

ANNEE UNIVERSITAIRE 2015 – 2016

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Spécialité: 1^{er} degré

Séminaire de recherche :
Jeux dans les apprentissages au Primaire

LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE ORAL EN PETITE SECTION A TRAVERS LE JEU SYMBOLIQUE

Présenté par Mlle BARON Cindy
Sous la direction de Mme NETTO Stéphanie

mai 2016

REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie Mme Netto Stéphanie, ma Directrice de mémoire qui a su me rassurer, m'épauler lors de mes premiers écrits et m'aider à trouver des solutions pour avancer.

Je remercie également Mme Paulhac Marie-Pierre, documentaliste à la Médiathèque de l'ESPE d'Angoulême. A l'écoute, prête à aider dès que besoin, Mme Paulhac m'a guidé pour réaliser mes recherches et pour que je me constitue une bibliographie.

Je remercie enfin Mme Coiscault Sandrine, agent territorial spécialisé à l'école maternelle, de la classe TPS – PS à l'école Georges Brassens de Trois Palis. Par son expérience en maternelle, Sandrine m'a permis de filmer dans des conditions idéales de classe.

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	1
CONTEXTE D'ECRITURE.....	3
Introduction.....	3
I. Problématique : Les jeux symboliques, un outil pédagogique pour le développement du langage d'un enfant de maternelle.....	4
1. Pourquoi ai-je choisi ce sujet de mémoire ?.....	4
2. La problématique.....	5
3. Le triangle pédagogique de Jean Houssaye.....	6
4. Les hypothèses.....	6
II. Du jeu dans sa généralité au jeu en maternelle.....	8
1. La définition du jeu.....	8
2. L'historique du jeu et sa place au Primaire.....	8
3. Les différents types de jeux.....	12
4. La place du jeu symbolique dans le développement de l'enfant au Primaire.....	16
5. « Jouer – apprendre ».....	18
6. Quel rôle a le professeur lorsqu'il utilise le jeu en classe ?.....	20
7. Les coins jeux en maternelle.....	21
8. La place du jeu en maternelle dans les programmes scolaires.....	26
III. Le jeu : un outil favorisant l'acquisition du langage et la socialisation.....	28
1. Le langage au sein des programmes du primaire.....	28
2. La didactique du langage	37
3. L'acquisition du langage dans le développement de l'enfant.....	41
4. Les théories d'apprentissage du langage.....	47
5. L'acquisition du langage à travers le jeu symbolique.....	51
IV. Le protocole de recherche.....	54
1. Le choix du jeu symbolique.....	54
2. Le coin poupées.....	55
3. Le public ciblé.....	59
4. La méthode de recherche choisie.....	60
5. La séquence.....	65
6. Les grilles d'observation.....	69
V. Les résultats de la recherche.....	71
1. Synthèse générale sur les observations directes.....	71
2. Les résultats de l'investigation.....	72
VI. Discussion.....	74
Conclusion.....	76
BIBLIOGRAPHIE/WEBOGRAPHIE.....	77
RESUME/MOTS CLEFS.....	88

CONTEXTE D'ECRITURE

Inscrit dans la maquette du master 2 MEEF 1er degré, basé sur l'enseignement, l'éducation et la formation, le mémoire constitue un élément essentiel de la formation. Il permet d'enrichir ce cursus à travers de nombreuses lectures universitaires et de mener une investigation sur un sujet qui nous intéresse. Étant étudiante sur La Rochelle l'an passé, en master 1 MEEF 1er degré, je n'ai pas eu l'opportunité de commencer des recherches pour un mémoire. J'ai donc commencé mon mémoire à l'ESPE d'Angoulême à partir du mois d'octobre 2015 en tant qu'étudiante et PES (Professeure des Ecoles Stagiaire).

INTRODUCTION

Que l'on soit aux quatre coins de la Terre, il semble évident que spontanément dans le comportement du jeune enfant, le jeu apparaisse comme l'activité centrale de ce dernier. Mais qu'entend-on par « jeu » ? Cette procuration si forte de plaisir qu'apporte le jeu, ne devrait-elle pas se retrouver en classe, afin de permettre aux enfants d'avoir l'envie d'apprendre et en vain d'acquérir les compétences nécessaires relatives aux programmes ? L'école maternelle a pour mission principale de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. En 1882, Pauline Kergomard fondatrice de l'école maternelle en France affirmait :

« Le jeu c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, c'est sa vie. L'enfant qui joue à l'école maternelle s'initie à la vie scolaire, et l'on oserait dire qu'il n'apprend rien en jouant ? »

Le jeu n'est-il donc pas l'outil idéal pour apprendre ? Pouvons nous parler de « jeu » en classe ? Si oui sous quelles formes ? Sous quelles conditions ? Si nous nous référons aux nouveaux programmes de maternelle de l'année 2015, le jeu réaffirme sa place notamment à travers l'intitulé « Apprendre en jouant ». Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par l'enfant en classe de maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissage. Ainsi, le jeu doit être l'outil pédagogique à privilégier pour l'apprentissage. Il favorise notamment la communication avec les autres et la construction de liens entre les élèves. Au cours de ce mémoire, nous allons tenter de répondre à cette question initiale : *Comment l'enfant apprend-il à parler à l'école ?* Nous ciblerons ensuite notre question sur le jeu comme étant un outil d'apprentissage à favoriser en maternelle, comme nous avons pu l'évoquer précédemment. Pour cela, nous allons commencer par définir ce qu'est le jeu tout en ciblant davantage le jeu en maternelle. Puis, nous continuerons par lier à la fois le jeu et le langage pour comprendre comment le jeu peut il être un moyen d'acquérir les compétences langagières attendues au Primaire. Il conviendra ensuite de présenter la méthodologie basée sur l'observation afin de finaliser l'étude sur l'exploitation pédagogique du coin poupées et les résultats qui en découlent.

I. PROBLÉMATIQUE : LES JEUX SYMBOLIQUES, UN OUTIL PÉDAGOGIQUE POUR LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE D'UN ENFANT DE MATERNELLE

Avant de se plonger pleinement dans notre recherche, il convient dans un premier temps de comprendre les origines de ce choix thématique ainsi que de cibler notre recherche vers une problématique qui permettra d'émettre nos hypothèses.

1. Pourquoi ai-je choisi ce sujet de mémoire ?

Après avoir réalisée un stage en responsabilité avec des Moyenne et Grande Sections de maternelle lors de mon master 1, je n'avais qu'une envie, obtenir mon concours et être affectée en maternelle pour enseigner. Un travail de longue haleine m'a permis de réaliser cette folle envie. Dès la rentrée 2015, je me suis retrouvée face à des élèves de toute petite et petite sections. Je ne m'attendais pas à avoir des élèves aussi jeunes mais il était temps pour moi de prendre les choses en main. Des espaces familiers se trouvaient dans la classe : un coin cuisine, un coin poupée, un coin voiture, un coin ferme bref tout autant de coins, de lieux qui m'ont fait replonger 19 ans en arrière. Dès lors, en arrivant en master 2, le choix de mon séminaire n'a pas été difficile. J'ai tout de suite choisi celui sur le jeu dans les apprentissages au Primaire. Ce n'est pas seulement pour ces souvenirs que j'ai décidé de choisir ce thème mais plutôt parce que dans la pensée des gens et dans la mienne jusqu'alors, les coins jeux me semblaient être que des jeux occupationnels sans forts intérêts pédagogiques. Je souhaite que cette idée évolue et que les coins jeux puissent me servir dans l'apprentissage. Mais ces jeux de « faire-semblant » peuvent ils être des supports à privilégier ? Après avoir vécu quelques mois dans cette classe à observer les élèves jouer aux sein de ces espaces, je me suis aperçue que certains élèves appartenant aux « petits parleurs » s'exprimaient davantage en jouant. C'est alors que m'est venue l'idée d'utiliser ces coins pour favoriser la communication entre les élèves et leur permettre d'acquérir le langage oral tout en jouant dans ces lieux. Tant de questions se posent alors, est-il possible d'utiliser ces jeux de « faire-semblant » pour développer le langage oral chez l'élève? Comment mettre en œuvre ce projet ? Où se situer dans le développement du langage chez l'enfant ?

2. La problématique

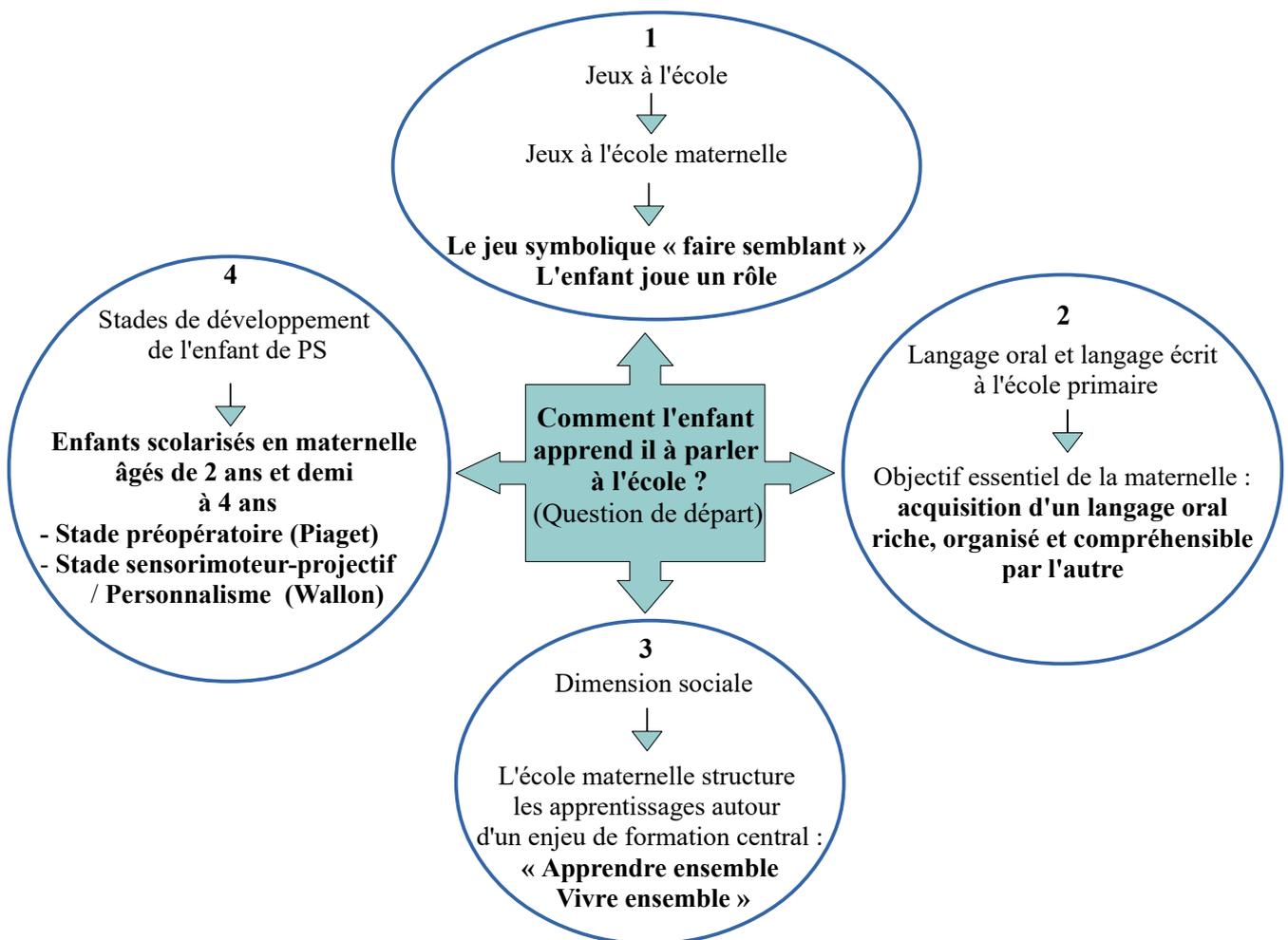
Pour expliciter la problématique de mon sujet, ci-dessous, se trouve un schéma que j'ai créé dont voici un descriptif :

Au centre nous retrouvons la question de départ : *Comment l'enfant apprend il à parler à l'école ?*

A partir de cette question centrale, des flèches nous conduisent vers 4 bulles. Chacune d'entre elle comporte une thématique de la problématique et cerne le sujet. Voici donc les thèmes abordés :

- Dans la bulle 1 : le jeu à l'école et plus spécifiquement le jeu symbolique en maternelle
- Dans la bulle 2 : zoom sur l'acquisition du langage oral en maternelle
- Dans la bulle 3 : la dimension sociale du jeu favorisant le langage
- Dans la bulle 4 : les stades du développement de l'enfant selon les auteurs et en particulier le stade des enfants de 2 à 4 ans

L'ensemble de ces termes va par la suite vous être défini et analysé.



Comment les élèves de PS développent-ils leur langage oral à travers le jeu symbolique en classe ?
(problématique)

Schéma 1: Problématique

Pour cerner davantage le sujet, il convient de savoir dans quel cadre pédagogique nous nous positionnons

3. Le triangle pédagogique de Jean Houssaye

Si l'on se réfère au triangle pédagogique de Jean Houssaye, le processus liant le jeu à l'enfant est celui de l'apprentissage. Le jeu est l'élément qui permet de faire transiter le savoir du professeur à l'apprenant. Lorsque l'apprenant joue, il acquiert des compétences, des capacités, des savoirs établis et réfléchis préalablement par le professeur.

Voici un schéma que j'ai réalisé en m'inspirant de celui de Bernadette Fleury, représentant le triangle pédagogique.

Le processus « apprendre » est mis en évidence par un surlignage orange. Nous retrouvons également le savoir et l'apprenant surlignés en gras.

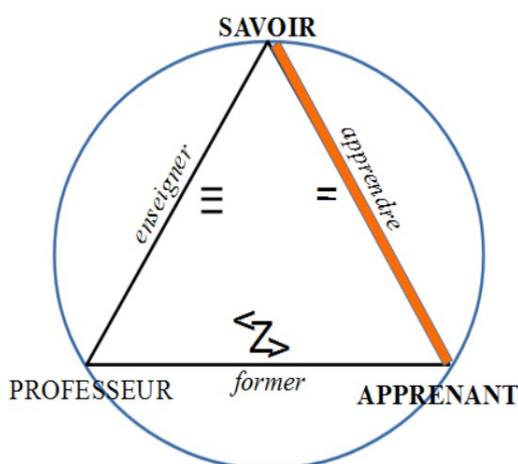


Schéma 2: La mise en avant du processus « apprendre »

L'ensemble de ces questionnements nous amène à émettre des hypothèses quant à la pertinence et à l'emploi du jeu symbolique comme moyen pédagogique d'acquisition du langage oral.

4. Les hypothèses

Pour répondre à cette problématique, nous devons effectuer une recherche. Pour cela nous allons nous cibler sur un échantillon d'enfants de Petite Section (PS). Nous allons devoir vérifier les hypothèses suivantes :

- (1) L'élève de petite section acquiert du vocabulaire et une syntaxe orale en jouant au jeu symbolique.**

Le jeu symbolique est un jeu de faire semblant qui se retrouve régulièrement aux coins jeux en maternelle. Les enfants jouent ensemble et communiquent pour jouer des rôles, pour mimer des actions notamment de la vie quotidienne (à la maison).

(2) L'élève acquière des compétences langagières orales en communiquant avec ses pairs.

Le langage oral est un axe d'apprentissage prioritaire en maternelle. Nombreuses sont les compétences langagières orales inscrites dans le bulletin officiel (BO) de mars 2015. Elles se développent à la fois en échangeant avec les adultes mais également avec les camarades (les pairs). Pour mieux comprendre cette hypothèse, voici les compétences langagières ciblées sur la recherche que l'élève doit acquérir à la fin de la maternelle (du cycle 1) :

- *Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.*
- *S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis.*
- *Reformuler pour se faire mieux comprendre.*
- *Pratiquer divers usages du langage oral: raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.*
- *Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français*

(3) L'élève acquière des compétences langagières orales en communiquant avec un adulte expert.

L'adulte dit « expert » est celui qui a acquis des compétences , des connaissances et qui les maîtrise. Ici, l'adulte expert est dans un premier temps le professeur des écoles puis dans un second temps l'agent territorial spécialisé des écoles maternelle : l'ATSEM. Tous deux ont ces compétences langagières orales.

(4) L'élève acquière des compétences langagières orales en jouant librement au coin jeu.

Le jeu est de base une activité libre et spontanée. « Jouer librement » revient à parler du « jeu libre » autrement dit c'est une manière de jouer sans que l'élève soit contraint par une attente précise d'apprentissage du professeur par exemple. Jouer librement permet de développer chez l'enfant : l'autonomie, la confiance en soi, la pensée créative et de développer des compétences d'apprentissages variées. Jouer librement nécessite tout de même que l'enfant joue dans un espace préalablement sécurisé et dans lequel il se sente bien. A l'école maternelle ces espaces sont généralement nommés « les coins jeux ». Ils font souvent appel à des lieux que l'élève retrouve chez lui : coin poupées, coin cuisine, coin bricolage.

(5) L'élève réinvestit en jeu libre les notions langagières orales apprises avec le professeur.

Suite à une activité au coin jeu lors d'un atelier dirigé par le professeur, les élèves ont dû atteindre des objectifs d'apprentissage spécifiques (ici langagiers, voir hypothèse 1) élaborés par le professeur. A la fin de cette première étape d'apprentissage, les élèves commencent à développer des compétences langagières orales comme présentées dans la 2ème hypothèse. Lors des jeux libres (voir hypothèse 4), au cours des jours et des semaines suivantes, les élèves vont réinvestir librement les compétences abordées avec le professeur jusqu'à ce qu'ils ce les approprient.

Au cours de la partie suivante, vous allez découvrir et comprendre les différents termes importants de la problématique ainsi que ceux des hypothèses.

II. DU JEU DANS SA GÉNÉRALITÉ AU JEU EN MATERNELLE

Le jeu est un terme vaste qu'il convient de comprendre à travers son histoire pour ensuite l'appliquer comme il se doit à l'école, ici, en maternelle.

1. La définition du jeu

Robert de 2009 : « Activité physique ou mentale purement gratuite qui n'a, dans la conscience de la personne qui s'y livre, d'autre but que le plaisir qu'elle procure. » D'après Sophie Briquet – Duhazé, docteure en sciences de l'éducation et professeure à l'IUFM, ce mot peut désigner à la fois un objet, une blague, une pièce de théâtre ou encore une activité dénuée de sens.

Si nous nous référons à la définition ci-dessus, le jeu apparaît comme une activité gratuite délivrant du plaisir à la fois aux adultes et aux enfants. Nous pouvons donc nous demander, en quoi ces caractéristiques du jeu peuvent elles amener l'Éducation nationale à intégrer le jeu dans les programmes scolaires et notamment à lui laisser une place encore plus importante au sein des nouveaux programmes de la maternelle ?

Pour comprendre, il est important de parcourir l'historique du jeu afin de visionner la place de ce dernier dans la société et de visualiser son intégration en milieu scolaire.

2. L'historique du jeu et sa place au Primaire

Le jeu est depuis toujours ancré dans nos mœurs. Si l'on parcourt l'historique du jeu en se référant aux propos de Gilles Brougère¹, en 2000, nous constatons que ce dernier existait déjà au sein de la Rome antique soit plus de 500 ans avant notre ère.

L'Antiquité : Les jeux gréco-romains

Appelés également *Ludus/Ludi*, les jeux romains étaient des mises en scène du monde, de la diversité de l'Empire au profit de la Cité. Les activités dominantes étaient les courses de chevaux, les combats, l'athlétisme et le théâtre.

En 776, les Jeux Olympiques en Grèce firent leur apparition. Ces derniers majoritairement athlétiques, guerriers comprenaient une forte dimension religieuse. Les participants étaient des héros qui possédaient le pouvoir de réanimer la nature, source de vie, en agissant sur la Terre (par exemple : la course à pied permettait de ranimer les énergies végétales par l'ébranlement des sols).

Le jeu apparaît dès lors comme un langage pour communiquer avec l'au delà.

La logique sociale des jeux théâtraux grecs est basée sur le « faire semblant » procurant du plaisir aux spectateurs contrairement aux jeux romains étant davantage basés sur une logique du « comme si », de l'affrontement à l'autre. Dès lors les jeux ont un lien étroit avec l'imitation.

¹ Professeur de sciences de l'éducation à l'université de Paris XIII

Hormis les jeux pour adultes, en 1965, dans la cinquième partie « L'enfant » du recueil de la société de Jean Bodin, la question du jeu destiné à l'enfant au sein de l'Antiquité gréco-romaine à toute son importance. Dans ce recueil, Bodin cite Aristote : « *l'enfance est un malheur, les jeux enfantins sont le comble de la dérision, du superficiel, car en l'enfant la raison n'existe pas et sans elle il ne peut être heureux, ni vertueux* ». Cependant avant cinq ans, Platon et Aristote estiment que l'enfant ne peut avoir une activité intellectuelle importante afin de ne pas perturber sa croissance.

Ils évoquent donc cette idée que le premier exercice de toute éducation est le jeu car jouer c'est se détendre, c'est jouer en dominant sa jouissance. Ainsi les jeux prennent toute leur place à l'école.

Platon et Aristote parlent de jeux éducatifs. Dès lors ils s'intéressent aux enfants âgés de trois à sept ans afin de leur permettre le droit de jouer. Ce droit devait donc être intégré à la Constitution future de la Cité. L'enfant a besoin d'amusement et Platon laisse place à la spontanéité enfantine pour mieux contrôler l'enfant à travers le jeu.

Tous deux souhaitent que les jeux éducatifs forment chez l'enfant des qualités morales et civiques d'un futur citoyen tout en développant son corps, en prenant du plaisir, du goût aux activités.

Ces fondements sont l'essence même des partisans actuels d'une pédagogie attrayante, d'une pédagogie basée sur le jeu.

La pédagogie « traditionnelle » par l'effort est remise en cause pour une pédagogie « nouvelle » par des méthodes actives faisant appel à la spontanéité de l'enfant et du jeu. Nous retrouverons ces concepts ultérieurement au cours des années 1900.

L'action ludique s'enracine donc pour les Grecs dans l'enfance et ses jeux.

Les Jeux Olympiques grecques ont quant à eux une dimension religieuse forte où l'enfant n'a pas sa place.

Si nous nous tournons vers l'étymologie latine du mot « jeu », nous trouvons deux terminologies : *ludus* et *jocus*.

Jocus signifie plaisanterie, jeux en paroles tandis que *ludus* signifie jeu en général – jouer en s'amusant de toutes les façons.

Ludus finira par s'effacer. Aujourd'hui nous retrouvons seulement *ludus* dans le mot ludique.

Bodin cite également Jean Château, qui définit le jeu comme « *une plaisanterie lourde et salée qui fait hoqueter de rire* ».

Pour les Romains, nous pouvons constater que le jeu n'est pas destiné aux enfants et ne possède pas de qualité éducative.

Le Moyen-Age : Le jeu comme identité locale d'un peuple

Au Moyen-Age le jeu possède toujours une dimension religieuse. Il a sa place lors des rituels carnavalesques avec une dimension toujours importante du « faire semblant ».

Des jeux villageois se développent permettant à l'être d'appartenir à un groupe plus restreint, une

collectivité. C'est la formation d'une identité locale, un lieu d'apprentissage des rites, des traditions, des cultures propres à chaque communauté.

La fiction prend une part plus importante en terme de croyance, de faire-croire avec un exemple type tel que le Père Noël.

Au fur et à mesure, se développe le non sérieux du jeu, se détachant de plus en plus d'un lien religieux ou d'un rituel à part en tiers regroupant le peuple. Le jeu devient un moyen de communication, de rencontre en effectif plus réduit. Nous ne pouvons donc parler de jeu futile mais qui cependant a perdu sa force de communiquer avec l'au delà.

La Renaissance : le jeu devient un luxe nocif

A La Renaissance, le jeu passe de la sphère public à la sphère privée. Il en devient un luxe de pouvoir rire et s'amuser. Le jeu devient nocif avec l'intégration de l'argent au terme des jeux de hasard qui ruinent les familles. Nous retrouvons d'ailleurs, une définition du verbe « jouer » sous l'encyclopédie de Diderot et d'Alembert : « *Il se dit de toutes les occupations frivoles auxquelles on s'amuse ou l'on se délasse, mais qui entraînent quelquefois aussi la perte de la fortune et de l'honneur [...]* ».

Le jeu n'est plus seulement un moyen de se délayer mais également un moyen de se ruiner.

Le siècle des Lumières

Ce mouvement intellectuel permet de remettre en cause des idées, des concepts, notamment de réaffirmer la place de l'enfant dans la société et son éducation. J-JRousseau décrit le jeu comme étant « *une activité naturelle de tous jeunes enfants. C'est l'élément indispensable dédié à l'éducation* ». Dans le « contrat social », Rousseau évoque le conflit entre l'apprenant confronté à ses désirs naturels et le projet éducatif que la société a sur lui. C'est un conflit de l'homme naturel et du citoyen.

Les années 1900 : essor d'une pédagogie nouvelle

Avant le XIXème siècle, pour la majorité des Hommes, le jeu ne pouvait être éducatif. Cette transformation du jeu néfaste en un jeu éducatif a pu s'effectuer grâce à la pensée romantique. Une nouvelle façon de penser l'enfance voit le jour.

Il existe alors trois façons principales d'établir des liens entre le jeu et l'éducation :

- la récréation : détente, délasserment indispensable à l'effort intellectuel, physique, scolaire.

Voici une citation de Plutarque qui illustre la manière de penser la récréation dans la société:

« *Il faut laisser l'enfant reprendre haleine au milieu de la succession des tâches, en gardant bien à l'esprit que toute notre vie se divise en repos et effort. C'est pourquoi ont été inventés non seulement la veille, mais aussi le sommeil ; la guerre mais aussi la paix (...). En réalité la pause est un assaisonnement du travail* ».

- les exercices scolaires : autrement dit les jeux éducatifs visant à faire apprendre à l'enfant tout en jouant. Nous parlons donc de ruse pédagogique visant à motiver l'élève pour travailler ; tels sont les propos d'Érasme: « *Le jeu est un moyen, un support pour séduire l'enfant. Il faut éviter de le décourager. L'élève ne sait pas encore le but, l'importance d'apprendre pour construire son avenir.* ». De part ce discours, le jeu devient un outil motivant mais toujours sans prendre en compte les vertus éducatives et pédagogiques de celui-ci.
- l'observation de la personnalité enfantine : à travers le jeu, le professeur peut adapter son enseignement et favoriser l'orientation de l'élève.

Dans les années 1900, les pédagogues de l'éducation nouvelle cherchent à introduire le jeu à l'école.

- John Dewey (1859-1952), philosophe New-yorkais, s'engage en matière d'éducation en développant une méthode qui repose sur le « hands-on learning » soit « apprendre par l'action ». Ainsi l'élève agit et le maître guide. Cette action peut et doit souvent passer par le jeu pour motiver l'enfant.
- Jean Piaget (1896-1980), psychologue, établit des stades de développements de l'enfant afin de cibler les apprentissages que l'enfant pourrait être capable d'assimiler en fonction de son âge. La pensée de l'enfant se construit progressivement lorsqu'il entre en contact avec le monde. Grâce à de nombreux contacts répétés l'enfant développe des unités élémentaires de l'activité intellectuelle autrement dit des schèmes. Ces entités abstraites sont des organisations d'actions, de mouvements que l'enfant est capable d'acquérir à certains moments de son développement. Ainsi la manipulation, l'action, la pratique répétées sont les éléments indispensables au développement de l'intelligence de l'enfant. Le jeu paraît donc être l'outil adéquat.
- Maria Montessori (1870-1952), pédagogue italienne, fonde en 1929 l'Association Montessori Internationale afin de défendre et de promouvoir son idée de l'éducation non comme une transmission de savoirs à l'état pur (transmissif) mais comme un accompagnement du développement naturel de l'enfant via un environnement préparé et adapté aux caractéristiques et aux besoins de son âge. Montessori dit : « *le jeu est le travail, est le bien, est le devoir, est l'idéal de vie.* » Les activités spontanées, naturelles, de l'enfant sont le jeu. Ainsi, le professeur doit se borner à créer l'ambiance la plus propice et laisser l'élève se manifester librement. Sa pédagogie appelée « méthode d'éducation ouverte » repose sur l'apport de matériel sensoriel donné à l'élève comme une aide au développement de l'intelligence et de la main. L'enfant use librement des objets qu'il considère comme des jouets/jeux aux propriétés variées et ciblées par le professeur permettant à l'élève de distinguer, de préciser, de généraliser des concepts concrets vers des concepts abstraits. Ce matériel est construit sur des données scientifiques pour développer l'intelligence de l'enfant en fonction de son âge.

Ovide Decroly et d'autres suivront cette voie.

Cependant, si cette grande vague du début du XX^{ème} siècle a profondément influencé le préscolaire (la maternelle), elle a peu pénétré l'élémentaire.

De même, bien que ces dernières années de nombreuses initiatives non-scolaires existent (comme le développement de ludothèques), elles ne font que souligner l'échec de la pédagogie du jeu dans l'enseignement. A travers ces derniers points, nous pouvons comprendre l'influence des pensées du XX^{ème} siècle amenant l'Éducation nationale à intégrer le jeu à l'école. Il reste cependant parfois trop présent lors des récréations et nulle part ailleurs. Ainsi, on retrouve l'opposition entre le jeu du côté de la futilité et l'enseignement lors des temps de classe. La pédagogie dite nouvelle doit permettre l'intégration du jeu en classe en tant qu'outil d'apprentissage.

Désormais nous pouvons mieux comprendre la définition du Robert où :

- « *le jeu est une activité physique ou mentale* » comme nous avons pu le constater depuis l'Antiquité à travers les combats, les J.O, les jeux d'argents, les jeux éducatifs.
- « *dans la conscience de la personne qui s'y livre* » pouvant être un adulte ou un enfant ; tout dépend du jeu établi, de l'époque, du contexte. Le jeu permet de développer l'intelligence de l'enfant si ce dernier est en âge d'assimiler la notion à travers l'action.
- « *d'autre but que le plaisir qu'elle procure* », cette formulation montre bien à travers l'exemple du jeu éducatif que le jeu est un outil motivant, de plaisir permettant notamment à l'élève d'apprendre tout en jouant.

Pour aller encore plus loin, répertorions les différents types de jeux exploitables en classe.

3. Les différents types de jeux

D'après Martine Mauriras – Bousquet : « *le jeu entraîne à chercher des informations et des problèmes nouveaux. [...] C'est par le jeu que l'on imite l'autre et que, par mimétisme, l'on apprend le langage, les rôles sociaux, les gestes techniques. Moteur de l'apprentissage individuel, le jeu commande aussi le progrès socio-culturel* ». Mais quel jeu privilégier pour tel apprentissage ?

Les jeux proposés à l'école sont à distinguer du point de vue de la façon dont ils sont abordés.

Nombreux sont des exercices à connotation ludique comportant :

- des objectifs d'acquisitions
- des entraînement pour l'acquisition d'une compétence précise

Le jeu utilisé comme support pédagogique n'est-il pas seulement un exercice ?

D'après un maître E en RASED, Laurent Lescouarch, il semble intéressant de distinguer « l'exercice à connotation ludique » du « jeu de tradition instrumentalisé » voire du « jeu libre ».

Les jeux plus éducatifs que les autres sembleraient être des exercices déguisés. Mais le jeu est suffisamment riche de vertus éducatives internes pour que l'élève s'y intéresse, soit motivé et ne pense pas uniquement qu'il va réaliser une pratique scolaire dite traditionnelle. Si le professeur réussit à s'appropriier un jeu, à le détourner de son utilité première, comme par exemple jouer à la bataille navale mais avoir comme objectif derrière l'acquisition de la lecture d'un tableau à double entrée, alors l'élève apprendra cette notion tout en jouant. De ce fait, dans les pratiques observées, les temps de jeux s'inscrivent dans une logique d'exercices déguisés. Pour contribuer à l'efficacité de ces derniers, il est important de créer par exemple des grilles pédagogiques afin de cibler les objectifs d'un jeu en proposé.

Le jeu libre, gratuit ne peut pas s'inscrire en tant que tel dans un cadre pédagogique d'objectifs. Il est important au préscolaire pour que l'élève puisse avoir des phases d'alternances entre son moment de concentration et son moment de repos. Mais pas que ; Bruner² pense le jeu libre comme donnant à l'élève « *une première possibilité absolument déterminante d'avoir le courage de penser, de parler et peut être d'être vraiment lui-même* ». Ainsi le jeu libre est déterminant à l'école maternelle mais il doit aussi avoir sa place en élémentaire.

Mais il ne s'agit pas pour autant, qu'un élève de maternelle, ne doit pas être confronté, à des jeux plus guidés en ateliers dirigés et semi dirigés. Cependant, il doit constamment avoir l'impression de jouer. Cette dimension est indispensable pour que l'enfant apprenne. Dans ce cas, le jeu libre devient lui aussi une forme d'exercice à connotation ludique ou une forme de jeu traditionnel instrumentalisé. Il peut aussi être transformé et mis à disposition des élèves sans que le professeur ne puisse être présent. Avec un matériel réfléchi, préparé à l'avance et avec des objectifs éducatifs précis l'élève peut jouer spontanément, librement tout en acquérant les compétences souhaitées. En ce sens, nous revenons à la méthode pédagogique de Montessori.

Les élèves peuvent parfois penser que le professeur les manipulent et comprennent tout à fait que le jeu est un moyen de leur faire faire un exercice. L'enfant a besoin de se divertir sans être contraint de jouer à un jeu imposé par le professeur. Il faut alors clarifier ce qui relève des objectifs éducatifs conduisant à son instrumentalisation de ce qui relève de son effet éducatif sur l'élève étant imprévisible par définition. Laisser la possibilité aux élèves de jouer librement sans avoir recours à la médiation des connaissances scolaires c'est important. Il est plus préférable d'employer le verbe « jouer » dans ces conditions.

En revanche lorsque les jeux deviennent des exercices déguisés, il faut présenter le jeu, en expliquant les objectifs scolaires que le jeu va apporter. Exemple : « C'est un exercice dans lequel nous allons compter les points ». L'élève va donc savoir quel objectif il va devoir atteindre et prendre cette information comme critère de réussite. Le jeu va de ce fait le motiver.

Le contrat didactique défini par Rousseau comme « *l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant.* » est clarifié. Suite à l'explication du professeur, les élèves comprennent ce que l'on attend d'eux à travers l'utilisation du jeu.

2 Jerome Seymour Bruner, psychologue américain, étude sur la psychologie de l'éducation, à l'origine de « pensée et langage »

Voici la classification expliquée ci-dessus, proposée par Laurent Lescouarch :

	1- Exercice à connotation ludique	2 - Jeu de tradition instrumentalisé	3 - Jeu libre
Aspects liés aux apprentissages	Objectifs scolaires	Objectifs scolaires	Dimension éducative Conséquence indirecte
Vécu pour l'élève	Exercice à forme attrayante	Plaisir de jouer dans la limite de l'intervention de l'adulte	Plaisir de jouer Gratuité
Cadre de la situation	Obligatoire	Obligatoire	Facultatif Négociable
Place de la dimension ludique	Habillage	Prétexte	Fin en soi

Tableau 1: Catégorisation des jeux scolaires par Laurent Lescouarch

Parallèlement à cette catégorisation, Gilles Brougère tente de définir ce qu'est une activité ludique : « *Le jeu est une réalité sociale complexe, construite et reconstruite dans divers contextes sociaux, culturels, institutionnels.* » Le mot ludique renvoie à une stratégie d'acteurs mettant en œuvre cinq critères :

- le second degré/ la fiction : conduisant le jeu à être une situation où les acteurs trouvent une autre signification tel que « faire semblant ». Faire semblant part toujours de la réalité. Le joueur s'y investit avec autant de sérieux que dans la réalité.
- la présence d'une décision : le jeu n'est qu'une succession de décisions. Si les décisions disparaissent alors le jeu n'existe plus.
- la règle : c'est elle qui donne lieu au jeu, elle est le résultat de la décision, de l'accord des joueurs
- l'incertitude : l'idée que l'on ne sait pas où le jeu va nous mener. Le jeu n'est jamais deux fois pareil
- la frivolité : il n'y a aucune conséquence sur la réalité. Le jeu invite à de nouvelles expériences dans lesquelles on n'a pas besoin de mesurer les risques.

Nous constatons également qu'un grand nombre d'auteurs ont essayé de proposer un classement des jeux. En consultant les différentes analyses, établir une classification du jeu s'avère être difficile. Les typologies divergent en fonction des auteurs. Henri Wallon, Jean Piaget, Jean Château ont étudié les étapes suivant lesquelles se développe l'activité ludique de l'enfant.

Le tableau ci-dessous présente leur typologie de jeux :

Le jeu d'exercice, ou jeu fonctionnel	Le jeu symbolique ou jeu de faire-semblant	Le jeu de règles ou jeu à règles
Exercices sensorimoteurs sans but apparent : tirer, secouer, taper, faire tourner, appuyer, soulever, transvaser. Actions variées sur l'environnement proche.	Jeu de rôles, d'être autre. Imitation, représentation, invention.	Jeux à règle s'organisent en fonction d'une convention entre les joueurs, en fonction d'une règle acceptée : ce sont des jeux qui engagent des groupes/

Tableau 2: Catégorisation des jeux selon Piaget, Wallon, Château

Le jeu symbolique, ou le jeu de « faire semblant » semble avoir toute sa place dans le développement de l'enfant. En effet, si nous lisons en troisième point la catégorisation de Gilles Brougère, nous retrouvons les jeux symboliques. Il s'appuie sur la catégorisation de Corinne Hutt, en se fiant davantage au comportement de l'enfant lorsqu'il utilise le jeu. Le tableau qui suit répertorie et décrit les catégories de jeu issues de l'ouvrage « Jouer Apprendre » de Gilles Brougère :

Catégories	Des comportements relatifs à la connaissance	Les comportements ludiques à finalité distractive	Les jeux avec règles
Types de jeux	Jeux de résolution de problèmes Jeux d'exploration Jeux de production	Jeux symboliques (eux même subdivisés en fonction de la place de l'objet, du joueur)	Jeux de coopération Jeux de hasard Jeux d'adresse/ de compétition
Exemples de jeux	Puzzle, poterie	Jeux de rôles, ex : papa - maman	Jeux de société, jeux sportifs ex : football
Ressentis des élèves	Peu dépendants des sentiments ressentis par l'enfant	Tournés vers le propre développement de l'enfant, marqués par les sentiments ressentis ou partagés par les enfants	

Tableau 3: Catégorisation des jeux selon Corinne Hutt et Gilles Brougère

Ici, Brougère évoque le fait que la première catégorie n'est pas ciblée sur le ressenti des enfants alors que la deuxième catégorie de jeux basée sur les comportements ludiques à finalité distractive fait appel à la fois au propre développement de l'enfant mais également à ses sentiments ressentis ou partagés avec les autres.

A travers ces trois catégorisations, nous constatons d'une part que le professeur doit mettre en place des jeux libres et gratuits sans buts pédagogiques mais également des jeux ciblés, avec des apprentissages bien pour que l'élève puisse acquérir les compétences du programme.

Par ailleurs, si l'on suit la classification de Piaget, Wallon, Château mais aussi celle de Brougère, les jeux symboliques, de « faire-semblant » peuvent faire partie de ces activités libres ou bien dirigées puisque l'enfant naturellement va se diriger vers des jeux d'imitation de la vie réelle.

4. La place du jeu symbolique dans le développement de l'enfant au Primaire

Définition des jeux symboliques

En s'appuyant sur l'entretien de Marie-Hélène Plumet, maître de conférence en psychologie du développement de l'enfant, nous en déduisons la définition suivante du jeu symbolique:

Qu'il passe par l'imitation, le jeu de rôle ou la scénarisation, le jeu symbolique est principalement un jeu libre. Il relève donc de l'initiative et des choix de l'enfant. Celui-ci n'est pleinement en mesure de s'engager dans cette forme de jeu libre que s'il éprouve un sentiment de sécurité suffisant pour interagir avec son environnement matériel et social.

D'après Marie-Hélène Plumet, il existe deux catégories de jeux symboliques explicitées dans le tableau ci-dessous :

Jeux dans lesquels l'enfant est- lui même acteur	Jeux dans lesquels l'enfant prend un objet pour lui faire jouer un rôle
Exemple de rôles joués par l'enfant : médecin, maman / papa, nourrice, vendeur/se, marchand(e), cuisinier(e)	Exemple de rôles donnés à des objets : figurines d'animaux, de bonhommes, voitures, poupées/poupons

Tableau 4: Les deux types de jeux symboliques selon Plumet

Nous nous attarderons plus précisément sur les jeux symboliques où l'enfant joue un rôle puisque c'est le jeu que nous avons pris en compte pour faire notre étude.

Les jeux symboliques se retrouvent régulièrement en classe de maternelle. Sont-ils bénéfiques au développement de l'enfant ? A quel âge les enfants commencent-ils à s'y intéresser ? Pour répondre à ces questions, nous allons étudier la place des jeux symboliques dans le développement de l'enfant.

L'apparition des jeux symboliques au cours du développement de l'enfant

Si l'on reprend la catégorisation de Piaget, de Château, cette succession de jeux suit le développement de l'enfant. Les jeux d'exercices sont pratiqués chez des enfants de 0 à 2 ans. Ces derniers agissent sur leur environnement proche afin de le comprendre. Avant 3 ans, généralement l'enfant imite des personnages puis des animaux et des êtres inanimés. L'imitation possède des fonctions d'acquisition mais également des fonctions de communication avec l'autre. Elle favorise donc l'adaptation de l'enfant au monde qui l'entoure. Du jeu d'exercice au jeu symbolique, il s'agit d'incorporer le monde extérieur à ses désirs. Le jeu est alors le développement de la représentation. La représentation est la possibilité de sortir d'une intelligence sensorimotrice à une intelligence capable d'opérations mentales. D'après Freud, le jeu est « *la première trace poétique de l'enfance* » puisque l'enfant se crée son propre monde, il transpose les choses du monde pour se les accommoder au sein de son monde qu'il se construit mentalement. Ce monde imaginaire est pris au sérieux par l'enfant.

Par la suite, les jeux symboliques se mettent en place quand se développe la fonction symbolique, c'est-à-dire à partir du moment où les enfants distinguent le signifiant du signifié, le mot de la chose. Ils permettent de jouer des rôles, d'être autre. L'enfant se détache peu à peu de l'action et est capable de représentation mentale à l'aide de signes et de symboles. Il attribue toutes sortes de significations aux objets, simule des événements et des situations imaginaires, interprète des scènes du réel. Il imite, représente, invente, reproduit. Le jeu symbolique doit permettre à l'enfant de représenter quelque chose de manière décontextualisée. Les jeux « de faire semblant » incitent l'enfant à emprunter le langage de son personnage. Il expérimente les différentes tâches spécifiques aux divers rôles sociaux.

Ce jeu permet à l'enfant d'assimiler les règles et les codes qui régissent le monde dans lequel il vit, en les intégrant dans les scénarios qu'il invente. Pour être en mesure de satisfaire ses besoins affectifs et intellectuels, ses pulsions, ses désirs, l'enfant est dans l'obligation de s'adapter au monde physique et social dans lequel il évolue. Selon Vygotsky, ce jeu favorise le développement cognitif, affectif et social, puisqu'il renvoie à trois dimensions :

- une situation imaginaire créée par les enfants ;
- l'adoption et l'interprétation de rôles ;
- l'application des règles correspondantes à ces rôles.

Pour parvenir à un équilibre à la fois affectif et intellectuel, l'enfant doit d'après Piaget, « *disposer d'un secteur d'activités dont la motivation ne soit pas l'adaptation au réel mais au contraire l'assimilation du réel au moi, sans contraintes ni sanctions : tel est le jeu, qui transforme le réel par assimilation plus ou moins pure au besoin du moi [...]* ».

Entre 3 et 4 ans, le jeu symbolique aide l'enfant à se libérer des contraintes de l'accommodation au réel. Il lui donne une opportunité de revivre en les transposant, des situations qui se sont avérées désagréables dans la réalité. L'enfant développe des capacités de modulation et d'autorégulation de ses émotions. Il limite l'envahissement des émotions et l'impulsivité.

A l'âge préscolaire, le développement des fonctions exécutives ainsi que des capacités d'autorégulation est très important pour la suite des apprentissages. L'enfant pourra dès lors mieux percevoir, concevoir et assimiler l'information puisqu'il sera dans de bonnes conditions mentales.

Voici un tableau synthétique de Gilles Dardenne, psychologue scolaire et professeur à la FLASH de La Rochelle présentant Wallon et Piaget qui montre la place du jeu symbolique dans le développement de l'enfant :

<p style="text-align: center;">WALLON psychologue, pédagogue (1879-1962)</p>	<p style="text-align: center;">PIAGET psychologue, (1896-1980)</p>
<p>Stade sensorimoteur-projectif : 1 à 3 ans (TPS - PS) Progression en motricité, en langage : découverte des objets, des autres, de soi avec les autres</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enfant prend plaisir à faire et à refaire de nombreuses expériences - Tous les sens s'éveillent - Intelligence pratique : identifier les objets et leurs qualités = début de la catégorisation - Premières imitations - Développement de la réflexion 	<p>Stade préopératoire : 2 à 6 ans (TPS - GS)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Représentation des choses, des objets avec des mots/ des images. - Utilisation de l'intuition - Capacité à faire semblant - Égocentrisme important - Développement du langage
<p>Personnalisme : 3 à 6 ans (TPS - GS)</p> <ul style="list-style-type: none"> - début des crises car l'enfant doit : <ul style="list-style-type: none"> → S'affirmer → Séduire : il découvre qu'il peut jouer sur son affectif pour attirer son attention - Imitation et simulacre → Symbolique du langage : lien signifiant/signifié (entre représentation vue par l'enfant et comment il se voit par rapport aux autres) 	

Tableau 5: Wallon et Piaget : la place du jeu dans le développement de l'enfant

Si nous avons maintenant la certitude que la mise en place des jeux symboliques à l'école maternelle, et tout particulièrement en Petite Section, ne va pas à l'encontre du développement de l'enfant mais qu'au contraire, l'exploitation des jeux symboliques favorise son évolution mentale, psycho-affective et sociale, alors nous pouvons tenter d'associer le jeu à l'apprentissage.

5. « Jouer – apprendre »

Il semble intéressant de retrouver la logique sous-jacente à l'idée de placer le jeu au centre de la pédagogie.

Le jeu permet de laisser le choix à l'enfant de faire ce qu'il désire. Les motivations de l'enfant doivent donc être prises en compte par le jeu. Par conséquent c'est l'intérêt que porte l'élève sur le jeu qui va permettre d'amener le jeu en classe et non le jeu initié par l'adulte qui va motiver et faire jouer l'élève. Tout par donc de l'initiative, de l'envie de l'enfant et non de celles du professeur. Le jeu permet donc de prendre en compte le choix de l'élève.

Si l'on se réfère à la catégorisation des jeux de Hutt, c'est en effet par le comportement de l'enfant, que celle-ci a classé les différents types de jeux.

Le jeu constitue dès lors le moyen de laisser la logique développementale conduire l'apprentissage selon un approche proche de celle évoquée par Piaget.

Ainsi, l'importance du jeu n'apparaît pas comme « une effet de mode », comme une simple valorisation d'une activité parmi d'autres mais bien comme une attitude pédagogique, voire de valeurs concernant une autonomie conférée à l'enfant comme maître de son développement.

D'après Brougère, « *c'est dans le jeu que l'enfant apprend et apprend à apprendre* ». Par cette citation nous comprenons que c'est par le tâtonnement, l'exploitation, la répétition que l'enfant apprend. Il n'y a pas d'erreurs, ni de bonnes réponses puisque personne ne juge l'enfant. Il peut se tromper et découvrir le monde qui l'entoure avec entrain et sans contrainte.

Cependant il n'existe pas une pédagogie du jeu mais il existe un ensemble de pratiques pédagogiques visant à accorder un rôle essentiel à l'utilisation du jeu.

Ces différentes pratiques du jeu permettent de concevoir le jeu comme :

- un vecteur de l'apprentissage : c'est par le jeu que l'on apprend
- un contexte de l'apprentissage : c'est dans le jeu que l'on apprend
- une condition favorable à l'apprentissage : c'est autour du jeu que l'on apprendra

Les capacités, compétences développées par les jeux symboliques

Les jeux symboliques permettent de développer chez l'enfant la communication et la communion sociale autrement dit la capacité à comprendre les autres. L'enfant fait « comme si » mais il doit aussi réussir à faire comprendre à l'autre la signification qu'il donne à son rôle, son geste. Pour cela il doit trouver des éléments du langage (des mots, des expressions, des onomatopées ...), des gestes cohérents pour s'exprimer, pour se faire comprendre. Ils offrent les capacités d'être dans l'imaginaire, de s'approprier des rôles, de prendre de la distance par rapport à la réalité mais aussi de prendre la parole. Ainsi les jeux symboliques développent à la fois le langage et l'interprétation.

Par ailleurs, l'enfant développe sa motricité fine en habillant des poupées, en faisant rouler des voitures sur des routes, en transportant des éléments, des objets etc. L'enfant réalise des actes précis qu'il doit apprendre à mesurer, à gérer.

Par ce dernier point, on peut considérer que l'enfant apprend à contrôler ses émotions, son affectif mais aussi à exprimer ses pulsions, ses désirs à travers le jeu d'imitation.

Nous venons de démontrer que le jeu peut être lié à un apprentissage s'il est vecteur de ce dernier. Les jeux symboliques peuvent donc apporter à l'enfant une richesse dans le développement de sa socialisation, du rapport à l'autre, du langage mais aussi dans sa propre manière d'être, de penser à l'école. Cependant, pour que l'élève puisse apprendre en ayant comme vecteur le jeu, le rôle du professeur est indispensable.

6. Quel rôle a le professeur lorsqu'il utilise le jeu en classe ?

Le rôle du professeur est primordial pour contribuer à l'équilibre intellectuel et affectif de l'enfant à l'école. Selon sa position, les processus d'apprentissage diffèrent.

La place du professeur en classe en fonction du jeu libre ou de l'exercice à connotation ludique

Le jeu doit permettre à l'élève de s'épanouir, de subvenir à ses besoins mais il doit également permettre au professeur d'atteindre des objectifs définis dans les programmes. Voilà le paradoxe que souligne Brougère. Que le jeu soit libre ou dirigé, il obéit à un contrôle de l'adulte, lié à l'exercice de ses fonctions de professeur. L'investissement de ce dernier au sein du jeu peut conduire à éliminer certaines caractéristiques déterminant le plaisir du jeu. Si le professeur décide du jeu, qu'il s'attarde davantage sur la règle de base, alors les élèves ne prennent pas forcément plaisir à jouer. Ils hésitent à prendre des décisions, ils ne sont plus vraiment dans l'incertitude car ils savent où le jeu va les mener. Par ces critères, nous finissons par penser que pour tout professeur, il est difficile de lier à la fois le plaisir de jouer et le plaisir d'apprendre.

Il faut donc que ces jeux soient des exercices scolaires déguisés ; des jeux éducatifs offrant ce plaisir, cette réelle idée de jouer sans que les élèves se sentent contrôlés.

Nombreux sont les professeurs se trouvant dans cet entre-deux. Ces derniers n'arrivent pas à faire la part des choses entre le jeu et le scolaire. Le but dans tout cela serait que les élèves atteignent les objectifs attendus par l'enseignant tout en conservant cette spontanéité du jeu inné chez l'enfant.

Ainsi, nous retrouvons cette opposition entre le jeu libre et le jeu dirigé : est-il possible de lier les deux ? Peut-on introduire des objectifs, des consignes au sein des jeux libres ?

En réalité, le professeur possède toujours en lui cette tradition ancienne d'être l'unique à pouvoir transmettre le savoir. Le jeu, pour certains, peut être difficile à concevoir comme outil en situation d'apprentissage. Jusqu'au sein des programmes scolaires de 2008, le jeu n'avait pas une place importante. Il était difficile de penser qu'un enfant pouvait apprendre par le jeu. Bien que le jeu apparaisse davantage dans le programme de maternelle de mars 2015, pour les professeurs n'ayant pas été formés à ce type de pédagogie, il est difficile pour eux de la mettre en œuvre. Ce n'est qu'une minorité d'enseignants qui tentent de se remettre en question avec ceux qui sont formés ces dernières années dans les ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation).

Au cours de ce début d'année scolaire, je me suis aperçue qu'en jouant avec les élèves de Moyenne et Grande sections lors du décroisement, ma posture en tant que joueuse semblait inhabituelle : « *Tu joues avec nous maîtresse ? Mais les maîtresses ne jouent pas avec nous d'habitude ?* ». Cette volonté de jouer avec eux partait simplement du fait que je souhaitais évaluer les acquis des élèves et voir si le jeu était bien adapté à eux. Lorsque l'on débute dans le métier, il est évident que l'on peut faire des erreurs, mais c'est en observant et en réagissant rapidement que je pouvais trouver par la suite un autre jeu adapté si celui-ci ne convenait pas. La conséquence eut été que les enfants se sont pris au jeu avec moi et qu'ils ont joué sans se référer à moi. J'intervenais pour donner des conseils, pour rappeler le but du jeu, pour le redynamiser en remettant par exemple un esprit compétitif mais j'ai surtout observé.

J'ai pu comprendre les besoins de chaque enfant pour progresser, les acquis que certains avaient contrairement à d'autre. Cette manière de procéder ne peut s'effectuer qu'en groupe restreint tandis que les autres enfants sont en autonomie sur des jeux déjà travaillés et connus. Ce n'est pas pour autant qu'il faut négliger les autres groupes. Lorsque les élèves du groupe avaient compris la règle du jeu, je me permettais de me déplacer dans la classe. Les élèves savaient très bien me rappeler à l'ordre pour me signaler que c'était à mon tour de jouer...

Vygotsky tente de valoriser le statut, la posture du professeur en expliquant « l'utilité » forte qu'il peut avoir en situation de jeu. Il met l'accent sur la médiation, en tant qu'expert il soutient la logique d'apprentissage du jeune enfant qui tente de développer et d'acquérir des savoirs-être, des savoirs faire, des savoirs théoriques. Le professeur ne peut se permettre de mettre à disposition un jeu qu'il n'a pas analysé, étudié et même pratiqué. Il faut que ce jeu soit adapté à l'âge de l'élève, à ces capacités d'apprentissage. Par conséquent, le jeu doit suivre le développement de l'enfant pour répondre à ses besoins et le faire progresser. Par cette pensée, Vygotsky frôle toujours cette limite entre l'intervention de l'adulte et la spontanéité du jeu chez l'enfant. Il est donc possible de lier l'exercice scolaire au jeu libre mais il faut que le professeur trouve sa place de médiateur.

Le professeur contrôle forcément le jeu libre mais plus de manière indirecte. Il doit veiller à la sécurité en limitant le nombre de joueur, en configurant les lieux. Il peut choisir d'être présent dans le jeu ou non mais dans tous les cas il doit observer les élèves. Il peut choisir de donner une consigne ou non dans ce cas , nous nous plaçons soit dans le jeu libre pleinement ou dans l'exercice à connotation ludique.

L'important est que l'élève soit au cœur de son apprentissage et que le professeur porte un œil bienveillant sur l'enfant tout en l'aidant à progresser dans ces situations d'apprentissages ludiques choisies par lui même.

En maternelle, les temps de jeux libres, surtout en Petite Section, sont souvent associés à l'exploitation des coins jeux. Ces espaces sont des lieux où l'élève prend plaisir à jouer aux jeux symboliques. Le professeur doit être vigilant quant à l'organisation de ces espaces afin de rassurer l'enfant et de lui permettre de jouer spontanément.

7. Les coins jeux en maternelle

Les coins jeux sont des espaces facilitant le passage de la maison à l'école.

Les enfants y retrouvent des objets familiers, des situations similaires à celles vécues à la maison mais également des objets et situations nouvelles.

Cette transition progressive permet le passage du statut d'enfant au statut d'élève.

*« La création d'une aire transitionnelle est une condition nécessaire pour permettre à un individu, à un groupe, de retrouver sa confiance dans sa propre continuité, dans sa capacité d'établir des liens entre lui-même, le monde, les autres, dans sa faculté de jouer, de symboliser, de penser et de créer ».*³ *« Cet aménagement exige la présence d'objets transitionnels ».*⁴

³ Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'oeuvre*. Gallimard.

⁴ Winnicott, D.W. (1980). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. P. B Payot.

L'aménagement de ces coins permet de proposer des activités variées par petits groupes. Ils sont soumis à évolution afin d'enclencher des apprentissages répondant à la diversité des élèves ainsi qu'à leur âge. Ces espaces favorisent le jeu libre mais sans être des lieux occupationnels et sans objectifs.

Ils doivent pouvoir remplir cette double mission de favoriser le jeu libre et d'enclencher des apprentissages ou de réinvestir des apprentissages précis souvent en l'absence du professeur.

Voici un exemple de classification des coins jeux proposé par un groupe départemental maternelle espace - temps de l'Académie de Rennes que nous nous sommes réappropriés:

Types de jeux	Jeux d'imitation	Jeux moteurs	Jeux de Construction	Jeux de Manipulation	Jeux sensoriels
Exemple de coins jeux et de matériels	Maison : - cuisine - poupées Épicerie Garage Déguisement Infirmier Salon de coiffure Ferme Atelier de bricolage	Porteurs Trotteurs Piscine à balles	Cubes Briques Blocs Pièces de bois Planchettes Rondins Tous ces éléments avec des formes, des tailles différentes.	- <u>Transvasements</u> : Graines, eau, pâtes, sable, noix - <u>Jeux avec des objets ayant une fonction</u> : serrures, cadenas, <u>Jeux d'adresse</u> : Toupies	<u>Parcours</u> tactiles avec : Différents reliefs Différents matériaux Boîtes à formes à toucher Encastremets

Tableau 6: Les différents coins jeux

Parmi ces coins jeux, nous avons décidé de nous pencher sur les jeux d'imitation.

Vous trouverez en *Annexe 1*, des exemples de coins jeux d'imitation.

Il semble désormais intéressant de connaître les différentes compétences mises en œuvre au sein de ces coins jeux.

Des objectifs communs aux différents coins jeux

Lorsque les enfants jouent aux coins jeux, ils développent et acquièrent différentes compétences dont en voici une liste non exhaustive :

- Du point de vue langagier : des échanges, des négociations, des désignations d'objets, d'actions c'est à dire des fonctions variées du langage se développent à l'oral mais aussi des fonctions liées à l'écrit. Les enfants apprennent à communiquer entre eux. Sur un autre point lié à la structuration de la pensée, l'élève apprend en s'appropriant des rôles, en élaborant des situations. Il développe ainsi son imaginaire. Il doit aussi faire la part des choses en imaginant et en imitant des situations concrètes de la vie, ou encore des adultes et ses camarades.

- Du point de vue social : l'élève apprend à se connaître, construit sa propre identité, apprend à accepter et respecter les autres et à coopérer. Il apprend à s'autoréguler afin de respecter les règles collectives de la classe et développer son sens des responsabilités. Il finit par prendre des initiatives à son rythme et devient progressivement autonome.
- Du point de vue scientifique, de la réflexion : la classification, la catégorisation des objets des coins jeux permettent à l'élève de trier les éléments en fonction de caractéristiques telles que : la taille, la forme, la couleur, l'utilisation etc.

L'enfant dénombre et se construit des représentations de quantités d'objets en jouant à la marchande par exemple.

Il se construit également des repère spatio-temporel en mettant par exemple la table pour trois ours. Il faut que chaque ours ait son assiette devant lui ainsi que ses couverts au bon endroit.

Les situations de jeux permettent d'émettre des hypothèses, par exemple est-ce que je vais pouvoir mettre tous ces objets dans le panier ?; pour que je donne à manger aux trois ours, je dois prendre trois assiettes ou quatre ?

- Du point de vue physicomoteur : l'élève apprend à gérer ses gestes, il développe sa motricité fine lorsqu'il doit, par exemple, habiller une poupée ou la laver.
- Du point de vue historique et culturel : l'élève peut apprendre les mœurs, les habits d'une culture au coin cuisine, par exemple. Un coin déguisement avec des habits de différentes périodes de l'Histoire ou de différents pays peut aussi être mis à disposition.

Cependant au sein des coins jeux, les attentes, les objectifs varient selon si les élèves sont en jeu libre, en jeu supervisé ou en jeu dirigé : D'après une animation pédagogique de l'IEN pré-élémentaire du 74, voici un tableau que j'ai adapté proposant des objectifs en fonction des types de jeux :

Au coin-jeu	Pour l'élève	Rôle du maître	Objectif
Jeu libre	Pas d'intervention directe du professeur dans le jeu	Pas de consignes, aménagements, observations des élèves	Permettre à chaque enfant de développer une expérience personnelle
Jeu supervisé	Intervention du professeur pour suggérer et orienter l'activité de l'élève	Stimulation, accompagnement souple, participation au jeu Possibilité de donner une consigne ouverte	Réinvestissement, prolongements, observation des progrès + objectifs des jeux supervisés
Jeu dirigé	Tâches données , le professeur conduit une démarche et attend un résultat précis	Consigne précise. Activité conduite par le professeur. Pas à pas étayé	Structurer un apprentissage ciblé (langagier, savoir faire), observer/évaluer en situation NB : coin jeu inscrit dans une séquence

Tableau 7: Les objectifs pédagogiques en fonction des types de jeux exploités au coin jeu

Maintenant que nous savons les compétences développées au sein des coins jeux, nous pouvons nous interroger sur l'organisation, l'action, la posture du professeur dans ces coins.

Le rôle du professeur et la gestion des coins jeux en maternelle.

Comme évoqué précédemment, l'enfant doit se sentir en sécurité lorsqu'il joue à l'école.

Ce sentiment de sécurité chez les jeunes enfants de 2-3 ans est étroitement lié à :

- un bon repérage dans le temps :

Le professeur met en place des représentations du temps et s'y réfère régulièrement avec les élèves, pour les aider à se repérer dans la journée. Il est important que les enfants aient des temps de jeux définis dans la journée, comme par exemple systématiser le temps de jeux après la sieste, pour qu'ils puissent avoir des repères temporels et donc être rassurés.

Comme repère temporel dans la classe, il peut s'agir d'une frise illustrant les différents moments de la journée incluant les temps d'ateliers, de jeux. Pour permettre aux élèves de se situer, une épingle à linge peut faire office de repérage sur la frise. Cette dernière peut être déplacée par les élèves en fonction du moment de la journée de classe. Ainsi, ils peuvent mieux appréhender le temps.

- un bon repérage dans l'espace :

Le professeur met en place des repères explicites pour localiser les différents espaces de la classe. Dès la première période, il est important de faire repérer aux élèves les différents coins jeux et fonctionnels de la classe afin qu'ils puissent se les approprier.

Pour faciliter le repérage, le professeur peut mettre en évidence des symboles, des illustrations des différents coins pour que l'élève comprenne la fonction du coin jeu et le retrouve. Ceci peut faire l'objet d'un atelier où les élèves doivent replacer l'illustration au coin correspondant.

- un aménagement de l'espace :

L'aménagement des coins doit être adapté et intégré dans le déroulement naturel de la journée. Les espaces sont délimités afin d'être bien identifiés et de permettre la réalisation d'atmosphères particulières, sereines aux quatre coins de la classe. Les meubles et accessoires doivent être bien conçus et adaptés à l'âge des élèves. Les objets peuvent être doublés afin de favoriser le mimétisme chez les petits.

Il est vivement conseillé de déplacer les coins plusieurs fois dans l'année ou de les changer.

L'important étant de ne pas multiplier les coins et manquer de place mais de trouver un aménagement, une rotation si possible des différentes thématiques des coins jeux, pour éviter la routine et faire en sorte que les élèves mobilisent de nouvelles ressources.

Sans oublier le lavage régulier du matériel, des tapis de jeux etc... pour limiter les contaminations et permettre à l'élève de jouer dans un espace sain.

- une bonne connaissance des règles de vie de classe :

Elles permettent aux enfants d'user pleinement de leurs droits et d'en connaître les limites.

Le professeur doit trouver des moyens de régulation lors des temps de jeux libres afin d'éviter les conflits de « territoire », comme par exemple en utilisant :

- un système d'étiquette prénoms à coller en nombre limité au coin jeu. Lorsque le nombre de prénoms d'élèves est atteint, aucun autre élève ne peut aller à ce coin jeu.
- un système de collier en nombre limité, qui permet aux élèves de choisir le lieu où ils souhaitent aller. Tant qu'il y a un collier pour un coin ils peuvent y aller mais si les colliers sont tous utilisés pour l'un des coins alors il faut tout simplement trouver un autre coin où il reste une place et mettre le collier correspondant.

Ces systèmes permettent d'aider les élèves à partager des espaces, à négocier. Cela permet également de faire comprendre l'envie de l'autre, de bien vouloir lui céder sa place, de lui faire plaisir.

- Il ne faut pas non plus négliger le rangement. Les espaces doivent être conçus pour permettre aux élèves de ranger afin de pouvoir rejouer ultérieurement, de laisser un endroit propre et non surchargé.

- de bonnes relations avec le professeur :

- Le professeur se doit d'être attentif au comportement de chacun, au langage employé entre élèves, au relation entre les élèves afin de faire régner une atmosphère sereine au sein de la classe.
- L'enseignant doit aussi prendre en compte la diversité des élèves, leur personnalité et donc permettre des temps de jeux en groupe mais aussi des temps de jeux en individuel en fonction de leur bon vouloir.

Le respect et l'attention portée par l'enseignant permet d'instaurer un climat de confiance, une bienveillance à l'égard des élèves.

- Au cours des activités libres, l'enfant a le droit à l'erreur et peut essayer de nouveau. Le professeur reste à l'écart pour observer mais il doit aussi être amené à intervenir pour valoriser les réussites, stimuler l'élève. A travers l'observation du jeu de l'enfant, le professeur peut donc observer les progrès de l'élève sur l'ensemble des capacités mises en œuvre et explicitées précédemment.

- de bonnes relations entre pairs :

- Suite aux observations du professeur, aux règles de vie instaurées en classe, à la dynamique et à la bonne organisation spatiale et temporelle, les enfants doivent évoluer, grandir dans des conditions optimales. Cette première approche montre l'influence de l'environnement sur les relations entre pairs. C'est ensuite aux élèves d'apprendre à se connaître, à se respecter, à cohabiter au sein d'un même espace afin d'arriver à créer des liens de confiance, d'amitié.

Pour que les élèves puissent jouer en autonomie et ensemble, ils vont apprendre au cours des années de maternelle la notion de partage, développer leurs capacités à négocier avec un net progrès entre 4 et 5 ans.

Mais si les jeux symboliques sont si importants pour les élèves de maternelle, quand est-il de leur place au sein des programmes de cycle 1 ? Ont-ils réellement une place à l'école d'après les instructions officielles de l'Éducation nationale ?

8. La place du jeu en maternelle dans les programmes scolaires

Le programme de 2008, p 1 à 16

Dès l'introduction du Bulletin officiel HS du 19 juin 2008, le jeu est cité :

« En répondant aux divers besoins de jeunes enfants qu'elle accueille, l'école maternelle soutient leur développement. Elle élargit leur univers relationnel et leur permet de vivre **des situations de jeux**, de recherches, [...] riches et variés, qui contribuent à enrichir la formation de leur personnalité et leur éveil culturel. »

« Elle s'appuie sur le besoin d'agir, **sur le plaisir du jeu**, sur la curiosité et la propension naturelle à prendre modèle sur l'adulte et sur les autres, sur la satisfaction d'avoir dépassé des difficultés et de réussir. »

Le jeu apparaît ensuite majoritairement dans les domaines « Agir et s'exprimer avec son corps » et « Découvrir le monde » plus précisément dans « Approcher les quantités et les nombres ».

Si l'on compare le nombre de fois où le mot « jeu » en général apparaît dans le Bulletin officiel (BO) de juin 2008 (partie maternelle) avec le BO de mars 2015 de la maternelle, nous constatons que sa fréquence a plus que triplé. Le mot « jeu » apparaît 9 fois en 2008 contre 33 fois en 2015. Cette analyse continue d'affirmer que le jeu prend une place de plus en plus importante en maternelle et qu'il n'est donc pas qu'un outil occupationnel.

Le programme de maternelle de 2015

Voici quelques passages du BO spécial n°2 du 26 mars 2015 où le jeu est cité :

- 1.3 Un école qui tient compte du développement de l'enfant

« L'équipe pédagogique aménage l'école [...] afin d'offrir aux enfants un univers qui stimule leur curiosité, répond à leurs besoins **notamment de jeu**, de mouvement, de repos et de découvertes multiples. »

- 2. Un école qui organise des modalités spécifiques d'apprentissage

« L'enseignant met en place dans sa classe des **situations d'apprentissage** variées : **jeu**, résolution de problèmes, entraînement etc... »

Ici, nous remarquons que le jeu apparaît toujours en premier comme élément indispensable au besoin de l'enfant et comme situation d'apprentissage à privilégier.

Une sous partie est totalement consacrée au « jouer – apprendre » contrairement au BO de 2008 :

- 2.1 Apprendre en jouant

« Le **jeu** favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens forts d'amitié. Il revêt diverses formes : **jeux symboliques**, jeux d'exploration, jeux de construction et de manipulation, jeux collectifs et jeux de société, jeux fabriqués et inventés etc. L'enseignant donne à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu. Il les observe dans leur **jeu libre** afin de mieux les connaître. Il propose aussi des **jeux structurés** vivant explicitement des apprentissages spécifiques. »

Au sein de cette sous partie plusieurs éléments sont à prendre en compte :

- Le jeu doit se trouver dans tous les domaines, ainsi nous le retrouvons sur l'ensemble des domaines du programme et non seulement en motricité et en mathématiques.
- Le jeu permet de communiquer entre pairs et de créer des liens sociaux entre eux. Ici nous retrouvons le cœur de notre recherche c'est-à-dire le jeu comme moyen d'alimenter le langage et de sociabiliser l'enfant.
- On ne parle plus seulement du jeu en général ou des jeux mais des jeux symboliques, d'exploration, de construction et de manipulation, de jeux collectifs, de société, de jeux fabriqués et inventés. Ainsi l'Éducation Nationale porte un regard sur la diversité des jeux permettant de réaliser des activités de jeu diverses en fonction des objectifs définis par l'enseignant.
- Pour finir, nous retrouvons une nouvelle fois la notion de jeu libre favorisant l'observation par l'enseignant de ses élèves afin qu'il comprenne mieux leurs comportements, leurs attitudes.

Il permet aussi de voir les acquis des élèves par exemple le répertoire lexical de chacun et la richesse de ce dernier qui varie beaucoup d'un élève à l'autre.

En parallèle nous retrouvons les jeux structurés par l'enseignant visant des apprentissages spécifiques.

De plus, les jeux peuvent également être le support d'entraînement suite à un apprentissage.

Le programme de 2015 aborde « L'apprentissage en s'exerçant ». « Les apprentissages des jeunes enfants s'inscrivent dans un temps long et leurs progrès sont rarement linéaires. Ils nécessitent souvent un temps d'appropriation qui peut passer soit par la reprise de processus connus, soit par des nouvelles situations. »

Ainsi on peut imaginer qu'une première séance dirigée par le professeur peut permettre de faire découvrir aux élèves un jeu avec des objectifs, des notions nouvelles précises puis par la suite, les élèves vont s'exercer sur ce dernier afin de mettre en œuvre les compétences spécifiques demandées. C'est d'abord une entrée par le professeur sous forme de jeu structuré qui permet ensuite aux enfants d'accéder à ce jeu en autonomie c'est-à-dire d'avoir un temps de jeu libre.

III. LE JEU : UN OUTIL FAVORISANT L'ACQUISITION DU LANGAGE ET LA SOCIALISATION

Le jeu peut avoir toute sa place en classe à partir du moment où il est utilisé à bon escient. Il faut donc l'utiliser comme un outil à la fois ludique et pédagogique permettant à l'élève d'acquérir des compétences spécifiques. L'une des premières compétences, que développe l'élève en jouant, se base sur le développement du langage oral favorisant les interactions, la communication entre les joueurs.

1. Le langage au sein des programmes du primaire

Afin d'analyser la place du langage dans les programmes, il convient dans un premier temps de comprendre la définition du langage définie dernièrement dans le Bulletin officiel spécial n°2 de la maternelle du 26 mars 2015 :

« Le mot « langage » désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit. L'école maternelle permet à tous les enfants de mettre en œuvre ces activités en mobilisant simultanément les deux composantes du langage :

- **le langage oral** : utilisé dans les interactions, en production et en réception, il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées.

- **le langage écrit** : présenté aux enfants progressivement jusqu'à ce qu'ils commencent à l'utiliser, il les habitue à une forme de communication dont ils découvriront les spécificités et le rôle pour garder trace, réfléchir, anticiper, s'adresser à un destinataire absent. Il prépare les enfants à l'apprentissage de l'écriture-lire au cycle 2. »

Cette définition du langage peut également s'étendre à l'élémentaire à la différence près que l'oral et l'écrit sont davantage liés. Si l'oral est suffisamment abordé, exploité par les professeurs de la maternelle et donc pratiqué sans modération par les élèves, et si les professeurs familiarisent progressivement les enfants à l'écrit, alors les élèves de cycle 2 pourront apprendre à lire et à écrire plus facilement. C'est en développant le langage oral à la maternelle que l'enfant acquiert la structuration de la langue française et ses particularités.

L'oral et l'écrit sont donc deux composantes indispensables et intimement liées tout au long de la Primaire afin que l'élève puisse acquérir un langage français syntaxiquement correct.

Pour analyser la place du langage dans les programmes, nous prenons comme sources :

- en maternelle : Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015
- en élémentaire: Bulletin officiel hors série n°3 du 19 juin 2008

Au travers cette partie, il convient de sélectionner les éléments apportés par l'Éducation nationale dans les programmes scolaires portant sur le langage à la fois oral et écrit.

Vous y trouverez également les compétences langagières attendues en fin de cycle.

L'oral au Primaire

Cette partie fait essentiellement appel à des extraits des programmes des écoles primaires (maternelle et élémentaire) qui nous permettent de comprendre les attentes du ministère de l'éducation en terme d'apprentissage du langage oral et écrit.

- **En maternelle :**

Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Dans le domaine «Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » le langage à l'école maternelle est représenté comme la condition essentielle de réussite de tous les élèves. Le nouveau programme appuie sur la notion de « stimulation et structuration du langage oral » constituant l'une des priorités de l'école maternelle. Il est également souligné que cette acquisition du langage oral concerne l'ensemble des domaines.

Cela dit, pour bien fixer les attentes d'apprentissages de l'oral, nous vous proposons un focus sur le sous domaine suivant :

1.1 L'oral

L'enfant, quelle que soit sa langue maternelle, dès sa toute petite enfance et au cours d'un long processus, **acquiert spontanément le langage grâce à ses interactions avec les adultes de son entourage.** L'enseignant, attentif, accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrase plus adaptés qui l'aident à progresser. L'enseignant s'adresse aux enfants les plus jeunes avec un débit ralenti de parole ; il produit des énoncés brefs, syntaxiquement corrects et soigneusement articulés [...] il s'exprime progressivement de manière plus complexe. Il permet à chacun d'aller progressivement au-delà de la simple prise de parole spontanée et non maîtrisée pour s'inscrire dans des

conversations de plus en plus organisées et pour prendre la parole dans un grand groupe.

Ci- dessous ont été sélectionnés des objectifs langagiers spécifiques à l'oral suivant des éléments de progressivité. Tout ce qui se trouve en gras représente des notions importantes pour notre recherche.

Objectifs visés et éléments de progressivité :

Oser entrer en communication

L'objectif est de permettre à chacun de pouvoir dire, exprimer un avis ou un besoin, questionner, annoncer une nouvelle. **L'enfant apprend ainsi à entrer en communication avec autrui et à faire des efforts pour que les autres comprennent ce qu'il veut dire.** Chacun arrive à l'école maternelle avec des acquis langagiers encore très hésitants. **Entre deux et quatre ans, les enfants s'expriment beaucoup par des moyens non-verbaux et apprennent à parler.** Ils reprennent des formulations ou des fragments des propos qui leur sont adressés et **travaillent ainsi ce matériau qu'est la langue qu'ils entendent.** Après trois-quatre ans, ils poursuivent ces essais et progressent sur le plan syntaxique et lexical. Ils **produisent des énoncés plus complets, organisés entre eux avec cohérence, articulés à des prises de parole plus longues, et de plus en plus adaptés aux situations.**

Autour de quatre ans, les enfants découvrent que les personnes, dont eux-mêmes, pensent et ressentent, et chacun différemment de l'autre. Ils commencent donc à agir volontairement sur autrui par le langage et à se représenter l'effet qu'une parole peut provoquer : **ils peuvent alors comprendre qu'il faut expliquer et réexpliquer pour qu'un interlocuteur comprenne, et l'école doit les guider dans cette découverte.** Ils commencent à poser de vraies questions, à saisir les plaisanteries et à en faire. **Leurs progrès s'accompagnent d'un accroissement du vocabulaire et d'une organisation de plus en plus complexe des phrases.** En fin d'école maternelle, l'enseignant peut donc avoir avec les enfants des conversations proches de celles qu'il a avec les adultes. [...]

Comprendre et apprendre

Les discours que tient l'enseignant sont des moyens de comprendre et d'apprendre pour les enfants. **En compréhension, ceux-ci « prennent » ce qui est à leur portée dans ce qu'ils entendent, d'abord dans des scènes renvoyant à des expériences personnelles précises, souvent chargées d'affectivité.** Ils sont incités à s'intéresser progressivement à ce qu'ils ignoraient, grâce à l'apport de nouvelles notions, de nouveaux objets culturels et même de nouvelles manières d'apprendre.

Échanger et réfléchir avec les autres

Les moments de langage à plusieurs sont nombreux à l'école maternelle : résolution de problèmes, prises de décisions collectives, compréhension d'histoires entendues, etc. Il y a alors argumentation, explication, questions, intérêt pour ce que les autres croient, pensent et savent. L'enseignant commente alors l'activité qui se déroule pour en faire ressortir l'importance et la finalité. L'école demande régulièrement aux élèves d'évoquer, c'est-à-dire de parler de ce qui n'est pas présent [...]. Ces situations d'évocation entraînent les élèves à mobiliser le langage pour se faire comprendre sans autre appui, elles leur offrent un moyen de s'entraîner à s'exprimer de manière de plus en plus explicite.

Cette habileté langagière relève d'un développement continu qui commence tôt et qui ne sera constitué que vers huit ans. Le rôle de l'enseignant est d'induire du recul et de la réflexion sur les propos tenus par les uns et les autres.

Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique

Dès leur plus jeune âge, les enfants sont intéressés par la langue ou les langues qu'ils entendent. **Ils font spontanément et sans en avoir conscience des tentatives pour en reproduire les sons, les formes et les structures afin d'entrer en communication avec leur entourage.** C'est à partir de trois-quatre ans qu'ils peuvent prendre du recul et avoir conscience des efforts à faire pour maîtriser une langue et accomplir ces efforts intentionnellement. On peut alors centrer leur attention **sur le vocabulaire, sur la syntaxe** et sur les unités sonores de la langue française dont la reconnaissance sera indispensable pour apprendre à maîtriser le fonctionnement de l'écriture du français.

- L'acquisition et le développement de la conscience phonologique

[...] **Lorsqu'ils apprennent à parler, les enfants reproduisent les mots qu'ils ont entendus et donc les sons de la langue qu'on leur parle.** S'il leur arrive de jouer avec les sons, cela se fait de manière aléatoire. À l'école maternelle, ils apprennent à manipuler volontairement les sons, à les identifier à l'oreille donc à les dissocier d'autres sons, à repérer des ressemblances et des différences.

Les compétences attendues en fin de cycle 1 sur le langage oral :

- **Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.**
- **S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.**
- **Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.**
- Dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies.
- Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.
- **Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français** (éventuellement dans une autre langue).
- Manipuler des syllabes.
- Discriminer des sons .

Les compétences que nous ciblons dans notre recherche sont celles en gras ci-dessus. Nous les retrouvons dans les hypothèses de départ.

• **En élémentaire:**

En ce qui concerne le langage en élémentaire, le programme cloisonne davantage les différents éléments de la langue française : langage oral / lecture / écriture / vocabulaire / grammaire / orthographe. Cependant il est clairement explicité dans le BO de 2008 que « ces apprentissages s'appuient sur la pratique orale du langage et sur l'acquisition du vocabulaire ».

Il nous semble important de sélectionner les informations apportées à la fois sur le langage oral et sur le vocabulaire car l'enfant s'exprime avec son propre vocabulaire mais découvre et réutilise le vocabulaire appris afin de se faire mieux comprendre.

Nous vous proposons ci-dessous ce tableau récapitulatif des éléments du langage oral et du vocabulaire abordés dans le BO de 2008 ainsi que les compétences de fin de cycles attendues.

L'oral en élémentaire – Domaine : Français		
Sous-domaine	Cycle 2 : CP - CE1	Cycle 3 : CE2 – CM1 - CM2
Langage oral	<p>Au cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves continuent leur apprentissage du langage oral : respect de l'organisation de la phrase, expression des relations de causalité et des circonstances temporelles et spatiales (pourquoi ? quand ? où ?) ; utilisation plus adéquate de la conjugaison, emploi d'un vocabulaire de plus en plus diversifié ; prises de parole de plus en plus longues et mieux organisées, dans le respect des sujets traités et des règles de la communication.</p> <p>Ils s'entraînent à écouter et comprendre les textes que lit le maître, à en restituer l'essentiel et à poser des questions.</p>	<p>L'élève est capable d'écouter le maître, de poser des questions, d'exprimer son point de vue, ses sentiments. Il s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments.</p> <p>Dans des situations d'échanges variées, il apprend à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs.</p> <p>La qualité du langage oral fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires.</p>
Vocabulaire	<p>Par des activités spécifiques en classe, mais aussi dans tous les enseignements, l'élève acquiert quotidiennement des mots nouveaux. En étendant son vocabulaire, il accroît sa capacité à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise à l'oral comme à l'écrit.</p>	<p><i>Le vocabulaire s'inscrit dans un domaine : « l'étude de la langue française ». L'oral n'a quasiment plus sa place. L'extension du vocabulaire se fait davantage à partir de textes choisis par l'enseignant.</i></p> <p>Le contenu de cette partie est identique à celui du cycle 2.</p>
Compétences attendues de fin de cycles sur l'oral	<ul style="list-style-type: none"> - s'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié - lire seul, à haute voix, un texte comprenant des mots connus et inconnus 	<ul style="list-style-type: none"> - s'exprimer à l'oral dans un vocabulaire approprié et précis ; - prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté ; - lire avec aisance (à haute voix) un texte ; - répondre à une question par une phrase complète à l'oral

Tableau 8: L'oral dans les programmes de l'école élémentaire

L'oral est l'une des composante de la langue, l'autre est l'écrit. Dans la partie suivante, nous allons étudier la place de l'écrit au sein des programmes du primaire (maternelle et élémentaire).

L'écrit au Primaire

- **En maternelle :**

Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » met en évidence « l'entrée progressive dans la culture de l'écrit » constituant la seconde priorités de l'acquisition du langage.

Cette entrée dans l'écrit doit concerner l'ensemble des domaines.

Cependant pour bien visualiser les attentes en termes d'apprentissages de l'écriture, nous ciblons le sous domaine de l'écrit :

1.2 L'écrit

Objectifs visés et éléments de progressivité

Il appartient à l'école maternelle de donner à tous une culture commune de l'écrit. Les enfants y sont amenés à comprendre de mieux en mieux des écrits à leur portée, à découvrir la nature et la fonction langagière de ces tracés réalisés par quelqu'un pour quelqu'un, à commencer à participer à la production de textes écrits dont ils explorent les particularités.

Écouter de l'écrit et comprendre

En préparant les enfants aux premières utilisations maîtrisées de l'écrit en cycle 2, l'école maternelle occupe une place privilégiée pour leur offrir une fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication. L'enjeu est de les habituer à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu. L'enseignant prend en charge la lecture, oriente et anime les échanges qui suivent l'écoute. La progressivité réside essentiellement dans le choix de textes de plus en plus longs et éloignés de l'oral [...] ; si la littérature de jeunesse y a une grande place, les textes documentaires ne sont pas négligés.

Découvrir la fonction de l'écrit

L'objectif est de permettre aux enfants de comprendre que les signes écrits qu'ils perçoivent valent du langage : en réception, l'écrit donne accès à la parole de quelqu'un et, en production, il permet de s'adresser à quelqu'un qui est absent ou de garder pour soi une trace de ce qui ne saurait être oublié. L'écrit transmet, donne ou rappelle des informations et fait imaginer : il a des incidences cognitives sur celui qui le lit. À l'école maternelle, les enfants le découvrent en utilisant divers supports (livres variés, affiches, lettres, messages électroniques ou téléphoniques, étiquettes, etc.) en relation avec des situations ou des projets qui les rendent nécessaires ; ils en font une expérience plus précise encore quand ils sont spectateurs d'une écriture adressée et quand ils constatent eux-mêmes les effets que produisent les écrits sur ceux qui les reçoivent.

Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement

C'est l'enseignant qui juge du moment où les enfants sont prêts à prendre en charge eux-mêmes une partie des activités que les adultes mènent avec l'écrit. Et comme il n'y a pas de pré-lecture à l'école maternelle, cette prise en charge partielle se fait en production et largement avec l'aide d'un adulte.

Toute production d'écrit nécessite différentes étapes et donc de la durée avant d'aboutir ; la phase d'élaboration orale préalable du message est fondamentale, notamment parce qu'elle permet la prise de conscience des transformations nécessaires d'un propos oral en phrases à écrire. [...]

Ces expériences précoces de productions génèrent une prise de conscience du pouvoir que donne la maîtrise de l'écrit.

Découvrir le principe alphabétique

L'une des conditions pour apprendre à lire et à écrire est d'avoir découvert le principe alphabétique selon lequel l'écrit code en grande partie, non pas directement le sens, mais l'oral (la sonorité) de ce qu'on dit. Durant les trois années de l'école maternelle, les enfants vont découvrir ce principe (c'est-à-dire comprendre la relation entre lettres et sons) et commencer à le mettre en œuvre. [...] Les enfants ont besoin de comprendre comment se fait la transformation d'une parole en écrit, d'où l'importance de la relation qui va de l'oral vers l'écrit. Cette activité d'écriture ne peut s'effectuer que si, dans le même temps, l'enfant développe une conscience phonologique en devenant capable d'identifier les unités sonores de la langue. La découverte du principe alphabétique rend possible les premières écritures autonomes en fin d'école maternelle parce qu'elle est associée à des savoirs complexes et à de nouveaux savoir-faire. [...]

Commencer à écrire tout seul

- Un entraînement nécessaire avant de pratiquer l'écriture cursive : des exercices graphiques

Il faut plusieurs années aux enfants pour acquérir les multiples habiletés nécessaires à l'écriture : utiliser leur regard pour piloter leur main, utiliser de façon coordonnée les quatre articulations qui servent à tenir et guider l'instrument d'écriture (épaule, coude, poignet, doigts), contrôler les tracés, et surtout tracer volontairement des signes abstraits dont ils comprennent qu'il ne s'agit pas de dessins mais de lettres, c'est-à-dire d'éléments d'un code qui transcrit des sons. Les exercices graphiques, qui permettent de s'entraîner aux gestes moteurs, et l'écriture proprement dite sont deux choses différentes.

En petite section, les exercices graphiques, en habituant les enfants à contrôler et guider leurs gestes par le regard, les entraînent à maîtriser les gestes moteurs qui seront mobilisés dans le dessin et l'écriture cursive, à prendre des repères dans l'espace de la feuille.

En moyenne et grande sections, ils s'exercent régulièrement à des tâches de motricité fine qui préparent spécifiquement à l'écriture. Ils s'entraînent également aux gestes propres à l'écriture et ils apprennent à adopter une posture confortable, à tenir de façon adaptée l'instrument d'écriture, à gérer l'espace graphique (aller de gauche à droite, maintenir un alignement...). [...]

L'écriture régulière du prénom fournit une occasion de s'y exercer, les enfants ayant un moindre effort de mémoire à fournir et pouvant alors se concentrer sur la qualité du tracé. À partir de la moyenne section, et régulièrement en grande section, l'enseignant explique la correspondance des trois écritures (cursive, script, capitales). Les enfants s'exercent à des transcriptions de mots, phrases, courts textes connus, à leur saisie sur ordinateur. [...] L'objectif étant de construire la valeur symbolique des lettres, l'enseignant veille à ne jamais isoler les trois composantes de l'écriture : la composante sémantique (le sens de ce qui est écrit), la composante symbolique (le code alphabétique) et la composante motrice (la dextérité graphique).

- Les essais d'écriture de mots

[...] À partir de la moyenne section, l'enseignant fait des commandes d'écriture de mots simples, par exemple le nom d'un personnage d'une histoire. Le but est que les enfants se saisissent des apports de l'enseignant qui a écrit devant eux[...]. Leurs tracés montrent à l'enseignant ce que les enfants ont compris de l'écriture. Une fois les tracés faits, l'enseignant lit, ou bruite ou dit qu'il ne peut pas encore lire. Il discute avec l'enfant, il explique lui-même les procédés utilisés et écrit la forme canonique en faisant correspondre unités sonores et graphèmes.[...]

- Les premières productions autonomes d'écrits

Lorsque les enfants ont compris que l'écrit est un code qui permet de délivrer des messages, il est possible de les inciter à produire des messages écrits. En grande section, les enfants commencent à avoir les ressources pour écrire, et l'enseignant les encourage à le faire ou valorise les essais spontanés.[...] Une fois qu'ils savent exactement ce qu'ils veulent écrire, les enfants peuvent chercher dans des textes connus, utiliser le principe alphabétique, demander de l'aide.[...]. Les premiers essais d'écriture permettent à l'enseignant de voir que les enfants commencent à comprendre la fonction et le fonctionnement de l'écriture, même si ce n'est que petit à petit qu'ils en apprendront les règles. [...] Il donne aussi aux enfants les moyens de s'entraîner, notamment avec de la copie dans un coin écriture aménagé spécialement [..].

Les compétences attendues en fin de cycle 1 sur le langage écrit:

- Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit.
- Pouvoir redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte, les mots du titre connu d'un livre ou d'un texte.
- Participer verbalement à la production d'un écrit.
- Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle.
- Reconnaître les lettres de l'alphabet et connaître les correspondances entre les trois manières de les écrire : cursive, script, capitales d'imprimerie.
- Copier à l'aide d'un clavier.
- Écrire son prénom en écriture cursive, sans modèle.
- Écrire seul un mot en utilisant des lettres ou groupes de lettres empruntés aux mots connus.

- **En élémentaire:**

Malgré l'ensemble des composantes liées à l'étude de la langue écrite citées précédemment, il convient de s'attarder plus spécifiquement sur le sous-domaine : « lecture, écriture ». voici une nouvelle fois un tableau mettant en parallèle les apprentissages liés à l'écrit au cycle 2 et au cycle 3.

L'écrit en élémentaire – Domaine : Français

Sous-domaine	Cycle 2 : CP - CE1	Cycle 3 : CE2 – CM1 - CM2
<p>Lecture, écriture</p>	<p>Dès le cours préparatoire, les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus.</p> <p>L'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage. Cet entraînement conduit progressivement l'élève à lire d'une manière plus aisée et plus rapide.</p> <p>Savoir déchiffrer et reconnaître la signification des mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte ; les élèves apprennent aussi à prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte qu'ils lisent.</p> <p>Ils acquièrent le vocabulaire et les connaissances nécessaires pour comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire.</p> <p>Les élèves apprennent à rédiger de manière autonome un texte court : rechercher et organiser des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe.</p>	<p><i>Le sous-domaine « lecture, écriture » : la lecture, la littérature et la rédaction.</i></p> <p>La lecture et l'écriture sont liées : elles font l'objet d'exercices quotidiens, non seulement en français, mais aussi dans le cadre de tous les enseignements. L'étude en particulier des textes littéraires, vise à développer les capacités de compréhension, et à soutenir l'apprentissage de la rédaction autonome.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Lecture</u> <p>- automatisation de la reconnaissance des mots, augmentation de la rapidité et de l'efficacité de la lecture silencieuse ; - compréhension des phrases, de textes variés</p> <p>L'élève apprend à comprendre le sens d'un texte en en reformulant l'essentiel et en répondant à des questions le concernant.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Littérature</u> <p>Le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références et participe à la constitution d'une culture littéraire commune.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Rédaction</u> <p>La rédaction est un apprentissage régulier, progressif : c'est une priorité du cycle 3. Ils sont entraînés à rédiger, corriger, et améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition.</p>
<p>Compétences attendues de fin de cycles sur l'écrit</p>	<ul style="list-style-type: none"> - lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge ; - lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simples ; - dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court ; - copier un texte court sans erreur dans une écriture cursive lisible et avec une présentation soignée ; - écrire sans erreur sous la dictée un texte de 5 lignes en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales ; - utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court ; - écrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes 	<ul style="list-style-type: none"> - s'exprimer à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis ; - lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte ; - lire seul des œuvres littéraires adaptées à son âge - lire seul et comprendre un énoncé, une consigne ; - comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient ; - dégager le thème d'un texte ; - utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte ; - répondre à une question par une phrase complète à l'écrit ; - rédiger un texte de 15 lignes avec ses connaissances en vocabulaire, en grammaire ; - orthographier correctement un texte simple de 10 lignes, en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire ; - savoir utiliser un dictionnaire.

Tableau 9: L'écrit dans les programmes de l'école élémentaire

Après cette lecture des programmes, nous pouvons conclure que l'oral et l'écrit sont toujours liés. L'oral est le langage à privilégier en maternelle afin de préparer le langage écrit au cycle 2. Au cycle 3, c'est la production d'écrit, la rédaction qui domine. Le nouveau programme de la maternelle insiste sur les besoins de communiquer de l'enfant avec les autres et avec les adultes. Pour communiquer l'enfant doit se faire comprendre et doit d'autre part enrichir son vocabulaire pour se faire comprendre de manière plus précise. L'oral passe également par la compréhension oral de ce que l'autre veut dire. Ainsi l'oral regroupe à la fois une dimension sociale, une dimension langagière et une part importante de compréhension.

2. La didactique du langage

La didactique rassemble des méthodes, des pratiques d'enseignement ici basées sur le langage oral plus particulièrement.

Distinction entre langage et langue

Avant d'aller plus loin, définissons *le langage* et distinguons le de *la langue*.

- **Le langage** (articulé) est une capacité humaine, une action, un savoir-faire que chaque locuteur va mettre en œuvre. Pour communiquer, les individus ont besoin d'un même code. Ce code est donc partagé entre un locuteur et un récepteur. Ce code partagé permet à une communauté d'individus de parler et se faire comprendre.
- **La langue** est un code spécifique imposé et partagé par une communauté linguistique. C'est une norme sociale et culturelle. Ce code linguistique associe et coordonne les signes d'où le terme de langage articulé. Nous pouvons donc distinguer le langage de la langue comme étant l'action de mettre en œuvre un code commun régit par des normes : la langue.

L'énonciation

1. La situation d'énonciation

D'après Roman Jakobson (1963), « *le langage doit être étudié dans toutes ses fonctions* ». La fonction principale du langage est la communication, autrement dit la transmission d'informations d'une personne à une autre. Cette communication fait appelle à l'énonciation.

Elle est composée de six facteurs :

- Le destinataire (expéditeur)
- Le destinataire (récepteur)
- Le code commun, linguistique (langue commune)
- Le message (énoncé)
- Le référent (contenu, signification du message)
- Le canal (forme de contact : à distance, tactile) soit la manière de communiquer

Un destinataire transmet, via un canal, un message codé qui est reçu par le destinataire. Ce message est décodé afin d'être compris. Le destinataire peut ensuite répondre au destinataire en suivant le même principe de communication. N'oublions pas que cette communication peut être à la fois orale ou écrite.

Voici un schéma synthétisant et clarifiant les propos précédents qui illustre une situation de communication :

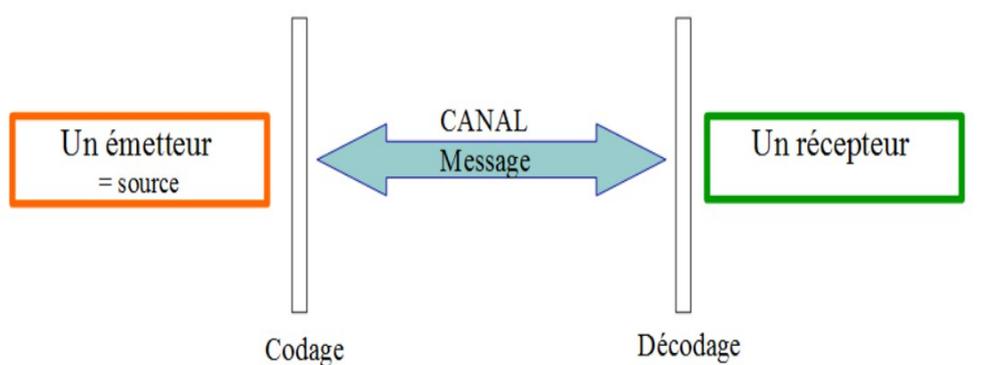


Schéma 3: Énonciation

2. Les actes de langage

Austin en (1969) propose qu'un énoncé comporte trois composantes:

- **Acte locutoire** : c'est « le dire », la production d'un son formant des mots, des phrases dans un langage donné. Le locuteur (destinateur) se réfère toujours à quelque chose pour communiquer.
- **Acte illocutoire** : l'intention du locuteur, c'est-à-dire l'acte social voulu lors de la production de l'énoncé.
- **Acte perlocutoire** : l'effet produit sur le destinataire qu'il soit intentionnel ou non.

Chaque acte de langage est régi par un scénario à l'intérieur duquel chaque personnage joue son rôle. Si le destinataire ne joue pas pleinement son rôle, l'acte ne sera pas bien reconnu par le récepteur / le destinataire.

Il existe principalement trois types d'actes de langage :

- **les assertifs** : énoncés affirmatifs, de suppositions
- **les directifs** : énoncés d'ordres, de suggestions
- **les promissifs** : énoncés de promesses, de souhaits

Nous comprenons maintenant la fonction de communication du langage à travers la situation d'énonciation et les actes du langage. Penchons nous désormais sur les liens entre l'oral et l'écrit.

Le langage oral et le langage écrit : un seul est même langage

1. Les aspects communs du langage

L'écrit et l'oral sont deux composantes de la langue formant son unité.

Les linguistiques différencient cinq composantes du langage :

- **la phonologie** : étude des sons, des phonèmes (= plus petite unité sonore)
- **la sémantique** : description du sens du mot, de phrases (le lexique)
- **la syntaxe** : règle d'associations des éléments du langage entre eux, de l'organisation d'énoncé
- **la morphologie** : analyse sur les ajouts d'éléments à un mot qui changent son sens, sa fonction
- **la pragmatique** : l'étude des actes de parole en situation (prise de parole, échange conversationnel)

Pour savoir parler, lire, écrire il faut être capable de faire des correspondances entre ces différents aspects du langage. Pour pouvoir lire et écrire il faut d'abord savoir parler oralement et avoir compris globalement la structuration, l'organisation de la langue orale. Cette appropriation de l'écrit se fait majoritairement via de multiples entrées en lecture d'histoire de littérature de jeunesse. Il est primordial de donner goût à l'écrit, de donner du sens à la fonction de l'écrit avant d'apprendre à écrire et à lire. La partie suivante, présente les caractéristiques spécifiques liant la langue orale et la langue écrite.

2. Les correspondances graphophonologiques

La langue est un code commun régi par des normes. Ce code commun est un principe alphabétique.

Pour qu'un individu puisse passer d'un langage oral à un langage écrit, il doit effectuer des correspondances graphophonologiques.

Ces correspondances sont des va-et-vient s'effectuant entre des sons et des signes graphiques.

La plus petite unité sonore qui compose la langue est le phonème.

La plus petite unité graphique de la langue est le graphème.

L'individu doit donc faire en sorte d'automatiser ces correspondances afin de pouvoir lire et écrire.

Un phonème comme par exemple : /o/ possède trois graphèmes différents. Selon si le graphème possède un, deux ou trois signes nous parlons de gramme, digramme ou trigramme.

Ainsi, le phonème /o/ se transcrit à l'écrit par :

-o : un gramme / -au : un digramme / -eau : un trigramme

Bien que l'oral et l'écrit soient indissociables comme nous venons de le constater, il existe des différences surtout lorsque l'on compare un énoncé oral, d'un énoncé écrit.

3. Les différences entre l'oral et l'écrit

D'après un cours de master 1 sur *L'oral* réalisé par Mme Blondeau, professeure de Lettre à la FLASH de La Rochelle, voici un tableau récapitulatif des distinctions entre les énoncés oraux et écrits :

Oral conversationnel : conversation courante	Écrit courant
Simultanéité : émission/ réception	Caractère différé
Communication directe	Communication indirect
Construction collective = situation d'interaction, rétroaction (revenir sur son énoncé si l'interlocuteur réagit)	Rétroaction non immédiate car pas d'échange en face à face d'où le besoin de décrire, d'expliquer davantage à l'écrit.
Canal vue et ouïe	Canal de vue
Référent (=objet) présent ou partagé ; déictiques (= tous les mots étant des marques d'ancrage manifestant une énonciation de discours). Exemple : ça, demain, je, on, ici, là-bas etc...	Référent absent, nécessité de « traduire » les déictiques
Caractère linéaire, impossible d'effacer mais réajustement, reprise possible	Possibilité d'effacer, retour sur son énoncé (pas de manière aussi directe qu'à l'oral)

Tableau 10: Distinction entre deux énoncés : oral & écrit

Malgré ces différences notables, pour se faire comprendre à l'oral comme à l'écrit, le locuteur (=destinateur) doit à la fois avoir un lexique précis et une syntaxe correcte (plus précise encore à l'écrit).

Pour l'oral, le locuteur se doit de prononcer correctement son énoncé alors qu'à l'écrit il se doit d'avoir une orthographe correcte afin de se faire comprendre.

À l'oral, nous constatons que la gestuelle permet souvent de se faire davantage comprendre. Nous constatons à ce sujet une souplesse du langage avec des absences de négations, des contractions de mots par exemple : « ça » pour « cela » et des répétitions. Ces aspects sont nettement moins présents à l'écrit.

Les apports théoriques, didactiques du langage étant mémorisés, nous pouvons suivre notre raisonnement en analysant l'acquisition du langage chez l'enfant au cours de son développement.

3. L'acquisition du langage dans le développement de l'enfant

« Savoir parler »

Avant de définir les différentes étapes de l'acquisition du langage, penchons nous sur cette question : qu'est-ce que « savoir parler » ? L'adulte et en particulier le professeur peut il amener l'élève à « savoir parler » ?

Si nous nous référons aux travaux de recherches et aux données recueillies par Laurence Latin⁵

« L'enfant « sait parler » lorsqu'il maîtrise un fonctionnement syntaxique lui permettant d'énoncer explicitement au moyen du seul langage, une pensée, ou un enchaînement de pensées en ou hors situation. »

Cette définition fait donc appel à plusieurs principes :

- Celui de la façon dont les mots peuvent se combiner entre eux pour former des phrases simples / complexes (= la syntaxe)
- Celui d'un énoncé explicite : autrement-dit la façon de s'exprimer précisément et correctement afin que le récepteur du message comprenne le message transmis (= la pragmatique)
- Celui du langage : ce moyen de communication peut être à la fois oral, écrit et/ou gestuel.
- Celui de la pensée : l'être humain est un être pensant qui pour parler à besoin de penser
- Celui de la situation ou non : autrement-dit lorsqu e l'enfant « sait parler », il peut se faire comprendre hors-contexte, hors situation par qu'en situation.

Nous revenons étroitement à ce lien avec la compréhension. Nous « savons parler » lorsque nous pouvons faire comprendre à l'autre notre pensée en utilisant la langue orale d'abord puis écrite.

Parler est une activité mentale qui non seulement tend à assurer la communication interpersonnelle, mais constitue aussi une action individuelle de création. L'être parle pour communiquer mais il se crée aussi sa personnalité, sa pensée propre et individuelle.

Il convient désormais de décrire les différentes étapes de l'acquisition du langage au cours des premières années de l'enfance

Les différentes étapes de l'acquisition du langage (oral et écrit)

Dès sa naissance, l'être humain est un être pensant.

Des études neurologiques, psychologiques et psychanalytiques montrent que la parole adressée à l'enfant l'installe dans un monde signifiant. Dès cet instant, bien que l'enfant ne comprenne pas ce qui lui est adressé, ce dernier perçoit la communication qui s'effectue entre lui et ceux qui l'entoure.

⁵ Enseignante dans tous les degrés de l'enseignement et chercheuse en linguistique de l'acquisition du langage.
Fondatrice et ex-directrice du CRALOE, Université Sorbonne Nouvelle, Présidente de l'AsFoRel
Apprendre à penser parler lire écrire, L. Lentin, 1998

L'enfant construit ses premiers repères sonores et cognitifs dans le parler qu'il reçoit.

Il faut savoir que les premières productions langagières du nourrisson sont les plus difficiles à comprendre mais aussi à reconnaître. Ce qui signifie que le langage en cours d'acquisition est propre à chacun et évolue d'un instant à l'autre. Les nouveaux nés possèdent donc leur propre code, leur propre langage influencé par le notre. « *Le seul parler que l'homme est incapable d'apprendre est celui de sa propre progéniture !* », Lentin (1998).

Les premiers gazouillis et babillages de l'enfant nous laissent émettre l'hypothèse que ces émissions phoniques sont déjà des signes porteurs de sens. En ce sens, Skinner comme représentant du béhaviorisme et Piaget dans les activités liées au stade sensorimoteur inscrivent également cette conception.

Pouvons nous parler d'ordre d'acquisition du langage ?

Il faut savoir que chaque enfant apprend à son rythme, en fonction de ses propres caractéristiques.

L'apparition précoce ou tardive des formulations usuelles de la langue n'auront aucun impact sur l'avenir mental et verbal de l'apprenant, à condition que les adultes qui l'entourent ne cessent jamais de lui parler de façon diversifiée même s'il parle peu voir pas du tout.

D'une manière générale, les bébés commencent par produire des voyelles et quelques consonnes.

Petit à petit ils assemblent deux sons puis par la suite trois sons jusqu'à former des mots. Il en va de même pour l'assemblage de mots.

1. Le développement phonologique

Avant l'âge de un an l'enfant :

- **Vers 4 - 6 mois**, l'enfant joue avec les voyelles. Jusqu'à présent il prononçait des phonèmes ne ressemblant pas forcément à ceux de sa langue maternelle.
- **Vers 6 à 8 mois**, l'enfant réagit aux phonèmes de sa langue, commence à les distinguer. Il s'habitue à la structure des syllabes de sa langue maternelle.
- **De 6 à 9 mois**, le nourrisson associe des syllabes simples avec des consonnes.
C'est alors qu'arrivent les premiers babillages.
- **De 8 à 9 mois**, il commence à distinguer certains mots. Les premiers signes de compréhension apparaissent.
- **Entre 9 et 16 mois**, plus généralement vers 11 mois, l'enfant commence à produire ses premiers mots. Le terme de « premier mot » est difficile à concevoir. Il s'agirait du premier mot que les parents sont capables de comprendre autrement dit le premier signifiant compris par l'adulte. Or le premier mot que peut former l'enfant peut être un assemblage de deux syllabes minimum n'ayant pas de signification dans sa langue maternelle.

Ces premiers mots restent néanmoins des mots isolés qui sont souvent compréhensibles de part l'interprétation qu'en font les adultes. Ces productions sont rarement bien prononcées surtout pour les syllabes avec des phonèmes complexes.

Après sa première année, vers 1 an ½ le nourrisson va avoir tendance à vouloir imiter des bruits d'animaux.

Il faudra attendre la fin de sa troisième année pour que l'enfant maîtrise une grande partie du système phonique. Pour des phonèmes complexes, l'acquisition complète peut se faire que vers 5 à 6 ans.

Entre 4 et 5 ans, l'enfant est capable d'isoler des syllabes, il développe une conscience phonologique. C'est à partir de ce moment que l'on peut commencer à détecter des problèmes d'articulations, de prononciations.

2. Le développement de la sémantique, de la signification des mots

Le développement du vocabulaire ne s'effectue pas de manière constante.

Des accélérations sont observées surtout dans la catégorie des noms (désignation d'objets) :

- **A 1 an**, l'enfant produit environ 10 mots.
- **A 2 ans**, l'enfant dispose de 300 mots dans son répertoire, mais il est capable d'en comprendre deux fois plus.
- **A 2 ans et 6 mois**, l'enfant possède un lexique de 500 mots
NB : vers 3 ans l'enfant commence à inventer des mots
- **Entre 3 et 4 ans** l'enfant développe son lexique, enrichit son vocabulaire des émotions, des sentiment (cet enrichissement lexical est lié à sa/ses premières scolarisation(s)).
- **Entre 4 et 5 ans**, le répertoire du jeune enfant comprend 1500 mots.
- **A 6 ans**, 10 000 mots sont en possession de l'enfant.

3. Le développement de la syntaxe, de l'association de mots pour former une phrase

- **Entre 18 et 24 mois**, les premières syntaxes apparaissent avec une combinaison de 2 mots.

Ces énoncés de deux mots sont qualifiés de « langage télégraphique ».

Ce langage se compose souvent d'un nom associé à un verbe ou de deux noms. Pour les énoncés de deux mots, souvent l'un des mots désigne une action, exemple : « Papa gâteau » voulant dire « Papa, je veux un gâteau ».

Cette association de deux mots se retrouve chez tous les enfants, cependant elle est rapidement abandonnée car elle ne correspond pas aux normes syntaxiques du langage adulte.

A 2 ans, la combinaison de ces deux mots pour former une phrase est cohérente et suit la grammaire de la langue maternelle.

- **Vers 3 ans**, l'enfant est apte à produire 3 mots.

Il reconnaît son prénom oralement et commence également à le reconnaître visuellement à l'école maternelle. Il développe en parallèle de premières catégorisations de mots (verbe, nom ...)

- **Entre 3 et 4 ans**, le jeune enfant allonge ses phrases et commence à utiliser le pronom personnel « je ».
- **Entre 4 et 5 ans**, l'enfant est capable de faire des phrases de six mots voire plus. Il est capable de produire des récits très courts.
- **Vers 5 – 6 ans**, les périodes de récit sont plus structurées. Le jeune élève différencie des pronoms. Il est également capable de former des phrases plus complexes. Il adopte une attitude métalinguistique (réflexion sur la langue, définition de mots) qu'il développera davantage au fil des années scolaires.

Pour synthétiser nos propos, voici une frise chronologique, que j'ai construite, représentant en parallèle la progression phonique, sémantique et syntaxique du jeune enfant :

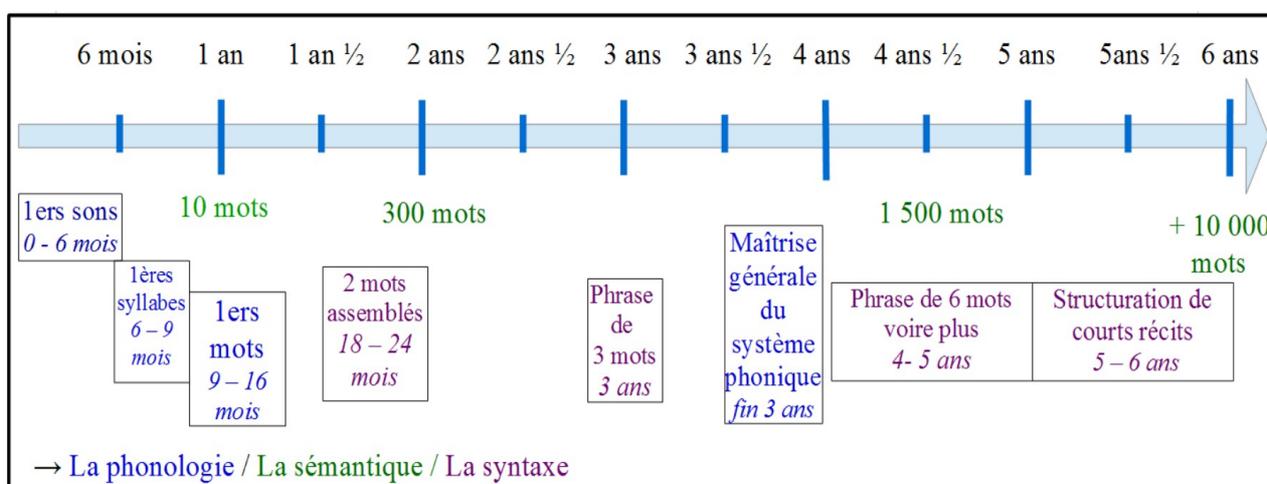


Schéma 4: Progression de la phonologie, de la sémantique et de la syntaxe chez le jeune enfant

L'énonciation verbale ne se limite pas à la juxtaposition de mots. Si vous apprenez l'ensemble des mots du dictionnaire, ce n'est pas pour autant que vous saurez parler. C'est grâce à l'organisation de signifiants au moyen de règles, de normes grammaticales, d'un fonctionnement sémantico-syntaxique efficace que vous pouvez parler une langue. Pour apprendre à parler l'enfant doit donc être actif, concentré mais ce n'est pas seulement à travers la mémorisation de mots, d'éléments lexicaux du langage que l'enfant saura parler.

Au cours de sa croissance, l'enfant développe son intelligence, il élabore ses capacités de raisonnement en s'insérant dans le monde de la signification, dans son réel tout en verbalisant.

Grâce à ses interactions langagières avec l'adulte, l'enfant assimile des éléments du langage en

fonction de ses capacités mentales. Plus il grandit et plus il est capable de faire des liens, d'assimiler des mots, des expressions. Malgré cette progression remarquable, l'enfant produit de nombreux mots sans en connaître la signification réelle. Il peut également attribuer une signification erronée à un objet. Pour maîtriser la signification d'un mot, l'enfant doit apprendre la correspondance entre le signifiant et le signifié (Sausure, 1916). Que signifie ces deux termes ?

- **Le signifiant** : l'image acoustique d'un mot soit la production sonore du mot
- **Le signifié** : concept qui est associé au mot, représentation mentale d'une chose

L'enfant acquiert des mots qui correspondent à des référents dans le monde.

De manière naturelle, l'enfant va commencer à catégoriser des éléments afin de se faire ses propres liens entre le signifiant et le signifié.

Exemple: Un nourrisson n'a jamais vu d'autre chien que celui de son voisin. Ainsi le mot « chien » ne renvoie qu'à un seul chien, une seule espèce celui du voisin.

Un jour, l'enfant rencontre un autre chien et intuitivement l'enfant va comparer les deux chiens et va finir par les classer dans la catégorie « chien ». Cette dernière finit donc par s'accroître et le chien du voisin fait parti d'un ensemble de chiens.

4. Le développement pragmatique du langage, apprendre à signifier pour autrui

Le développement du langage passe par la maîtrise de son aspect pragmatique. Au cours de ses premières années, l'enfant doit apprendre à ne pas dire n'importe quoi, n'importe où, n'importe quand, à n'importe qui.

Cette faculté se développe tout au long de la vie selon l'expérience de l'individu, de son vécu, des situations par lesquelles il traverse.

Ici nous allons davantage aborder la communication entre individus. Le langage participe aux relations sociales, à les créer.

- **Dès les premiers mois**, l'enfant est capable d'interagir avec son environnement social proche. Il se familiarise et devient plus sensible au son de la voix de ses proches notamment sa mère. Les premiers échanges ne sont pas toujours sonores : regard, toucher, ouïe, goût. Il exprime ses besoins par des cris, des pleurs qui sont tout de suite compris par les parents.

Ce sont davantage les intonations de voix qui permettent à l'enfant de comprendre un message et inversement. L'enfant construit ses premiers repères sonores et cognitifs dans le parler qu'il reçoit.

- **Vers 6 mois**, les enfants deviennent plus attentifs aux objets qui les entourent.
- **Vers 9 à 12 mois** l'enfant commence à utiliser le geste de pointer pour vouloir quelque chose qu'il ne peut encore prononcer. Souvent l'objet est un support qui permet à l'enfant d'essayer de le prononcer. Il émet des sons qui attire l'attention du parent.

Bruner parle « d'attention conjointe » lorsque l'enfant et le parent se focalise sur un même

objet pour communiquer.

On remarque donc que les premières productions de l'enfant sont généralement pour communiquer avec sa mère ou ses proches et sont dans la majorité des cas accompagnées d'un geste.

Le développement pragmatique du langage se fait ensuite par ce lien entre le signifiant et le signifié puis grâce à la syntaxe. L'enfant vers 2 ans commence réellement à pouvoir s'exprimer en formulant deux mots joints. Il s'aide toujours de ses membres mais son répertoire lexical se développe, il peut donc plus facilement se faire comprendre et avoir ce qu'il désire.

5. L'entrée dans l'écrit

Entrer dans un code particulier, arbitraire, une convention, autrement-dit un principe alphabétique n'est pas si évident à concevoir pour un jeune enfant. Il doit apprendre à réaliser des correspondances graphophonologiques afin de pouvoir lire.

Dès lors que les jeunes enfants sont confrontés aux signes graphiques de leur langue maternelle, ces derniers sont analysés comme des images, des dessins. Il est important de faire comprendre aux enfants que ces signes graphiques ont un fonctionnement particulier et qu'ils ont une utilité. D'où l'importance très tôt de baigner les enfants dans la lecture d'histoire de littérature de jeunesse.

Les représentations de la langue écrite avant l'entrée au CP montrent l'influence qu'elles peuvent avoir sur l'apprentissage de la lecture. Voici d'après G. Chauveau, dans son ouvrage, *Les Chemins de la lecture*, les différents stades de représentation de la langue écrite

- **Stade 0 et 1 : Dessins et représentations figuratives**

- stade 0 : aucun signe qui évoque l'écrit. L'enfant reste dans le dessin.

- stade 1 : l'enfant ne sait pas écrire mais imite la forme de l'écriture. Ce sont les premières simulations d'écritures

- **Stade 2 : Traitement visuel, écriture « prélinguistique »**

L'élève utilise des vraies lettres ou des pseudo-lettres (ressemblance avec les lettres) et des chiffres.

NB : Les lettres connues proviennent souvent du prénom.

- **Stade 3 : Traitement de l'oral et écriture segmentée**

Un premier découpage s'opère grâce à la segmentation de petits mots.

Les enfants réutilisent les mots entendus en les isolant.

- **Stade 4 : Traitement de l'oral et écriture segmentée et syllabique**

L'enfant commence à percevoir un lien entre le phonème et le graphème.

Il écrit un signe à chaque syllabe

- **Stade 5 : Traitement de l'oral, écriture phonique**

- L'enfant marque certains phonèmes (voyelles et consonnes de début de mot)
- Il n'a pas encore conscience qu'un phonème peut s'écrire avec plusieurs lettres (ex : digramme ou trigramme)

- **stade 6 : Traitement orthographique, écriture (quasi) alphabétique**

- un son correspond à une lettre
- des inversions de lettres peuvent apparaître

Ces six stades s'effectuent jusqu'au CP inclus. Ce n'est qu'au CP que l'enfant prend conscience qu'un son peut se transcrire à l'écrit.

Grâce à ce va-et-vient entre l'oral et l'écrit, l'enfant va pouvoir procéder à l'encodage et au décodage.

- L'encodage : l'individu apprend à écrire son énoncé.
- Le décodage : l'individu apprend à lire un énoncé.

Pour faciliter ces deux processus, l'enfant devrait déjà avoir acquis le sens conventionnel de l'écriture et de la lecture c'est-à-dire de gauche à droite.

Maintenant que nous avons pu définir les premières acquisitions du langage oral et écrit, voyons quelles peuvent être les théories associées. Ces dernières dépendent majoritairement de l'oral puisque les acquisitions du langage passe d'abord par le processus d'oralisation.

4. Les théories d'apprentissage du langage

Les conceptions théoriques du langage ont beaucoup évolué au cours du siècle passé (Xxème). Depuis des idées behavioristes selon lesquelles le langage était un comportement comme les autres, sans spécificité, et se développant sous l'effet de renforcement produits par l'entourage, jusqu'au théories pragmatiques actuelles selon lesquelles apprendre à parler c'est apprendre à agir sur autrui, dans des contextes de productions spécifiques.

Les approches behavioristes

Selon Reuchlin⁶ (1986), le comportement verbal est une variété de comportements ayant un effet sur l'environnement qui en retour exerce un effet sur le sujet ayant émis le comportement. Ainsi, l'apprentissage du langage s'effectue seulement grâce à l'expérience qui permet la création de lien entre le stimulus et la réponse. Les facteurs externes, liés à l'environnement dominant. Les facteurs internes liés à la génétique ne sont quant à eux pas abordés.

Ce lien entre le stimulus de l'environnement et la réponse du corps est soumis à des lois telles que la répétition, l'habituation.

6 Maurice Reuchlin, (1920 – 2015) psychologue français

Si l'on suit cette perspective, le langage s'acquière à travers les trois mécanismes suivants :

- **le conditionnement classique** : prenons l'exemple d'une mère qui prononce le mot « lait » en donnant un biberon de lait à son enfant. A force de le répéter, l'enfant finira par associer le mot « lait » à son besoin physiologique de manger.
- **le conditionnement opérant** : lorsque le bébé produit des sons qui se rapprochent de plus en plus de sa langue maternelle, ce dernier est récompensé par ses parents. Ils effectuent alors un sourire, un geste affectueux. Ainsi, le nourrisson répète la production sonore et tente de l'améliorer pour avoir une nouvelle fois cette attention.
- **L'imitation** : En imitant les sonorités de ses proches, la production du langage du nourrisson est elle aussi récompensée, si ce dernier prononce de mieux en mieux ce qui l'entend.

Ainsi, c'est en répétant, en imitant que l'enfant acquière du lexique et donne du sens au monde qui l'entoure. La motivation première de l'enfant est l'interaction avec l'adulte, à travers des gestes affectueux, des besoins physiologiques primitifs apportés par ce dernier.

Cette théorie semble cependant impossible puisqu'elle ne systématise et qu'elle ne fait pas référence aux aspects mentaux et génétiques de l'enfant.

Les approches inspirées de la linguistique de Noam Chomsky

Linguiste américain, Chomsky, a influencé les théories liées à l'acquisition du langage dans les années 60. Selon lui, à partir d'un système fini de règles : la grammaire, le sujet peut comprendre et générer un nombre infini de phrases, sans forcément les avoir entendues ou produites auparavant.

Cette capacité serait liée à un « dispositif inné de l'acquisition du langage » . La grammaire ne serait pas apprise par l'enfant, elle serait inscrite dans son potentiel génétique.

Ce système serait fixe grâce à un ensemble de connexions neuronales particulières. Des travaux montrent que l'hémisphère gauche est particulièrement impliqué dans le développement du langage grâce à un ensemble de connexions neuronales se constituant au cours des premières années de vie de l'enfant. Cependant cette théorie n'est pas encore vérifiable.

Cette deuxième approche, bien qu'elle fasse intervenir des aspects génétiques, reste « miraculeuse ». Tentons désormais de trouver une théorie liant à la fois les facteurs internes et externes du langage.

Le constructivisme et le traitement de l'information

Le constructivisme est à l'initiative de Jean Piaget (1926) au début du XX siècle.

Ce courant reste aujourd'hui dans l'actualité.

Pour Piaget, le langage est une aptitude humaine parmi d'autres se construisant au cours du développement de l'enfant.

Ce qui signifie que l'acquisition du langage est progressive et dépendante du développement cognitif tout en étant en lien avec les interactions physiques de l'environnement.

L'enfant progresse et se développe à travers différents stades qui déterminent des aptitudes cognitives et des compétences langagières.

Ainsi, la connaissance s'acquière en fonction de l'expérience, des savoirs antérieurs.

On observe alors à la fois un facteur externe et un facteur interne puisque l'enfant agit sur le monde physique pour développer petit à petit des compétences cognitives.

- La première période de développement est le **stade sensorimoteur** : entre 0 et 24 mois.

Ce premier stade est prélinguistique. L'enfant n'a pas encore acquis les représentations mentales nécessaires à l'usage symbolique des mots. L'enfant perçoit, comme évoqué précédemment, le monde qui l'entoure seulement grâce aux sensations physiques et directes, en ayant une logique d'action. Il agit spontanément sur l'environnement proche. L'enfant doit exercer un ensemble d'expériences sur l'objet avant de le percevoir. Cette perception n'apparaît qu'au cours de la deuxième année. Grâce à ce toucher, l'enfant se fait une représentation mentale de l'objet.

- Le deuxième stade est celui de la période **pré-opératoire** qui débute vers 2 ans et se termine vers 6 - 7 ans. L'enfant devient capable d'effectuer mentalement certaines actions. C'est l'essor de l'apparition du dessin, du **jeu de fiction, symbolique**, de l'image mentale. Au cours de cette période qui se caractérise entre autres par l'avènement du langage, l'enfant devient capable de penser en terme symbolique, de se représenter des choses à partir de mots ou de symboles. Il peut alors faire un lien entre le signifiant et le signifié. La socialisation, les sentiments moraux, les intérêts et les valeurs se mettent en place. L'enfant saisit aussi des notions de quantité, d'espace ainsi que la distinction entre passé et futur.

Il est capable d'évoquer des événements passés. Il demeure cependant beaucoup orienté vers le présent et les situations physiques concrètes, ayant de la difficulté à manipuler des concepts abstraits. Sa pensée est aussi très égocentrique en ce sens qu'il assume souvent que les autres voient les situations de son point de vue à lui.

- Entre 6 - 7 ans et 11-12 ans, c'est le stade **des opérations concrètes**. Avec l'expérience du monde qui s'accumule en lui, l'enfant devient capable d'envisager des événements qui surviennent en dehors de sa propre vie. Il peut anticiper des actions sur des objets visibles. Il commence aussi à conceptualiser et à créer des raisonnements logiques qui nécessitent cependant encore un rapport direct à l'objet et non un rapport abstrait.
- Finalement, à partir de 11-12 ans se développe ce que Piaget a appelé les **opérations formelles**. L'enfant devient plus habile dans le maniement des opérations mentales. Il peut alors les combiner entre elles. De nouvelles capacités, comme celles de faire des raisonnements hypothético-déductifs et d'établir des relations abstraites, sont généralement maîtrisées autour de 15 ans. À la fin de ce stade, l'adolescent peut donc, comme l'adulte, utiliser une logique formelle et abstraite.

Si l'on résume d'un point de vue plus spécifique au langage, l'individu pou parler doit penser. Or l'individu pense de manière innée dès sa naissance. Ainsi il faudra attendre qu'au cours de son développement mental et intellectuel l'enfant exerce des actions sur son environnement pour se construire en parallèle des représentations mentales. L'enfant commence donc à développer d'importantes capacités langagières entre 2 et 6-7 ans. Il peut alors faire un lien entre le mot et le concept / la chose. Après avoir élaboré son langage oral, il développe ses capacités à lire et écrire puisqu'il est capable de réaliser des raisonnements logiques et de conceptualiser des choses concrètes. Ce n'est qu'à partir de 11 ans que l'enfant est capable de se faire des représentations mentales abstraites. Il peut alors développer un oral, un écrit plus abstraits, plus riches avec son cheminement de pensée qui se complexifie et qui s'enrichit à travers des raisonnements scientifiques.

Une autre théorie basée davantage sur la communication, la socialisation, l'interaction de l'enfant avec ses pairs et des adultes experts est elle aussi toujours d'actualité dans l'acquisition du langage chez l'enfant.

Les perspectives interactionnistes

L'enfant n'apprend pas à parler seul. Une dimension sociale forte apparaît dans le développement du langage. C'est le facteur externe, environnemental dominant et primordial. Vygotsky parle « d'interactions », c'est-à-dire que chaque action langagière conjointe induit pour chacun, un comportement verbal en fonction des réactions de l'autre.

L'individu est un être social à part entière. Il est le résultat de ses propres rapports sociaux. Il ne peut se développer seul. En regard de la société, cette dernière est organisée par la communication entre ses membres via le langage.

Il s'agit donc de comprendre comment l'interaction entre l'enfant et son environnement constitue le moteur de l'acquisition du langage.

Comment les adultes experts aident-ils à développer les compétences de l'enfant ?; afin qu'il puisse en autonomie effectuer ce qu'il a d'abord appris avec l'aide de l'adulte.

Cette différence entre le niveau de résolution de problèmes avec l'aide de l'adulte et celui atteint seul, définit la « zone proximale de développement » (ZPD).

C'est à l'intérieur de cette zone que l'apprentissage, l'éducation est efficace.

En dessous l'enfant n'apprend rien puisqu'il connaît déjà les savoirs; au-dessus, les exigences sont supérieures par rapport aux capacités de l'enfant.

Pour illustrer nos propos, voici donc un schéma, que nous avons élaboré, en présentant les zones distinctes énoncées ci-dessus. Nous avons spécifié le développement cognitif à celui du langage :

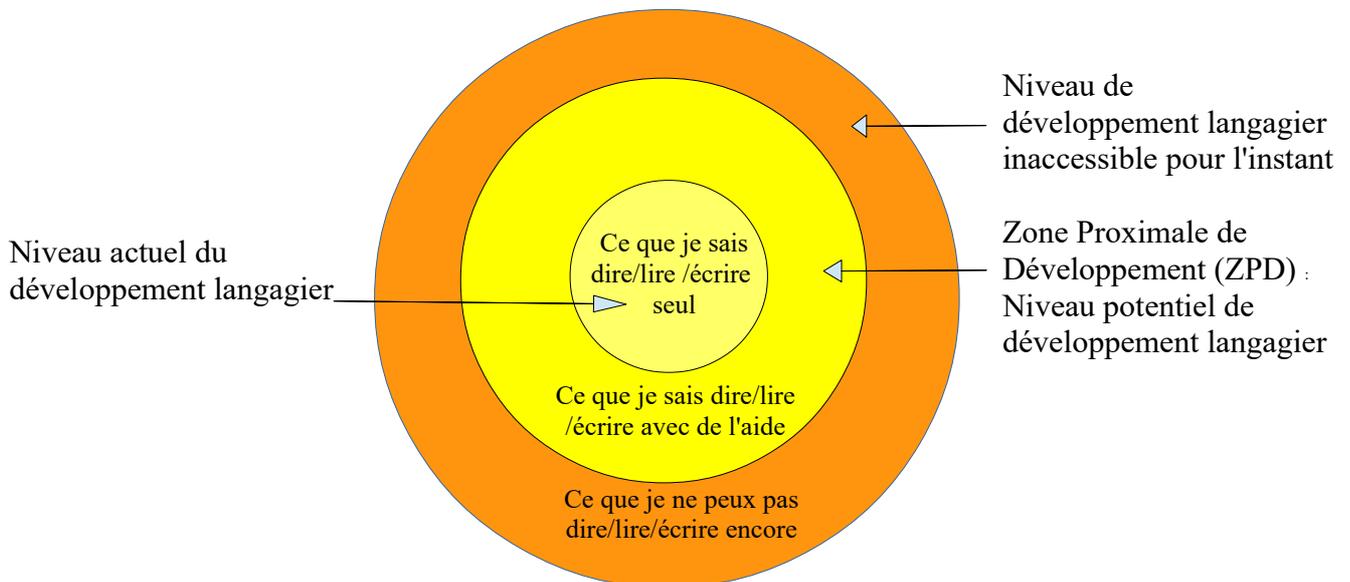


Schéma 5: Développement du langage d'après Vygotsky

Cette théorie du développement a été reprise par Bruner, psychologue américain.

Plus spécifiquement, il s'est attardé sur les manières qu'ont les parents de faire apprendre leurs enfants à parler. Les interactions entre les parents et l'enfant sont sous forme de tutelle. Les parents procèdent à des conduites guidées, d'étayage pour soutenir, stimuler, motiver les comportements du nourrisson. Les parents aident l'enfant à trouver les moyens de communiquer.

Pour que l'enfant puisse acquérir les compétences langagières de bases, il doit donc réaliser des actions sur les objets, pourquoi ne pas privilégier les jeux, les jouets étant des supports éducatifs ?

Ces jeux doivent donc être réalisés à plusieurs car comme l'évoque Brougère, il n'y a pas de jeu sans joueur. L'aspect social prend donc toute sa place. Pour qu'il puisse y avoir un apprentissage il faut cependant qu'il y est des échanges verbaux à la fois avec des enfants de même âge mais également avec des adultes experts ayant pour rôle d'étayer.

5. L'acquisition du langage à travers le jeu symbolique

L'échange entre pairs lors de la pratique de jeux symboliques

Le jeu symbolique en tant que jeu de faire semblant, permet à l'élève de mimer des expériences de la vie quotidienne comme évoqué précédemment. D'après Mireille Brigaudiot⁷, l'une des caractéristique de ce jeu est que l'ensemble des enfants parlent au cours du déroulement sans forcément sans rendre compte.

⁷ M. Brigaudiot. (2015). *Le langage en maternelle*

Ainsi, les enfants âgés de 2 à 4 ans peuvent jouer en toute autonomie en utilisant le langage oral pour :

- commenter une action en cours, redoublant ainsi la signification de l'action
- s'adresser au personnage, comme par exemple à la poupée qui doit aller se coucher.

« Doubler » le réel par le mime permet d'affirmer pour l'enfant, l'action de faire « comme-si ».

Entre la 3^{ème} et la 4^{ème} année, l'enfant se dédouble et prend conscience qu'il peut également jouer un rôle. C'est alors que l'enfant entre davantage en interaction et développe une situation d'énonciation, de communication en prenant en compte un scénario grâce à l'environnement qui l'entoure. Les scènes jouées par les enfants permettent :

- d'endosser ponctuellement la totalité des actes et ressentis d'un personnage (favorisant l'expression)
- de créer un cadre, des événements temporellement organisés (favorisant la structuration de la pensée, la création de scénarios structurés et chronologiques)
- de verbaliser, en discours direct (face à face entre le locuteur et l'interlocuteur), en discours indirect (tout ce qui n'est pas dit explicitement à la personne puisqu'elle prend un rôle).

Ces imitations doivent être régulières en classe puisqu'elles permettent dans un premier temps l'expression orale libre des élèves sans qu'ils se sentent jugés. Agnès Florin insiste dans plusieurs de ses ouvrages sur l'interaction avec les pairs, autrement-dit sans l'intervention d'un adulte. Selon elle, ces temps d'échanges sont nécessaires au développement langagier de l'enfant. Aux coins jeux par exemple, les enfants échangent du vocabulaire puis se l'approprient et le réinvestissent. Le langage oral se développe à travers une co-construction. Le niveau d'acquisition et de pratique du langage oral est très variable d'un enfant à l'autre, surtout lorsque les élèves débutent leur scolarisation. Ainsi les écarts permettent aux enfants d'apprendre une quantité importante de mots, d'expressions, de formulations adaptés à leur âge, à leur vie au quotidien. En effet, si l'on met deux enfants au coin cuisine, ils ne seront pas forcément d'accord sur la façon de s'approprier et d'utiliser l'espace et parfois ils engageront une conversation pour montrer que chacun a raison. Ce type d'échanges pendant lequel l'enfant argumente et doit justifier sa position, ses opinions, est très enrichissant dans la construction du langage. C'est pourquoi le professeur devra veiller à créer des moments où les élèves échangent en toute autonomie.

Certains élèves sont dits « petits parleurs » ; généralement ces derniers n'osent pas parler devant un public. Ainsi, le jeu symbolique libre et autonome permet à l'enfant de parler comme il l'entend sans la présence d'un adulte.

L'ensemble de ces opportunités pour les enfants est également bénéfique pour l'enseignant. Il peut évaluer le niveau de langage des élèves ainsi que les progressions langagières au cours de l'année. C'est également un moyen de constater les écarts notables de lexique, de syntaxe entre les enfants. Il est fortement recommandé d'observer les petits-parleurs mais aussi les élèves en difficultés langagières pour analyser leurs comportements, leurs aisances à parler à s'exprimer oralement en dehors du groupe ou face au professeur.

Toutes ces pratiques orales développent et structurent la pensée et l'apprentissage de la langue. Cependant seul ou à niveau équivalent, les élèves finissent par ne plus progresser. C'est à ce moment précis que le professeur doit intervenir. Autrement dit, il doit étayer les élèves en vue d'analyser leurs zones proximales de développement (détaillée dans la partie 4-4,p 52) pour les faire progresser.

La médiation de l'enseignant pour l'acquisition du langage au coin jeu

A partir des moments de jeu symbolique où les élèves s'impliquent en jouant un/des rôle(s), le professeur peut en profiter pour se fixer des objectifs d'apprentissage du langage comme évoqué précédemment (tableau 7) . Il s'agira de dépasser le monologue dans lequel les enfants peuvent s'installer au cours d'une phase de jeu libre, d'aller au-delà des échanges spontanés entre pairs pour ainsi dépasser la dimension sociale du langage. Cette dimension sociale est importante mais non suffisante comme l'évoquent Bruner et Vygotsky. Tout en étant acteur du jeu, le professeur peut orienter les échanges non seulement pour s'assurer de la compréhension par l'enfant de ce qui est dit mais aussi, et surtout, pour aider à une production langagière de plus en plus construite et complexe. Ces productions langagières en contexte peuvent permettre à l'élève de les entendre tout en jouant, puis par la suite, de les ré-exploiter en ou hors situation.

Cette médiation du professeur peut faire l'objet d'une démarche pédagogique où les productions langagières sont préalablement pensées.

Par ailleurs, pour que l'action du professeur soit efficace, il faut que ce dernier soit vigilant sur l'ensemble des points suivants :

- proposer à l'élève un discours clair, précis et organisé : des phrases qui comportent des éléments lexicaux explicites et des constructions grammaticales structurées ;
- proposer à l'élève différents types de discours : des explications, des justifications, des interprétations, des comparaisons, des descriptions, etc.
- s'adresser dès que possible à chaque élève individuellement, d'où l'intérêt d'être en groupe restreint au coin jeu ;
- solliciter le « petit parleur » ne prenant jamais la parole: lui faire de multiples propositions mais ne jamais l'obliger à parler tout en participant soi-même de façon active au jeu ;
- écouter très attentivement ce que dit l'élève en essayant de repérer les éléments linguistiques et les constructions grammaticales qu'il est capable de produire.

Cette phase est déterminante pour connaître les acquis langagiers des élèves ;

- prendre soin de réintroduire systématiquement dans sa phrase les mots que l'enfant a déjà produits ;
- éviter les questions qui génèrent la plupart du temps des réponses incomplètes, préférer des phrases descriptives et explicatives ;

- reprendre et reformuler ce que dit chacun des élèves pour offrir un cadre explicatif à l'activité, pour créer des liens logiques et de causalité entre les différentes actions ;
- faire des phrases qui comportent la plupart des mots déjà connus et produits par l'enfant en y ajoutant d'autres éléments non connus (autre lexique, autre construction grammaticale).

A partir de l'ensemble des éléments définis, explicités ci-dessus, nous allons désormais pouvoir expérimenter nos hypothèses et les vérifier en vous faisant part de nos résultats. Voici donc, en partie suivant, le protocole de notre recherche.

IV. LE PROTOCOLE DE RECHERCHE

Le but de cette recherche est de vérifier les hypothèses de départ émises en première partie :

- (1) L'élève de Petite Section (PS) acquiert du vocabulaire et une syntaxe orale en jouant au jeu symbolique.**
- (2) L'élève acquiert des compétences langagières orales en communiquant avec ses pairs.**
- (3) L'élève acquiert des compétences langagières orales en communiquant avec un adulte expert.**
- (4) L'élève acquiert des compétences langagières orales en jouant librement au coin jeu.**
- (5) L'élève réinvestit en jeu libre les notions langagières orales apprises avec le professeur.**

Pour réaliser l'investigation, je suis intervenue dans ma classe de Toute Petite Section – Petite Section (TPS-PS) en tant que Professeure des Écoles Stagiaire (PES).

1. Le choix du jeu symbolique

Les enfants aiment reproduire les moments de la vie quotidienne des adultes qui les entourent. Ainsi, ils imitent les gestes observés et les propos tenus. Nous avons donc choisi un jeu symbolique qui permet à l'élève d'être acteur et d'imiter une situation quotidienne qui lui est familière telle que prendre son bain. Les élèves vont donc être amenés à laver des poupées. Cette activité ludique et attrayante pourra enrichir réellement les scénarios réalisés par les enfants au coin poupées. Cette affirmation au futur nous semble possible et cohérente, elle fait également partie de nos hypothèses énoncées ci-dessus. La toilette que nous allons proposer se rapproche davantage de la réalité puisque les élèves vont concrètement laver les poupées avec de l'eau, du savon et du dentifrice. L'activité va permettre de susciter une motivation, du plaisir chez les élèves. Ils auront donc envie de participer et bien évidemment d'échanger, de discuter de manière spontanée.

Puisque cette activité nécessite l'utilisation d'eau et de produits pour le corps, il semble indispensable que je sois présente.

De plus, trop souvent, ce coin poupées est victime d'aprioris tels que : ce coin est fréquenté que par des filles ; il permet seulement d'occuper les enfants et non d'être un support d'apprentissage.

Nous allons donc présenter une séance d'apprentissage visant à casser ces aprioris et à montrer comment est-ce qu'une activité au coin poupées peut permettre de développer des compétences. Voici une liste non exhaustive des compétences que l'enfant peut acquérir en jouant au coin poupées :

- Apprendre le lexique des parties du corps, d'actions définies pour se laver, pour manger, pour s'habiller.
- Apprendre à communiquer, à régler des conflits
- Développer sa motricité fine pour habiller la poupée
- Découvrir et s'appropriier le fonctionnement d'objets
- Apprendre les règles d'hygiènes de vie, apprendre à se nettoyer, apprendre à choisir des vêtements en fonction de la météo
- Appréhender des événements liés au corps : propreté
- Apprendre les différentes parties du corps en s'aidant d'une poupée

Nous pouvons constater que ces compétences se retrouvent dans les différents domaines d'apprentissages du programme de la maternelle.

Le coin poupées peut à la fois être lié au coin cuisine, au docteur/médecin ce qui peut permettre par la suite une continuité dans les apprentissages et les diversifier.

Nous allons maintenant présenter le coin poupées dédié à l'activité.

2. Le coin poupées

Au cours des premiers mois de l'année, le coin poupées se trouvait dans l'entrée, excentré des autres coins jeux et de la classe. Voici une photo prise au mois de décembre :



Illustration 2: Coin poupées dans l'entrée



*Illustration 1: Coin poupées
J'ai décidé de déplacer le coin poupées*

de l'entrée à la classe pour les raisons suivantes :

- Cet aménagement ne permettait pas de surveiller correctement les élèves. Malgré une installation de miroirs dans l'entrée pour améliorer la surveillance lorsque j'étais en classe, ce fonctionnement n'a pas suffi.
- Les élèves fréquentaient moins ce coin puisqu'il n'était pas dans la classe contrairement aux autres coins jeux : garage, dînette, lecture, ferme.
- Lorsque les élèves y avaient accès, ils ne prenaient pas toujours un badge permettant de limiter l'accès. Ainsi, ils étaient parfois plus de quatre (nombre maximal d'élèves pouvant accéder à ce coin).
- Suite à de nombreuses lectures sur le sujet, j'ai constaté qu'il était important de changer la disposition de la classe et surtout des coins jeux au cours de l'année scolaire pour le bien être des élèves et leur permettre d'explorer divers coins de la classe.

Pour cela, j'ai placé le coin poupées dans la classe, à la place du coin dînette. Mon bureau a été déplacé hors de la classe, dans l'entrée, à la place du coin poupées initial. Je pense que le bureau ne profite qu'au professeur en servant uniquement de support pour poser des documents de travail. Ainsi, il m'a semblé plus judicieux d'offrir un maximum d'espace aux élèves et de trouver un autre endroit pour poser mes affaires de travail (par exemple sur les étagères / sur les meubles).

Voici donc le changement opéré des coins jeux dans la classe:



Illustration 4: L'ancien aménagement de la classe

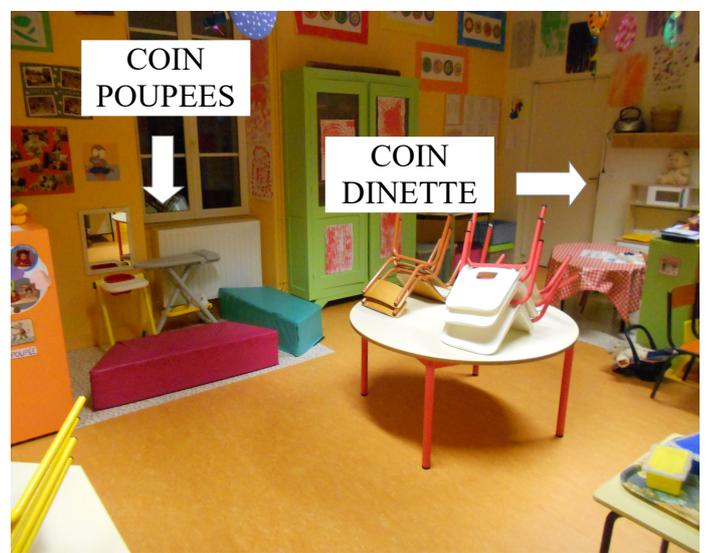


Illustration 3: Nouvelle place du coin poupées

Au cours de la transformation, mon ATSEM a posé un sol afin de délimiter l'espace. Nous avons également placé deux banquettes pour délimiter le coin. Cependant l'espace était trop restreint pour se mouvoir ainsi sur la photo ci-dessous vous pouvez observer une seule banquette avec un dossier.

Voici une photo du coin poupées actuel :



Illustration 5: Réaménagement du coin poupées

Le coin poupée est désormais muni : d'un lit ; d'une banquette ; d'un miroir ; d'une table à repasser avec 2 fers ; d'une baignoire ; d'un sac Vagnity ; d'un téléphone ; de 5 poupées de différentes tailles et textures ; de vêtements, de couches, de pyjamas, de peignoirs, de cintres ; de peluches / de doudous pour les poupées ; des affaires de soin : de brosses, de peignes, de pots de crèmes vides ; de biberons / timbales pour boire ; de plusieurs pots pour que les poupées face leurs besoins.

Voici une photo du coin poupées lorsqu'il est rangé avec les différents ustensiles énoncés ci-dessus :



Illustration 6: La composition du coin poupées

Le coin poupées est l'un des coins les plus difficile à ranger pour les élèves. Il demande beaucoup de dextérité car il faut notamment habiller les poupées et replacer les habits sur les cintres.

Pour Noël, la coopérative scolaire a financé l'achat d'une poupée garçon de couleur avec des habits. Ce choix n'a pas été fait au hasard.

Voici les raisons :

- toutes les poupées ressemblaient à des filles
- aucune ne possédait de sexe
- elles étaient de couleur blanche
- l'ensemble de leurs corps (notamment le sexe) n'était pas toujours visible et rigide.

Cette poupée a suscité de nombreuses interrogations auprès des élèves qui l'ont très vite adoptée.



Illustration 7: La nouvelle poupée

Il est important de casser ce stéréotype de la poupée féminine, sans présence de sexe et généralement de couleur blanche.

Par conséquent, lors de la séquence explicitée ultérieurement, j'ai choisi au départ une poupée féminine de couleur blanche et une poupée masculine de couleur noire.

Si nous comparons le coin poupées de l'illustration 3 avec l'illustration 6, nous constatons qu'un lit est désormais présent. Après de nombreuses observations au sein de ma classe, j'ai constaté que les élèves ressentaient le besoin de coucher leurs bébés. Ainsi, les bébés pouvaient se retrouver sur une table de la classe ou encore sur les supports pour poser les pots de peintures au coin peinture. Ceci n'était donc pas possible. Les élèves doivent rester dans l'espace dédié au jeu symbolique. J'ai donc décidé d'acheter un lit. Depuis, les élèves ne se dispersent plus dans la classe.



Illustration 8: Elèves au coin poupées

Maintenant que nous avons bien illustré les changements des coins dans la classe, nous pouvons désormais préciser le public que nous allons cibler pour l'étude.

3. Le public ciblé

Pour cette étude, nous choisissons un échantillon mixte d'élèves de Petite Section (PS). Pour que le coin jeu ne soit pas surchargé, le nombre d'élèves est limité à quatre : avec deux filles et deux garçons.

Les élèves vont être amenés à laver la poupée par deux. Nous avons choisi ce mode de travail pour qu'ils se partagent les tâches, pour qu'ils communiquent et qu'ils soient déjà confrontés à cette situation. Cette habitude leur permettra de reproduire cette dynamique en jeu libre au coin poupées.

Avant même de commencer la séance, il est important de choisir des élèves qui à la fois vont spontanément au coin poupées mais aussi des élèves qui ne s'y intéressent pas.

Rapidement, j'ai eu certaines difficultés à choisir des élèves pour mener l'étude puisque de nombreux élèves sont tombés malades à cette période.

Autre point important, nous avons décidé de prendre quatre enfants étant plutôt de « petits parleurs ». L'un des élèves choisit au départ n'a pas pu assister à la première séance filmée puisqu'il est tombé malade. Par conséquent voici les élèves choisis pour la séquence : LA , LE, TO, MA. Ainsi, ces élèves, ne s'exprimant pas trop en grand groupe, pourront communiquer entre eux et échanger avec moi-même sans être perturbés par de « grands parleurs » qui risquent de monopoliser la parole.

Nous espérons que ces quatre élèves prendront, par la suite, la parole plus facilement, qu'ils se sentiront à l'aise et qu'ils développeront leur langage oral. Nous nous appuyons sur les propos d'Agnès Florin, qui constate que les « petits parleurs » participent plus lorsqu'ils sont en petits groupes homogènes.

Le tableau ci-dessous présente quelques caractéristiques de ces élèves. Il est constitué d'une colonne pour chaque élève, présentant leurs comportements en classe ainsi que leurs capacités à communiquer :

Les élèves de PS	LA	LE	MA	TO
Genre	FILLES		GARCONS	
Age	4 ans	3 ans 1/2	3 ans 1/2	4 ans
Comportement	<ul style="list-style-type: none"> - Discrète - Calme - Attentive - Attirée par le coin poupées, fréquentation régulière - « petit parleur » - légère difficulté de prononciation 	<ul style="list-style-type: none"> - Discrète - Calme - Attentive - Attirée par le coin poupées, fréquentation régulière. - « petit parleur » qui s'ouvre et communique d'avantage depuis janvier 	<ul style="list-style-type: none"> - Moins discret - Plus dissipé - Peu attentif - Pas attiré par le coin poupées - Communique régulièrement, un peu moins en grand groupe 	<ul style="list-style-type: none"> - Discret - Dissipé - Attentif à son bon vouloir - Pas attiré par le coin poupées - « petit parleur » difficultés importantes de prononciation

Tableau 11: Les 4 élèves choisis

Voici de manière schématique, notre avancée dans le protocole :



Schéma 6: Les premières étapes du protocole

Nous pouvons désormais nous interroger sur la méthode de recherche que nous allons devoir mettre en œuvre pour affirmer ou infirmer nos hypothèses de départ sur le développement du langage oral à travers le jeu symbolique.

4. La méthode de recherche choisie

Les méthodes de recherche dites d'investigation permettent d'appréhender la perception, la compréhension, la production du langage et les connaissances métalinguistiques.

Ces méthodes varient en fonction de l'âge de l'enfant puisque le langage progresse au cours du temps. Au cours de cette partie, nous présentons notre cheminement de pensées qui nous a conduit à choisir un certain type de recherche spécifique à l'observation du développement et de l'acquisition du langage oral.

La méthode longitudinale

Dans un premier temps, il s'agit de s'orienter vers un type de recherche en fonction du nombre d'élèves choisi et de leurs caractéristiques. Le tableau suivant présente deux catégories larges de méthodes de recherche :

Méthode longitudinale	Méthode transversale
Suivi d'un groupe d'enfant sur plusieurs mois voire plusieurs années <i>Exemple</i> : Piaget, 1923, a étudié la progression langagière de ses enfants sur plusieurs années. Possibilité de réaliser des enregistrements audio et vidéo selon des critères précis : <ul style="list-style-type: none"> - morphologie - syntaxe - lexique Il est intéressant d'avoir des périodicités de prises <i>Exemple</i> : tous les mois, tous les six mois...	Comparaison des groupes d'enfants choisis selon un critère précis : âge, genre L'étude du développement du langage doit également être ciblée en fonction de certains critères du langage.

Tableau 12: Méthodes de recherches générales

Pour notre recherche, il convient de choisir la méthode longitudinale mais sur un court délais, environ un mois.

Pourquoi ce choix ?

Tout d'abord le but de notre recherche est d'observer l'acquisition du langage chez des enfants de PS autrement dit c'est l'étude d'un petit groupe d'une même tranche d'âge (entre 3 et 4 ans).

Puis ensuite, il convient d'organiser les observations en trois temps reprenant les critères du langage énoncés :

- Les prérequis des élèves avant la mise en place de la séquence
- Les apprentissages lexicaux et syntaxiques au cours de la séquence
- L'entraînement et l'acquisition du lexique et de la syntaxe

Ces trois temps vont nous permettre sur une période d'observation déterminée ci-dessus, d'observer les progrès en terme de lexique et de syntaxe orale des élèves en réalisant des enregistrements vidéos lorsque l'enseignant sera présent ou non.

Cependant, nous avons déjà pu constater que l'acquisition du langage et son développement faisaient appel à trois caractéristiques :

1. la compréhension
2. la production
3. les connaissances métalinguistiques en d'autres termes les connaissances liées à la grammaire de la langue.

Il faut donc choisir l'un de ces critères en fonction de ce que l'on souhaite analyser.

Ci-dessous se trouve un tableau qui présente les trois caractéristiques de la langue et les protocoles associés. Ce dernier a été formé en s'appuyant toujours sur des études d'acquisition du langage répertoriées par Josie Bernicot et Alain Bert-Erboul :

ETUDES		
Compréhension	Production	Connaissances métalinguistiques
A la suite d'un stimulus oral, l'enfant doit produire une réponse comportementale ou orale. Cette réponse est notée sur une grille adaptée d'analyse ou elle est enregistrée / filmée.	En situation naturelle ou suite à une consigne, les productions langagières sont enregistrées. Ces enregistrements sont transcrits puis codés selon les questions de recherches	L'enfant est observateur. Il doit réfléchir sur les propriétés du langage et argumenter. L'enfant étudie les normes qui régissent la langue comme par exemple étudier grammaticalement un élément linguistique, trouver une définition hors contexte etc...

Tableau 13: *Études du langage : compréhension / production/ connaissances métalinguistiques*

Pour notre étude, il semble pertinent de choisir la 2ème méthode puisqu'il s'agit davantage d'une observation sur la production ici orale (enfant de 3 ans pas apte à écrire) d'un groupe restreint d'enfants jouant à un jeu symbolique. Il est donc important de choisir les supports d'enregistrement pour bien observer la progression en terme de production orale de chaque élève.

Voici donc un schéma récapitulatif que nous avons réalisé à partir des informations citées ci-dessus, illustrant la progression de notre cheminement de recherches, de nos objectifs :

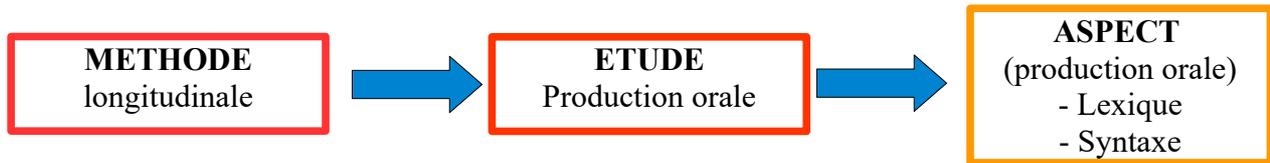


Schéma 7: Zoom sur la méthode de recherche et les aspects langagiers à étudier

Désormais, nous pouvons nous pencher sur les méthodes de recherches plus précises en fonction de l'âge des enfants. Puisque le groupe d'enfant sera âgé de 3 ans, on peut déjà cibler, d'après l'ouvrage de Bernicot et Bert-erboul, des méthodes de recherches pour des enfants de plus de 2 ans.

A partir de 2ans, les études peuvent aller au delà des études de productions linguistiques en situations naturelles. Nous allons décrire globalement les différentes méthodes de recherche pouvant être menées puis nous ferons une sélection afin d'intégrer ses méthodes expérimentales au sein de notre séquence. Le tableau suivant présente les méthodes de recherches plus précises dont les données nous viennent de Josie Bernicot et Bert-erboul :

Les tests standardisés	Les tâches expérimentales				Le recueil en situation naturelle : les bases de données
<p>Tests mentaux qui évaluent le niveau de production & de compréhension du langage. Il peut aussi y avoir des tests qui évaluent tous les aspects du langage:</p> <ul style="list-style-type: none"> - phonologie - morphosyntaxe, - sémantique/lexique - pragmatique <p>Ce test mental comporte 3 épreuves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une de vocabulaire - une de compréhension du vocabulaire - une de vérification du vocabulaire 	<p>1. tâches sans interlocuteur : elles font intervenir uniquement du matériel verbal : <u>répétition de mots ou de phrases avec des formes syntaxiques précises</u>. Il existe aussi des tâches où le matériel verbal est contextualisé a minima avec des images ou <u>des jouets</u> comme des poupées par exemple. Ces éléments sont des stimuli qui permettent de mettre l'enfant dans des situations réelles. On parle alors de <u>tâche de mime</u> où l'enfant doit <u>réaliser des actions correspondant à des phrases</u> en utilisant des jouets. Les jouets sont des outils pour formuler et structurer des phrases et donc de travailler sur <u>l'aspect lexical et morphosyntaxique</u></p>				<p>L'enfant est en situation naturelle de la vie courante et produit des énonciations orales naturelles. Ils convient ensuite de les recueillir, de les transcrire et de les coder.</p>
	<p>2. tâches avec interlocuteur : il en existe 4,</p>				
	<p>Imitation</p>	<p>Communication référentielle</p>	<p>Narration</p>	<p>Épreuve d'interaction collaborative</p>	
<p>Elle prend en compte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le langage - les aspects non verbaux de la communication <p>. Pendant la 3ème année de l'enfance, le contact social avec un pair peu s'organiser et se structurer selon un mode de communication fondé sur l'imitation.</p>	<p>2 enfants communiquent pour qu'ils réalisent ensemble une activité. L'un d'eux a déjà expérimenté l'activité et doit transmettre ses connaissances, son savoir faire à son binôme qui ne peut le voir. La communication peut se faire uniquement de manière verbale puisque les enfants ne se voient pas.</p>	<p>L'enfant narre une histoire à l'adulte à partir d'images. L'adulte présente les illustrations une à une et l'enfant raconte l'histoire au fur et à mesure.</p>	<p>L'enfant est face à un interlocuteur et tous deux doivent réaliser une tâche commune. Cependant un seul des 2 individus peut réaliser la tâche et l'autre doit donner son accord ou non. La discussion et la négociation sont donc importantes à ce niveau.</p>		

Tableau 14: Méthodes de recherche possibles pour des enfants au-delà de 3 ans

Suite à la classification des méthodes expérimentales, voici ce que nous souhaitons sélectionner :

– **des tests standardisés :**

Ces derniers ne seront pas des tests écrits mais oraux. Ils vont pouvoir nous permettre de réaliser trois types d'évaluations en suivant les indications de la première colonne du tableau :

- une « épreuve » permettant d'évaluer les acquis des élèves sur le lexique et la syntaxe orale = évaluation diagnostique
- une « épreuve » de compréhension liée à l'apprentissage du lexique et de la syntaxe orale = évaluation formative
- une « épreuve » de vérification du lexique et de la syntaxe orale = évaluation sommative

Ainsi, nous reprenons l'enchaînement, la progression évoquée dans la partie sur la méthode de recherche en précisant davantage les étapes évaluatives pour analyser la progression de l'acquisition du langage de l'enfant. L'ensemble de ce cheminement apparaîtra dans la séquence.

– **des tâches expérimentales sans interlocuteur et avec :**

Il est important de distinguer la notion d'interlocuteur. Ici la tâche que nous proposons à l'élève est la suivante : faire prendre le bain à une poupée. Cette tâche ne nécessite par forcément d'être à plusieurs. Cependant dans ces espaces libres tel que le coin poupées, les élèves sont ensemble et au cours de leur troisième année, ils apprennent à vivre et jouer ensemble. Ainsi, dans la première séance et la deuxième, les élèves réaliseront en binôme l'activité au coin poupées. Par ailleurs, puisque nous serons dans une phase de découverte puis dans une phase de réinvestissement, il convient d'avoir un interlocuteur expert tel que le professeur, moi-même, pour vérifier l'apprentissage du langage oral comme l'évoque Vygotsky dans sa théorie. Ces observations sont appelées « observations participantes », avec un degré de participation plus ou moins important du professeur.

Pour amener les enfants à parler, communiquer entre eux, le matériel dit « verbal » essentiel mis à disposition est le suivant : une poupée, une baignoire, un gant et un savon.

- Il convient dans un premier temps de laisser les élèves jouer librement au coin poupées, de découvrir le matériel afin d'analyser leurs acquis en terme de lexique et de syntaxe orale.
- Dans un second temps je devrai faire une intervention pour donner des consignes et amener le lexique et la syntaxe aux élèves en prenant en compte les observations effectuées sur le langage des élèves. Ainsi, on ne parle pas à ce moment là de tâches expérimentales sans interlocuteur mais plutôt avec interlocuteur.

L'enfant reproduira mes gestes et verbalisera les mots, les phrases énoncées.

- Dans un dernier temps, l'élève reprendra sa tâche sans interlocuteur et s'entraînera à faire prendre le bain à la poupée tout en verbalisant à l'aide de ses propres mots et ceux également amené par moi-même. Il pourra également être aidé par ses camarades qui généralement apprécient de réaliser une activité à plusieurs.

Ces trois points constituent les principales étapes d'une séquence d'apprentissage du langage :

- la vérification des acquis
- l'apport d'une nouvelle notion par le professeur
- l'entraînement par les élèves

Il faut éviter les évaluations sommatives en Petite Section qui peuvent stresser et frustrer des élèves. Autrement dit il est préférable d'évaluer sommativement les élèves via l'observation et non les évaluer individuellement en leur donnant des consignes précises. Les enfants doivent rester naturels et apprécier l'activité.

- **Le recueil en situation naturelle : les bases de données**

Tout au long de l'observation il semble intéressant de filmer, d'enregistrer les élèves pour répertorier l'ensemble de leurs acquis linguistiques et syntaxiques mais également pour constater les progrès langagiers de ces derniers. Par ailleurs, la vidéo permet de prendre du recul pour le professeur puisqu'il peut ensuite analyser cette dernière afin d'améliorer les séances suivantes, d'attirer son attention sur un élève plus qu'un autre etc...

5. La séquence

Maintenant que nous avons ciblé notre public, il convient de vous présenter la séquence qui se compose de trois séances. Les étapes de la séquence reprennent celles citées ci-dessus. Seule, l'évaluation sommative ne sera pas présentée. Les élèves seront toujours dans l'acquisition, dans l'entraînement. Au cours de cette séquence, nous allons aborder trois catégories de jeux, évoquées dans la partie II – 7 (voir tableau 7).

En *Annexe 2*, vous trouverez la séquence intitulée « Le bain des poupées » et en *Annexe 3*, la fiche de préparation de la première séance.

Les trois catégories mises en œuvre lors de la séquence

Dans un premier temps, il semble pertinent de faire laver les poupées sous forme d'un jeu dirigé. Il s'agit également de transporter les élèves dans la situation la plus concrète possible au coin poupées. Autrement-dit, les élèves vont utiliser réellement de l'eau et des produits cosmétiques. En effet, je vais présenter l'activité aux élèves et les sensibiliser au lexique et à la syntaxe ciblés. Cependant, ce sont les élèves qui jouent et non moi. Je dois diriger les élèves vers les différentes étapes pour faire prendre le bain aux poupées. Je peux également montrer les gestes pour que les élèves le reproduisent. Par ailleurs, en Petite Section, les élèves ont tendance à s'exprimer de manière non verbale. D'après le programme de la maternelle (2015), il convient de favoriser la pratique tout en permettant aux élèves de nommer leurs actions. Ce langage se nomme : le langage en situation. Ce dernier a davantage de sens pour les enfants de cet âge.

Dans un second temps, l'activité est présentée une nouvelle fois aux élèves mais mes attentes ne sont pas les mêmes. Je vais superviser le jeu en intervenant ponctuellement tout en laissant les élèves réaliser l'activité. Je veillerai tout de même à ce que les élèves utilisent le lexique et la syntaxe de la première séance, de manière correcte, en n'hésitant pas, si besoin, à les orienter. Ce système permet de constater si les élèves s'approprient et assimilent le lexique et la syntaxe de la première séance. Par ailleurs, je vais déjà pouvoir constater des progrès.

Au départ, il est important de faire un rappel sur le lexique et la syntaxe orale. Les élèves pratiquent davantage le langage d'évocation à ce moment là. Autrement-dit, c'est un langage oral visant à expliquer une action, une activité qui s'est déroulée antérieurement. Un point essentiel évolue au cours de la séquence. Lors de cette seconde activité les élèves sont amenés à faire semblant. Pour quelle raison ? La première prend en compte la définition du jeu symbolique qui vise à « faire semblant », à s'approprier un rôle, une action. Ensuite les enfants n'auront pas l'occasion de jouer au coin poupées avec de l'eau dans les baignoires et à l'aide de produits cosmétiques en temps de jeu libre. L'objectif de ces deux séances (la première et la seconde) est de permettre aux élèves de jouer librement au coin poupées lors de la troisième séance, en réinvestissant la syntaxe et le vocabulaire.

Dans un troisième temps, les élèves sont en jeu libre. Je ne dois plus intervenir sauf en cas de réel besoin. Je devrais garder tout de même un œil sur les élèves, pour vérifier qu'ils sont bien entrain de réaliser l'activité. Je peux écouter pour vérifier si les élèves acquièrent les compétences ciblées. Il s'agit tout de même de vérifier les apprentissages autour de la toilette des poupées. Il semble important par exemple, de mettre en avant, au coin poupées, les éléments que les élèves vont utiliser pour faire prendre le bain.

Par ailleurs, les compétences citées dans la séquence ne sont pas attendues en fin de Petite Section mais en fin de Grande Section. Il s'agit donc pour moi, de faire progresser mes élèves vers les compétences ciblées.

Les objectifs et les compétences spécifiques de cette séquence

Cette séquence regroupe un ensemble d'objectifs langagiers et sociaux qui sont répartis sur l'ensemble des séances. En voici la liste :

- permettre au professeur d'évaluer le vocabulaire et la syntaxe acquise par les élèves.
- permettre à l'enfant de développer son langage en situation (autrement-dit le langage au cours de l'action) à travers quatre processus :
 - La production orale spontanée de l'élève entre pairs, avec le professeur
 - La réception langagière modèle (vocabulaire et syntaxe) du professeur ayant une portée transmissive.
 - La réception langagière entre pairs.
 - La compréhension du vocabulaire et de la syntaxe énoncé par le professeur et par ses pairs.
- permettre à l'enfant de quitter son monologue qui s'installe généralement en phase de jeu libre.
- Permettre aux élèves de réaliser une action commune visant à dialoguer entre eux.

Compétences visées :

- S'exprimer dans un langage oral syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre

- Communiquer oralement avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.
- Se partager les tâches lors de l'activité

Le choix du vocabulaire

Si nous nous focalisons un moment sur le choix du lexique et de la syntaxe orale choisis, il faut savoir qu'il est difficile de sélectionner un vocabulaire précis pour la première année de scolarisation des élèves. Chaque enfant possède son propre répertoire lexical qu'il soit riche ou non, le but est qu'il acquière un vocabulaire adapté à la situation. Les capacités de mémorisation des élèves divergent. Généralement il est intéressant de proposer seulement 20 % de vocabulaire nouveau par rapport à celui déjà connu des élèves. Il est donc important de choisir des mots courants qu'ils auront l'occasion de réutiliser seul en activité. Ainsi, il ne s'agit pas d'imposer un nombre de mots à savoir puisque les élèves peuvent déjà ou non avoir acquis ces mots mais bien évidemment de leur mettre à disposition un répertoire de mots en lien avec l'activité choisie : le bain des poupées.

Dans un premier temps, nous avons choisi un vocabulaire qui nous semblait correct et abordable pour de jeunes enfants. Nous nous sommes également appuyés sur une séance filmée « La toilette des poupées » issue du DVD « Les apprentissages à l'école maternelle ». Au sein de cette vidéo, nous pouvons retrouver un corpus de mots liés à la séance que nous avons décidé de réaliser.

Par ailleurs, avant de présenter la première séance aux quatre élèves, je suis intervenue de temps en temps lorsque les élèves jouaient au coin poupées pour demander le nom des objets utilisés. J'ai également réalisé une phase de découverte au coin regroupement en présentant le matériel du coin poupées. Le but étant de faire l'analyse du vocabulaire spontané proposé par les élèves afin de sélectionner le lexique pour la séquence. Cette première phase, n'intègre pas ma séquence mais elle a donc fait l'objet d'une évaluation diagnostique sur le lexique.

Voici donc les mots sélectionnés en fonction des représentations, des propositions des élèves :

Objets	Mots des élèves	Représentation de l'objet par les élèves	Mots sélectionnés
Baignoire	Bain Lit Bassine Baignoire	La <i>baignoire</i> n'est pas un mot connu de la majorité des élèves. Les élèves au coin poupées plaçaient la poupée dans la baignoire sans forcément connaître le support. Plusieurs hypothèses peuvent être proposées : - les baignoires se font plus rares dans les logements actuels et les élèves ne se souviennent plus forcément de leur baignoire pour nourrisson. - les élèves n'ont pas fait le rapprochement entre la baignoire grandeur nature à la maison et celle du coin poupées. Ainsi ils assimilent la baignoire à <i>un lit, une bassine</i> du fait de la fonction du support, de la ressemblance. - les élèves confondent le mot <i>baignoire</i> avec le mot <i>bain</i> autrement-dit la nature avec la fonction.	Nous avons choisi le mot <i>baignoire</i> et insisté sur la distinction : <i>Mettre la poupée dans la baignoire.</i> <i>Faire prendre le bain à la poupée.</i> Ce qui permet également de noter qu'il s'agit de <i>faire prendre le bain à la poupée</i> , de <i>la laver</i> et non de lui <i>faire sa toilette</i> . Ces derniers propos nous semblaient anciens.
Savon Bouteille de gel douche	Savon	Aucun élève n'a proposé le mot : <i>gel douche</i> que nous avons choisi au départ, pensant que notre époque amenée les élèves à choisir ce mot. Par ailleurs en présentant un contenant pour savon, aucun élève n'a proposé spontanément le mot <i>shampoing</i> . Ce dernier est venu lorsque le professeur a demandé avec quoi est-ce qu'on pouvait laver les cheveux.	Choix du mot <i>savon</i> et apport de la distinction <i>shampoing</i> pour les cheveux. Lors de la séance, les élèves auront donc un savon pour laver le corps et non du <i>gel douche</i> . La confusion pourrait s'opérer avec le <i>shampoing</i> .
Poupée	Poupée Bébé	Spontanément les élèves ont proposé le mot <i>poupée</i> . Certains ont également proposé le mot <i>bébé</i> .	Choix du mot : <i>poupée</i> ou <i>bébé</i> avec la distinction de fille et de garçon. L'idée nous était venue de distinguer <i>poupée</i> et <i>poupon</i> mais nous avons choisi de conserver le mot <i>poupée</i> et de distinguer ensuite le genre.
Gant de toilette	Gant Serviette Petite serviette	Le <i>gant de toilette</i> n'est pas connu de tous, pas par la majorité. Il serait intéressant de constater si dans la population actuelle, les gants de toilette sont toujours utilisés pour laver les enfants.	La distinction <i>gant</i> et <i>gant de toilette</i> peut être proposée à l'oral mais elle ne sera pas exigée.
Brosse à cheveux	Brosse Peigne	Le mot <i>brosse</i> est connu pour la majorité des élèves. Cependant il existe des confusions entre <i>une brosse</i> et <i>un peigne</i> .	Nous avons choisi de nommer l'objet avec une description plus précise puisque vient ensuite la <i>brosse à dents</i> . Ainsi le mot choisi est : <i>la brosse à cheveux</i> . Nous souhaitons que les élèves retiennent notamment le mot <i>brosse</i> car il est plus couramment employé de la sorte comparé au mot <i>brosse à dents</i> qui possède une description plus usuelle.
Brosse à dents	Brosse à dents	Pour le mot <i>brosse à dents</i> , soit les élèves n'ont rien proposé, soit ils ont proposé le mot <i>brosse à dents</i> .	Nous avons conservé ce terme.
Dentifrice	Dentifrice	Certains élèves ont trouvé le mot <i>dentifrice</i> .	Le mot choisit est donc : <i>dentifrice</i> .
Serviette de toilette	Serviette Peignoir Drap	Les élèves ont majoritairement proposé <i>serviette</i> et <i>peignoir</i> . La fonction liée à ces termes est la même.	Il convient de sélectionner le mot <i>serviette</i> . Nous n'avons pas décidé de préciser le mot <i>une serviette de toilette</i> .

Tableau 15: Le lexique sélectionné pour la séquence "le bain des poupées"

Le lexique du corps humain a été travaillé tout le long de l'année. Il s'agit donc simplement d'effectuer des rappels.

Par ailleurs, les verbes sélectionnés par le professeur sont les suivants :

- laver ou nettoyer
- frotter
- rincer
- sécher ou essuyer
- brosser

Pour finir, en Petite Section les élèves ne sont pas tous en capacité de former des phrases. Il s'agit dans un premier temps de solliciter l'association d'un déterminant avec un nom. Les élèves essayeront d'associer des mots et de former des structures syntaxiques de plus en plus complexes. Il s'agit également de familiariser l'élève au pronom personnel « je ».

6. Les grilles d'observation

Pour mener l'investigation à travers l'observation directe, j'ai élaboré des grilles d'observation visibles en *Annexe 5*. Ces grilles seront ensuite complétées juste après la séance et lors du visionnage des enregistrements vidéo. La première observation étant participante, le support vidéo va me permettre de prendre du recul sur la séance. Ensuite, les enregistrements vidéos me serviront de compléments pour les observations directes.

Pour pouvoir filmer les élèves à chaque séance, j'ai recueilli les autorisations de prise de vue et de diffusion auprès des 4 élèves. Ces dernières sont visualisables en *Annexe 4*. Le caméscope sera positionné sur un trépied derrière la banquette jaune du coin poupées, visible sur l'illustration 5 (dans la sous partie « 2- le coin poupées »).

Chaque grille d'observation a son importance. La première présente le recueil des observations de la séance d'évaluation diagnostique. Les deux et troisièmes grilles d'observations doivent présenter la progression du langage oral de chaque élève.

Les vacances d'avril se trouvant juste après la troisième séance, je ne souhaite pas faire des observations supplémentaires en jeu libre puisque je manquerai de temps pour analyser les séances. Cependant, ce n'est qu'au bout de plusieurs phases de jeux libres ponctuées au cours du mois de mai, que j'aurai l'occasion de réaliser une évaluation sommative.

Chaque grille d'observation prend en compte les compétences ciblées en fin de Grande Section qui sont les suivantes :

- Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.
- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.

Elles font apparaître plusieurs aspects :

- la communication entre pairs / avec le professeur
- le développement du langage oral – lexique et syntaxe
- la socialisation – le partage

Les critères d'observations choisis sont en lien direct avec les objectifs d'acquisition du langage oral du programme de l'école maternelle (mars 2015). Ils ont été adaptés au niveau des élèves de PS et sont progressifs pour le développement du langage oral.

Nous retrouvons ces deux objectifs dans chaque séance :

- Oser entrer en communication orale avec le professeur et ses pairs
→ lors des séances, l'objectif est d'amener les élèves à communiquer avec le professeur puis de plus en plus entre eux.
- Se partager les tâches lors de l'activité
→ lors des séances, il est important que les élèves échangent et se partagent l'activité de manière à se sentir de plus en plus à l'aise au contact de l'autre. Ce partage des tâches doit amener les élèves à communiquer entre eux.

Nous avons souhaité décliner l'objectif en rapport avec l'acquisition du langage oral de la manière suivante :

- Comprendre le lexique et la syntaxe oralisés par le professeur lors d'une situation de jeu dirigé (uniquement en séance 1)
→ Les élèves vont devoir mettre des mots sur les objets, sur les actions en utilisant un langage en situation. Le vocabulaire et la syntaxe seront apportés par le professeur mais les élèves vont devoir le comprendre pour être en capacité de le réinvestir.
- Réinvestir le lexique et la syntaxe du professeur (séances 2 et 3)
- S'appropriier le lexique et la syntaxe du professeur (séances 2 et 3)

Une fois les grilles d'observation remplies et les séances filmées, nous avons pu prendre du recul sur notre investigation.

V. LES RESULTATS DE LA RECHERCHE

Au cours de cette recherche nous avons émis des hypothèses. Le but étant désormais de les valider ou non en fonction de ce que nous avons observé.

1. Synthèse générale sur les observations directes

Les séances filmées sont à visionner en annexe électronique.

Il convient dans un premier temps de faire un bilan général des observations que vous pouvez retrouver en *Annexe 5*.

Dans un premier temps, le choix d'une activité à réaliser par deux, à permis à chaque élève de discuter, d'échanger au moins avec son binôme. Nous avons constaté que certains élèves comme LE et MA sont aussi à l'aise pour parler en ma présence que lorsque je ne suis pas là. En revanche TO et LA s'expriment davantage lorsque je ne suis pas présente (en séance 3). Les élèves ont progressivement eu l'envie de communiquer, de négocier entre eux pour faire prendre le bain à la poupée, que se soit pour demander un objet ou par exemple pour demander de faire les actions dans un ordre précis, d'une manière précise.

Au cours de la séquence, nous avons choisi d'échanger les binômes afin de constater si les élèves étaient plus ou moins à l'aise avec certains. Il s'avère que les filles ont tout de suite eu envie de jouer à la poupée tandis que les garçons observés et sont venus progressivement jouer. Les binômes ont globalement bien fonctionné. LA et TO avaient plus de facilité à parler ensemble. Cela fait déjà un an qu'ils se connaissent puisqu'ils étaient en TPS ensemble l'an dernier. De plus, ils ont tous les deux un tempérament à être timide.

LE prend le dessus sur les deux garçons et sur LA. LE n'est donc pas une si « petite parleuse » que ça. Elle a pris de l'assurance au cours du mois de mars et prend la parole sans difficulté. Malgré une monopolisation de la parole lors de la première séance, elle a su petit à petit laisser la parole aux autres.

MA est un élève adaptable. Il n'a pas l'air d'être contrarié et il est plutôt à l'aise avec les filles et TO. Cependant, nous avons constaté que lorsque les deux garçons se mettaient ensemble en jeu libre, ils n'étaient pas encore capables de se gérer seuls. Ils ne respectent plus le matériel, se dissipent et ne sont même plus dans le mimétisme d'actions, de rôles que l'on peut réaliser au coin poupées. Je suis obligée de les reprendre plusieurs fois au cours des séances.

Lors de la deuxième séance, les élèves n'avaient plus l'eau à disposition. Ce paramètre était un élément très motivant. Il était difficile de savoir si les élèves allaient toujours apprécier l'activité et comprendre la notion de faire semblant. Cela dit, malgré plusieurs demandes de la part des élèves, ils ont fini par comprendre. Seuls les savons restaient à disposition. Aujourd'hui, nous pouvons nous demander si c'était une bonne idée de les laisser à portée de main. Puisque le savon laissait des traces, les élèves n'ont pas arrêté de s'en servir et pas seulement pour nettoyer les poupées...

Lors de la dernière séance, nous pouvons apercevoir un premier binôme LA et TO puis LE et MA qui arrivent plus tard. Cette organisation n'était pas prévue au départ. Après avoir analysé les deux premières séances, nous avons constaté que ces deux élèves de nature réservée, appréciaient réaliser l'activité mais il était difficile de savoir s'ils progressaient, s'ils réinvestissaient le vocabulaire. Ces deux élèves étant déjà ensemble en TPS-PS l'an dernier et étant tous les deux de « petits parleurs », nous avons eu l'idée de les mettre tous les deux en jeu libre dans un premier temps, pour qu'ils se sentent en confiance. Ce fut une réussite. Aussitôt l'explication faite par moi-même, les deux élèves en question ont tout de suite coopéré et se sont mis à communiquer.

D'un point de vue langagier, nous observons qu'en proposant un jeu symbolique, dans un coin connu et rassurant de la classe, les élèves ont progressé. Chaque élève a assimilé une certaine quantité d'informations en première séance qu'il a réinvesti tout au long de la séquence. La structuration des phrases est venue progressivement allant d'un mot voire deux associés à une phrase complète. La succession d'étapes pour faire prendre le bain aux poupées semblait être structurant pour les élèves. Chaque étape, possède un lexique particulier, ce qui permettait aux élèves d'enrichir leur vocabulaire. Une phase a dominé les autres : celle de laver les poupées dans la baignoire. Par moment, le langage en situation stagne. Nous pouvons donc faire un lien entre l'action sur l'environnement, sur les objets et le développement du langage, ici, oral.

2. Les résultats de l'investigation

Il est désormais temps de valider ou non nos hypothèses de départ.

(1) L'élève de Petite Section (PS) acquiert du vocabulaire et une syntaxe orale en jouant au jeu symbolique.

Nous observons tout au long de la séance un lexique qui s'accroît pour chaque élève. Il est également de plus en plus précis car les élèves s'appuient sur les objets qu'ils utilisent pour les désigner et expliquer les actions qu'ils réalisent. Puisque faire prendre le bain aux poupées est une tâche qu'ils vivent au quotidien eux-mêmes, il semble qu'ils soient à l'aise dans ce contexte et qu'ils arrivent à enchaîner les actions plutôt spontanément. Cette aisance leur permet de se focaliser davantage sur le langage oral. Nous constatons également à travers les enregistrements que les élèves construisent des phrases orales de plus en plus complètes pour communiquer, pour expliquer ce qu'ils font, pour demander à l'autre de faire quelque chose.

(2) L'élève acquiert des compétences langagières orales en communiquant avec ses pairs.

Dès la première séance, nous constatons que les élèves n'ont pas les mêmes connaissances lexicales. Par exemple, certains reconnaissent ce qu'est une baignoire, d'autres donnent un autre terme. Des élèves peuvent également savoir ce qu'est un gant, d'autres non. Il en va de même pour la distinction entre le shampoing et le savon etc... Cette diversité de vocabulaire permet déjà aux élèves de communiquer entre eux en apprenant le vocabulaire de l'autre. Ensuite, en situation, il a été difficile de constater réellement si les élèves s'approprièrent et réinvestissaient le vocabulaire du

professeur ou alors du camarade. Cela dit, vu ce qui en découle de la première hypothèse et d'après l'évaluation diagnostique de départ, on peut effectivement être en capacité de dire que les élèves acquièrent des compétences lexicales en communiquant entre eux. Ils communiquent entre eux par le langage oral en se faisant comprendre et ils s'expriment dans un langage dont la syntaxe orale et de plus en plus correcte et précise.

(3) L'élève acquière des compétences langagières orales en communiquant avec un adulte expert.

Lors de la première séance en jeu dirigé, les élèves s'imprègnent à la fois de l'activité mais aussi de tout ce qui en découle, en particulier le lexique et la syntaxe qui sont amenés tout au long du jeu symbolique. Si des élèves sont acteurs dès le départ, d'autres sont en observation. Les uns comme les autres enregistrent le vocabulaire entendu. Cela se vérifie lors des séances suivantes. Dans un premier temps, avec un étayage toujours important, les élèves s'expriment à leur manière en s'appropriant le vocabulaire oralisé la semaine précédente. C'est par la prise de risque de s'exprimer, par la possibilité d'avoir le professeur qui reformule juste après que l'élève apprend aussi à construire des phrases de plus en plus correctes.

Autrement-dit, les élèves entre pairs enrichissent leurs vocabulaires et dans une moindre mesure leurs syntaxes. Ils s'expriment en fonction de leurs capacités langagières, ce qui leur permet donc de se comprendre. Cependant, après l'analyse des vidéos, nous constatons qu'il est important et notamment en deuxième séance, de reformuler les phrases énoncées par les élèves. Même si nous les comprenons et qu'elles ont du sens, l'ordre des éléments langagiers dans la phrase n'est pas toujours correcte. L'étayage énoncé par Vygotsky n'est donc pas à négliger surtout en début de séquence.

(4) L'élève acquière des compétences langagières orales en jouant librement au coin jeu.

La dernière séance a su être révélatrice notamment pour deux élèves. Le jeu libre permet notamment aux élèves étant de « petits parleurs » de communiquer plus facilement entre eux. La présence du professeur peut parfois empêcher les élèves de prendre des risques pour communiquer. Nous pouvons le constater pour TO et LA lors des séances. En jeu libre, ils sont davantage en confiance, ils oublient le caméscope et communiquent entre eux. Pour ces élèves, les compétences langagières peuvent plus facilement se développer lors de ces prises de risques. Ils ne font plus seulement qu'écouter, ils apprennent à prendre la parole spontanément. Le jeu est un vecteur d'apprentissage important pour eux. Pour les élèves communiquant déjà facilement au cours des séances en jeu dirigé et en jeu supervisé, le jeu libre peut être une réelle phase d'entraînement. Cela dit, pour cette dernière séance, nous ne constatons pas un progrès net pour les élèves déjà à l'aise pour communiquer. Le progrès se fait davantage entre la première et la deuxième séance.

(5) L'élève réinvestit en jeu libre les notions langagières orales apprises avec le professeur.

Les élèves ont réinvesti le lexique et la syntaxe orale sur le thème du bain des poupées tout au long des différents jeux. Les jeux plus cadrés peuvent permettre à certains élèves de réinvestir plus aisément les notions langagières apprises avec le professeur tandis que d'autres préféreront le jeu libre pour développer leur langage oral et réinvestir les notions langagières. Cependant, nous pouvons constater que lorsque certains élèves se mettent ensemble en jeu libre, notamment MA et TO, le réinvestissement n'a pas lieu du tout. Ils se dissipent trop vite et ne sont plus dans l'activité. Il est donc important en tant que professeur de choisir les élèves que l'on souhaite mettre ensemble pour qu'ils jouent à un jeu symbolique tout en réinvestissant les notions apprises.

VI. DISCUSSION

Après quelques mois de recherche, je suis enfin arrivée à finaliser mon mémoire. La définition d'un mémoire restait floue jusqu'à ce que je commence le séminaire de recherche sur le jeu. Mes élèves étant en TPS-PS, je souhaitais me rapprocher d'un jeu qui pouvait vraiment leur parler. Je me suis ensuite rendue compte qu'il y avait sûrement du potentiel en exploitant les nombreux coins jeux qui se trouvaient dans la classe. Le jeu symbolique est donc venu après plusieurs semaines de lecture. Mais à partir de ce jeu, je voyais une multitude de choses à faire apprendre aux élèves. Il a cependant fallu que je trouve un sujet précis, un domaine d'apprentissage à exploiter. Pour commencer ce mémoire, il m'a donc fallu du temps avant de trouver une problématique intéressante et surtout pertinente à exploiter.

La lecture,... D'un point de vue personnel, je n'aime pas vraiment lire. Je n'avais encore jamais fait de recherche. Je ne savais pas du tout comment me constituer une bibliographie, et encore moins trouver les ouvrages efficacement. Après plusieurs semaines, je me suis plongée dans les lectures. J'ai ressenti des difficultés à sélectionner les informations. J'avais tendance à lire les ouvrages entièrement mais le temps m'était compté. Et puis, au fur et à mesure, mon plan a pris forme. La rédaction n'a pas été évidente car je n'ai jamais aimé écrire. Sauf que cette fois-ci avec un temps assez court de rédaction, je n'avais pas d'autre choix que de m'y mettre. J'ai rapidement apprécié écrire sur un sujet qui me plaisait.

En tant que PES, j'ai eu le temps d'observer mes élèves, d'optimiser l'espace du coin poupées pour favoriser un cadre de travail idéal. Mais qu'allais-je observer ? Comment m'y prendre ? Après le mois de janvier 2016, j'ai eu beaucoup de mal à me remotiver pour continuer mon mémoire. Je savais que je devais passer à la pratique mais j'étais complètement dépassée par cette idée de méthodologie, de protocole de recherche. Il fallait vraiment que je clarifie ces termes avant de proposer quelque chose. Et puis, sans difficulté, j'ai eu l'idée de construire une séquence sur une activité appréciée généralement par les enfants : le bain des poupées.

Mais quel matériel prévoir ? Est-ce que je mets un élève par baignoire ? Est-ce que je vais avoir la place de mettre les 4 élèves au coin poupées ? Ce que j'ai trouvé difficile, c'était de devoir sélectionner un nombre d'élèves pour l'échantillonnage et de mettre les autres en activités sans qu'ils aient envie de venir s'immiscer dans l'activité.

Pour me laisser le temps de construire mes grilles d'observation et d'observer les séances à tête reposée, j'ai décidé de filmer les élèves. Cependant, où placer la caméra ? Comment faire pour que les élèves ne soient pas intimidés ? Allais-je avoir un son correct pour récupérer les temps de parole sachant que les 18 autres élèves étaient également dans la classe ? Finalement la pratique s'est bien déroulée. Le fait de mettre les élèves par deux a renforcé la communication et la collaboration. Les élèves se sont habitués au dispositif qui s'est ritualisé sur trois semaines.

Après ces trois semaines de pratique, j'ai été frustrée d'apprendre que mon mémoire était à rendre début mai. Avec les vacances d'avril, je n'ai pas pu réitérer les observations directes en jeu libre. Je souhaitais également mettre en place des binômes avec un élève qui avait déjà réalisé l'activité pour qu'il puisse expliquer à l'autre les étapes pour faire prendre le bain à la poupée. La communication aurait forcément dû s'effectuer pour désigner les objets, les actions. En dernier lieu, je voulais procéder à des entretiens afin de voir, de comprendre comment les professeurs de maternelle exploitent les coins jeux.

En prenant du recul, je trouve que mes observations avant la première séance, n'ont pas été assez précises. L'évaluation diagnostique n'a pas été faite de manière assez approfondie. J'aurais pu différencier davantage le niveau de langage de chacun pour les amener plus haut dans leur acquisition propre des éléments langagiers.

Par ailleurs, en séance 3, pour pouvoir observer l'acquisition du langage oral des élèves, j'ai dû leur demander d'aller au coin poupées et je leur ai donné une consigne. En d'autre terme, je suis allée à l'encontre même de la définition du jeu libre. Je n'étais pas présente, certes, mais les élèves n'ont pas eu le choix que d'aller au coin poupées pour appliquer ma consigne. Je leur ai également laissé le choix de pratiquer l'activité comme ils le désiraient mais pour moi, les élèves n'étaient pas totalement en situation de jeu libre. Je ne voyais pas comment est-ce que je pouvais laisser les élèves aller au coin poupées librement tout en sachant que je devais les filmer et gérer ma classe.

Une fois mes observations collectées, il a fallu que je les ordonne mais je ne savais pas comment m'y prendre. Mes critères d'observations étaient déjà clairs dans mon esprit mais j'ai fait un blocage sur plusieurs semaines. Je ne voyais pas comment construire mes grilles d'observation pour répertorier toutes mes observations et aboutir à des résultats. Comment les organiser ? Quels critères prendre réellement en compte ? Mes élèves avaient-ils progressé ? Mes hypothèses allaient-elles pouvoir être validées ?

Et puis j'ai dû visionner les vidéos des dizaines et des dizaines de fois en observant les élèves un par un. J'ai pris du recul et c'est alors que les dernières semaines se sont empressées d'arriver.

Aujourd'hui mon mémoire est en cours de finition, ce dimanche 8 mai 2016. Je ne regrette en rien cette expérience. Il est vrai qu'avec un début de carrière à mi-temps en parallèle, il est difficile de vraiment faire ce que l'on désire mais globalement je trouve que c'est une expérience enrichissante. Je peux désormais continuer à me former à travers des lectures tout au long de ma carrière car j'ai apprécié lire des ouvrages pour la partie théorique. J'ai également eu la possibilité d'analyser ma pratique de classe en visionnant les vidéos.

Je suis curieuse de savoir désormais, avec la parution du nouveau programme de l'école élémentaire, si le jeu prend également une plus grande place dans les pratiques pédagogiques.

CONCLUSION

En conclusion, cette recherche nous a permis de comprendre l'importance du jeu à l'école et notamment celui du jeu symbolique en maternelle. En Petite Section, il est tout à fait judicieux et intéressant de travailler dans un coin jeu de la classe en utilisant le jeu symbolique comme support de développement du langage oral. Les élèves sont intéressés et motivés par ce type de jeu. Il est tout de même nécessaire de diversifier les manières dont on aborde le jeu symbolique avec les élèves. Pour enrichir leur langage oral et le structurer, les élèves peuvent jouer ensemble mais ils apprendront davantage en étant dans un premier temps en contact avec le professeur. Les apports langagiers se font à ce moment là puis chaque élève pourra s'approprier les notions qu'il a été en capacité de retenir. Le but étant ensuite de permettre aux élèves de communiquer tout en se faisant comprendre en utilisant notamment un nouveau lexique. Au fur et à mesure, les élèves développent et structurent leurs phrases en employant de nouveaux mots. Le langage oral en situation permet aux élèves, ici de Petite Section, d'échanger leurs perceptions. En se parlant, les élèves peuvent mieux comprendre certaines notions que nous, adultes experts, n'arriveront pas toujours à faire comprendre. La langue permet de structurer, de préciser sa pensée ainsi que de négocier le sens des mots. Grâce au jeu symbolique, les élèves apprennent à mettre des mots sur des objets, sur des actions concrètes. Les échanges doivent être riches ce qui implique donc une alternance entre le professeur qui anime et les élèves qui communiquent ensuite entre eux. Reste alors au professeur à bien organiser son support d'apprentissage pour optimiser l'acquisition de nouvelles compétences langagières.

BIBLIOGRAPHIE

- Ayme, Y. (2006). Parlons-nous vraiment de la même chose ? Entretien avec Gilles Brougère. *Le jeu en classe*, 448, 11 – 12
- Bernicot, J. & Bert-Erboul, A. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. In Press.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Broché.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/ Apprendre*. Broché.
- Briquet – Duhazé, S. (2007). *Coins jeux et apprentissage de la langue : maternelle PS – MS – GS*. Broché.
- Demarthe, N. & Vilacèque, N. (2008). La toilette des poupées. [séance filmée] *Les apprentissages à l'école maternelle*. CRDP de l'académie d'Amiens.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Dunod.
- Houssaye, J. (2006). « C'est pas du jeu ! ». *Le jeu en classe*, 448, 17 – 19
- Lescouarch, L. (2006). L'impossible quête ? *Le jeu en classe*, 448, 13 – 15
- Manson, M. (1975). Le droit de jouer. Dans la Société Bodin, J. pour l'histoire comparative des institutions, *L'enfant (5)* (p. 118-144 version consultable en ligne). Bruxelles : Librairie encyclopédique.
- Turki, B. (2006). Faire semblant et jouer pour de vrai. *Le jeu en classe*, 448, 15 – 16

WEBOGRAPHIE

- Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015) *Les jeux symboliques*, Ressources maternelle - Jouer et apprendre. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/56/0/Ress_c1_jouer_symbolique_474560.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2008). *Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015*. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940
- Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). *Bulletin officiel spécial du 26 novembre 2015*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>

Annexe 1 : Exemples de coins jeux d'imitation



Illustration 9: Coin cuisine / dînette



Illustration 10: Coin de l'épicerie / Chez la marchande



Illustration 11: Coin médecin : Chez le docteur



Illustration 12: Coin poupées / nurserie

SEQUENCE : LE BAIN DES POUPEES

DOMAINE 1: Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions SOUS DOMAINE : L'oral	Cycle 1 – PS Effectif : 4 élèves	Année : 2015 / 2016 Période 4	Durée : 15 à 20 min / séance 3 séances minimum
--	-------------------------------------	-------------------------------------	--

COMPETENCES VISEES :

- S'exprimer dans un langage oral syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre
- Communiquer oralement avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.

OBJECTIFS GENERAUX:

- Oser entrer en communication orale avec le professeur et ses pairs.
- Comprendre le lexique et la syntaxe oralisés par le professeur.
- Réinvestir le lexique et la syntaxe du professeur.
- Se partager les tâches lors de l'activité.

A titre indicatif : le lexique oral et la syntaxe orale proposés ci-dessous ne doit pas obligatoirement être su par les élèves en fin de séquence. Chaque élève va s'approprier certains mots et surtout une quantité distincte. Le but étant de proposer une quantité indicative de mots, de syntaxes compréhensibles par tous et pas trop complexe à prononcer. Cependant les mots, la syntaxe en gras sont attendus en fin de séquence. Le lexique du corps a déjà été travaillé tout au long de l'année, c'est pour cela que les mots liés aux parties du corps humain sont tous en gras.

LEXIQUE ORAL ATTENDU	SYNTAXE ORALE ATTENDUE
baignoire ; poupée ; eau ; savon; gant ; visage ; bras ; ventre ; jambe ; dos ; shampoing ; cheveux ; dents ; serviette; brosse ; brosse à dents.	Je lave ma poupée Je frotte les cheveux. J'essuie/ Je sèche ma poupée. (avec une serviette) Je brosse les cheveux / les dents.

Au préalable de cette séance, les élèves ont eu l'occasion de jouer au coin poupées librement.

SEANCES	OBJECTIFS	TYPES DE JEU PARTICIPANTS	PHASES D'APPRENTISSAGE
1	- Oser entrer en communication orale avec le professeur et ses pairs. - Comprendre le lexique et la syntaxe oralisés par le professeur lors d'une situation de jeu dirigé. - Se partager les tâches lors de l'activité.	Jeu dirigé élèves et professeur	Découverte
2	- Oser entrer en communication orale avec le professeur et ses pairs. - Réinvestir le lexique et la syntaxe du professeur. - Se partager les tâches lors de l'activité.	Jeu supervisé élèves et professeur	Appropriation
3	- Oser entrer en communication orale avec ses pairs. - Réinvestir le lexique et la syntaxe du professeur. - Se partager les tâches lors de l'activité.	Jeu libre élèves	Réinvestissement Entraînement

Les séances 2 et 3 ne seront pas détaillées puisque les activités sont identiques. Seule la position du professeur change.

Annexe 3 : La fiche de préparation de la séance 1

SEANCE 1 – JEU DIRIGE				
OBJECTIFS		<ul style="list-style-type: none"> - Oser entrer en communication orale avec le professeur et ses pairs. - Comprendre le lexique et la syntaxe oralisés par le professeur lors d'une situation de jeu dirigé. - Se partager les tâches lors de l'activité. 		LIEU
				Au coin poupée
DUREE	DEROULEMENT	LEXIQUE / SYNTAXE	CONSIGNES	MATERIEL
2 min	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter l'activité aux élèves et les mettre deux par deux. - Mettre de l'eau dans les baignoires puis les poupées 	<ul style="list-style-type: none"> - une baignoire - une poupée (garçon et fille) - de l'eau - Je lave la poupée - Je fais prendre le bain à ma poupée 	<p><i>Aujourd'hui, nous allons faire prendre le bain à ces deux poupées.</i></p> <p><i>Pour cela, il faut verser de l'eau dans les baignoires puis mettre les poupées dedans.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - 2 petites tables - 2 baignoires - 2 poupées (F/G) - de l'eau
5 min	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre les poupées dans l'eau - Prendre un gant de toilette, mettre du savon sur le gant et frotter les corps. - Essorer le gant 	<ul style="list-style-type: none"> - un gant - du savon ; - le visage, les bras, le ventre, les jambes, le dos. - je mets ma poupée dans l'eau - je lave (partie du corps). 	<p><i>Maintenant nous allons laver les poupées.</i></p> <p><i>Prenez un gant puis frottez le savon dessus.</i></p> <p><i>Lavez la poupée avec le gant.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - 2 gants de toilette - 1 ou 2 savons
2 min	<ul style="list-style-type: none"> - Laver les cheveux des poupées avec du shampoing - Appliquer du shampoing sur les cheveux et frotter 	<ul style="list-style-type: none"> - des cheveux - du shampoing - Je frotte les cheveux. 	<p><i>Est-ce qu'on met aussi du savon sur les cheveux ?</i></p> <p><i>Non, on met du shampoing.</i></p> <p><i>Et on frotte. Attention aux yeux de votre poupée.</i></p>	shampoing
2 min	Rincer les corps, les cheveux des poupées	- Je rince ma poupée	<p><i>Pour ne pas abîmer la peau de la poupée, il faut la rincer. Enlevez le shampoing et le savon.</i></p>	
2 min	Sortir les poupées de la baignoire et essuyer les corps mouillés	<ul style="list-style-type: none"> - une serviette - J'essuie / Je sèche ma poupée avec une serviette. 	<p><i>Il faut maintenant sortir la poupée du bain et l'essuyer avec une serviette.</i></p>	2 serviettes
2 min	Brosser les cheveux des poupées à l'aide d'une brosse à cheveux.	<ul style="list-style-type: none"> - une brosse à cheveux - Je brosse les cheveux. 	<p><i>Nous allons brosser les cheveux de la poupée avec une brosse à cheveux.</i></p>	2 brosses à cheveux
2 min	Brosser les dents des poupées avec une brosse à dents et du dentifrice puis rincer avec un verre d'eau.	<ul style="list-style-type: none"> - des dents - une brosse à dents - du dentifrice - Je brosse les dents. 	<p><i>Pour finir il faut laver les dents de la poupée avec une brosse à dents et du dentifrice. Pour qu'elle n'est pas de dentifrice dans la bouche, il faut rincer sa bouche avec de l'eau. Prenez le verre et versez l'eau dans la bouche .</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - 2 brosses à dents - 1 ou 2 dentifrices - 2 verres

Annexe 4: Autorisations de prise de vue et de diffusion

Nom enfant	Classe	Type de publication	OUI	NON
L A	PS	Photo de classe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Photo individuelle dans le cadre scolaire	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Expositions à l'intérieur de l'école	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Expositions à l'extérieur de l'école	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Publication CDROM	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Publication sur site web de l'école	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fait à Tris Palis le 02/09/15

signature des parents

Nom enfant	Classe	Type de publication	OUI	NON
TO	PS	Photo de classe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Photo individuelle dans le cadre scolaire	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Expositions à l'intérieur de l'école	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Expositions à l'extérieur de l'école	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		Publication CDROM	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Publication sur site web de l'école	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fait à Champillon le 04/09/2015

signature des parents

Nom enfant	Classe	Type de publication	OUI	NON
LE	PS	Photo de classe	X	
		Photo individuelle dans le cadre scolaire	X	
		Expositions à l'intérieur de l'école	X	
		Expositions à l'extérieur de l'école	oui X	X
		Publication CDROM	X	
		Publication sur site web de l'école	X	

Fait à TROIS-PALIS le 2/09/2015

signature des parents

Nom enfant	Classe	Type de publication	OUI	NON
Ana	PS	Photo de classe	X	
		Photo individuelle dans le cadre scolaire	X	
		Expositions à l'intérieur de l'école	X	
		Expositions à l'extérieur de l'école	X	
		Publication CDROM	X	
		Publication sur site web de l'école	X	

Fait à TROIS-PALIS le 02/09/2015

signature des parents

GRILLES D'OBSERVATION

Élèves	Séance 1 – jeu dirigé (évaluation diagnostique)		Période 4 - Date : 21 mars 2016
	Observations		
	Oser entrer en communication orale avec le professeur et ses pairs	Comprendre le lexique et la syntaxe oralisés par le professeur lors d'une situation de jeu dirigé	Se partager les tâches lors de l'activité
TO	- parle peu → + dans l'observation - appliqué et à l'écoute pour l'activité - peu voire pas d'échanges avec ses camarades.	- baignoire = lit pour TO - écoute attentivement, essaye de comprendre.	- beaucoup dans l'observation - ne dit rien, se laisse faire
MA	- interventions fréquentes malgré le fait qu'il ne soit pas plus intéressé que ça pour faire l'activité. - communique avec moi mais je dois souvent le ramener dans l'activité. - il écoute d'une manière générale ce que je dis et observe ses camarades.	- MA possède un lexique et une syntaxe déjà riches et clairs pour son âge. « Il faut la faire rincer. » « Faut la mettre dans la baignoire. » Il reprend certainement des expressions de la maison : « Godet qui coule. » en associant bien le godet à « Quelque chose qui coule. »	MA n'a pas l'air de vouloir partager mais ne s'exprime pas vraiment pour s'affirmer.
LE	- prise de parole très fréquente. - LE s'exprime aisément avec moi et communique avec ses camarades pour exprimer ses désaccords. Elle aime donner le bain, elle prend des initiatives.	- baignoire = bain - LE possède elle aussi un lexique et une syntaxe très correcte pour son âge.	LE communique clairement par le langage oral avec ses camarades notamment pour ses désaccords : « Non c'est moi ! », « C'est moi ! »
LA	- intervient et communique ponctuellement surtout lorsqu'elle en ressent le besoin : « J'ai plus de savon. » - peu d'échanges avec moi et ses camarades. - communication encore timide et hésitante.	- LA possède déjà un bon lexique, malgré sa timidité, elle prononce quelques mots.	LA s'exprime oralement en faisant un geste parfois pour montrer son envie de réaliser la tâche. Globalement elle laisse TO faire aussi.

Élèves	Séance 2 – jeu supervisé (évaluation formative)		Période 4 - Date : 29 mars 2016
	Observations		
	Oser entrer en communication orale avec le professeur et ses pairs	Réinvestir le lexique et la syntaxe du professeur	Se partager les tâches lors de l'activité
TO	- + d'échange que lors de la première séance avec à la fois ses camarades et moi-même. - il est plus d'en l'activité que dans l'observation.	- TO réinvestit le vocabulaire et la syntaxe : « Brosser les dents. » ; « On nettoie le zizi avec ça ! » ; brosse à dents. Il met en scène, pour sa poupée, une situation qu'il a pu vivre à la maison ou à l'école : « On va au piquet. »	- TO se laisse toujours faire mais il commence tout de même à s'exprimer pour donner son envie : « C'est pas bon ! ».
MA	- MA participe davantage à l'activité. Il y prend goût. - Il communique toujours avec moi et de temps en temps avec ses camarades. Au début, MA associe beaucoup un geste avec ses propos.	MA réinvestit le vocabulaire en évocation comme en situation et il enrichit sa syntaxe orale : « On a mis de l'eau. » « On a mis le bébé là dedans. » « C'était quelque chose qui permet de laver les poupées. » « Je la nettoie parce qu'elle peut pas rester toute mouillée. » ; savon	- MA se laisse plutôt faire. Il fait ce qu'il lui plaît. - Il n'exprime pas plus que ça ses envies.
LE	- LE monopolise moins la parole. Dès le départ, je vois bien qu'elle à envie mais MA prend davantage la parole. - Les échanges sont toujours réguliers avec moi et avec ses camarades.	- LE réinvestit le vocabulaire « on a lavé la poupée. » « J'ai lavé la tête. » ; savon ; gant ; « Je lave aussi la poupée des cheveux. » « Il faut de l'eau pour nettoyer la poupée. » ; serviette.	- LE communique plus avec son binôme pour trouver des compromis, pour faire prendre le bain de la poupée ensemble. « Et après tu me le redonnes. » « Attends je vais mettre du savon. » « C'est moi qui va brosse les dents d'accord ? » « C'est bon TO ? » « MA tu peux me la donner s'il te plaît. »
LA	- LA ne communique toujours pas beaucoup avec moi et avec ses camarades. Elle reste dans un monologue en faisant les actions seule avec sa poupée.	- LA réinvestit un peu le vocabulaire comme : « Je brosse les cheveux » ; serviette ; « J'habille le bébé. » Cependant elle reste beaucoup dans un monologue en situation. Il est donc difficile de tout comprendre et entendre.	- Elle n'arrive pas encore à communiquer avec son binôme pour se partager les tâches.

Élèves	Séance 3 – jeu libre (évaluation formative)		Période 4 - Date : 4 avril 2016
	Observations		
	Oser entrer en communication orale avec ses pairs	Réinvestir le lexique et la syntaxe du professeur	Se partager les tâches lors de l'activité
TO	- Au cours de la 1ère partie de l'enregistrement, TO communique beaucoup avec LA. Il fait prendre le bain à la poupée avec plaisir. - TO communique ensuite avec MA et se détache complètement de l'activité.	- To réinvestit toujours le vocabulaire et développe également sa syntaxe : « Je nettoie. » ; « On n'a pas brossé les dents. » ; du dentifrice.	- TO fait prendre le bain au poupée avec LA. Il prend des décisions. Il a envie de bien faire en faisant étape par étape. « Pas tout suite ! »
MA	- MA communique facilement avec ses camarades. Il ose demander à son binôme ; « TO, tu peux me prêter le savon s'il te plaît ? »	- MA ne réinvestit quasiment aucun mot de vocabulaire car il se laisse distraire par TO.	MA se met directement avec TO pour jouer mais ils finissent par ne plus respecter le matériel. TO décroche de l'activité et commence à entraîner MA. Malgré le fait que se soit en jeu libre, MA et TO cherchent plus à faire des bêtises qu'à jouer au coin poupées.
LE	LE communique avec ses camarades, surtout avec LA.	LE réinvestit le mot « dentifrice » et le mot baignoire. Lors de la première séance, elle associait la baignoire au mot « bain ». Cependant avec LA, elles se mettent dans des situations de la vie courante : l'école, le sommeil, la maladie (fièvre), la coiffure, le pipi. Les phrases formées sont complexes.	- LE rejoint LA directement. LE monopolise l'activité et LA observe. - Lorsque LA veut également s'occuper de sa poupée, LE prend le dessus. - Elle n'est plus vraiment dans la négociation comme avec TO en séance 2.
LA	- beaucoup plus dans l'échange - plus sûre d'elle avec TO, elle lui donne même des ordres et le son de sa voix augmente en volume. - LA finit par communiquer avec tous ces camarades.	- LA utilise un vocabulaire clair et précis pour donner des ordres et désigner des objets : « Je te mets dans ta baignoire. » « Tu nettoies l'autre bébé. » « Rince l'autre bébé. » « Il faut la serviette. »	- LA se sent à l'aise avec TO. Tous les deux, se mettent d'accord pour faire prendre le bain à la poupée. - LA est un peu plus réservée lorsque LE et MA arrivent. Elle observe plus et n'ose pas vraiment jouer avec LE.

Index des illustrations

Illustration 1: Coin poupées.....	55
Illustration 2: Coin poupées dans l'entrée.....	55
Illustration 3: Nouvelle place du coin poupées.....	56
Illustration 4: L'ancien aménagement de la classe.....	56
Illustration 5: Réaménagement du coin poupées.....	57
Illustration 6: La composition du coin poupées.....	57
Illustration 7: La nouvelle poupée.....	58
Illustration 8: Elèves au coin poupées.....	58
Illustration 9: Coin cuisine / dînette.....	78
Illustration 10: Coin de l'épicerie / Chez la marchande.....	78
Illustration 11: Coin médecin : Chez le docteur.....	78
Illustration 12: Coin poupées / nurserie.....	78

Index des tableaux

Tableau 1: Catégorisation des jeux scolaires par Laurent Lescouarch.....	14
Tableau 2: Catégorisation des jeux selon Piaget, Wallon, Château.....	15
Tableau 3: Catégorisation des jeux selon Corinne Hutt et Gilles Brougère.....	15
Tableau 4: Les deux types de jeux symboliques selon Plumet.....	16
Tableau 5: Wallon et Piaget : la place du jeu dans le développement de l'enfant.....	18
Tableau 6: Les différents coins jeux.....	22
Tableau 7: Les objectifs pédagogiques en fonction des types de jeux exploités au coin jeu.....	24
Tableau 8: L'oral dans les programmes de l'école élémentaire.....	32
Tableau 9: L'écrit dans les programmes de l'école élémentaire.....	36
Tableau 10: Distinction entre deux énoncés : oral & écrit.....	40
Tableau 11: Les 4 élèves choisis.....	59
Tableau 12: Méthodes de recherches générales.....	60
Tableau 13: Études du langage : compréhension / production/ connaissances métalinguistiques....	61
Tableau 14: Méthodes de recherche possibles pour des enfants au-delà de 3 ans.....	63
Tableau 15: Le lexique sélectionné pour la séquence "le bain des poupées".....	68

Index des schémas

Schéma 1.....	5
Schéma 2.....	6
Schéma 3.....	38
Schéma 4.....	44
Schéma 5.....	51
Schéma 6.....	60
Schéma 7.....	62

Sommaire des annexes

Annexe 1.....	78
Annexe 2.....	79
Annexe 3.....	80
Annexe 4.....	81
Annexe 5.....	83
Annexe électronique.....	

RESUME

L'entrée en vigueur du nouveau programme de maternelle pour l'année scolaire 2015-2016 réaffirme la place du jeu au sein de l'ensemble des domaines d'apprentissages. En maternelle, nous retrouvons notamment les coins jeux. Ce sont des lieux incontournables, notamment en Petite Section (PS), qui font le lien entre la maison et l'école. Au sein de ces coins jeux, les élèves imitent notamment des situations de la vie quotidienne et les propos entendus.

L'objet de cette recherche a été d'étudier le développement et l'acquisition du langage oral à travers le jeu symbolique autrement-dit le jeu d'imitation. Afin de mener cette investigation, nous avons choisi une observation directe d'un échantillon de 4 élèves de Petite Section. Pour organiser cette dernière, les élèves ont été filmés pendant 3 séances au cours desquelles, ils devaient faire prendre le bain à des poupées. J'ai souhaité, en tant que PES (Professeur des Écoles Stagiaires), amener les élèves à enrichir leur vocabulaire et leur syntaxe orale, à communiquer entre eux en mettant en place une activité ludique. Progressivement, l'activité organisée en atelier dirigé est devenue un jeu libre.

En définitive, en maternelle, les jeux symboliques sont des supports qui permettent aux professeurs de mener à bien des situations de langage oral afin de permettre aux élèves de réinvestir les éléments langagiers abordés. Ainsi, les élèves observés ont appris à la fois avec le professeur mais également entre pairs en situation de jeu libre au coin poupées.

MOTS CLEFS

Langage oral – maternelle – petite section - jeux - jeux symboliques
- coins jeux – coin poupées - bain des poupées
