35,2	15	16,5	7
Y	19	20,1	7	7,7	7
Moyennes		41,4		16,1	6,3

Ces informations vont nous permettre d'identifier le profil social de l'enfant, car elles décrivent ses tendances relationnelles au sein du groupe. Voici, de manière générale, les profils sociaux que nous pouvons obtenir grâce à ces données :

Indice de sociabilité		Variété des interactions	
		faible	élevée
Quantité des interactions	faible	Elèves souvent seuls, qui interagissent très peu voire jamais avec leurs camarades	Élèves qui interagissent peu avec leurs camarades, mais qui changent de partenaire lorsqu'ils le font. Ils ne sont attachés à aucun camarade en particulier.
	élevée	Élèves qui jouent en permanence avec les mêmes camarades (binômes ou trinômes qui acceptent rarement la présence d'autres enfants)	Élèves qui ont pour habitude de jouer avec plusieurs camarades et qui changent régulièrement de partenaires de jeu. Ils ne sont pas dépendants d'un groupe en particulier et ils s'intègrent facilement aux différents groupes

La case en bas à droite représenterait les enfants les plus sociables (ce qui interagissent souvent avec de nombreux camarades différents) tandis que la case en haut à gauche indiquerait les enfants les moins sociables (ce qui n'osent pas approcher leurs camarades et jouent très souvent seuls).

Grâce à ce descriptif de profils, nous pouvons facilement reconnaître le comportement social habituel des enfants de la classe. Pour montrer deux exemples opposés, nous pouvons citer le cas de Cristina, qui a une valeur de fréquentations très élevée (40 interactions pendant la période 1) avec 18 élèves différents. C'est sans aucun doute une élève très sociable. A l'opposé, nous reconnaissons également le cas de Yoann qui, pendant la période des 11 premiers jours, n'a interagi qu'à 8 reprises avec d'autres élèves, dont 6 fois avec le même enfant (voir tableau ci-dessus). Il s'agit d'ailleurs d'un cas très particulier. L'équipe pédagogique a signalé le cas pour une demande de suivi psychologique. Ceci montre bien la cohérence entre l'analyse des données et la réalité de la classe.

L'étude des informations que nous venons de présenter va nous permettre d'effectuer une comparaison quantitative des données de la période 1 et de la période 3, suite à laquelle nous pourrons tirer des conclusions quant à une possible incidence ou pas de la séquence d'enseignement sur les comportements sociaux des élèves.

Par ailleurs, il faut préciser que des notes ont aussi étés prises de manière spécifique sur la période 2 (mise en place de la séquence), puis sur l'ensemble des trois périodes, afin d'avoir un aperçu qualitatif des interactions entre les enfants. Pour cela, nous avons tenu compte de certains aspects, que le tableau ci-dessous recueille.

Tableau 8: Éléments d'observation durant la période 2

Éléments d'observation durant les périodes 1, 2 et 3			Éléments d'observation durant la période 2
Profil relationnel des élèves	Interactions et jeux	Conflits	Séquence d'enseignement
- Enfants solitaires - Élèves discrets mais participant à la vie de la classe - Groupes soudés - Leaders de la classe	- Interactions avec des enfants d'autres classes ou autres niveaux, ou bien exclusivement avec des camarades de la classe - Jeux collectifs où les enfants participent avec un objectif commun, ou au contraire, jeux individuels que les élèves réalisent les uns en compagnie des autres	- Motif du conflit - Élèves concernés - Résolution du conflit de commun accord ou bien l'un des deux élèves s'impose vis-à-vis de l'autre. - Nécessité de l'intervention d'un adulte pour mettre fin au conflit	- Maintien des groupes soudés pendant le jeu - Formation de nouveaux groupes après une séance - intégration de nouveaux élèves dans un groupe après une séance - Reproduction d'un jeu collectif pendant la récréation - Observations concernant les réactions des élèves pendant le jeu, les stratégies collectives éventuelles, les progrès réalisés d'une séance à l'autre, etc.

Durant les séances de jeux collectifs en salle de motricité, la quasi-totalité des enfants s'est intéressée aux activités et a participé activement à leur déroulement. Filles et garçons ont interagi entre eux, de manière naturelle et spontanée. Bien que certains élèves restent constamment à proximité les uns des autres (Laia et Sienna, Guillem et Miguel, Chloé et Sofia), la plupart des enfants se déplaçait de manière individuelle sur tout l'espace de jeu. Les différences comportementales qui ont pu être relevées

(passivité de certains enfants, maladresse dans leurs mouvements, désorientation par rapport à l'espace ou aux règles du jeu) ont davantage été liées à l'âge de l'enfant qu'à son sexe. En effet, les trois élèves qui ont montré le plus de difficultés durant les séances correspondent aux élèves les plus jeunes de Petite Section : Yoann, Melchior, et Chloé.

Ces éléments d'observation qui apparaissent dans le tableau 8, vont nous permettre de classer les élèves sur l'échelle de participation sociale de Parten, qui comprend les 6 niveaux suivants :

- Niveau 1 : Le comportement inoccupé
- Niveau 2 : Le jeu solitaire
- Niveau 3 : Le comportement observateur
- Niveau 4 : Le jeu parallèle
- Niveau 5 : Le jeu associatif
- Niveau 6 : Le jeu coopératif

Tableau 9: Niveaux de dispersion durant la période 1

Niveau de participation sociale	Nom des élèves	Nombre d'élèves
Niveau 1		
Niveau 2	Yoann Rubén	2
Niveau 3	Chloé Evan Melchor	3
Niveau 4	Ainhoa Anita Axel, Cristina, Etienne Eva Ines Luca Mario Sienna Sofia	11
Niveau 5	Carlos Elena Guillem Leonor Marc Marco Miguel	7
Niveau 6	Aurélie Laia	2

Le tableau 9 organise les élèves de la classe en fonction des niveaux de participation sociale de l'échelle de Parten dans lesquels ils ont été identifiés. Pour cela, nous avons tenu compte de leur comportement durant le temps de jeu,

d'activités menées en solitaire, de leurs réactions face aux sollicitations des autres et de leurs propres initiatives d'interactions. Ce classement nous apporte des informations qui viennent compléter celles fournies par le tableau 6, étant donné qu'il nous précise la nature du jeu de l'élève mené auprès de ses camarades. Ainsi, nous nous apercevons que certains élèves qui semblaient avoir un indice de sociabilité élevé, font partie d'un niveau de participation sociale plus bas. C'est le cas de Ainhoa, qui avait un nombre d'interactions et de camarades de jeux différents assez élevé, mais qui se trouve au Niveau 4 de l'échelle de Parten (« *le jeu parallèlle* », l'enfant joue indépendamment parmi les autres enfants. Il joue à côté plutôt qu'avec les autres).

La plus grande partie des élèves de la classe se trouve comprise entre les niveaux 4 et 5, le niveau 4 étant le groupe le plus nombreux. L'étude du comportement des élèves durant la période 3 nous permettra de comparer les résultats et de tirer des conclusions.

Tableau 10: Niveaux de dispersion durant la période 3

Niveau de participation sociale	Nom des élèves	Nombre d'élèves
Niveau 1		
Niveau 2		
Niveau 3	Chloé Yoann Evan	3
Niveau 4	Ainhoa Axel Etienne Mario Melchor Rubén	6
Niveau 5	Anita Carlos Cristina Elena Eva Guillem Ines Leonor Luca Marco Miguel Sienna Sofia	13
Niveau 6	Aurélie Laia Marc	3

Le tableau 10 nous apporte ces mêmes renseignements sur la période 3. Nous constatons que la composition des groupes de niveau évolué, le niveau 5 étant celui qui

regroupe à présent une grande partie des élèves. Aucun élève ne se situe désormais au niveau 2 ; la plupart des élèves de la classe est passée à un niveau supérieur de cette échelle de participation sociale. Nous traiterons ces résultats dans la rubrique *4.Résultats.*

3.3 Séquence d'enseignement

La séquence d'enseignement sur les jeux collectifs joue un rôle primordial dans notre travail de recherche, car elle constitue le paramètre modifié de la méthode expérimentale, qui nous permettra de valider ou de réfuter les hypothèses émises.

Par conséquent, la planification et la mise en place de celle-ci doivent être prévues de manière très précise. Il faudra être très attentif pendant les séances à tous les aspects en relation avec le comportement social des élèves, des éventuelles nouvelles modalités d'interactions, et notamment l'apparition d'une intentionnalité collective pendant le jeu, qui selon Rey, révèleraient une logique d'action partagée par les différents joueurs (Rey, 2009).

La séquence s'est déroulée sur 6 séances de 25 minutes pour les élèves de Petite Section, et sur 6 séances de 30 minutes pour les élèves de Moyenne Section. À raison de 2 séances par semaine pendant 3 semaines, chacun des niveaux s'est rendu en demi-groupe en salle de motricité. Bien que chaque séance soit organisée autour d'une activité principale (voir fiches de préparation, puis descriptifs des activités en annexe), toutes les séances de la séquence sont constituées de quatre temps :

- un premiers temps de découverte de l'espace et du matériel qui va être utilisé (1 ou 2 minutes)
- un deuxième temps d'échauffement et d'entrée en activité par des jeux collectifs déjà connus (7 à 10 minutes)
- un troisième temps de mise en place de l'activité principale (par exemple, pendant la séance 2 des MS : Minuit dans la bergerie), constitué de plusieurs étapes pouvant intégrer des variables ou des prolongements. (10 minutes)
- un quatrième temps de bilan collectif et de retour au calme (2 ou 3 minutes)

3.4 Évaluation de la méthode d'enquête

La méthode d'enquête que nous venons de décrire semble, a priori, assez pertinente à la validation ou à la réfutation des hypothèses émises concernant une augmentation de la quantité et de la variété des interactions sociales parmi les élèves, et une progression des élèves sur l'échelle de participation sociale de Parten liées à la mise en place de cette séquence didactique.

Il faudra cependant être très vigilant à l'invariabilité des conditions habituelles de la classe car elles pourraient fausser les résultats obtenus et être à l'origine d'erreurs d'interprétation.

En effet, si nous voulons montrer que les jeux collectifs en maternelle ont une influence sur les comportements relationnels des enfants, que nous testons au moment du jeu du matin (coins jeux), nous devrons nous assurer que leurs réactions sont dues à leurs profils relationnels, et non pas à la mise en valeur de certains coins jeux par rapport à d'autres. Par exemple, si tous les élèves venaient à s'intéresser à l'atelier « dessin » parce que l'on vient de leur proposer d'utiliser un matériel inhabituel à ce moment de la journée ou nouveau (paillettes, gommettes à motifs particuliers, etc.), ils se précipiteraient tous sur cet atelier et le nombre d'interactions de chacun d'entre eux augmenterait considérablement ce jour-là. Ceci aurait une répercussion sur leurs moyennes individuelles et fausserait indéniablement notre interprétation générale des résultats obtenus.

Le respect des conditions de travail habituel est donc un enjeu primordial dans ce travail de recherche.

3.5 Réflexion critique sur la mise en place de la séquence

Lors de la mise en place de la séquence, j'ai rencontré plusieurs difficultés liées à ma double fonction d'observatrice et d'enseignante.

D'une part, la prise de notes durant la séance est une tâche difficile à accomplir lorsqu'il faut gérer le groupe et mener l'activité en même temps. De plus, le lieu n'était pas le plus approprié pour prendre des annotations : dans une salle de motricité, on évite précisément d'encombrer l'espace avec des meubles.

D’autre part, il est difficile d’être attentif à tous les comportements et les réactions des élèves car ils sont nombreux et constamment en mouvement. La gestion du groupe est encore une fois un obstacle à l’observation des actions particulières.

La prise de notes durant la période d’observation 2 a donc eu lieu à la fin de chaque séance, et en relevant uniquement les aspects généraux du déroulement de chacune d’entre elles, ainsi que les particularités les plus singuliers et intéressantes pour notre travail de recherche.

Il aurait été plus convenable d’enregistrer chaque séance pour avoir un aperçu de l’ensemble du groupe durant chaque séance, et consacrer un temps d’analyse de ces enregistrements pour reprendre et analyser chacune des interactions au sein du groupe.

Cependant, les observations recueillies après chaque séance ont quand même été très intéressantes et riches depuis la perspective de notre investigation.

4. Résultats

Une fois toutes les données traitées de manière à extraire les informations qui nous intéressent, il s'agit maintenant de comprendre et d'interpréter leur signification.

Nous avons décrit dans la partie méthodologique le procédé par lequel nous pouvons obtenir le profil relationnel d'un élève, que nous avons nommé « indice de sociabilité ». Afin de déterminer s'il y a eu une évolution des comportements sociaux des élèves suite à la séquence sur les jeux collectifs, il suffit de comparer leurs indices de sociabilité avant et après la mise en place de la séquence d'enseignement, c'est-à-dire durant les périodes d'observation 1 et 3. Le tableau ci-dessous reprend les données (arrondies à l'unité près) qui nous ont permis d'obtenir ces indices de sociabilité.

Tableau 11: Évolution des donnés individuelles et des moyennes collectives

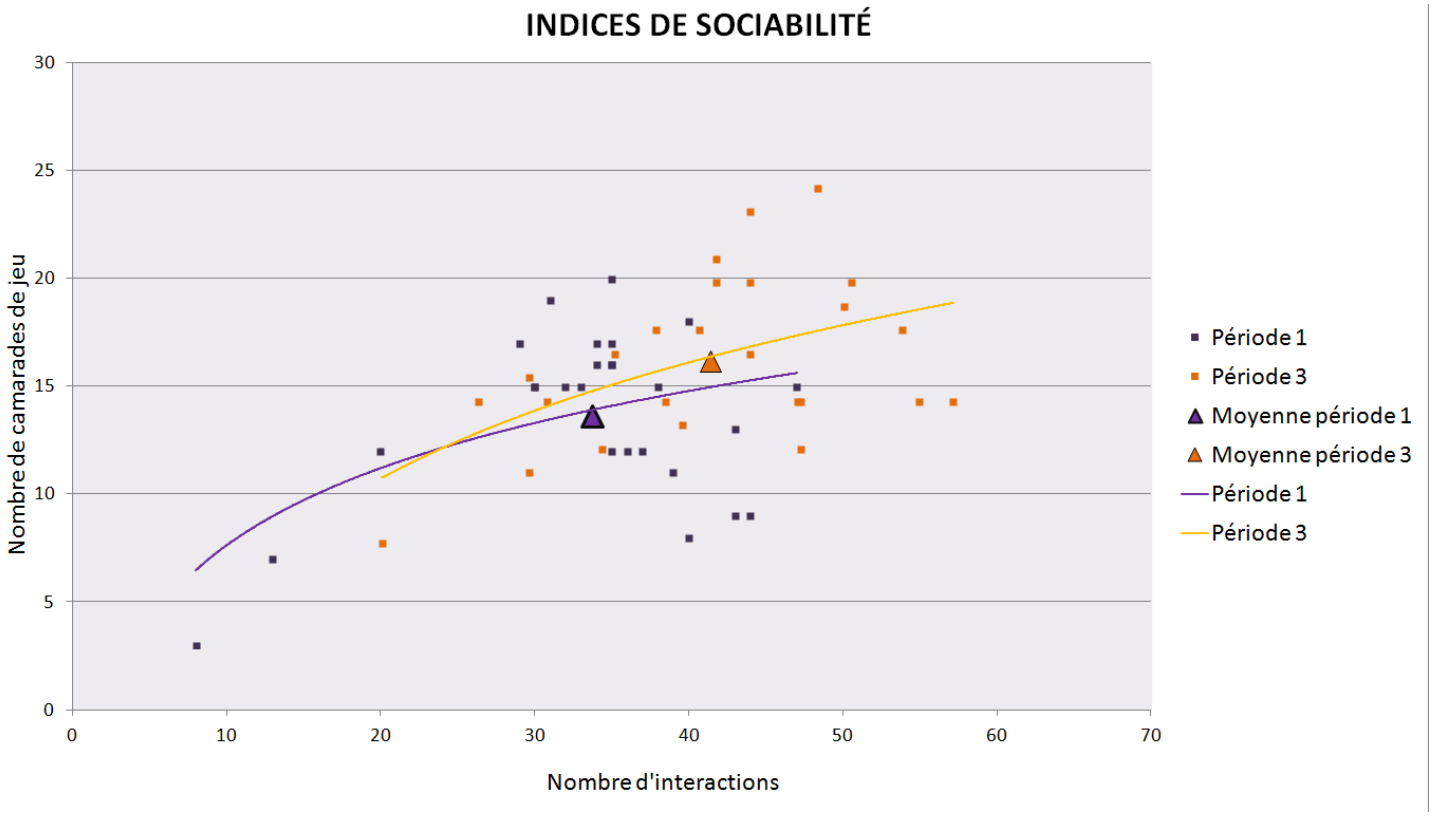
PÉRIODE 1	Ai	An	Au	Ax	Ca	Ch	Cr	El	Et	Ev	Evn	G	H	I	La	Le	Lu	Mc	Mco	Mio	Me	Mi	R	Si	So	Y	Moyennes
Nombre d'interactions	33	35	38	29	39	35	40	34	35	34	13	44	43	37	43	35	31	47	32	30	30	40	20	36	35	8	33,7
Nombre de camarades de jeu	15	17	15	17	11	16	18	17	20	16	7	9	9	12	13	12	19	15	15	15	15	8	12	12	16	3	13,6

PÉRIODE 3	Ai	An	Au	Ax	Ca	Ch	Cr	El	Et	Ev	Evn	G	H	I	La	Le	Lu	Mc	Mco	Mio	Me	Mi	R	Si	So	Y	Moyennes
Nombre d'interactions	44	47	55	47	39	34	40	54	42	41	30	44		38	47	31	44	48	30	26	42	50	51	57	35	20	41,4
Nombre de camarades de jeu	23	14	14	14	14	12	13	18	20	18	15	20		18	12	14	17	24	11	14	21	19	20	14	17	8	16,1

Il est intéressant de noter le cas d'Evan, qui, durant les deux périodes d'observation, conserve un indice de sociabilité assez bas. Il s'agit de l'élève exclusivement francophone de la classe, qui ne connaît pas la langue de communication employée par l'ensemble des enfants. Nous pouvons en déduire que le facteur linguistique joue sur la construction de l'identité sociale de l'enfant. Lorsque la langue de communication est méconnue par un membre du groupe, elle peut représenter un obstacle à son intégration et donc ralentir la construction de son identité sociale.

En intégrant les données du tableau 10 de chacune des deux périodes dans un unique diagramme de dispersion, nous obtenons le résultat suivant, qui présente de manière très visuelle les deux ensembles de données.

Diagramme 3: Dispersion des indices de sociabilité et des moyennes durant les périodes 1 et 3



Nous pouvons apprécier que l'ensemble des indices de sociabilité des élèves de la classe durant la période 1 (en bleu) se situe au dessous de l'ensemble de ces indices durant la période 3 (en orange). Ceci signifie que dans l'ensemble, les indices de sociabilité des élèves ont augmenté. En comparant les moyennes des périodes 1 et 3, et nous obtenons le même résultat. La moyenne des nombres d'interactions a augmenté de 23%, ainsi que la moyenne des nombres de camarades différents, qui s'est accru de 18%. Ceci nous indique que le profil relationnel de l'ensemble des élèves de la classe après la séquence sur les jeux collectifs tend vers un degré supérieur de sociabilité : les élèves sont plus sociables après la séquence qu'auparavant, ce qui démontre que les jeux collectifs ont une influence sur les comportements sociaux des élèves, validant ainsi notre première hypothèse.

L'analyse des notes prises durant les séances des jeux collectifs nous permet de constater une progression dans l'ensemble des observations. Dans un premier temps, les élèves avaient tendance à adopter des conduites plus individualistes, courant dans tous les sens, gardant la balle pour soi, se déplaçant sans tenir compte de la position de l'adversaire ou des partenaires, fuyant la balle où qu'elle se trouve, etc. Certains groupes d'élèves se déplaçaient toujours ensemble (les groupes soudés, par exemple

Inès, Aurélie et Léonor, Sofia et Chloé) sans tenir compte que chacun d'entre eux pouvaient avoir un rôle différent (lapin ou chasseur), ou qu'ils étaient plus vulnérables regroupés. Petit à petit, ils ont modifié leurs réactions pendant le jeu, de manière à être plus vigilants à la position des autres élèves, cherchant à s'emparer de la balle, en acceptant de se mettre en situation de risque, ou bien en cherchant la complicité d'un camarade pour esquiver l'adversaire ou libérer un partenaire.

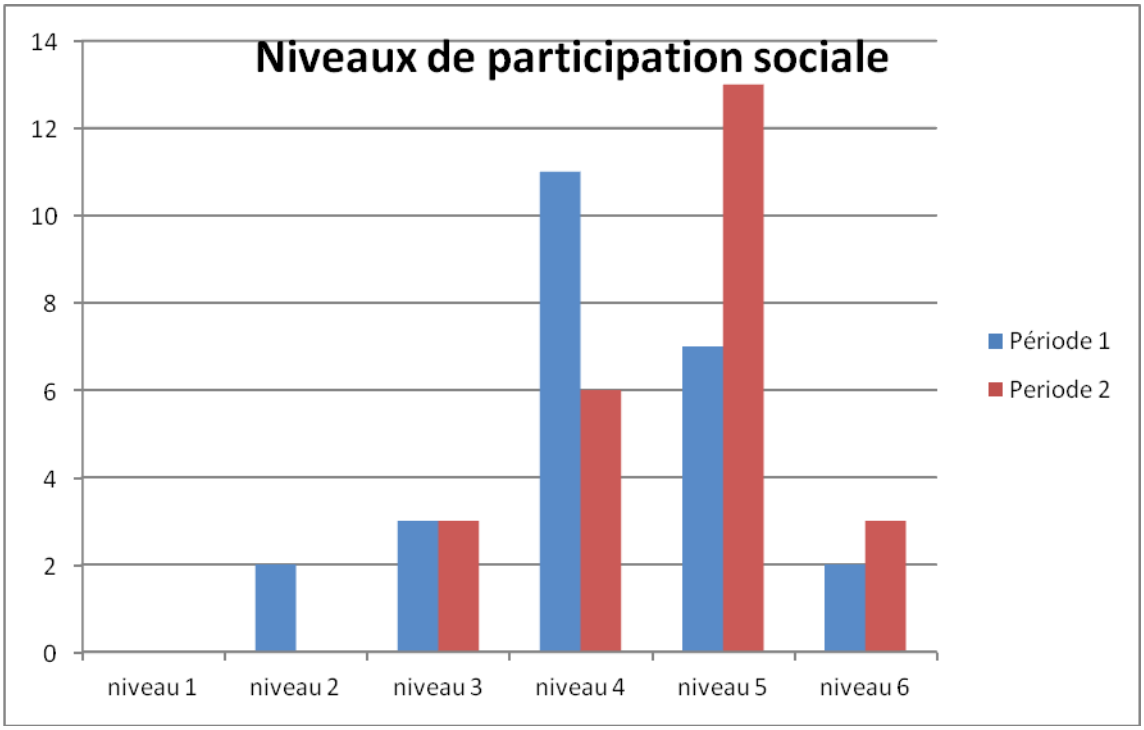
Certains élèves ont très vite appris à adapter leur conduite aux contraintes imposées par les règles du jeu, et même aux mouvements de leurs camarades. D'autres élèves ont eu besoin de plus de temps pour comprendre qu'ils ne jouaient pas seuls et qu'il fallait tenir compte des actions des autres élèves. A la fin de la séquence, tous les élèves ont fait preuve d'une conscience collective, et nous avons pu détecter quelques ébauches d'intentionnalité collective dans leurs stratégies de jeu.

Ces progrès pourraient être liés au développement des aptitudes sociales de l'enfant, mais il pourrait aussi être en rapport avec le nombre de répétitions d'une situation de jeu, c'est-à-dire avec l'entraînement des compétences stratégiques mobilisées par l'enfant. L'apparition d'une intentionnalité collective dépendrait donc des habilités relationnelles des joueurs (leurs identités sociales) et leur esprit de collectivité, ainsi que d'un exercice d'entraînement des compétences stratégiques que les élèves réinvestissent lors de situations nouvelles

Les comportements des élèves durant le jeu ne semblent pas avoir été conditionnés par l'identité sexuée de chacun d'entre eux. Filles et garçons ont participé activement aux divers jeux proposés, ce qui indique que la catégorisation sexuée du sport à l'école maternelle n'a pas encore eu lieu, ou du moins dans le contexte scolaire. Les jeux collectifs ne représentent pas, en maternelle, une activité physique à dominante masculine.

D'autre part, il nous faut étudier les résultats relatifs aux niveaux de participation sociale des élèves et leur évolution durant les périodes 1 et 3. Les tableaux 8 et 9 présentés dans la rubrique 3.2 Description de la Méthodologie de recherche, nous révèlent des différences dans les classements de chacune des périodes. Basés sur des critères qualitatifs, l'analyse de ces classements nous mène à une interprétation plus subjective des résultats. Le diagramme 4 ci-dessous présente la progression de l'ensemble de la classe sur l'échelle de Parten.

Diagramme 4: Niveaux de participation sociale



La plupart des élèves de la classe se situaient autour du niveau 4 pendant la première période, « *le jeu en parallèle* », tandis que l'ensemble des élèves se regroupe autour du niveau 5, « *le jeu associatif* » durant la dernière période d'observation. Les progrès des élèves sur l'échelle de participation de Parten semblent évidents.

Nous pouvons en conclure que la mise en place de jeux collectifs à l'école maternelle fait progresser l'élève sur l'échelle de participation sociale de Parten. Notre deuxième hypothèse est confirmée, l'évolution de la nature du jeu et des interactions de l'enfant démontre un progrès dans son comportement social, et donc de son identité sociale.

5. Conclusion

La maternelle représente la période où l'élève s'épanouit sur le plan social. Tout au long de ces premières années de scolarisation, l'enfant dans son stade d'égocentrisme social va s'ouvrir au monde extérieur et acquérir progressivement la conscience de l'appartenance à un collectif. Dans ce nouveau milieu social, il va établir de nouvelles relations avec ses pairs ainsi qu'avec les adultes de la communauté éducative, et de nouvelles règles vont structurer ses apprentissages.

L'enfant va être l'objet d'une socialisation différenciée selon son sexe. Dans la construction de son identité sexuée, il adopte la plupart des éléments et des activités qu'il a étiquetés comme « de filles » ou « de garçons » (jouets, habits, accessoires, activités, émotions…). Le rôle des adultes et de son entourage, souvent marqué par des stéréotypes sexués qu'ils transmettent à l'enfant, sera déterminant dans son processus de socialisation tout au long de sa vie.

Par ailleurs, l'entraînement de la motricité tient une place importante à la maternelle. À travers des expériences sensorielles et motrices, l'élève va développer ses aptitudes physiques et de nouvelles émotions associées, qu'il devra apprendre à maîtriser. Les jeux collectifs représentent pour l'élève des activités qu'il devra résoudre dans une situation de collectivité tout en respectant des règles spécifiques au jeu.

D'après les ouvrages de pédagogues, de sociologues et d'autres spécialistes de l'éducation, les échanges qui se produisent au moment du jeu collectif sembleraient contribuer au développement des compétences relationnelles de l'élève. Notre réflexion tout au long du cadre théorique nous a conduits à la formulation de la question suivante : dans quelle mesure la mise en place de jeux collectifs en maternelle a-t-elle un impact sur la construction de l'identité sociale de l'élève ?

Pour répondre à cette question, nous avons émis deux hypothèses. D'une part, la mise en place de jeux collectifs à l'école maternelle entraîne une augmentation de la quantité et de la variété des interactions sociales entre élèves et d'autre part la mise en place de ces jeux collectifs au cycle 1 fait progresser l'élève sur l'échelle de participation sociale de Parten (1932).

Nous avons ensuite mis en place une méthode expérimentale, avec pour but d'analyser les comportements sociaux des élèves d'une classe à double-niveau (entre 3

et 5 ans) sur deux temps d'observation, entre lesquels nous avons introduit un nouveau paramètre : une séquence d'enseignement sur les jeux collectifs.

L'analyse comparative des résultats des périodes d'observation 1 et 3 présente une augmentation de l'ensemble des valeurs, aussi bien pour les données relatives au nombre d'interactions sociales (quantité d'interactions, accrue de 23% en moyenne), que pour le nombre de camarades de jeu différents (variété des interactions, accrue de 18% en moyenne). Nous en arrivons à la conclusion que l'ensemble des élèves de la classe a augmenté son indice de sociabilité d'environ 20%, cette valeur étant très significative.

Le registre des interactions sociales et les observations sur les comportements des enfants durant le jeu, nous ont permis de les classer en fonction de leurs niveaux de participation sociale. La progression généralisée des élèves sur l'échelle de participation sociale de Parten met à son tour en évidence d'une incidence sur le développement de l'identité sociale des enfants. Nos deux hypothèses s'avérant vraies, nous pouvons en déduire que les jeux collectifs ont un impact réel et significatif sur le processus de socialisation de l'enfant.

Bien que nous ayons démontré l'incidence des jeux collectifs sur la socialisation de l'élève à l'école maternelle, il ne s'agit pas là du seul facteur socialisant. En effet, elle résulte du quotidien des élèves que ce soit lors des rituels, des regroupements de la classe, du travail en ateliers, etc.

Par ailleurs, durant les périodes d'observation, nous avons aussi constaté que les enfants catégorisent les différents coins et jouets de la classe, et adoptent les activités sexuées faisant partie du modèle (féminin ou masculin) auquel ils appartiennent. Afin de s'affirmer comme individus sexués au sein du collectif, ils partagent les moments de jeux avec leurs camarades du même sexe.

Cependant, leurs réactions pendant les séances d'éducation physique en salle de motricité semblent les éloigner de cette différenciation sociale : filles et garçons interagissent tout naturellement, dans le cadre d'une activité sportive commune, les jeux collectifs. Or, nous avons vu que le domaine des activités physiques et sportives représente précisément le contexte dans lequel la socialisation différenciée a creusé les plus grands écarts entre sexes. En maternelle, il semblerait que cette tendance soit

inversée : filles et garçons se rejoignent autour des activités physiques collectives, alors qu'ils semblent rester plus distants pendant d'autres temps scolaires.

Nous pouvons en conclure que la catégorisation sexuée des sports au collège et au lycée (et bien plus tôt, dès l'école élémentaire) est une conséquence directe d'une transmission de stéréotypes sexistes par l'ensemble de la société, véhiculés de manière inconsciente, certes, mais aux effets dévastateurs vis-à-vis de l'égalité des identités sociales des hommes et des femmes.

Ce travail de recherche et d'expérimentation m'a permis de me rendre compte du rôle fondamental que joue l'école maternelle dans le processus de socialisation de l'enfant. Dans toute sa globalité, elle offre à l'enfant la possibilité de s'exprimer et d'agir dans un groupe. Les élèves y apprennent les bases des règles de la vie sociale et commencent à acquérir des compétences civiques et sociales qu'ils développeront tout au long de leur scolarisation, et de leur vie. Par conséquent, la maternelle est le contexte idéal pour construire des bases solides d'une nouvelle société dont les stéréotypes ne mettent pas en péril l'égalité des sexes.

6. Bibliographie

- Altet, M. *La Formation Professionnelle des Enseignants.* 1994. Paris, PUF
- Altet, M & Chartier, A.M. *Entretien de Marguerite Altet avec Anne-Marie Chartier. L'analyse des pratiques: rétrospectives et questions actuelles*. 2006. Recherche et formation nº51
- Altet, M. *Comment interagissent enseignant et élèves en classe ?* Notre de synthèse. Revue française de Pédagogie nº107. Avril-mai-juin 1994
- Blanchet, N. *EPS en maternelle : Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement.* n.2013.
- Berger, P. & Lückmann, T. *La construction sociale de la réalité*. 1966, Paris : Ed Armand Colin.
- Cousinet, R. *La vie sociale des enfants, Essai de sociologie enfantine*. 1950, Paris, Edition du scarabée
- Dafflon-Novelle, A. *Colloque "Filles, garçons: une même école ? »*. 2009. Bruxelles.
- Davisse, A. *Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ?*2010. Revue Française de Pédagogie n°171
- Davisse, A. *Elles papotent, ils gigotent. L'indésirable différence des sexes.* Ville-Ecole-Intégration, n° 116, mars 1999, pp. 185-198.
- Davisse, A. & Louveau, C. *Sport, école, société : la différence des sexes.* 1998. Paris, Éditions L'Harmattan
- Dubar, C. *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles.*1988. Paris. Ed Armand Colin Duru-Bellat, M. *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* 2004. Paris. L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. *Les enfants de 2 ans à l'école? Une bonne chose pour réduire les inégalités.* 2013. Le nouvel observateur.
- Giglio, M. & Perret-Clermon, A.N. *Prédire, agir et observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels.* Formation et pratiques d'enseignement en questions. 2012, nº14, pp 127-140.

- Guérandel C, Beyria F. *Le sport, lieu de questionnement des rapports sociaux de sexe? Revue SociologieS* [En ligne]. Consulté le 5 juin 2014. URL: http://sociologies.revues.org/397
- Louveau, C. *Sexuation du travail sportif etconstruction sociales de la féminité*. 2004. Cahiers du Genre nº36.
- Martuccelli, D. *Les trois voies de l'individu sociologique*, dans EspacesTemps.net, Travaux, 08.06.2005
- Mennesson, C. *Être une femme dans le monde des hommes. Socialisation sportive et construction du genre*. 2005. Paris. L'Harmattan. ISBN : 2-7475-9541-2.
- Mialaret, G. *Psychologie de l'éducation.*. Que sais-je ? 3ème édition. 2011 Paris. ISBN 978-2-13-059123-8
- Ministère de l'Education Nationale et ministère de la Recherche : Bulletin officiel, hors série n°1 du 14 février 2002.
- Ministère de l'Education Nationale et ministère de la Recherche : Bulletin officiel, hors série n°3 du 19 juin 2008.
- Mosconi, N. *Filles/garçons. Éducation à l'égalité ou transmission de stéréotypes sexistes ?* 2010. L'école et laville. Mars 2010
- Nnkoghe, S. *Anthropologie de la socialisation*. L'Harmattan, 2013. Paris. ISBN 978-2-336-229910-5
- Piaget, J. *La psychologie de l'enfant*, 2002. Bärbel Inhelder, PUF, Sciences Humaines.
- Piaget, J. *L'éducation morale à l'école, de l'Education du citoyen à l'Education Internationale.*1997 Edition Constantin XYPAS, Anthropos.
- Parten, M. (1932). *Social participation among preschool children*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 28, 136-147
- Rey, J-B. Les jeux sportifs *collectifs : leur enseignement dans une perspective située*. Bulletins de Psychologie. 2009/4. nº509. Pp 373-379.
- Varvarais, D. Boulo, J-C, Olivier, J-c. *Les jeux collectifs au cycle 1*, 2002, Bordas Pédagogie.
- Wallon, H. *Évolution psychologique de l'enfant*, Armand Colin (11°Edition)
- Zaidman, C. *La mixité à l'école primaire.* 1996. L'Harmattan. Paris

ANNEXES :

- **Annexe 1** : Séquence d'enseignement des PS
- **Annexe 2** : Séquence d'enseignement des MS
- **Annexe 3** : Fréquentations des élèves durant la période 1
- **Annexe 4** : Fréquentations des élèves durant la période 3
- **Annexe 5**: Interactions des élèves durant le période 1
- **Annexe 6**: Interactions des élèves durant le période 1
- **Annexe 7**: Synthèse des données de la période 1
- **Annexe 8**: Synthèse des données de la période 3
- **Annexe 9** : Niveaux de dispersion durant la période 1
- **Annexe 10** : Niveaux de dispersion durant la période 3
- **Annexe 11**: Évolution des donnés individuelles et des moyennes collectives
- **Annexe 12**: Diagramme de dispersion des indices de sociabilité et des moyennes durant les périodes 1 et 3
- **Annexe 13** : Niveaux de participation sociale durant les périodes 1 et 3
- **Annexe 14 :** Descriptifs des jeux collectifs (extraits de « Des jeux collectifs pour la maternelle » document élaboré par l'équipe départementale EPS du Tarn et Garonne)

Annexe 1 : Séquence d'enseignement des PS

<table>
<tr><th colspan="5">SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT</th></tr>
<tr><td>Cycle: 1</td><td>Niveau: PS</td><td>Période: 3 (février)</td><td>Effectif: 12 élèves</td><td>Durée de la séance: 25 min</td></tr>
<tr><td colspan="5">Domaine: Agir et s'exprimer avec son corps</td></tr>
<tr><td colspan="5">Compétence spécifique: Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement. Accepter les contraintes collectives.</td></tr>
<tr><td colspan="5">Compétence générale : Être capable de se conduire dans le groupe en fonction de règles. (participer à des actions collectives, comprendre des règles, écouter et respecter les autres, coopérer).</td></tr>
<tr><td colspan="5">Objectif général : Connaître et respecter les contraintes liées aux règles de jeu</td></tr>
<tr><th colspan="5">Objectifs spécifiques</th></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Activité principale</td><td colspan="2">Objectifs de séance</td></tr>
<tr><td>Séance 1</td><td colspan="2" rowspan="2">Les déménageurs</td><td colspan="2" rowspan="2">Accepter de collaborer avec d'autres enfants pour un résultat d'équipe</td></tr>
<tr><td>Séance 2</td></tr>
<tr><td>Séance 3</td><td colspan="2" rowspan="2">Chacun dans sa maison</td><td colspan="2" rowspan="2">Savoir réagir à un signal et orienter son déplacement</td></tr>
<tr><td>Séance 4</td></tr>
<tr><td>Séance 5</td><td colspan="2" rowspan="2">La cage aux écureuils</td><td colspan="2" rowspan="2">Courir pour retrouver un espace défini</td></tr>
<tr><td>Séance 6</td></tr>
</table>

Annexe 2 : Séquence d'enseignement des MS

SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT				
Cycle: 1	**Niveau**: MS	**Période**: 3 (février)	**Effectif:** 14 élèves	**Durée de la séance**: 30 min
Domaine: Agir et s'exprimer avec son corps				
Compétence spécifique: Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement. Accepter les contraintes collectives.				
Compétence générale : Être capable de se conduire dans le groupe en fonction de règles. (participer à des actions collectives, comprendre des règles, écouter et respecter les autres, coopérer).				
Objectif général: Connaître et respecter les contraintes liées aux règles de jeu				

Objectifs spécifiques		
Séance 1	Chacun dans sa maison	Construire un espace de jeu orienté et s'y déplacer
Séance 2	Minuit dans la bergerie (variable avec plusieurs loups)	Connaître et respecter les contraintes liées aux règles de jeu
Séance 3	Balle assise	Adapter ses déplacements et esquiver un objet en mouvement
Séance 4	La rivière aux crocodiles (variable avec plusieurs crocodiles)	Adapter ses déplacements à ceux de ses adversaires
Séance 5	La queue du diable	Prendre en compte le danger dans une action collective
Séance 6	Balle assise	Reconnaître son appartenance à un groupe et identifier différents rôles: attaquant ou défenseur

Annexe 3 : Fréquentations des élèves durant la période 1

Tableau de fréquentations des élèves pendant la période 1									
Date	**Poupées/cuisine**	**Garage**	**Construction**	**Puzzle-Perles**	**Bibliothèque**	**Dessin**	**Ferme**	**peinture**	**Autres**
20/01/14	Cr Ev So Ch	Mio Ax R	Mi H Ca G Lu Mc	Ai	Et Mc Me	Au El An Mco La	Evn Y	I Le Si La	
21/01/14	An Ch So	Evn R	Ca G Mc H Mco Mi	Mio Me Lu Ax	Cr Ev I Le	Ai Au El La Si	Et Y		
22/01/2014	Cr Ev	Ca	H G Mco Mi R	Ai Et Ax Lu	An Ch So Mc Mio Me	Au El La Si I Le	Evn		Y
23/01/2014	So Ch Mc	Mio Et R	Ca H Mi G Mco Lu	El	Ev An Cr Me Ax	Au I Le		Ai La Si	Evn Y
24/01/2014		Y	Ca G H Mc Mi	Ev Me	Mio El Et Lu Ax	Ai An Cr Si	Ch So	Au La I Le	Evn R
27/01/2014	An La Si		Ca Mc G H Mi Lu	So Ch R Ax	Ev Mio El Me	Ai Au Cr Et I Le	EvnY		
28/01/2014	An I	Mio Me	G Mi Mc H (So) (Ch)	R	Cr Ev Mco Et Lu Ax	Ai Ca El La Si	EvnY	Au Le	
29/01/2014		Mco Mi G	Ca H Mc Lu	Ai El Me	Ch So Cr Ev R	An Au La Si Le I	Evn Mio Et Ax		Y
30/01/2014	Ai Cr Ev	H Mco R	Ca G Mc Mi	Mio Lu	Ch So Et La Si	An Au	Evn Me Y	El Le I Ax	
31/01/2014	So Ch	Evn Et Mc Lu	Ca G H Mco Mi	Ax	Ai An Ev Mio Me	Cr El I Le Mc	Y	Au La Si	R
3/02/2014		Ca Mco Ax	Mi G Mc H R	Ai El Et	Au So Ch Cr Ev Mio Me	An La Si I Le Lu			Evn Y

Annexe 4 : Fréquentations des élèves durant la période 3

Tableau des fréquentations des élèves pendant la période 3									
Date	**Poupées/cuisine**	**Puzzle**	**Construction**	**Peinture**	**Bibliothèque**	**Dessin**	**Ferme**	**Garage**	**Autres**
3/03/2014	G Mco Ai Mc	Mi Et Mio Ev	Ch So Mi Ca Lu	Le Me I		Au Cr El Si La R An	Evn Y		
4/03/2014		El Me I So Mi Lu Ai	Et G Mco Ax		Y Evn	Si Ev An Au Le La R Cr	Mio	Ca Mc	I
5/03/2014		Mio So I	Lu Mi Ca		An Et Le Ev Me	Ai Si La El Au R	Y	Mco Mc G Ax	Evn Cr
6/03/2014		Ai Mio	Et	Ca Mi Lu R		Me Au I Ev Cr Si Mc El An	Evn Y	Mco G	
7/03/2014	Ev Cr	Lu Ca Et Evn Ch So Mc Ax Ai Mi G	Y Mio Me		An El	R I Si La Au Le		Mco	
10/03/2014	Mco Mc Ev Ax	Evn Y Me Et Mio	Mi Ca G Lu		I Ai Le	Cr El Si La An R Au		Ch So	
11/03/2014	G Et Mc Ax Mio R	Ca Mi Lu Mco	I La Si		Au An Le	El Cr Ev Me	Ch So		Ch Evn Y
12/03/2014	G Mco Ai Mi Mc	Et Mio Ev	So Ch Ca Lu	Le Me I Mc	An Cr	Au R El Si La	Evn Y		
13/03/2014	Cr Ev Mc Ax	Evn Y Me Et Mio	Mi Ca G Lu Mco		I Le	El La An R Au Si	Ch So		Ai
14/03/2014		Cr An Ax Ev	Mio R		Ch Ai So Y	Au G Si La El Le	Evn Et Lu	Me Ca Mco Mc	

Annexe 5: Interactions des élèves durant le période 1

TABLEAU RÉCAPITULATIF – PÉRIODE 1																										
	Ai	An	Au	Az	Ca	Ch	Cr	El	Et	Ev	Evn	G	H	I	La	Le	Lu	Mc	Mc	Mi	Me	Mi	R	Si	So	Y
Ai	1																									
An	2																									
Au	2	3																								
Az	1	1		1																						
Ca	1			1	1																					
Ch		2	1	1																						
Cr	3	2	2	2		3																				
El	4	1	3	2	1		1	1																		
Et	3		1	3		1	2	2																		
Ev	3	1	1	2		3	8	1	1																	
Evn				1					2		1															
G					6	1																				
H					7	1						8														
I	1	3	5	1			3	3	1	1																
La	4	4	6		1	1		3	1					5												
Le	1	2	6	1			3	3	1	1				8	5											
Lu	1	1		3	4		1	1	4	1	1	3	4	2	1	1										
Mc		1			6	3	1	1	3			7	7				4									
Mco		1	1	2	4		1	1	2	1		5	5		1		1	1								
Mio	1	2	1	3		2	1	2	3	2	1						3	1								
Me	2	3	1	2		2	2	3	1	3	1						1	2		4						
Mi					7	1						11	8				2	6	4							
R				2		2	1		1	2	1	2	2					1	2	2			2			
Si	4	4	4		1	1	1	2	1					4	10	3										
So		2	1	1		10	3		1	3		1	1		1			3		2	2	1	2	1		
Y									1		6										1					4

Annexe 6: Interactions des élèves durant le période 1

TABLEAU RÉCAPITULATIF – PÉRIODE 3																										
	Ai	An	Au	Az	Ca	Ch	Cr	El	Et	Ev	Ev	G	H	I	La	Le	Lu	Mc	Mc	Mi	Me	Mi	R	Si	So	Y
Ai	1																									
An																										
Au	1	6	1																							
Az	1	1																								
Ca	1			1																						
Ch	2			1	3																					
Cr		6	4	2																						
El	3	4	7				4																			
Et	1	1		3	1	1																				
Ev		4	2	3			6	2	3																	
Ev	1			1	1	2	1		4																	
G	3		1	4	3	1		1	3		1															
H																										
I	2	1	2				1	2		1				1												
La	1	4	8				2	6		1		1		2												
Le	1	3	4					1	1	2		1		5	2	1										
Lu	2			1	8	3		1	2		2	3		1												
Mc	3	1	1	5	3	1	2	1	2	3	1	4		2		1	1									
Mc	2			3	3				1	1		6					2	5	1							
Mi	1			1					5	2	2	1		1				1		1						
Me	1	2	1		1		1	3	3	3	2			4		3	1	3	1	3						
Mi	3			1	6	2		1	2	1	1	4		1			8	2	3	1	1					
R	1	5	6	1	1		3	5	1	1		1		1	7	1	1	1		2		1				
Si	2	5	7				4	7		2		1		3	9	3		1			1		7			
So	3			1	3	7		1	2		1	1		2			4	1		1	1	3				
Y	1					2			2		7									3	3				1	1

Annexe 7: Synthèse des données de la période 1

PÉRIODE 1

	Nombre total d'interactions	Nombre de camarades de jeu différents	Valeur la plus élevée
Ai	33	15	4
An	35	17	4
Au	38	15	6
Ax	29	17	3
Ca	39	11	7
Ch	35	16	10
Cr	40	18	8
El	34	17	4
Et	35	20	4
Ev	34	16	8
Evn	13	7	6
G	44	9	11
H	43	9	8
I	37	12	8
La	43	13	10
Le	35	12	8
Lu	31	19	4
Mc	47	15	7
Mco	32	15	5
Mio	30	15	4
Me	30	15	4
Mi	40	8	11
R	20	12	2
Si	36	12	10
So	35	16	10
Y	8	3	6
Moyennes	33,7	13,6	6,6

Annexe 8: Synthèse des données de la période 3

PÉRIODE 3

	Nombre total d'interactions	Nombre d'interactions en base 11	Nombre de camarades de jeu différents	Nombre de camarades de jeu différents en base 11	Valeur la plus élevée
Ai	36 (sur 9 jours)	44	21	23,1	3
An	43	47,3	13	14,3	6
Au	50	55	13	14,3	8
Ax	30 (sur 7 jours)	47,1	13	14,3	5
Ca	35	38,5	13	14,3	8
Ch	25 (sur 8 jours)	34,4	11	12,1	7
Cr	36	39,6	12	13,2	6
El	49	53,9	16	17,6	7
Et	38	41,8	18	19,8	4
Ev	37	40,7	16	17,6	6
Evn	27	29,7	14	15,4	7
G	40	44	18	19,8	6
H	Cet élève, ayant été absent durant toute la durée de cette période de recueil de données, n'a pas été tenu en compte dans l'analyse des résultats				
I	31 (sur 9 jours)	37,9	16	17,6	6
La	43	47,3	11	12,1	8
Le	28	30,8	13	14,3	5
Lu	40	44	15	16,5	8
Mc	44	48,4	22	24,2	5
Mco	27	29,7	10	11	6
Mio	24	26,4	13	14,3	5
Me	38	41,8	19	20,9	4
Mi	41 (sur 9 jours)	50,1	17	18,7	8
R	46	50,6	18	19,8	7
Si	52	57,2	13	14,3	9
So	32	35,2	15	16,5	7
Y	19	20,1	7	7,7	7
Moyennes		41,4		16,1	6,3

Annexe 9: Niveaux de dispersion durant la période 1

Niveau de participation sociale	Nom des élèves	Nombre d'élèves
Niveau 1		
Niveau 2	Yoann Rubén	2
Niveau 3	Chloé Evan Melchor	3
Niveau 4	Ainhoa Anita Axel, Cristina, Etienne Eva Ines Luca Mario Sienna Sofia	11
Niveau 5	Carlos Elena Guillem Leonor Marc Marco Miguel	7
Niveau 6	Aurélie Laia	2

Annexe 10: Niveaux de dispersion durant la période 3

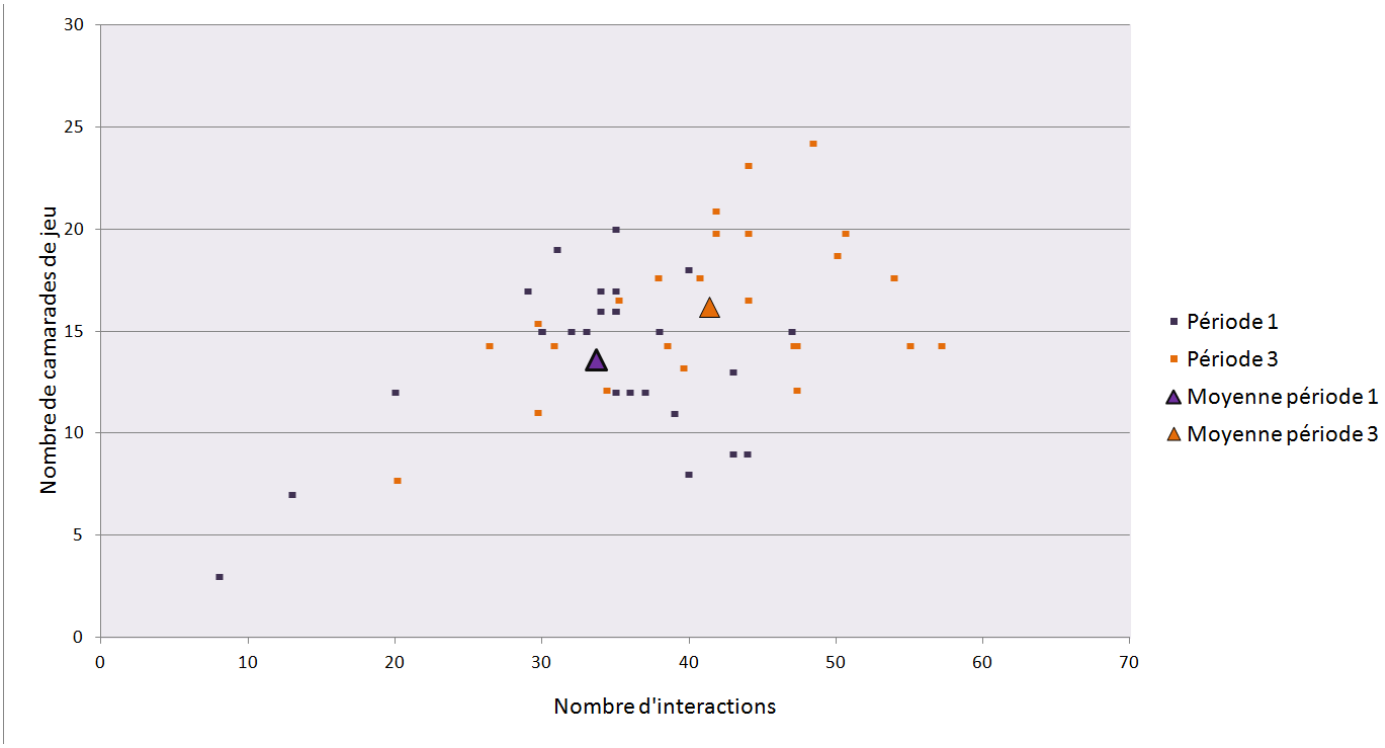
Niveau de participation sociale	Nom des élèves	Nombre d'élèves
Niveau 1		
Niveau 2		
Niveau 3	Chloé Yoann Evan	3
Niveau 4	Ainhoa Axel Etienne Mario Melchor Rubén	6
Niveau 5	Anita Carlos Cristina Elena Eva Guillem Ines Leonor Luca Marco Miguel Sienna Sofia	13
Niveau 6	Aurélie Laia Marc	3

Annexe 11: Évolution des donnés individuelles et des moyennes collectives

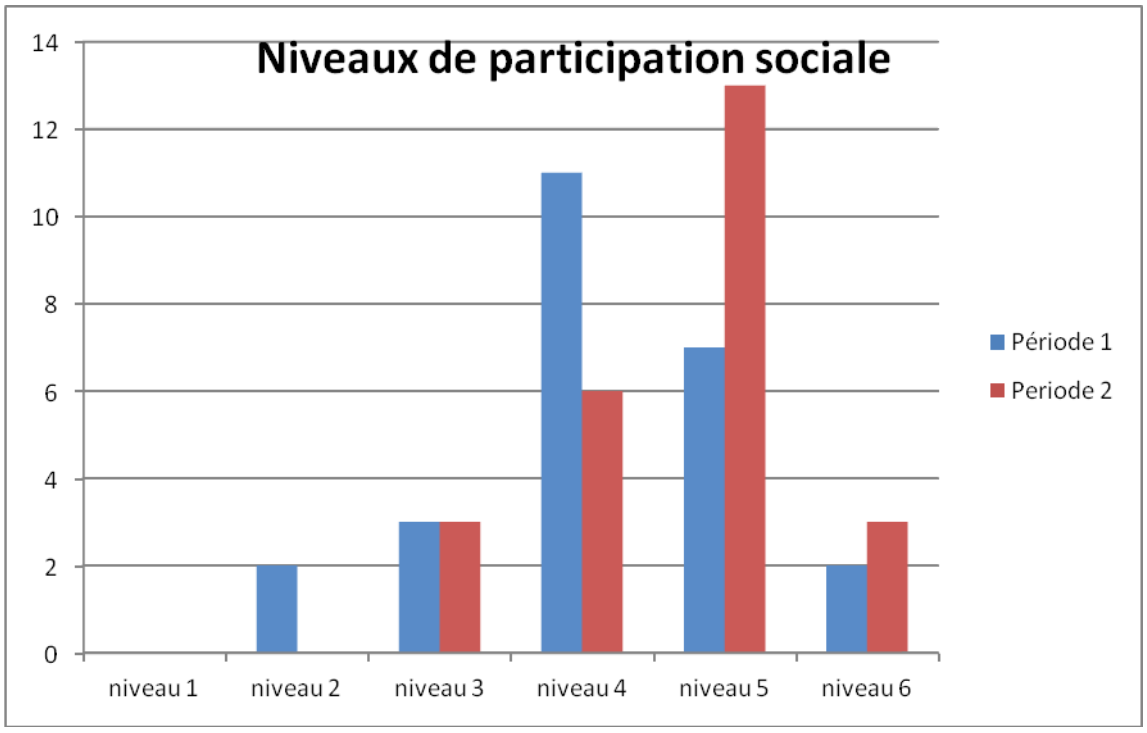
PÉRIODE 1	Ai	An	Au	Ax	Ca	Ch	Cr	El	Et	Ev	Evn	G	H	I	La	Le	Lu	Mc	Mco	Mio	Me	Mi	R	Si	So	Y	Moyennes
Nombre d'interactions	33	35	38	29	39	35	40	34	35	34	13	44	43	37	43	35	31	47	32	30	30	40	20	36	35	8	33,7
Nombre de camarades de jeu	15	17	15	17	11	16	18	17	20	16	7	9	9	12	13	12	19	15	15	15	15	8	12	12	16	3	13,6

PÉRIODE 3	Ai	An	Au	Ax	Ca	Ch	Cr	El	Et	Ev	Evn	G	H	I	La	Le	Lu	Mc	Mco	Mio	Me	Mi	R	Si	So	Y	Moyennes
Nombre d'interactions	44	47,3	55	47,1	38,5	34,4	39,6	53,9	41,8	40,7	29,7	44		37,9	47,3	30,8	44	48,4	29,7	26,4	41,8	50,1	50,6	57,2	35,2	20,1	41,4
Nombre de camarades de jeu	23,1	14,3	14,3	14,3	14,3	12,1	13,2	17,6	19,8	17,6	15,4	19,8		17,6	12,1	14,3	16,5	24,2	11	14,3	20,9	18,7	19,8	14,3	16,5	7,7	16,1

Annexe 12: Diagramme de dispersion des indices de sociabilité et des moyennes durant les périodes 1 et 3



Annexe 11: Niveaux de participation sociale durant les périodes 1 et 3



Annexe 14 : Descriptifs des jeux collectifs (extraits de « Des jeux collectifs pour la maternelle » document élaboré par l'équipe départementale EPS du Tarn et Garonne)

CHACUN DANS SA MAISON

1. OBJECTIFS :

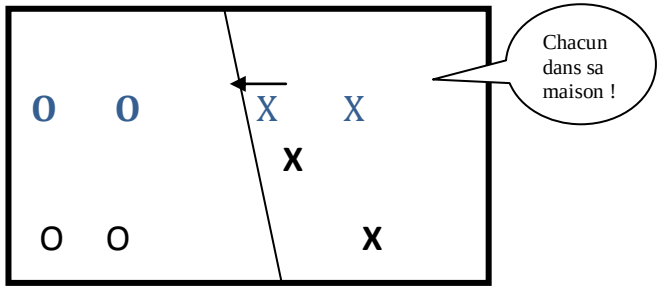
- Participer à une action collective.
- Respecter la règle.
- Réagir à un signal.
- Orienter son déplacement.

2. BUT DU JEU :

Regagner au plus vite un espace défini.

3. DISPOSITIF, MATERIEL :

Cerceaux, espace de jeu divisé en 2 zones.
Les enfants jouent tous en même temps.



4. REGLE :
Au départ chaque enfant est dans sa maison (cerceau). Puis tout le groupe va se promener dans une zone délimitée. Au signal, les enfants rejoignent leur maison.

5. VARIABLES :
- Varier le signal de retour (visuel, sonore, comptine…).
- Ne pas revenir 2 fois dans la même maison.
- Choisir sa maison en fonction de la couleur de son foulard.
- Mettre un nombre de maisons inférieur au nombre de joueurs.
- Disperser les maisons dans plusieurs espaces.
- Imposer des passages pour revenir dans la maison (portes).
- Faire des maisons à 2, à 3…

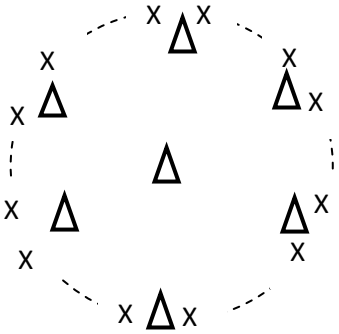
LA CAGE AUX ÉCUREUILS

1- **OBJECTIFS :**

- Participer à une action collective.
- Respecter la règle.
- Réagir à un signal.
- Orienter son déplacement.

2- BUT DU JEU :
Regagner au plus vite un espace défini (cage).

3- DISPOSITIF, MATERIEL :
- 2 groupes : les cages, les écureuils (dont 1 sans cage).
- Une cage est constituée de 2 élèves, face à face, bras tendus, se tenant par les mains.
- L'ensemble des cages forme un cercle.



4- REGLE :
Au signal « écureuils », les cages ouvrent leur porte.
Au signal « sortez », les écureuils sortent se promener à l'intérieur du cercle.
Au signal « rentrez », les écureuils doivent rentrer en cage.
L'écureuil se trouvant sans cage peut relancer le jeu.

5- VARIABLES :
- Ne pas revenir 2 fois consécutives dans la même cage.
- Autres configurations : cages dispersées ou localisées dans une ou plusieurs zones, différents lieux de promenade pour les écureuils.
- Rendre les cages mobiles lorsqu'elles sont vides et fixes à chaque signal.

MINUIT DANS LA BERGERIE

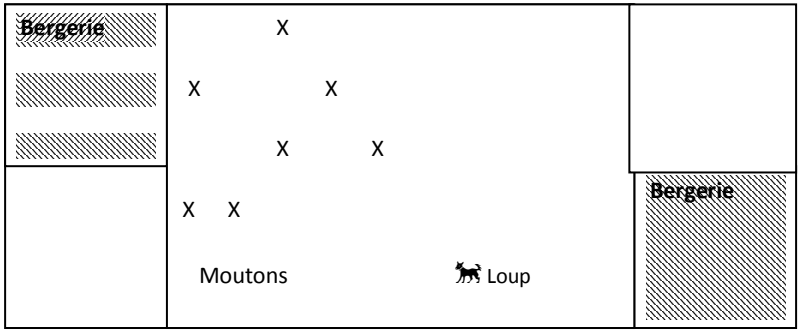
1- OBJECTIFS :

- Orienter son déplacement.
- Respecter une règle.
- Participer à une action collective.
- Courir à un signal.
- Tenir différents rôles.

2- BUT DU JEU :

Ne pas se faire prendre par le loup.

3- DISPOSITIF, MATERIEL



4- REGLE :

Les moutons se promènent dans un pré en chantant « Loup, quelle heure est-il ? ». Le loup donne une heure de son choix. Quand le loup répond « minuit », il court pour les attraper. Les moutons doivent se mettre à l'abri dans les bergeries. Le premier mouton pris devient le loup.

5- VARIABLES :

- Ne pas rentrer 2 fois de suite dans la même bergerie.
- Définir une porte d'entrée par bergerie.
- Mettre un deuxième loup.

LA RIVIERE AUX CROCODILES

1- OBJECTIFS :

- Participer à une action collective.
- Respecter la règle.
- Courir vite et esquiver.
- Tenir différents rôles.

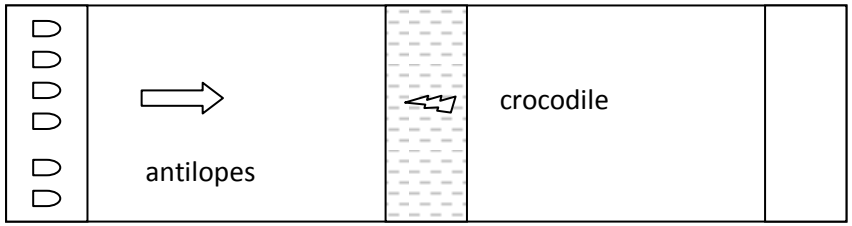
2- BUT DU JEU :

Le crocodile : attraper les antilopes.

Les antilopes : traverser la rivière sans se faire attraper par le crocodile.

3- **DISPOSITIF, MATERIEL :**

Pour les petites sections, le crocodile doit être l'enseignant.



4- **REGLE :**

A un signal bien identifié, les antilopes changent de camp et traversent la rivière.
Refuser de traverser ou sortir des limites équivaut à être pris.
Tout joueur pris s'assoit dans la rivière.

5- VARIABLES :

- Largeur et longueur de la rivière.
- Le nombre de crocodiles.
- Répartir le groupe en divers types d'animaux (gazelles, antilopes, zèbres). En cours de traversée, le meneur annonce quel type d'animaux sera menacé.

LA QUEUE DU DIABLE

1- OBJECTIFS :

- Participer à une action collective.
- Respecter la règle.
- Courir vite.
- Esquiver.
- Prendre en compte le danger.

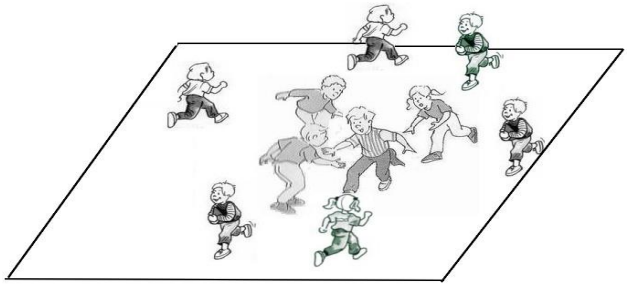
2- BUT DU JEU :

Pour le diable : attraper le plus de camarades.
Pour les autres joueurs : attraper la queue du diable.

3- **DISPOSITIF, MATERIEL :**

Jeu dans un espace délimité

Le diable ➔ foulard ou cordelette dans le dos.



4- **REGLE :**

Les joueurs essaient d'attraper la queue du diable. Celui qui la prend devient diable à son tour.
Tout joueur touché par le diable est immobilisé.
Tout joueur qui sort de l'espace délimité est pris.

5- VARIABLES :

- Possibilité de délivrer : un joueur pris peut-être délivré par un camarade (varier les formes de délivrance : toucher, passer entre les jambes,…)
- Mettre 2, 3, … diables (1 pour 6)

LA BALLE ASSISE

1- OBJECTIFS :

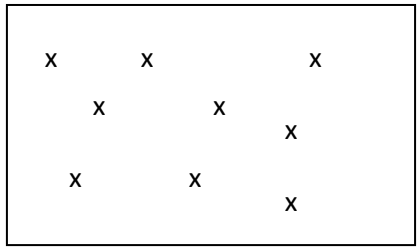
- Participer à une action collective.
- Respecter la règle.
- Tenir des rôles différents (lapins, chasseurs)
- Conjuguer prise de risque et décision

2- BUT DU JEU :

Toucher tous les autres avec le ballon

3- **DISPOSITIF, MATERIEL :**

Jouer de préférence en salle ou en milieu fermé
1 ballon en jeu



4- **REGLE :**

J'ai la balle, je suis « chasseur ». Je n'ai pas la balle, je suis « lapin ».
Tout joueur touché de volée (sans rebond) doit s'asseoir sur le terrain.
Pour être délivré, le joueur doit avoir intercepté ou touché le ballon.
Tout joueur visé qui bloque le ballon devient « chasseur ».
Tout joueur peut s'emparer du ballon si ce dernier a touché le sol auparavant.
Toute balle sortie des limites peut être récupérée par un autre joueur qui devient chasseur.