



HAL
open science

La socialisation des enfants de toute petite et de petite section d'école maternelle à travers les jeux collectifs

Laurine Herpin

► **To cite this version:**

Laurine Herpin. La socialisation des enfants de toute petite et de petite section d'école maternelle à travers les jeux collectifs. Education. 2016. dumas-01369322

HAL Id: dumas-01369322

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01369322>

Submitted on 14 Oct 2016

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.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE présenté par :

Laurine HERPIN

soutenu le : **22 juin 2016**

pour obtenir le diplôme du :

**Master Métiers de l'Enseignement,
de l'Éducation, de la Formation**

Discipline : Education Physique et Sportive

**La socialisation des enfants de toute petite et
de petite section d'école maternelle à travers
les jeux collectifs**

Mémoire dirigé par :

Sophie NEUMANN PRAG EPS, Formatrice ESPE CVL

JURY (*y reporter tous les membres de jury présents à la soutenance*):

Arnaud LACAILLE Enseignant - Psychologie, Président du jury (*sur version définitive*)

Rosa LEROY Professeure des écoles, maître formateur, à Raphaël Perie

Laurine HERPIN

**La socialisation des enfants de petite section d'école
maternelle à travers les jeux collectifs (en français)**

Résumé

Ce mémoire nous amène à comprendre dans quelle mesure la pratique de l'Education Physique et Sportive et notamment des jeux collectifs peut avoir un impact sur la socialisation des enfants de petite section et de toute petite section d'école maternelle. Nous verrons que la mise en place d'une séquence d'enseignement autour des jeux collectifs à travers un album à jouer peut permettre de développer des compétences propres à la socialisation chez de jeunes enfants.

Mots clés : Education Physique et Sportive, jeux collectifs, socialisation, toute petite et petite section d'école maternelle, album à jouer.

**The socialization of young children with collective games
(en anglais)**

Summary

This dissertation leads us to understand to extent the practice of physical education and sport and notably collective games can have an impact on the socialization of young children. We'll see that organising a collective games sequence with a game album can allow young children to develop socialization abilities.

Keywords : Physical Education and sport, collective games, socialization, young children, game album.

Table des matières

| | |
|---|----|
| RESUME | 2 |
| INTRODUCTION..... | 5 |
| SE SOCIALISER EN PETITE SECTION DE L'ECOLE MATERNELLE : « L'EPS AU SERVICE DE LA SOCIALISATION » | 7 |
| I. L'ENFANT ET L'EPS | 7 |
| 1. DEFINITION ET ENJEUX DE L'EPS A L'ECOLE PRIMAIRE ET NOTAMMENT EN MATERNELLE..... | 7 |
| 2. L'EPS ET LE DEVELOPPEMENT DU JEUNE ENFANT | 9 |
| 3. LA PLACE DE L'EPS EN PETITE SECTION DE MATERNELLE..... | 12 |
| II. LA SOCIALISATION ET LE JEUNE ENFANT | 14 |
| 1. LA SOCIALISATION : DEFINITION ET IMPORTANCE DANS LE DEVELOPPEMENT DES ENFANTS | 14 |
| 1. <i>La socialisation par l'imitation.....</i> | 15 |
| 2. <i>La socialisation à travers les interactions sociales.....</i> | 16 |
| 2. LA PLACE DE LA SOCIALISATION A L'ECOLE MATERNELLE..... | 17 |
| III. LA SOCIALISATION A TRAVERS LES SPORTS COLLECTIFS..... | 20 |
| 1. LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE A TRAVERS LES SPORTS COLLECTIFS..... | 20 |
| 2. L'AUTONOMIE, LE RESPECT ET LE PARTAGE A TRAVERS LES SPORTS COLLECTIFS..... | 22 |
| 1. <i>La recherche d'autonomie et de responsabilité.....</i> | 22 |
| 2. <i>La recherche de respect et de partage</i> | 23 |
| PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES | 25 |
| METHODOLOGIE | 27 |
| 1. LA DEMARCHE : METHODE ET OUTILS..... | 27 |
| 2. LE TERRAIN DE RECHERCHE (LIEU, DUREE, ACTEURS)..... | 28 |
| 1. <i>Le lieu et la durée de la recherche</i> | 28 |
| 2. <i>Les acteurs lors de la recherche</i> | 29 |
| 3. LE RECUEIL DE DONNEES..... | 30 |
| 1. <i>Les grilles d'observation</i> | 30 |
| 2. <i>L'observation filmée</i> | 31 |
| OBSERVATION ET RESULTATS..... | 32 |
| I. OBSERVATION ET RESULTATS : LES JEUX COLLECTIFS FACILITENT LE « VIVRE ENSEMBLE » ET « L'APPRENTISSAGE DU VIVRE ENSEMBLE »..... | 32 |
| 1. <i>LE RESPECT</i> | 32 |
| 1. <i>Le respect des règles collectives</i> | 32 |
| 2. <i>Le respect de l'autre</i> | 33 |
| 2. <i>LE PARTAGE</i> | 35 |
| 1. <i>Le partage de l'espace et du matériel.....</i> | 35 |
| 2. <i>Le partage des différents rôles</i> | 36 |
| 3. <i>COOPERATION/ENTRE-AIDE</i> | 36 |

| | |
|---|------------|
| II. OBSERVATION ET RESULTATS : LA PRATIQUE DES JEUX COLLECTIFS CONTRIBUE AU DEVELOPPEMENT DES ECHANGES ENTRE LES ENFANTS » | 37 |
| 1. <i>LES ECHANGES VERBAUX</i> | 38 |
| 1. <i>Les échanges verbaux amicaux et/ou cordiaux</i> | 38 |
| 2. <i>Les échanges verbaux agressifs et/ou violents</i> | 38 |
| 2. <i>LES ECHANGES NON-VERBAUX</i> | 39 |
| 1. <i>Les échanges non- verbaux amicaux et/ou cordiaux</i> | 40 |
| 2. <i>Les échanges non-verbaux agressifs et/ou violents</i> | 40 |
| ANALYSE ET DISCUSSION | 42 |
| I. ANALYSE DES RESULTATS : LES JEUX COLLECTIFS FACILITENT LE « VIVRE ENSEMBLE » ET « L'APPRENTISSAGE DU VIVRE ENSEMBLE » | 42 |
| 1. <i>LE RESPECT</i> | 42 |
| 1. <i>Des règles collectives</i> | 42 |
| 2. <i>Le respect de l'autre</i> | 44 |
| 2. <i>LE PARTAGE</i> | 47 |
| 1. <i>Le partage de l'espace et du matériel</i> | 47 |
| 2. <i>Le partage des différents rôles</i> | 47 |
| 3. <i>COOPERATION/ENTRE-AIDE</i> | 49 |
| 1. <i>Une entre-aide intéressée</i> | 49 |
| 2. <i>Une entre-aide sans intérêt particulier</i> | 50 |
| II. ANALYSE DES RESULTATS : LA PRATIQUE DES JEUX COLLECTIFS CONTRIBUE AU DEVELOPPEMENT DES ECHANGES ENTRE LES ENFANTS » | 52 |
| 1. <i>LES ECHANGES VERBAUX</i> | 52 |
| 1. <i>Les échanges verbaux agressifs et/ou violents</i> | 53 |
| 2. <i>Les échanges verbaux amicaux et/ou cordiaux</i> | 54 |
| 2. <i>LES ECHANGES NON-VERBAUX</i> | 56 |
| 1. <i>Les échanges non-verbaux amicaux et/ou cordiaux</i> | 57 |
| 2. <i>Les échanges non- verbaux agressifs et/ou violents</i> | 59 |
| CONCLUSION | 60 |
| BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE | 64 |
| A. <i>ARTICLES LUS</i> | 64 |
| B. <i>DOCUMENTS OFFICIELS</i> | 65 |
| C. <i>OUVRAGES LUS</i> | 67 |
| D. <i>SITOGRAPHIE</i> | 67 |
| ANNEXE 1 : LA FICHE DE SEQUENCE D'ENSEIGNEMENT | 68 |
| ANNEXE 2 : GRILLES D'OBSERVATION SEANCE 1 | 85 |
| ANNEXE 3 : GRILLE D'OBSERVATION SEANCE 2 | 90 |
| ANNEXE 4 : GRILLES D'OBSERVATION SEANCE 3 | 91 |
| ANNEXE 5 : GRILLE D'OBSERVATION SEANCE 4 | 96 |
| ANNEXE 6 : GRILLES D'OBSERVATION SEANCE 5 | 98 |
| ANNEXE 7 : GRILLE D'OBSERVATION SEANCE 6 | 103 |

Introduction

Le travail que je présente ci-dessous porte sur la place de la socialisation en Education Physique et Sportive (EPS) et plus particulièrement au sein des jeux collectifs en classe de petite section de maternelle.

Les nouveaux programmes de l'école maternelle, mis en œuvre lors de la rentrée 2015-2016, insistent sur « Apprendre ensemble pour vivre ensemble »¹. D'après le Groupe Français d'Education Nouvelles (GFEN) « C'est en se confrontant au réel des situations d'apprentissage et à travers les relations qu'elles permettent de tisser avec les pairs que la socialisation se développe. »² De plus, la socialisation est évoquée implicitement dans la compétence n°6 qui concerne les compétences civiques et sociales et dans la n°7 relative à l'initiative et l'autonomie du socle commun. Ce processus est donc pleinement présent au sein du système scolaire.

J'ai choisi de réaliser ma recherche sur la socialisation car étant professeure des écoles stagiaires dans une classe de petite section cette année, j'ai pu observer des comportements d'enfants qui avaient du mal à vivre au sein du groupe classe, en début d'année. Certains ne voulaient pas partager le matériel ou encore le jeu mis à disposition, d'autres ne supportaient pas la présence de l'autre dans un même espace de jeux, notamment dans le coin jeu cuisine. Je me suis donc posée beaucoup de questions sur cet aspect, en début d'année. En effet, qu'est-ce que la socialisation ? Peut-on déjà parler de socialisation dès l'entrée à l'école des enfants ? Par quels moyens les enfants parviennent-ils à se socialiser ? Quels indicateurs permettent de savoir si les enfants sont socialisés ? Y a-t-il des disciplines ou domaines d'apprentissage où la socialisation des enfants est plus présente ? Mon choix s'est porté sur le domaine d'apprentissage de l'EPS car c'est une discipline dans laquelle je suis à l'aise de par ma formation de licence. Mais aussi parce que je pense que durant ces temps, les enfants sont confrontés à différents aspects de la socialisation. Notamment par exemple à travers la présence des autres enfants dans un espace proche du sien, le respect des autres, mais aussi des consignes, le partage du matériel ou encore de l'espace de jeu.

¹BO spécial n°2 du 26 mars 2015 (consulté en ligne le 22/12/2015 à 14 :40)

²<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/07012015Article635562107514847016.aspx> (consulté en ligne le 14/04/2016 à 14 : 10)

J'ai donc décidé de m'orienter dans cette recherche pour mieux comprendre le processus de socialisation ainsi que toutes ses composantes, afin de ne pas les négliger durant ma pratique professionnelle au quotidien.

J'ai lu des auteurs comme P. Mauvais ou C. Berzin pour mieux cerner le processus de socialisation. Par ailleurs, la lecture des programmes de l'école maternelle et ses documents d'accompagnement m'a permis d'identifier les compétences à atteindre en fin de petite section de maternelle concernant ce processus de socialisation mais aussi d'améliorer ma connaissance des jeunes enfants du point de vue moteur, affectif et cognitif.

J'ai choisi de découper ma recherche en plusieurs temps. Tout d'abord une partie théorique dans laquelle j'ai décliné trois grands axes. Dans un premier temps, je me suis centrée sur « l'enfant et l'EPS ». Puis je me suis concentrée sur « l'EPS et le développement des enfants ». Enfin, j'ai terminé par traiter « la socialisation à travers les jeux collectifs ». A la suite de cette partie théorique, j'ai posé ma problématique et mes hypothèses de recherche.

Dans un second temps, j'ai détaillé la méthode de recherche que j'ai choisie de réaliser dans ce mémoire. Puis j'ai décliné l'ensemble des résultats que j'ai pu observer. J'ai ensuite analysé ces résultats et discuté dessus. Enfin, j'ai pu confirmer ou infirmer mes hypothèses de recherche.

Se socialiser en petite section de l'école maternelle : « L'EPS au service de la socialisation »

I. L'enfant et l'EPS

1. Définition et enjeux de l'EPS à l'école primaire et notamment en maternelle

L'éducation physique et sportive (EPS) est une discipline scolaire, elle poursuit donc les finalités de l'école. Depuis la loi pour la refondation de l'école de 2013, la priorité de l'école est portée sur « la maîtrise des instrumentaux fondamentaux de la connaissance »³ ou encore l'acquisition du socle commun de connaissances et de culture. Ce socle devant être acquis en garantissant une « réussite » de chaque enfant, l'« acquisition d'une autonomie » et l'« épanouissement »⁴ de tous. L'éducation physique et sportive est donc une discipline d'enseignement qui doit permettre à chaque enfant suivant l'instruction obligatoire de parvenir à ces acquisitions.

Par la pratique des activités physiques, sportives et artistiques, l'EPS construit deux grands types de compétences. D'une part, des « compétences propres à l'EPS »⁵, celles qui relèvent de la dimension motrice, que l'on peut directement observer par la pratique des enfants. D'autre part, des « compétences méthodologiques et sociales »⁶ qui « révèlent l'acquisition de méthodes, d'attitudes, de démarches réflexives. »⁷ Elles se traduisent par une connaissance de soi, de son corps mais aussi par le respect des règles et des autres tout en assumant des rôles sociaux différents. Ainsi, en EPS, il s'agit de « réinscrire les jeunes dans une sociabilité éducative en les confrontant à des activités où l'acceptation de la règle et le respect de l'autre est prioritaire »⁸.

³ <http://eduscol.education.fr/cid46787/l-ecole-primaire.html> (consulté en ligne le 22/12/2015 à 9:34)

⁴ <http://eduscol.education.fr/cid46787/l-ecole-primaire.html> (consulté en ligne le 22/12/2015 à 9:34)

⁵ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/sport/79/4/2012_vademecum_pratiquessportives_213794.pdf (consulté le 22/12/2015 à 10:58)

⁶ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/sport/79/4/2012_vademecum_pratiquessportives_213794.pdf (consulté le 22/12/2015 à 10:58)

⁷ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/sport/79/4/2012_vademecum_pratiquessportives_213794.pdf (consulté le 22/12/2015 à 10:58)

⁸ ATTALI M, « L'EPS à l'Education nationale. Contribution syndicale au développement d'une discipline scolaire », *Carrefours de l'éducation* 2002/1 (n°13), p. 94-108

L'EPS a donc une place importante à jouer au sein du système éducatif français. En effet, celle-ci est visible par la présentation des différents objectifs de l'EPS à l'école maternelle ainsi qu'à l'école élémentaire mais aussi par l'importance du taux horaire accordé à la discipline. Je déclinerai ces deux points ci-dessous.

A l'école maternelle, cet enseignement de l'EPS se définit par un domaine d'apprentissage particulier : « Agir, s'exprimer et comprendre à travers l'activité physique »⁹ qui lui-même se décline en quatre objectifs spécifiques qui sont :

- « Agir dans l'espace, dans la durée et sur les objets.
- Adapter ses déplacements à des environnements ou contraintes variés.
- Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique.
- Collaborer, coopérer, s'opposer. »¹⁰

A l'école élémentaire, les objectifs de l'EPS sont les suivants : permettre aux enfants de développer « le sens de l'effort et de la persévérance. »¹¹, l'acquisition de valeurs morales et sociales telles que « le respect des règles, de soi-même et d'autrui »¹². Il s'agit donc de permettre à tous les enfants de se développer pour devenir de futurs « citoyens cultivés, lucides, autonomes, physiquement et socialement responsables. »¹³ Ces textes officiels montrent bien qu'il convient d'accorder à cet enseignement un rôle important pour la construction des enfants.

Par ailleurs, le volume horaire imposé aux professeurs des écoles pour la pratique de l'EPS montre l'importance de la discipline. Un volume horaire annuel de cent huit heures en cycles deux et trois doit être respecté par les enseignants en école élémentaire. En maternelle, une pratique journalière de l'EPS est préconisée : « il est impératif d'organiser une séance quotidienne (de trente à quarante-cinq minutes environ (...)) »¹⁴.

Au regard des enjeux et de la définition de l'EPS à l'école maternelle, quelle place est réellement accordée à la discipline EPS pour permettre les apprentissages des enfants de

⁹ BO spécial n°2 du 26 mars 2015 (consulté en ligne le 22/12/2015 à 14 :40)

¹⁰ BO spécial n°2 du 26 mars 2015 (consulté en ligne le 22/12/2015 à 14 :40)

¹¹ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/sport/79/4/2012_vademecum_pratiquestportives_213794.pdf (consulté le 22/12/2015 à 10:58)

¹² http://cache.media.eduscol.education.fr/file/sport/79/4/2012_vademecum_pratiquestportives_213794.pdf (consulté le 22/12/2015 à 10:58)

¹³ BO spécial n°6 du 28 août 2008 (consulté en ligne le 22/12/2015 à 14:30)

¹⁴ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole (consulté en ligne le 29/12/2015 à 12:00)

l'école maternelle ? Quelle est la place de la socialisation dans ces programmes ? Quel est l'objectif du domaine d'apprentissage qui permettrait de contribuer au mieux au développement de la socialisation ? Que peut-on attendre d'un enfant de trois ans sur le plan de la socialisation en EPS à l'école ?

2. L'EPS et le développement du jeune enfant

Au sein de la discipline EPS, un certain nombre de compétences déclinées en terme de connaissances, capacités et attitudes sont attendues pour des enfants de l'école maternelle. Cependant celles-ci doivent être en corrélation avec le développement de ces jeunes enfants.

Le terme de développement est particulièrement présent dans les textes officiels ou dans des publications d'auteurs. Il semble donc important de le définir. Pour Bideaud, Houdé et Pédinielli (1993), « le développement renvoie à l'ensemble des étapes temporellement fléchées qui conduisent un organisme vivant, ou une organisation sociale, d'un état primitif élémentaire à un état plus élaboré et plus complexe, provisoire ou définitif. »¹⁵ La notion de passage ou encore d'évolution d'un état à un autre plus élaboré et/ou complexe ou de « maturation »¹⁶ est donc présente.

Les programmes de l'école maternelle indiquent que la pratique des activités physiques, sportives et artistiques à l'école maternelle contribue au « développement moteur, sensoriel, affectif, intellectuel et relationnel »¹⁷ des enfants. Ce développement est progressif et évolutif. En psychologie, il est souvent décliné en trois grands secteurs (développement moteur, cognitif, affectif et social) présentés ci-dessous.

A l'école maternelle, les enfants construisent des « actions motrices essentielles »¹⁸ telles que : « se déplacer, assurer son équilibre, manipuler des objets, les projeter ou les recevoir. »¹⁹ Le développement moteur est particulièrement évolutif chez les enfants de l'école maternelle. En effet, vers deux ans, l'enfant va peu à peu essayer de « courir, monter

¹⁵ BRISSET C, « Entre recherche sur le développement du jeune enfant et prescriptions officielles pour la maternelle », *Carrefours de l'éducation*, 2010/2 (n°30), p. 57 – 90.

¹⁶ BRISSET C, *Ibidem*

¹⁷ http://www.education.gouv.fr/cid33/la-presentation-du-programme-a-l-ecole-maternelle.html#Agir_s_exprimer_comprendre_a_travers_l_activite_physique (consulté en ligne le 22/12/2015 à 11:49)

¹⁸ <http://www.education.gouv.fr/cid4361/le-sport-a-l-ecole-maternelle.html> (consulté en ligne le 22/12/2015 à 10:44)

¹⁹ <http://www.education.gouv.fr/cid4361/le-sport-a-l-ecole-maternelle.html> (consulté en ligne le 22/12/2015 à 10:44)

les escaliers, lancer des balles. »²⁰ Ce sont de nouvelles habilités motrices, qu'il acquiert progressivement, en s'entraînant, en répétant. A l'âge de trois ans, l'enfant « gagne en équilibre, il court droit, saute à pieds joints, se déplace en tricycle. »²¹ Vers quatre-cinq ans, l'enfant explore davantage d'habilités motrices, il sait « monter à une échelle, marcher en arrière. »²² La pratique de l'EPS en maternelle participe à la découverte et à l'acquisition de toutes ces nouvelles habilités motrices indispensables pour la pratique des activités physiques, sportives et artistiques dès le cours préparatoire (CP).

Le développement intellectuel ou cognitif des jeunes enfants, celui des enfants présents à l'école maternelle, peut-être décliné en différentes phases. Tout d'abord, vers deux-trois ans, les enfants sont capables « d'identifier les objets par l'usage, de prendre en compte le point de vue d'autrui »²³, en orientant l'objet pour que l'autre le voit, par exemple. Cette capacité à se décentrer progressivement est particulièrement intéressante en EPS notamment à travers la pratique des rondes et jeux dansés où il faut produire une action collective, tous ensemble et en même temps. Celle-ci va pouvoir aider l'enfant à se décentrer et à prendre en considération les autres ainsi que leurs pratiques. Puis, à l'âge de trois-quatre ans, l'enfant acquiert progressivement les « concepts d'espace, de temps, de quantité. »²⁴ Ces concepts se retrouvent en EPS. Il est important que les enfants puissent se repérer dans l'espace de la salle de motricité notamment lorsque celle-ci est délimitée en zones ou ateliers. L'enfant a « besoin d'expérimenter certaines notions avec son corps, par des explorations (par exemple sur un parcours) (...) avant de pouvoir (...) les représenter par exemple sur un plan. »²⁵ Enfin, à l'âge de quatre-cinq ans, les enfants sont de plus en plus « attentifs à leurs performances »²⁶. Cela devient alors intéressant de se rendre compte des évolutions et progrès des conduites motrices. Par exemple, lors d'une unité d'apprentissage en lancer, les enfants peuvent se rendre compte de leurs progrès si l'enseignant balise la zone de nombres. Dans ce

²⁰ <http://eduscol.education.fr/cid48426/le-developpement-de-l-enfant.html> (consulté en ligne le 22/12/2015 à 13:51)

²¹ <http://eduscol.education.fr/cid48426/le-developpement-de-l-enfant.html> (consulté en ligne le 22/12/2015 à 13:51)

²² <http://eduscol.education.fr/cid48426/le-developpement-de-l-enfant.html> (consulté en ligne le 22/12/2015 à 13:51)

²³ <http://eduscol.education.fr/cid48426/le-developpement-de-l-enfant.html> (consulté en ligne le 22/12/2015 à 12:05)

²⁴ <http://eduscol.education.fr/cid48426/le-developpement-de-l-enfant.html> (consulté en ligne le 22/12/2015 à 12:05)

²⁵ BRISSET C, « Entre recherche sur le développement du jeune enfant et prescriptions officielles pour la maternelle », *Carrefours de l'éducation*, 2010/2 (n°30), p. 57 – 90

²⁶ <http://eduscol.education.fr/cid48426/le-developpement-de-l-enfant.html> (consulté en ligne le 22/12/2015 à 12:05)

cas, plus le nombre est grand, plus l'enfant lance loin. Cela lui donne une indication immédiate qui l'aide à se construire et à construire la notion de performance.

Le développement affectif et relationnel des enfants se traduit par la présence des émotions, les relations aux autres et l'attachement à autrui. A partir de deux ans, des émotions secondaires viennent se rajouter à celles de base qui sont « la joie, la surprise, le dégoût, la tristesse, la peur, la colère. »²⁷ Les enfants peuvent alors éprouver des sentiments de « fierté, culpabilité, embarras, honte. »²⁸ A partir de deux ans, les enfants sont capables de tisser des liens d'attachement avec des personnes qui s'occupent d'eux. Par ailleurs, ils vont progressivement « élargir leurs relations à travers des expériences de socialisation et d'amitiés. » Ces liens d'amitiés commencent dès le plus jeune âge, dès la maternelle. Pour Danièle Brun, psychanalyste, « l'amitié, en tant que sentiment, s'élabore davantage avec l'entrée à l'école et l'accès au langage »²⁹ et « laissent des traces durables. »³⁰ L'amitié est un signe de stabilité. En effet « la régularité du quotidien dans l'amitié assure le maintien de l'environnement »³¹ pour l'enfant. Danièle Brun explique alors que « l'amitié est un espace qui permet de constituer un monde à soi, dans lequel les enfants échangent d'abord des billes, des cartes de jeux, des vêtements, puis, en grandissant, des projets, des opinions, des idéaux. »³² Les enfants échangent ainsi sur leurs milieux familiaux et les confrontent. Pour elle, « cela fait partie du processus d'autonomisation. »³³

En terme d'attitude au sein d'un groupe, ce n'est qu'à partir de trois ans que les enfants peuvent « attendre leurs tours, aimer aider les autres. »

Y a-t-il des contextes ou situations permettant de développer chez ces jeunes enfants cette capacité à aider, attendre son tour ? Y a-t-il des pré-requis indispensables pour parvenir à cette socialisation ? D'ailleurs, peut-on réellement parler de socialisation ?

²⁷ <http://eduscol.education.fr/cid48426/le-developpement-de-l-enfant.html> (consulté en ligne le 22/12/2015 à 14:20)

²⁸ <http://eduscol.education.fr/cid48426/le-developpement-de-l-enfant.html> (consulté en ligne le 22/12/2015 à 14:20)

²⁹ LEMOINE. L, « *Les amitiés enfantines, c'est du sérieux !* », Psychologies, février 2013, p. 98 – 103

³⁰ BRUN. D, « *L'importance de l'amitié entre enfants* », Enfances & Psy 2006/2 (n°31), p. 36-41

³¹ BRUN. D, *Ibidem*

³² LEMOINE. L, « *Les amitiés enfantines, c'est du sérieux !* », Psychologies, février 2013, p. 98 – 103

³³ LEMOINE. L, *Ibidem*

Ziv et Frie (2004) mettent en évidence que « dès trois-quatre ans, les enfants sont capables de détecter une différence de connaissances entre deux sujets. »³⁴ Janet W. Astington et Janette Pelletier (1996) montrent d'ailleurs qu'à quatre-cinq ans, les enfants se représentent l'aide comme étant une démonstration à autrui.

Dans ce sujet, je m'intéresse à la socialisation des jeunes enfants. Ainsi, au regard des différents secteurs du développement, celle-ci s'intègre dans le développement affectif et relationnel des enfants, notamment au travers de sentiments exprimés et de relations d'amitié qu'ils instaurent entre eux. Cependant le développement intellectuel et cognitif a également un rôle à jouer dans cette socialisation, puisque les enfants vont progressivement apprendre à considérer le point de vue de l'autre, à prendre en considération l'autre et à se rendre compte de sa pratique ou de la pratique d'autrui.

3. La place de l'EPS en petite section de maternelle

Les activités physiques occupaient une place importante dans les textes officiels de l'école maternelle de 1887 à 1986. « Le caractère hygiénique et disciplinaire »³⁵ était alors mis en avant par la pratique des activités physiques ainsi que « le développement cognitif et social des jeunes enfants. »³⁶

Aujourd'hui, c'est « dès l'accueil de l'enfant à l'école » et grâce à un « dialogue régulier et constructif »³⁷ entre parents et enseignants que les parents comprennent « le fonctionnement et les spécificités de l'école maternelle (la place du langage, le rôle du jeu, l'importance des activités physiques et artistiques). »³⁸ L'enseignant a donc un rôle à jouer pour montrer l'importance des activités physiques dans le développement de ces jeunes enfants.

Lors de leur arrivée à l'école maternelle, les enfants n'ont pas tous le « même niveau de développement moteur. »³⁹ Chacun a des expériences différentes des activités physiques, les enfants ne leur donnent pas le même sens selon les contextes. Il est donc important de faire

³⁴ BRISSET C, « Entre recherche sur le développement du jeune enfant et prescriptions officielles pour la maternelle », *Carrefours de l'éducation*, 2010/2 (n°30), p. 57 – 90

³⁵ GARNIER P, « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle », *Revue française de pédagogie* (En ligne), 169/octobre-décembre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2013, consulté le 09 janvier 2014

³⁶ GARNIER P, *Ibidem*

³⁷ BO spécial n°2 du 26 mars 2015 (consulté en ligne le 29/12/2015 à 11:46)

³⁸ BO spécial n°2 du 26 mars 2015 (consulté en ligne le 29/12/2015 à 11:46)

³⁹ BO spécial n°2 du 26 mars 2015 (consulté en ligne le 29/12/2015 à 12:00)

découvrir un nombre varié d'activités physiques aux enfants pour que chacun apprenne et se développe.

Au sein des quatre objectifs du domaine d'apprentissage « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités physiques », des attendus différents selon l'âge des enfants sont mis en avant dans les documents d'accompagnements des nouveaux programmes de l'école maternelle.

Dans l'objectif, « agir dans l'espace, dans la durée et sur les objets »⁴⁰, les enfants de toute petite section et de petite section (TPS/PS) doivent découvrir un certain nombre d'objets différents, les manipuler et explorer leurs multiples possibilités d'actions. Ils doivent aussi « prendre plaisir à s'engager corporellement dans un espace aménagé. »⁴¹ Cela peut se traduire par exemple par l'aménagement de l'espace en ateliers lors d'une unité d'apprentissage visant à explorer les lancers. Dans la pratique, quelles attitudes liées à la socialisation sont à développer lors de l'aménagement de l'espace en ateliers différents ? Que pourrais-je attendre sur le plan affectif et relationnel de mes élèves lors de cet aménagement de l'espace ?

Dans l'objectif « adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements et des contraintes variés »⁴², les enfants de TPS et PS vont « découvrir différents aménagements et différents engins »⁴³ mais aussi apprendre à se déplacer de manière inhabituelle tout en prenant plaisir à pratiquer. Cet objectif pourrait se traduire par la mise en place d'un parcours moteur spécifique centré sur une habilité motrice : l'équilibre par exemple. Au fur et à mesure du parcours, les enfants vont développer cette habilité motrice en marchant sur une poutre basse, par exemple. Ou en marchant sur une corde placée au sol, sur des sacs de sable etc... Dans la pratique, si je mets en place la situation présentée ci-dessus et si je me centre sur le développement affectif et relationnel, que pourrais-je observer chez mes élèves me permettant d'identifier qu'ils développent des attitudes liées à la socialisation ? Comment et par quels moyens vais-je pouvoir m'apercevoir du « niveau de socialisation » de mes élèves dans ce type de situation ?

⁴⁰ BO spécial n°2 du 26 mars 2015 (consulté en ligne le 22/12/2015 à 14/40)

⁴¹ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Agir/44/3/Ress_c1_agir_obj1_456443.pdf (consulté en ligne le 29/12/2015 à 16:30)

⁴² http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Agir/44/5/Ress_c1_agir_obj2_456445.pdf (consulté en ligne le 29/12/2015 à 16:35)

⁴³ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Agir/44/5/Ress_c1_agir_obj2_456445.pdf (consulté en ligne le 29/12/2015 à 16:35)

Dans l'objectif « communiquer avec les autres aux travers d'actions à visée expressive ou artistique », l'élève de TPS et/ou de PS va « découvrir à partir d'inducteurs variés (objets, espaces, musiques, consignes...) des actions motrices globales et explorer ses possibilités corporelles »⁴⁴ toujours en y prenant plaisir. Cela se traduit par la réalisation en groupe classe de mouvements dansés, par exemple. Quelles attitudes liées à la socialisation vont directement pouvoir être observées dans cette situation ? Quelles situations vais-je pouvoir mettre en place si les enfants refusent d'entrer en interaction avec les autres, ou d'appartenir à un même groupe lors d'une séquence sur les rondes et jeux dansés ?

Enfin, dans l'objectif « collaborer, coopérer, s'opposer »⁴⁵ il peut être attendu des enfants de TPS et de PS « d'accepter les premières règles communes pour atteindre un effet commun, en vivant des actions parallèles, sans réelle coordination avec ses partenaires. »⁴⁶ Cela peut se traduire par la mise en place d'un jeu de poursuite où l'enseignant est le loup et où les enfants ont tous le même but, la même intention et tous les mêmes règles du jeu. Quelles attitudes liées à la socialisation sont alors mises en jeu dans ce jeu de poursuite ? Vers quelles situations vais-je pouvoir tendre en fin de PS pour parvenir à développer des attitudes préparant mes élèves aux apprentissages futurs ?

II. La socialisation et le jeune enfant

1. La socialisation : définition et importance dans le développement des enfants

Dans cette partie, je vais m'intéresser à la socialisation des jeunes enfants et plus particulièrement aux pré-requis indispensables permettant aux enfants arrivant en maternelle de parvenir à entrer dans ce processus de socialisation.

La socialisation est un « processus psychologique »⁴⁷. Pour G. Rocher (1970), elle est « le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au long de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous

⁴⁴ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Agir/44/7/Ress_c1_agir_obj3_456447.pdf (consulté en ligne le 29/12/2015 à 16:38)

⁴⁵ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Agir/44/3/Ress_c1_agir_obj1_456443.pdf (consulté en ligne le 29/12/2015 à 16:30)

⁴⁶ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Agir/44/9/Ress_c1_agir_obj4_456449.pdf (consulté en ligne le 29/12/2015 à 16:40)

⁴⁷ MAUVAIS P, « Socialisation précoce et accueil du très jeune enfant en collectivité », *Devenir* 2003/3 (Vol.15), p. 279 – 288

l'influence d'expériences, d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre. »⁴⁸ Elle débute dès l'enfance mais se poursuit tout au long de la vie de l'individu. Il existe deux types de socialisation : « la socialisation primaire »⁴⁹ qui est celle du jeune enfant et « la socialisation secondaire », celle de l'adulte. Lors du processus de socialisation primaire, processus dont nous nous intéresserons désormais, l'enfant va acquérir un certains nombres d'éléments, de règles, de manières de faire que l'on peut synthétiser en « normes et valeurs. »⁵⁰ Les normes sont l'ensemble des « règles implicites ou explicites »⁵¹ régies par la société dans laquelle l'individu vit et évolue, comme par exemple, « être à l'heure à son travail, cotiser à la sécurité sociale. »⁵² « Les valeurs sont des principes moraux, idéaux auxquels les membres de la société adhèrent »⁵³ et qui modifient leurs comportements, leurs manières de penser, de sentir ou d'agir. On trouve par exemple la solidarité, le goût et le sens de l'effort.

La socialisation s'effectue à travers trois pôles : « l'apprentissage ou l'inculcation de savoir-faire », « l'identification ou l'imitation » et « l'interaction ou intégration de traits culturels propres à sa personnalité suite à des échanges. »⁵⁴ Je déclinerai donc par la suite deux de ces pôles en essayant d'identifier le rôle de la socialisation dans les apprentissages des enfants.

1. La socialisation par l'imitation

Depuis les travaux de Winnykamen (1990), « l'activité imitative, outre sa fonction relationnelle, se voit désormais reconnaître un véritable rôle d'acquisition et d'organisation. »⁵⁵ Ces acquisitions s'exercent par un processus de « prise, de sélection, de

⁴⁸ <http://www.academie-en-ligne.fr/ressources/7/se11/al7se11tepa0013-sequence-06.pdf> (consulté en ligne le 27/12/2015 à 13:43)

⁴⁹ <http://www.academie-en-ligne.fr/ressources/7/se11/al7se11tepa0013-sequence-06.pdf> (consulté en ligne le 27/12/2015 à 13:43)

⁵⁰ <http://www.academie-en-ligne.fr/ressources/7/se11/al7se11tepa0013-sequence-06.pdf> (consulté en ligne le 27/12/2015 à 13:43)

⁵¹ <http://www.academie-en-ligne.fr/ressources/7/se11/al7se11tepa0013-sequence-06.pdf> (consulté en ligne le 27/12/2015 à 13 : 43)

⁵² <http://www.academie-en-ligne.fr/ressources/7/se11/al7se11tepa0013-sequence-06.pdf> (consulté en ligne le 27/12/2015 à 13:43)

⁵³ <http://www.academie-en-ligne.fr/ressources/7/se11/al7se11tepa0013-sequence-06.pdf> (consulté en ligne le 27/12/2015 à 13:43)

⁵⁴ <http://www.academie-en-ligne.fr/ressources/7/se11/al7se11tepa0013-sequence-06.pdf> (consulté en ligne le 27/12/2015 à 13:43)

⁵⁵ BERZIN C, « Interactions entre pairs et apprentissages à l'école maternelle », *SPIRALE – revue de recherches en éducation*, 2005 (n°36), p. 7 – 15

traitement de l'information. »⁵⁶ Cela veut donc dire qu'à travers l'activité d'imitation, les enfants entrent dans les apprentissages. Or cette activité imitatrice est un indicateur de la socialisation des enfants.

2. La socialisation à travers les interactions sociales

En ce qui concerne les interactions sociales, des expériences réalisées en 1950, époque où l'accueil des jeunes enfants est très peu développé, par Mary Ainsworth auprès d'enfants de douze à dix-huit mois ont montré que seuls les enfants qui ont construit une « relation positive d'attachement à leur mère »⁵⁷ sont capables « d'ouverture sociale »⁵⁸. Benedeck (1970) rejoint cette idée et souligne que si la mère est anxieuse face à la séparation avec ses enfants, un sentiment de surprotection peut se mettre en place ce qui va empêcher « une exploration du monde et des relations sociales en sécurité. »⁵⁹ Dans ce cas, les enfants resteraient trop proches de leur mère et « s'éloignent de leurs pairs ainsi que des potentielles interactions positives avec eux. »⁶⁰ C'est alors le manque de confiance en eux qui est mis en avant face à cette difficulté à entrer en interaction avec les autres enfants. Voici une preuve que « les tout premiers liens et l'environnement familial »⁶¹ sont importants dans la construction de la sociabilité de chaque enfant. Dès la naissance, le bébé construit sa relation à autrui à travers son entourage. A l'âge de quatre-cinq mois, le bébé a « construit des représentations mentales préverbales beaucoup plus précises de ses proches et de ses liens avec eux. »⁶² Au cours des mois suivants, par de « multiples explorations, recherches, élaborations à la fois sensorimotrices et cognitives préverbales »⁶³, l'enfant va apprendre à être seul. C'est une étape importante que les parents doivent encourager pour que l'enfant se sente en sécurité. En parallèle, l'enfant développe « le respect, la sollicitude et l'empathie »⁶⁴ grâce à la vie quotidienne : attention mutuelle, douceurs des gestes et des paroles des adultes qui lui sont proches. D'une certaine manière, l'enfant se construit une représentation de ce qu'est le vivre ensemble, de ce qu'est la relation aux autres grâce à la relation qu'il entretient

⁵⁶ BERZIN C, « Interactions entre pairs et apprentissages à l'école maternelle », *SPIRALE – revue de recherches en éducation*, 2005 (n°36), p. 7 – 15

⁵⁷ MAUVAIS P, « Socialisation précoce et accueil du très jeune enfant en collectivité », *Devenir* 2003/3 (Vol.15), p. 279 - 288

⁵⁸ MAUVAIS P, *Ibidem*

⁵⁹ PESSOA E COSTA I et Al, « Anxiété de séparation maternelle et le développement social de l'enfant », *Devenir* 2004/4 (Vol.26), p. 327 – 338

⁶⁰ PESSOA E COSTA I et Al, *Ibidem*

⁶¹ MAUVAIS P, *Ibidem*

⁶² MAUVAIS P, *Ibidem*

⁶³ MAUVAIS P, *Ibidem*

⁶⁴ MAUVAIS P. *Ibidem*

avec sa mère. Verissimo et Al (2003) ont montré que lorsque la mère a un fort niveau d'anxiété de séparation, les enfants ont « des compétences sociales et scolaires plus basses. »⁶⁵ Cet environnement familial a donc un impact important et fort sur les compétences sociales des enfants. Diener et Kim (2004) se sont intéressés aux caractéristiques permettant de prévoir les compétences sociales des enfants à leur entrée en maternelle. Ils ont trouvé des différences selon les sexes des enfants. Ils ont mis en avant que les compétences sociales des filles étaient liées « à leur tempérament, à leur capacité d'autorégulation et au soutien maternel positif pendant l'interaction. »⁶⁶ En revanche, les compétences sociales des garçons étaient liées « au tempérament, à l'autorégulation et à l'anxiété de la séparation maternelle. »⁶⁷ Ce lien entretenu avec la mère a donc un impact réel sur la capacité des enfants à développer des attitudes liées à la socialisation que l'on va retrouver à l'école.

2. La place de la socialisation à l'école maternelle

Dans cette partie, je proposerai d'abord un état des lieux de la place de la socialisation dans les textes officiels puis je m'intéresserai à la place accordée à cette socialisation au sein de notre société actuelle.

Les instructions officielles de 1986 marquent l'apparition du terme de socialisation dans les textes officiels relatifs à l'école maternelle : « il faut attendre les instructions de 1986 pour voir la question des relations à autrui mise en valeur dans le cadre de l'objectif de socialisation. »⁶⁸ Cependant, ce n'est qu'en 1995 que l'on voit apparaître que « ces relations sont désormais considérées comme moyen d'apprentissage. »⁶⁹ Par la suite, les textes officiels de 2002 valorisent « le tutorat entre enfants et la coopération entre pairs ». ⁷⁰ Ainsi, on assiste à une évolution concernant la place et l'importance des interactions sociales puisque celles-ci sont désormais « envisagées en tant que moyen au service du développement. »⁷¹

Dans les programmes de maternelle de 2008, un domaine particulier traitait la place de la socialisation à l'école. En effet, le domaine « Devenir élève »⁷² avait pour objectifs « Vivre

⁶⁵ PESSOA E COSTA I et Al, « Anxiété de séparation maternelle et le développement social de l'enfant », *Devenir* 2004/4 (Vol.26), p. 327 – 338

⁶⁶ PESSOA E COSTA I et Al, *Ibidem*

⁶⁷ PESSOA E COSTA I et A, *Ibidem*

⁶⁸ BERZIN C, « Interactions entre pairs et apprentissages à l'école maternelle », *SPIRALE – revue de recherches en éducation*, 2005 (n°36), p. 7 – 15

⁶⁹ BERZIN C, *Ibidem*

⁷⁰ BERZIN C, *Ibidem*

⁷¹ BERZIN C, *Ibidem*

⁷² BO hors série n°3 du 19 juin 2008

ensemble : apprendre les règles et les principes d'un comportement conforme à la morale », « Coopérer et devenir autonome » et « Comprendre ce qu'est l'école ». ⁷³ Ainsi, à la fin de l'école maternelle, il pouvait être attendu pour chaque enfant le respect des règles de l'école, des règles de vie de classe et le respect des autres. De plus, la participation à des tâches simples en autonomie, l'écoute, l'aide et la demande d'aide étaient aussi des attendus de fin d'école maternelle. L'enfant était donc dans un processus d'apprentissage lui permettant de vivre avec les autres tout en se distinguant progressivement comme une personne à part entière et de comprendre le rôle de l'école ainsi que la place qu'il doit tenir au sein de celle-ci.

Désormais, dans les nouveaux programmes de maternelle mis en place dans les classes dès la rentrée 2015-2016, le domaine « Devenir élève » n'apparaît plus et n'a pas été remplacé par un autre intitulé dans les nouveaux domaines d'apprentissage. Cependant, une présentation est proposée dans ces nouveaux programmes. Dans celle-ci trois points particuliers sont développés : « une école qui s'adapte aux jeunes », « une école qui organise des modalités spécifiques d'apprentissage », « une école où les enfants vont apprendre et vivre ensemble ». ⁷⁴ Ce dernier point semble traiter le domaine spécifique à l'apprentissage du vivre ensemble présent dans les anciens programmes. Je vais détailler ce troisième point plus particulièrement. Si un domaine d'apprentissage n'est pas spécifié, il est clairement indiqué que c'est à l'école « que l'enfant est appelé à devenir élève, de manière progressive sur l'ensemble du cycle. » ⁷⁵ Les enfants apprennent alors les premiers principes de la vie en société mais aussi « à repérer les rôles des différents adultes », « la fonction des différents espaces dans la classe, dans l'école et les règles qui s'y rattachent ». ⁷⁶ Ils construisent progressivement les bases « d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité. » ⁷⁷ Ainsi, à l'école maternelle, les enfants apprennent peu à peu la fonction de l'école ainsi que la vie en collectivité.

En parallèle, chaque enfant doit aussi apprendre à se « construire comme personne singulière au sein du groupe. » ⁷⁸ Pour cela, il va devoir découvrir ce qu'est vivre en groupe en respectant les règles de communication et d'échange, participer au sein de ce groupe aux activités proposées ou à des projets collectifs, coopérer avec ses camarades. L'enseignant participe à

⁷³ BO hors série n°3 du 19 juin 2008

⁷⁴ BO spécial n°2 du 26 mars 2015 (consulté en ligne le 10/01/2016 à 08:40)

⁷⁵ BO spécial n°2 du 26 mars 2015 (consulté en ligne le 10/01/2016 à 08:40)

⁷⁶ BO spécial n°2 du 26 mars 2015 (consulté en ligne le 10/01/2016 à 08:40)

⁷⁷ BO spécial n°2 du 26 mars 2015 (consulté en ligne le 10/01/2016 à 08:40)

⁷⁸ BO spécial n°2 du 26 mars 2015 (consulté en ligne le 10/01/2016 à 08:40)

cela en instaurant des règles de vie collectives permettant à chaque enfant de s'épanouir pleinement dans l'espace de la classe et à l'école. Peu à peu, à force de participer à cette vie de groupe, l'enfant va acquérir « le goût des activités collectives », prendre « du plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres. »⁷⁹ A travers des situations concrètes de la vie en classe, les enfants vont apprendre à « identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments. »⁸⁰ Ainsi chacun va pouvoir se construire en tant que « personne à part entière et éprouver le rôle des autres dans les apprentissages. »⁸¹ L'enseignant doit cependant rester vigilant à « ce que tous puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres. »⁸²

Aujourd'hui, l'école maternelle est « fréquentée par quasiment 100% des enfants à partir de trois ans et par un tiers des enfants de deux à trois ans ».⁸³ Le ministère de l'Education nationale favorise la scolarisation à deux ans depuis ces dernières années mais d'autant plus depuis la parution de la dernière loi d'orientation de 2013. « Le développement de l'accueil des enfants de moins de trois ans à l'école maternelle est un aspect essentiel de la priorité donnée au primaire dans le cadre de la refondation de l'école. »⁸⁴ L'argument mis en avant par le ministère de l'Education nationale reste celui que la scolarisation à deux ans aurait permis d' « augmenter les chances de réussite »⁸⁵, de « favoriser la réussite scolaire »⁸⁶. Les parents de ces enfants expriment des attentes vis-à-vis de cette scolarisation précoce : « socialiser les enfants, faciliter leur développement, élargir leur univers etc... »⁸⁷ Cependant, il est important de noter que tous les enfants ne profitent pas d'une scolarisation précoce. « Les grands bénéficiaires sont les enfants de milieux sociaux défavorisés. »⁸⁸ Il est donc important de noter que cette scolarisation des tous petits peut permettre à ces enfants de rentrer plus facilement dans les apprentissages par la suite de leur scolarité mais aussi de développer des compétences et des attitudes qui s'apparentent à de la socialisation. Cependant, comment se traduit cette socialisation chez de jeunes enfants ? Quel rôle

⁷⁹ BO spécial n°2 du 26 mars 2015 (consulté en ligne le 10/01/2016 à 08:40)

⁸⁰ BO spécial n°2 du 26 mars 2015 (consulté en ligne le 10/01/2016 à 08:40)

⁸¹ BO spécial n°2 du 26 mars 2015 (consulté en ligne le 10/01/2016 à 08:40)

⁸² BO spécial n°2 du 26 mars 2015 (consulté en ligne le 10/01/2016 à 08:40)

⁸³ FLORIN A, « Pour un accueil réussi des tout-petits à l'école maternelle », *Le journal des psychologues* 2006/4 (n°237), p. 31 – 35

⁸⁴ <http://eduscol.education.fr/cid66737/la-scolarisation-des-moins-de-trois-ans.html> (consulté en ligne le 27/12/2015 à 15 : 15)

⁸⁵ FLORIN A, *Ibidem*

⁸⁶ <http://eduscol.education.fr/cid66737/la-scolarisation-des-moins-de-trois-ans.html> (consulté en ligne le 27/12/2015 à 15 :15)

⁸⁷ FLORIN A, *Ibidem*

⁸⁸ FLORIN A, *Ibidem*

l'enseignant a-t-il à jouer dans cette socialisation ? En classe, comment peut-il s'y prendre pour développer des compétences propres à la socialisation des jeunes enfants ? Quels sont ses moyens pour parvenir à la socialisation des petits ? Par quelles activités l'enseignant va-t-il voir apparaître une forme de socialisation des jeunes enfants ?

III. La socialisation à travers les sports collectifs

Quelle est la place de la socialisation au sein de la discipline EPS ? Dans quelle mesure la discipline EPS participe-elle à la socialisation des jeunes enfants ? Y a-t-il un ou plusieurs objectifs de l'EPS favorisant la socialisation en maternelle ? A travers ce ou ces objectifs, y a-t-il des activités permettant la mise en place de situations favorables à la socialisation des jeunes enfants ? Par quelles attitudes l'enseignant peut-il attester de la socialisation des enfants ?

1. Le développement du langage à travers les sports collectifs

Les nouveaux programmes de l'école maternelle mettent l'accent sur la place du langage : « le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » réaffirme la place du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et tous »⁸⁹. L'EPS participe au développement langagier des enfants. En effet, « Nul ne s'étonnera de l'importance qu'on peut accorder à l'aspect linguistique des apprentissages en EPS (...) »⁹⁰ En effet, grâce à ce domaine d'apprentissage, les élèves développent des compétences langagières relatives à l'apprentissage de la langue en elle-même mais aussi des compétences relatives à l'exercice de la citoyenneté notamment par le partage de règles communes et des relations sociales ainsi que des compétences langagières au service du développement moteur. Ainsi, en EPS, le langage semble avoir plusieurs rôles. Celui-ci peut avoir « une fonction de mémoire, une fonction de compréhension, une fonction de stabilisation des acquis, une fonction de connaissance de l'activité et une fonction d'échanges entre pairs. »⁹¹

⁸⁹ BO spécial n°2 du 26 mars 2015 (consulté en ligne le 15/01/2016 à 18 :00)

⁹⁰ LOUIS F, « Pour une conception linguistique des apprentissages en EPS. Mais à quel jeu jouent nos élèves ? », *Staps* 2013/2 (n°100), p. 61-75

⁹¹ DARNIS F, *Interaction et apprentissage*, Paris : Editions EP&S, 2010. 127 p. (Pour l'action) 978-2-86713-385-5

L'apprentissage de la langue et le développement de compétences langagières au sens strict peuvent se traduire par la mise en place d'un jeu simple avec des jeunes élèves en sports collectifs. Ce jeu serait : « Je dis ce que je vais faire et ensuite je fais ce que j'ai dit. »⁹² Par exemple, lors d'une séquence mettant en jeu le conte du chaperon rouge, l'enfant peut verbaliser au préalable les actions qu'il va mener : « Je suis dans ma maison de chaperon rouge, je prends une galette (matérialisée par un palet) et je cours l'amener dans la maison de la grand-mère avant de revenir dans ma propre maison. » Dans ce cas le langage traduit un projet d'action. L'enfant utilise alors un vocabulaire simple mais pertinent et adapté à l'activité pour parler de lui et de ce qu'il fait.

En termes d'échanges entre pairs, l'EPS est une discipline où les enfants pratiquent ensemble. Or pour Wallon, l'enfant est « un être social dont les activités et les aptitudes sont orientées vers les personnes qui l'entourent. »⁹³ Ainsi, en EPS l'environnement social de l'enfant aurait un rôle à jouer sur les apprentissages. « L'EPS représente une discipline scolaire particulièrement riche (...) d'une part parce qu'elle s'appuie sur de nombreuses pratiques qui par essence, intègrent la notion de groupe, d'autre part parce que le professeur fonde souvent son enseignement sur des relations entre les élèves. »⁹⁴ Les sports collectifs font partie intégrante des activités permettant la mise en place de cette notion de groupe et de relations sociales entre élèves. Ainsi, il s'agit pour l'enseignant d'aménager « des conditions sociales propices aux apprentissages et au développement des élèves. »⁹⁵ Il existe quatre formes d'interactions sociales en EPS. Tout d'abord « la position de tuteurs et tutorés »⁹⁶ qui peut se traduire par la mise en place de conseils verbaux entre élèves, de démonstrations ou encore à de l'aide dans la réalisation du mouvement. Il existe aussi la « co-élaboration »⁹⁷ qui se traduit par la recherche d'une réponse adaptée à un problème en groupe et la « co-construction »⁹⁸ qui s'apparente à un partage mutuel de jugements en fonction d'essais, de performances et/ou de difficultés rencontrées par les élèves. Enfin, peuvent se mettre en place « des conflits d'interprétation » ou aussi appelés conflits sociocognitif. Monteil et Chambres (1990) le définissent comme une « dynamique interactive, supposant chez le sujet un engagement actif dans une confrontation cognitive, génératrice d'oppositions et de différences de points de

⁹² LOUIS F, « Pour une conception linguistique des apprentissages en EPS. Mais à quel jeu jouent nos élèves ? », *Staps* 2013/2 (n°100), p. 61-75

⁹³ DARNIS F, *Ibidem*

⁹⁴ REY J-P, *Le groupe*, Paris : Editions EP&S, 2000, 123p. (Pour l'action) 2-86713621767

⁹⁵ DARNIS F, *Ibidem*

⁹⁶ DARNIS F, *Ibidem*

⁹⁷ DARNIS F, *Ibidem*

⁹⁸ DARNIS F, *Ibidem*

vue. »⁹⁹ Les enfants argumentent alors pour faire entendre leurs opinions au sein du groupe. Dans ce dernier cas « les échanges verbaux, l'argumentation sont des outils langagiers au service d'acquisitions spécifiques en EPS. »¹⁰⁰ Cependant, il existe des conditions d'émergence et d'efficacité de ce conflit sociocognitif qu'il est important de prendre en compte : les enfants doivent sensiblement avoir le même niveau de développement et posséder certaines capacités à communiquer, autrement dit le conflit sociocognitif ne peut exister chez de très jeunes enfants. Par ailleurs « Doise, Mugny et Perret-Clermont ont montré que les interactions sociales avec des pairs favorisent l'épanouissement psychologique des enfants. »¹⁰¹ Tout d'abord car celles-ci « forment le contexte dans lequel apparaissent le langage, la régulation des impulsions, la conscience de soi, la coordination et ses propres actions à celles des autres et la connaissance du monde. »¹⁰² Ensuite, ces interactions représentent des « ressources émotionnelles et cognitives »¹⁰³ pour les enfants et enfin elles « représentent des modèles ou des esquisses à partir desquels se construisent les nouvelles relations sociales. »¹⁰⁴

Le langage est donc très présent dans la pratique de l'EPS et semble avoir un impact fort sur la socialisation des enfants qui vont pouvoir parler de leurs pratiques ou de leurs difficultés, échanger avec les autres en argumentant sur des stratégies à adopter par exemple ou encore s'entre-aider en participant à une même tâche. Ce langage va donc permettre aux jeunes enfants de se socialiser au cours des séances d'EPS. Cependant, la socialisation ne se réduit pas au simple langage.

2. L'autonomie, le respect et le partage à travers les sports collectifs

Les sports collectifs sont des activités mettant en avant la présence de cohésion de groupe, s'il y en a une, le partage mais aussi le respect de ses coéquipiers ou encore de ses adversaires.

1. La recherche d'autonomie et de responsabilité

Tout d'abord, l'étude de BRIOT et CHIFFLET (2001) a montré que la posture ainsi que la place et le rôle de l'enseignant lors des séances d'EPS a un impact fort sur l'atteinte

⁹⁹ ROSKAM I, « Evolution des théories implicites des mères à propos du développement de leur enfant handicapé : impact d'un programme de guidance », *Enfance* 2003/4 (Vol.55), p. 379 - 399

¹⁰⁰ DARNIS F, *Ibidem*

¹⁰¹ REY J-P, *Le groupe*, Paris : Editions EP&S, 2000, 123p. (Pour l'action) 2-86713621767

¹⁰² REY J-P, *Ibidem*

¹⁰³ REY J-P, *Ibidem*

¹⁰⁴ REY J-P, *Ibidem*

d'autonomie des élèves. En effet, « au sein d'une équipe d'EPS, il existe un ensemble de ressemblances au niveau des contenus d'enseignement qui est le résultat de l'action organisée dans cette équipe et qui diffère d'une équipe à l'autre (...) »¹⁰⁵ Isambert-Jamati (1990) définit les contenus d'enseignements comme des « pratiques ou actes manifestés »¹⁰⁶ choisis, proposés et mis en place par les enseignants. Cette étude met en avant que selon les choix des enseignants vis-à-vis de ces contenus d'enseignement, l'autonomie des élèves peut être atteinte ou ne pas l'être. Lors des leçons d'EPS, l'enseignant doit proposer différentes situations où les contenus d'enseignements permettent « aux élèves de s'adapter à des situations non familières. »¹⁰⁷ Pour cela, il ne peut se limiter à définir et transmettre oralement des savoirs ou des connaissances aux élèves. L'enseignant doit mettre l'élève en activité. Cependant, pour Giordan, seules des situations « porteuses de sens pour l'élève »¹⁰⁸ permettront à ce dernier de devenir autonome. Il s'agit donc d'éveiller la curiosité de l'élève afin de l'impliquer pleinement dans un projet d'action. Les théories socio constructivistes préconisent ainsi à l'enseignant de « proposer des situations qui posent problèmes aux élèves » et « de varier la tâche grâce aux variables didactiques. »¹⁰⁹ Dans ce cas, les élèves s'impliquent, se sentent plus responsables et gagnent en autonomie. Peu à peu, l'enseignant doit apprendre à l'élève à se détacher de lui. Pour parvenir à cela, il va « développer chez l'élève des compétences afin que celui-ci, devenu autonome, ne soit plus obligé de lui obéir pour apprendre et s'adapter (...) »¹¹⁰

En tant qu'enseignant, il semble donc indispensable de réfléchir à l'organisation de la classe ainsi qu'à l'organisation des différents apprentissages pour que les élèves puissent peu à peu s'émanciper et devenir autonome.

2. La recherche de respect et de partage

« Au regard des dérives actuelles de la société et de l'augmentation des troubles du comportement constatés chez les enfants au cours de la scolarité, l'école doit faire face à de

¹⁰⁵ BRIOT M, CHIFFLET P, « Action organisée et choix des contenus d'enseignement en éducation physique et sportive. Application aux objectifs de socialisation et de formation à la citoyenneté », *Staps* 2001/2 (n°55), p. 101-114

¹⁰⁶ BRIOT M, CHIFFLET P, *Ibidem*

¹⁰⁷ <http://www.educ-revues.fr/CEPS/AffichageDocument.aspx?iddoc=38097> (Consulté en ligne le 07/04/2016 à 15 : 00)

¹⁰⁸ DARNIS F, *Interaction et apprentissage*, Paris : Editions EP&S, 2010. 127p. (Pour l'action) 978-2-86713-385-5

¹⁰⁹ DARNIS F, *Ibidem*

¹¹⁰ BRIOT M, CHIFFLET P, *Ibidem*

nombreuses incivilités et à de grandes difficultés pour faire respecter les règles. »¹¹¹ La discipline EPS est l'une des disciplines où chaque élève est inscrit, voire s'inscrit dans ces notions de respect et de partage. En effet, l'enseignant d'EPS cherche « à développer le respect des autres, le respect des différences, l'autonomie, le goût de l'effort et le travail en groupe avec en support des activités physiques et sportives. »¹¹² Ainsi, l'EPS « offre des occasions concrètes d'accéder aux valeurs sociales et morales et de participer à la formation à la citoyenneté, par la compréhension et la construction des règles de vie en groupe. »¹¹³ C'est grâce à un apprentissage du respect, qui se traduit par l'acquisition d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de capacités et d'attitudes que les élèves vont pouvoir agir et vivre ensemble. Pour cela, l'enseignant doit placer ses élèves dans des situations où ils apprennent de manière concrète ce qu'est la règle. Autrement dit, il s'agit de faire prendre conscience aux élèves que la règle est indispensable au bon fonctionnement du groupe, qu'elle est nécessaire afin que chaque individu soit en sécurité physique et affective. C'est donc « en proposant aux élèves des situations pour se rencontrer, s'affronter, discuter, réaliser des projets communs, dans un climat d'écoute, de solidarité et de respect de l'autre, que l'EPS dispose de moyens pour contribuer à la lutte contre l'intolérance et la violence, expressions du non-respect. »¹¹⁴ A travers l'EPS, les élèves vont pouvoir vivre concrètement les valeurs et les vertus républicaines de celles-ci. « L'enjeu est en quelque sorte de passer du « vivre-ensemble » à défendre dans la classe au « faire-ensemble » à partager en EPS »¹¹⁵.

¹¹¹ <http://www.educ-revues.fr/CEPS/AffichageDocument.aspx?iddoc=38082> (consulté en ligne le 07/04/2016 à 15 : 30)

¹¹² <http://www.vousnousils.fr/2014/03/13/les-professeurs-d%E2%80%99eps-n%E2%80%99enseignent-pas-que-du-sport-2-552686> (consulté en ligne le 07/04/2016 à 15 : 30)

¹¹³ <http://www.educ-revues.fr/CEPS/AffichageDocument.aspx?iddoc=38082> (consulté en ligne le 07/04/2016 à 15 : 30)

¹¹⁴ <http://www.educ-revues.fr/CEPS/AffichageDocument.aspx?iddoc=38082> (consulté en ligne le 07/04/2016 à 15 : 30)

¹¹⁵ <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/01/22012016Article635890423457797708.aspx> (consulté en ligne le 07/04/2016 à 20 : 30)

Problématique et hypothèses

D'après mes différentes lectures et recherches, il me semble important d'accorder une place importante à l'Education Physique et Sportive (EPS). En effet, cette discipline permet un développement moteur, cognitif mais aussi affectif des enfants. C'est pourquoi elle ne peut être négligée au sein des écoles maternelles. De plus, le processus de socialisation qui permet à l'enfant de se construire en tant qu'individu, de préparer sa vie future d'adulte et de s'insérer dans la société ne peut être ignoré. Ce processus s'insère pleinement dans le développement de l'enfant notamment par l'acquisition de compétences langagières, sociales, civiques et communicationnelles.

La socialisation est donc un enjeu majeur de l'école maternelle. Elle est extrêmement présente au sein des classes notamment pour aider l'enfant, qui à son entrée à l'école est égocentrique, très centré sur lui-même, à se décentrer en tenant compte des autres et à apprendre à vivre en groupe, en collectivité.

Pour parvenir au développement de compétences liées à la socialisation, des aménagements spécifiques se trouvent dans les classes de maternelle. Les coins jeux, par exemple, constituent des espaces qui vont permettre aux enfants de se rassembler, de communiquer etc... Ces coins jeux représentent un des aménagements possibles. En termes de domaines d'apprentissages, au sein des programmes de la maternelle, l'EPS constitue une discipline d'enseignement propice au développement de compétences langagières, sociales, civiques et communicationnelles. En effet, par la pratique et notamment par la mise en situation concrète, les enfants vont pouvoir échanger, imiter, coopérer, collaborer ou encore agir ensemble dans un but commun. Par exemple, les jeux collectifs sont très utilisés en EPS pour parvenir à développer ces compétences liées au processus de socialisation.

Cependant, concrètement sur le terrain, que se passe-t-il réellement au sein de ces jeux collectifs ? Y a-t-il de vrais échanges entre les enfants de petite section de maternelle ? Est-ce un véritable moyen de parvenir à l'acquisition de compétences liées au processus de socialisation ? Est-ce que des compétences langagières, sociales et communicationnelles sont vraiment développées lors des jeux collectifs ? Les enfants parviennent-ils peu à peu à se décentrer d'eux-mêmes, à prendre les autres en considération ? Quels comportements, quelles attitudes, quel langage peut-on observer lors de ces jeux collectifs ?

Toutes ces questions et interrogations m'amènent à poser la problématique suivante : « Dans quelle mesure la pratique de l'EPS et notamment celle des jeux collectifs est-elle au service de la socialisation de l'enfant de petite section à l'école maternelle ? »

Par l'analyse de cette problématique, je pourrais dégager la pertinence ou non à pratiquer les jeux collectifs dans le but de socialiser les enfants de toute petite et de petite section à l'école maternelle. Je suppose que la pratique des jeux collectifs en EPS favorise le processus de socialisation chez les jeunes enfants. Mes hypothèses sont les suivantes :

- ❖ Hypothèse 1 : La pratique des jeux collectifs facilite le « vivre ensemble » et « l'apprentissage du vivre ensemble ». En effet, l'enfant va jouer avec les autres, collaborer, coopérer, apprendre à respecter ainsi qu'à prendre en compte des règles communes, à partager un même espace de jeu, un même matériel ou encore des rôles complémentaires ou différents.

- ❖ Hypothèse 2 : La pratique des jeux collectifs contribue au développement des échanges entre les enfants. En effet, l'enfant va s'exprimer, écouter, communiquer à travers des échanges verbaux et donc développer des compétences communicationnelles. Des échanges non verbaux peuvent aussi être présents à travers notamment des regards ou des gestes entre les enfants.

Méthodologie

1. La démarche : méthode et outils

Dans cette partie, je vais exposer, développer la démarche méthodologique que j'ai choisie de mettre en œuvre pour valider ou non les hypothèses que j'ai exposées auparavant. Cette démarche méthodologique comprend une méthode et des outils, un terrain de recherche spécifique choisis en fonction du public visé, du recueil de données possibles et cela, en lien avec le cadre théorique proposé ci-dessus.

A travers ma recherche, je souhaite vérifier la véracité de mes hypothèses, à savoir que la pratique des jeux collectifs favorise le « vivre ensemble » ainsi que « l'apprentissage du vivre ensemble » et contribue au développement des échanges verbaux et/ou non verbaux entre les enfants. La démarche mise en œuvre pour cette recherche ainsi que la méthode et les outils utilisés s'inscriront dans les programmes officiels en vigueur lors de la rentrée 2015 - 2016 pour l'école maternelle. Je vais donc essayer de montrer dans quelle mesure, la pratique des jeux collectifs en EPS peut être au service de la socialisation des enfants de toute petite et de petite section à l'école maternelle.

J'ai donc choisi d'observer mes élèves de petite section dans leur pratique, lors des séances journalières de motricité mais aussi en dehors de celles-ci notamment lors des temps collectifs consacrés à la présentation du projet à partir d'un album à jouer, fil conducteur d'une séquence autour des jeux collectifs, ainsi qu'à la présentation des différentes séances constituant cette séquence d'enseignement. Pour mener ma recherche, j'ai choisi d'utiliser l'album à jouer : *Les aventures de Pensatou et Têtanlère : Le château de Radégou*¹¹⁶, de Lou Tarr et Marion Devaux ainsi que son livret d'accompagnement et de les adapter en fonction du public visé et du recueil de données possibles. La démarche pédagogique proposée par le livret d'accompagnement est la suivante : à partir de la lecture progressive de l'album, l'enseignant, aidé de ses élèves, met en place des projets motivants, impliquants directement les enfants en EPS. L'album *Les aventures de Pensatou et Têtanlère : Le château de Radégou* raconte les aventures de personnages fictifs auxquels les enfants vont rapidement et facilement pouvoir s'identifier. En effet, c'est l'histoire de Pensatou et Têtanlère, deux souris, qui vivent avec leurs semblables dans un petit village. Entre elles, les souris jouent à plusieurs

¹¹⁶ DEVAUX M, TARR L, *Les aventures de Pensatou et Têtanlère : Le château de Radégou*, Paris : Editions EP&S, 2014. 47p. 978-2-86713-302-5

jeux dont *Ramasse fromage*, *Rat voleur* et *Souris collées*. Mais un jour, un méchant rat surnommé Radégou, propriétaire d'un château composé de dix tours, décide d'aller voler tout le fromage des souris. Lorsque les souris se rendent compte du vol, elles sont en colère et partent détruire le château de Radégou. Cependant un certain nombre d'aventures vont arriver à ces souris pour atteindre le château. Cet album offre la possibilité aux enfants de pouvoir jouer les scènes ou les différents jeux « pour de vrai » en EPS. En termes de compétences spécifiques liées à l'EPS, cet album met en jeu des situations de courses, de lancers, de sauts, d'équilibres et de franchissements tout en s'insérant dans un jeu collectif où des rôles différents complémentaires sont présents.

Au cours de la séquence¹¹⁷ que j'ai proposée à mes élèves, l'objectif était donc : « collaborer, coopérer, s'opposer. »¹¹⁸ J'ai d'abord placé mes élèves dans des situations où le groupe d'enfants participait à un but commun tout en respectant une règle commune. C'est le cas du jeu nommé : *Ramasse fromage*, par exemple. Progressivement, j'ai proposé à mes élèves des situations où deux rôles sont exercés en parallèle. Comme dans les jeux nommés : *Souris collées* et *Rat voleur*. Enfin, j'ai amené progressivement mes élèves à jouer la scène proposée par l'album où les souris détruisent le château de Radégou. Dans cette situation, les enfants peuvent tous avoir le même but, à savoir aller détruire le château mais aussi avoir des rôles antagonistes si l'enseignant décide de faire jouer Radégou, le propriétaire du château.

Pour parvenir à la mise en œuvre de mon projet étant donné le jeune âge de mes élèves, j'ai veillé à ce qu'ils aient un vécu moteur précédant la découverte de l'album. En effet, en période 1, les enfants se sont exercés sur des parcours moteurs permettant de travailler l'équilibration. En période 2, les enfants ont vécu une séquence d'enseignement autour des lancers. La phase de découverte des différents objets projectiles a donc été réalisée. Enfin, en période 3, des parcours moteurs autour du saut ont été proposés aux enfants.

2. Le terrain de recherche (lieu, durée, acteurs)

1. Le lieu et la durée de la recherche

Pour mener à bien ma recherche, j'ai choisi un terrain de recherche spécifique : celui de ma classe de petite section de maternelle dans laquelle je suis à mi-temps pour l'année scolaire 2015-2016. Cette classe est composée de vingt-cinq enfants, dont dix-neuf petits

¹¹⁷ Annexe 1 : Fiche séquence d'enseignement, p. 68 à 84

¹¹⁸ http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf (consulté en ligne le 15/02/2016 à 11 :00)

présents depuis septembre et six tous petits qui sont arrivés au mois de janvier 2016. Le lieu de recherche me semble adapté puisque je côtoie les enfants depuis septembre, je sais ce qu'ils savent faire et ce qu'ils ne savent pas encore faire, notamment en EPS. Par ailleurs, ce sont des enfants avec qui j'ai déjà monté un projet autour d'un album puisqu'en période 2 nous avons mis en jeu le conte traditionnel du petit chaperon rouge. Enfin, du fait que ce soit ma classe, j'ai pu avoir un aperçu sur le long terme de la mise en place de cette séquence d'enseignement. En effet, toutes les séances de cette séquence ont été filmées pour que je puisse recueillir un maximum de données pertinentes. J'ai donc collecté sept séances de quarante minutes environ.

2. Les acteurs lors de la recherche

Ce terrain de recherche peut toutefois poser problème car j'étais moi-même présente au sein de la séquence d'enseignement. Tout d'abord, j'ai construit la séquence d'enseignement seule. Même si je me suis aidée du livret d'accompagnement, j'ai réadapté, modifié les situations comme je le souhaitais pour que la séquence se passe au mieux, pour essayer d'impliquer au maximum mes élèves dans le projet en tenant compte de leur jeune âge. J'ai fait le choix d'une lecture progressive, sur les périodes 4 et 5, afin de laisser du temps à mes élèves pour s'approprier l'histoire, les personnages et les différentes aventures des personnages. Je suis donc en partie « actrice » dans cette étude de recherche tant dans sa préparation que dans la mise en œuvre sur le terrain. Puisque j'ai moi-même mis en place les situations sur le terrain de recherche. Je suis dans une démarche d'observation participante. Selon Platt (1983), elle peut être définie comme étant une « technique de recherche dans laquelle le sociologue observe une collectivité sociale dont il est lui-même membre. »¹¹⁹

En ce qui concerne les enfants, acteurs de cette étude de recherche, je pense qu'observer des élèves de petite section peut-être judicieux. En effet, ce sont de jeunes enfants qui vivent leur première expérience à l'école. A leurs âges, ils sont très égocentriques, centrés sur eux-mêmes. Il me semble donc intéressant de mettre en place une séquence d'enseignement leur permettant de s'ouvrir peu à peu aux autres, d'échanger avec les autres, d'écouter l'autre et de le prendre en compte afin de développer des compétences sociales, civiques et communicationnelles.

¹¹⁹ SOULE B, « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », *Recherches qualitatives*, 2007, (vol n°27), p. 127-140

3. Le recueil de données

1. Les grilles d'observation

Pour recueillir des données lors de ma recherche, j'ai choisi d'utiliser l'observation filmée de l'ensemble de la classe pendant les sept séances de la séquence d'enseignement. A travers ces observations, je me suis centrée sur deux axes d'observation : le « vivre ensemble » et les échanges entre les enfants. J'ai construit deux grilles d'observation l'une relative au « vivre ensemble » qui m'a permis de répondre à la première hypothèse que j'ai émise et l'autre concernant « les échanges entre les enfants » qui m'a aidée à vérifier la deuxième hypothèse soulevée. Je les ai remplies à l'aide des vidéos recueillies après chaque séance de la séquence.

Pour construire ma première grille d'observation, je me suis appuyée sur le socle commun en vigueur lors de l'année scolaire 2015 – 2016 et notamment sur les piliers suivants : « les compétences civiques et sociales. » et « l'autonomie et l'initiative ».¹²⁰ Dans ce socle, il est noté que « dès l'école maternelle, l'objectif est de préparer les élèves à bien vivre ensemble par l'appropriation des règles de vie collective.»¹²¹ C'est pourquoi j'ai choisi de prendre en compte ce point dans ma grille d'observation. De plus, le socle insiste sur le respect de soi et des autres. Les enfants doivent apprendre à accepter et à écouter l'autre. Il s'agit donc pour eux de partager un même espace de jeu, un même matériel ou encore des rôles complémentaires. Ce sont des points que j'ai choisis de retranscrire dans ma grille d'observation. Par ailleurs, « la volonté de se prendre en charge personnellement, d'exploiter ses facultés intellectuelles et physiques »¹²² est point important du socle commun. C'est ce que j'ai indiqué comme étant l'autonomie. Enfin, j'ai décidé de relever des attitudes liées à la coopération et à l'entre-aide.

Pour construire ma deuxième grille d'observation, je me suis appuyée sur un article d'Anne Marie Fontaine¹²³ où elle indique qu' « au cours de la deuxième et de la troisième année, les enfants intensifient et perfectionnent les signaux sociaux qu'ils envoient à leurs pairs. »¹²⁴ D'après elle, ces signaux peuvent être visuels et/ou auditifs. Pour construire la première grille

¹²⁰ <http://media.education.gouv.fr/file/46/7/5467.pdf> (consulté en ligne le 17/02/2016 à 12 : 30)

¹²¹ <http://media.education.gouv.fr/file/46/7/5467.pdf> (consulté en ligne le 17/02/2016 à 12 : 30)

¹²² <http://media.education.gouv.fr/file/46/7/5467.pdf> (consulté en ligne le 17/02/2016 à 12 : 30)

¹²³ FONTAINE A-M, « Écologie développementale des premières interactions entre enfants : effet des matériels de jeu », *Enfance* 2005/2 (Vol. 57), p. 137-154

¹²⁴ FONTAINE A-M, *Ibidem*

d'observation je me suis donc centrée sur les échanges verbaux et non verbaux entre les enfants à savoir les dialogues ainsi que les gestes et les regards.

2. L'observation filmée

Pour parvenir à mener ma recherche, j'ai opté pour l'observation filmée. Cette méthode d'observation me paraissait adaptée. Tout d'abord parce que cela m'a permis de visionner plusieurs fois les passages que je souhaitais, ceux qui me paraissaient les plus pertinents et de les comprendre véritablement. Par ailleurs, cette méthode m'a facilité la tâche car je n'avais pas besoin de prendre de notes pendant les séances. J'ai pu me concentrer pleinement sur le déroulement de la séance sans avoir à relever d'observations. Une fois rentrée chez moi, je n'avais plus qu'à visionner les vidéos et à remplir les grilles d'observation. De plus, grâce à cette observation filmée, il était plus facile pour moi de prendre note des échanges verbaux, non verbaux, des regards ou encore des gestes entre les enfants et de pouvoir les analyser par la suite, ce qui n'aurait pas été possible par une simple observation. Enfin, cette observation filmée permet aux enfants d'oublier rapidement qu'ils sont observés.

Durant les séances filmées, j'étais présente sur les lieux de l'étude de par mon statut d'enseignante de la classe et puis parce que j'ai moi-même mis en place les situations, les jeux avec l'aide de l'Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles (ATSEM) de la classe. J'ai agi dans les différentes séances de la séquence comme je l'aurais fait dans n'importe quelles autres séquences d'enseignement en EPS en aidant les enfants qui avaient le plus de mal, en valorisant au maximum chaque enfant ou encore en donnant des critères de réussite simples permettant aux enfants de progresser.

Observation et résultats

J'ai décliné cette partie « Observations et résultats » en deux sous parties. La première sous partie essayant de répondre à ma première hypothèse : les jeux collectifs facilitent le « vivre ensemble » ainsi que « l'apprentissage du vivre ensemble. » La deuxième sous partie consistant à vérifier ma deuxième hypothèse : la pratique des jeux collectifs contribue au développement des échanges entre les enfants.

Pour tenter de répondre à ces deux hypothèses, je vais décliner les observations que j'ai pu faire lors des différentes séances de ma séquence. Celles-ci étant recueillies à l'aide de mes grilles d'observations construites grâce au cadre théorique présenté ci-dessus, aux programmes de l'école maternelle ainsi qu'aux différents documents d'accompagnement des programmes. La première grille d'observation concerne la première hypothèse et la deuxième grille d'observation traite de la deuxième hypothèse. Ces grilles d'observations sont placées en annexes.¹²⁵

I. Observation et résultats : Les jeux collectifs facilitent le « vivre ensemble » et « l'apprentissage du vivre ensemble »

Dans cette sous partie, je cherche à identifier les comportements d'enfants qui me permettront d'avancer ou non le fait que les jeux collectifs facilitent le « vivre ensemble » et « l'apprentissage du vivre ensemble ». J'essaie donc de mettre en avant les attitudes des enfants me permettant de valider ou de réfuter ma première hypothèse. Celle qui consiste à dire que par la pratique des jeux collectifs, la socialisation des enfants est favorisée.

1. Le respect

1. Le respect des règles collectives

1. Le respect des règles lors des différents jeux

Lors de mes différentes observations, j'ai pu me rendre compte que les règles collectives imposées par les différents jeux sont dans l'ensemble respectées par les enfants de la classe. Cependant, lorsqu'un enfant ne respecte pas les règles imposées par les différents jeux, j'ai pu noter une réaction de la part de certains. En effet, le non-respect à la règle est rappelé par les pairs sous forme de gestes ou d'échanges verbaux agressifs voire violents.

¹²⁵ Annexes 2, 3, 4, 5, 6 et 7 : Grilles observations des différentes séances, p 85 à 103

C'est notamment le cas lors de la première séance¹²⁶ et durant le jeu « Ramasse fromage », qui consiste à transporter un fromage d'un endroit à un autre. Au cours du jeu, Hippolyte lance un fromage à l'autre bout de la salle de motricité. Eléa le voit faire et sait que ce n'est pas un geste adapté à la situation. Elle s'exclame alors de manière agressive : « T'es pas gentil ! » Dans ce même jeu, Thäis, a elle aussi, rappelé Théo à l'ordre. Lorsqu'elle se rend compte qu'il a deux fromages dans les mains, elle lui rappelle la consigne de manière ferme : « Théo !! C'est qu'un fromage ! » Et elle rajoute « Tu triches ! »

2. Le respect des règles de vie de la classe

Précédemment j'ai indiqué que les règles collectives des jeux sont dans l'ensemble assez respectées par les enfants de la classe mais le respect des règles de vie collective est encore difficile dans certains cas. Lors de la fin de séquence, j'ai observé que les enfants avaient encore du mal à attendre leurs tours notamment lors de l'« Attaque du château ». En effet, à plusieurs reprises, j'ai vu des enfants cherchant à passer devant leurs camarades. C'est le cas de Camille par exemple ou encore de Stelly¹²⁷. Effectivement, Mathys se fait doubler par Stelly alors qu'il fait la queue pour atteindre le garage. Il ne se laisse pas faire et se remet devant Stelly lorsque celle-ci essaie de passer devant lui. Lilou, elle, se fait doubler par Camille dans cette même situation. Elle rappelle gentiment à Camille que c'était elle derrière Marion. Elle n'est pas du tout agressive avec Camille. Mais Marion, qui a tout entendu prend alors la défense de Lilou. Elle pousse Camille pour la faire reculer afin que Lilou puisse reprendre sa place.

2. Le respect de l'autre

En observant les enfants durant la séquence, j'ai pu noter une disparité entre les élèves en ce qui concerne la prise de conscience de l'autre. En effet, lors des séances j'ai pu noter des comportements différents.

1. Le manque de prise de conscience de l'autre

Tout d'abord, j'ai relevé le comportement d'enfants qui ne sont pas encore capables de prendre en compte l'autre et qui le traduisent par des gestes et/ou des paroles agressives. C'est le cas notamment de Camille et de Stelly, qui ne vont pas chercher les fromages dans le garage mais qui surveillent la caisse où les enfants déposent les fromages rapportés, lors du

¹²⁶ Annexe 2 : Grille d'observation 1, p. 85

¹²⁷ Annexe 6 : Grille d'observation 1, p. 99

jeu « Ramasse fromage »¹²⁸. Marylou souhaite se joindre à elles mais celles-ci refusent catégoriquement. Marylou insiste mais Camille la pousse violemment pour ne plus la voir près de la caisse à fromage. Cette non-prise en compte de l'autre se retrouve aussi dans la situation des « Souris collées »¹²⁹. Enzo C et Eliott sont partenaires dans ce jeu : ils se tiennent par la main, ne peuvent se « décoller » et doivent échapper à Radégou qui rode. Eliott, dans la panique est déséquilibré et tombe. Il se met à pleurer. Enzo C le tire pour le relever sauf qu'il n'arrive qu'à le trainer au sol. A ce moment, Enzo C ne prend pas en compte les pleurs d'Eliott et essaie par tous les moyens de se sauver mais aussi de les sauver.

2. Le début d'une prise de conscience de l'autre

Ensuite, j'ai noté le comportement d'enfants qui écoutent les autres mais qui ne réagissent pas pour autant. C'est le cas de Théo qui écoute les propos de Thaïs lorsqu'il a deux fromages dans les mains (Cf situation présentée ci-dessus)¹³⁰ mais qui ne réagit pas pour autant.¹³¹ Il continue à jouer avec les deux fromages dans les mains or je pense qu'il sait qu'il n'a pas le droit, qu'il ne répond pas pleinement à la consigne. Anaïs a elle-aussi réagi d'une manière similaire lorsqu'Enzo C lui demande de se lever du tapis parce que je range le matériel¹³². Il a totalement raison et c'est une consigne que je viens de passer auprès des enfants. Elle écoute Enzo C mais ne réagit pas à sa demande. Je suis obligée de lui demander une deuxième fois de se lever et d'aller s'asseoir alors qu'Enzo lui rappelait la consigne juste avant.

3. La prise de conscience de l'autre

Enfin, j'ai observé le comportement de Marion, lors du jeu « Ramasse fromage »¹³³. Elle tend un fromage à Alexandre qui le prend. Elle lui prend ensuite la main et l'entraîne pour déposer le fromage dans la caisse des fromages. Elle fait des gestes pour qu'il comprenne ce qu'elle cherche à lui faire faire. Par ailleurs, j'ai observé une situation très particulière lors de la cinquième séance de la séquence¹³⁴. Les enfants avaient tous une queue accrochée dans leurs dos et ils devaient échapper à Radégou. La consigne était juste de se déplacer dans la salle afin que Radégou ne puisse pas prendre les queues des souris. J'ai alors

¹²⁸ Annexe 2 : Grille d'observation 1, p. 86

¹²⁹ Annexe 4 : Grille d'observation 1, p. 92

¹³⁰ Annexe 2 : Grille d'observation 1, p. 85

¹³¹ Annexe 2 : Grille d'observation 1, p. 86

¹³² Annexe 4 : Grille d'observation 1, p. 92

¹³³ Annexe 4 : Grille d'observation 1, p. 91 et 93

¹³⁴ Annexe 6 : Grille d'observation 1, p. 98

vu des enfants se mettre en binôme, se tenir la main. Les premières à le faire ont été Lilou et Anaïs. Puis, très rapidement, j'ai pu observer Stelly et Eléa faire la même chose mais aussi Théo et Clara ainsi que Simon et Enzo P. De plus, j'ai noté que Camille, à son tour, était capable de prendre en compte l'autre¹³⁵. En effet, lors de la mise en place de « L'attaque du château », Camille pousse un petit peu Sacha B, sans vraiment faire exprès. Elle essaie de le relever et lui demande « Ça va ? » Elle est particulièrement douce avec Sacha B et semble vraiment s'inquiéter pour lui. J'ai aussi relevé cette capacité à prendre en compte l'autre chez Thaïs.¹³⁶ Lors de l'Attaque du château, Mathys fait la queue pour atteindre le garage. Stelly essaie de lui passer devant. Il se remet donc devant elle. Stelly n'est pas contente et se met à pleurer alors que Mathys a raison dans le fond puisqu'elle n'a pas le droit de doubler les camarades. Thaïs arrive alors près de Stelly et essaie de la consoler par des gestes amicaux dans le dos. Stelly arrête alors de pleurer.

2 .Le partage

1. Le partage de l'espace et du matériel

De mes observations lors des différentes situations, j'ai constaté que les enfants arrivaient à se partager l'espace de jeu disponible dans les différentes situations. Cependant, j'ai noté qu'ils avaient encore du mal à se partager le matériel disponible lors des jeux. Lorsque les enfants n'arrivent pas à avoir ce qu'ils veulent, j'ai pu noter qu'ils étaient tous agressifs. En effet, j'ai déjà décrit précédemment le comportement de Camille et Stelly qui refusent de partager la caisse des fromages avec Marylou¹³⁷. J'ai aussi observé que lors du jeu « Rat voleur », où les enfants doivent vite rejoindre une maison, matérialisée par un cerceau posé au sol lorsqu'ils entendent le signal indiquant l'arrivée de Radégou, Simon refuse qu'Anaïs s'assiede dans le cerceau qu'il voulait¹³⁸. Il entreprend donc de le lui prendre en la tapant avec. C'est aussi le cas d'Eliott, qui durant le jeu « Ramasse fromage », tape Lucie qui a le dernier fromage du jeu dans les mains.¹³⁹ Il est violent avec Lucie qui ne se défend pas. Il faut attendre l'intervention de Liliane, l'ATSEM, pour qu'il arrête de taper sa camarade. Enfin, Marylou n'arrive pas à partager le matériel disponible en l'occurrence une balle lors du jeu « Ramasse fromage »¹⁴⁰. Elle s'aperçoit que Dorian a pris la balle violette, celle qu'elle

¹³⁵ Annexe 6 : Grille d'observation 1, p. 99

¹³⁶ Annexe 6 : Grille d'observation 1, p. 99

¹³⁷ Annexe 2 : Grille d'observation 1, p. 86

¹³⁸ Annexe 2 : Grille d'observation 1, p. 86

¹³⁹ Annexe 2 : Grille d'observation 1, p. 86

¹⁴⁰ Annexe 4 : Grille d'observation 1, p. 92 et 93

voulait à tout prix. Elle essaie de lui arracher des mains. Elle est agressive avec son camarade. Par ailleurs, lorsque je remets une deuxième fois en place ce même jeu, Marylou réitère son comportement. Cette fois c'est Enzo C qui a pris la balle violette. Elle la veut absolument et cherche à la récupérer en lui tirant le pull.

Cependant durant le jeu « Ramasse fromage », j'ai pris connaissance grâce à la vidéo qu'Enzo P a tendu gentiment un fromage à Lucie parce qu'il en avait malencontreusement deux dans les mains¹⁴¹. Il semble donc que certains enfants acceptent de partager le matériel avec leurs camarades notamment pour respecter la consigne énoncée.

2. Le partage des différents rôles

Après l'observation des différentes séances de ma séquence, j'ai pu me rendre compte que les enfants avaient progressé vis-à-vis des situations présentant des rôles différents complémentaires. Je m'en suis rendue compte notamment grâce au jeu présenté en échauffement spécifique. Les enfants avaient tous une queue, matérialisée par un foulard accroché à leur ceinture. Ils devaient échapper à Radégou en se sauvant. Ce dernier avait pour but de récupérer les queues des souris. Lors de ce jeu, j'étais toujours Radégou. En début de séquence, les enfants faisaient exprès de se faire attraper par Radégou. Certains enfants se jetaient sur moi au lieu de s'échapper.¹⁴² Et au fur et à mesure des séances, les enfants ont compris qu'ils devaient échapper à Radégou.

La situation « Rat voleur » où les enfants devaient échapper à Radégou en se réfugiant dans une maison, matérialisée par un cerceau posé au sol, m'a aussi permis de voir la progression de mes élèves. En effet, en début de séquence, comme pour la situation décrite précédemment, les enfants se laissaient attraper par Radégou. Mais les comportements des enfants ont peu à peu évolué pour atteindre ce que je cherchais.

3. Coopération/Entre-aide

Au regard de mes grilles d'observation, il me semble que certains enfants sont capables de coopérer entre eux. Cependant, j'ai pu noter différents comportements possibles.

Dans un premier temps, j'ai relevé le comportement d'Enzo P, lors du jeu « Ramasse fromage » qui donne un fromage à Lucie car il en a malencontreusement deux dans les

¹⁴¹ Annexe 2 : Grille d'observation 1, p. 86

¹⁴² Annexe 2 : Grille d'observation 1, p. 85 et 86

mains.¹⁴³ Il l'aide donc à réaliser la situation et la consigne que j'ai proposée. A son tour, lors du jeu « Souris collées », Enzo C a essayé d'aider Elliott, qui était tombé¹⁴⁴. Il le tirait dans le but de le relever et ainsi échapper à Radégou. Dans cette situation, Enzo C respectait totalement la consigne proposée puisque les binômes ne devaient pas être coupés. Il n'a donc pas cherché à s'échapper sans Elliott, il a entrepris de le relever comme il pouvait afin de se sauver rapidement. De plus, j'ai relevé une situation où les enfants ont réalisé de la coopération sans que je leur demande, sans que la consigne ne les guide vers cela. En effet, lors de l'échauffement de la cinquième séance de la séquence, j'ai observé la création de binôme afin d'échapper à Radégou.¹⁴⁵ Dans cette situation, les enfants ont une queue et doivent s'enfuir afin que Radégou ne la prenne pas. J'ai observé qu'Anais et Lilou formaient un premier binôme dans ce jeu. Puis, d'autres binômes se sont créés : Simon et Enzo P, Stelly et Eléa ou encore Clara et Théo. Alors que je n'avais absolument pas demandé aux enfants de jouer par deux. Enfin, j'ai pu observer que les enfants se mettent à plusieurs pour soulever un tapis lors du rangement de fin de séance. Ils ont compris qu'ils ne parviendraient pas à le déplacer individuellement donc ils se mettent à plusieurs pour le ranger.

Dans un deuxième temps, j'ai noté les comportements de Marylou et de Marion. Tout d'abord, lors du jeu « Rat voleur », Marylou a tendu un cerceau à Lucie pour qu'elle puisse s'asseoir dedans.¹⁴⁶ Elle cherche à l'aider gentiment, sans qu'il y ait un intérêt pour elle. C'est aussi le cas de Marion qui aide à deux reprises des enfants lors du jeu « Ramasse fromage »¹⁴⁷. Elle guide ses camarades pour qu'ils puissent réaliser ce que j'ai demandé sans pour autant faire à la place des enfants.

II. Observation et résultats : La pratique des jeux collectifs contribue au développement des échanges entre les enfants »

Dans cette sous partie, je cherche à identifier les comportements d'enfants qui me permettront d'avancer ou non le fait que la pratique des jeux collectifs contribue au développement des échanges et donc favorise la socialisation des enfants. J'essaie donc de mettre en avant les propos et attitudes des enfants me permettant de valider ou de réfuter ma deuxième hypothèse.

¹⁴³ Annexe 2 : Grille d'observation 1, p. 86

¹⁴⁴ Annexe 4 : Grille d'observation 1, p. 92

¹⁴⁵ Annexe 6 : Grille d'observation 1, p. 98

¹⁴⁶ Annexe 2 : Grille d'observation 1, p. 85

¹⁴⁷ Annexe 4 : Grille d'observation 1, p. 91 et 92

1. Les échanges verbaux

Durant les différentes séances de la séquence, j'ai pu me rendre compte que les échanges verbaux entre les enfants étaient beaucoup plus présents en fin de séquence, qu'en début. Par ailleurs, j'ai pu observer que les échanges verbaux entre les enfants étaient en général, beaucoup plus agressifs ou violents que cordiaux et amicaux. En effet, je n'ai relevé que très peu d'échanges cordiaux entre les enfants.

1. Les échanges verbaux amicaux et/ou cordiaux

Lors de la situation « Rat voleur » où les enfants doivent échapper à Radégou en s'asseyant dans un cerceau, Marylou entreprend d'aider Lucie qui n'est pas assise.¹⁴⁸ Elle lui tend alors un cerceau et ajoute « Tiens, assieds-toi ! Tiens ! » De plus, lors de l'échauffement « L'attrape queue », Sacha B refuse de participer au jeu¹⁴⁹. Anaïs se rend compte qu'il est encore assis sur le banc alors que tous les enfants jouent. Elle lui dit : « Allez Sacha ! » Elle lui propose très gentiment de venir participer au jeu avec l'ensemble de la classe. Enfin, lors de la situation d'échauffement « L'attrape queue », Lilou et Anaïs se tiennent la main alors qu'aucune consigne n'a été donnée concernant l'obligation de jouer par deux.¹⁵⁰ A un moment donné Anaïs lâche la main de Lilou, sans qu'il n'y ait de véritable raison. Cette dernière ne comprend pas et lui dit très gentiment : « Viens, viens... »

2. Les échanges verbaux agressifs et/ou violents

Les échanges agressifs sont eux, plus présents au sein des différentes séances de la séquence. Cependant, d'après mes grilles d'observation, j'ai pu constater que les enfants procédaient à des échanges verbaux agressifs soit pour rappeler les consignes données dans une situation de jeux, soit pour se défendre ou encore pour qu'un adulte intervienne. Les comportements d'Enzo C¹⁵¹, de Thaïs¹⁵² et d'Eléa¹⁵³, vus précédemment, agrémentent le fait que les enfants échangent agressivement pour rappeler les consignes aux autres enfants qui ne les respecteraient pas. J'ai aussi pu relever que lors de l'échauffement « L'attrape queue », Simon attrape la queue de Marylou alors qu'il n'a pas à le faire.¹⁵⁴ Elle crie « Mais !! » en lui courant après. Ou encore, toujours lors de cet échauffement, Anaïs est en train de s'échapper

¹⁴⁸ Annexe 2 : Grille d'observation 2, p. 87

¹⁴⁹ Annexe 5 : Grille d'observation 2, p. 96

¹⁵⁰ Annexe 6 : Grille d'observation 2, p. 100

¹⁵¹ Annexe 4 : Grille d'observation 1, p. 92

¹⁵² Annexe 6 : Grille d'observation 1, p. 99

¹⁵³ Annexe 6 : Grille d'observation 1, p. 99

¹⁵⁴ Annexe 5 : Grille d'observation 2, p. 96

mais elle se rend compte qu'elle a perdu sa queue, elle fait vite demi-tour et rencontre Lilou qui essaie de lui prendre sa queue. Elle lui dit alors méchamment « Non, c'est ma queue ! »

Lors de la quatrième séance où les enfants réalisent pour la première fois le parcours équilibre pour atteindre le garage, ils doivent attendre les uns derrière les autres pour faire le parcours.¹⁵⁵ Camille se rend compte que Marylou est en train de la doubler, elle lui dit alors : « Non ! C'est ma place !! » Ici, Marylou cherche à rappeler à Camille qu'elle est devant elle. C'est donc un moyen de se faire respecter, de se défendre. Le cas se trouve à deux reprises avec Marion.¹⁵⁶ : les enfants sont dans la queue pour atteindre le garage, Camille essaie de doubler ses camarades. Elle passe devant Lilou qui lui dit gentiment : Hé ! C'était moi derrière Marion. » Marion qui entend les paroles de Lilou se rend compte que Camille a doublé sa camarade. Elle lui dit alors : « Non ! C'était Lilou !! » et la pousse derrière pour qu'elle fasse la queue. Marion cherche donc à défendre Lilou dans cette situation. Dans un second temps, au cours de la même séance, j'ai pu observer Clara en train de tirer la capuche de Marion, sans réelle raison. Marion n'est alors pas contente et lui demande d'arrêter une première fois. Elle accompagne sa parole par un geste avec ses mains comme pour repousser Clara. Elle recommence une deuxième fois un peu plus tard dans la séance. Cette fois Marion s'énerve vraiment et lui demande d'un ton sec d'arrêter.

Lors du jeu « Ramasse fromage », Enzo C a une perle dans les mains, Eliott a décidé que c'était celle-ci qu'il voulait.¹⁵⁷ Il lui court après pour essayer de l'avoir en lui criant : « Arrête ! Mais arrête ! » Enzo C se débat comme il peut. Il faut attendre l'intervention de Liliane pour qu'ils arrêtent de se chamailler. Dans cette situation, le fait qu'Enzo C intervienne verbalement est un moyen de faire intervenir un adulte. Par ces phrases, il fait part de quelque chose qui le tracasse, qui l'empêche de réaliser pleinement la consigne demandée.

2. Les échanges non-verbaux

Comme je l'ai précisé précédemment, les échanges non-verbaux entre les enfants apparaissent plus en début de séquence. Par contre, contrairement aux échanges verbaux où les interactions entre les enfants étaient plus agressives qu'amicales, je n'ai pas relevé de grandes différences entre les gestes et regards violents et cordiaux. Ils sont dans l'ensemble aussi présents les uns que les autres en termes de quantité.

¹⁵⁵ Annexe 5 : Grille d'observation 2, p. 96

¹⁵⁶ Annexe 6 : Grille d'observation 2, p. 100

¹⁵⁷ Annexe 5 : Grille d'observation 2, p. 96

1. Les échanges non- verbaux amicaux et/ou cordiaux

Dans un premier temps, je vais commencer par détailler les échanges non-verbaux amicaux ou cordiaux. J'ai pu noter deux types d'échanges non-verbaux amicaux.

1. Les gestes et les regards pour l'entre-aide entre enfants

Le premier consiste à aider un camarade en difficulté. C'est le cas de Marylou qui après avoir regardé Lucie et analysé qu'elle était dans une situation difficile, lui propose un cerceau, lors du jeu « Rat voleur ».¹⁵⁸ Cependant, ici, Marylou accompagne son geste d'une parole. Ce n'est pas toujours le cas. En effet, lorsqu'Enzo P se rend compte qu'il a deux fromages dans les mains lors du jeu « Ramasse fromage », il en tend un à Lucie avec un sourire sans rien lui dire.¹⁵⁹ Stelly entre aussi dans ce cas, lorsqu'elle comprend que Marion voulait s'asseoir dans le cerceau dans lequel elle est elle-même assise.¹⁶⁰ Elle lui montre alors du doigt un cerceau vide pour qu'elle puisse s'asseoir et échapper à Radégou, durant le jeu « Rat voleur ». De plus, lorsque Marion prend la main d'Alexandre pour qu'il puisse déposer un fromage dans la caisse à fromage durant le jeu « Ramasse fromage », elle aide Alexandre à réaliser ce qui est attendu lors de cette situation sans prononcer une seule parole.¹⁶¹ Enfin, j'ai pu relever une aide d'Enzo C, lors du jeu « Souris collées », puisqu'il essaie de relever Eliott comme il le peut parce que ce dernier est tombé.¹⁶² Tous ces exemples montrent que les gestes ou les regards amicaux des enfants peuvent s'apparenter à de l'entre-aide.

2. Les gestes et les regards : un indicateur de complicité entre les enfants

Cependant, j'ai distingué une autre sorte de regards amicaux. En effet, j'ai pu observer des regards complices entre deux enfants lors du jeu « Souris collées »¹⁶³. C'est le cas de Simon et Marion mais aussi de Mathys et Anaïs. Ces regards montrent une réelle complicité entre les deux partenaires et c'est ce qui est attendu de la situation proposée puisqu'ils doivent toujours rester ensemble pendant le jeu.

2. Les échanges non-verbaux agressifs et/ou violents

Je vais désormais présenter les échanges non-verbaux agressifs ou violents que j'ai pu relever lors de mes différentes observations. Tout d'abord, j'ai noté que les enfants avaient

¹⁵⁸ Annexe 2 : Grille d'observation 2, p. 87

¹⁵⁹ Annexe 2 : Grille d'observation 2, p. 89

¹⁶⁰ Annexe 3 : Grille d'observation 2, p. 90

¹⁶¹ Annexe 4 : Grille d'observation 2, p. 94

¹⁶² Annexe 4 : Grille d'observation 2, p. 94

¹⁶³ Annexe 7 : Grille d'observation 2, p. 103

recours à des échanges non-verbaux violents lorsqu'ils ne veulent pas partager le matériel ou bien lorsqu'un camarade ne veut pas le partager. C'est le cas de Simon, qui, lors du jeu « Rat voleur », n'accepte pas qu'Anaïs s'assoit dans le cerceau dans lequel il voulait lui aussi s'asseoir, il tape alors Anaïs avec le cerceau.¹⁶⁴ Camille et Stelly réagissent elles aussi de la même manière lors du jeu « Ramasse fromage ».¹⁶⁵ Elles sont assises près de la boîte où les souris déposent les fromages. Elles semblent surveiller (alors qu'aucune consigne de « surveillance » n'a été donnée), Marylou veut se joindre à elles, les deux filles refusent. Pour lui faire vraiment comprendre, Camille tape Marylou. Ce comportement agressif se retrouve lors du jeu « Ramasse fromage »¹⁶⁶. Dorian a deux balles dans les mains dont la seule balle violette du jeu. Marylou est furieuse car il a pris celle qu'elle voulait. Elle essaie donc par tous les moyens de lui arracher des mains. Elle refuse de jouer avec une autre balle que celle-ci. Marylou réitère son comportement une nouvelle fois lorsque je relance le jeu juste après. Cette fois c'est Enzo C qui a la balle violette dans les mains, elle essaie de lui prendre en tirant sur son pull. J'ai aussi observé le comportement d'Eliott pendant le jeu du jeu « Ramasse fromage ».¹⁶⁷ Lucie a le dernier fromage dans les mains, elle court jusqu'à la maison des souris pour déposer le fromage dans la caisse des fromages. Eliott se rend compte qu'il ne reste plus que ce fromage, il court après Lucie, tire son pull, essaie de lui arracher le fromage des mains par tous les moyens jusqu'à ce que Liliane intervienne. Ici, Eliott refuse de partager le matériel présent dans la situation. Enfin, j'ai pu relever le comportement agressif de Valentin lors du jeu où les enfants doivent détruire les tours du château, Lucie a une perle dans les mains.¹⁶⁸ Valentin lui tape dessus violemment parce qu'elle a cette perle. Or elle fait ce que j'ai demandé, elle respecte la consigne. Je suppose que Valentin n'accepte pas qu'elle ait cette perle dans les mains et que ce ne soit pas lui qui l'ait.

Les cas présentés précédemment montrent des enfants qui deviennent agressifs ou violents parce qu'ils refusent de partager le matériel. Mais j'ai aussi pu noter des comportements agressifs ou violents lorsque les enfants ne respectaient pas les consignes données. En effet, lors du jeu « Ramasse fromage »¹⁶⁹, Hippolyte se rend compte qu'Enzo C a deux fromages dans les mains. Or la consigne était claire : les souris ne peuvent ramener qu'un fromage à la fois. Il essaie donc de lui arracher des mains un des deux fromages pour respecter totalement

¹⁶⁴ Annexe 2 : Grille d'observation 1, p. 89

¹⁶⁵ Annexe 2 : Grille d'observation 1, p. 87

¹⁶⁶ Annexe 4 : Grille d'observation 2, p. 93 et 94

¹⁶⁷ Annexe 2 : Grille d'observation 2, p. 88

¹⁶⁸ Annexe 5 : Grille d'observation 2, p. 98

¹⁶⁹ Annexe 2 : Grille d'observation 2, p. 88

la consigne. Par ailleurs, lors du jeu « Souris collées »¹⁷⁰, Enzo C et Eliott sont toujours par deux mais ce dernier n'est pas très en forme. Or Enzo C a peur de se faire attraper par Radégou. Il fait tourner Eliott sur lui-même très vite pour essayer de le faire courir. Il ne semble pas content qu'Eliott ne participe pas pleinement au jeu et donc ne cherche pas à respecter les règles du jeu ou la consigne énoncée. De plus, lors du jeu « Rat voleur »¹⁷¹, Simon a encore sa queue, matérialisée par un foulard accroché à la taille. Marylou, elle, a déjà perdu la sienne. Elle attrape donc celle de Simon comme si elle était Radégou. Ce dernier s'en rend compte. Il n'est pas content du tout que Marylou ne respecte pas la consigne énoncée et lui lance un regard accusateur. Enfin, j'ai noté le comportement de Simon lors de l'échauffement où chaque enfant a une queue matérialisée par un foulard et doit échapper à Radégou.¹⁷² Eléa se fait attraper sa queue par Radégou. Elle n'est pas contente et essaie de récupérer une autre queue. Elle s'attaque à celle de Simon qui n'apprécie pas et tape Eléa pour lui rappeler que ce n'est pas à elle d'attraper la queue des souris.

Analyse et discussion

I. Analyse des résultats : Les jeux collectifs facilitent le « vivre ensemble » et « l'apprentissage du vivre ensemble »

1. Le respect

1. Des règles collectives

1. Le respect des règles lors des différents jeux

Lors de la présentation de mes résultats j'ai pu noter que, parfois, lorsqu'un enfant de la classe ne respecte pas les règles imposées par un jeu, il est « rappelé à l'ordre » par un de ses camarades. Mes observations m'ont permis de dégager deux niveaux de « rappel à l'ordre » au sein de la classe.

Dans un premier temps, je vais m'intéresser au cas d'Eléa. Celle-ci se rend compte du non-respect de la règle du jeu « Ramasse fromage ». En effet, Hippolyte n'a pas respecté les consignes que j'avais données préalablement en lançant la balle à travers la salle de motricité. Eléa réagit alors en lui faisant une remarque que je qualifierai d' « affective ». En effet, face à

¹⁷⁰ Annexe 5 : Grille d'observation 2, p. 96

¹⁷¹ Annexe 4 : Grille d'observation 2, p. 95

¹⁷² Annexe 3 : Grille d'observation 2, p. 90

ce non-respect de la règle, elle répond simplement qu'Hippolyte est méchant. Elle n'explique pas à Hippolyte pourquoi elle dit cela. C'est sa manière à elle de lui montrer qu'il n'a pas respecté ce que j'avais demandé de faire. Je qualifierai désormais le comportement d'Eléa comme un premier niveau de rappel à l'ordre.

Désormais si je m'intéresse au comportement de Thaïs, lors de cette même situation. Elle se rend compte que Théo ne respecte pas non plus les règles imposées par le jeu. En effet, Théo a deux fromages dans les mains, or j'avais demandé de ne prendre qu'un seul fromage. Lorsque Thaïs s'aperçoit de ce non-respect, elle lui en fait part. Elle lui explique clairement qu'il n'a pas le droit de faire ce qu'il fait. Concrètement, elle lui rappelle une partie des consignes énoncées. Je qualifierai donc ce comportement comme un deuxième niveau de rappel à l'ordre.

A travers ces deux observations, je me rends compte que « s'il en a l'occasion, l'enfant, en jouant sur la culture commune du groupe dans lequel il se trouve, s'autorise à être auteur et il expérimente le pouvoir de sa parole sur les autres »¹⁷³ (Jacky Caillier). En effet, que ce soit Eléa ou Thaïs, les deux enfants ont cherché à faire entendre les consignes que j'avais préalablement données auprès des autres enfants afin de les faire réagir. Elles ont expérimenté l'impact que peuvent avoir leurs paroles sur leurs camarades.

2. Le respect des règles de vie de la classe

Désormais, si je m'intéresse au respect des règles de vie collective et notamment au fait que les enfants aient eu du mal à attendre leur tour lors de la situation « L'attaque du château ». Jean Robert Appell indique dans son article que le jeu permet aux enfants d'entrer dans un processus de socialisation. En effet, pour lui, « Jouer seul, jouer avec l'autre puis avec les autres, intégrer les règles, avoir la possibilité de se dire non à soi-même, contrôler ses pulsions, demande à l'enfant un véritable travail qu'il ne peut pas faire seul, le jeu en est un médiateur. »¹⁷⁴ Cet auteur part donc du principe qu'il faut laisser du temps à chaque enfant pour intégrer les règles. C'est justement par le jeu et par la pratique de différentes situations de jeu dans lesquelles il va devoir attendre son tour que l'enfant va intégrer ce processus de socialisation. Au cours de la troisième année, « vont apparaître les jeux à règles comme des débuts de jeu de société (loto ou autre). Les enfants vont apprendre les règles du jeu : attendre

¹⁷³ <http://eduscol.education.fr/cid46402/apprendre-a-l-oral-entre-pairs.html> (consulté en ligne le 21/04/2016 à 15 : 30)

¹⁷⁴ APPELL J-R, « La règle du jeu », Spirale 2015/3 (N° 75), p. 191-193

son tour, respecter une consigne. Ces activités se feront en présence d'un adulte qui accompagnera les enfants dans cet apprentissage. » Les enfants de ma classe âgés de deux ou trois ans sont en plein dans cette phase. En référence à cet auteur, il semble donc tout à fait normal de voir encore des enfants en train de doubler leurs camarades lors des situations de jeux. Toutefois, j'ai pu noter le comportement d'enfants présents au sein de la classe qui eux ont dépassé ce stade et qui attendent systématiquement leur tour.

2. Le respect de l'autre

Je vais désormais m'intéresser à la capacité des enfants à prendre en compte leurs camarades, à les écouter et à les accepter. Mes observations m'ont permis de relever de grandes disparités entre les enfants. Toutefois, j'ai pu remarquer que les enfants ont progressé sur ce point après la cinquième séance de la séquence. De mes observations, je distinguerai maintenant trois niveaux de respect de l'autre.

1. Le manque de prise de conscience de l'autre

Le premier niveau concerne Camille et Stelly qui refusent de jouer avec Marylou lors du jeu « Ramasse fromage ». Ce niveau concerne aussi Enzo C, qui, lorsqu'il est partenaire avec Eliott dans le jeu « Souris collées » essaie de s'échapper par tous les moyens sans faire véritablement attention à Eliott qui est tombé par terre. Ces deux situations me permettent de mettre en avant que certains enfants de la classe sont encore très centrés sur eux-mêmes et donc ne sont pas capables de prendre en compte les autres. D'après J. Astington (1999) dans son ouvrage *Comment les enfants découvrent l'esprit*, mes observations laissent penser que les enfants ne sont pas encore entrés dans « la théorie de l'esprit ». C'est-à-dire qu'ils ne sont pas encore capables « de se représenter les états mentaux des personnes en leur assignant des intentions, des désirs, des croyances. »¹⁷⁵

2. Le début d'une prise de conscience de l'autre

Le deuxième niveau de prise en compte d'autrui concerne les comportements de Théo et d'Anaïs. Ces deux enfants sont tous les deux repris par un de leurs camarades lors de deux situations distinctes. Thaïs reprend à l'ordre Théo lors du jeu « Ramasse fromage » car il a deux balles dans les mains et Anaïs est interpellée par Enzo C lorsque j'ai passé la consigne d'aller s'asseoir sur les bancs et qu'elle est encore assise sur le tapis que je vais ranger prochainement. Mes observations m'ont permis de dégager le fait que ces deux enfants

¹⁷⁵ LARZUL S, « La découverte du monde mental chez le jeune enfant et l'école », *Le journal des psychologues* 2006/4 (n°237), p. 44-47

écoutent attentivement les paroles de leurs camarades. La posture, le regard et l'attention accordée à l'autre le montrent. Cependant ils n'agissent pas en conséquence. C'est-à-dire que Théo écoute le rappel à l'ordre de Thaïs mais continue à courir, juste après, avec ses deux balles. S'il avait vraiment pris en compte les propos de sa camarade, il aurait posé une balle au sol et aurait continué le jeu avec une seule balle. De la même manière, Anaïs écoute Enzo C qui lui dit d'aller vite s'asseoir mais ne le fait pas pour autant. Il faut que j'intervienne pour qu'Anaïs se lève et s'assoit avec les autres enfants. Dans ces deux situations, je pourrais mettre en avant que Théo et Anaïs ont des désirs et des croyances différentes de celle de Thaïs et d'Enzo C. Or « dès leur troisième année, les enfants commencent à tenir compte des croyances d'autrui (différentes des leurs) pour en anticiper les actions : ils réussissent à 66 % entre deux ans cinq mois et trois ans, à 90 % entre trois ans un mois et trois ans cinq mois. »¹⁷⁶ Cela peut donc expliquer pourquoi Théo et Anaïs n'agissent pas, après les propos de leurs camarades. En effet, ils sont tous les deux de fin d'année et ne sont peut-être pas encore dans cette phase de leur développement. Ils tendent progressivement à sortir de leur égocentrisme intellectuel et social.

3. La prise de conscience de l'autre

Les comportements que j'ai notés pour agréments le troisième niveau de prise en compte de l'autre se situent plutôt en fin de séquence d'enseignement. Au sein de ce troisième niveau, je vais distinguer trois types de situations.

Tout d'abord, je vais m'intéresser à des comportements d'enfants qui prennent en compte l'autre pour des raisons affectives. C'est le cas de Camille, qui par exemple, pousse Sacha B lors d'une passation de consigne. Elle se sent coupable, son comportement le montre. Elle lui demande s'il va bien. Elle est particulièrement douce avec lui. Elle sait qu'elle a « fait du mal » à son camarade. Elle est totalement dans la prise en compte de l'autre. Ce comportement se retrouve avec Thaïs qui console, par de petits gestes dans le dos, Stelly. En effet, Stelly a essayé de doubler Mathys dans la queue pour atteindre le château, celui-ci ne s'est pas laissé faire et est repassé devant elle. Stelly est frustrée et se met à pleurer. Thaïs fait alors preuve d'une énorme gentillesse et console son amie. Cette enfant arrive totalement à se mettre à la place de Stelly, elle est dans l'empathie vis-à-vis de sa camarade.

Désormais, je vais développer les comportements d'enfants capables de prendre en compte les autres en situation de jeux et notamment lorsqu'ils ont le même désir. C'est le cas de Marylou

¹⁷⁶ LARZUL S, *Ibidem*

par exemple, qui lors du jeu « Rat voleur » où chaque enfant doit rejoindre un cerceau au signal de l'arrivée de Radégou pour ne pas se faire attraper par le vilain rat, montre du doigt un cerceau vide à Lucie, cerceau dans lequel elle va pouvoir se réfugier. Dans cette situation, Marylou connaît le désir de Lucie, qui est d'échapper à Radégou. Voyant que la petite fille est un peu perdue, elle lui propose de vite venir s'asseoir dans un cerceau vide. Par ailleurs, c'est aussi le cas de Marion qui vient en aide à Alexandre lors du jeu « Ramasse fromage ». Elle lui prend la main gentiment et l'amène à aller déposer son fromage dans la caisse des fromages. Marion s'intéresse pleinement à Alexandre. Elle essaie de faire en sorte qu'il arrive à réaliser la situation sans le faire à sa place. Elle est totalement dans la prise en compte de l'autre. Enfin, j'ai pu observer des comportements d'élèves qui ont particulièrement retenu mon attention. Lors de l'échauffement, « L'attrape queue », j'ai noté que les enfants se plaçaient parfois en binôme pour essayer d'échapper à Radégou ensemble sans que je n'ai donné cette consigne. Ici, les enfants ont le même but, le même désir : échapper à Radégou. Ils vont donc se désigner comme partenaire pour parvenir à ce but. C'est Anaïs et Lilou qui commencent par se tenir la main puis le phénomène s'étend au sein de la classe C'est au tour de Stelly et Eléa puis de Théo et Clara et enfin de Simon et Enzo P. « Les enfants tiennent compte des désirs d'autrui à 96 % entre deux ans neuf mois et trois ans (...)»¹⁷⁷ Toutefois, j'ai pu observer que les binômes n'étaient pas construits aléatoirement. Les partenaires identifiés lors de cette situation sont très proches dans la vie quotidienne de la classe. Les liens amicaux des enfants au sein des binômes sont très forts. Ici, il faut donc noter que les relations d'amitiés entre les enfants ont un réel impact sur la socialisation.

Toutes ces observations me permettent de mettre en évidence que grâce à des situations de jeux, les enfants ont évolué au cours de l'année voir au cours de la séquence. En effet, le fait de se confronter à la règle et de ne plus pouvoir faire ce qu'ils veulent quand ils veulent, engendre une évolution sur le plan de la socialisation. Pour Meirieu, « grandir, c'est se délivrer de l'infantile et, dans un même mouvement, renoncer à être le centre du monde, cesser de croire que nous pouvons commander au monde en le soumettant en permanence à nos désirs, s'associer à des pairs. Grandir, du point de vue des apprentissages, comme de celui de la formation du citoyen, c'est renoncer à être le nombril du monde... » Par une ouverture des enfants aux autres ainsi que sur le monde qui les entoure, on peut apercevoir une évolution sur le plan de la socialisation.

¹⁷⁷ LARZUL S, « La découverte du monde mental chez le jeune enfant et l'école », *Le journal des psychologues* 2006/4 (n°237), p. 44-47

2 .Le partage

1. Le partage de l'espace et du matériel

Lors de mes différentes observations, j'ai noté le comportement d'enfants qui ont encore du mal à se partager le matériel, à jouer avec le même matériel que les autres dans un espace de jeu. En effet, j'ai observé une réelle violence de la part des enfants qui n'arrivaient pas à obtenir le matériel qu'ils souhaitaient. C'est le cas d'Eliott qui tape agressivement Lucie lorsque cette dernière a en sa possession la dernière balle du jeu. Simon, lui aussi, est violent avec Anaïs quand elle s'assoit dans le cerceau qu'il avait lui aussi choisi pour échapper à Radégou. Il entreprend de la taper avec ce cerceau. Ces enfants sont dans l'agressivité mais essentiellement dans la violence physique. Ce qui n'est pas le cas de Camille et de Marylou, par exemple. J'ai pu observer des enfants qui verbalisaient leurs mécontentements auprès de leurs camarades. En effet, lorsque Camille et Stelly surveillent la caisse des fromages, Stelly essaie de dire à Marylou par des mots qu'elle ne souhaite pas qu'elle joue avec elle. Je ne comprends pas ce qu'elle dit exactement mais elle s'adresse bien à elle. C'est une fois qu'elle s'aperçoit que les paroles n'ont pas d'effets qu'elle entreprend de la taper. Puis Camille imite Stelly et tape à son tour Marylou avec plus de violence que sa camarade. De la même manière, lorsque Marylou s'aperçoit que Dorian a pris la balle violette lors du jeu « Ramasse fromage », elle lui dit : « Mais ! Mais ! Mais ! C'est ma balle !! » Elle l'agrippe violemment par le bras en prononçant ses paroles. Elle essaie donc de lui expliquer et de lui faire part de son mécontentement. Les auteurs comme Mueller et Lucas (1975) mais aussi Vandell et Mueller (1979), Bakeman et Brownlee (1982) et Nadel et Baudonnière (1985) disent que durant la période préverbale « la médiation des objets et l'acuité des signaux visuels et auditifs sont des facteurs majeurs pour susciter l'attention mutuelle et les premiers contacts, et permettre le maintien des échanges. »¹⁷⁸ En effet, ces observations montrent que les enfants essaient d'entrer en contact avec leurs pairs pour exprimer leurs sentiments ou leurs envies.

2. Le partage des différents rôles

Au cours de la séquence que j'ai menée, mes observations m'ont permis de noter l'évolution des enfants en ce qui concerne leurs capacités à jouer à un jeu présentant différents rôles. J'ai observé particulièrement cet aspect à travers le jeu « L'attrape queue » puisque celui-ci faisant office d'échauffement spécifique a été réalisé à chaque séance de la séquence.

¹⁷⁸ FONTAINE A-M, « Ecologie développementale des premières interactions entre enfants : effet des matériels de jeu », *Enfance* 2005/2 (Vol.57), p. 137-154

J'ai donc pu voir une évolution chez les enfants et donc pu comparer mes observations en début de séquence avec celle de mi- séquence mais aussi avec celles des dernières séances de la séquence d'enseignement.

J'ai distingué trois types de comportements d'élèves qui reflètent trois temps dans la séquence. Le premier comportement est celui d'enfants observés en début de séquence qui se laissent attraper par Radégou, en l'occurrence moi, par plaisir. Certains enfants se jetaient presque dans mes bras pour que j'attrape leur queue, au départ de la séquence. Les enfants sont alors dans une phase où ils doivent construire leur opposition à l'enseignant. J'ai fait le choix de m'opposer à l'ensemble du groupe dans la séquence pour permettre à l'enfant de bien comprendre cette notion d'adversaires. En effet, à leur arrivée en maternelle, l'opposition entre deux antagonistes en jeux collectifs est à construire totalement. Il me semble donc tout à fait normal d'observer le comportement d'élève se jetant dans mes bras car ils n'ont pas encore construit cette notion d'adversaire au sein du jeu. Pour parvenir à cela, j'ai opté pour l'opposition par l'intermédiaire d'un individu face au groupe classe. En l'occurrence, j'ai choisi d'être Radégou et de pourchasser l'ensemble de la classe. De par mon statut d'enseignante, statut dont je suis la seule à avoir dans le jeu, il a été plus simple pour les enfants de me prendre comme adversaire. Chaque enfant est alors influencé par les autres, il joue parmi les autres enfants face à l'enseignante qui représente l'adversaire. L'ensemble des enfants étant un groupe uni face à Radégou qui lui est seul. Cette situation est peu contraignante pour les enfants sur le plan de la socialisation car ils doivent « prendre en compte un seul adversaire et n'ont pas plusieurs facteurs à analyser. »¹⁷⁹

En milieu de séquence, autour des séances trois et quatre, j'ai noté une transformation du comportement des enfants. En effet, je n'observe plus d'enfants se jetant dans mes bras. Au contraire, tous les enfants participent au jeu comme je le souhaite. Ils s'échappent, essaient de protéger leur queue comme ils le peuvent. J'observe même à partir de la cinquième séance un début de collaboration entre les enfants au cours de ce jeu. Ils se tiennent la main par deux ou par trois pour essayer d'échapper à Radégou. La notion d'opposition semble construite pour l'ensemble des enfants de la classe.

Enfin, le dernier comportement que j'ai observé se situe plutôt en fin de séquence d'enseignement. Je n'ai pas changé la consigne au cours de la séquence. Cet échauffement

¹⁷⁹ http://unt.univ-reunion.fr/fileadmin/Fichiers/UNT/UV2S/EPSEcole/Les_jeux_collectifs.pdf
(consulté en ligne le 28/04/2016 à 9 : 10)

spécifique est resté le même de la première séance jusqu'à la dernière séance. Pour les élèves il a donc fallu échapper à Radégou, la maitresse, tout au long de la séquence. Or je me suis aperçue qu'en fin de séquence, à partir de la cinquième séance, certains enfants cherchaient à attraper la queue de leurs camarades. Par exemple, lors de sixième séance, j'ai observé Enzo C pourchasser Lilou dans le but de lui attraper sa queue. Ce n'est pas le seul enfant à l'avoir fait. J'ai noté que Simon et Hippolyte avaient aussi eu ce comportement. Avec du recul, je me demande si je n'ai pas fait une erreur. En effet, à partir de ce jeu, je voulais construire la notion d'opposition chez mes élèves. Les comportements que j'ai observés en milieu de séquence me laissent penser que cette notion est comprise et construite. Or durant cette séquence, je n'ai mis en place que des oppositions comprenant un individu, la maitresse, face à un groupe, l'ensemble des enfants. J'aurais peut-être dû tendre vers une autre forme d'opposition où un enfant aurait pris la place de la maitresse. C'est-à-dire que j'aurais sûrement dû faire évoluer ma situation pour permettre aux enfants de progresser dans cette notion d'opposition. Le fait de placer un enfant face au groupe classe aurait été une variable didactique me permettant de continuer à faire évoluer la notion d'opposition chez les enfants. Toutefois, j'ai pris conscience que la notion d'opposition est une notion difficile à faire comprendre aux enfants et qu'il est indispensable de procéder par étapes pour la construire. En effet, dans un premier temps « l'opposition se construit plus facilement par rapport à l'adulte, puis la maitresse aidée par des enfants puis avec les enfants entre eux. »¹⁸⁰

3. *Coopération/Entre-aide*

Au cours de la séquence d'enseignement que j'ai proposé, je n'ai observé que quelques comportements relevant de l'entre-aide ou de la coopération. Cependant mes observations me permettent de distinguer deux niveaux d'entre-aide chez les enfants.

1. Une entre-aide intéressée

Dans un premier temps, je vais m'intéresser aux enfants qui sont en situation d'entre-aide mais parce qu'ils ont un intérêt certain à le faire. Ce comportement correspond à un premier niveau d'entre-aide. C'est le cas d'Enzo P qui tend un fromage à Lucie lors du jeu « Ramasse fromage » parce qu'il en a deux dans les mains. Or la consigne était claire, les enfants ne peuvent ramener qu'un seul fromage à la fois dans la caisse des fromages. Ici, Enzo P aide Lucie puisqu'il lui donne un fromage alors qu'elle en cherche un. Enzo P l'aide

¹⁸⁰ http://unt.univ-reunion.fr/fileadmin/Fichiers/UNT/UV2S/EPSEcole/Les_jeux_collectifs.pdf
(consulté en ligne le 28/04/2016 à 9 : 10)

de lui-même mais il ne le fait pas sans aucune motivation derrière. En effet, je suis placée stratégiquement dans cette situation pour voir si chaque enfant transporte un fromage à la fois. Il sait que je vais le reprendre s'il traverse l'espace de jeu avec deux fromages dans les mains. L'entre-aide qu'il réalise ici lui permet de répondre pleinement à la consigne, elle est donc intéressée. Ce comportement où l'enfant aide un camarade parce qu'il a un intérêt à le faire se retrouve dans la situation des « Souris collées » où Enzo C et Eliott forment un binôme. Ils doivent échapper à Radégou sans se décoller. Dans la panique, Eliott tombe par terre et pleure. Enzo C essaie alors de l'aider à se relever. Cette situation est très significative car Enzo C entre dans l'entre-aide parce qu'il a compris qu'il ne devait pas abandonner Eliott et que le seul moyen d'échapper à Radégou donc de ne pas se faire manger est de l'aider à se relever. De la même manière qu'Enzo P, Enzo C aide un camarade parce qu'il est intéressé. Il le fait parce qu'il a un réel intérêt à le faire. Cette entre-aide intéressée se retrouve aussi lors du rangement. Les enfants ont compris que les tapis de gymnastique étaient lourds et qu'un enfant seul ne pouvait le soulever. Ils acceptent alors de s'aider les uns les autres pour pouvoir faire avancer le tapis. Les enfants ont ici un intérêt à s'entre-aider car sinon ils ne parviendront pas à transporter le tapis. Enfin, le dernier comportement que j'ai pu relever correspondant à de l'entre-aide avec un intérêt quelque peu différent. En effet, je l'ai observé au cours de l'échauffement spécifique « L'attrape queue » où chaque enfant a une queue et doit échapper à Radégou. En fin de séquence, au cours de cette situation, j'ai observé la création de binômes voir de trinômes. C'est le cas de Lilou qui tient la main d'Anaïs, mais aussi de Théo et de Clara, ou encore d'Enzo P et de Simon. Cela me laisse penser que certains enfants ont compris qu'ils avaient plutôt intérêt à coopérer pour échapper à Radégou. Je ne sais pas vraiment si c'était leur but mais lorsque je demande à Anaïs dans une situation décontextualisée pourquoi elle tient la main de Lilou lors de ce jeu, elle me répond : « Pour échapper à Radégou ». En tout cas, cette situation me laisse penser que les enfants agissent ensemble par intérêt. Ils se tiennent la main parce qu'ils ont un intérêt commun : échapper à Radégou.

2. Une entre-aide sans intérêt particulier

Désormais, je vais décliner ce que je qualifierai du deuxième niveau d'entre-aide. Ce second niveau peut-être défini par une entre-aide de la part d'un enfant sans intérêt particulier. Il est peu présent lors de la séquence mais j'ai relevé deux situations intéressantes. Tout d'abord, j'ai noté le comportement de Marylou lors du jeu « Rat voleur ». J'ai placé au sol des cerceaux, il y a un cerceau par enfant. Chaque enfant se promène et au signal de

l'arrivée de Radégou, il doit vite se réfugier dans un cerceau. Au cours de ce jeu, Marylou entend le signal et se dépêche de rejoindre un cerceau pour échapper à Radégou. Elle réalise pleinement la consigne. Cependant, elle s'aperçoit que Lucie n'est pas réfugiée dans un cerceau. Or Marylou a un cerceau vide tout proche d'elle. Elle tente alors de l'aider en restant dans son cerceau et lui dit « Tiens, assieds-toi ! Tiens ! » tout en montrant du doigt le cerceau vide. Ici, Marylou vient en aide à Lucie mais d'une manière différente par rapport aux autres cas déjà énoncés. En effet, Marylou l'aide par simple gentillesse. Elle n'a aucun intérêt à aider Lucie. Elle est déjà à l'abri. Elle ne craint plus rien et pourtant elle s'intéresse au bien-être de Lucie et essaie d'arranger les choses. Ce comportement où un enfant aide un autre sans qu'il ait d'intérêt particulier à le faire se retrouve avec Marion lors du jeu « Ramasse fromage ». En effet, j'ai observé Marion lors de cette situation. Alexandre a une des dernières balles du jeu dans les mains mais il ne comprend pas qu'il doit aller la déposer dans la caisse, je lui propose donc de l'aider. Marion lui prend alors la main et l'entraîne jusqu'à la caisse où il dépose la balle. Elle réitère son geste juste après avec Julie. Ici, Marion s'efface du jeu pour essayer de venir en aide aux enfants qui n'ont pas compris la consigne. C'est un comportement très intéressant pour une enfant de trois ans. Je lui ai demandé de se mettre en quelque sorte dans une situation de tuteur. En effet, je sais qu'« associer un élève tuteur avec un élève tutoré, c'est compter sur les aptitudes du premier pour favoriser les apprentissages du second. »¹⁸¹ Ici, Marion réalise pleinement la tâche que je lui demande car elle ne fait pas à la place de ses camarades. Elle les accompagne juste en leur tenant la main afin qu'ils réalisent la consigne demandée. Avec du recul, je me dis que j'aurais dû favoriser ce genre d'aide auprès des enfants capables de le faire. Toutefois, ces situations tuteurs/tutorés sont difficiles à mettre en place parce que les enfants sont très jeunes et encore très égocentriques. Par ailleurs, les situations proposées ne peuvent pas toutes répondre à la mise en place de tuteurs. En effet, « les tuteurs enfants doivent aider des pairs sur des tâches relativement simples. »¹⁸²

¹⁸¹ BAUDRIT A, « Le tutorat à l'école. Que peuvent faire les élèves tuteurs ? », *Carrefours de l'éducation* 2003/1 (n°15), p. 118 – 134

¹⁸² BAUDRIT A, *Ibidem*

II. Analyse des résultats : La pratique des jeux collectifs contribue au développement des échanges entre les enfants »

1. Les échanges verbaux

En présentant mes résultats, j'ai observé que les échanges verbaux entre les enfants sont de plus en plus présents au fur et à mesure que la séquence d'enseignement avance. Je me suis donc demandée pourquoi. Au cours d'une de mes lectures, j'ai noté une échelle de compétences qui contribue au fonctionnement social et émotionnel du jeune enfant. Cette échelle est composée de six compétences placées dans l'ordre croissant d'apparition chez un jeune enfant ne présentant aucun trouble. Les quatre premières compétences apparaissent normalement chez le jeune enfant entre sa naissance et ses deux ans. C'est le cas de « l'attention et régulation », de « l'engagement mutuel dans une construction de relations sociales », d'« une communication réciproques intentionnelles » et d'« une gestualité communicative pour résoudre des problèmes ».¹⁸³ Je ne les développerai pas ici car elles ne concernent pas les enfants de ma classe, qui sont plus âgés. La cinquième compétence, devant normalement apparaître entre dix-huit et trente mois, intitulée « utilisation de symboles pour exprimer ses pensées et ses sentiments »¹⁸⁴ m'a intéressée plus particulièrement. En effet, dans cette compétence, « par l'intermédiaire du jeu symbolique et du langage, l'enfant commence à exprimer des pensées, des idées et des sentiments ». ¹⁸⁵ Or c'est exactement le comportement de mes élèves lors des séances que j'ai pu filmer. Ils s'expriment sur ce qu'ils ressentent, ils font part aux autres enfants ou aux adultes présents de leurs émotions ou de leurs pensées. Ils sont dans l'ensemble tous capables de s'exprimer sur leurs ressentis en mars/avril de leur année de PS. Je pense que cette augmentation quantitative d'échanges verbaux est due à l'acquisition par la plupart des enfants de la classe de cette compétence qui contribue au fonctionnement social et émotionnel du jeune enfant. Enfin la sixième compétence apparaissant entre trente et quarante-huit mois normalement, s'intitule « connexions entre les symboles et les pensées abstraites ». Dans cette dernière compétence, l'enfant parle et « utilise des idées logiquement interconnectées. » Il est capable de récits impliquants « des personnages animés par des motivations claires et dont les conséquences des actions peuvent être anticipées. » Ces propos reflètent ici la capacité des enfants à s'approprier un personnage, à répondre aux motivations de celui-ci et donc à anticiper les

¹⁸³ « Fonctionnement émotionnel et social », *Devenir* 2009/5 (Numéro spécial), p. 93-97

¹⁸⁴ « Fonctionnement émotionnel et social », *Devenir* 2009/5 (Numéro spécial), p. 93-97

¹⁸⁵ « Fonctionnement émotionnel et social », *Devenir* 2009/5 (Numéro spécial), p. 93-97

actions à réaliser. C'est exactement ce que les enfants de la classe sont censés faire dans cette séquence construite à travers un album à jouer où différents personnages aux motivations et aux personnalités différentes sont présentés. Ils doivent avoir compris les motivations des souris pour aller récupérer les fromages dans le château de Radégou et entreprendre de réaliser les bonnes actions motrices pour y parvenir. Cet article me permet donc de comprendre et de justifier la présence plus importante d'interactions sociales au cours du déroulement de la séquence d'enseignement. Cependant, lorsque j'observe plus attentivement la nature de ces échanges verbaux entre enfants, je m'aperçois qu'il existe deux types d'échanges : les échanges verbaux amicaux ou cordiaux et les échanges verbaux agressifs ou violents. Or si je compare ces deux types d'échanges, je me rends compte que les échanges dits agressifs ou violents sont plus présents au sein de la séquence que les échanges dits cordiaux et amicaux.

1. Les échanges verbaux agressifs et/ou violents

Ainsi, dans un premier temps, je vais m'intéresser plus particulièrement à ces échanges verbaux agressifs et violents. J'ai tout d'abord recherché à savoir pourquoi ils étaient plus présents que les échanges amicaux ou cordiaux dans la classe. Hutt et Vaisey (1966) ont constaté que « l'augmentation de la taille du groupe induisait une augmentation de comportements agressifs et une diminution des interactions sociales au sein des groupes d'enfants. »¹⁸⁶ Pour ces auteurs, le fait d'avoir une classe nombreuse induirait des comportements plus agressifs de la part des enfants. Ma classe est actuellement composée de vingt-six enfants or nous avons commencé l'année à dix-neuf enfants présents car les tout-petits sont arrivés seulement en janvier. Cette augmentation de l'effectif de la classe pourrait donc être une manière de justifier la présence de comportements agressifs de la part des enfants. Par ailleurs, j'ai pu relever au sein de ces échanges agressifs, qu'ils étaient présents pour deux raisons distinctes au sein du groupe classe. Soit, les enfants utilisent des propos agressifs pour rappeler les consignes énoncées lors des différents jeux ou les règles de vie de la classe. C'est le cas de Thaïs, d'Eléa, d'Enzo C, de Marylou et d'Anaïs. Soit, les enfants utilisent l'agressivité pour se défendre ou pour qu'un pair comprenne ce qu'il veut. C'est le cas d'Enzo C et d'Eliott par exemple. En effet, Enzo C a une perle dans les mains lors du jeu « L'attaque du château ». Eliott veut lui aussi cette perle. Il lui court après en lui criant :

¹⁸⁶ ROQUE P, STRAYER F, JEUNIER B et TALBOT L, « Gestion de l'espace interpersonnel chez les enfants de petite section de maternelle », *Revue française de pédagogie*, 169 | 2009, 29-42. (consulté en ligne le 30/04/2016 à 8 : 20)

« Arrête ! Mais arrête ! » pour qu'Enzo lui donne la perle. Ce dernier se débat comme il peut. Il faut attendre l'intervention de Liliane, l'ATSEM de la classe, pour que la situation se rétablisse et rentre dans l'ordre. Dans cette situation Eliott cherche à faire comprendre à Enzo C son émotion. Il essaie de lui expliquer qu'il souhaite récupérer la perle or il n'y parvient pas totalement car il n'est pas capable d'exprimer véritablement, avec des mots, ce qu'il ressent à son camarade. Les paroles qu'ils prononcent ne peuvent pas faire comprendre à Enzo C son émotion. Ce comportement d'Eliott laisse penser qu'il n'est pas encore capable d'exprimer ce qu'il ressent, notamment d'exprimer verbalement, avec des mots, ses émotions. Or, c'est une compétence à développer chez les jeunes enfants et l'enseignant se doit d'aider les enfants à la construire. En effet, il s'agit pour l'enfant d'apprendre à « mettre du sens sur les réactions de l'autre et sur ses propres réactions. »¹⁸⁷ Avec un peu de recul sur ma pratique, je pense qu'en tant qu'enseignante, j'aurais dû aider encore plus mes élèves à construire leurs émotions, à mettre en mots leurs ressentis. Et notamment travailler autour des émotions dites de base qui sont : « la joie, la peur, la tristesse et la colère. »¹⁸⁸

2. Les échanges verbaux amicaux et/ou cordiaux

Dans un second temps, je vais maintenant m'intéresser aux échanges verbaux amicaux et cordiaux. Ces derniers sont essentiellement présents dans la séquence d'enseignement pour aider un camarade. J'ai pu distinguer les échanges verbaux cordiaux et amicaux simples des échanges cordiaux et amicaux agrémentés par un geste. Tout d'abord, je vais m'intéresser aux échanges amicaux avec présence de gestes. De mes lectures, j'ai pu distinguer qu'il existe deux fonctions essentielles des gestes : soit pour « se substituer au langage » ou soit « pour renforcer ou préciser le sens du message verbal. »¹⁸⁹ D'après mes observations, dans les situations que j'ai relevées, les gestes sont présents pour préciser et/ou renforcer les propos énoncés par les enfants. En effet, lors de la situation « Rat voleur », Marylou voit que Lucie n'a pas de cerceau dans lequel se réfugier, elle lui dit alors « Tiens, assieds-toi ! Tiens ! » en lui montrant un cerceau du doigt. Ce geste indique précisément à Lucie l'endroit où se situe le cerceau vide. Il permet à Marylou d'attirer le regard de Lucie sur le cerceau. Dans cette situation, il est clairement identifiable que Marylou essaie de venir en aide à Lucie. Elle le fait donc par l'intermédiaire d'une phrase et d'un geste qui agrmente son propos. Ce

¹⁸⁷ BEAUVINEAU G, BLAIN-JOQUET E, « Les mascottes des sentiments : une éducation émotionnelle pour les enfants », *Actualités en analyse transactionnelle* 2009/1 (n° 129), p. 54 – 65

¹⁸⁸ BEAUVINEAU G, BLAIN-JOQUET E, *Ibidem*

¹⁸⁹ GUIDETTI M, « Gestualité symbolique, langage et adaptation chez l'enfant d'école maternelle », In *Enfance*, tome 40, n°3, 1987, pp. 289-290

comportement, où un camarade essaie de venir en aide à un autre à l'aide d'une parole et d'un geste se retrouve avec Lilou, lors de l'échauffement. Au cours de la situation « L'attrape queue », Lilou et Anaïs se tiennent la main alors qu'aucune consigne n'a été donnée concernant un partenaire. A un moment donné Anaïs lâche la main de Lilou, sans réelle raison apparente. Cette dernière ne comprend pas et lui dit : « Viens, viens... » Elle aussi accompagne ses paroles de gestes. Elle essaie de lui reprendre la main, de l'entraîner dans la même direction qu'elle. Enfin, j'ai pu observer le comportement de Camille, qui lors d'une passation de consigne, a malencontreusement poussé Sacha B. Elle s'aperçoit de son erreur et essaie de lui venir en aide en le relevant. Elle a des gestes très calmes et protecteurs et demande à Sacha B si « ça va ? » Encore une fois, les gestes sont très importants car ils permettent d'agrémenter les propos des enfants. Désormais, je vais m'intéresser aux échanges verbaux amicaux sans gestes. J'ai pu relever qu'une seule situation de ce type. C'est le cas d'Anaïs qui interagit avec Sacha B pour essayer de le motiver. En effet, lors de la quatrième séance, Anaïs se rend compte que Sacha B est encore assis sur le banc alors que tous les enfants jouent. Ce petit garçon refuse de jouer ce jour-là. Elle lui dit alors « Allez Sacha ! » Elle lui propose de venir participer au jeu par une phrase. Dans ce cas, aucun geste n'est produit de la part de la jeune fille, elle continue à jouer. Les observations que j'ai relevées reflètent les propos énoncés par Guidetti dans son article puisqu'en effet, qu'à partir de la deuxième année, les enfants communiquent avec leurs pairs par des mots mais aussi par des gestes symboliques de la main notamment. Toutefois, il est important de préciser que « la communication verbale ne remplace pas la communication gestuelle mais ces deux systèmes s'enrichissent et évoluent parallèlement au cours du temps. »¹⁹⁰ Dans les différentes situations que j'ai décrites ci-dessus, les gestes sont importants pour comprendre les intentions de chaque enfant vis-à-vis de leurs camarades et précisent particulièrement bien les intentions de chacun. Ils apparaissent réellement comme une aide à la compréhension des mots.

Pour conclure, je me rends compte que les enfants de la classe jouent dans un même espace de jeu, avec un même matériel, à un même jeu composé des mêmes règles pour tous mais ne parlent que très peu des situations à proprement parler. En effet, c'est très rare que les enfants communiquent pour parler de ce qu'ils vont faire, de comment ils vont faire ou encore de leurs stratégies. Des auteurs comme Gayet vont dans ce sens et expliquent qu'en effet, dans la pratique, à l'école maternelle, « les jeux ont pour finalité la socialisation des enfants :

¹⁹⁰ GUIDETTI M, « Gestualité symbolique, langage et adaptation chez l'enfant d'école maternelle », In *Enfance*, tome 40, n°3, 1987, pp. 289-290

distribution des rôles, établissement de rapports hiérarchiques, respect partagé d'un contrat souvent tacite. »¹⁹¹ Dans ces situations de jeux, le langage apparaît chez les enfants mais « les paroles n'ont pas pour objectif la communication. »¹⁹² Les enfants ne jouent pas vraiment ensemble, ils jouent en parallèle. Cela rejoint les propos de Piaget à ce sujet qui écrit « au sujet du monologue égocentrique, parlant même d'un égocentrisme collectif pour désigner cette dimension particulière du langage propre aux plus petits. »¹⁹³ Cela signifie donc que chaque enfant parlerait dans son coin sans véritablement faire attention aux propos des autres.

2. Les échanges non-verbaux

En présentant mes résultats, j'ai observé que les échanges non-verbaux entre les enfants sont plus présents en début qu'en fin de séquence d'enseignement. Je me suis donc demandée pourquoi mes élèves réalisaient plus de gestes et/ou regards en début de séquence d'enseignement. Des auteurs comme Bernard, Guidetti, Adrien ou encore Barthelemy utilisent le terme de « gestes conventionnels » pour parler « de mouvements spontanés que l'on fait pour dire « oui », « au revoir », pour saluer etc. »¹⁹⁴ Ce sont typiquement les gestes qu'ont réalisés mes élèves lors de mes différentes séances. Désormais, je parlerai donc de « gestes conventionnels »¹⁹⁵ pour désigner les regards et/ou gestes que j'ai pu noter lors de l'observation de mes vidéos. Or ces auteurs « considèrent les gestes conventionnels comme des étapes transitoires vers l'acquisition du langage. »¹⁹⁶ Cela peut donc justifier le fait qu'il y ait une quantité plus importante de gestes et/ou regards en début de séquence qu'en fin de séquence d'enseignement. En effet, ma séquence s'est étalée sur plus de deux mois. Or pendant cette période assez longue, je peux supposer que les enfants ont développé des compétences langagières leur permettant de faire de plus en plus appel aux mots plutôt qu'aux gestes et/ou regards. Acredolo et Goodwyn (1988) sont deux auteurs ayant étudié « la relation entre les progrès du langage et la fréquence des gestes symboliques entre 11 et 20 mois. »¹⁹⁷ Ils ont montré que « la fréquence de ces gestes augmente jusqu'à ce que l'enfant ait acquis 25

¹⁹¹ GAYET D, « L'univers social des petits », *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle* 2006/2 (Vol.39), p. 53 – 67

¹⁹² GAYET D, *Ibidem*

¹⁹³ GAYET D, *Ibidem*

¹⁹⁴ BERNARD J-L, GUIDETTI M, ADRIEN J-L, BARTHELEMY C, « Etudes des gestes conventionnels chez des enfants autistes à partir d'une analyse de films familiaux », *Devenir* 3/2002 (Vol.14), p. 265- 281

¹⁹⁵ BERNARD J-L, GUIDETTI M, ADRIEN J-L, BARTHELEMY C, « Etudes des gestes conventionnels chez des enfants autistes à partir d'une analyse de films familiaux », *Devenir* 3/2002 (Vol.14), p. 265- 281

¹⁹⁶ BERNARD J-L, GUIDETTI M, ADRIEN J-L, BARTHELEMY C, *Ibidem*

¹⁹⁷ BERNARD J-L, GUIDETTI M, ADRIEN J-L, BARTHELEMY C, *Ibidem*

mots de vocabulaire puis elle diminue fortement ensuite.»¹⁹⁸ Cela peut donc tout à fait justifier la quantité plus importante de gestes et/ou regards en début de séquence d'enseignement.

1. Les échanges non-verbaux amicaux et/ou cordiaux

Lors de la présentation de mes observations, j'ai pu distinguer deux types de gestes et/ou de regards cordiaux et/ou amicaux.

1. Les gestes et les regards pour l'entre-aide entre enfants

Pour commencer, je vais détailler les gestes et/ou regards des enfants ayant pour but d'aider un camarade. J'ai noté plusieurs situations différentes où les enfants de la classe utilisaient les gestes et/ou les regards pour venir en aide à un enfant en difficulté. Cependant, j'ai noté qu'il existait deux fonctions aux gestes conventionnels. Tout d'abord, il existe la fonction « impérative » qui permet à l'enfant de se faire comprendre par les gestes. Dans ce cas, l'enfant montre à autrui « son intention de satisfaire des besoins ou des désirs ». ¹⁹⁹ Je n'ai relevé qu'une seule situation où cette fonction est utilisée par un enfant. C'est le cas d'Enzo C, lors du jeu « Souris collées », qui essaie de relever Eliott comme il le peut parce que ce dernier est tombé. Dans cette situation, les enfants sont par binômes, ils jouent ensemble et ils savent qu'ils ne peuvent se décoller. Or il faut échapper à Radégou qui rôde. Enzo C n'a qu'une seule manière de parvenir à s'échapper pour ne pas se faire attraper par le vilain rat. Il ne trouve donc qu'une seule solution : relever par tous les moyens son partenaire. Ainsi, il satisfera son propre souhait : ne pas se faire manger par Radégou. Cette fonction « impérative » ²⁰⁰ se trouve peu au sein des échanges non verbaux amicaux et cordiaux mais je l'exploiterai par la suite dans la partie des échanges non-verbaux agressifs et/ou violents. Par ailleurs, il existe une autre fonction des gestes conventionnels que les auteurs appellent « fonction déclarative ». ²⁰¹ Celle-ci désigne l'intention de l'enfant à « attirer l'attention d'une personne et à la diriger vers un objet, dans le but d'en indiquer l'existence et/ou d'en partager sa connaissance avec autrui. » ²⁰² C'est le cas d'Enzo P qui tend une perle à Lucie avec un grand sourire. En effet, Enzo P sait qu'il n'a pas le droit de transporter deux perles. Il cherche donc à aider Lucie pour cela, il lui sourit et lui tend la perle. De la même manière, Marion

¹⁹⁸ BERNARD J-L, GUIDETTI M, ADRIEN J-L, BARTHELEMY C, *Ibidem*

¹⁹⁹ BERNARD J-L, GUIDETTI M, ADRIEN J-L, BARTHELEMY C, *Ibidem*

²⁰⁰ BERNARD J-L, GUIDETTI M, ADRIEN J-L, BARTHELEMY C, *Ibidem*

²⁰¹ BERNARD J-L, GUIDETTI M, ADRIEN J-L, BARTHELEMY C, *Ibidem*

²⁰² BERNARD J-L, GUIDETTI M, ADRIEN J-L, BARTHELEMY C, *Ibidem*

essaie d'aider Alexandre comme je lui demande. En effet, lorsqu'elle lui prend la main pour qu'il réalise la situation correctement, elle essaie d'attirer l'attention d'Alexandre vers la caisse des fromages pour qu'il réalise la consigne correctement. De plus, c'est le cas de Marylou qui après avoir regardé Lucie et analysé qu'elle était dans une situation difficile, lui propose un cerceau, lors du jeu « Rat voleur ». Enfin, Stelly entre elle aussi dans ce cas lorsqu'elle pointe du doigt un cerceau à Marion quand elle se rend compte que Marion voulait s'asseoir dans le cerceau dans lequel elle est elle-même déjà assise. Dans les différentes situations que j'ai proposées les enfants cherchent à attirer le regard de leurs camarades pour les aider. Ils utilisent donc la fonction « déclarative » pour parvenir à leurs fins.

2. Les gestes et les regards : un indicateur de complicité entre les enfants

Les observations que j'ai détaillées précédemment ont montré la présence de regards et/ou de gestes complices entre les enfants. En effet, à plusieurs reprises, j'ai pu noter une expression du visage chez certains enfants mettant en avant la présence d'une certaine forme de complicité entre les enfants. Je me suis notamment rendue compte de ces regards complices au cours du jeu « Souris collées », seul jeu de la séquence d'enseignement où les enfants étaient réellement partenaires. Cela ne me semble pas être un hasard. Pour moi, les enfants ont compris que durant ce jeu, ils devaient prendre en compte l'autre afin de pouvoir échapper à Radégou, c'est pourquoi ils montrent leur complicité voire peut-être même leur confiance en l'autre. Certains auteurs mettent en avant que les gestes conventionnels peuvent aussi être utilisés de manière à « accentuer des émotions (satisfaction, colère, joie, etc.) »²⁰³ Dans ce cas, « les mains, les membres inférieurs et la face sont principalement mobilisés dans cette gestuelle. »²⁰⁴ Ces précédents propos me permettent donc de supposer que les enfants étaient satisfaits de jouer ensemble et de pouvoir échapper à Radégou en étant partenaires. Par ailleurs, lors de cette situation, j'ai noté que la constitution des binômes avait un impact sur la présence de regards complices. En effet, j'ai vu des regards complices entre des enfants qui ont développé une réelle amitié au cours de l'année. C'est le cas d'Anaïs et de Lilou, par exemple. Mais aussi de Stelly et d'Eléa comme de Clara et de Théo. Je peux donc mettre en avant l'importance de l'amitié, même chez de jeunes enfants. Danièle Brun va d'ailleurs dans ce sens lorsqu'il dit que « l'amitié commence très tôt dans l'enfance. »²⁰⁵ Il va

²⁰³ BOIZUMAULT M, COGERINO G, « La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant », *Staps* 2012/4 (n°98), p. 67-79

²⁰⁴ BOIZUMAULT M, COGERINO G, *Ibidem*

²⁰⁵ BRUN D, « L'importance de l'amitié entre enfants », *Enfance & Psy* 2006/2 (n°31), p. 36-41.

même plus loin en disant que c'est « la régularité du quotidien dans l'amitié qui assure le maintien de l'environnement pour l'enfant de même que la continuité de sa vie intérieure. »²⁰⁶ Ainsi, il met en avant que les liens sociaux existants entre les enfants sont d'une importance capitale dans le développement des jeunes enfants.

2. Les échanges non- verbaux agressifs et/ou violents

Lors de la présentation de mes observations, j'ai distingué deux types de situations où les enfants avaient recours à des gestes agressifs et/ou violents. La première situation s'avère être lorsque les enfants ne veulent pas partager le matériel et la deuxième est celle lorsque les enfants ne respectent pas les consignes des différents jeux. Cependant, ces deux situations différentes mettent en avant l'utilisation du geste conventionnel dans sa fonction « impérative »²⁰⁷ chez les enfants. En effet, lorsque les enfants ont recours à des gestes violents parce qu'ils ne veulent pas partager le matériel, ils expriment leurs sentiments, leurs désirs. C'est par le geste qu'ils montrent à l'autre qu'ils ont envie de quelque chose. Ils cherchent par tous les moyens à satisfaire leurs besoins ou leurs envies. De la même manière, lorsque les enfants entreprennent de violenter leurs camarades car ils ne respectent pas les consignes, ces derniers expriment leurs désirs de jouer correctement.

Ces analyses de mes différentes observations me permettent de valider en partie mes deux hypothèses. En effet, j'ai pu constater que la pratique des jeux collectifs facilite le « vivre ensemble » ainsi que « l'apprentissage du vivre ensemble » même si les compétences relatives à ces deux notions restent à consolider. L'hypothèse 1 est donc globalement vérifiée. Par ailleurs, j'ai pu noter que les échanges entre les enfants ont été facilités grâce à la pratique des jeux collectifs. Les résultats montrent bien que les enfants ont développé des compétences communicationnelles lors de cette séquence d'enseignement. L'hypothèse 2 mise en avant en début de recherche semble donc, elle aussi, validée.

²⁰⁶ BRUN D, *Ibidem*

²⁰⁷ BERNARD J-L, GUIDETTI M, ADRIEN J-L, BARTHELEMY C, *Ibidem*

Conclusion

Le but de ma recherche était de déterminer, à partir de l'analyse d'observations filmées, dans quelle mesure la pratique de l'EPS et notamment celle des jeux collectifs est au service de la socialisation de l'enfant de toute petite et de petite section d'école maternelle. Ainsi, si je me réfère à mon cadre théorique et à l'analyse de mes résultats, je peux mettre en avant que l'EPS et notamment la pratique des jeux collectifs a permis de développer des compétences liées à la socialisation chez les élèves de ma classe. J'ai notamment pu m'en rendre compte grâce à la capacité de certains élèves à reprendre un enfant lorsqu'il ne respecte pas les consignes des différents jeux proposés ou les règles de vie de la classe. Mais aussi grâce à la capacité de l'ensemble de la classe à jouer à différents jeux où il y a présence de deux rôles différents complémentaires. Je me suis aussi aperçue de la capacité de certains élèves à s'entre-aider au cours des différentes situations, ce qui prouve que le processus de socialisation est présent au sein de la classe. La présence de plus en plus d'échanges verbaux au détriment d'échanges non-verbaux permet aussi de mettre en avant que la pratique de l'EPS et notamment des jeux collectifs a participé à la mise en place d'un processus de socialisation chez les enfants de petite section d'école maternelle. Toutefois, je suis consciente que toutes ces compétences restent encore à approfondir et à renforcer pour que tous les enfants de la classe s'inscrivent réellement dans ce processus de socialisation. Effectivement, chaque enfant arrive à l'école avec un vécu social différent et tous les enfants n'apprennent pas à la même vitesse ou au même rythme. Certains ont besoin de plus de temps que d'autres. Les nouveaux programmes vont dans ce sens puisqu'ils insistent sur le fait que chaque enfant a le cycle entier pour acquérir l'ensemble des compétences attendues. A la fin de cette séquence, je suis capable de montrer que tous les enfants n'ont pas encore acquis la compétence propre au partage du matériel au sein des différents jeux. Il faudra donc la retravailler par la suite. Par ailleurs, très peu d'enfants de la classe sont en capacité de prendre réellement en compte l'autre. Enfin, la présence de paroles agressives ou violentes montrent bien que les compétences sociales ne sont pas encore toutes acquises et qu'il faut encore les travailler.

Toutefois, cette recherche autour de la socialisation m'a confortée dans le fait que c'est un processus complexe, difficile à évaluer en fin de séquence d'enseignement. En effet, l'évaluation sommative consiste à « porter un jugement de valeur sur le travail fourni à partir

d'un objectif. »²⁰⁸ En d'autres termes, il s'agit pour l'enseignant « d'attester la maîtrise par un élève des objectifs de formation. »²⁰⁹ Or, à l'école maternelle et dès la classe de petite section, l'objectif est d'amener les enfants à « apprendre ensemble et vivre ensemble. »²¹⁰ Il s'agit d'amener progressivement l'enfant à « apprendre à entrer dans un rythme collectif qui l'oblige à renoncer à ses désirs immédiats » mais aussi à « se construire comme personne singulière au sein du groupe. »²¹¹ Ainsi, dès la première année de l'école maternelle, « les enfants sont préparés à devenir des élèves »²¹² et c'est à ce stade que « le processus de socialisation propre à l'école est le plus visible. »²¹³ Après une séquence d'enseignement portant sur la socialisation à travers les jeux collectifs, il est vrai que j'ai pu distinguer une réelle évolution de la part de certains enfants. Mais cette évolution n'a été vraiment visible que sur l'année entière et non au cours de la séquence d'enseignement à proprement parlé.

A la rentrée de septembre, j'avais très rapidement observé des enfants qui n'avaient jamais vécu en groupe, des enfants pour lesquels il était très difficile de partager les jeux ou le matériel mis à disposition dans la classe. J'avais noté aussi des enfants qui ne supportaient pas la présence de l'autre dans un espace de jeu et donc qui avaient recours à la violence pour se faire entendre. Après presque une année à l'école pour les enfants de petite section de maternelle et une séquence d'enseignement sur les jeux collectifs au service de la socialisation, j'ai noté des progrès chez les élèves de la classe. En effet, désormais, certains élèves sont capables de prendre en compte les autres, de s'aider, de coopérer, de partager le matériel etc. Mais les progrès réalisés sont quand-même très difficiles, pour moi, à évaluer en fin de cette séquence d'enseignement. Pourtant, j'ai construit des grilles d'observation pour mener à bien cette recherche mais elles restent, pour moi, très subjectives afin d'évaluer véritablement la socialisation de mes élèves. En effet, à l'aide de la première grille d'observation, je cherche à déterminer la capacité de mes élèves à « vivre ensemble » et à « apprendre ensemble ». Pour évaluer mes élèves, j'ai choisi de m'intéresser plus particulièrement à des indicateurs précis : l'autonomie des enfants, leur coopération au sein du

²⁰⁸ http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/pdf_Evaluer-2.pdf (consulté en ligne le 08/05/2016 à 9 : 30)

²⁰⁹ GERARD F-M, « L'évaluation au service des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés », *Revue française de linguistique appliquée* 2003/1 (Vol. XVIII), p. 75-92

²¹⁰ <http://www.education.gouv.fr/cid166/1-ecole-maternelle-organisation-programme-et-fonctionnement.html> (consulté en ligne le 08/05/2016 à 11 : 30)

²¹¹ http://www.ac-grenoble.fr/ien.g1/IMG/pdf/Support_Site_circo_G1.pdf (consulté en ligne le 11/05/2016 à 15 : 30)

²¹² DARMON M, « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle », *Sociétés et Représentations* 2001/1 (n°11), p. 515-538

²¹³ DARMON M, *Ibidem*

groupe classe, leurs capacités à respecter les autres et à se partager le matériel ou les différents rôles au sein des jeux. Or ces différents indicateurs ne sont pas évaluables quantitativement mais qualitativement. Cela me met donc en difficulté, parce que c'est subjectif.

La deuxième grille d'observation que j'ai construite s'intéresse aux échanges verbaux et non verbaux entre les enfants. L'indicateur de socialisation semble alors facilement identifiable : plus les échanges sont nombreux entre les enfants plus la socialisation est présente au sein de la classe. Mais cela ne suffit pas pour évaluer la socialisation de mes élèves car au sein de ces différents échanges, il est nécessaire de distinguer les échanges cordiaux des échanges violents. En effet, généralement, la présence d'échanges violents signifie que la socialisation des enfants est encore à travailler. L'indicateur quantitatif n'est donc pas viable. Il faut véritablement décortiquer chaque échange pour être le plus précis et objectif possible. Or au cours de la séquence, je n'ai malheureusement pas pu faire attention à tous les échanges entre les enfants. C'est en reprenant chaque vidéo, plusieurs fois, que j'ai pu remplir mes différentes grilles. Je suis totalement consciente que je suis passée à côté de pleins de choses lors des séances en classe car je n'ai pas pu tout voir. Or, en tant qu'enseignante, je dois être la plus objective possible lors de l'évaluation de mes élèves. Les vidéos semblent donc être un outil pertinent pour être au plus près de la classe et des enfants et donc pour évaluer ce processus de socialisation au sein de la classe.

Cette recherche m'amène donc à penser que la socialisation reste difficile à évaluer et d'autant plus qu'elle est un processus continu, qui se prolonge tout au long de la vie d'un individu. En effet, « la socialisation est un processus interactif d'intériorisation et de réinterprétation du monde social qui n'est pas limité à une seule période de la vie. »²¹⁴ L'enfance reste toutefois un temps privilégié pour la mise en place de ce processus. « C'est le moment où s'acquiert un « savoir de base » matérialisé par le langage qui assure à la fois « la possession subjective d'un moi et d'un monde » et la consolidation des rôles sociaux qui permet le repérage et la classification des situations qui donnent sens au monde vécu. »²¹⁵ Mais ce processus de socialisation n'est pas figé, il continue d'évoluer par la suite. Or, il me semble difficile d'évaluer, en fin de séquence d'enseignement, mes élèves de petite section et de toute petite section de maternelle qui sont à l'école depuis à peine un an, voire six mois

²¹⁴http://cache.media.eduscol.education.fr/file/SES/99/6/LyceegT_Ressources_SES_1_Socio1-2_Socialisation_182996.pdf (consulté en ligne le 11/05/2016 à 15 : 30)

²¹⁵http://cache.media.eduscol.education.fr/file/SES/99/6/LyceegT_Ressources_SES_1_Socio1-2_Socialisation_182996.pdf (consulté en ligne le 11/05/2016 à 15 : 30)

pour les TPS. Je pense qu'il faut penser cette évaluation sur une période plus longue que celle d'une séquence d'enseignement. Cela va d'ailleurs dans le sens des nouveaux programmes de l'école maternelle qui prône une évaluation positive, où l'enfant a le cycle entier pour acquérir toutes les compétences attendues. En effet, c'est le rôle du carnet de suivi des apprentissages, qui est rempli tout au long du cycle des apprentissages premiers et qui en dernière année d'école maternelle atteste des acquis de chaque enfant.

Mes observations de la socialisation de l'enfant âgé de deux à trois ans à travers la pratique de l'EPS et plus particulièrement des jeux collectifs par « le vivre ensemble » et « l'apprentissage du vivre ensemble » mais aussi par « le développement des échanges entre les enfants » me permettent de vérifier mes hypothèses. En effet, grâce à mes analyses, j'ai pu mettre en avant que la pratique des jeux collectifs a permis de développer la capacité des enfants à vivre ensemble, en groupe classe mais aussi à favoriser les échanges verbaux entre les enfants au détriment des échanges non-verbaux, très présents en début de séquence d'enseignement. Toutefois, mes résultats ne doivent pas être généralisés puisque je n'ai réalisé cette étude que sur une seule classe de petite section. Il serait donc intéressant d'élargir cette recherche et de comparer les résultats obtenus entre différentes classes. Il pourrait aussi être envisageable de comparer les résultats obtenus entre une classe ayant pratiqué les jeux collectifs à partir de l'album à jouer avec une classe ayant pratiqué les jeux collectifs sans support particulier.

Professionnellement, cette recherche m'a enrichie tant sur la connaissance de l'enfant et de son développement que sur la complexité du processus de socialisation notamment chez de jeunes enfants. Par ailleurs, la mise en place de cette recherche m'a permis de me rendre compte de l'importance de l'observation de mes élèves en classe. En effet, grâce à l'observation de mes vidéos, j'ai compris certains comportements ou certaines attitudes d'enfants que je n'avais pas remarqués lors des différentes séances.

Pour conclure, ma recherche autour de la pratique de l'EPS et notamment des jeux collectifs semble montrer qu'un processus de socialisation se met peu à peu en place auprès des enfants mais il ne faut pas minimiser la présence d'autres disciplines, supports ou choix pédagogiques permettant de favoriser ce processus très complexe, en parallèle.

Bibliographie et sitographie

A. Articles lus

APPELL J-R, « La règle du jeu », *Spirale* 2015/3 (N° 75), p. 191-193

ATTALI M, « L'EPS à l'Education nationale. Contribution syndicale au développement d'une discipline scolaire », *Carrefours de l'éducation* 2002/1 (n°13), p. 94-108

BAUDRIT A, « Le tutorat à l'école. Que peuvent faire les élèves tuteurs ? », *Carrefours de l'éducation* 2003/1 (n°15), p. 118 – 134

BEAUVINEAU G, BLAIN-JOGUET E, « Les mascottes des sentiments : une éducation émotionnelle pour les enfants », *Actualités en analyse transactionnelle* 2009/1 (n° 129), p. 54 – 65

BERNARD J-L, GUIDETTI M, ADRIEN J-L, BARTHELEMY C, « Etudes des gestes conventionnels chez des enfants autistes à partir d'une analyse de films familiaux », *Devenir* 3/2002 (Vol.14), p. 265- 281

BERZIN C, « Interactions entre pairs et apprentissages à l'école maternelle », *SPIRALE – revue de recherches en éducation*, 2005 (n°36), p. 7 – 15

BOIZUMAULT M, COGERINO G, « La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant », *Staps* 2012/4 (n°98), p. 67-79

BRIOT M, CHIFFLET P, « Action organisée et choix des contenus d'enseignement en éducation physique et sportive. Application aux objectifs de socialisation et de formation à la citoyenneté », *Staps* 2001/2 (n°55), p. 101-114

BRISSET C, « Entre recherche sur le développement du jeune enfant et prescriptions officielles pour la maternelle », *Carrefours de l'éducation*, 2010/2 (n°30), p. 57 – 90

BRUN. D, « L'importance de l'amitié entre enfants », *Enfances & Psy* 2006/2 (n°31), p. 36-41

FLORIN A, « Pour un accueil réussi des tout-petits à l'école maternelle », *Le journal des psychologues* 2006/4 (n°237), p. 31 – 35

« Fonctionnement émotionnel et social », *Devenir* 2009/5 (Numéro spécial), p. 93-97

FONTAINE A-M, « Écologie développementale des premières interactions entre enfants : effet des matériels de jeu », *Enfance* 2005/2 (Vol. 57), p. 137-154

GARNIER P, « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle », *Revue française de pédagogie* (En ligne), 169/octobre-décembre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2013, consulté le 09 janvier 2014

GAYET D, « L'univers social des petits », *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle* 2006/2 (Vol.39), p. 53 – 67

GERARD F-M, « L'évaluation au service des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés », *Revue française de linguistique appliquée* 2003/1 (Vol. XVIII), p. 75-92

GUIDETTI M, « Gestualité symbolique, langage et adaptation chez l'enfant d'école maternelle », In *Enfance*, tome 40, n°3, 1987, pp. 289-290

LARZUL S, « La découverte du monde mental chez le jeune enfant et l'école », *Le journal des psychologues* 2006/4 (n°237), p. 44-47

LEMOINE. L, « Les amitiés enfantines, c'est du sérieux ! », *Psychologies*, février 2013, p. 98 – 103

LOUIS F, « Pour une conception linguistique des apprentissages en EPS. Mais à quel jeu jouent nos élèves ? », *Staps* 2013/2 (n°100), p. 61-75

MAUVAIS P, « Socialisation précoce et accueil du très jeune enfant en collectivité », *Devenir* 2003/3 (Vol.15), p. 279 – 288

PESSOA E COSTA I et Al, « Anxiété de séparation maternelle et le développement social de l'enfant », *Devenir* 2004/4 (Vol.26), p. 327 – 338

ROQUE P, STRAYER F, JEUNIER B et TALBOT L, « Gestion de l'espace interpersonnel chez les enfants de petite section de maternelle », *Revue française de pédagogie*, 169 | 2009, 29-42. (consulté en ligne)

ROSKAM I, « Evolution des théories implicites des mères à propos du développement de leur enfant handicapé : impact d'un programme de guidance », *Enfance* 2003/4 (Vol.55), p. 379 – 399

SOULE B, « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », *Recherches qualitatives*, 2007, (vol n°27), p. 127-140

B. Documents officiels

Ministère de l'Education nationale : http://www.ac-grenoble.fr/ien.g1/IMG/pdf/Support_Site_circo_G1.pdf (consulté en ligne)

Ministère de l'Education nationale : <http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/pdf/Evaluer-2.pdf> (consulté en ligne)

Ministère de l'Education nationale : BO hors série n°3 du 19 juin 2008

Ministère de l'Education nationale : BO spécial n°2 du 26 mars 2015

Ministère de l'Education nationale : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Agir/44/3/Ress_c1_agir_obj1_456443.pdf
(consulté en ligne)

Ministère de l'Education nationale : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Agir/44/5/Ress_c1_agir_obj2_456445.pdf
(consulté en ligne)

Ministère de l'Education nationale : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Agir/44/7/Ress_c1_agir_obj3_456447.pdf
(consulté en ligne)

Ministère de l'Education nationale : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Agir/44/9/Ress_c1_agir_obj4_456449.pdf
(consulté en ligne)

Ministère de l'Education nationale : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/SES/99/6/LyceesGT_Ressources_SES_1_Socio1-2_Socialisation_182996.pdf (consulté en ligne)

Ministère de l'Education nationale : http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf (consulté en ligne)

Ministère de l'Education nationale : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/sport/79/4/2012_vademecum_pratiquessportives_213794.pdf (consulté en ligne)

Ministère de l'Education nationale : http://www.education.gouv.fr/cid33/la-presentation-du-programme-a-l-ecole-maternelle.html#Agir_s_exprimer_comprendre_a_travers_l_activite_physique (consulté en ligne)

Ministère de l'Education nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid166/l-ecole-maternelle-organisation-programme-et-fonctionnement.html> (consulté en ligne)

Ministère de l'Education nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid4361/le-sport-a-l-ecole-maternelle.html> (consulté en ligne)

Ministère de l'Education nationale : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole (consulté en ligne)

Ministère de l'Education nationale : <http://eduscol.education.fr/cid46402/apprendre-a-l-oral-entre-pairs.html> (consulté en ligne)

Ministère de l'Education nationale : <http://eduscol.education.fr/cid46787/l-ecole-primaire.html> (consulté en ligne)

Ministère de l'Education nationale : <http://eduscol.education.fr/cid48426/le-developpement-de-l-enfant.html> (consulté en ligne)

Ministère de l'Education nationale : <http://eduscol.education.fr/cid66737/la-scolarisation-des-moins-de-trois-ans.html> (consulté en ligne)

Ministère de l'Education nationale : <http://media.education.gouv.fr/file/46/7/5467.pdf> (consulté en ligne)

C. Ouvrages lus

DARNIS F, *Interaction et apprentissage*, Paris : Editions EP&S, 2010. 127 p. (Pour l'action) 978-2-86713-385-5

DEVAUX M, TARR L, *Les aventures de Pensatou et Tétanlère : Le château de Radégou*, Paris : Editions EP&S, 2014. 47p. 978-2-86713-302-5

REY J-P, *Le groupe*, Paris : Editions EP&S, 2000, 123p. (Pour l'action) 2-86713621767

D. Sitographie

Académie en ligne : <http://www.academie-en-ligne.fr/ressources/7/se11/al7se11tepa0013-sequence-06.pdf> (consulté en ligne)

Educ – revues : <http://www.educ-revues.fr/CEPS/AffichageDocument.aspx?iddoc=38082> (consulté en ligne)

Le café pédagogique : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/07012015Article635562107514847016.aspx> (consulté en ligne)


Le café pédagogique : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/01/22012016Article635890423457797708.aspx> (consulté en ligne)

Nous-vous-ils : <http://www.vousnousils.fr/2014/03/13/les-professeurs-d%E2%80%99eps-n%E2%80%99enseignent-pas-que-du-sport-2-552686> (consulté en ligne)

Université de la Réunion : http://unt.univ-reunion.fr/fileadmin/Fichiers/UNT/UV2S/EPSEcole/Les_jeux_collectifs.pdf (consulté en ligne)

Annexe 1 : La fiche de séquence d'enseignement

La séquence a pour but de faire découvrir aux enfants ce qu'est la notion de partenaire et d'adversaire en jeux collectifs. Mais aussi de développer chez eux des compétences de socialisation notamment le langage, le partage d'un même espace de jeu, du même matériel. Elle est basée sur un album à jouer : *Le château de Radégou*, de L. Tarr et M. Davaux. L'album sera lu au fur et à mesure de la séquence. Ainsi les situations évolueront au fur et à mesure que l'histoire avance pour permettre à chaque enfant de prendre des repères, de s'y retrouver.

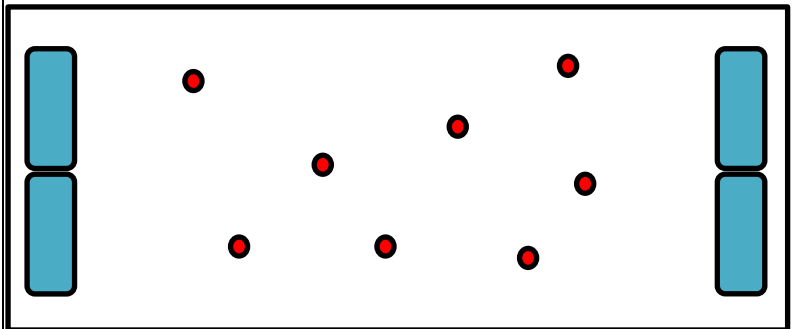
| Nombre de séances | Thème de la séance | Compétences développées, Contenus |
|-------------------|---|---|
| Séance 1 | <p>Comprendre et apprendre le rôle des différents personnages + découvrir les jeux des souris.</p> | <p style="text-align: center; color: #00a0c0;">Lundi 22/02 : lecture de la p. 4 à 7.</p> <p><u>Contenus :</u></p> <p>Après un échauffement articulaire puis un échauffement spécifique : <i>L'attrape queue</i>, les élèves se préparent à entrer dans l'activité autour du thème. Le principe est simple. Chaque souris a une queue, un foulard accroché au pantalon. Elles se déplacent dans la salle, Radégou essaie d'attraper un foulard pour devenir une souris.</p> <p style="color: #70ad47;">Dans une première situation, les enfants jouent au <i>Rat voleur</i>.</p> <div style="text-align: center;">  </div> |

Les trous des souris sont matérialisés par des cerceaux, des plots, etc... Dans un premier temps, chaque enfant s'assoit dans un trou. Au signal, les souris quittent leur trou pour aller se promener en chantant la comptine *Ra ra radégou*.

A la fin de chaque comptine, chacun essaie de s'asseoir dans un trou (n'importe lequel).

Dans une deuxième phase, l'enseignante retire un cerceau. L'enfant qui n'a pas de trou joue le rôle de Radégou.

En termes de variables didactiques permettant l'évolution de cette situation, il est possible d'enlever plusieurs cerceaux à la fois pour qu'il y ait plusieurs Radégou.




Dans une deuxième situation, les enfants jouent à *Ramasse fromages*.



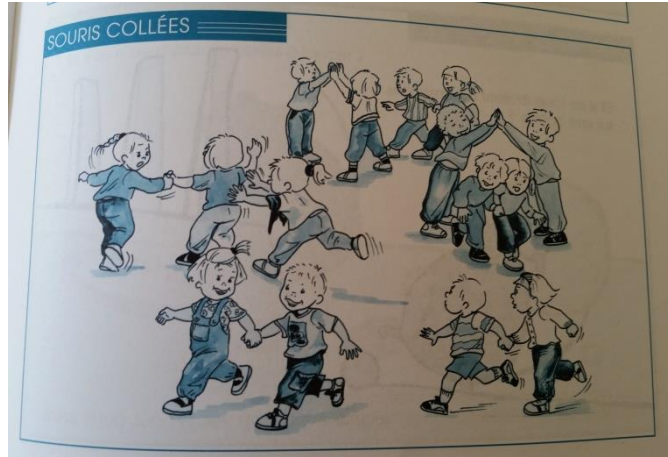
Une collection de petits objets (Kapla, Lego, Duplo, anneaux, etc...) sont placés dans une boîte. Ce sont des fromages. Au départ, les souris sont dans leur maison, matérialisée par un tapis. L'enseignante vide alors le

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>contenu de la boîte dans une zone délimitée par une corde à l'autre extrémité de l'espace de jeu. La boîte est alors remise dans la maison des souris. Les souris doivent courir chercher des fromages et les remettre dans la boîte.</p> <p>Progressivement, l'enseignante instaure la règle indispensable : on ne peut transporter qu'un seul fromage à la fois.</p> <p>En termes de variables didactiques, il est possible de demander aux enfants de trier les objets/fromages par couleurs. Mais aussi d'emprunter un parcours obligatoire pour rapporter les fromages.</p> <p>En fin de séance, un retour au calme est fait autour du thème : « Pensatou se prépare à passer une bonne nuit. Il prend de la poudre grise et se frotte les mains. Puis il passe ses mains sur tout son visage, son front, ses joues, son nez, ses oreilles, ses lèvres, son menton, son cou et sur ses cheveux. Avec son doigt, il prend de la poudre grise pour en passer au-dessus de ses yeux et sous ses yeux. Il prend ensuite de la crème grise et se fait 1, 2, 3 moustaches à gauche et 1, 2, 3 moustaches à droite. La souris n'oublie pas le plus important : le bout de son nez ! »</p> <p><u>Compétences développées :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • En termes de connaissances : l'enfant connaît les personnages de l'histoire : Radégou, Pensatou et Tétanlère. Il sait que les souris ont une maison spécifique délimitée par un tapis. L'enfant connaît la chanson de Ra ra radégou. • En termes de capacités : l'enfant se déplace dans toute la salle de motricité. Il court pour se déplacer plus rapidement. • En termes d'attitudes : l'enfant est capable de comprendre qu'il y a plusieurs rôles au sein des situations proposées. |
|--|--|--|

| | | |
|-----------------|---|---|
| | | <p>Mardi 23/02 : lecture de la p. 8 à 11 : description du château de Radégou : le fossé, les tours. Mais aussi de son caractère : « il est brutal », « il triche ».</p> |
| <p>Séance 2</p> | <p>Comprendre et apprendre le rôle des différents personnages + découvrir les jeux des souris.</p> | <p>Lundi 29/02 : lecture de la p. 12 et 13.</p> <p><u>Contenus :</u></p> <p>Après un échauffement articulaire puis un échauffement spécifique : <i>L'attrape queue</i>, les élèves se préparent à entrer dans l'activité autour du thème. Le principe est simple. Chaque souris a une queue, un foulard accroché au pantalon. Elles se déplacent dans la salle, Radégou essaie d'attraper un foulard pour devenir une souris.</p> <p>Dans une première situation, les enfants jouent au <i>Rat voleur</i>.</p>  <p>Les trous des souris sont matérialisés par des cerceaux, des plots, etc... Dans un premier temps, chaque enfant s'assoit dans un trou. Au signal, les souris quittent leur trou pour aller se promener en chantant la comptine <i>Ra ra radégou</i>.</p> <p>A la fin de chaque comptine, chacun essaie de s'asseoir dans un trou (n'importe lequel).</p> <p>Dans une deuxième phase, l'enseignante retire un cerceau. L'enfant qui n'a pas de trou joue le rôle de Radégou.</p> <p>En termes de variables didactiques permettant l'évolution</p> |

de cette situation, il est possible d'enlever plusieurs cerceaux à la fois pour qu'il y ait plusieurs Radégou.

Dans une deuxième situation, les enfants jouent à un nouveau jeu : *Les souris collées*.

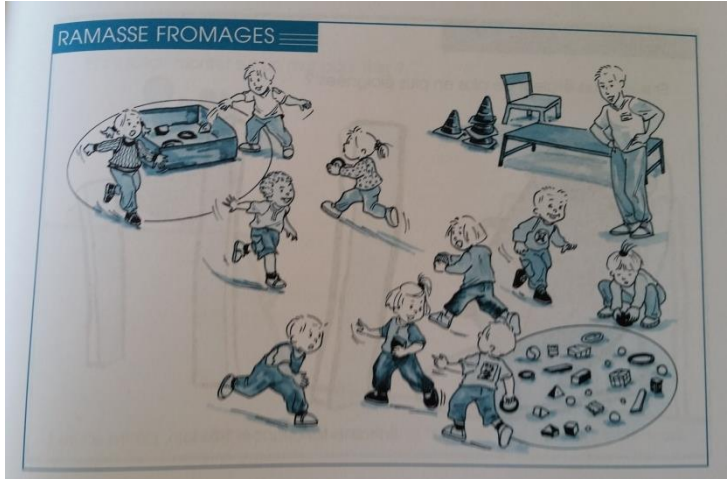


Les enfants sont regroupés par deux en se tenant la main. Il est interdit de se séparer. Un poursuivant, Radégou essaie d'attraper les « souris collées ». Chaque fois qu'il touche une souris, les deux partenaires s'immobilisent et « font le pont » en levant les bras. Dans un premier temps, le jeu s'arrête lorsque toutes les souris sont immobilisées. Puis, en termes de variables didactiques, il est possible de faire libérer les souris immobilisées en passant sous les ponts. Dès que les enfants ont bien compris le jeu, le nombre de Radégou pourra être augmenté.

En fin de séance, un retour au calme est fait autour du thème : « Pensatou se prépare à passer une bonne nuit. Il prend de la poudre grise et se frotte les mains. Puis il passe ses mains sur tout son visage, son front, ses joues, son nez, ses oreilles, ses lèvres, son menton, son cou et sur ses cheveux. Avec son doigt, il prend de la poudre grise pour en passer au-dessus de ses yeux et sous ses yeux. Il prend ensuite de la crème grise et se fait 1, 2, 3 moustaches à gauche et 1, 2, 3 moustaches à droite. La souris n'oublie pas le plus important : le bout de son nez ! »

Compétences développées :

- En termes de connaissances : L'enfant sait qu'il existe plusieurs rôles au sein des jeux.
- En termes de capacités : l'enfant se déplace en

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>courant pour échapper à Radégou.</p> <ul style="list-style-type: none"> En termes d'attitudes : l'enfant arrive à jouer en « partenaire », il comprend qu'ils ont le même but et donc qu'ils doivent jouer ensemble. |
| | | Mardi 01/03 : lecture de la p. 14 et 15 |
| | | Mercredi 02/03 : lecture de la p. 16 à 19 |
| | | <p>Lundi 07/03 : lecture de la p. 21 à 23</p> <p><u>Contenus :</u></p> <p>Après un échauffement articulaire puis un échauffement spécifique : L'attrape queue, les élèves se préparent à entrer dans l'activité autour du thème. Le principe est simple. Chaque souris a une queue, un foulard accroché au pantalon. Elles se déplacent dans la salle, Radégou essaie d'attraper un foulard pour devenir une souris.</p> <p>Dans une première situation, les enfants jouent à Ramasse fromages.</p>  <p>Une collection de petits objets (Kapla, Lego, Duplo, anneaux, etc...) sont placés dans une boîte. Ce sont des fromages. Au départ, les souris sont dans leur maison, matérialisée par un tapis. L'enseignante vide alors le contenu de la boîte dans une zone délimitée par une corde</p> |

Séance 3

Comprendre et apprendre le rôle des différents personnages + découvrir les jeux des souris.

à l'autre extrémité de l'espace de jeu. La boîte est alors remise dans la maison des souris. Les souris doivent courir chercher des fromages et les remettre dans la boîte.

Progressivement, l'enseignante instaure la règle indispensable : on ne peut transporter qu'un seul fromage à la fois.

En termes de variables didactiques, il est possible de demander aux enfants de trier les objets/fromages par couleurs. Mais aussi d'emprunter un parcours obligatoire pour rapporter les fromages.

Dans une deuxième situation, les enfants jouent à un nouveau jeu : Les souris collées.



Les enfants sont regroupés par deux en se tenant la main. Il est interdit de se séparer. Un poursuivant, Radégou essaie d'attraper les « souris collées ». Chaque fois qu'il touche une souris, les deux partenaires s'immobilisent et « font le pont » en levant les bras. Dans un premier temps, le jeu s'arrête lorsque toutes les souris sont immobilisées. Puis, en termes de variables didactiques, il est possible de faire libérer les souris immobilisées en passant sous les ponts. Dès que les enfants ont bien compris le jeu, le nombre de Radégou pourra être augmenté.

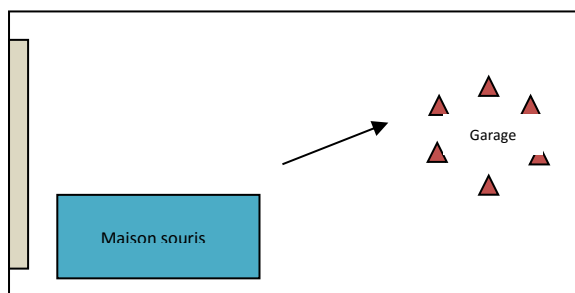
En fin de séance, un retour au calme est fait autour du thème : « Pensatou se prépare à passer une bonne nuit. Il prend de la poudre grise et se frotte les mains. Puis il passe ses mains sur tout son visage, son front, ses joues, son nez, ses oreilles, ses lèvres, son menton, son cou et sur ses

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>cheveux. Avec son doigt, il prend de la poudre grise pour en passer au-dessus de ses yeux et sous ses yeux. Il prend ensuite de la crème grise et se fait 1, 2, 3 moustaches à gauche et 1, 2, 3 moustaches à droite. La souris n'oublie pas le plus important : le bout de son nez ! »</p> <p><u>Compétences développées :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • En termes de connaissances : l'enfant connaît les personnages de l'histoire : Radégou, Pensatou et Têtanlère. Il sait que les souris ont une maison spécifique délimitée par un tapis. L'enfant connaît la chanson de Ra ra radégou. L'enfant sait qu'il existe plusieurs rôles au sein des jeux. • En termes de capacités : l'enfant se déplace dans toute la salle de motricité. Il court pour se déplacer plus rapidement. • En termes d'attitudes : l'enfant est capable de comprendre qu'il y a plusieurs rôles au sein des situations proposées. L'enfant arrive à jouer en « partenaire », il comprend qu'ils ont le même but et donc qu'ils doivent jouer ensemble. |
| | | <p>Mardi 08/03 : matérialisation du château de Radégou en groupe classe lors du regroupement.</p> |
| | | <p>Lundi 14/03 : lecture de la p. 24 à 27 puis imaginer les aventures des souris pour aller jusqu'au garage.</p> <p><u>Contenus :</u></p> <p>Après un échauffement articulaire puis un échauffement spécifique : L'attrape queue, les élèves se préparent à entrer dans l'activité autour du thème. Le principe est simple. Chaque souris a une queue, un foulard accroché au pantalon. Elles se déplacent dans la salle, Radégou essaie d'attraper un foulard pour devenir une souris.</p> |

Séance 4

Les munitions du garage

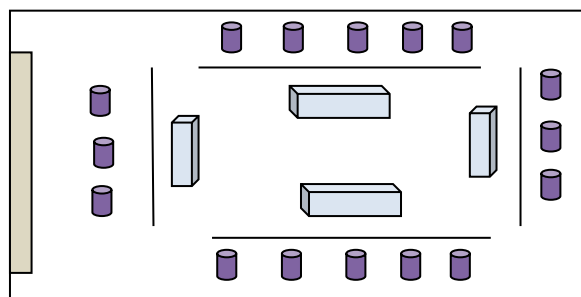
Dans une première situation, les enfants jouent à Recherche et trouve des billes.



Les enfants sont dans la maison des souris, ils doivent traverser les différentes épreuves/aventures pour atteindre le plus vite possible le garage, réserve des munitions.

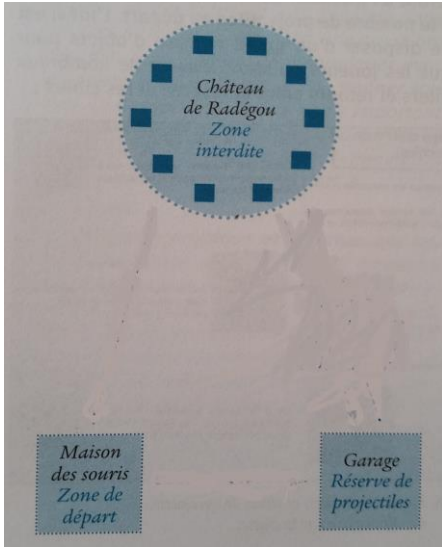
En termes de variables, il peut être possible de demander aux élèves les plus à l'aise d'aider ceux qui ont peur/qui ont plus de mal à atteindre le garage.

Dans une deuxième situation, les enfants vont s'entraîner à lancer les billes pour détruire les tours du château de Radégou.



Les enfants sont placés en ateliers. Ils font tous la même chose : lancer différents objets pour faire tomber les quilles. Les enfants choisissent les objets qui permettent de faire tomber au mieux les quilles.

En fin de séance, un retour au calme est fait autour du thème : « Pensatou se prépare à passer une bonne nuit. Il prend de la poudre grise et se frotte les mains. Puis il passe ses mains sur tout son visage, son front, ses joues, son nez, ses oreilles, ses lèvres, son menton, son cou et sur ses cheveux. Avec son doigt, il prend de la poudre grise pour en passer au-dessus de ses yeux et sous ses yeux. Il prend ensuite de la crème grise et se fait 1, 2, 3 moustaches à

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>gauche et 1, 2, 3 moustaches à droite. La souris n'oublie pas le plus important : le bout de son nez ! »</p> <p><u>Compétences développées :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • En termes de connaissances : L'enfant connaît les deux lieux de la première situation : la maison des souris et le garage où se trouvent les munitions. Il sait nommer les différents objets qu'il lance et peut verbaliser ceux qui fonctionnent le mieux pour faire tomber les quilles. • En termes de capacités : L'enfant réalise un « parcours aventure » pour atteindre le garage. Il sait s'équilibrer, sauter etc... Lors de la deuxième situation, l'enfant est capable de lancer un objet dans le but de faire tomber un objet. • En termes d'attitudes : L'enfant est capable de jouer sur le même parcours que ses camarades. Lors de la deuxième situation, l'enfant est capable de respecter la règle : lancer en étant derrière la corde. |
| | | <p>Mardi 15/03 : lecture de la p. 28 à 30 puis imaginer les aventures des souris pour du garage jusqu'au château de Radégou.</p> |
| | | <p>Mercredi 16/03 : matérialiser au tableau, sur une affiche, les 3 lieux de l'histoire</p>  |

Lundi 21/03 : lecture de la p. 32 et 33.

Contenus :

Après un échauffement articulaire puis un échauffement spécifique : L'attrape queue, les élèves se préparent à entrer dans l'activité autour du thème. Le principe est simple. Chaque souris a une queue, un foulard accroché au pantalon. Elles se déplacent dans la salle, Radégou essaie d'attraper un foulard pour devenir une souris.

Dans une première situation, les enfants réalisent le trajet :

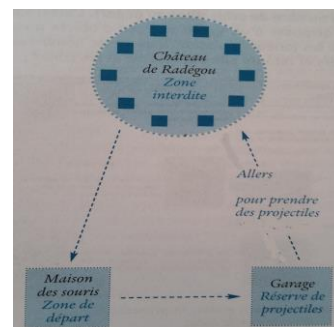
Maison > Garage > Château en suivant les « deux parcours aventures. » Au départ, les enfants sont dans la maison des souris, ils doivent traverser les différentes épreuves/aventures pour atteindre le plus vite possible le garage, réserve des munitions puis le château de Radégou.

En termes de variables, il peut être possible de demander aux élèves les plus à l'aise d'aider ceux qui ont peur/qui ont plus de mal à atteindre le château en tenant la main, par exemple.

Dans une deuxième situation, l'enseignante va placer des objets projectiles dans le garage des souris. Les enfants sont dans leur maison au départ de la situation. Au signal de l'enseignante, les enfants atteignent le garage par le « parcours aventure », récupèrent chacun une et une seule munition, atteignent le château et déposent le projectile dans la zone du château délimitée par une corde. (On ne lance pas pour l'instant) puis ils retournent chercher d'autres munitions jusqu'à ce que le garage soit vide.

Séance 5

L'atteinte du
château

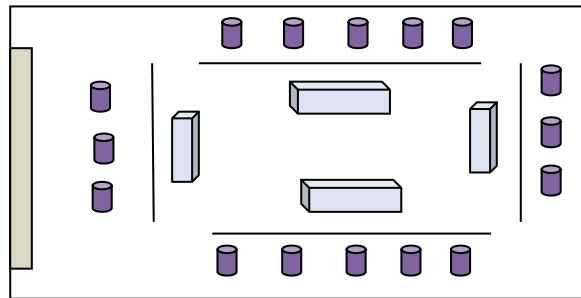


| | | |
|--|--|---|
| | | <p>En fin de séance, un retour au calme est fait autour du thème : « Pensatou se prépare à passer une bonne nuit. Il prend de la poudre grise et se frotte les mains. Puis il passe ses mains sur tout son visage, son front, ses joues, son nez, ses oreilles, ses lèvres, son menton, son cou et sur ses cheveux. Avec son doigt, il prend de la poudre grise pour en passer au-dessus de ses yeux et sous ses yeux. Il prend ensuite de la crème grise et se fait 1, 2, 3 moustaches à gauche et 1, 2, 3 moustaches à droite. La souris n’oublie pas le plus important : le bout de son nez ! »</p> <p><u>Compétences développées :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • En termes de connaissances : L’enfant connaît les trois lieux de l’histoire : la maison des souris, le garage où se trouvent les munitions et le château de Radégou. Il connaît leurs délimitations (tapis pour la maison, plots pour le garage et corde pour le château). Il sait nommer les différents objets qu’il lance. • En termes de capacités : L’enfant réalise les « parcours aventures » pour atteindre le garage puis le château. Il sait s’équilibrer, sauter etc... • En termes d’attitudes : L’enfant est capable de jouer sur le même parcours que ses camarades. Il respecte les consignes et les règles notamment ne pas entrer dans le château de Radégou parce qu’il y a un fossé. |
| | | <p>Mardi 22/03 : lecture de la p. 34 à 41</p> |
| | | <p>Lundi 18 /04 :</p> <p><u>Contenus :</u></p> <p>Après un échauffement articulaire puis un échauffement spécifique : L’attrape queue, les élèves se préparent à entrer dans l’activité autour du thème. Le principe est simple. Chaque souris a une queue, un foulard accroché au pantalon. Elles se déplacent dans la salle, Radégou essaie d’attraper un foulard pour devenir une souris.</p> |

Séance 6

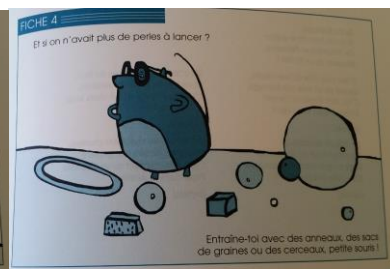
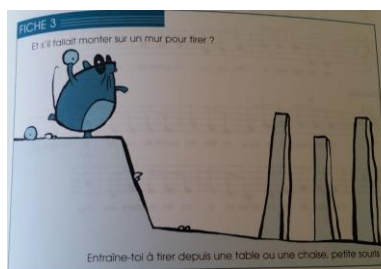
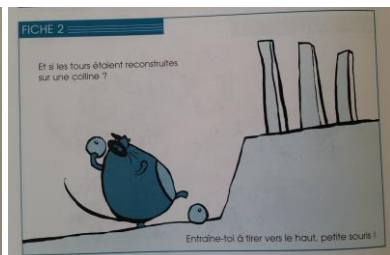
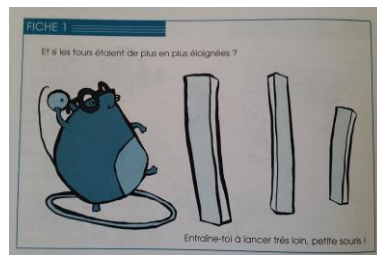
L'attaque du château

Dans une première situation, les enfants vont s'entraîner à lancer les billes pour détruire les tours du château de Radégou.

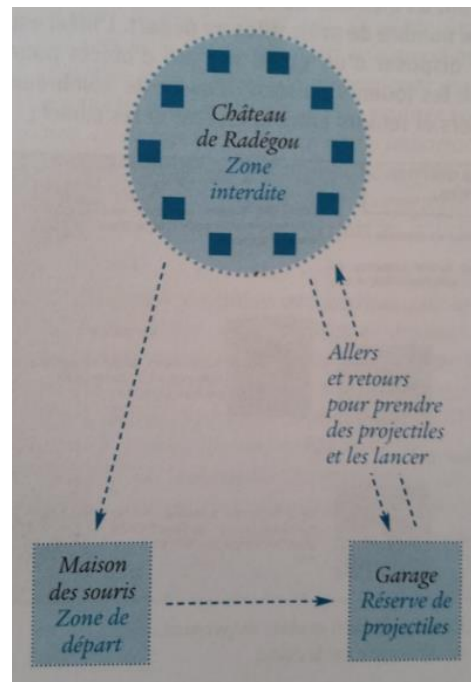


Les enfants sont placés en ateliers. Ils font tous la même chose : lancer les objets qu'ils ont identifiés auparavant comme étant les plus à même de détruire les tours du château.

En termes de variables didactiques, il peut être proposé aux enfants les situations suivantes :



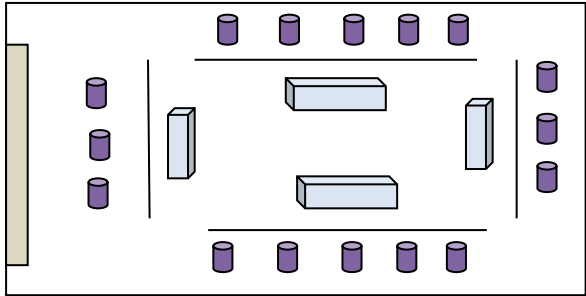
Dans une deuxième situation, l'enseignante va placer des objets projectiles dans le garage des souris. Les enfants sont dans leur maison au départ de la situation. Au signal de l'enseignante, les enfants atteignent le garage par le « parcours aventure », récupèrent chacun une et une seule munition, atteignent le château et essaient de faire tomber les tours jusqu'à ce qu'elles soient toutes par terre.



En fin de séance, un retour au calme est fait autour du thème : « Pensatou se prépare à passer une bonne nuit. Il prend de la poudre grise et se frotte les mains. Puis il passe ses mains sur tout son visage, son front, ses joues, son nez, ses oreilles, ses lèvres, son menton, son cou et sur ses cheveux. Avec son doigt, il prend de la poudre grise pour en passer au-dessus de ses yeux et sous ses yeux. Il prend ensuite de la crème grise et se fait 1, 2, 3 moustaches à gauche et 1, 2, 3 moustaches à droite. La souris n'oublie pas le plus important : le bout de son nez ! »

Compétences développées :

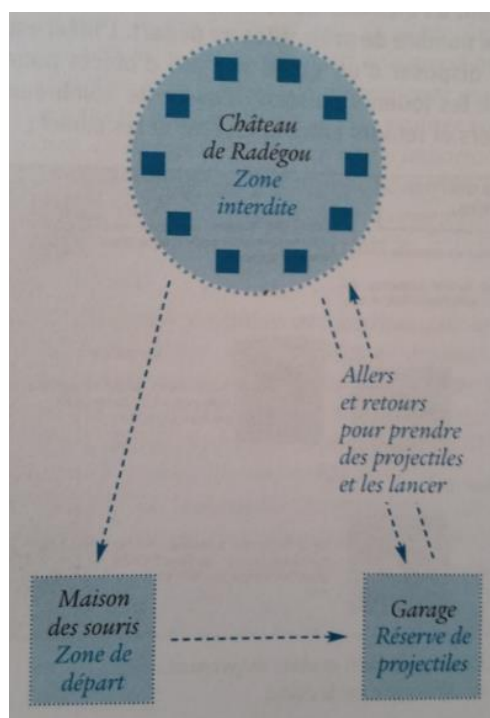
- En termes de connaissances : L'enfant connaît les trois lieux de l'histoire : la maison des souris, le garage où se trouvent les munitions et le château de Radégou. Il connaît leurs délimitations (tapis pour la maison, plots pour le garage et corde pour le château). Il sait nommer les différents objets qu'il lance.

| | | |
|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • En termes de capacités : L'enfant réalise les « parcours aventures » pour atteindre le garage puis le château. Il sait s'équilibrer, sauter etc... et enfin il lance son objet dans le but de faire tomber les quilles. • En termes d'attitudes : L'enfant est capable de jouer sur le même parcours que ses camarades. Il respecte les consignes et les règles notamment ne pas entrer dans le château de Radégou parce qu'il y a un fossé. |
| | | <p>Mardi 19/04 : lecture de la p. 42 à 46 + imaginer les aventures du retour.</p> |
| | | <p>Lundi 25/04 :</p> <p><u>Contenus :</u></p> <p>Après un échauffement articulaire puis un échauffement spécifique : <i>L'attrape queue</i>, les élèves se préparent à entrer dans l'activité autour du thème. Le principe est simple. Chaque souris a une queue, un foulard accroché au pantalon. Elles se déplacent dans la salle, Radégou essaie d'attraper un foulard pour devenir une souris.</p> <p>Dans une première situation, les enfants vont s'entraîner à lancer les billes pour détruire les tours du château de Radégou.</p>  <p>Les enfants sont placés en ateliers. Ils font tous la même chose : lancer les objets qu'ils ont identifiés auparavant comme étant les plus à même de détruire les tours du château.</p> |

Séance 7

L'attaque du château et le retour à la maison

Dans une deuxième situation, l'enseignante va placer des objets projectiles dans le garage des souris. Les enfants sont dans leur maison au départ de la situation. Au signal de l'enseignante, les enfants atteignent le garage par le « parcours aventure », récupèrent chacun une et une seule munition, atteignent le château et essaient de faire tomber les tours jusqu'à ce qu'elles soient toutes par terre. Les souris retournent ensuite jusque dans leur maison par un troisième et dernier « parcours aventure ».



En fin de séance, un retour au calme est fait autour du thème : « Pensatou se prépare à passer une bonne nuit. Il prend de la poudre grise et se frotte les mains. Puis il passe ses mains sur tout son visage, son front, ses joues, son nez, ses oreilles, ses lèvres, son menton, son cou et sur ses cheveux. Avec son doigt, il prend de la poudre grise pour en passer au-dessus de ses yeux et sous ses yeux. Il prend ensuite de la crème grise et se fait 1, 2, 3 moustaches à gauche et 1, 2, 3 moustaches à droite. La souris n'oublie pas le plus important : le bout de son nez ! »

Compétences développées :

- En termes de connaissances : L'enfant connaît les trois lieux de l'histoire : la maison des souris, le garage où se trouvent les munitions et le château de

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>Radégou. Il connaît le « chemin » à parcourir pour revenir à la maison. Il connaît leurs délimitations (tapis pour la maison, plots pour le garage et corde pour le château). Il sait nommer les différents objets qu'il lance.</p> <ul style="list-style-type: none">• En termes de capacités : L'enfant réalise les « parcours aventures » pour atteindre le garage puis le château. Il sait s'équilibrer, sauter etc... et enfin il lance son objet dans le but de faire tomber les quilles.• En termes d'attitudes : L'enfant est capable de jouer sur le même parcours que ses camarades. Il respecte les consignes et les règles notamment ne pas entrer dans le château de Radégou parce qu'il y a un fossé. |
|--|--|---|

Annexe 2 : Grilles d'observation séance 1

| Grille d'observation de l'hypothèse 1 : « Le vivre ensemble » | | |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Jour : lundi 22 février 2016 • Durée : 30 minutes • Nombre d'enfants : 25 (19 PS + 6 TPS) • Age : 2 – 3 ans | | |
| Autonomie | <p>Les enfants sont autonomes dans l'ensemble des situations. Lorsqu'Enzo P et Sacha B se percutent durant le jeu « Ramasse fromage » (17'23), les enfants continuent à ramasser des fromages et à les déposer dans la maison des souris en respectant dans l'ensemble les consignes sans que je sois réellement présente et attentive à ce qu'ils font puisque je m'occupe des deux enfants qui pleurent en attendant que Liliane (ATSEM) revienne avec de la glace.</p> | |
| Coopération/entre-aide | <p>Quelques enfants pratiquent l'entre-aide : Marylou (10'41) et Enzo P (15'29). Je note que les deux temps où j'ai pu voir cette coopération entre les enfants se produisent avec un même enfant : Lucie. Est-ce une coïncidence ?</p> | |
| Respect | Des règles collectives | <p>Les enfants sont capables dans l'ensemble de respecter les règles des différents jeux. Lorsque les règles ne sont pas respectées par un enfant, les autres lui rappellent soit par des gestes plutôt agressifs ou violents soit par des échanges verbaux eux aussi plutôt agressifs ou violents. C'est le cas avec Hippolyte et Enzo C (15'34) ou encore avec Thaïs et Théo (18'52).</p> |
| | Accepter l'autre | <p>Je pense que les enfants ne sont pas tous capables de prendre en compte les autres. J'ai pu noter que lors de la situation « Rat voleur », Marylou aide Lucie à se réfugier dans un cerceau en lui tendant une maison libre. Elle est dans l'empathie. (10'41) Mais j'ai aussi pu noter que Camille et Stelly n'ont pas voulu que Marylou se joigne à elles lors de leur « surveillance de la boîte à fromage » (18'31). Elles n'acceptent pas la présence de Marylou. Par ailleurs, Elliott</p> |

| | | |
|----------------|-----------------|---|
| | | n'accepte pas que Lucie soit la dernière à rapporter un fromage lors du jeu « Ramasse fromage ». Il va jusqu'à la taper pour que ce soit lui le dernier avec un fromage. Il n'accepte pas qu'un autre enfant puisse avoir ce qu'il voulait. (15'33) |
| | Ecouter l'autre | Lors de cette séance 1, j'ai pu noter que les enfants ne sont pas encore bien capables de s'écouter les uns les autres. C'est le cas notamment pour Théo qui ne prend absolument pas en compte les propos de Thaïs alors qu'elle avait raison. (19'02) En règle générale, ils ne s'écoutent pas parce qu'ils sont trop centrés sur eux-mêmes ou sur la tâche qu'ils ont à accomplir. |
| Partage | De l'espace | |
| | Du matériel | Les enfants ont encore du mal à se partager le matériel présent lors des différents jeux. C'est le cas notamment lorsque Simon refuse qu'Anaïs s'asseye dans le cerceau qu'il voulait. (6'10) Mais aussi, lors du « Ramasse fromage » Elliott veut récupérer le dernier fromage en jeu, fromage que Lucie a déjà dans les mains et qu'elle souhaite déposer dans la maison des souris. (15'33) Ou encore pendant ce même jeu : « Ramasse fromage », quand Camille et Stelly sont assises près de la boîte où les souris déposent les fromages. Elles semblent surveiller (alors qu'aucune consigne n'a été donnée), Marylou veut se joindre à elles, les deux filles refusent et tapent Marylou car ce sont elles qui gardent les fromages. (18'31) Cependant j'ai pu noter qu'Enzo P a tendu gentiment un fromage à Lucie parce qu'il en avait malencontreusement deux dans les mains. Il est donc capable de partager le matériel présent dans les situations. (15'29) |
| | Des rôles | Lors de cette première séance, il y a eu deux situations où des rôles complémentaires étaient proposés : lors de l'échauffement quand Radégou (ici moi) devait attraper les |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>queues des souris et lors du « Rat voleur » où les souris devaient rejoindre une maison avant de se faire manger par le Rat (ici moi). Durant ces deux situations, les enfants ont identifié les deux rôles cependant certains n'ont pas compris qu'ils devaient essayer de s'échapper, ils se laissaient attraper par plaisir. Il faut donc poursuivre les apprentissages.</p> |
|--|--|--|

| <p align="center">Grille d'observation de l'hypothèse 2 : <i>« Les échanges entre enfants »</i></p> | | | |
|--|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Jour : lundi 22 février 2016 • Durée : 30 minutes • Nombre d'enfants : 25 (19 PS + 6 TPS) • Age : 2 – 3 ans | | | |
| <p align="center">Echanges verbaux</p> | <p align="center">Cordiaux/amicaux</p> | <p>Lors de la situation « Rat voleur », Marylou voit que Lucie n'a pas de cerceau dans lequel se réfugier, elle lui en tend donc un tout en restant dans le sien et accompagne son geste d'une phrase « Tiens, assieds-toi ! Tiens ! » (10'41)</p> | |
| | <p align="center">Agressifs/violents</p> | <p>Toujours lors du jeu « Ramasse fromage », Théo récupère un fromage qui a échappé à Eliott alors qu'il en a déjà un dans les mains. Théo se retrouve donc avec deux fromages, Thaïs qui a tout vu lui dit alors : « Théo !! C'est qu'un fromage ! Tu triches ! » (18'52) Juste après, Hippolyte lance un fromage dans la salle, sans aucune raison alors qu'Eléa voulait le déposer dans la boîte à fromage. Elle s'exclame alors : « T'es pas gentil ! » (19'02)</p> | |
| <p align="center">Echanges non verbaux</p> | <p align="center">Gestes</p> | <p align="center">Agressifs/violents</p> | <p>Lors du jeu « Rat voleur », Simon n'accepte pas qu'Anaïs s'assoit dans le cerceau dans lequel il voulait lui aussi s'asseoir, il tape alors Anaïs avec le cerceau. (6'10) Lors du jeu « Ramasse</p> |

| | | | |
|--|--|------------------|---|
| | | | <p>fromage », Hippolyte se rend compte qu'Enzo C a deux fromages dans les mains, or la consigne était claire : les souris ne peuvent ramener qu'un fromage à la fois. Il essaie donc de lui arracher des mains un des deux fromages pour respecter totalement la consigne. (15'34)</p> <p>Pendant le jeu « ramasse fromage », Lucie a le dernier fromage dans les mains, elle court jusqu'à la maison des souris pour déposer le fromage. Eliott se rend compte qu'il ne reste plus que ce fromage, il court après Lucie, tire son pull, essaie de lui arracher le fromage des mains par tous les moyens jusqu'à ce que Liliane (ATSEM) intervienne. (15'33)</p> <p>Encore pendant le jeu « Ramasse fromage », Camille et Stelly sont assises près de la boîte où les souris déposent les fromages. Elles semblent surveiller (alors qu'aucune consigne n'a été donnée), Marylou veut se joindre à elles, les deux filles refusent et tapent Marylou. (18'31)</p> |
| | | Amicaux/cordiaux | Marylou propose un cerceau à Lucie lors de la situation « Rat |

| | | | |
|--|---------|--------------------|---|
| | | | voleur » pour que celle-ci s'installe dedans et ne se fasse pas manger par le rat. (10'41) |
| | Regards | Agressifs/violents | |
| | | Amicaux/cordiaux | Lors du jeu « Ramasse fromage », Enzo P se rend compte qu'il a malencontreusement pris deux fromages au lieu d'un. Il s'aperçoit que Lucie est à côté de lui et qu'elle cherche un fromage. Il lui tend gentiment et repartent tous les deux jusqu'à la maison des souris pour déposer leurs fromages respectifs. (15'29) |

Annexe 3 : Grille d'observation séance 2

| Grille d'observation de l'hypothèse 2 : <i>« Les échanges entre enfants »</i> | | | | |
|---|--------------------|--------------------|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Jour : 29/02/2106 • Durée : 32 min • Nombre d'enfants : 22 • Age : 2 – 3 ans | | | | |
| Echanges verbaux | Cordiaux/amicaux | | | |
| | Agressifs/violents | | | |
| Echanges non verbaux | Gestes | Agressifs/violents | (3'07) Lors de l'échauffement où chaque enfant a une queue matérialisée par un foulard, Eléa se fait attraper par Radégou, elle n'est pas contente et essaie de récupérer une autre queue. Elle s'attaque à celle de Simon qui n'apprécie pas et tape Eléa. | |
| | | Amicaux/cordiaux | (7'33) Lors de la situation Rat voleur, Stelly s'assoit la première dans un cerceau pour échapper à Radégou. Elle s'aperçoit que Marion voulait s'asseoir elle aussi dans le même cerceau, elle lui montre un cerceau tout proche avec son doigt. | |
| | Regards | Agressifs/violents | | |
| | | Amicaux/cordiaux | | |

Annexe 4 : Grilles d'observation séance 3

| Grille d'observation de l'hypothèse 1 : « Le vivre ensemble » | | |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Jour : 07/03/2016 • Durée : 28 minutes • Nombre d'enfants : 19 • Age : 2 – 3 ans | | |
| Autonomie | <p>Au cours de cette séance, j'ai trouvé que les enfants étaient dans l'ensemble assez autonomes dans les différentes situations. En effet, ils connaissent les règles et les consignes des différents jeux. Ils sont capables de les énoncer et de les respecter la plupart du temps.</p> | |
| Coopération/entre-aide | <p>Marion est totalement dans l'entre-aide lors du jeu « Ramasse fromage ». A deux reprises, elle tend sa main à deux enfants qui ont encore des balles et les conduit jusqu'à la caisse pour qu'ils déposent leurs balles. Elle accompagne seulement les enfants sans leur prendre les balles des mains. Elle informe par des gestes ce que les enfants doivent faire. (10'48) et (11'10)</p> <p>Enzo C a montré qu'il était aussi capable de venir en aide à un camarade. En effet, lorsqu'Eliott est tombé par terre en se prenant les pieds dans son pantalon, il essaie de le relever, il aide Eliott à se remettre debout. (18'26)</p> | |
| Respect | Des règles collectives | <p>Durant cette séance, les enfants ont dans l'ensemble respecté les règles collectives que j'imposais et plus particulièrement dans le jeu « Ramasse fromage ». Lors du jeu « Souris collées », certains enfants ont encore du mal à rester accrochés à leur camarade de jeu.</p> |
| | Accepter l'autre | <p>Lors du jeu « Ramasse fromage », Marion accepte d'aider les autres enfants sans faire à leur place. (10'48 et 11'10) C'est une preuve qu'elle est capable d'accepter l'autre et de le prendre véritablement en compte. Elle arrive progressivement à se décentrer.</p> <p>Lors du jeu « Souris collées » j'ai pu identifier à deux reprises que les enfants s'acceptent de plus en plus. En effet Marion et Simon sont très complices lors du jeu. (16'38). Dans ce même jeu, Anaïs qui après</p> |

| | | |
|----------------|-----------------|---|
| | | <p>un moment d'inattention avait oublié qu'elle jouait avec Mathys, court le chercher et lui attraper la main avec un grand sourire. (17'34)</p> <p>Par ailleurs, toujours dans ce même jeu, j'ai pu voir Enzo C essayer d'aider Eliott a se relever le plus vite possible pour échapper à Radégou. Il accepte de jouer en binôme car il aurait pu se détacher d'Eliott. (18'26)</p> |
| | Ecouter l'autre | <p>Durant cette séance, je me suis aperçue que les enfants ont encore du mal à s'écouter. C'est le cas par exemple d'Anaïs qui ne prend pas en compte les propos d'Enzo C (15'44) alors que ce dernier a raison. J'ai aussi pu noter qu'Enzo C essaie d'aider Eliott lors de la situation « Souris collées » en le tirant mais il ne prend pas en compte les pleurs d'Eliott. (18'26) Même si la démarche d'Enzo C s'apparente à de l'entre-aide, celui-ci ne prend pas totalement en compte son camarade. Il est plutôt centré sur lui. En effet, il a compris que si Eliott ne se relève pas, ils se feront manger par Radégou. Il essaie donc de le relever par intérêt.</p> |
| Partage | De l'espace | <p>Lors du jeu « Ramasse fromage », j'ai pu me rendre compte que les enfants étaient peut-être trop serrés sur les tapis. Pour le reste ils sont capables de se partager la même caisse pour mettre les balles. Pour le reste des situations, les enfants parviennent à se partager l'espace. Chacun peut évoluer à son rythme dans la salle sans qu'ils se bousculent.</p> |
| | Du matériel | <p>Lors du jeu « Ramasse fromage », Marylou a encore du mal à prêter le matériel disponible. En effet, elle s'aperçoit que Dorian a pris la balle violette, celle qu'elle-même voulait. Elle essaie à tout prix de lui arracher des mains. (9'23) Lorsque je remets une deuxième fois en place le jeu, Marylou réitère son comportement. Cette fois c'est Enzo C qui a pris la balle violette. Elle la veut absolument et cherche à la</p> |

| | | |
|--|-----------|---|
| | | récupérer en lui tirant le pull. (13'01) |
| | Des rôles | Durant cette séance, je me suis aperçue que la plupart des enfants avaient compris et identifié les différents rôles présents dans les jeux. Il faut noter que c'est toujours moi qui ait joué Radégou pour l'instant. C'est donc plus simple pour eux de comprendre les rôles. Toutefois, Marylou a attrapé la queue de Simon lors du jeu « Rat voleur » comme si elle était Radégou. (6'06) Elle n'a peut-être pas si bien compris que cela les différents rôles. |

| Grille d'observation de l'hypothèse 2 : <i>« Les échanges entre enfants »</i> | | |
|---|--------------------|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Jour : 07/03/2016 • Durée : 28 minutes • Nombre d'enfants : 19 • Age : 2 – 3 ans | | |
| Echanges verbaux | Cordiaux/amicaux | |
| | Agressifs/violents | Lorsque je mets fin au jeu « Ramasse fromage » et que je demande aux enfants de retourner s'asseoir sur les bancs afin de ranger le matériel utilisé lors du jeu, Enzo C s'aperçoit qu'Anaïs est encore assise sur les tapis que je vais enlever. Il lui crie alors « Va t'asseoir ! » (15'44) |
| Echanges non verbaux | Gestes | Agressifs/violents |
| | | Lors du jeu « Ramasse fromage », Dorian a deux balles dans les mains dont la seule balle violette du jeu. Marylou est furieuse car il a pris celle qu'elle voulait. Elle essaie donc par tous les moyens de lui arracher des mains. (9'23) Elle recommence une nouvelle fois lorsque je |

| | | | |
|--|--|------------------|---|
| | | | <p>relance le jeu. Cette fois c'est Enzo C qui a la balle violette dans les mains, elle essaie de lui prendre en tirant son pull. (13'10)</p> <p>Toujours lors du jeu « Ramasse fromage », Enzo P a la dernière balle dans les mains, Enzo C veut la récupérer et essaie de lui arracher des mains. (14'50)</p> <p>Lors du jeu « Souris collées » (2^{ème} édition) Enzo C et Eliott sont toujours par deux mais ce dernier n'est pas très en forme. Or Enzo C a peur de se faire attraper par Radégou. Il fait tourner Eliott sur lui-même très vite pour essayer de le faire courir. Il ne semble pas content qu'Eliott ne participe pas pleinement au jeu. (21'56)</p> |
| | | Amicaux/cordiaux | <p>Lors du jeu « Ramasse fromage », Alexandre a une des dernières balles du jeu dans les mains mais il ne comprend pas qu'il doit aller la déposer dans la caisse. Marion lui prend alors la main et l'entraîne jusqu'à la caisse où il dépose la balle. (10'48) Elle réitère son geste juste après avec Julie. (11'10)</p> <p>Lors du jeu « Souris collées », Enzo C et Eliott se tiennent la</p> |

| | | | |
|--|---------|--------------------|--|
| | | | <p>main. Eliott tombe en courant, il se prend les pieds dans son pantalon. Enzo C a tellement peur de se faire attraper par Radégou qu'il tire très fort sur Eliott pour essayer de le relever. Il essaie comme il peut de l'aider. (18'26)</p> |
| | Regards | Agressifs/violents | <p>Lors du jeu « Rat voleur », Simon a encore sa queue (foulard) accrochée. Marylou, elle, a déjà perdu sa queue. Elle attrape donc celle de Simon comme si elle était Radégou. Ce dernier s'en rend compte. Il n'est pas content du tout et lui lance un regard accusateur. (6'06)</p> |
| | | Amicaux/cordiaux | <p>Lors du jeu « Souris collées », je demande à Marion et Simon de se tenir la main. Ils ne doivent plus se décoller. Ils affichent alors un regard très complice. Ils semblent particulièrement contents de jouer ensemble à ce jeu. (16'38)</p> <p>Lors du lancement du jeu « Souris collées », Anaïs est si pressée qu'elle en oublie son copain Mathys. Elle s'aperçoit très vite de son oubli et court lui accrocher la main. Ils se regardent en souriant. (17'34)</p> |

Annexe 5 : Grille d'observation séance 4

| Grille d'observation de l'hypothèse 2 : « Les échanges entre enfants » | | |
|---|--------------------|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Jour : 14/03/2016 • Durée : 34 minutes • Nombre d'enfants : 23 • Age : 2 – 3 ans | | |
| Echanges verbaux | Cordiaux/amicaux | <p>Lors de l'échauffement « L'attrape queue », Sacha B refuse de participer au jeu. Anaïs se rend compte qu'il est encore assis sur le banc alors que tous les enfants jouent. Elle lui dit : « Allez Sacha ! » Elle lui propose de venir participer au jeu. (3'59)</p> |
| | Agressifs/violents | <p>Lors de l'échauffement « L'attrape queue », Simon pique la queue de Marylou alors qu'il n'a pas à le faire. Elle hurle en lui courant après. (4'19)</p> <p>Toujours lors de cet échauffement, Anaïs est en train de s'échapper mais elle se rend compte qu'elle a perdu sa queue, elle fait vite demi-tour et tombe sur Lilou qui essaie de lui prendre sa queue. Elle lui dit alors méchamment : « Non, c'est ma queue ! » (4'56)</p> <p>Lors de la première situation où les enfants réalisent pour la première fois le parcours équilibre pour atteindre le garage, ils doivent attendre les uns derrière les autres pour faire le parcours. Camille se rend compte que Marylou est en train de la doubler, elle lui dit alors : « Non ! C'est ma place !! » (9'57)</p> <p>Toujours lors de cette situation, Enzo C a une perle dans les mains, Eliott a décidé que c'était celle-ci qu'il voulait. Il lui court après pour essayer de l'avoir en lui criant : « Arrête ! Mais arrête ! » Enzo C se débat comme il peut. Il faut attendre l'intervention de Liliane pour qu'ils arrêtent de se chamailler. (13'02)</p> |

| | | | |
|-----------------------------|---------|--------------------|--|
| Echanges non verbaux | Gestes | Agressifs/violents | Lors du jeu où les enfants doivent détruire les tours du château, Lucie a une perle dans les mains. Valentin lui tape dessus violemment parce qu'elle a cette perle. Or elle fait ce que j'ai demandé. (20'41) |
| | | Amicaux/cordiaux | |
| | Regards | Agressifs/violents | |
| | | Amicaux/cordiaux | |

Annexe 6 : Grilles d'observation séance 5

| Grille d'observation de l'hypothèse 1 : « Le vivre ensemble » | | |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Jour : 18/04/2016 • Durée : 29 minutes • Nombre d'enfants : 25 • Age : 2 – 3 ans | | |
| Autonomie | <p>Les enfants semblent assez autonomes dans les différentes situations proposées. Ils participent tous aux activités.</p> <p>Lors de la fin de séance, les enfants rangent le matériel avec les adultes sans qu'on leur demande. Ils semblent donc avoir acquis une certaine autonomie dans le rangement du matériel. Lorsqu'ils ne savent pas où ils doivent ranger, ils demandent.</p> | |
| Coopération/entre-aide | <p>Les enfants coopèrent désormais sans que je leur demande. En effet, la première forme de coopération que j'ai pu relever dans cette séance est la suivante : les enfants se proclament partenaire lors de l'échauffement : L'attrape queue. Ils se tiennent la main alors que je n'ai absolument pas donné cette consigne. (4'00)</p> <p>La deuxième forme de coopération que j'ai pu observer est que les enfants se mettent à plusieurs pour soulever un tapis et pouvoir le ranger en fin de séance. Ils ont compris que seul, ils ne parvenaient pas à le déplacer donc ils se mettent à plusieurs pour le ranger. (22'16) ou (23'00)</p> | |
| Respect | Des règles collectives | <p>Certains enfants poussent encore pour doubler, ils n'arrivent pas tous à attendre leur tour. Lors de l'attaque du château, Mathys fait la queue pour atteindre le garage. Stelly essaie de lui passer devant. Il se remet donc devant elle. (15'57) Toujours dans la queue pour atteindre le garage, Camille essaie de doubler. Elle passe devant Lilou qui lui dit gentiment : Hé ! C'était moi derrière Marion. » (13'04)</p> |
| | Accepter l'autre | <p>Lors de la situation d'échauffement « L'attrape queue », Lilou et Anaïs se tiennent la main alors qu'aucune consigne n'a été donnée concernant un partenaire. A un moment donné Anaïs lâche la main de Lilou. Cette dernière ne comprend pas et lui dit : « Viens, viens... » (5'23) Même chose pour Stelly et Eléa. (4'20) Mais aussi Théo et Clara (4'53) Et Simon et Enzo P (4'59)</p> <p>Est-ce une imitation ?</p> |

| | | |
|----------------|-----------------|--|
| | | <p>Lors de la mise en place de « L'attaque du château », Camille pousse un petit peu Sacha, sans volonté de faire mal. Elle essaie de le relever et lui demande « Ça va ? » (11'20)</p> <p>Lors de l'attaque du château, Mathys fait la queue pour atteindre le garage. Stelly essaie de lui passer devant. Il se remet donc devant elle. Stelly n'est pas contente et se met à pleurer. Thaïs arrive alors et essaie de consoler Stelly par des gestes amicaux dans le dos. (15'57) Elle arrête alors de pleurer.</p> |
| | Ecouter l'autre | <p>Lors de la situation d'échauffement « L'attrape queue », Lilou et Anaïs se tiennent la main alors qu'aucune consigne n'a été donnée concernant un partenaire. A un moment donné Anaïs lâche la main de Lilou. Cette dernière ne comprend pas et lui dit : « Viens, viens... » (5'23)</p> |
| Partage | De l'espace | <p>Certains enfants poussent encore pour doubler, ils n'arrivent pas tous à attendre leur tour. Lors de l'attaque du château, Mathys fait la queue pour atteindre le garage. Stelly essaie de lui passer devant. Il se remet donc devant elle. (15'57) Toujours dans la queue pour atteindre le garage, Camille essaie de doubler. Elle passe devant Lilou qui lui dit gentiment : Hé ! C'était moi derrière Marion. » (13'04)</p> |
| | Du matériel | |
| | Des rôles | |

Grille d'observation de l'hypothèse 2 :
« Les échanges entre enfants »

- Jour : 18/04/2016
- Durée : 29 min
- Nombre d'enfants : 25
- Age : 2 – 3 ans

| | | | |
|-----------------------------|--------------------|--|--|
| Echanges verbaux | Cordiaux/amicaux | <p>Lors de la situation d'échauffement « L'attrape queue », Lilou et Anaïs se tiennent la main alors qu'aucune consigne n'a été donnée concernant un partenaire. A un moment donné Anaïs lâche la main de Lilou. Cette dernière ne comprend pas et lui dit : « Viens, viens... » (5'23)</p> <p>Lors de la mise en place de « L'attaque du château », Camille pousse un petit peu Sacha, sans volonté de faire mal. Elle essaie de le relever et lui demande « Ça va ? » (11'20)</p> | |
| | Agressifs/violents | <p>Lors de l' « Attaque du château », Marion fait la queue pour parvenir au garage. Clara est juste derrière elle. Elle lui tire sa capuche. Marion n'est pas contente et lui demande d'arrêter. Elle accompagne sa parole par un geste avec ses mains comme pour repousser Clara (11'45)</p> <p>Clara recommence une deuxième fois un peu plus tard dans la séance. Cette fois Marion s'énerve vraiment et lui demande violemment d'arrêter. (15'15)</p> <p>Toujours dans la queue pour atteindre le garage, Camille essaie de doubler. Elle passe devant Lilou qui lui dit gentiment : Hé ! C'était moi derrière Marion. » Marion qui entend les paroles de Lilou se rend compte que Camille a doublé sa camarade. Elle lui dit alors : « Non ! C'était Lilou » et la pousse derrière pour qu'elle fasse la queue. (13'04)</p> | |
| Echanges non verbaux | Gestes | Agressifs/violents | <p>Dans la queue pour atteindre la garage, Camille essaie de doubler. Elle passe devant Lilou qui lui dit gentiment : Hé ! C'était moi derrière Marion. » Marion qui entend les paroles de Lilou se rend compte que Camille a doublé sa camarade. Elle lui dit alors : « Non !</p> |

| | | | |
|--|---------|--------------------|--|
| | | | C'était Lilou » et la pousse derrière pour qu'elle fasse la queue. (13'04) |
| | | Amicaux/cordiaux | Lors de l'échauffement « L'attrape queue », Lilou et Anaïs se tiennent la main pour échapper à Radégou or je n'ai pas donné de consigne particulière. Chaque souris doit juste essayer de s'enfuir et de protéger sa queue de Radégou. (4'00) Même chose pour Stelly et Eléa. (4'20) Mais aussi Théo et Clara (4'53), et Simon et Enzo P (4'59) Est-ce une imitation ? Lors de la mise en place de « L'attaque du château », Camille pousse un petit peu Sacha, sans s'en rendre compte. Elle essaie de le relever et lui demande « Ça va ? » (11'20) |
| | Regards | Agressifs/violents | Lorsque Marion est dans la queue pour l'Attaque du château, Clara lui tire pour la deuxième fois sa capuche. Elle la regarde avec un regard méchant. (15'07) |
| | | Amicaux/cordiaux | Lors de l'Attaque du château, Mathys fait la queue pour atteindre le garage. Stelly essaie de lui passer devant. Il se remet donc devant elle. Stelly n'est pas |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | contente et se met à pleurer. Thais arrive alors et essaie de consoler Stelly par des gestes amicaux dans le dos. (15'57) Elle arrête alors de pleurer. |
|--|--|--|---|

Annexe 7 : Grille d'observation séance 6

| Grille d'observation de l'hypothèse 2 : <i>« Les échanges entre enfants »</i> | | | |
|---|--------------------|--------------------|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Jour : 25/04/2106 • Durée : 28 minutes • Nombre d'enfants : 24 • Age : 2 – 3 ans | | | |
| Echanges verbaux | Cordiaux/amicaux | | |
| | Agressifs/violents | | |
| Echanges non verbaux | Gestes | Agressifs/violents | |
| | | Amicaux/cordiaux | Lors de l'échauffement « L'attrape queue », les enfants créent des binômes voire des trinômes pour échapper à Radégou : Lilou, Anaïs et Marion (00'56), Mathys, Alexandra et Théo (00'59), Simon et Enzo P (00'59) et Thaïs et Stelly (1'19) |
| | Regards | Agressifs/violents | |
| | | Amicaux/cordiaux | |