



HAL
open science

Le jeu spontané chez l'enfant : étude préliminaire pour la mise en place d'une recherche

Aimée Roumieh

► **To cite this version:**

Aimée Roumieh. Le jeu spontané chez l'enfant : étude préliminaire pour la mise en place d'une recherche. Médecine humaine et pathologie. 2020. dumas-02945527

HAL Id: dumas-02945527

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02945527>

Submitted on 22 Sep 2020

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.

Le jeu spontané chez l'enfant

Étude préliminaire pour la mise en place d'une recherche



Mémoire présenté pour le DE de psychomotricien

Session de Juin 2020

Référent de mémoire :

Mme Françoise GIROMINI

Présenté par :

Aimée ROUMIEH

*« Montre-moi comment tu joues,
Je te dirai comment tu vas »*

Table des matières

Remerciements	4
Avant-propos	5
Introduction.....	7
I. Méthodologie de la recherche	10
A. Présentation de l'étude.....	10
B. Repères sur le jeu chez l'enfant de 5 à 6 ans	11
C. Critères de constitution	20
1. L'échantillon.....	20
2. Information et consentement.....	20
3. Critères d'inclusion	21
4. Critères de non inclusion :	21
D. Étapes de constitution de la recherche	21
1. Premier temps d'observation en classe	21
2. Temps individuel de jeu spontané filmé.....	23
E. Protocole du jeu spontané.....	24
1. Le jeu sensoriel	25
2. Le jeu moteur.....	26
3. Le jeu symbolique.....	26
4. Le Jeu cognitif	27
II. Résultats de la recherche	28
A. Rapport des observations en classe :	28
1. Les temps pédagogiques en classe	28
2. Les compétences visées pour cette année de maternelle	29
3. Le temps de jeu libre en classe.....	32
4. Le temps de récréation.....	32
5. Résultats du jeu spontané filmé	33
III. Analyse des données.....	39
1. Catégorie de jeu prédominante générale	40
2. Catégorie de jeu prédominante par sexe	44
3. Type de jeu prédominant général.....	46
4. Type de jeu prédominant par sexe.....	49
5. Répartition des catégories de jeu par type de jeu prédominant sur l'ensemble de l'échantillon.....	50
6. La répartition des jeux dans chaque catégorie	51
7. Répartition des jeux dans la catégorie de jeu moteur	52

8.	Répartition des jeux dans la catégorie de jeu sensoriel	53
9.	Répartition des jeux dans la catégorie de jeu symbolique	53
10.	Répartition des jeux dans la catégorie de jeu cognitif.....	54
IV.	Discussion	55
A.	Différence de jeu et différence de sexes :	55
B.	Prédominance d'une catégorie de jeu dans notre échantillon.....	56
C.	L'enfant qui « ne joue pas »	57
D.	Le profil d'apprentissage en lien avec le jeu	61
E.	La pertinence, les limites et les biais du matériel choisi	62
	Conclusion	65
	Bibliographie.....	69
	Annexes :	71
1.	Photo du matériel choisi dans le protocole de recherche	71
2.	Photos du temps d'observation en classe	73
3.	Tableaux d'analyses.....	75
	Résumé	76

Remerciements

Ce mémoire représente avant tout le fruit de plusieurs collaborations, d'échanges riches en réflexion, et de partages. Je me dois alors de saluer la participation de chaque protagoniste à cet égard, et de remercier :

Mme Giromini Françoise, mon maitre de mémoire, d'avoir accepté de m'accompagner, pour sa générosité, ses conseils et son expérience et savoir partagés sur le jeu,

Mme Gatecel Anne et M. Rodriguez Marc, référents du Diplôme Universitaire d'initiation à la recherche, de m'avoir encouragé à entreprendre cette recherche, pour leurs conseils, leurs remarques et réflexions partagées,

M. Bouchacourt Marc, directeur général de l'école de Sainte Marie- Les Maristes Lyon, Mme Fournol Valérie, directrice des maternelles et Mme Charpy Florence l'enseignante des maternelles, de m'avoir ouvert les portes de leur école, de m'avoir accueilli, fait confiance, consacré leur temps et d'avoir permis que cette recherche ait lieu,

Mme Valentin Lefranc, mon maitre de stage, pour son partage d'expérience tout le long de cette année, pour sa disponibilité et la richesse de nos échanges,

Brice Konrad pour son précieux soutien au quotidien, pour ses encouragements, pour son aide dans la création des tableaux, des graphiques et de la mise en page, pour le support moral qu'il a été le long de ces derniers mois,

Agnès Vanhems et Thibault Dufoix, un duo relecteurs de choc, pour leur générosité, leur amitié et leur temps consacré à me relire, pour leurs remarques pointilleuses et très constructives qui m'ont permis d'aller jusqu'au bout de la rédaction,

Ma mère, pour son temps consacré à la relecture et la correction de la bibliographie, et ses précieux encouragements,

Ma sœur, partenaire de confinement qui m'a supporté tout le long du temps de la rédaction.

Et enfin je remercie les vingt- sept enfants, principaux protagonistes de cette recherche et leurs parents pour leur collaboration, pour avoir accepté de jouer le jeu, et de permettre à cette recherche sur le jeu de voir le jour.

Avant-propos

Ce mémoire m'a donné la chance de me pencher « sérieusement » sur le jeu.

Sérieusement, car je pense que jouer est une affaire sérieuse mais qui n'est souvent pas prise au sérieux et est considérée comme une perte de temps. « *Arrête de jouer et sois un peu plus sérieux* », « *arrête de jouer et travaille* », « *quand est-ce que tu vas grandir et arrêter de jouer ?* » Ces phrases régulièrement entendues dans mon entourage, adressées à des enfants, adolescent ou adultes, résonnent comme une injonction générale qui rendrait le jeu pas sérieux.

Ma réponse était, est et sera toujours : « Jamais ! Jamais je n'arrêterais de jouer ». Retirer le jeu à l'Homme c'est lui retirer une partie fondamentale dans la construction de l'humain, son rapport au monde, sa connaissance du monde, sa façon d'« être au monde », « *j'ai conscience du monde par le moyen de mon corps*¹ », et donc mes expériences corporelles dans ce monde à travers le jeu. Et tant que je vivrai et que j'aurai un corps, je ne ferai pas l'économie de cette conscience du monde qui commence en moi, dans mon corps, avec ses expériences, ses sensations, et ses perceptions. Et c'est bel et bien le problème de beaucoup d'adultes aujourd'hui.

Retirer le jeu à un individu au fur et à mesure qu'il grandit, c'est retirer aussi les propriétés même du jeu : la liberté, la créativité, la spontanéité, l'intelligence. Au fur et à mesure que l'on grandit le caractère gratuit du plaisir dans le jeu est remplacé par l'efficacité et la performance (sports de haut niveaux, jeux vidéo, jeux à consommer et à jeter sans modération, jeux de « hasard », jeux télévisuels...). « *Toutes les grandes personnes ont d'abord été des enfants. (Mais peu d'entre elles s'en souviennent.)*² », toutes les grandes personnes ont jadis joué, mais peu d'entre elles se souviennent.

Winnicott considère que le jeu est à l'origine de l'expérience intellectuelle de l'individu, « *C'est en jouant et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité toute entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre*

¹ Merleau-Ponty M. (1945), *Phénoménologie de la perception*, Paris : Édition Gallimard, p.97

² De Saint-Exupéry A. (1999), *Le Petit Prince*, Paris : Edition Gallimard, p. 12

« *le soi* ». ³ Et c'est en découvrant le soi que l'individu développe ses capacités de socialisation à travers le jeu et aussi la gestion de conflits internes et externes. Le jeu permet donc la mise en forme de la vie pulsionnelle et fantasmatique : « *La création de fantasmes commence déjà avec le jeu des enfants* ⁴ ». Alors si responsabilité et jeu pouvaient s'allier ? Cela ferait un adulte heureux, libre, créatif, intuitif, spontané, intelligent et social.

Jouer n'est donc pas réservé aux premières années de vie mais bel et bien à toute l'existence. Jouer fut l'origine du choix de mon métier pour continuer en tant qu'adulte à jouer et utiliser le jeu comme médiateur thérapeutique. Oui, je continue de jouer mais aussi de questionner et d'observer le jeu chez les enfants et les adultes que je côtoie. Ce mémoire n'est que le début d'un chemin, une ébauche de recherches, le début d'un jeu, puisque « *le jeu est la forme la plus élevée de la recherche* ⁵. »

³ Winnicott D. W. (1957), *L'Enfant et le monde extérieur*, Paris : Petite Bibliothèque Payot

⁴ Sigmund Freud. (1998) (1911b) *Formulations sur les deux principes de l'advenir psychique* (traduit par Renée Laine)

⁵ Albert Einstein.

Introduction

Après quelques années de pratique en tant que psychomotricienne au Liban, un détour par une expérience humanitaire et des études en philosophie, je réalise l'importance de penser la pratique et d'allier recherche et clinique en tant que thérapeute. Souvent un clinicien est pris par la pratique et a peu de temps à consacrer à la recherche, et d'autre part, le chercheur est souvent loin de la réalité du terrain. J'ai donc commencé en octobre 2018, un cursus de Diplôme Universitaire d'initiation à la recherche dans le domaine de la psychomotricité, que je continue cette année comme un mémoire pour l'obtention du Diplôme d'État de psychomotricien.

Comme présenté dans mon avant-propos, le jeu occupe une place importante dans ma vie, dont le choix de mon métier. Mes réflexions durant les deux dernières années d'études en philosophie et au niveau personnel m'ont poussée à continuer d'expérimenter différents types de jeux en tant qu'adulte à travers la pratique des arts circassiens et de la danse.

Le sujet de ma recherche s'est donc naturellement orienté vers le jeu chez l'enfant, pour scruter le jeu « au commencement » et mieux comprendre comment un enfant joue, que peut nous dire son jeu et sa façon de jouer. Le sujet de ce mémoire fait état d'une étude préliminaire permettant d'orienter la pertinence de futurs sujets dans ce domaine. Cependant, qu'apporter de plus à tout ce qui a déjà été dit, observé par tous ceux qui y ont déjà consacré avant moi des années d'études, des livres et des colloques à ce sujet ? Que puis-je dire qui ne soit pas redondant ? En quoi ma recherche peut-elle servir les psychomotriciens et autres professionnels ?

Après un temps de discussion et d'échange avec mon maître de mémoire Madame Giromini qui est spécialiste en la matière et qui a elle-même consacré plusieurs années à l'étude du sujet, est née l'idée de construire une grille d'observation du jeu. Il ne s'agirait donc pas pour moi dans ce mémoire de faire une synthèse de littérature sur le jeu mais d'une étude préliminaire pour la mise en place d'une recherche visant à créer une grille d'observation du jeu spontané chez l'enfant.

Cependant, créer une grille d'observation est un travail très ambitieux pour un DU qui n'est qu'une initiation à la recherche ainsi que dans le cadre de mon mémoire, où le temps et les

moyens sont peu favorables à une telle recherche qui requiert une large population, d'avantage de temps, de financement et peut-être une équipe de recherche.

En ce sens, cette étude est une étude préliminaire, un premier pas pour la création d'une grille.

Je souhaite évaluer dans cette étude préliminaire la mise au point d'un protocole permettant de répondre aux questions : Qu'observons-nous dans le jeu ? Quels jeux ? Quelle tranche d'âge ? Pour combien de temps ? Où ? Avec quel matériel ? Et surtout pourquoi faisons-nous cette observation ?

Mon hypothèse de départ était que l'observation du jeu spontané chez l'enfant qui paraît normal peut nous renseigner sur un dysfonctionnement ou un retard chez cet enfant. « Regarder comment l'enfant joue nous dira d'emblée comment il fonctionne (ou dysfonctionne) »⁶

Outre les choix de l'âge et de critères très spécifiques nécessaires pour construire un protocole d'étude, entrer dans une démarche de recherche requiert avant tout de quitter ses connaissances préalables sur le sujet pour regarder avec des yeux neufs. Regarder un enfant jouer comme si je n'en ai jamais vu. Il est a priori difficile de quitter toute connaissance sur le sujet car c'est aussi grâce à elles que nous avons construit notre protocole. Mais il s'agit là également d'un jeu, pour pouvoir entrer dans une démarche de recherche, se laisser surprendre et se laisser déplacer dans les hypothèses que l'observation sur le terrain révélerait.

Dans cet écrit, nous présenterons dans un premier temps la méthodologie de la recherche : la présentation de cette dernière, puis les critères de constitution, et enfin son protocole. Une brève partie est dédiée à la théorie afin de nous situer par rapport à la tranche d'âge choisie et d'avoir des repères pour l'observation et pour l'analyse.

⁶ Joly F. (2015). *Le Jeu dans le développement, la pathologie et la thérapeutique*. Paris : Édition in Press, p. 5

Dans un second temps nous présenterons les résultats des deux temps d'observations. Le premier sous forme de description et le second sous forme de tableaux nous permettant de quantifier l'observation pour une analyse plus rigoureuse.

Dans un troisième temps, des graphiques et des statistiques nous permettront d'avoir des données chiffrées et donc une recherche plus objective qu'une simple observation (subjective) du jeu. Ces données nous permettront de tirer des conclusions dans la partie discussion, pour mesurer si cette étude préliminaire était pertinente, et si oui quel serait le nouveau protocole pour la suite de la recherche ? Quels seront les écueils à éviter ? Que pouvons-nous garder ?

I. Méthodologie de la recherche

A. Présentation de l'étude

Comme nous l'avons évoqué précédemment, cette recherche vient s'inscrire dans une longue lignée d'études, d'écrits et de conférences sur le jeu. La présente étude se veut être une étude préliminaire, un point de départ pour mener ultérieurement, sur un plus grand échantillon, une recherche nous permettant de créer une grille d'observation du jeu spontané de l'enfant sur différentes tranches d'âges. La tranche d'âge choisie pour cette étude est celle de 5 à 6 ans.

Plusieurs professionnels de l'éducation et de la petite enfance se sont penchés sur la question du jeu et nous ont fourni des connaissances à ce sujet. Que peut amener de plus un regard psychomoteur sur le jeu ? Tout d'abord, le jeu, de par sa richesse, est une activité psychomotrice par excellence. Ensuite, en tant que psychomotricien, thérapeute du « jouer avec⁷ », nous considérons que le jeu n'est pas une simple médiation thérapeutique mais qu'il constitue l'identité même du psychomotricien. « Le jeu est le mode d'être du psychomotricien, sa spécificité. Être psychomotricien c'est engager son corps, ses émotions, son imaginaire. Le psychomotricien a un savoir-faire du jeu⁸. » Nous avons vu jusque-là à travers différentes études, différents essais et écrits, l'importance, la place et la fonction du jeu dans la thérapie psychomotrice. S'il occupe une place si cruciale dans la prise en charge, s'il est le savoir-faire et savoir-être du psychomotricien, pourquoi ne pas étendre les fonctions thérapeutiques du jeu pour explorer sa fonction de diagnostic et de s'en servir également comme un outil diagnostic ? Le diagnostic étant une des fonctions premières du psychomotricien avant la prise en charge psychomotrice ? D'où l'idée de créer une grille d'observation qui pourrait être utilisée par les psychomotriciens (ou d'autres professionnels de santé), pour évaluer comment « l'enfant va », à travers son jeu et même prédéterminer

⁷ Joly F. (2012) *Le Paradigme du jouer avec dans les thérapies à médiation*, Thérapie psychomotrice, n. 98, p. 42

⁸ Potel Baranes C. (2010), *Être psychomotricien*, Toulouse : Eres, p. 352

son profil d'apprentissage, ses points forts pour mieux l'accompagner et évaluer sa progression.

Le point de départ de cette recherche fut le terrain de recherche qui m'était accessible, habitant tout près d'une école de maternelle et travaillant au sein de cette école avec des classes supérieures. Le terrain nous a permis par la suite de délimiter la tranche d'âge choisie pour notre recherche : des enfants entre 5 et 6 ans. Il ne fut pas simple de se limiter à une seule tranche d'âge lorsque chaque tranche d'âge de la naissance jusqu'à sept et huit ans regorge de richesses et de matière à observer. Cependant, nous avons choisi cette tranche d'âge comme étant la période charnière entre la fin de la période de développement des différentes acquisitions et la période où l'enfant se prépare à entrer en primaire. L'étude se déroulant peu avant la fin de l'année rendit idéale la sélection de l'échantillon qui comprenait à ce moment-là des enfants de 5 ans et demi et 6 ans.

Observer le jeu d'un enfant de cette tranche d'âge requiert la prise en compte du stade de développement, de l'environnement et des enjeux psychoaffectifs de cette tranche d'âge. Cependant, comme nous l'avons précisé préalablement, cette étude ne faisant pas l'objet d'une revue de littérature sur le jeu, nous voulons simplement restituer quelques notions clés nous permettant de mieux comprendre cette tranche d'âge, pour mieux observer et analyser par la suite le jeu spontané de chaque enfant en tenant compte de ces données théoriques.

B. Repères sur le jeu chez l'enfant de 5 à 6 ans

Différents auteurs et chercheurs se sont intéressés aux stades du développement chez le jeune enfant : Freud, Piaget, Wallon, Winnicott, Klein, Gutton, Château. Nous citerons uniquement les auteurs qui se sont intéressés à classifier les jeux en catégories : Piaget, Freud, Château, Winnicott, Wallon.

Piaget classe les jeux d'après l'analyse de leurs structures mentales, il fait l'impasse sur l'affectivité, le somatique, le psychisme et l'imaginaire. Il est à contre-courant des positions psychanalytiques. La classification des jeux vient s'insérer dans les stades de développement cognitif :

- Stade sensorimoteur de 0 à 2 ans,

- stade préopératoire de 2 à 7 ans,
- stade des opérations concrètes de 7 à 11 ans,
- stade des opérations formelles à partir de 11 ans.

Et les jeux selon Piaget sont classifiés sous :

Jeux d'exercices simples : au cours de la période sensorimotrice. (Jeux d'exercices simples, jeux à combinaison sans but, jeux à combinaison avec but),

Jeux symboliques : à partir de 2 ans, il s'agit du « faire semblant » qui va jusqu'à sept- huit ans,

Jeu de règles : entre 4-7 ans et 7-11 ans. À ce stade, l'enfant est appelé à « être sociabilisé », et le jeu devient une activité ludique régie par des règles.

Un enfant de 5 à 6 ans, est dans la période du jeu symbolique et des jeux de règles. Au niveau du stade de développement cognitif, cela correspond au stade préopératoire selon Piaget. C'est la période où l'enfant traverse un grand changement dans sa pensée et dans son langage (deux notions étroitement liées selon Piaget). Rappelons que les opérations pour Piaget sont des moyens de manipuler des objets entre eux, comme classer par ordre ou par couleur, et qu'il y a besoin de prérequis pour ce stade d'opérations, d'où le stade préopératoire, durant lequel les actions deviennent *intériorisables, réversibles et coordonnées*.⁹

Ce stade préopératoire, allant de 2 à 7 ans, est divisé en deux périodes¹⁰ : la première va jusqu'à 4 ans, période du langage égocentrique et de la dépendance à la perception et vient ensuite à 5 ans jusqu'à 7 ans la période durant laquelle le langage devient plus social, communicatif et la pensée plus intuitive. Il peut reconnaître la permanence d'un objet, même lorsque celui-ci est modifié. C'est donc l'âge où l'enfant a de plus en plus de suite dans ses idées, pour dialoguer avec son entourage sa capacité qui, selon Piaget, prend son origine dans le récit spontané que constitue le jeu, aspect créatif du jeu¹¹.

⁹ Thomas, R. & Michel, C. (1994). *La théorie du développement cognitif de Piaget.: Études comparatives*. Paris : De Boeck Supérieur. P. 265

¹⁰ Ibid.

¹¹ Ibid.

À ce stade, il a aussi le souci croissant de la vraisemblance. Cela se manifeste d'une part dans les jeux d'imitation qui deviennent de plus en plus proches de la réalité, et d'autre part dans les constructions matérielles accompagnant le jeu ou les jeux de simple construction.

La construction, auparavant simple exercice ludique, sensorimoteur et/ou intellectuel, s'intègre au jeu de ce stade en devenant symbole ludique. Le symbole ludique évolue donc dans le sens d'une simple copie du réel.

Au niveau social, une véritable collaboration commence à cet âge. Les rôles se différencient, s'ajustent et deviennent complémentaires. Les enfants prennent du plaisir à découvrir les règles dans leur jeu, à les modifier et les expliquer aux autres. Cette faculté est due à l'évolution mentale décrite dans le stade préopératoire et le passage de l'égoïsme à la réciprocité.

D'autre part, du point de vue psychanalytique de Freud, à propos du célèbre « jeu de la bobine », que Freud qualifie comme le premier jeu chez l'enfant, le « *montrer-cacher* » jeu de la mère¹² auquel s'associait l'enfant où elle jouait avec lui, devient la bobine avec laquelle lui il joue seul. Au-delà du principe de plaisir dans le jeu de la Bobine, Freud, définit le jeu symbolique de l'enfant comme un moyen d'expression de ses pulsions inconscientes, favorisant ainsi le développement psychoaffectif. Pour Freud, le développement de la personnalité profondément influencé par la manière dont l'enfant apprend à libérer son énergie sexuelle (libido) d'une période de vie à une autre.

Notre échantillon se situe au stade de latence, dite aussi période génitale. Ce stade de latence se situe après les stades oral et phallique, et il va de 4 ans jusqu'à la puberté. Période de refoulement de l'expression sexuelle pour résoudre le conflit œdipien. Selon Freud, « l'enfant devient « victime et oublie » (au moyen de refoulement) les pulsions et activités sexuelles des cinq premières années de vie¹³ ». L'intérêt vif pour le travail et le jeu serait une tentative de contrôle des pensées sexuelles.

¹² Le Guen, C. (2000). Chapitre V - Le jeu de la bobine. Dans : C. Le Guen, *L'Œdipe originnaire* Paris, Presses Universitaires de France. p. 92.

¹³ Freud, S. (1997), *Abrégé de psychanalyse* (Traduit de l'allemand par Anne Berman.) Paris : Puf, p. 10

Au cours de cette période, marquée sur le plan affectif par l'apogée et la résolution du complexe d'œdipe, les combinaisons symboliques et ludiques, telles qu'elles sont dans le stade sensorimoteur, commencent à décliner, c'est-à-dire à quitter une forme d'égoïsme. L'enfant trouve donc le moyen d'assouvir ses besoins d'expansion du moi avec l'entrée en école maternelle, où il devient l'égal ou le supérieur d'un nombre croissant de personnages réels qui lui donnent l'occasion de compenser et liquider ces angoisses. C'est là que commence l'installation des jeux de règles, et des jeux avec l'autre. Freud, tout comme Château, décèle dans cette étape chez l'enfant, un désir d'être grand à travers l'imitation et le jeu qui tend de plus en plus à ressembler au monde des adultes.

Château, quant à lui, appelle ce désir « l'appel de l'ainé¹⁴ ». Il a construit ces périodes de jeu chez l'enfant en se basant sur l'importance de l'apparition de la règle dans les activités ludiques, tandis que Piaget décompose les jeux à partir de leur structure.

Les périodes sont donc :

Les jeux non réglés (de la naissance à trois ans) comportent différentes étapes : Les jeux purement fonctionnels (gestes spontanés purement répétitifs, des pseudo-jeux), les jeux hédonistes (même type que la réaction circulaire objet plaisir), le jeu avec le nouveau (jeux d'explorations, de manipulations, exploration de son corps et de celui d'autrui), le jeu avec désir d'affirmation inférieur de soi (jeux moteurs et jeux de destruction qui se transforment en taquineries et jeux de désordre).

Les jeux réglés qui recouvrent la totalité du jeu au-delà de trois ans. Nous distinguons cependant dans cette période deux classes dans lesquelles figurent des sous-classes :

Le jeu de groupe segmentaire (de 3 à 7 ans, puis de 7 à 10 ans) comprend trois types de jeux : figuratifs (imitation de personnages puis d'animaux, illusion), objectifs (jeux précoces de construction et imitation de l'adulte dans des tâches concrètes), abstraits (jeux de prouesses comportant les premières règles sociales),

¹⁴ Château, J. (1979). *Le jeu de l'enfant après trois ans, sa nature, sa discipline*, Paris : Vrin, p. 32

Les jeux de coopération (de 10 ans à l'adolescence), entre ici une compétition coopérative et les jeux à régulation stricte comme la danse, le chant, la comptine, etc.

La classification des jeux chez Wallon recouvre celle de Piaget et de Château. Nous retrouvons les jeux fonctionnels (activité sensorimotrice en quête d'effets), les jeux fictionnels/fictifs (imitation et jeux symboliques), les jeux d'acquisition (assimilation par imitation), les jeux de fabrication (assemblages, constructions, créations).

Winnicott, se démarque de la conception psychanalytique du jeu. Si le jeu est pour eux un moyen thérapeutique, lui soutient que le jeu est un tout qui a des vertus thérapeutiques en soi¹⁵.

Le jeu pour Winnicott n'est pas une activité dont la forme serait figée, mais plutôt évolutive, non fixée et ouverte au changement. Dans *Jeu et réalité* il fait la distinction entre le « Play » et le « Game ». Il définit le « Play » comme le jeu qui se déploie librement (il se déroule dans l'espace potentiel et le « Game » comme étant le jeu strictement défini par des règles qui en ordonnent le cours.¹⁶ Ces deux formes ludiques sont bien différentes et pourtant elle se succèdent jusqu'à coexister. Winnicott émet aussi l'hypothèse d'un espace intermédiaire (espace potentiel) qui est situé à l'origine entre la mère et le bébé, espace qui les unit et les sépare à la fois. C'est dans cet espace qu'évolue l'enfant en jouant. Tout à la fois, espace potentiel, espace transitionnel, espace d'illusion. « Cette aire n'est pas la réalité interne psychique. Elle est en dehors de l'individu, mais elle n'appartient pas non plus au monde extérieur. »¹⁷

Dans l'évolution du jeu, Winnicott répartit donc le jeu en trois phases qui certes sont délimités par un âge d'acquisition, mais ne constituent pas des phases de jeu figés. Ces stades sont évolutifs où l'enfant « ne cesse de les transposer l'un dans l'autre. »¹⁸

Les jeux sensori-moteurs ou d'exercice : jusqu'à 12-18 mois,

¹⁵ Bailly, R. (2001). Le jeu dans l'œuvre de D. W. Winnicott. *Revue Enfance & Psy*, 15 (3), 41-45

¹⁶ Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité*. (Traduit par Claude Monod et J.-B. Pontalis). Paris : Gallimard, p.109

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Ibid., p. 69, 70

Les jeux symboliques : de 12-18 mois à 7 ans,

Les jeux de règles : à partir de 7 ans.

Wallon, de même, estime que « les stades se chevauchent, s'imbriquent. »¹⁹ Il met l'accent sur l'interdépendance des facteurs biologiques (maturation du système nerveux) et sociaux dans le développement psychique. Pour lui, le jeu a quelque chose d'inutile (contraire d'utilitaire) et de gratuit.

Les stades de développement selon Wallon sont donc :

- Le stade impulsif et émotionnel (de 0 à 3 mois, et de 3 mois à 1 an),
- le stade sensorimoteur et projectif (de 1 à 3 ans),
- le stade du personnalisme (de 3 à 6 ans)
- le stade catégoriel (de 6 à 11 ans),
- le stade de l'adolescence (à partir de 11 ans).

Il existe différentes sortes de jeux :

- Des jeux purement fonctionnels : activités sensorimotrices en quête d'effet,
- des jeux de fiction : imitations et jeux de symboles,
- des jeux d'acquisition : assimilation par imitation,
- des jeux de fabrication : assemblages, constructions, création.

L'enfant alterne les différents types de jeu, passant d'activités de fiction à activités de construction ou autre, une répétition est constatée dans le jeu comme fonction d'intégration pour passer à une forme supérieure de jeu.

Enfin, nous avons trouvé une dernière classification qui est plus récente. Tout en tenant compte de toute la partie théorique que nous venons d'exposer, cette classification nous permet de situer un peu plus concrètement l'enfant à cet âge. Elle est faite par un ergothérapeute²⁰ qui divise le jeu en deux tranches d'âge : de 0 à 3 ans, c'est le stade

¹⁹ Wallon, H. (2002). *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris : A. Colin, p. 67

²⁰ Ferland, F. (2003), *Le Modèle ludique* (chapitre 1). Montréal : Presses de l'université de Montréal, p. 20

d'exploration et de 3 à 6 ans les enfants sont dans la période du jeu par excellence. C'est une des raisons pour lesquelles nous nous intéressons spécifiquement à cette tranche d'âge et plus particulièrement de 5 à 6 ans. L'enfant, à cet âge, est déjà habitué à l'école. Il est déjà un être sociable, il a fait ses marques dans l'école avec ses pairs, et il a acquis différents prérequis pour les apprentissages. Cette période est dite charnière car l'enfant est à l'apogée de son développement psychoaffectif, psychomoteur et cognitif, où tous les prérequis de base sont développés pour permettre un passage dans la période d'apprentissage purement scolaire.

Dans le tableau ci-dessous, F. Ferland, résume trois grandes étapes en précisant l'intérêt et le comportement du jeu correspondant ainsi que quelques types de jeux avec lesquels l'enfant joue le plus durant cette période.

Tableau : Comportements de jeu observables chez l'enfant d'âge préscolaire ²¹

Âge	Intérêt et comportements de jeu	Type de jeu/jouet
0-18 mois à la découverte de son corps et de son environnement	Toucher, regarder, sentir, goûter, écouter, se déplacer (en rampant, à quatre pattes, en marchant), manipuler, répéter, explorer, imiter	Mobile, hochet, tableau d'activités, jouets musicaux, jouets qui flottent, jouets à mordre, à faire rouler, à manipuler, à empiler, à tirer, jeu de coucou, livre cartonné, jeux avec un adulte
18 mois - 3 ans le grand explorateur	Répéter, explorer+*, imiter+, acquérir le sens de la propriété, faire semblant, être avec d'autres enfants, commencer à partager, à s'affirmer	Jeu de cubes, ballon, tricycle, jeu d'encastrement, instrument de musique, papier et crayons de cire, pâte à modeler, casse-tête, tableau noir, jouets à chevaucher, jeux extérieurs (balançoire, glissoire), matériel servant à imiter et à faire semblant (téléphone, poupée, camion, établi de menuisier)
3- 6 ans l'âge du jeu par excellence	Imaginer+, se déguiser, dessiner, socialiser, collaborer	Tricycle, papiers, crayons, ciseaux, livres d'histoires, marionnettes, déguisements, maison de poupée, jouets miniatures (trousse médicale, autos, service de vaisselle), magnétophone, jeu de quilles, comptines, jeux de société simples (serpents et échelles, jeu de dames)

* Le signe + désigne les activités que l'enfant apprécie tout particulièrement.

Concrètement donc, un enfant entre 5 et 6 ans, aurait développé ou acquis les compétences suivantes :

- Les habilités motrices sont acquises, son geste est plus précis et ses coordinations et mouvements mieux maîtrisés,
- Il se repère davantage dans le temps : demain, hier, ce soir, bientôt, il fait beau, il pleut, il connaît les saisons, différencie le jour et la nuit,
- Il connaît déjà bien les formes des objets et donc reconnaît leur spécificité et peut faire des associations mentales et utiliser le matériel de façon inventive, comme par exemple : ce qui est rond (balle, bille, pneu) roule,

²¹ Ibid.

- Il connaît et intègre les notions d'espace : dedans/dehors, petit/grand, haut/bas et sait se repérer davantage dans l'espace : la maison, l'école, etc.
- Il peut/sait également coordonner davantage son corps dans l'espace,
- L'enfant est capable d'imiter. C'est l'imitation différée qui nous intéresse, fonction importante lors de laquelle il reproduit des situations. Elle indique que l'enfant a intériorisé des images mentales. Il va se mettre à imiter à travers son jeu des situations de la vie des adultes, de son école : une trousse médicale, un service de vaisselle, de petites autos,
- L'imagination est de plus en plus développée et élaborée. Il s'intéresse beaucoup plus aux livres d'histoires, aux histoires racontées, aux poupées, aux maisons, aux voitures, il est capable de créer des scénarios simples,
- A ce stade on observe l'émergence de l'attirance pour les héros et les costumes : policiers, fées, infirmières, etc.
- L'acquisition de la symbolisation va permettre de jouer avec les objets, de les transformer, leur donner une autre fonction que leur fonction habituelle, comme transformer le gobelet en téléphone,
- Vers 5 ans émergent également le jeu de rôle et les règles arbitraires, qui l'emmèneront autour de 6 ans vers plus de jeux comportant des règles préétablies. L'enfant joue avec l'autre, il intègre l'autre dans son jeu, crée ou impose des règles. C'est la période de découverte des jeux de règles, jeux qui imposent des règles semblables à celles qui régissent le monde des adultes,
- Le jeu, à ce stade, est marqué par le caractère de reconnaissance, de félicitation pour ses compétences. « Regarde je sais faire ça ! » Compétences qui seront mises à contribution pour accomplir des tâches avec succès,

- L'intérêt pour l'action en elle-même diminue alors. Il s'intéresse de plus en plus au résultat de son activité et la réussite lui apporte de la satisfaction.

Suite à cet exposé des différentes catégories de jeux chez différents auteurs, nous remarquons que le jeu de règles est une catégorie de jeu importante à cet âge. Cependant elle ne fera pas l'objet de notre étude, étant une activité qui nécessite une interaction avec l'autre, alors qu'à contrario, notre étude vise à observer le jeu spontané de l'enfant quand il joue seul.

Après ce petit détour et résumé des écrits sur le jeu, nous permettant de situer et de repérer les caractéristiques de la tranche d'âge choisie pour cette étude, nous aborderons les aspects plus pratiques de notre recherche, à savoir les critères de constitution et le protocole de recherche.

C. Critères de constitution

La mise en place de cette recherche a pris quelques mois, pour obtenir l'autorisation de l'école, et débiter l'observation et dans un second temps pour des questions logistiques d'espace et d'installations pour filmer les séances.

1. L'échantillon

L'échantillon est constitué de 27 enfants français scolarisés en grande section maternelle (GSM) dans une école privée à Lyon, le « collège de sainte Marie, les Maristes ». Il est composé de 13 garçons et de 14 filles, âgés entre 5 ans et 6 ans.

2. Information et consentement

La mise en place et le tournage du protocole n'ont pu être réalisés qu'après l'autorisation de la directrice de l'école et avec le consentement signé des parents, autorisant leur enfant à participer à cette étude et nous autorisant à les filmer. Tous les parents (100%) ont donné leur accord, grâce à la participation des enseignants qui se sont montrés encourageants.

3. Critères d'inclusion

Enfants de maternelle âgés de 5 à 6 ans.

4. Critères de non inclusion :

Enfants dont les parents n'ont pas signé l'autorisation. Absence lors de l'étude ou refus de jouer.

D. Étapes de constitution de la recherche

Souhaitant chercher l'éventuelle existence d'une corrélation entre le niveau académique d'un enfant et sa capacité à jouer, nous avons trouvé intéressant d'avoir deux temps d'observation pour cette étude préliminaire. Le premier est un temps d'observation des enfants en classe et le deuxième un temps d'observation du jeu spontané individuel filmé.

1. Premier temps d'observation en classe

Suite à l'autorisation de la direction des classes maternelles, nous avons passé deux semaines d'observation pendant lesquelles nous avons assisté à une journée type en classe.

L'observation était strictement neutre, sans intervention. Nous avons voulu définir les règles et le cadre de ce temps de recherche. Le motif de notre présence en observation a été expliqué aux enfants et la deuxième étape a été annoncée sans leur donner plus de détails. C'est à la fin de ces deux semaines d'observation en classe que nous leur avons expliqué l'étape suivante qui correspond à l'observation individuelle.

Nous avons jugé important de garder la neutralité durant cette période d'observation malgré une envie irrésistible d'interaction avec certains ou d'aide sollicitée par d'autres. La maîtresse a été un soutien sur ce point et garante de ce cadre que nous estimons important de maintenir.

Une double fonction de cette position durant la période d'observation en classe : celle de la présence et celle de la neutralité. Au-delà des éléments d'observation recueillis, j'estimais cette présence neutre importante car elle avait pour but de préparer le terrain pour l'étape suivante : « jouer sous le regard d'un adulte ». Cette étape requiert un minimum de confiance (avec l'adulte), mais aussi une phase d'apprivoisement de l'adulte en question pour que « jeu » puisse être. Une présence qui familiarise sans excès en maintenant cette neutralité bienveillante garante du cadre. Ce cadre étant celui de la recherche et non celui d'un cadre de thérapie psychomotrice, nous avons cherché à observer le jeu à l'état pur pour ce qu'il est, et non comme médiateur thérapeutique. Pour cela il nous semblait donc important de ne pas adopter une posture de thérapeute mais de garder la neutralité de l'observateur et du chercheur.

Les temps observés durant ces deux semaines étaient :

- Les différents temps pédagogiques,
- le temps de jeu libre entre les temps pédagogiques,
- le jeu dans la cour de récréation.

Ce temps d'observation a été très riche en informations. Il nous a permis d'observer les enfants évoluer dans leur milieu, interagir avec leurs pairs, avec l'adulte et récolter des indices sur le profil de chaque enfant à travers cette simple observation du quotidien sans consulter de dossier ou demander des informations supplémentaires sur chaque enfant. Après avoir terminé la deuxième étape et fini nos observations, nous avons demandé quelques renseignements pour compléter notre analyse.

D'autre part, ce temps nous a permis de jauger la place du jeu dans un système pédagogique, d'observer comment le jeu est utilisé au service des apprentissages et d'examiner comment les enfants jouent pendant leurs temps libres en classe, et en récréation.

Ces éléments seront développés au chapitre « rapport des observations en classe ».

2. Temps individuel de jeu spontané filmé

Après les deux semaines d'observation, nous avons introduit ce temps de jeu individuel filmé et nous avons expliqué au groupe l'intérêt et le but de ce temps de « jeu » pendant lequel nous observerons leur manière de jouer. Nous avons expliqué qu'ils allaient être filmés « pour que nous puissions nous rappeler la manière qu'ils avaient de jouer ».

Cette étape a nécessité une certaine logistique, qui, sans la coopération de l'école, n'aurait pas pu avoir lieu. Ayant opté pour un choix de matériel nécessitant de l'espace, il nous était compliqué d'installer et de désinstaller le lieu entre chaque séance de tournage. Deuxièmement, il était important que l'espace ne soit pas leur salle de classe ni un lieu de passage où l'on aurait pu être interrompu durant la séance de jeu. Troisièmement, il était primordial pour la cohérence de la recherche d'avoir le même lieu et les mêmes jeux disposés de la même manière pour tous les enfants. Pour cela, l'école nous a accordé pour deux semaines une salle répondant aux critères d'un bon déroulement de l'étude, qui sera détaillée dans la partie protocole.

À chaque fois que nous accompagnions un enfant de la classe à la salle de jeux, nous vérifions qu'il avait bien compris le but de ce temps, s'il savait où il allait, et ce qu'il allait faire. Puis nous lui donnions une consigne (qui sera détaillée dans le protocole) juste avant d'entrer dans la salle. Une fois dans la salle, il ne s'agissait pas pour le psychomotricien de jouer avec lui, mais de l'observer, lui seul, dans son jeu spontané. On se tenait présent dans la salle, près de la caméra en position d'observateur. Nous faisons ici rappel du paradoxe de Winnicott « la capacité d'être seul en présence de la mère²² ». C'est un âge où l'enfant est en principe capable d'être seul et de jouer seul sous le regard d'un adulte. Winnicott articule cette capacité d'être seule à la capacité créative et donc capacité à jouer seul devant un adulte. Cette capacité pourrait être également un critère d'observation à prendre en compte dans le cas d'enfants qui auraient des difficultés à jouer seul.

Deux minutes avant la fin du temps, nous préparons l'enfant à la séparation et à la fin du temps de jeu. Au terme de ces vingt minutes, nous avons consacré trois minutes, pour

²² Winnicott, D. W. (2015). *La capacité d'être seul*, Paris : Payot, p. 62

discuter avec chaque enfant de cette séance de jeu, et de leur choix de jeux. Ce temps nous permettait d'obtenir des éléments supplémentaires sur le fonctionnement, la construction de l'espace et du temps de jeu de chaque enfant. Dans un second temps nous leur avons posé des questions supplémentaires, sur le jeu dans leur quotidien :

Comment jouent-ils à la maison ? Avec quoi ? Avec qui ? Où ? S'ils jouent dans un espace extérieur ou s'ils jouent en appartement ? Seuls ou avec d'autres ?

Enfin, nous les avons remerciés de leur participation puis raccompagné chaque enfant en classe.

Il était intéressant de voir l'enthousiasme des enfants en classe en général pour ce temps où ils allaient pouvoir « jouer ».

E. Protocole du jeu spontané

Un protocole fut créé pour cette recherche, incluant les critères suivants : le choix d'un espace, d'un temps, du matériel et d'une consigne uniforme.

Concernant l'espace, comme évoqué dans la partie précédente, une salle a été mise à ma disposition pour cette recherche, dans laquelle j'ai pu installer le matériel dans la même disposition pour chaque enfant, pour une durée totale de deux semaines. (Cf. Annexe pour les images)

Concernant le temps, sans étude préalable sur le sujet, nous avons estimé de manière relative que 10 minutes pourraient être suffisantes au départ comme temps nécessaire pour observer le jeu spontané d'un enfant. Cependant, suite à la première séance de jeu, en observant l'enfant, nous avons réalisé que ce temps était insuffisant. L'enfant avait besoin de plus de temps pour s'approprier l'espace et le matériel, pour se sentir à l'aise et en confiance pour que le jeu spontané puisse se mettre en place. C'était à partir de dix minutes que quelque chose commençait à se passer et que le jeu devenait plus spontané et plus intéressant à observer. Suite à cette première observation, nous avons pris l'initiative d'ajuster ce paramètre de temps préétablis, de l'étendre à 20 min et de garder par la suite le même timing pour tous les enfants.

Pour construire ce protocole de recherche, nous nous sommes appuyés sur une étude réalisée en 2005 par une dizaine de psychomotriciens, supervisée par Mme Giromini, intitulée « Le travail du jouer à l'épreuve des statistiques ». L'étude menée auprès de 172 enfants suivis en thérapie psychomotrice, âgés de 18 mois à 13 ans a eu pour but de dresser un tableau descriptif du travail en psychomotricité par le jeu pour illustrer la qualité et la richesse de celui-ci.

5 catégories de jeux ont été répertoriées dans cette recherche. J'en ai retenu quatre pour cette recherche qui m'ont semblée adaptées pour une lecture et une observation du jeu spontané chez l'enfant.

Suite à cela nous avons choisi des jeux spécifiques dans chaque catégorie, tout en se limitant à 5 ou 6 jeux maximums par catégorie.

1. Le jeu sensoriel

Le jeu sensoriel concerne les activités qui sont en relation directe avec une stimulation des sens, comme les manipulations d'objets sensoriels ou les enveloppements.

Pour cette partie les jeux choisis sont : *(Cf. images 1 et 2 dans Annexes)*

Jeux	Fonctions à observer
Tissu de 1.5 mètres	Enveloppement
Sacs lestés	Toucher (texture, poids, volume)
Dé sensoriel	Toucher et visuelle
Balles à picots	Toucher
Balle vibrante	Sensation vibratoire
Pâte d'argile parfumée	Olfaction et toucher

2. Le jeu moteur

Le jeu moteur concerne les activités où l'enfant met ses compétences physiques en jeu et cherche à se valoriser à travers elles. Cela concerne tous les jeux de coordination, de parcours, et les jeux d'équilibre. (Cf. image 3 dans Annexes)

Jeux	Fonctions à observer
Ballon Sauteur	Équilibre
Ballon de foot	Coordination oculo-pédestre
Tunnel	Entrer dans un espace intérieur
Planche d'équilibre	Monter sur la planche et tenir en équilibre
Anneaux	Coordination bi-manuelle et oculo-manuelle
Corde	Capacités de créativité au niveau du jeu moteur
Latte	Coordination oculo-pédestre

3. Le jeu symbolique

Le jeu symbolique concerne les activités sous-tendues par un scénario lors desquelles l'enfant est capable de créer un scénario à travers des objets, des figurines, ou d'imaginer, de créer et de détourner les objets de leur utilité première. (Cf. images 4 dans Annexes)

Jeux	Fonctions à observer
Maison en bois avec figurines	L'imaginaire, la symbolisation
Voitures (normale, pompier, ambulance, police)	L'imaginaire, la symbolisation

Hélicoptère	L'imaginaire, la symbolisation
Poupée avec biberon	L'imaginaire, la symbolisation

4. Le Jeu cognitif

Le jeu cognitif concerne les activités qui font appel à la compétence intellectuelle de l'enfant. Ce sont des jeux de stratégie, de construction, de mémoire, d'attention, dans lesquels la réflexion entre largement en ligne de compte. (Cf. image 5 dans Annexes)

Jeux	Fonctions à observer
KAPLA®	Construction
Puzzle	Construction Visuo-spatiale et stratégie
Canne à pêche	Relation cause à effet
Boulon et vis	Construction, stratégie et analyse
Maison d'encastrement	Visuo-spatial

Il est important de souligner qu'en choisissant cette répartition des différents jeux, nous étions conscients que plusieurs objets/jeux choisis pouvaient avoir une double ou triple fonction et pouvaient figurer dans une autre catégorie également. Comme par exemple une balle à picots, que nous avons répertoriée ici dans la catégorie « jeu sensorimoteur », pourrait très bien être aussi dans la catégorie « jeu moteur de coordination » ou « jeu de lancer ».

De plus nous étions conscients en délimitant ces catégories que chaque enfant pourrait, à travers sa créativité, transformer et détourner un objet/jeu de sa fonction primaire et c'est là un des éléments d'observation intéressant à retenir pour notre grille d'observation.

Finalement pour cette partie du protocole, nous avons choisi une consigne uniforme pour tous les enfants :

*« Tu vas entrer dans une salle où il y a plein de jeux.
Tu peux jouer avec tous les jeux qui y sont.
Tu as vingt minutes de jeu rien que pour toi,
Tu vas voir, il y a une caméra qui filmera ce temps de jeu.
Ne t'en soucie pas. C'est simplement pour que je puisse me rappeler après avec quoi tu as
joué.
Moi je ne vais pas jouer avec toi, je vais être assise sur le côté et je vais simplement te
regarder jouer
Si tu as besoin de moi tu peux m'appeler. »*

II. Résultats de la recherche

A. Rapport des observations en classe :

« Apprendre dépend à la fois de conditions cognitives, sociales, affectives, motrices. Ces quatre dimensions sont en interactions constantes ».²³

1. Les temps pédagogiques en classe

En maternelle, même si le jeu a une visée pédagogique, il est un facteur déterminant de l'apprentissage. Les enseignantes de maternelle utilisent le jeu comme médiateur pédagogique, pour les apprentissages et pour la socialisation : s'entendre avec les autres, partager, attendre son tour et suivre des règles.

Comme les rituels en début de journée ou début d'après-midi pendant lesquels chaque enfant prend la parole à tour de rôle, autour d'un défi ou d'une question posée.

Les enseignantes m'ont consacré un bon temps d'échange pour me permettre de comprendre leur axe de travail de l'année, leurs objectifs et les moyens utilisés. Voici un résumé dans cette partie. (Cf. image en Annexe)

²³ Wauters-Krings, F. (2012). *(Psycho) motricité, soutenir prévenir et compenser*, Paris : De Boeck, p.15

La maternelle, surtout la grande section est la dernière étape avant l'entrée dans les apprentissages en primaire. Trois grands objectifs sont visés durant cette étape préparatoire :

- Donner l'envie à l'enfant d'apprendre,
- favoriser le développement global,
- préparer l'enfant pour les apprentissages de la première année de primaire.

Pour cela, le programme repose sur le développement de quelques compétences chez l'enfant qui sont évaluées en classe par le jeu, par des activités guidées, par la discussion et par la routine de groupe. Les enseignantes m'ont consacré une grande part de leur temps pour m'expliquer et me présenter leur programme et les objectifs visés avec les enfants pour cette année. Voici un résumé des informations du programme scolaire recueillies auprès d'elles.

2. Les compétences visées pour cette année de maternelle

a) Développement psychomoteur

- Développer la motricité fine à travers du bricolage (découpage, collage, pliage, etc.), du dessin, de la peinture ou des exercices pour tracer des lettres à l'aide d'un crayon,
- Apprendre à connaître son corps, à améliorer ses habiletés physiques. Pour ce faire, un temps est consacré aux activités dites d'« éveil psychomoteur » : danser, courir, ramper et sauter. Le but est de faire bouger l'enfant pour développer sa motricité globale. Durant le temps d'observation, j'ai pu assister à la création d'une danse pour la fête de fin d'année, et à la préparation des enfants pour un temps d'escalade, l'école disposant d'un mur d'escalade.

b) Développer son autonomie : affirmer sa personnalité

Différentes activités sont prévues pour aider chaque enfant à s'exprimer en groupe : dire ce qu'il veut et ce qu'il ressent, apprendre à reconnaître ses forces et ses difficultés et à avoir confiance en lui. L'enseignante demande régulièrement aux enfants de parler

d'eux-mêmes en racontant un souvenir, un événement, ce qu'ils ont fait en vacances et ce qu'ils feront. Elle les aide à utiliser les mots justes pour s'exprimer.

Dans cette catégorie entrent en jeu aussi les activités qui laissent place à la créativité, comme le dessin, la peinture et l'utilisation d'instruments de musique pour davantage d'expressivité.

L'enseignante habitue également les enfants à une routine de classe pour favoriser leur autonomie et pour les rendre plus responsables. Par exemple, elle donne une tâche qui profite à tout le groupe comme distribuer les sacs du goûter, distribuer les cahiers, ranger les gobelets de peinture, etc.

De plus, chaque enfant apprend la responsabilité à travers les différentes tâches quotidiennes en classe : ramasser son matériel, ranger ses vêtements dans son casier, mettre son repas au bon endroit, etc.

Et enfin, acquérir une autonomie comme durant les ateliers de brossage des dents, aller aux toilettes seul ou à la cantine lors des repas.

c) Développer la socialisation : bien s'entendre et bien agir avec les autres

Pour bien fonctionner avec les autres enfants de la classe, chaque enfant doit apprendre à respecter ses besoins et ceux des autres. Il doit aussi trouver des moyens de régler des chicanes, apprendre à partager et à travailler en groupe.

Pour l'aider, l'enseignante peut, par exemple, raconter des histoires qui présentent de petits problèmes ou leur demander de trouver des solutions à certaines situations. Par exemple « Quoi faire si on trouve par terre un objet qui ne nous appartient pas ? ». Les jeux coopératifs sont un autre moyen d'apprendre à s'entendre avec les autres.

d) Communiquer avec les autres

À la maternelle, les enfants apprennent à écouter des consignes et à participer à des discussions. Ils doivent s'exprimer et laisser les autres parler à tour de rôle. Ils commencent aussi à associer les sons aux lettres pour se préparer à la lecture et à l'écriture.

Pour améliorer ces compétences de communication, l'enseignante raconte une histoire en début d'après-midi, puis encourage chacun à tour de rôle de prendre la parole et s'exprimer sur différents sujets (ex. : repas préféré, dernières vacances, animal de compagnie, etc.) mais aussi à s'écouter entre eux et à attendre leur tour.

e) Comprendre le monde environnant

À 5 ans, l'enfant est curieux et intéressé de comprendre le monde qui l'entoure. Tout l'émerveille et il pose souvent des questions : « Ça sert à quoi ? Pourquoi ceci est comme ça ? » À travers différentes activités amusantes, il apprend quelques bases de mathématiques, de sciences, de géographie, d'histoire et d'arts. Il réalise souvent des expériences scientifiques simples, comme : « Quels sont les objets qui flottent et ceux qui coulent ? », ou chercher des objets de différentes formes géométriques et les comparer. Aller ramasser des feuilles mortes pour en apprendre plus sur les différentes sortes d'arbres, ou sur les saisons, regarder des photos de vacances ramenées de la maison et exposer devant l'enseignante et les autres élèves l'endroit représenté afin de découvrir des villes et des pays.

L'attention à l'espace environnant et le temps sont des rituels importants chaque matinée : faire l'appel, demander la date du jour, le temps qu'il fait, ainsi que les services journaliers de chacun.

En conclusion, les enfants ont un rythme scolaire, malgré la notion ludique de l'apprentissage. Et c'est bien l'apprentissage qui est mis en avant et non le plaisir du jeu dans ces classes. Le but premier étant de préparer l'enfant pour les apprentissages de la première année de primaire : apprentissage de la lecture, des formes, des lettres, écriture, découpage, comptage.

Tout au long de l'année, différentes activités vont permettre à chaque enfant de réaliser comme une sorte de module, où ils compléteront leur cahier d'activité et d'apprentissages, chacun à leur rythme. Certains sont plus rapides que d'autres, pour cela, l'enseignante propose des activités supplémentaires pour occuper ceux qui sont très rapides en attendant que les autres y arrivent pour passer à une autre activité. L'enseignante veille au rythme de chaque enfant et les aide à travailler étape par étape et à persévérer pour aller jusqu'au bout.

3. Le temps de jeu libre en classe

D'autre part, un temps est aussi consacré au jeu libre en classe pour ceux qui ont fini avant les autres. À noter que ce sont souvent les plus brillants de la classe qui se retrouvent dans ce temps de jeu libre. Il était intéressant d'observer leur choix de jeu et d'observer leurs interactions. Les enfants aiment jouer à plusieurs durant ces moments, même si ce sont des jeux de construction et surtout de règles. Il y a souvent un meneur de jeu. Sur les photos ci-dessous, nous retrouvons quelques-uns de ces jeux qu'ils choisissent. Des constructions avec les KAPLA®, les cubes de construction avec figures à reproduire, jeux avec des mots et des lettres.

Comme nous avons vu dans la partie théorique, la place du jeu de règle à cet âge est importante. C'est une étape essentielle également dans le développement psychoaffectif de l'enfant entre 5 et 8 ans, puisqu'il est en voie de socialisation.

4. Le temps de récréation

Le troisième temps observé est le temps de la récréation : espace de jeu purement spontané. Durant ce temps nous avons pu observer l'importance des pairs. C'est l'âge pendant lequel le jeu chez l'enfant devient plus associatif. Ensemble, les enfants jouent dans un groupe de 3 ou 5. C'est un des temps les plus intéressants à observer, dans le cadre de cette recherche, après le temps de jeu filmé. Car certes les enfants sont en présence d'un adulte « surveillant » et cadrés par des règles de sécurité, mais l'espace est plus grand et plus aéré et ce qui leur offre une plus grande liberté d'expression. Dans cet espace qui diffère du jeu libre en classe, nous retrouvons les mêmes

interactions entre les pairs, particulièrement concernant les règles de jeu : un meneur décide des règles pour les autres qui suivent, approuvent, refusent ou négocient. Nous découvrons le « vrai » caractère de chaque enfant durant ce temps. Même si c'est l'âge du jeu associatif, l'autre est souvent « menacé » et les conflits sont fréquents.

Les différents jeux observés sont : jeux de cache-cache, police-voleur, jeux de rôles et « de faire semblants », jeux de corde, marelle, jeux de ballon, d'équilibre et jeux sensoriel dans un coin avec de la terre où quelques-uns aiment creuser, être en contact avec la terre et essayent de grimper l'arbre.

5. Résultats du jeu spontané filmé

La première étape d'analyse des résultats consistait à étudier chaque séquence de jeu filmé pour chaque enfant. Ensuite, nous avons créé un tableau général dans lequel figurent les différents jeux répartis par catégories et le temps octroyé par l'enfant à chaque jeu de chaque catégorie. Dans les deux premiers tableaux ci-dessous figurent la répartition par sexe (*tableaux 1 et 2*). Dans le tableau général (tableau 4) figure l'ensemble de l'échantillon.

Les résultats de cette partie nous permettent de dégager des données quantifiables et d'avoir des tableaux de pourcentage qui nous permettront ensuite d'avoir une étude objective et quantifiée.

Dans un souci de confidentialité, les prénoms des enfants ont été masqués. Ils seront présentés par un chiffre et précédés de la lettre G pour les garçons et de la lettre F pour les filles.

Guide pour la lecture des tableaux 1, 2 et 5 :

Dans l'encart sous le tableau figurent trois catégories de notes qui nous permettent, tout en lisant les chiffres du tableau concernant jeu de chaque enfant, d'avoir des informations complémentaires offrant une vue complète sur l'enfant avant leur analyse. Ces trois catégories sont : les informations concernant la séance, puis les informations concernant

l'enfant en classe et enfin les informations concernant l'enfant à la maison. Pour certains enfants, des informations supplémentaires ont été recueillies auprès de l'enseignante après le tournage afin de les recroiser avec celles que nous avons obtenues.

Les informations concernant le déroulement du jeu de l'enfant dans la séance consistent en quelques observations/questions clés : Comment son jeu s'est-il organisé ? Comment a-t-il exploré ? A-t-il choisi un jeu du début jusqu'à la fin ? Interagissait-il avec l'adulte ?

Dans un deuxième temps, nous avons restitué les éléments d'observation de l'enfant dans sa classe, en interaction avec ses pairs, ainsi que son niveau scolaire. Notons qu'il nous a été très facile de remarquer les différents types d'élèves en classe : les brillants (quand nous parlons des enfants « brillants », nous entendons les premiers de classe qui présentent de meilleures notes par rapport à l'ensemble), les moyens c'est-à-dire qui présentent un parcours normal, et ceux qui étaient plus en difficulté (c'est ceux qui étaient souvent dissipés et punis). Dans une classe, nous avons une majorité d'enfants moyens, une petite élite d'élèves brillants et quelques enfants en difficultés.

La dernière case du tableau présente les données réunies durant le questionnaire avec l'enfant sur son jeu à la maison : Comment joue-t-il ? Avec quoi ? Avec qui ?

Enfin, sur la dernière ligne du tableau « type de jeu prédominant », nous retrouvons le type de jeu prédominant déduit suite à l'observation de l'enfant durant la séance. Les enfants notés par « ne joue pas », sont les enfants qui soit n'ont vraiment joué à rien, comme le cas d'une seule fille qui est restée figée vingt minutes, soit qui présentaient une forme d'instabilité durant le jeu. Nous notons dans cette catégorie que leur jeu est très éclaté, dans le temps qu'ils consacrent à une activité : entre trente secondes et une minute par jeu, et par la quantité de jeux qu'ils manipulent en 20 minutes. Nous détaillerons ultérieurement ces éléments dans les parties analyse et discussions.

Nous avons donc dans la partie de l'analyse, trois tableaux (*tableaux 1, 2 et 3*) qui nous ont permis de recueillir les données de façon à obtenir une vision générale des données observés : le choix de jeu par enfant, les préférences et le temps consacré par jeu. Ensuite nous avons plusieurs figures, que nous avons extraits des données de ces trois premiers tableaux et que nous avons transformé en graphiques nous permettant d'effectuer une analyse plus pointilleuse des données.

Nous avons filmé chacun des 27 enfants pendant 20 min et avons observé qu'ils avaient joué pendant un total de 9 heures. Pour chaque jeu, nous avons dans le *tableau 3*, le total de temps consacré à ce jeu par la totalité de notre échantillon. Cela nous a permis par la suite d'avoir des analyses de prédominance de tel jeu dans l'ensemble de l'échantillon ou par sexe.

Notons que, le tableau 3 figure dans la partie annexe en plus grand format pour une meilleure lisibilité.

Tableau 1 : Données descriptives des observations du jeu spontané chez les garçons

Jeu	Catégorie de jeu	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10	G11	G12	G13
Gros ballon sauteur	Moteur	09:30				10:00		07:00			04:00	01:00		
Planche d'équilibre	Moteur	01:00	01:00			04:00		01:00			03:00	01:00		
Anneaux	Moteur	00:30						00:10	02:00			00:30		
Ballon de foot	Moteur	00:30						01:00	00:00		00:10	01:00		
Latte	Moteur	00:15									01:00	00:00		
Corde	Moteur							00:10				00:30		
Tunnel	Moteur	01:30						01:30			02:30	02:00		
Tissus	Sensoriel													
Dé sensoriel	Sensoriel		00:20					00:10			00:10	00:00		
Sacs lestés	Sensoriel							00:45			00:10	02:00		
Pâte d'argile parfumée	Sensoriel	01:15						00:15	05:00		02:00			
Balle vibrations	Sensoriel	01:00	00:10					02:00	02:00		02:00			
Balle sensorielle	Sensoriel	01:00	00:30					04:00			01:00	01:00		
Maison	Symbolique						08:00		02:00			02:00		
Poupée	Symbolique						00:00							
Voitures et Helico	Symbolique	00:30	03:00					09:00	01:00	02:00	03:00	02:00		
Kapla	Cognitif	01:00	13:00	18:30	02:00					08:00		02:00		20:00
Puzzle	Cognitif			01:30	18:00							02:00	20:00	
Vis et Boulons	Cognitif									09:00		02:00		
Canne à pêche	Cognitif	02:00	01:00			06:00	03:00	01:00	07:00	02:00	01:00	01:00		
Encastrement	Cognitif		01:00							01:00				
Total		20:00	20:00	20:00	20:00	20:00	20:00	20:00	20:00	20:00	20:00	20:00	20:00	20:00
Le jeu en séance		Jeu éclaté, faisait bcp de bruit, me parlais, jeu sur fond d'angoisse et besoin de stimulation vestibulaire et sensorielle.	Il s'est dirigé directement vers le Kapla (jeu familial) après 13min il a laissé sa tour pour explorer d'autres jeux: voitures, jeu sur fond d'angoisse et besoin de stimulation vestibulaire et sensorielle.	Est entré a vu les Kapla et directement	Il a exploré la salle puis achoisi le puzzle et l'a construit complètement. Puis a terminé par une tour de Kapla.	Beaucoup d'explorations motrices et recherche de stimulation sensorielle.		Jeu très éclaté. Il manipulait tout sans vraiment jouer, me parlais, posait des questions, faisais des blagues. S'ennuie vite d'un jeu et passe à l'autre.	Jeu bien varié, prend son temps de découvrir chaque jeu qu'il manipule. A tout rangé soigneusement à la fin.	A commencé avec son Kapla, il jettait un coup d'œil de temps en temps aux jeux autour. A exploré la canne à pêche et la maison d'encastrement, puis le jeu vis et boulons.	Jeu très éclaté, se mettait beaucoup en danger. Une ceratine agressive. Il lançait le ballon tapait fort dedans.	Etait curieux de découvrir tous les jeux qu'il y avait. Il a pris du temps pour explorer chaque jeu meme une courte durée et puis ranger et continuer.	A joué au puzzle depuis son arrivée jusqu'à la fin.	Kapla du début jusqu'à la fin
En classe		Enfant très dissipé, toujours puni, a du mal a se concentrer a finir une tache. Très relationnel, cherche a interagir avec l'autre, a le solliciter. Avec ses pairs: difficile de jouer, peu etre agressif.	Enfant tres calme en classe, très discret, il fait ce qu'on lui demande. Attentionné et doux avec ses pairs. Aime jouer avec les autres.	Parmi les premiers de sa classe, mais cherche à efreindre regles sans provocation. Un peu leader avec ses pairs, rapport peu être conflictuel parfois.	Enfant calme en classe, ne parle pas bcp. Aime jouer avec les autres, suis les autres gentilleme	C'est le plus jeune de la classe. Mais tres reactif, tres osuriant et sociable avec ses pairs et l'adulte. Est toujours en recherche d'exploration sensorielle. En récréation joue toujours avec sable.	Enfant qui as bcp de difficultés mais qui travaille bcp en classe. Tres discipliné et veut bien faire. Aime jouer avec ses pairs, va plutôt suivre les propositions des autres.	En classe souvent endormi, ou distrait, tres lent, a du mal a se concentrer mais tres relationnel va facilement parler, sourire, faire rire, aller vers l'autre.	Tres appliqué en classe mais tres relationnel. Et peu etre bavard en classe. Fait attention aux autres. Tres doux. Prend des initiatives. Avec ses pairs il n'est pas leader mais il sais s'imposer et proposer.	Enfant tres dissipé, toujours puni, tres dur de rester en place. Arrive à faire ses exercices mais besoin de bouger, detre en relation avec les autres. Peut etre violent dans son jeu.	Aime bouger. Fait ses devoirs comme demandé mais aime bien bouger en classe. Très relationnel aime jouer avec ses pairs.	Très calme en classe et discret. En récréée se mélange et bien avec ses pairs.	Esprit très compétitif, enfant très vif, fini le premier tous les exercices et très leader dans son jeu avec les autres.	
A la maison		Parents se disputent. Parents séparés, il vit avec le Papa. Grande sœur le tape/ il a 3 grandes sœurs/ joue plutôt seul	Joue avec fraterie. Dedans à la maisonnet dehors; ont un jardin.	Education très rigide (pas de télé, pas de jeux vidéo, pas de cantine...)	Aime jouer aux puzzles en général, en fait bcp à la maison aussi. Joue avec frère et sœur.	Bien stimulé, a une grande sœur joue parfois avec elle. Parents jouent avec. Jeux extérieurs (jardin).	Enfant prématuré, a bcp de difficultés pratiques. Il est suivi apparemment. Bien stimulé à la maison. Joue avec son frère, sa nounou et ses parents.	Famille très sportive, enfant souvent bien fatigué après les wknd. Très sollicité au niveaux des activités sportives à la maison.	Joue aux playmobils et au légo à la maison, aux voitures (pompiers et camions). Il a un frere et deux sœurs.	Parents séparés. Enfant unique. Joue avec son papa plus. Chez papa plus de jeu. Joue aux voitures et puzzle à la maison.	Il a un frere, il joue à l'exterieur dans la nature. Cultive la terre avec les parents. Aime jouer à l'exterieur. Aime jouer au kapla et dessiner.	Il a 3 soeurs et 1 frère plus jeune. Jouent au playmobil avec son frère. Aime jouer dehors.	A un frere plus jeune. A la maison joue avec kapla et circuit à bille, lego et voitures. Il fait du sport et de l'escalade avec les parents. Enfant très stimulé.	
Type de jeu prédominant		Ne joue pas	Jeu varié	Jeu cognitif	Jeu cognitif	Jeu Sensori-moteur	Jeu symbolique	Ne joue pas	Jeu varié	Jeu cognitif	Ne joue pas	Jeu varié	Jeu cognitif	Jeu cognitif

Tableau 2 : Données descriptives des observations du jeu spontané chez les filles

Jeu	Catégorie de jeu	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14
Gros ballon sauteur	Moteur	02:00					00:30	04:00			03:00	02:00		02:00	03:00
Planche d'équilibre	Moteur	01:00					00:30	03:00			02:00			02:00	03:00
Anneaux	Moteur							01:00			00:30			01:00	03:00
Ballon de foot	Moteur						01:00	01:00			00:30				
Latte	Moteur							01:00						01:00	03:00
Corde	Moteur		00:10				08:00	00:30			00:30	12:00			
Tunnel	Moteur	01:30	00:30				01:00	01:00			00:30			01:00	
Tissus	Sensoriel										00:05				
Dé sensoriel	Sensoriel	00:30	00:10								00:05				
Sacs lestés	Sensoriel	02:00									00:20				03:00
Pâte d'argile parfumée	Sensoriel		01:00	01:00			03:00				03:00	03:30			03:00
Balle vibrations	Sensoriel	02:00												01:00	
Balle sensorielle	Sensoriel		00:30								00:30	01:00			
Maison	Symbolique	02:00	15:40			20:00	02:00						20:00	03:30	02:00
Poupée	Symbolique	01:00	01:00											03:30	
Voitures et Helico	Symbolique										01:00				
Kapla	Cognitif	02:00		19:00			03:00	01:00	15:00	20:00	07:30	00:30			
Puzzle	Cognitif	02:00													
Vis et Boulons	Cognitif								05:00			00:30		03:00	
Canne à pêche	Cognitif	03:00	01:00				01:00	07:00			00:30	00:30		02:00	
Encastrement	Cognitif	01:00						00:30							
Total		20:00	20:00	20:00	00:00	20:00	20:00	20:00	20:00	20:00	20:00	20:00	20:00	20:00	20:00
Le jeu en séance		Jeu tres varié. Elle est curieuse de découvrir tout ce qu'il y a dans la salle.	Elle a commencé par le jeu de maison et des figurines. Une fois terminée elle a pris le temps de découvrir quelques jeux avant la fin du temps de jeu.	Elle a observé ce qu'il y a dans la salle. A ouvert la boite de pate d'argile puis regardé autour et trouvé un jeu qu'elle connaît le kapla.	20 minutes à ne rien faire, debout cloué devant la porte à rearder le materiel et me regarder. J'ai essayé à des reprises de verifier quelle a compris, de la rassurer, elle na pas bougé.	Elle a directement choisi la maison et a passé 20 minutes a jouer à la maison et les personnages.	Elle a passé plus de temps avec la corde à chercher à la demeler, la laisser puis aller vers un autre jeu puis revenir dessus. A la fin elle fait son jeu de corde au sol pour sauter dessus.	Elle était toute heureuse de découvrir les jeu. Avait le sourire et me regardais tout le temps en souriant.	Kapla et puis une fois terminée elle a joué aux vis et boulons.	Elle s'est dirigé vers les Kapla et joué avec durant les 20min.	Elle était curieuse de jouer avec tout, de tout découvrir.	La séance à commencé avec une logorhée, un discours "du coq à l'âne" j'ai du larreter pour redire la consigne, elle a commencé à jouer à ce moment.	Elle a joué à la maison. A sorti tout dehors et les a couché à l'exterieur. Elle a joué à démener pendant les 20min.	Jeu bien varié elle a exploré plusieurs jeu durant ce temps de jeu.	Jeu très intéressant et créatif. Elle prend le temps de découvrir puis elle crée un parcours moteur avec un debut avec fin, etc.
En classe		En classe Blanche est relationelle, curieuse de tout autour. Elle fini ses devoirs comme demandé mais aime bouger, etre en relation, jouer.	En classe elle est un peu timide, une fois en confiance elle est tres relationelle, mais aime jouer avec ses pairs.	En classe enfant tres silencieuse, timide, lente au niveau des taches à faire. Souvent elle bloque, inhibition, ne dis plus rien.. Incomprehnson de consigne?	En classe fille tres sage, un peu timide. Elle suit les autres dans les propositions de jeu. Tres douce et parle peu.	En classe c'est une fille qui aime beaucoup parler, qui est souvent distraite, a du mal a se concentrer. Elle est plus grande en taille que ses pairs.	Un des bon elements en classe, fait tout les exercices et devoirs très rapidement, tres vive, repond toujours e premier, tres relationelle.	Elle est la premiere de sa classe. Tres intelligente au niveau academique. Mais parle peu et est tres discipliné.	La plus agée de sa classe elle a six ans. Tres dissipée en classe meme si elle arrive a finir vite ses devoirs elle a besoin de bouger.	Elle aime bcp parler meme si souvent discours peu cohérent. Enfant en tres grande difficulté scolaire. Parents en deni.	En classe tres sage, fait ce qu'on lui demande. Un peu plus grande en taille que les autres.	Elle est tres relationelle en classe. Fait ses devoirs comme demandé, souvent un peu en retard car distraite. Mais c'est une fille tres curieuse et attentive à ce qui l'entoure.	En classe Louise est calme, respecte les consignes, fini les exercices. En récréation tres dynamique, entraine ses pairs dans des jeux.		
A la maison		Elle a trois freres plus agés avec qui elle joue. Maman joue plus avec eux. Ils ont un jardin, elle aime bien jouer dehors avec son chat et ont une cabane dans l'arbre. A la maison aime jouer à la poupée.	Elle a deux freres plus grands. Elle joue au puzzle, perles, ballon à la maison. Elle a pleins de jouet dans sa chambre où elle joue. Parfois joue avec un des freres. Fille tres stimulée à la maison.	Parents séparés. Elle a deux maisons. Elle a deux grands freres. Aime jouer à cache cache avec ses freres. Ou a la poupée quand elle joue seule.	Elle a deux freres ainés et une soeur plus jeune. Elle joue plus avec sa soeur. Aime jouer dehors dans le jardin.	Elle a deux freres plus agés. Elle joue avec un d'entre eux a faire des lego , construire une cabane ou jouer toute seule a la poupée. Aime jouer dans son jardin, arroser et s'occuper des plantes.	A la maison elle joue toute seule. Joue beaucoup aux Kapla. Elle a un frere plus agée qui as 8ans mais elle dis qu'il ne joue pas mais fait ses devoirs. Elle aime dessiner aussi.	Elle a un grand frere et un petit frere qui es né quelques jours avant. Elle joue seule à la maison, aime Kapla. Joue souvent avec les parents.	Enfant d'un second mariage. Suspicion d'une epilepsie à la naissance. Aime jouer à la poupée, a beaucoup de jouet selon ses dire.	Elle aime jouer avec son grand frere et sa petite soeur. Elle aime jouer au lego, à la dinette. Fille bien stimulée. Parents jouent avec leurs enfants.	Famille tres sportive, tres stimulé au niveau des activités. Elle aime jouer dehors, aime la nature, les randos. A la maison aime jouer dans sa chambre à la poupée, légo et dessiner.				
Type de jeu prédominant		Jeu varié	Jeu symbolique	Jeu cognitif	Ne joue pas	Jeu symbolique	Jeu varié	Jeu varié	Jeu cognitif	Jeu cognitif	Ne joue pas	Ne joue pas	Jeu symbolique	Jeu varié	Jeu varié

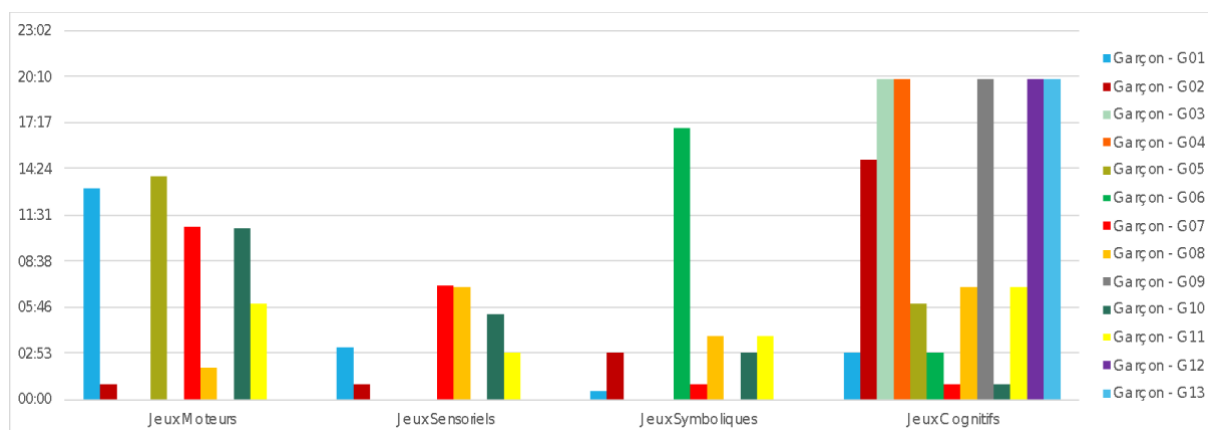


Figure 1 : Graphique en barres montrant la répartition du temps de jeu chez les garçons, dans chaque catégorie de jeu et par enfant.

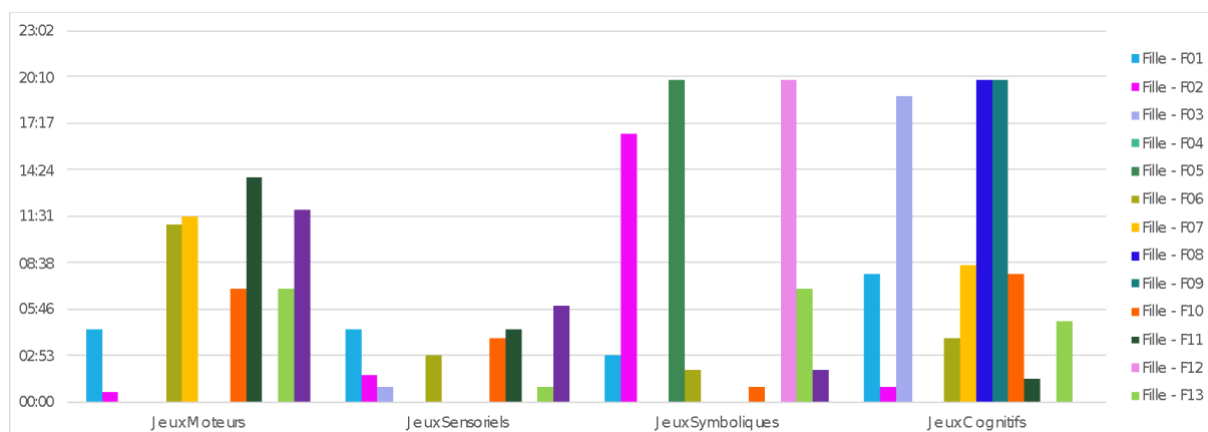


Figure 2 : Graphique en barres montrant la répartition du temps de jeu chez les filles, dans chaque catégorie de jeu et par enfant.

N. B. : les filles sont au nombre de 14. Néanmoins, pour les analyses, la fille qui « ne joue pas », présentée dans le tableau 2, n'apparaît pas dans ce tableau, ni dans les prochains. Ce choix est dû au fait que nous obtenions 0 minute de temps de jeu pour cette fille. Elle réapparaîtra dans d'autres tableaux qui analysent les types prédominants de jeu qui se basent sur le nombre total d'enfants et non sur le temps consacré à chaque jeu.

Tableau 3 : Données descriptives présentent l'ensemble des observations du jeu spontané

Jeu	Catégorie de jeu	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10	G11	G12	G13	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14	Total temps de jeu	
Boule de bois	Moteur	09:30				10:00		07:20			04:00	01:00			02:00					00:30	04:00		03:00	02:00	02:00	03:00	02:00	03:00	48:00	
Plaque d'équilibre	Moteur	01:00	02:00			04:00		01:00		01:00	01:00				01:00					00:30	03:00		02:00	03:00	02:00	03:00	02:00	03:00	37:00	
Clé	Moteur	00:30						00:20	02:00			00:30									02:00		00:30	01:00	01:00	01:00	01:00	01:00	24:00	
Balle de bois	Moteur	00:30						01:00	00:00		00:10	01:00									01:00	01:00		00:30			01:00	03:00	03:10	
Laine	Moteur	00:15									01:00	00:00										01:00						01:00	01:15	
Carte	Moteur							00:10			00:30				00:10					00:00	00:30	00:30	00:30	00:30	01:00			01:00	01:00	
Tunnel	Moteur	01:30						01:30			02:30	01:00			01:30	00:30					01:00	01:00		00:30				01:00	11:00	
Traces	Sensoriel																												00:05	
Clé enroulée	Sensoriel		00:20																										00:05	
Boîtes	Sensoriel							00:10			00:10	00:00			00:30	00:10													00:05	
Boîtes	Sensoriel							00:45			00:10	01:00			02:00														00:20	
Plan d'argile perforée	Sensoriel	01:15						00:15	05:00		02:00				01:00	01:00					03:00		03:00	03:30				03:00	20:00	
Balle d'équilibre	Sensoriel	01:00	00:10					02:00	02:00		02:00				02:00													01:00	08:10	
Balle enroulée	Sensoriel	01:00	00:30					04:00			01:00	01:00			02:00	00:30								00:30	01:00			01:00	09:30	
Maison	Symbolique						08:00		02:00		02:00				02:00	15:40			20:00	02:00							20:00	03:30	02:00	71:40
Projeté	Symbolique						00:00								01:00	01:00												01:00	01:00	
Tableaux et lettres	Symbolique	00:30	03:00				09:00	01:00	02:00		03:00	02:00																01:00	09:30	
Boîtes	Cognitif	01:00	13:00	18:30	02:00					08:00	02:00	02:00		20:00							03:00	01:00	15:00	20:00	07:30	00:30			112:30	
Projeté	Cognitif			01:30	18:00						02:00	02:00		20:00															43:00	
Clé et Boîtes	Cognitif										09:00	02:00																00:30	03:00	
Carte à jouer	Cognitif	02:00	01:00			06:00	03:00	01:00	07:00	02:00	01:00	01:00			03:00	01:00					01:00	07:00		00:30	00:30		02:00	02:00	97:00	
Encastrement	Cognitif	02:00	02:00								02:00				01:00													00:30	03:00	
Total		21:00	01:15	20:00	20:00	20:00	20:00	20:00	01:15	18:00	20:00	20:00	20:00	21:00	21:00	20:00	20:00	03:00	03:00	20:00	20:00	20:00	20:00	20:00	20:00	20:00	20:00	20:00	20:00	490:00
Type de jeu prédominant		Ne joue pas	Jeu varié	Jeu cognitif	Jeu cognitif	Jeu sensoriel	Jeu	Ne joue pas	Jeu varié	Jeu cognitif	Ne joue pas	Jeu varié	Jeu cognitif	Jeu cognitif	Jeu	Jeu	Ne joue pas	Ne joue pas	Ne joue pas	Ne joue pas	Jeu varié	Jeu varié	Jeu cognitif	Jeu cognitif	Ne joue pas	Ne joue pas	Jeu	Jeu	Jeu varié	

III. Analyse des données

À partir de ce tableau général (*tableau 3*) nous avons pu créer des graphiques avec des chiffres et des pourcentages pour une analyse plus élaborée de nos résultats d'observations. Les résultats extraits concernent :

- Les catégories de jeux prédominants,
- les catégories de jeux prédominants par sexe,
- les catégories de jeu en général,
- le type de jeu prédominant dans une classe,
- les concordances entre les choix de jeu, le niveau de l'enfant en classe et sa stimulation à la maison.

1. Catégorie de jeu prédominante générale

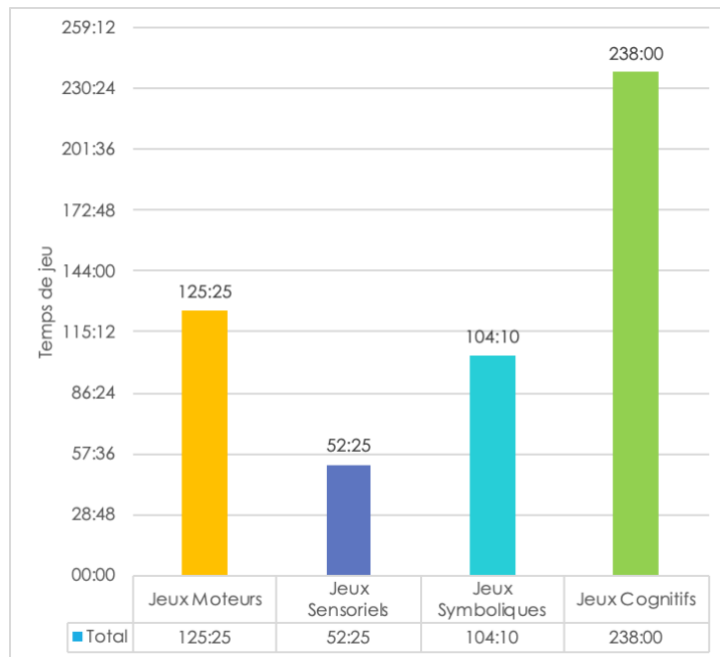


Figure 3 : Graphique en barre de la répartition du temps de jeu par catégorie de jeu

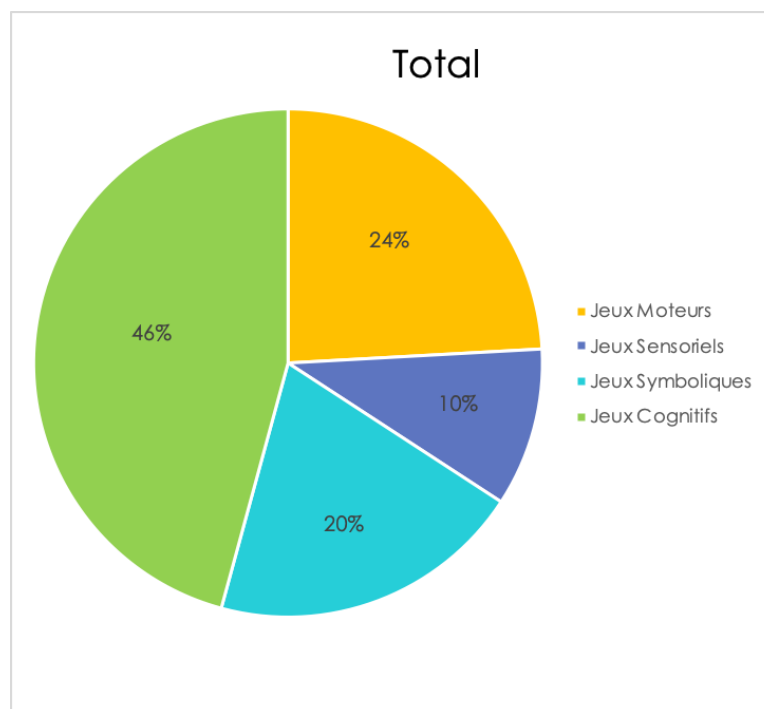


Figure 4 : Graphique circulaire de la répartition du temps de jeu par catégorie de jeu

Ces deux graphiques nous permettent de voir la prédominance de jeu dans les quatre catégories choisies pour notre étude. Le premier graphique en barre (*Figure 3*) nous montre le temps total consacré par catégorie de jeux chez la totalité des enfants de notre échantillon. Nous notons donc un temps plus élevé au niveau de la catégorie des jeux cognitifs (238 minutes de jeu cognitif pour un total de 480 minutes de jeu total), ce qui correspond presque à la moitié. Le camembert de la *figure 4* nous confirme que c'est bien la moitié du temps de jeu et donc 46% du temps total de jeu qui a été consacré aux jeux cognitifs sur la totalité des 26 enfants garçons et filles. (Nous rappelons que ce résultat correspond au nombre d'enfants ayant joué, en omettant la fille F4 qui n'a joué à aucun jeu. Donnée qui apparaît comme « chiffre nul » dans nos statistiques).

Nos connaissances préalables sur la tranche d'âge étudiée dans cette recherche, développées dans la partie Méthodologie de la recherche, nous confirment la prédominance du jeu cognitif dans un développement de l'enfant dans cette tranche d'âge.

Pour mieux comprendre et vérifier ce tableau nous pouvons nous référer aux classifications des différents auteurs cités dans la partie Méthodologie de la recherche. Selon Piaget les enfants sont au stade préopératoire. Plus précisément vers la fin de ce stade pendant lequel les prérequis pour les opérations sont plus ou moins installés chez l'enfant. Durant cette période, l'enfant connaît donc un grand changement dans sa pensée et son langage. Le jeu de construction prend plus de place à cet âge. Nous verrons plus précisément dans les graphiques suivants, en quoi le jeu de construction est le jeu le plus investi parmi les jeux cognitifs présentés comme le KAPLA[®]. Dans ces jeux, l'enfant manipule les objets, les assemble, les combine, les modifie pour en créer de nouveaux. Pour J. Château, les jeux de construction illustrent « l'amour de l'ordre²⁴ », qui est relié à l'affirmation de soi chez l'enfant à cet âge. Nous pouvons le percevoir à travers le jeu de construction de KAPLA[®], comme si l'ordre laisse une marque de l'enfant sur les choses et est donc un moyen de s'exprimer et de s'affirmer. De cet « amour de l'ordre » découle l'amour de la règle. La règle, c'est de l'ordre mis dans nos actes et donc de l'ordre dans le jeu. Cependant cette catégorie de « jeu de règles », nous ne la développerons pas dans notre étude, même si nous avons pu l'observer durant les jeux en

²⁴ Château, J. (1954). *L'enfant et le jeu*. Paris : Éd du Scarabée, p. 84

recréation, mais elle nécessite un protocole d'observation en duel ou en groupe, ce qui n'est pas le cas dans notre étude

D'autre part, les jeux moteurs arrivent en deuxième position avec 125 min et 25 secondes minutes, ce qui représente 2h du temps total de jeu et donc 24%. Nous retrouvons ici ce que nous avons évoqué sur ce stade lors duquel le jeu est marqué par le caractère de reconnaissance et de félicitation pour ses compétences : « *Regarde je sais faire ça !* », des compétences qui seront mises à contribution pour accomplir des tâches avec succès. L'intérêt pour l'action en elle-même diminue alors ; il s'intéresse de plus en plus au résultat de son activité et la réussite lui apporte de la satisfaction. Durant l'observation, les enfants investissant cette catégorie de jeux voulaient réussir à sauter sur le gros ballon sauteur, cherchaient à tenir en équilibre sur la planche, « etc. » Outre le facteur de reconnaissance, l'enfant est toujours à un stade de découverte motrice et certaines de ses compétences motrices sont encore en cours d'acquisitions. Pour Wallon, le jeu « *ressemble à une exploration jubilante ou passionnée, qui tend à faire l'épreuve de la fonction dans toutes ses possibilités*²⁵ » L'enfant continue, à cet âge, de découvrir, tester ses compétences, ses capacités et ses limites corporelles. De plus, lors de la période de développement du schéma corporel, « *l'image du corps est ce qui est joué dans le jeu ... séries d'expériences vécues*²⁶ » C'est à travers ces expériences motrices de jeu que l'enfant va construire son image corporelle, qu'il va s'organiser et s'orienter de plus en plus dans l'espace.

Le jeu symbolique vient en troisième place, avec un total de 104 minutes et 10 secondes, ce qui fait un total de 1 heure 7 minutes score de 20% du temps de jeu total (9 heures). Le jeu symbolique est bien présent durant cet âge encore, il permet souvent de « *métaboliser des vécus traumatiques et peut être utilisé comme moyen de réassurance dans sa répétition même* »²⁷, et s'élabore à partir des éprouvés et des expériences de l'enfant. Le symbole ludique se rapproche du réel et perd son caractère de déformation en se rapprochant de la représentation imitative de la réalité. C'est une reproduction de ce que l'enfant ne peut pas

²⁵ Wallon H. (1941), *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris : Armand Colin, p. 79

²⁶ Gutton P., (1973), *Le jeu chez l'enfant*, Paris : GREUPP, p. 144

²⁷ Albaret J-M, Giromini F, Scialom P. (2015). *Manuel d'enseignement de psychomotricité, Tome 2*. Paris : De Boeck Supérieur, p. 70

faire en réalité. Nous le voyons bien chez les deux filles F5 et F12 qui ont joué quasi toute la séance à la maison et aux figurines. La fille F5 essayait de rejouer une scène de famille unie dans la maison alors que ses parents se sont séparés récemment et l'autre, F12, qui a rejoué la scène de déménagement en mettant tous les personnages dehors avec leurs lits et tout le mobilier.

Et finalement le jeu dit « sensoriel » représente 52 minutes 25 secondes du temps de jeu total, ce qui se traduit par 10%. Ce résultat nous semble normal, puisque cette catégorie est plus développée dans les jeux d'enfants de 0 à 3 ans, et parfois jusqu'à 4 ans, période à laquelle l'enfant a besoin de découvrir l'objet à travers des expériences sensorielles. En revanche, entre 5 et 6 ans ces expériences sont assez ancrées pour permettre le passage à des stades de jeux plus élaborés comme nous montrent bien ces deux tableaux, sans pour autant abandonner complètement cette dimension de découverte et de jeu.

Finalement, il est important de souligner qu'un enfant « *entre 2 et 7 ans, passe sans distinction d'un type de jeu à un autre (jeux sensorimoteur, moteur, symbolique, à règles, etc.). Ils peuvent être concomitant ou s'appuyer l'un sur l'autre²⁸* ». Ces deux tableaux nous permettent de voir à l'échelle de notre échantillon la prédominance d'une catégorie de jeu, le jeu cognitif, sur les autres, (les jeux moteurs, symboliques et sensorimoteurs). Cette donnée est à lire et étudier en tenant compte du milieu culturel, et de la taille de notre échantillon, car elle pourrait être différente dans un échantillon d'enfants de contexte socio culturel différent.

²⁸ Ibid., p 66.

2. Catégorie de jeu prédominante par sexe

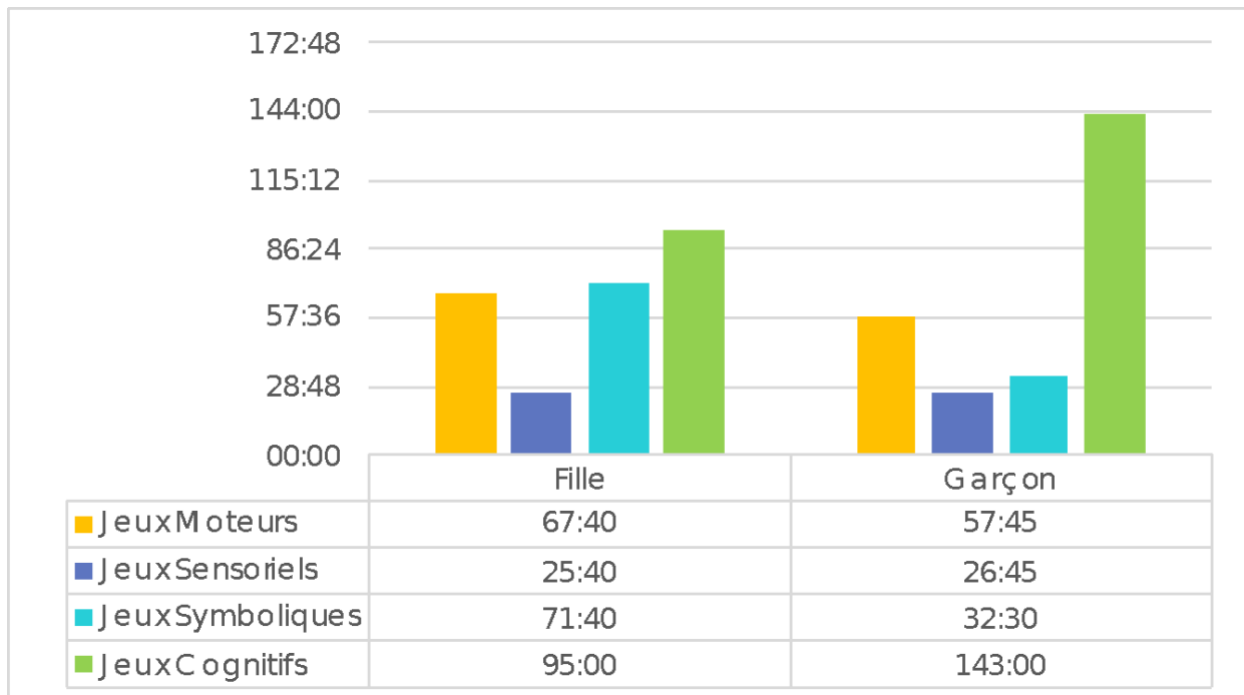


Figure 5 : Graphique en barre montrant le temps de jeu par catégorie filles v/s garçons

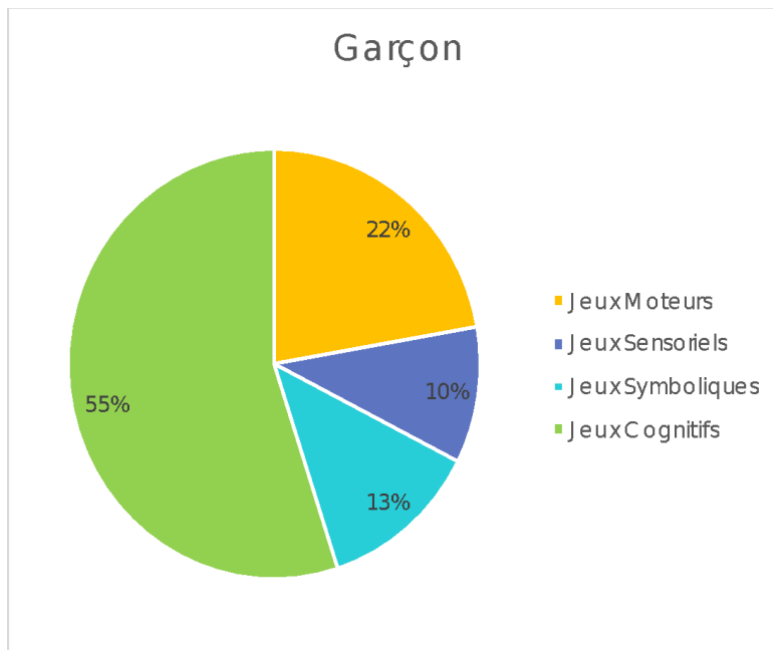


Figure 6 : Graphique circulaire montrant le pourcentage selon la catégorie de jeu chez les garçons

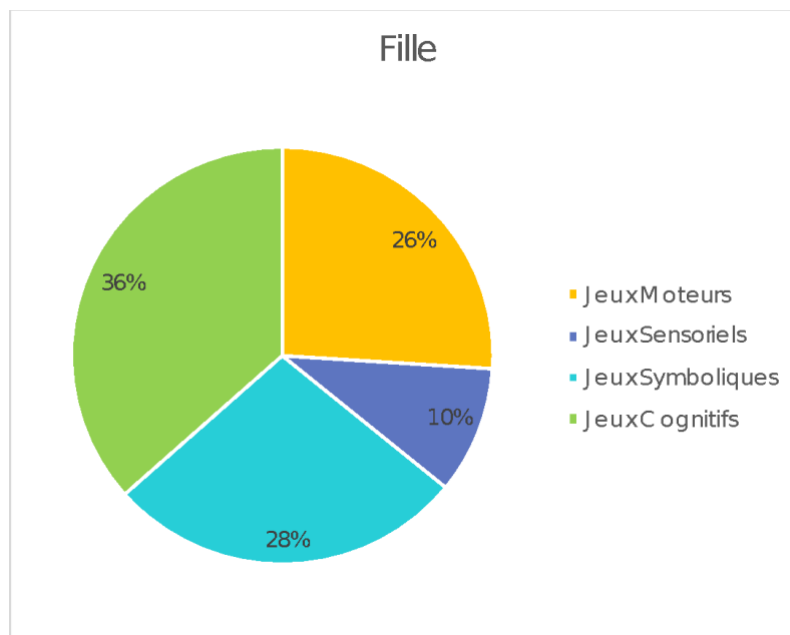


Figure 7 : Graphique circulaire montrant le pourcentage selon la catégorie de jeu chez les filles.

Ces graphiques nous permettent d'avoir une comparaison sur le temps consacré à chaque catégorie de jeu : moteur, sensoriel, cognitif, symbolique. Nous notons ici un pourcentage plus élevé du « jeu cognitif » chez les garçons (55%) que chez les filles (36%). Tandis que les filles passent un temps plus élevé à jouer aux « jeux symboliques » (28% contre 13% pour les garçons), à et aux jeux moteurs (26% contre 22% pour les garçons). Pour ces derniers, l'écart est un peu moins significatif que pour les deux précédents. Et enfin la catégorie de « jeu sensoriel » est la plus faible et égale chez les deux sexes 10%.

Ces données nous indiquent une prédominance du type de jeu différente chez les garçons et les filles. Il nous semble intéressant de regarder de plus près les deux graphiques, au-delà d'une comparaison linéaire de pourcentage, pour voir la répartition du jeu dans chacun des sexes. Nous pourrions avoir une comparaison de répartition des catégories de jeu au sein de chaque sexe. Les « jeux cognitifs » représentent le plus de temps jeu passé, chez les garçons 55% et chez les filles 36%. Cependant lorsque nous regardons, la répartition du jeu chez les filles, nous voyons une plus grande variabilité de jeu et une disparité dans les résultats : cognitif 36%, moteur 26% et symbolique 28%. Alors que chez les garçons un score plus important pour le cognitif (55%) sur les autres (22% moteur, 10% sensoriel, 13% symbolique).

3. Type de jeu prédominant général

Ces graphiques ont été déterminés à partir du tableau 3 qui nous montre les données générales, et où figure à la fin de chaque colonne verticale, l'évaluation du type de jeu de l'enfant déduit de l'observation. Ces données, « jeu varié », « ne joue pas », ont été calculées sur le total de notre échantillon en incluant la fille F4 qui jusque-là présentait un chiffre nul dans nos données. Elle figure dans la catégorie « ne joue pas » et est donc prise en compte dans le calcul et les données qui suivent.

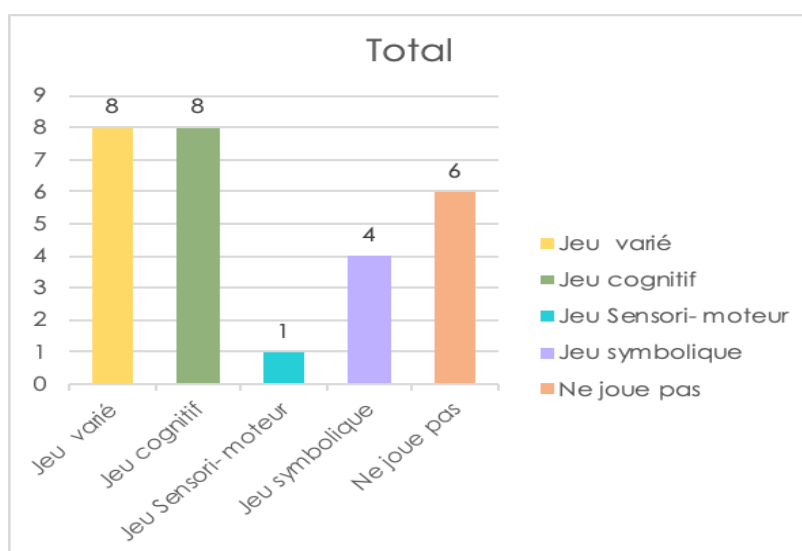


Figure 8 : Graphique en barre montrant le type de jeu prédominant

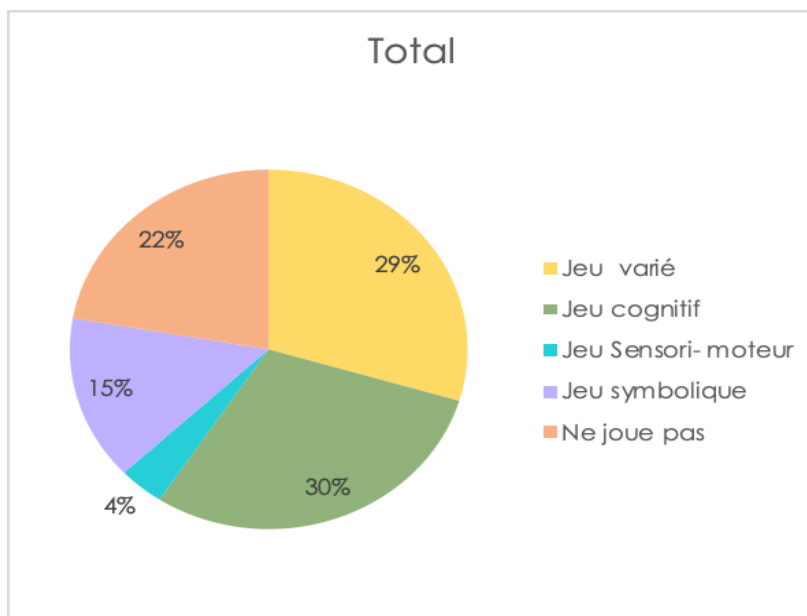


Figure 9 : Graphique circulaire montrant le type de jeu prédominant

Dans le graphique (*figure 8*), avons sur un échantillon de 27 enfants : 8 enfants qui présentent une préférence pour le « type de jeu varié », 8 enfants pour un type de jeux à dominance cognitive, 6 enfants ne jouent pas, 4 enfants pour un type de jeu à dominance symbolique et 1 enfant pour un type de jeu à dominance sensorimotrice. Ce dernier est le plus jeune de la classe, et était en effet, même durant le jeu de récréation, toujours dans une recherche de jeu plutôt sensoriel, à creuser dans le sable.

D'autre part, les enfants à prédominance de jeux cognitifs sont ceux qui ont très peu ou pas joué à autre chose. Ils ont majoritairement utilisé le jeu de construction de KAPLA® ou le puzzle.

Les enfants dans la catégorie « jeu varié » sont les enfants qui ont exploré plusieurs catégories de jeux durant le temps qui leur a été imparti. Et certains ont fait preuve de créativité dans la composition de ce temps de jeu, de l'utilisation du matériel ou de sa transformation.

Et finalement nous avons les enfants qui ne jouent pas.

Le second graphique (*figure 9*), nous permet de voir, en pourcentages, 30% de jeu cognitif, 29% de jeu varié et 22% « ne joue pas ». Cela représente un niveau élevé d'enfants qui « ne jouent pas » dans une classe. Si nous regardons de plus près dans les tableaux 1 et 2, où nous avons les notes et remarques « en classe », « à la maison » nous remarquons une étroite relation entre le profil de l'enfant en classe et le type prédominant de son jeu.

Les enfants les plus « brillants » en classe sont dans l'investissement de la sphère cognitive, ce qui se traduit aussi au niveau du jeu. Si nous regardons de près les remarques « en classe » dans les tableaux 1 et 2 de ces enfants, nous voyons que ce type est relié à un profil d'enfant « brillant » très calme et studieux.

Les enfants qui présentent un jeu varié dans notre échantillon, qui représentent presque le même pourcentage que le type cognitif, sont des enfants dits « moyens » en classe, de bons élèves « normaux », ni trop « brillants » ni ne présentant des difficultés particulières. Il est intéressant d'observer la divergence dans le jeu chez ces enfants. Nous l'approfondirons plus tard dans d'autres graphiques. Ce groupe d'enfants n'investit pas uniquement la sphère cognitive et montre une plus grande richesse et créativité dans leur jeu.

D'autre part, chez les enfants qui ne jouent pas nous remarquons une corrélation entre leur attitude et leurs difficultés en classe. Cela concerne principalement des enfants instables, lents, bavards ou dissipés.

4. Type de jeu prédominant par sexe

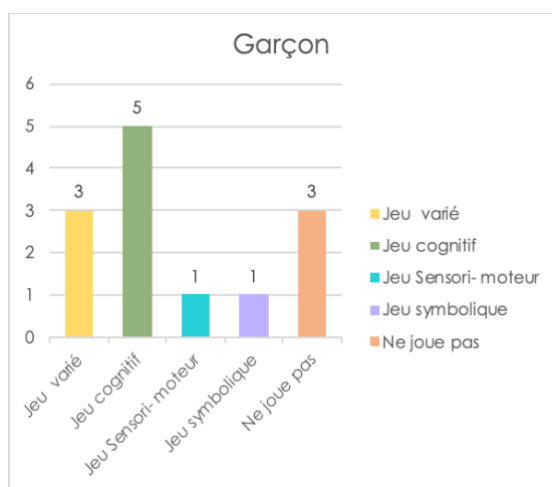


Figure 10 : Graphique en barre montrant le type de jeu prédominant chez les garçons

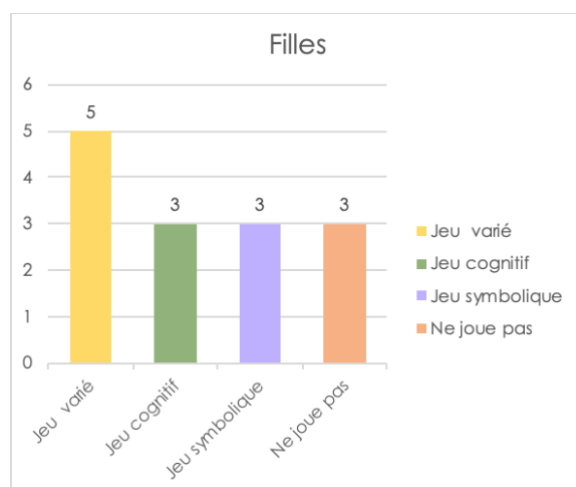


Figure 11 : Graphique en barre montrant le type de jeu prédominant chez les filles

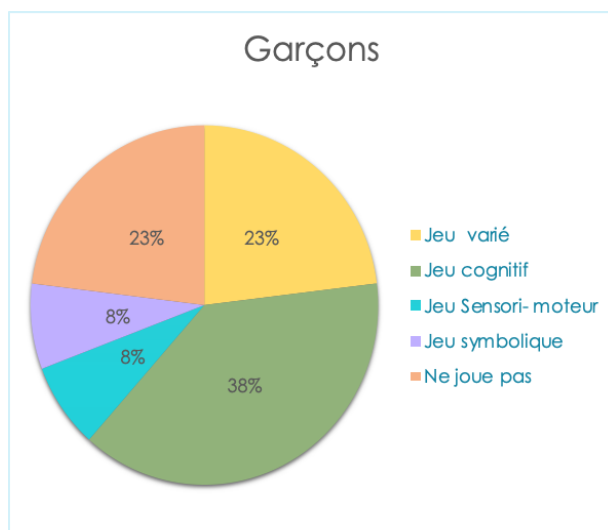


Figure 12 : Graphique circulaire montrant le pourcentage du type de jeu prédominant chez les garçons

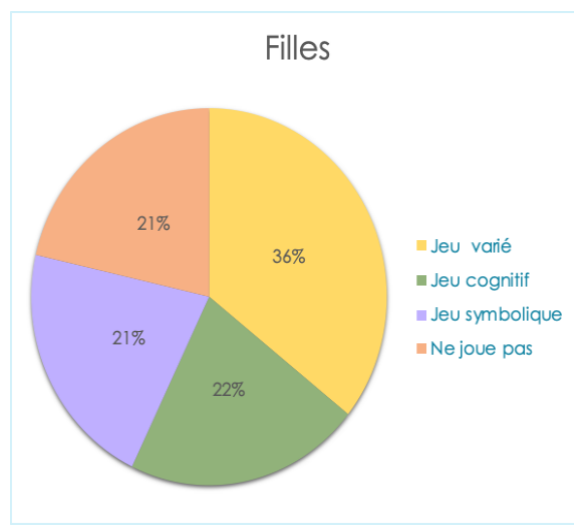


Figure 13 : Graphique circulaire montrant le pourcentage du type de jeu prédominant chez les filles

Dans la continuité de l'analyse précédente, ces quatre graphiques viennent mettre davantage l'accent sur l'observation du type prédominant de jeu en comparaison des garçons et des filles.

Nous retrouvons une homogénéité dans les résultats chez les filles et un écart chez les garçons dans les graphiques 10 et 11. Le score le plus élevé chez les garçons est le « cognitif » et le « jeu varié » chez les filles (résultats observés et analysés dans les tableaux précédents sur la ligne consacrée au temps par jeu sur la totalité de notre échantillon). Cependant le nombre d'enfants qui ne jouent pas est très proche chez les garçons et les filles.

Dans l'échantillon des filles, nous relevons également le comportement de la fille F4 qui ne joue littéralement pas. Elle est restée stoïque devant la porte et n'a pas bougé durant la totalité des vingt minutes durant lesquelles nous alternons entre : redire la consigne, la rassurer et des moments de silence.

5. Répartition des catégories de jeu par type de jeu prédominant sur l'ensemble de l'échantillon

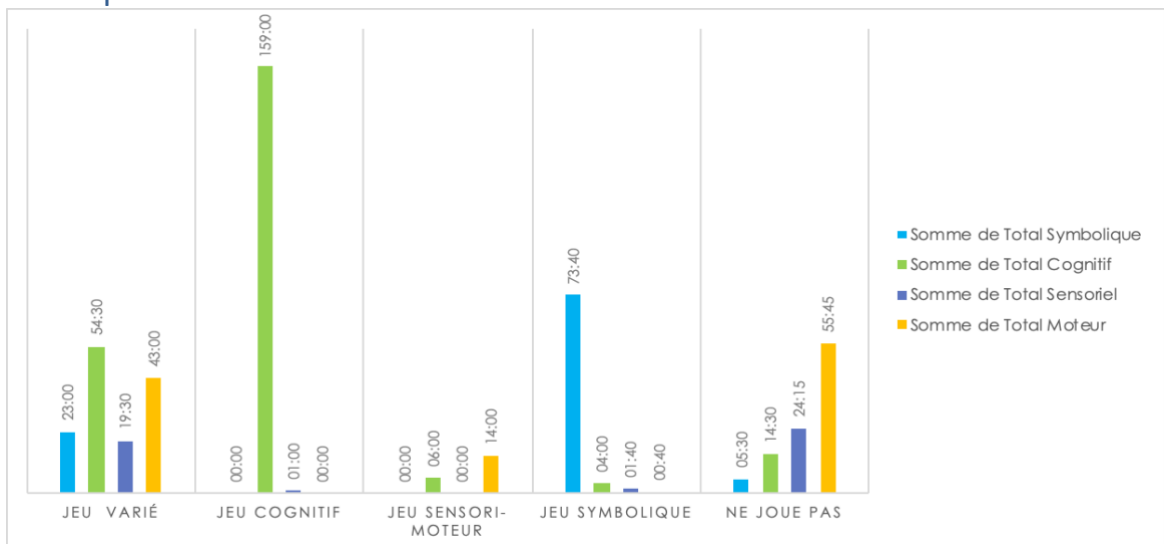


Figure 14 : Graphique montrant la répartition des catégories de jeu dans chaque type de jeux chez l'enfant, sur l'ensemble de l'échantillon

Après avoir exposé les différents « types de jeu prédominant », dans les figures 10 et 11, ce tableau nous permet d'avoir une vue d'ensemble plus détaillée, exposant la répartition des catégories de jeux dans chacun des types prédominants.

Ces données nous permettent de voir par exemple qu'un enfant qui présente un type de jeu à prédominance « cognitive » a très peu joué avec d'autres jeux.

Les enfants qui ont présenté une préférence pour le jeu symbolique ont uniquement joué avec cette catégorie de jeu la majorité du temps. L'autre partie de leur temps, ils n'ont consacré que quelques minutes à explorer d'autres catégories.

La catégorie prédominante « sensorimoteur » présente un mélange de catégories cognitif et moteur. Ces données peuvent être déroutantes car, dans cette catégorie, un seul enfant a joué avec la canne à pêche, (répertoriée comme jeu cognitif) mais qui a été utilisé pour une stimulation sensorielle et répétitive. Le deuxième item moteur était le gros ballon qui, lui aussi, offrait une simple stimulation vestibulaire et sensorielle.

Et enfin nous constatons la multiplicité et la richesse du jeu dans la catégorie prédominante « jeu varié », où les temps consacrés aux différentes catégories sont bien repartis entre le cognitif et le moteur et un temps plus court pour le symbolique et sensoriel.

Chez l'enfant qui « ne joue pas », nous observons qu'un faible temps a été alloué aux jeux symboliques alors qu'ils ont passé un temps bien plus important sur les jeux moteurs, ce qui peut nous indiquer une forme d'activité motrice qui serait plus de l'ordre de l'agitation que du jeu. Le jeu cognitif, quant à lui, est présent mais la canne à pêche appartient ici davantage à la catégorie « jeux sensoriels ». Et dans la catégorie du jeu sensoriel nous remarquons qu'il passe plus de temps par rapport à un jeu d'un enfant dans la prédominance « jeux variés ».

6. La répartition des jeux dans chaque catégorie

Cette dernière série de graphiques nous permet de voir les jeux les plus investis par catégorie de jeu choisie. L'objectif étant d'évaluer la pertinence du matériel/ jeu que nous avons choisis pour ce protocole.

7. Répartition des jeux dans la catégorie de jeu moteur

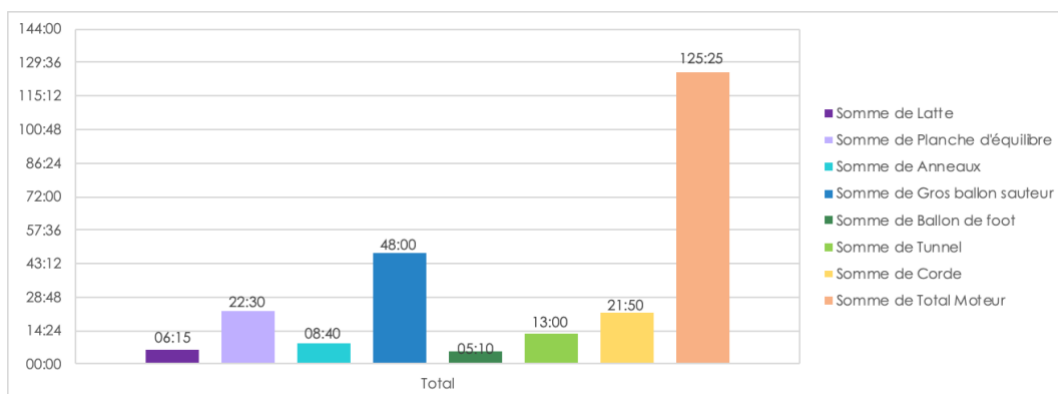


Figure 15 : Graphique en barre montrant la répartition des jeux en temps dans la catégorie « jeu moteur » sur l'ensemble de l'échantillon

Dans cette catégorie nous classons par ordre décroissant les jouets les plus investis :

- Gros ballon sauteur : 48 minutes,
- planche d'équilibre : 22 minutes et 30 secondes,
- corde : 21 minutes et 50 secondes,
- tunnel : 13 minutes,
- anneaux : 8 minutes et 40 secondes,
- latte : 6 minutes et 15 secondes,
- ballon de foot : 5 minutes et 10 secondes.

Nous constatons donc l'intérêt prononcé pour le gros ballon sauteur par la quasi majorité des enfants dans différents types de jeux prédominants (figure 14) : « jeux variés », « ne jouent pas »⁷ et « jeu sensorimoteur » (un enfant en question). La planche d'équilibre et le mouvement du balancement arrivent en deuxième place, après le ballon. Le score élevé de la corde réfère à deux enfants qui ont passé quasi la majorité de la séance à essayer de la démêler pour faire quelque chose avec. Le Tunnel de par sa fonction de passage et de contenant, les enfants y ont consacré peu de temps de jeu et l'on investit en complément d'autres jeux moteurs, comme lieu de passage durant un parcours moteur. Les anneaux et les lattes ont été utilisés aussi par 3 enfants. Finalement nous avons le ballon de foot, jeu vers

lequel les enfants accourent en premier d'habitude, alors que dans le cadre de notre étude, c'est le dernier dans cette catégorie de jeux moteurs.

8. Répartition des jeux dans la catégorie de jeu sensoriel

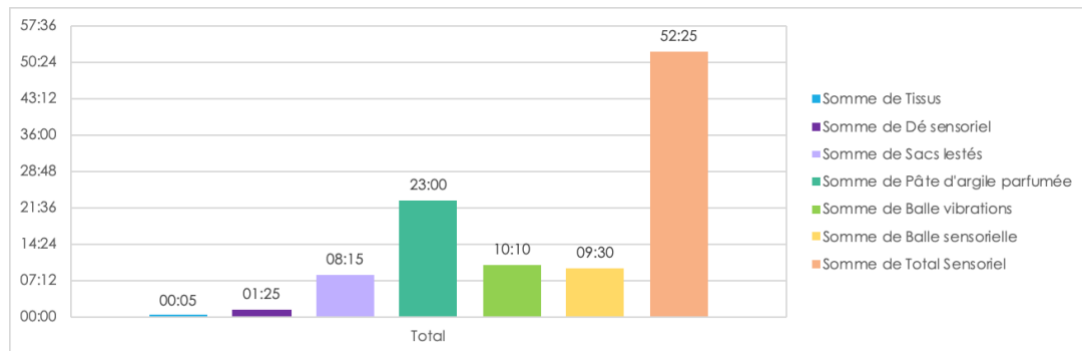


Figure 16 : Graphique en barre montrant la répartition des jeux en temps dans la catégorie « jeu sensoriel » sur l'ensemble de l'échantillon

Dans cette catégorie de jeux, nous voyons donc que la pâte d'argile parfumée est celle qui a le plus été manipulée parmi les autres jeux disponibles, et ce pour un temps total de 23 minutes. La balle vibrante arrive en deuxième choix pour un temps total de 10 minutes et 10 secondes et la balle sensorielle en troisième choix avec 9 minutes et 30 secondes. Ensuite, les sacs lestés ont été utilisés 8 minutes et 15 secondes. Le dé sensoriel ainsi que le tissu n'ont pas provoqué beaucoup de curiosité et d'intérêt chez les enfants de notre étude. Le dé a été manipulé une fois par curiosité puis abandonné rapidement. Le tissu a à peine été effleuré.

9. Répartition des jeux dans la catégorie de jeu symbolique

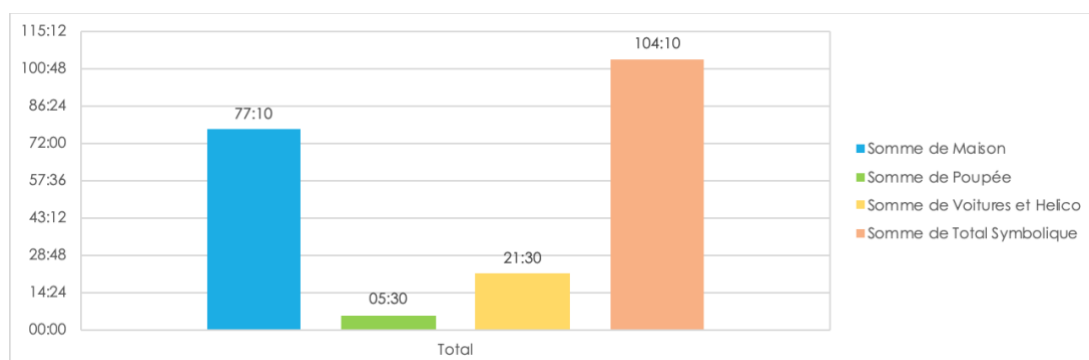


Figure 17 : Graphique en barre montrant la répartition des jeux en temps dans la catégorie « jeu symbolique » sur l'ensemble de l'échantillon

Dans cette catégorie de « jeux symboliques », les jeux n'étaient pas aussi variés que dans les autres catégories, pour cause, la richesse du jeu lui-même. La maison comporte des meubles, des figurines et les véhicules sont nombreux (voiture normale, police, ambulance, pompier, hélicoptère). La maison a été choisie en premier, les véhicules et les moyens de transport en deuxième. Ils avaient souvent un rôle complémentaire au jeu de « maison ». Finalement, la poupée n'a suscité l'intérêt que de deux enfants pour un temps de jeu très faible de 5 minutes 30 secondes.

10. Répartition des jeux dans la catégorie de jeu cognitif

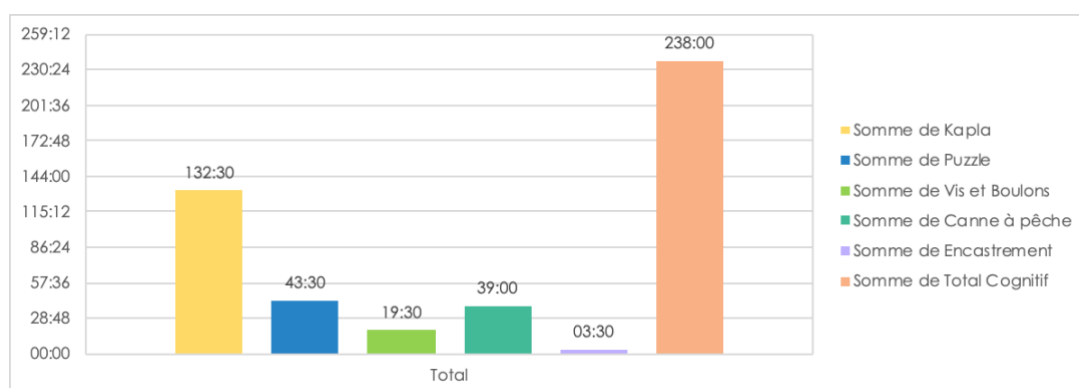


Figure 18 : Graphique en barre montrant la répartition des jeux en temps dans la catégorie « jeu cognitif » sur l'ensemble de l'échantillon

Finalement, dans la catégorie des jeux cognitifs, le KAPLA® arrive en tête des jeux préférés des enfants, avec le temps le plus important pour 2 heures et 20 minutes consacrées à ce jeu sur le total du temps de jeux 9 heures. En deuxième place vient le puzzle avec 43 minutes sur tout l'échantillon. Le jeu de canne à pêche est en troisième position avec 39 minutes. Ce jeu a plus été utilisé pour sa fonction « sensorielle » que pour sa fonction propre de canne à pêche.

Cette fonction sensorielle fait référence au toucher et au son principalement. Les enfants aimaient bien rouler et dérouler le fil de la canne. Le geste les intéressait autant que le bruit qu'il déclenchait. Le jeu de boulons et vis a été utilisé 19 minutes et 30 secondes. Le jeu

d'encastrement a, lui, été très peu investi avec seulement 3 minutes et 30 secondes sur l'ensemble de l'échantillon.

IV. Discussion

Nous nous sommes intéressés, dans cette étude préliminaire, à l'observation du jeu spontané chez l'enfant. « *C'est par le jeu que l'enfant exprime ses possibilités, c'est par le jeu qu'il se découvre lui-même et qu'il se dévoile à autrui*²⁹ » et c'est à travers cette observation du jeu spontané de chaque enfant que nous avons pu recueillir plusieurs informations et pistes intéressantes qui pourraient aiguiller une étude ultérieure. Ces données nous révèlent des spécificités du jeu dans cette tranche d'âge de 5 à 6 ans selon le sexe et met en exergue une corrélation entre le type de jeu et le profil d'apprentissage.

A. Différence de jeu et différence de sexes :

Les graphiques (*figures 5, 6, 7*) dans la partie analyse nous ont révélés des différences dans le jeu chez les garçons et le jeu chez les filles sur l'ensemble de notre échantillon. Loin des clichés tels que « *les garçons jouent aux voitures et les filles aux poupées* », remis en cause par les interrogations autour du genre qui tendent à effacer toute différence entre les sexes, il serait intéressant d'observer à travers cette étude la prédominance du type de jeu par sexe. Il ne s'agit pas de type de jouet mais de type de jeux ici : les jeux présentés dans cette recherche n'ont pas un attrait spécifique lié à la différence de sexe. Une étude faite en 2006 sur le sujet visant plutôt l'attrait pour un jouet conclue que « *les préférences de jouets des jeunes enfants sont probablement plutôt basées sur certaines caractéristiques des jouets que sur une connaissance des stéréotypes de genre implicite* »³⁰.

Une recherche plus avancée dans ce sens permettrait peut-être, sans stigmatiser dans un cliché de « *rose/bleu* » ou « *voiture/ poupée* », de souligner une différence spécifique à

²⁹ Ajuriaguerra J. (1974), *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, Paris : Masson. p. 83

³⁰ Cherney I. D., Harper H. J. & Winter J. A. (2006) *Nouveaux jouets : ce que les enfants identifient comme « jouets de garçons » et « jouets de filles »*. Dans *Enfance* 2006/3 (Vol. 58), pages 266 à 282.

chaque sexe concernant le choix de tel jeu. Qu'est-ce qui fait qu'un garçon va s'intéresser plus naturellement à la construction, et qu'une fille va s'intéresser à des jeux symboliques ou imaginaires ? Ne serait-ce pas des traits constitutifs d'une différence, même si elle est combattue, existante entre un garçon et fille ? est-elle due à l'expérience de jeu d'un enfant ? est-elle influencée par un modèle de jeu sexiste existant depuis des années ? A travers l'exemple de recherches menées sur les écarts de performances entre les sexes, Catherine Vidal met en évidence que *les jeux pratiqués par les garçons (jeux de plein air, football) étaient reliés à la sphère publique et qu'ils favorisaient l'apprentissage de l'orientation spatiale, alors que les jeux pratiqués par les filles (poupée, dînette) étaient quant à eux reliés à la sphère privée et favorisaient la communication verbale.*³¹ Mais que cela est due à notre société occidentale où l'expérience de jeu est différente chez un garçon et une fille ce qui va développer une sphère plutôt qu'une autre chez tel sexe.

Ce thème pourrait faire le sujet d'une recherche à part entière vu sa complexité. Cependant dans le cadre de notre recherche, il serait intéressant de voir comment l'on pourrait être vigilant concernant cet élément de lecture non négligeable : « la différence de jeu chez les garçons et les filles », sans tomber dans ces écueils de différence de sexes et en tenant compte des études déjà menés à ce sujet. Tenir compte de cet élément de différence pourrait nous aider à comprendre davantage le profil d'un enfant. Une différence ne stipule pas une supériorité de l'un sur l'autre-ou une menace, mais simplement une altérité constructive « *La différence des sexes est une structure formelle, mais qui découpe la réalité dans un autre sens et conditionne la possibilité même de la réalité multiple.* »³²

B. Prédominance d'une catégorie de jeu dans notre échantillon

Précédemment, à travers les graphiques des *Figure 3 et 4*, nous avons vu la prédominance du jeu cognitif dans notre échantillon. Nous avons développé dans l'analyse que ce jeu cognitif

³¹ Vidal, C. (2011). « Le cerveau a-t-il un sexe ? ». *L'école des parents*, 593(6), p. 26-27

³² Emmanuel LEVINAS (1983), *Le Temps et l'autre*, Paris : Presses Universitaires de France, p. 78

est le plus investi des jeux, dans la tranche d'âge des 5-6 ans de notre échantillon. Nous avons tenté de relier la lecture de ces résultats à la théorie que nous avons exposé dans la partie méthodologie. Cependant, ce résultat étudié sur un petit échantillon et une population d'un milieu socioculturel donné, pourrait être différent sur un échantillon d'un autre milieu socioculturel, ou dans un autre système scolaire. Nous rappelons que le milieu dont sont issus ces enfants, est un milieu aisé avec des enfants très « stimulés » à la maison comme en classe. « Stimulé » par rapport à la richesse des propositions ludiques et de la quantité et la qualité des jouets mis à leur dispositions. Cette prédominance pour le jeu cognitif dans notre échantillon, outre les données que nous connaissons sur le développement de l'enfant, pourraient être due au surinvestissement de la sphère cognitive dans ce milieu et donc être différente dans un autre milieu. Par exemple, si nous regardons de plus près, dans le choix de jeu dans cette catégorie, nous avons un résultat élevé pour le jeu « KAPLA® » dans notre échantillon. Cela nous pousse à nous demander si la prédominance du jeu cognitif sur les autres catégories de jeu est due à un stade de développement à cet âge, ou s'il est relié à un milieu socioculturel donné et donc des expériences ludiques propre à ce milieu.

Cette réflexion et ces questionnements tirent leur source d'une expérience vécue à l'étranger à Madagascar, deux mois après avoir filmé notre échantillon à Lyon. Nous n'avons pas passé de protocole aux enfants à Madagascar, mais une simple observation de leur jeu spontané avec les moyens très pauvres qu'ils disposaient, (une bouteille jetée, un papier trouvé par terre, un ballon fabriqué par des vieux tissus), a fait surgir cette réflexion concernant la pertinence de nos résultats d'observation qui seraient différents entre un milieu d'enfants « stimulés » et un milieu d'enfants « sous-stimulés » ou « carencés ». Nous soulignons à travers cela un critère de différence et « d'inégalité de départ³³ » à tenir en compte lors de la création d'une grille d'observation dans une recherche ultérieure.

C. L'enfant qui « ne joue pas »

³³ Gonthier, F. (2007), L'égalité méritocratique des chances : entre abstraction démocratique et réalisme sociologique, *L'Année sociologique*, vol. 57(1), Page 151-176.

Les premiers tableaux (*tableau 1, 2, 3*) dans la partie *analyse des données* nous donnent une vue d'ensemble sur le profil d'enfants qui « ne jouent pas », avec la répartition du temps de leur jeu spontané, la description de leur comportement en classe et des éléments d'anamnèse dans la partie de jeu à la maison. D'autre part, les graphiques (*Figure 8, 9*) nous permettent de voir le pourcentage de ces enfants par rapport aux autres type ou profil de jeu dans notre échantillon, à savoir 6 enfants sur un total de 27 enfants, ce qui équivaut à 22% d'enfants qui « ne joue pas » sur l'ensemble de notre échantillon. Dans les graphiques (*Figure 10, 11, 12 et 13*) nous obtenons un résultat d'égalité entre filles et garçons qui « ne joue pas » : 3 garçons sur un total de 13 garçons, et 3 filles sur un total de 14 filles. Ce résultat nous permet d'observer que le type « ne joue pas » ne dépendrait a priori pas du sexe/genre de l'enfant. Évidemment ces résultats et ces analyses dépendent d'un petit échantillon qui nous donne néanmoins quelques indices et pistes intéressantes à explorer plus en profondeur ultérieurement.

Dans un autre graphique (*figure 14*) plus détaillé nous avons pu observer les catégories de jeux favorisés lors du jeu d'un enfant qui « ne joue pas », nous avons souligné la prédominance du jeu moteur et du jeu sensoriel chez ces enfants, avec un temps très faible consacré aux jeux symboliques. Ce pourcentage élevé de jeu moteur ainsi que la description de la qualité de leur jeu dans les tableaux 1, 2 et 3 nous permet de souligner une sorte d'instabilité motrice dans le jeu où l'enfant bouge, s'agite mais ne joue pas. « *Bouger n'est pas jouer*³⁴ ». De plus la prédominance du jeu sensoriel et le temps très bref consacré à chacune des activités (une minute maximum par jeu) nous confirme que l'enfant ne joue pas mais manipule les jouets présents dans la salle, « *manipulation non structurée, anarchique, ceux-ci n'étant pas utilisés pour leur fonction « symboligène » (...) ces enfants sont confrontés à des carences massives de leurs capacités de représentation*³⁵ ». Il nous semble intéressant à partir de ces résultats, d'étudier un peu plus profondément ce profil d'enfant qui « ne joue pas » dans le cadre d'une recherche ultérieure. Il s'agira de regarder de plus près comment « joue » un

³⁴ Fabien Joly (2015). *Jouer, le jeu dans le développement, la pathologie et la thérapie*, Paris : In Press, p. 145

³⁵ Ibid., p. 137

enfant qui « ne joue pas », et de pouvoir dresser une grille d'observation à partir de cela. « *En regardant on peut se dire qu'ils (les enfants qui ne jouent pas) sont plus éveillés, agiles vivants, joueurs. La réalité est autre si on regarde de plus près, on se rend compte que ces enfants s'agitent plus qu'ils ne jouent, et que leur activité est répétitive, ou sans cesse interrompue pour passer à autre chose.* »³⁶

Dans le manuel d'enseignement de psychomotricité, les auteurs ont cité une classification de F. Joly, qui nous montre quatre catégories d'enfants qui ne jouent pas comme les autres : 1) *L'enfant qui ne joue pas ou peu*, 2) *L'enfant qui joue trop*, 3) *L'enfant qui joue mal*, 4) *L'enfant qui joue bizarrement*.³⁷

Nous pourrions prendre en considération ces catégories dans nos recherches ultérieures. Dans la recherche actuelle, nous nous sommes contentés de regrouper ces enfants sous une seule catégorie « ne joue pas » alors qu'en fait cette question est beaucoup plus complexe et mérite d'être étudiée de façon plus détaillée : Quel enfant ne joue pas du tout ? lequel joue de façon bizarre ? Qu'est-ce qu'une façon bizarre de jouer ? Lequel joue trop ? Lequel joue peu ? peu on dire des enfants qui n'ont joué qu'au Kapla par exemple qu'ils jouent peu ?

Selon Winnicott, « *l'enfant qu'on appelle normal est capable de jouer, de s'exciter pendant qu'il joue, et de trouver une satisfaction dans le jeu sans se sentir menacé par un orgasme physique d'excitation locale. Au contraire, un enfant carencé, avec une tendance antisociale, ou n'importe quel enfant souffrant d'une instabilité maniaco-dépressive, est incapable de trouver une satisfaction dans le jeu parce que celui-ci entraîne une excitation physique.* »³⁸

Dans notre échantillon l'exemple de la fille qui ne joue pas du tout est intéressant à regarder de plus près, nous l'avons regroupé dans le lot des enfants qui « ne joue pas » alors qu'eux ils

³⁶ Ibid., p. 136.

³⁷ Albaret J-M, Giromini F., Scialom P. (2015). *Manuel d'enseignement de psychomotricité, Tome 2, le jeu en psychomotricité*, Paris : de boeck solal, p. 71

³⁸ Winnicott D. W. (2015) *la capacité à être seul*, Paris : Payot, p. 45

jouent sans jouer et qu'elle ne joue littéralement pas. Notons qu'en classe, cette fille passe inaperçue, et que son cas ne questionne pas particulièrement. Après avoir interrogé l'enseignante, j'ai recueilli d'elle que cette fille est parfois lente à comprendre la consigne. L'enseignante a ajouté qu'elle ne savait pas si cette fille comprends (les consignes). D'après nos observations en classe, cette fille est beaucoup aidée par ses pairs. C'est ainsi qu'elle réussit à faire les devoirs avec une aide. Elle ne fait pas de bruit et ne suscite aucun problème particulier, ce qui ne conduit donc pas le corps enseignant à se questionner sur son cas. En ce sens, au regard de la séance et des observations en classe et pendant la récréation, cette fille présente un profil différent des enfants qui « ne jouent pas » qui eux jouent mais présentent une sorte d'instabilité, d'agitation et d'angoisse dans leur jeu. Il est difficile à ce stade de poser un diagnostic, mais nous pouvons parler d'une inhibition observée dans le jeu de chez cette fille. Critère que nous pouvons rajouter ultérieurement lors d'une création d'une grille d'observation.

De plus, en se référant aux remarques exposées dans les tableaux 1, 2 et 3 nous constatons que beaucoup de ces enfants présentent une impossibilité de jouer avec les autres aussi, impossibilité que nous avons pu observer en récréation. Une donnée à ne pas négliger car le jeu est aussi la relation au monde et à l'autre, « *il est toujours adressé à quelqu'un en réalité ou en pensée* »³⁹. Nous pouvons relier cette incapacité à jouer avec l'autre à l'incapacité de jouer seul devant un autre. Reprenant ce que Winnicott développe dans son analyse, « *la capacité d'être seul étant presque synonyme de maturité affective* ». Nous n'avons pas l'intention de poser de diagnostic, mais ces résultats recueillis et ces analyses nous encouragent à développer davantage le postulat de départ de notre recherche : la capacité prédictive du jeu. Mon hypothèse de départ était que l'observation du jeu spontané chez l'enfant qui paraît normal peut nous renseigner sur un dysfonctionnement ou un retard chez cet enfant. Le jeu de l'enfant pourrait donc nous dire comment l'enfant va, détecter des difficultés ou retards chez l'enfant qui joue différemment des autres ou qui ne joue pas.

³⁹ Maurice Berger (2015), *Jouer, le jeu dans le développement, la pathologie et la thérapeutique*, Paris : In Press, p. 136

D. Le profil d'apprentissage en lien avec le jeu

Dans les *graphiques (figure 8 et 9)*, dans lesquels nous observons le type de jeu prédominant chez notre échantillon, nous avons développé le cas d'enfants qui « ne jouent pas » au début de notre discussion, mais nous aimerions revenir sur les résultats de ces tableaux et discuter des résultats des « jeux cognitifs » et « jeux variés ». Il y aurait autant d'enfants présentant un « profil cognitif » que des enfants présentant un « profil de jeu varié ». Cette donnée nous renvoie à l'intérêt dans notre recherche d'évaluer « comment l'enfant joue » en plus de comprendre « comment il va », et ainsi pouvoir offrir des pistes qui répondraient à « qui il est » et quel est son profil. Par profil nous entendons le profil d'apprentissage : « *Le profil d'apprentissage est donc un instantané de la manière habituelle d'apprendre, de communiquer, de produire (de reproduire quelque chose ou d'appliquer une technique) et de créer d'un individu* ». ⁴⁰ Un élément nous a frappé lors de l'observation en classe est la valorisation des enfants « brillants » en classe. Ce sont ces mêmes enfants qui présentent un « profil de jeu cognitif ». Alors que lorsqu'on regarde le graphique (*figure 17*) et qu'on voit la variabilité du jeu chez un enfant de type de « jeu varié » et un enfant de « type cognitif », nous trouvons que le jeu d'un enfant de « type varié » est homogène dans le choix des différentes catégories de jeux et plus riche en propositions. Alors que le « type cognitif » est limité au jeu cognitif. Peut-on dire, en tant que « spécialistes » du jeu », ayant un regard différent de celui de l'enseignement, que des enfants pourraient être « brillants » en jeu ? et inversement ces mêmes enfants sont considérés comme « brillants » au niveau des apprentissages, peut-on d'un point de vue ludique parler d'une pauvreté au niveau du jeu ?

Ces enfants de « type varié », sont d'un point de vue ludique les plus « brillants », compte tenu de la richesse et la créativité de leur jeu. Ces données à l'échelle de notre étude, nous pousse à approfondir et de définir dans une étude ultérieure ces différents types d'intelligences et de profil d'apprentissage. Un enfant qui présente un type de « jeu varié » ne serait pas moins intelligents que celui qui est considéré comme « brillant » en classe, mais

⁴⁰ IRPA, 2001-2015, Institut de recherche sur le profil d'apprentissage, Inc. Source <http://www.irpa.qc.ca/definit.htm>

présenterait un profil différent et une intelligence différente qui mériteraient d'être mis en avant dans leur cursus scolaire. J'aime citer souvent la phrase d'Albert Einstein à cet égard : « *Chacun de nous est un génie. Mais si vous jugez un poisson rouge sur sa capacité à grimper un arbre, il croira toute sa vie qu'il est stupide.* » Cette étude, même si elle ne le confirme pas, nous indique cela et nous incite à mener une recherche plus poussée concernant ces différents profils, en comparant les recherches déjà faites sur le sujet, les profils d'apprentissage déjà existants pour pouvoir élaborer une grille d'observation qui tiendrait compte de ces éléments.

E. La pertinence, les limites et les biais du matériel choisi

Rappelons que le matériel pour cette étude a été choisi pour être testé et vérifié dans sa pertinence et validité. Il est évident que certains choix de matériel peuvent être réévalués car ils n'étaient pas toujours ajustés à leur tranche d'âge. Déjà à l'échelle de notre échantillon nous pouvons pointer quelques jeux qui peuvent être retirés ou remplacés pour la suite de l'étude. Nous référant aux graphiques (figure 15, 16, 17 et 18) nous évaluerons par catégorie la pertinence des jeux choisis.

Dans la catégorie jeu cognitif (*figure 18*), si nous regardons de plus près, dans le choix de jeu dans cette catégorie, nous avons un résultat élevé pour le jeu « KAPLA® » dans notre échantillon. Cette prévalence nous amène à nous questionner premièrement si le choix récurrent de ce jeu est lié à la valorisation de la sphère cognitive dans ce milieu. Deuxièmement il porte à questionner sa pertinence dans notre étude auprès de notre population compte tenu de sa familiarité avec ce type de jeu. C'est un jeu que les enfants connaissent très bien, auquel ils jouent durant tous leurs temps libres en classe et également à la maison. Pendant l'observation des enfants, face aux différents jeux présents dans la salle, certains rentraient, regardaient un peu l'ensemble de la proposition de jeux, et généralement une fois le KAPLA® trouvé, ils s'y exerçaient, en laissant l'impression d'être soulagé. C'est un jeu qu'ils connaissent et maîtrisent. Ainsi, ils y jouaient jusque-là fin de la séance. Étaient-ils plus « sécurisés » avec « un objet connu » ? S'il n'y avait pas de KAPLA®, se seraient-ils aventurés vers d'autres jeux ? Le facteur de familiarité peut-il biaiser les résultats ? Ou est-ce

vraiment le jeu en tant que tel pour sa valeur de construction, relative à cette tranche d'âge qui les a attirés ? À travers ces questionnements, nous nous interrogeons sur la neutralité de ce jeu, sa pertinence et sa place pour cette tranche d'âge. Des questions qui méritent d'être prises en compte pour une recherche ultérieure.

La boîte d'encastrement et le dé sensoriel qui n'étaient pas adaptés à l'âge de notre échantillon, vu le peu d'intérêt porté par les enfants sur ces ceux-là. (Cf. figure 16 et 18). Ils conviendraient à de plus jeunes enfants. Puis dans la catégorie de jeux sensoriels, le tissu n'a pas été touché du tout. Est-ce que cet élément ne serait pas suffisamment attrayant, ou nécessiterait d'autres facultés, et donc figurerait dans du matériel pour des tranches d'âge supérieure pour l'aspect symbolique et inférieure pour l'aspect sensoriel d'enveloppe.

Dans la catégorie de jeu moteur, nous pouvons évaluer la pertinence de la latte qui a été très peu utilisée sauf par quelques éléments de notre échantillon qui ont fait preuve de créativité et qui l'ont transformé en ligne de marquage et ont jetés les sacs lestés au-delà, ou en parcours psychomoteur. Cet élément est le moins utilisé dans cette catégorie, il ne serait pas indispensable mais reste une option à discuter si la créativité était un de nos éléments d'observation dans une étude ultérieure.

D'autre part, le ballon de foot a été très peu utilisé aussi, mais cet élément reste à vérifier, car dans d'autres milieux il pourrait être le jeu « familier » sur lequel l'enfant se précipiterait, alors que dans notre population ce fut le KAPLA®. Rappelons que les jeux sont très liés au milieu socioculturel des enfants. En cela il serait intéressant de comparer différentes populations de différents milieux socioculturels, pour homogénéiser la proposition de jeu dans l'étude et éliminer tout facteur de différence relié à un milieu socio culturel quelconque.

Dans les jeux symboliques, la pertinence du jeu de poupée est à questionner. Cet élément a très peu été investi en tant que jeu, et pourrait être plus adapté à une tranche d'âge plus jeune. D'autre part, le jeu de la maison prenait de la place physiquement et visuellement, il comportait des figurines, objets qui pourrait éventuellement remplacer la poupée. Et comme

on est dans un âge où l'imitation est de plus en plus proche du réel, les figurines avec tous les meubles de la maison et les voitures pourraient suffire pour reproduire le réel et « jouer à ».

Et enfin la canne à pêche a pas mal suscité la curiosité des enfants. Nous nous posons la question de son caractère attrayant comme « jouet » et de sa pertinence dans le classement des jeux cognitifs. En le choisissant nous l'avons placé dans cette catégorie, alors qu'il pourrait être dans la partie des jeux de coordination oculo-manuelle, et par conséquent dans la catégorie motrice. Cependant la majorité des enfants qui l'ont utilisée était fascinés par le jouet lui-même ; ils faisaient s'enrouler et se dérouler le fil au bout pour le simple plaisir de l'acte sans autre intention de jouer à la pêche. Nous n'éliminerons pas cet élément mais nous questionnerons sa place dans une catégorie plus appropriée.

Conclusion

*"Les grandes personnes aiment les chiffres. Quand vous leur parlez d'un nouvel ami, elles ne vous questionnent jamais sur l'essentiel. Elles ne vous disent jamais : "Quel est le son de sa voix ? Quels sont les jeux qu'il préfère ? Est-ce qu'il collectionne les papillons" ? Elles vous demandent : "Quel âge a-t-il ? Combien a-t-il de frères ? Combien pèse-t-il ? Combien gagne son père ?" Alors seulement elles croient le connaître."*⁴¹

Nous sommes conscients de la pluridimensionnalité et de la complexité de notre objet d'étude : le jeu chez l'être humain. Anthropologues, ethnologues, sociologues, éducateurs, psychanalystes, psychologues, philosophes, et bien d'autres, s'intéressent et écrivent sur le sujet depuis de nombreux siècles. C'est pour cela que nous avons mené cette étude préliminaire avec beaucoup de modestie, acceptant de se tromper ou d'avoir mené une recherche peu significative, néanmoins l'aventure à elle seule en valait la peine. Ce fut une vraie recherche dans le sens où les réponses trouvées aux questionnements personnels, sont aujourd'hui appuyées par une observation objective, quantifiable et ne sont pas une simple intuition. Même si une intuition, est toujours le point de départ. « *Les grandes personnes aiment les chiffres*⁴² », ainsi, la dire au monde requiert de s'appuyer sur des données concrètes et scientifiques. Et c'est en cela qu'il a été formateur pour moi de découvrir l'importance des faits scientifiques et de la recherche lorsqu'il s'agit de parler, (surtout en tant que psychomotricienne, professionnelle du langage non verbal) mais formuler des observations cliniques est souvent un défi.

Nous avons tenté, à travers cette recherche, de créer une étude préliminaire, une « étude-test », qui pourrait être prédictive des performances et des apprentissages scolaires des enfants. Nous estimons qu'elle l'a été à l'échelle de notre échantillon, dans le sens où elle nous a permis de faire des constats, de repérer des enfants qui « ne jouent pas », de corrélérer ces conclusions avec le profil de ces enfants en classe et les résultats de l'observation de leur jeu spontané. Le pourcentage de ces enfants est élevé au sein de l'échantillon que nous avons : 22% d'enfants qui « ne jouent pas » sur l'ensemble de la classe qui comprend 27

⁴¹ De Saint-Exupéry A., (2000) *Le petit Prince*, Gallimard, Paris, p. 19

⁴² Ibid.

enfants, une donnée qui n'est pas à négliger. Souvent, ces enfants passent pour des enfants « turbulents » sans réels diagnostics avant d'arriver en classe supérieure, de vivre plus de difficultés et être en proie à un échec scolaire. « *Le corps dit et met en scène ce que le sujet ne peut dire mais qu'il pourrait potentiellement dire.* »⁴³ Repérer ce langage que le corps exprime à travers le jeu nous permet d'accompagner ces enfants à un âge précoce et d'intervenir avant qu'ils ne passent à un niveau scolaire plus exigeant qui les mettrait davantage en difficulté et donc potentiellement en échec.

D'autre part, nous avons vu dans cette étude différents types de jeu chez l'enfant, ce qui peut nous amener à déterminer un profil d'apprentissage spécifique à chaque enfant. Cela permettrait de mieux accompagner chacun avec des apprentissages adaptés à leur profil et non l'inverse comme c'est le cas actuellement dans la majorité des systèmes scolaires. Cette grille, pourrait donc être utilisée par les psychomotriciens (ou autres professionnels) au sein des écoles, pour évaluer comment « l'enfant va » ; tout cela en considérant son jeu pour prédéterminer son « profil d'apprentissage » et ses point forts pour mieux l'accompagner.

Il y aurait différents profils chez les enfants, et cette étude préliminaire, sans les déterminer explicitement, nous permet d'en percevoir quelques-uns. Comme nous l'avons évoqué dans la présentation de la recherche, considérés comme « spécialistes du jeu » en tant que psychomotriciens nous espérons à travers cette recherche élargir le champ d'intervention du jeu de médiateur thérapeutique à outil de lecture et de diagnostic. Dans l'espoir un jour *d'être changement* au sein du système scolaire tel qu'il est conçu aujourd'hui, pour permettre à chaque enfant d'apprendre de façon épanouie, dans un système qui s'adapte à son profil et non l'inverse.

Ainsi nous espérons que cet outil « *grille d'observation du jeu spontané* » permettra d'une part de repérer les différents profils d'apprentissage chez l'enfant à travers son profil de jeu, pour mieux l'orienter au niveau de ses apprentissages et d'autre part de repérer les enfants

⁴³ René Roussillon (2008), *Le Jeu et l'entre-je(u)*, Paris : Presses Universitaires de France, p. 50

qui « ne jouent pas » pour une prise en charge précoce. En ce sens, les données recueillies nous semblent intéressantes mais elles méritent d'être approfondies et déployées sur un échantillon plus large, ainsi que sur une plus longue durée. D'ores et déjà les résultats que nous avons obtenus orientent les recherches ultérieures possibles sur le sujet et nous ouvrent plusieurs pistes de réflexion que nous avons déjà développées dans la partie Discussion.

Nous avons commencé cette recherche avec une citation qui revient probablement à Einstein qui dit que « *le jeu est la forme la plus élevée de la recherche* ». J'aimerais terminer en affirmant que cette recherche était un vrai temps de jeu dans le sens où ce fut une expérience personnelle, avec beaucoup d'essais et d'erreurs, un élan de créativité, des échecs, des doutes, une spontanéité. « *La recherche, la découverte s'avance dans la béance de l'incertitude et de l'indécidabilité*⁴⁴ » caractéristiques principales de l'activité de jeu, vécu pendant cette recherche mais aussi du plaisir trouvé et éprouvé tout au long de cette activité, composante essentielle du jeu.

S'intéresser au jeu spontané n'était pas un choix au hasard, mais bel et bien un choix ciblé, car le jeu spontané est libre et cette liberté nous intéresse. Comme développé dans notre avant-propos, le jeu occupe une grande place dans ma vie et la liberté aussi, les deux vont de pairs. Le jeu est libre, et pour qu'il y ait jeu, la liberté doit y être. Elle l'était au début de notre recherche sous forme d'un champ de possibles ouvert, elle l'était durant l'observation sous forme de créativité et elle l'est encore, car ce que deviendra cette étude préliminaire nous échappe. « *La liberté doit être une donne première pour qu'un espace de jeu puisse se constituer, mais elle représente aussi l'horizon du jeu, la conquête que celui-ci doit rendre possible, son enjeu essentiel. La liberté doit être « trouvée- créée », trouvée pour être créée et conquise.*⁴⁵ »

Finalement, se lancer dans une recherche sur le jeu fut une grande aventure. Une grande aventure sous-entend une grande liberté et un grand champ de possible ouvert devant soi. Telle a été cette aventure de recherche, nous avons une intuition de départ, quelques

⁴⁴ Morin, E. (2006). Les sept savoirs nécessaires. *Revue du MAUSS*, n° 28(2), 59-69

⁴⁵ Roussillon R. (2015), Le jeu et la fonction symbolisante, Dans *Jouer, le jeu dans le développement, la pathologie et la thérapie* sous la direction de Joly F, Paris : In Press, p. 23

directions et pistes mais nous ignorions ce que nous trouverions en chemin en s’y engageant. À la fin de cette aventure, nous jugeons avec beaucoup de modestie que ce que nous avons découvert en chemin, observé et tiré comme analyse valait le risque de s’y engager. Néanmoins, cette aventure n’est pas terminée car cette « étude préliminaire », comme son nom l’indique, n’a fait que nous donner des pistes, nous aiguiller et nous croyons que la vraie aventure sera celle qui viendra après : celle de la recherche ultérieure pour la création de la grille d’observation.

Nous n’avons pas fourni de définition du jeu au cours de cette recherche, et ce volontairement, car le but de cette recherche était avant tout l’expérience. Certes la théorie nous a permis d’orienter, de comprendre et d’analyser le jeu, mais le cœur de cette recherche était l’expérience du terrain et la recherche en elle-même. Cependant, nous proposons une définition à la fin de ce mémoire, qui résumerait l’expérience même de mémoire à une échelle personnelle ainsi qu’en en tant qu’activité de recherche en elle-même, vraie activité de jeu : « *Le jeu est une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d’une fin en soi, accompagnée d’un sentiment de tension et de joie, et d’une conscience “d’être autrement” que « la vie courante ».*⁴⁶ »

Et nous ne pouvons nous empêcher en conclusion de relier ce temps de rédaction de notre mémoire à ce temps de confinement, qui marquera certes l’Histoire, et qui mérite d’être marqué dans cet écrit. Dans la continuité de la définition que nous venons d’exposer, nous souhaitons attester combien cette expérience de recherche, était jusqu’au bout dans la rédaction un duel synchronisé entre tension et joie, dans des limites de lieu bien concret cette fois-ci, comme nous n’avons jamais expérimenté et de temps suspendu mais donné et offert pour que cette action (rédaction) soit accomplie. Il nous a permis d’« être autrement » que « la vie courante », et de vivre autrement cet événement de vie, qui pour certains était contrainte mais pour nous était un grand champ de possible ouvert et de liberté. Tout comme le jeu.

⁴⁶ Huizinga J., (1951), *Homo Ludens, Essai sur la fonction sociale du jeu (1938)*, traduit du néerlandais par Cécile Seresia, Paris : Gallimard, p. 58

Bibliographie

Albaret J-M, Giromini F, Scialom P. (2015). *Manuel d'enseignement de psychomotricité, Tome 2*. Paris : De Boeck Supérieur.

Ajuriaguerra J. (1974), *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, Paris : Masson.

Baranes C.P. (2010), *Être psychomotricien*, Toulouse : Eres.

Bailly, R. (2001). Le jeu dans l'œuvre de D. W. Winnicott. *Revue Enfance & Psy*, 15 (3)

Château, J. (1979). *Le jeu de l'enfant après trois ans, sa nature, sa discipline*, Paris, Vrin.

Château, J. (1954). *L'enfant et le jeu*. Paris : Éd du Scarabée.

Cherney I. D., Harper H. J. & Winter J. A. (2006) *Nouveaux jouets : ce que les enfants identifient comme « jouets de garçons » et « jouets de filles »*. Dans *Enfance* 2006/3 (Vol. 58).

Emmanuel LEVINAS (1983), *Le Temps et l'autre*, Paris : Presses Universitaires de France.

Ferland, F. (2003), *Le Modèle ludique* (chapitre 1). Montréal : Presses de l'université de Montréal.

Freud, S. (1997), *Abrégé de psychanalyse* (Traduit de l'allemand par Anne Berman.) Paris : Puf,

Gutton P., (1973), *Le jeu chez l'enfant*, Paris : GREUPP

Gonthier, F. (2007), L'égalité méritocratique des chances : entre abstraction démocratique et réalisme sociologique, *L'Année sociologique*, vol. 57(1), 151-176.

Huizinga J., (1951), *Homo Ludens, Essai sur la fonction sociale du jeu (1938)*, traduit du néerlandais par Cécile Seresia, Paris : Gallimard.

IRPA, 2001-2015, Institut de recherche sur le profil d'apprentissage, inc. Source <http://www.irpa.qc.ca/definit.htm>

J-M Albaret, F. Giromini, P. Scialom (2015). *Manuel d'enseignement de psychomotricité, Tome 2, le jeu en psychomotricité*, Paris : de boeck solal.

Joly F., (2012) *Le Paradigme du jouer avec dans les thérapies à médiation*, Thérapie psychomotrice, n98

Joly F. (2015). *Le Jeu dans le développement, la pathologie et la thérapeutique*. Paris : Édition in Press

Le Guen, C. (2000). Chapitre V - Le jeu de la bobine. Dans : C. Le Guen, *L'Œdipe originaire* Paris, Presses Universitaires de France.

Maurice Berger (2015), *Jouer, le jeu dans le développement, la pathologie et la thérapeutique*, Paris : In Press.

Merleau-Ponty M. (1945), *Phénoménologie de la perception*, Paris : Édition Gallimard

Morin, E. (2006). Les sept savoirs nécessaires. *Revue du MAUSS*, n° 28(2), 59-69.

René Roussillon (2008), *Le Jeu et l'entre-je(u)*, Paris : Presses Universitaires de France

Roussillon R. (2015), Le jeu et la fonction symbolisante, Dans *Jouer, le jeu dans le développement, la pathologie et la thérapeutique* sous la direction de Joly F, Paris : In Press.

Saint-Exupéry A. (1999), *Le Petit Prince*, Paris : Edition Gallimard.

Sigmund Freud. (1998) (1911b) *Formulations sur les deux principes de l'advenir psychique* (traduit par Renée Laine).

Thomas, R. & Michel, C. (1994). *La théorie du développement cognitif de Piaget.: Études comparatives*. Paris : De Boeck Supérieur.

Vidal, C. (2011). « *Le cerveau a-t-il un sexe ?* ». *L'école des parents*, 593(6), 26-27.

Winnicott D. W. (1957), *L'Enfant et le monde extérieur*, Paris : Petite Bibliothèque Payot

Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité*. (Traduit par Claude Monod et J.-B. Pontalis). Paris : Gallimard.

Winnicott, D. W. (2015). *La capacité d'être seul*, Paris : Payot.

Wallon, H. (2002). *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris : A. Colin.

Annexes :

1. Photo du matériel choisi dans le protocole de recherche

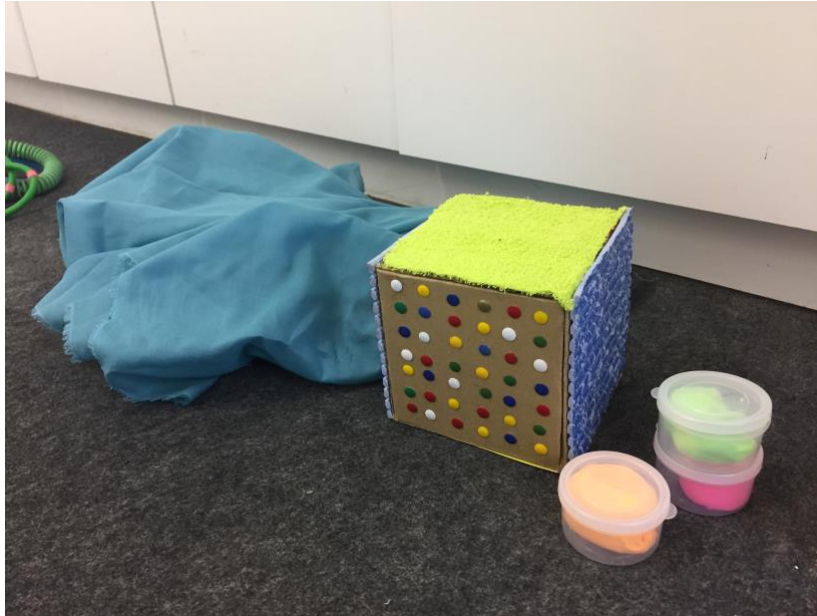


Image 1 : Jeu Sensoriel



Image 2 : Jeu Sensoriel



Image 3 : Jeu Moteur



Image 4 : Jeu symbolique



Image 5 : Jeu cognitif

2. Photos du temps d'observation en classe

ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES EN CLASSE:



Image 6 : Activités pédagogiques en classe

JEU LIBRE EN CLASSE



Image 7 : Temps de jeu libre en classe

TEMPS DE RÉCRÉATION



Image 8 : temps de jeu en récréation

Résumé

La présente étude se veut être une étude préliminaire, un point de départ pour mener ultérieurement, sur un plus grand échantillon, une recherche nous permettant de créer une grille d'observation du jeu spontané de l'enfant sur différentes tranches d'âges. La tranche d'âge choisie pour cette étude est celle de cinq à six ans. Une telle grille aurait pour but de permettre à travers l'observation du jeu spontané chez l'enfant de nous renseigner premièrement sur un éventuel dysfonctionnement chez cet enfant pour une prise en charge psychomotrice précoce et deuxièmement nous renseigner sur son profil d'apprentissage afin proposer un accompagnement adapté au niveau des apprentissages scolaires.

Mots clés : Jeu spontané chez l'enfant. Grille d'observation du jeu. Étude préliminaire. Recherche en psychomotricité.

The present study is intended to be a preliminary study, a starting point for future research on a larger sample allowing us to create a grid for observing children's spontaneous play over different age groups. The age range chosen for this study is five to six years. The aim of such a grid would be to enable us, through the observation of the spontaneous play in the child, to inform us firstly about any dysfunction in this child for an early psychomotor care and secondly to inform us about his learning profile in order to propose an accompaniment adapted to the level of school learning.

Keywords: Spontaneous play in children. Game observation grid. Preliminary study. Research in psychomotor therapy.