



**HAL**  
open science

## La co-construction du langage dans les coins-jeux

Mélissa Sturtewagen, Angélique Brachot

► **To cite this version:**

Mélissa Sturtewagen, Angélique Brachot. La co-construction du langage dans les coins-jeux. Education. 2012. dumas-00735356

**HAL Id: dumas-00735356**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735356v1>**

Submitted on 25 Sep 2012

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

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

**MASTER 2 SMEEF  
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »  
ANNÉE 2011/2012  
SEMESTRE 4**

**INITIATION À LA RECHERCHE**

**MÉMOIRE**

**NOMS ET PRÉNOMS DES ÉTUDIANTES : BRACHOT Angélique et STURTEWAGEN Mélissa  
SITE DE FORMATION : Gravelines  
SECTION : M2B**

**Intitulé du séminaire de recherche : Langage  
Intitulé du sujet de mémoire : Le langage dans les coins-jeux en maternelle  
Nom et prénom du directeur de mémoire : Madame Nathalie SALAGNAC**

**Direction**

365 bis rue Jules Guesde  
BP 50458  
59658 Villeneuve d'Ascq cedex  
Tel : 03 20 79 86 00  
Fax : 03 20 79 86 01  
Site web : [www.lille.iufm.fr](http://www.lille.iufm.fr)

# SOMMAIRE

<b>Introduction .....</b>	<b>4</b>
<b><u>I – Partie théorique</u> .....</b>	<b>5</b>
1.1 – <u>Le langage</u> .....	5
1.1.1 – Définition .....	5
1.1.2 – Les théories d'acquisition .....	6
1.1.3 – Les stades du développement du langage .....	7
1.1.4 – Quels partenaires peuvent contribuer à l'apprentissage du langage ? .....	8
1.1.5 – La place du langage dans les programmes .....	9
1.2 – <u>L'étayage</u> .....	12
1.2.1 – Interaction de tutelle .....	12
1.2.2 – L'étayage (oral) .....	13
1.2.3 – La place de l'étayage entre pairs dans les programmes .....	14
1.2.4 – L'étayage entre pairs .....	15
1.3 – <u>Le jeu</u> .....	16
1.3.1 – Définition .....	16
1.3.2 – Les jeux symboliques .....	18
1.3.3 – Les coins-jeux .....	19
1.3.4 – La place du jeu dans les programmes .....	19

## **II – Partie méthodologique** **21**

2.1 – <u>Présentation des lieux de stage</u> .....	21
2.1.1 – Premier lieu d'observation .....	21
2.1.2 – Deuxième lieu d'observation .....	22
2.2 – <u>Recueil de données</u> .....	23
2.2.1 – Situations d'observation .....	23
2.2.2 - Méthode de recueil de données .....	23
a – Enregistrements dans la classe numéro une .....	25
b – Enregistrements dans la classe numéro deux .....	25
2.3 – <u>Les élèves</u> .....	26

## **III – Analyse** **27**

3.1 – <u>Analyse des temps de parole effectifs</u> .....	27
3.1.1 – Analyse par groupe .....	27
3.1.2 – Analyse individuelle .....	28
3.2 – <u>Analyse qualitative</u> .....	34
3.2.1 – Analyse des énoncés .....	34
3.2.2 – Fonctions du langage dans les coins-jeux .....	42

**Conclusion..... 46**

**Bibliographie..... 48**

**Annexe 1**

**Annexe 2**

**Annexe 3**

**Annexe 4**

**Annexe 5**

**Annexe 6**

**Annexe 7**

**Annexe 8**

**Annexe 9**

**Annexe 10**

**Annexe 11**

**Annexe 12**

## Introduction

Lors de nos différents stages chez les tout-petits / petits effectués en première année de master, nous n'avions pu observer que très peu d'échanges langagiers entre pairs et nous nous étions alors fait la remarque que ceux-ci avaient lieu pendant les moments de jeu, et particulièrement dans les coins-jeux. En effet, au cours du regroupement, la parole est souvent monopolisée par l'enseignante qui régule les interventions individuelles de chaque élève. Quant aux ateliers, même si les élèves sont regroupés face à la même tâche, le travail reste individuel et la communication souvent inexistante.

Nous nous sommes alors interrogées sur l'importance qu'accordent les enseignants aux interactions entre élèves : sont-ils vus comme de simples échanges entre camarades ou au contraire de réels outils d'apprentissage, d'autant plus que les coins-jeux sont de moins en moins utilisés dans les sections de tout-petits / petits, moyens, et qu'ils tendent même à disparaître chez les grands. Nous nous sommes donc questionnées sur la disparition progressive des coins-jeux. Sont-ils supprimés parce qu'ils n'apparaissent pas dans les programmes actuels, par un manque de formation des enseignants, par une décredibilisation du jeu en tant que situation d'apprentissage ou par une trop grande pression exercée sur les enseignants de maternelle qui voient les sections de tout-petits disparaître suite aux choix politiques ?

Nous avons alors décidé d'observer l'utilisation des coins-jeux dans des classes de différents niveaux (TPS – PS / PS – MS) afin de vérifier si un apport langagier est observable lors de ces échanges.

En tant que futures enseignantes, parce que nous serons un jour éventuellement amenées à exploiter ces coins-jeux et parce que l'apprentissage du langage est l'objectif principal de l'école maternelle, nous voulions réfléchir à cette situation de co-construction langagière éventuelle. Notre problématique est alors « La construction du langage entre pairs est-elle possible dans les situations de jeu libre ? ». Pour tenter d'y répondre, nous proposons dans une première partie théorique, de définir les trois grandes notions que sont le langage, le jeu et l'étayage et d'en étudier leur place au sein de l'école maternelle. Ensuite, dans une deuxième partie méthodologique, nous présenterons nos deux terrains d'observation ainsi que la démarche d'observation choisie. La troisième partie sera consacrée à l'analyse dans laquelle nous nous intéresserons aux particularités du langage dans les coins-jeux.

# **I – Partie théorique**

---

## **1.1 - Le langage**

### **1.1.1 – Définition**

Afin d'étudier les échanges langagiers entre des enfants de maternelle, il nous semble primordial, dans un premier temps, de définir le langage. D'après le Littré<sup>1</sup>, plusieurs définitions sont possibles : « Proprement, emploi de la langue pour l'expression des pensées et des sentiments. », « Particulièrement, langue propre à une nation », enfin « Tout ce qui sert à exprimer des sensations et des idées. Le langage du geste. ». Il apparaît déjà, au travers de ces quelques définitions, une première difficulté, à savoir l'ambiguïté entre langue et langage. Qu'est-ce que la langue ? Qu'est-ce que le langage ? Que sont-ils l'un vis-à-vis de l'autre ?

La langue peut être définie comme « l'expression des pensées par la parole d'après les principes communs à toutes les grammaires. ». La langue recouvre donc un ensemble de règles (grammaticales, syntaxiques, lexicales) commune à une société, alors que le langage renvoie à la capacité inhérente à tous les Hommes d'exprimer leurs pensées par l'intermédiaire d'une langue (orale ou écrite). La langue serait donc le moyen pour arriver à la fin.

Si le langage permet d'exprimer la pensée alors il apparaît comme un outil de communication, donc comme un moyen d'agir sur l'autre, et ce de différentes façons, le langage ayant plusieurs fonctions<sup>2</sup>. Il peut entre autres permettre d'obtenir ce que l'on souhaite (fonction instrumentale) mais aussi d'exprimer des sentiments (fonction personnelle). Le langage est également un moyen de maîtriser le comportement de l'interlocuteur, notamment par des ordres, ou d'échanger des points de vue lors d'une conversation (fonction informative).

Il est également possible d'ajouter que le langage a une triple dimension<sup>3</sup>, d'abord sociale puisque tout être humain est considéré dès la naissance comme un être de compréhension et membre à part entière d'un réseau de communication.

---

1 D'après le logiciel Dictionnaire le Littré.

2 FLORIN A., 1999, *Le développement du langage*, Paris, Dunod, p.51.

3 D'après les cours de Madame SALAGNAC, Master 1.

Il a aussi une dimension psychologique puisque le langage assure le développement de la personne. Enfin le langage a une dimension cognitive essentielle car il permet à l'individu de construire et d'avoir accès aux connaissances.

Il s'agit à l'école maternelle de développer ces diverses conduites langagières. En tant que futures enseignantes et dans un souci d'étudier les échanges langagiers chez des enfants apprenants, il nous a semblé nécessaire d'étudier les différentes théories d'acquisition du langage.

### 1.1.2 – Les théories d'acquisition

Depuis le XXème siècle, linguistes et psychologues présentent différentes conceptions expliquant le développement du langage. Pour certains, celui-ci relève d'une compétence innée et pour d'autres, il se construit dans le cadre des interactions avec l'entourage.

Parce qu'aujourd'hui, les pratiques langagières en maternelle sont à l'opposé des théories de Noam CHOMSKY<sup>4</sup>, nous avons choisi de nous intéresser à sa théorie concernant l'acquisition du langage. Cet auteur, précurseur du mouvement nativiste, soutient que chaque individu possède un dispositif inné, appelé LAD (« Language Acquisition Device » ou « Dispositif d'acquisition du langage ») qui permettrait à chaque enfant de développer son langage simplement en étant en contact avec sa langue. Si l'on replace cette théorie dans une perspective pédagogique, les situations d'apprentissage du langage ne contribuent pas au développement du langage, puisque ce dernier se développe grâce au LAD, module linguistique du cerveau, l'enseignant ne peut donc contribuer à la construction du langage chez les jeunes enfants.

Parce qu'en opposition avec CHOMSKY, et en adéquation avec l'approche actuelle concernant l'acquisition du langage, nous avons choisi de nous intéresser également au postulat de Lev VYGOSTKI<sup>5</sup> qui, lui, place l'apprentissage du langage dans une approche interactionniste, l'adulte est alors considéré comme un tuteur capable d'étayer l'apprenant en l'aidant à accomplir des tâches qu'il n'aurait pu effectuer seul (Zone Proximale de Développement).

---

4 Linguiste et philosophe, cours de M1 Mme Salagnac.

5 Psychologue, cours de M1 Mme Salagnac.



Dans sa lignée, Jerome BRUNER<sup>6</sup> affirme que l'enfant apprend à parler dans le cadre des interactions avec son entourage. Encore une fois, loin du LAD de CHOMSKY, il propose un LASS<sup>7</sup> (« Language Acquisition Support System » ou « Système de Support à l'Acquisition du Langage ») qui se met en place dans une situation d'interaction de tutelle : le langage est maintenant vu sous son aspect pragmatique. Ce LASS, provenant de l'adulte permet à l'enfant de passer d'une communication prélinguistique constituée des signes tels que cris, pleurs, grimaces, babillages... à une communication linguistique où l'enfant émet ses premiers mots.

### 1.1.3 – Les stades du développement du langage

Le développement du langage de la naissance à trois ans comporte deux phases, une phase prélinguistique et une autre linguistique.<sup>8</sup>

La première phase se caractérise par l'apparition des sons, tels que les cris, les pleurs, les gazouillements de la naissance à un mois. Puis, à l'âge de deux mois, les sons contiennent d'abord des voyelles auxquelles les consonnes se combinent par la suite vers six-sept mois, les premières syllabes sont alors formées et répétées sans arrêt, ce qui correspond au babillage. Lorsque l'enfant atteint huit-neuf mois, les sons produits commencent à se limiter à ceux qu'il entend dans son entourage. Lors de cette phase apparaissent également les premiers gestes communicatifs tels que donner ou montrer un objet. D'après les travaux de Jerome BRUNER qui a observé des nouveaux-nés âgés de moins de deux ans en milieu familial<sup>9</sup>, c'est parce que tous les signes que le bébé émet sont interprétés par l'adulte et que ce dernier fait du bébé un partenaire du dialogue à qui il confère la capacité de comprendre que l'adulte permet à l'enfant d'entrer dans le langage. La communication préexiste donc au langage.

La seconde phase, quant à elle, correspond aux premiers mots produits dès la fin de la première année, mais également à l'enrichissement du vocabulaire qui a lieu progressivement jusque dix-neuf mois, âge auquel se produit une véritable explosion lexicale. Progressivement, on remarque l'appropriation du je, l'apparition du « non » et du prénom.

---

6 BRUNER J., psychologue, 1987, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, pp 34-37.

7 Ibid, p 34.

8 D'après les cours de Madame PUUSTINEN, Master 1.

9 D'après les cours de Madame SALAGNAC, Master 1.

À l'âge de deux ans, l'enfant construit des phrases de deux mots avec une syntaxe qui se complexifie peu à peu. Et lors de sa troisième année, son lexique est composé d'environ cinq-cents mots avec lesquels il peut désormais produire des phrases de trois mots en intégrant des pluriels et des formes interrogatives.

Suite à cette étude des théories d'acquisition et nos observations et pratiques de classe, nous sommes d'autant plus persuadées que les interactions en maternelle sont primordiales dans le développement du langage chez le jeune enfant. Il nous reste maintenant à définir les partenaires susceptibles de contribuer à cet apprentissage fondamental.

#### 1.1.4 – Quels partenaires peuvent contribuer à l'apprentissage du langage ?

Il s'agit dans cette partie de s'interroger sur les différents partenaires susceptibles de contribuer à l'apprentissage du langage à l'école maternelle. L'absence quasi-totale d'échanges langagiers entre pairs dans les situations d'apprentissage nous ayant marquées lors de nos stages d'observation, nous avons souhaité nous interroger sur le rôle que ceux-ci peuvent jouer dans l'apprentissage du langage chez le jeune enfant. Peuvent-ils être bénéfiques ou au contraire faut-il uniquement privilégier l'intervention de l'enseignant ?

Pour répondre à ces questions, nous allons nous appuyer sur plusieurs auteurs favorables ou non à l'apprentissage du langage en groupe autonome (par groupe autonome de langage, nous entendons une situation où les enfants sont libres, l'enseignant n'intervenant en aucune manière). En effet, la situation du grand groupe est souvent critiquée. Agnès FLORIN<sup>10</sup> prône son abandon affirmant qu'il n'est pas adapté, notamment pour les enfants en difficulté. Elle propose d'ailleurs la mise en place de groupes conversationnels : c'est en s'engageant dans une conversation que l'enfant apprend à parler, affirmant également que « les tout-petits peuvent apprendre beaucoup sans l'intervention des adultes, lorsqu'ils se retrouvent entre eux. »<sup>11</sup>). Elle suggère alors, pour éviter que l'enseignant ne monopolise constamment l'espace discursif, de constituer des groupes de langages avec des élèves de niveau homogène. Pour les plus petits, ce groupe serait animé par l'enseignant, chargé, entre autres, de veiller au respect du tour de parole de chacun. La réduction du groupe classe et la création de petits groupes homogènes doivent ainsi favoriser la prise de parole

---

10 FLORIN A., Professeur en psychologie de l'enfant et de l'éducation, 1995, *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris, Editions Ellipse,

11 *Ibid.*, chapitre deux « Le langage ou les conduites langagières », p 64

des petits et des faibles parleurs. En effet, loin de la pression créée par le grand groupe et de la domination des grands parleurs, le temps de parole éventuel de ces enfants se trouve augmenté.<sup>12</sup> Pour les élèves les plus âgés, le groupe de langage peut devenir un groupe autonome, laissé périodiquement à la charge d'un élève<sup>13</sup>. Contrairement à Agnès FLORIN, Laurence LENTIN<sup>14</sup> ne croit pas à la co-construction du langage entre pairs, remettant en cause l'efficacité de cette situation, mais favorise plutôt la situation duelle enseignant / enfant. En effet, la plupart du temps, les enfants ne prêtent pas attention au discours de l'autre, il ne s'agit donc pas d'un véritable échange mais plutôt d'une suite de phrases sans lien entre elles. Elle considère que les échanges entre pairs ne permettent pas à l'enfant d'élaborer une syntaxe correcte. Nous partons du principe que les situations langagières en groupe autonome peuvent être bénéfiques, il s'agira, dans ce mémoire, de le confirmer ou de l'infirmier. Afin de choisir une situation de langage en accord à la fois avec notre problématique et avec les instructions officielles, nous proposons d'étudier la place du langage dans les programmes et documents officiels.

#### 1.1.5 – La place du langage dans les programmes

La place du langage dans les programmes a évolué durant ces quarante dernières années. Même si depuis la parution au début des années 1970 du plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, la communication est un des objectifs de l'école française au même titre que la langue écrite<sup>15</sup>, il n'en reste pas moins qu'en 1977, l'oral est toujours perçu comme un élément peu important et apparaît en avant-dernière position des objectifs de l'école maternelle (après « l'affectivité » ; « le corps, le mouvement, l'action ; les représentations motrices, l'expression corporelle, l'expression vocale, la musique » ; « l'image, les représentations iconiques » ; « l'expression plastique » ; et avant « le développement cognitif »)<sup>16</sup>. Il n'est donc pas considéré comme un objet d'enseignement, « le langage ne s'enseigne pas, on le sait, mais se construit par un effort personnel et permanent de l'enfant qui discrimine, dans les “modèles” adultes, les

---

12 FLORIN A., 1995, *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris, Editions Ellipse, chapitre quatre « Les pratiques langagières à l'école maternelle », p 134.

13 *Ibid.*, chapitre cinq « développer la maîtrise de l'oral, s'initier à l'écrit », p 158.

14 LENTIN L., chercheuse en linguistique de formation du langage, 1998, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Acquisition du langage oral et écrit*, Paris, ESF Editeur, pp. 83-84.

15 Cours de Master 1, M. Charlet.

16 Circulaire n° 77-266 du 2 août 1977. L'École maternelle, p 5.

mots nécessaires à l'expression de ses désirs ou manifestant ses options. »<sup>17</sup>. L'apprentissage de l'oral s'opère donc par mimétisme, l'enfant devant lui-même reconnaître le langage de l'enseignant comme un modèle à acquérir. Nous avons choisi de nous intéresser à ces programmes à la fois parce qu'ils sont en complète opposition avec les recommandations ministérielles actuelles et les pratiques de classe, mais aussi parce qu'ils privilégient le rôle de l'adulte en tant que modèle.

Il faut attendre 1986 pour que le langage acquiert une place beaucoup plus centrale, l'enseignant est alors chargé de mettre en place des « activités de communication et d'expression orales et écrites »<sup>18</sup> pour que les élèves apprennent à communiquer et dialoguer entre eux et/ ou avec l'adulte.

Dans les instructions officielles de 1989, un véritable tournant est opéré, « apprendre à parler et à construire son langage, s'initier au monde de l'écrit »<sup>19</sup> est dorénavant le deuxième domaine d'activité, faisant ainsi de la maîtrise de la langue l'objectif premier de l'école. Désormais liée aux activités d'écriture et de lecture, l'expression orale n'est plus seulement vue comme un outil au service des disciplines.<sup>20</sup> Il nous a semblé intéressant ici, au vu de notre questionnement initial, de noter que dans ces deux programmes, la maîtrise de la langue est désormais essentielle, nous reviendrons plus tard sur la place des élèves en tant que partenaires langagiers.

Les instructions de 1995, sous les domaines « vivre ensemble »<sup>21</sup> et « apprendre à parler et à construire son langage, s'initier au monde de l'écrit »<sup>22</sup> précisent que les échanges langagiers entre enfants sont à favoriser « parce que le langage permet tout à la fois de réguler les relations sociales dans le groupe, de les expliciter et, donc, de les anticiper. Ainsi, apprendre à vivre ensemble, c'est aussi apprendre à communiquer. »<sup>23</sup>.

En 2002, cette idée est réaffirmée par « le langage au cœur des apprentissages » dans lequel est précisé que « la pédagogie du langage repose donc d'abord sur le rétablissement puis le maintien de la communication entre chaque enfant et les adultes de l'école d'une part, entre chaque enfant et tous les autres d'autre part. »<sup>24</sup>. Il est stipulé que l'évolution

---

17 Circulaire n° 77-266 du 2 août 1977. L'École maternelle, p 14.

18 Orientations pour l'école maternelle, Circulaire n°86-046 du 30 janvier 1986, BOEN n° 7 du 20 février 1986, p 6.

19 Cours de Master 1, M. Charlet.

20 *Ibid.*

21 Arrêté du 22 février 1995. Programmes de l'école primaire, p 10.

22 *Ibid.*, p 11.

23 *Ibid.*, p 10.

24 B.O. hors série n°1 du 14 février 2002 : Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire, p 19.

langagière d'un enfant de sa première rentrée au moment où il quitte l'école maternelle est due « à l'aide incessante des adultes ou des enfants plus âgés qui entourent "l'apprenti parleur" »<sup>25</sup>.

Les programmes de 2008, tout en continuant de faire du langage « le pivot des apprentissages de l'école maternelle »<sup>26</sup> n'accordent pas la même importance aux échanges entre pairs, privilégiant les échanges duels enseignant / enfant, ce dernier apprenant à parler grâce à « des phrases correctement construites et un vocabulaire précis »<sup>27</sup> que seul l'enseignant semble capable de lui apporter.

Pour répondre à notre objet d'étude, nous nous intéressons plus particulièrement aux instructions de 2008 ainsi qu'aux documents d'accompagnement de 2002<sup>28</sup> « L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre »<sup>29</sup>. Ensuite, cet apprentissage doit se faire « en répondant aux divers besoins des jeunes enfants qu'elle accueille, l'école maternelle soutient leur développement. Elle élargit leur univers relationnel et leur permet de vivre des situations de jeux, de recherches, de productions libres ou guidées [...]. 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 [...] ». A l'école maternelle, le langage permet de communiquer tout en étant le principal objet d'apprentissage. Ayant opté précédemment pour une étude des situations langagières en groupe autonome et suite à la lecture des programmes ainsi qu'à nos expériences en classe de maternelle lors de nos stages, il apparaît que les situations de jeu libre sont les plus propices pour cet axe de recherche (situations dans lesquelles l'enseignant n'intervient pas). Mais avant de s'intéresser au jeu, nous proposons de nous intéresser à la notion d'étayage. Qu'est-ce que l'étayage ? Quelle est la place de l'étayage dans les programmes ? Celui-ci peut-il être efficace lorsqu'il est pratiqué entre pairs ?

---

25 B.O. hors série n°1 du 14 février 2002 : Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire, p.19.

26 B.O. hors série n°3 du 19 juin 2008 – Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, p 12.

27 *Ibid*, p 12.

28 *Le langage à l'école maternelle*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Outil pour la mise en œuvre des programmes 2002. collection Textes de référence – École. Documents d'accompagnement des programmes.

29 B.O. hors série n°3 du 19 juin 2008 – Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, p 12

## 1.2– L'étayage

Dans cette partie, nous nous appuyerons sur les deux grands psychologues qui ont développé la théorie de l'étayage, à savoir Lev VYGOTSKI qui a développé la théorie de la Zone proximale de Développement, ce dernier étant repris par Jerome BRUNER qui propose l'interaction de tutelle. Puis, nous nous intéresserons à la place de l'étayage entre pairs dans les programmes avant de nous interroger sur la pertinence de cette méthode d'apprentissage en maternelle.

### 1.2.1– Interaction de tutelle

L'interaction de tutelle est un processus proposé par BRUNER, mais comme toutes les formes d'étayage, celle-ci relève de la zone proximale de développement définie par VYGOTSKI comme une zone dans laquelle les tutorés sont mis face à une situation problème qu'ils sont alors capables de résoudre grâce à l'intervention d'un tuteur plus expert mais qu'ils n'auraient pu résoudre seuls.

Toujours dans cette perspective socio-constructiviste, BRUNER définit l'interaction de tutelle comme « les moyens grâce auxquels un adulte ou un « spécialiste » vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui »<sup>30</sup>. Ainsi, à travers cette définition, il apparaît que le tuteur n'est pas forcément un adulte, mais qu'il peut être un élève plus âgé ou tout simplement plus expert. D'après Alain MARCHIVE<sup>31</sup>, cette interaction de tutelle comprend trois fonctions. Une première fonction initiatique facilite l'intégration d'enfants nouveaux ou plus jeunes (on peut alors imaginer cette fonction dans une classe multi-âges) au sein de la vie de classe lorsque la tutelle est prise en charge par un autre élève. La seconde, qualifiée par l'auteur de domestique, englobe les aides matérielles qui facilitent le travail scolaire. Puis une troisième fonction didactique comprend toutes les aides pédagogiques mises en place par l'étayage et pouvant aider le tutoré à acquérir le savoir en question.

Nous proposons maintenant de nous intéresser de manière plus précise à l'étayage oral, les situations dans les coins-jeux étant les plus propices à cette forme d'étayage.

---

30 MARCHIVE A., 1997, L'interaction de tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique, *Psychologie et Éducation*, 30, 29-42, p 30.

31 Professeur de sciences de l'éducation, *Ibid*, p 31.

### 1.2.2 – L'étayage (oral)

L'étayage, défini par BRUNER comme les moyens mis en place par un adulte pour favoriser l'apprentissage de l'enfant comprend six fonctions<sup>32</sup>. Une première fonction est caractérisée par l'enrôlement de l'enfant dans la tâche proposée par l'adulte, ce dernier devant mettre en avant toutes les exigences et les finalités de l'activité.

Une deuxième correspond à la simplification par le tuteur de la tâche proposée, ainsi, le nombre d'activités au sein de la même tâche peut être limité ou bien pris en charge par d'autres élèves. La troisième fonction, appelée maintien de l'orientation, a pour finalité la concentration de l'apprenant afin que celui-ci garde à l'esprit l'objectif final. La quatrième, qualifiée par BRUNER de signalisation des caractéristiques dominantes, se résume par la mise en avant des aspects essentiels de la tâche. Une cinquième fonction, consiste à gérer, voire limiter le sentiment de frustration que peut ressentir un élève face à un exercice qu'il ne comprend pas ou qu'il ne parvient pas à réussir. Enfin, la fonction de démonstration, comme son nom l'indique peut se caractériser par la réalisation de l'activité par l'enseignant devant les élèves, mais aussi par la démonstration d'une partie de la tâche, induisant ainsi la méthode à suivre.

Après avoir cité ces six fonctions, il nous a semblé pertinent de nous intéresser de manière plus concrète aux différentes formes d'étayages qu'il est possible de rencontrer dans une classe, de plus, notre sujet de mémoire ciblant un public très jeune, nous avons choisi de privilégier ici les interventions orales de l'enseignant<sup>33</sup>. Ainsi, nous pouvons citer le questionnement par l'enseignant permettant ainsi de guider l'élève et de se représenter les différentes attentes de l'adulte. En classe, l'enseignant peut également fournir un modèle langagier sur lequel les élèves peuvent s'appuyer ou bien reformuler un énoncé émis par un élève afin de proposer à l'ensemble de la classe un discours plus correct sur le plan langagier. L'enseignant peut également avoir recours à la relance, et ainsi revenir sur les propos des élèves, permettant ainsi de progresser dans la conversation.

À côté de ces interventions réalisées, et dans la plupart du temps planifiées par l'adulte, il est également possible d'observer dans une classe des échanges entre enfants, menant volontairement ou non à un nouvel apprentissage.

---

32 Cours de Monsieur CHARLET, M1.

33 *Ibid.*

De la même manière que pour le langage, nous avons souhaité nous intéresser à la place accordée à l'étayage entre pairs dans les instructions officielles avant d'étudier les types d'échanges qu'il est possible de rencontrer en maternelle et nous interroger sur leur efficacité.

### 1.2.3 – La place de l'étayage entre pairs dans les programmes

C'est parce que nous n'avons vu que très peu d'échanges langagiers entre élèves lors de nos stages, que nous avons souhaité nous interroger sur la place accordée à l'étayage entre pairs dans les programmes de l'école maternelle. Pour une plus grande cohérence, nous proposons de nous intéresser aux programmes mentionnés dans la partie langage et qui permettent une mise en parallèle adéquate, à savoir ceux de 1977, 1986, 1995, 2002 et enfin ceux de 2008.

Dans les premiers cités ci-dessus, il n'est nullement fait mention de la notion d'étayage entre pairs. En revanche, il est possible de noter que dans le premier objectif de l'école maternelle de 1977, à savoir « l'affectivité », l'accent est mis sur l'importance pour un élève de prendre du plaisir « à vivre à côté d'elle [l'éducatrice de la section des petits] et de ses pairs <sup>34</sup> ». Si la notion d'entraide n'est pas présente, il est cependant possible d'observer que les relations entre élèves sont une préoccupation de l'époque. Une possible explication serait la place moindre accordée au langage au profit d'une pédagogie de l'action qui ne nécessiterait pas d'interactions entre enfants.

En 1986, un changement commence à s'opérer, le deuxième objectif de l'école maternelle est alors de « socialiser ». Les relations entre élèves vont donc être mises au premier plan, d'autant plus que le langage gagne du terrain (confère le domaine « Les activités de communication et d'expression orales et écrites ») et qu'il est demandé aux enseignants de s'appuyer sur « les interactions qui surviennent par le langage entre les enfants. ». Car il est dit que « Le travail sur la langue devient ainsi plus efficace, et les enfants étendent leur pouvoir de communiquer. »<sup>35</sup>. On voit ainsi que parallèlement à l'évolution de la place réservée au langage, on observe la même évolution faite aux échanges langagiers entre enfants, qui sont enfin vus comme des partenaires de dialogue au même titre que l'enseignant.

---

34 Circulaire n° 77-266 du 2 août 1977. L'École maternelle, pp 5-6.

35 Orientations pour l'école maternelle, Circulaire n°86-046 du 30 janvier 1986, BOEN n° 7 du 20 février 1986, p 6.



Il faut attendre les programmes de 1995, qui placent le « vivre ensemble » comme l'objectif premier de l'école maternelle pour voir les relations entre élèves mises au premier plan (« L'enfant devient ainsi un acteur dans la communauté scolaire : il doit y assumer des responsabilités à sa mesure, expliquer ses actions, écouter le point de vue de l'autre »<sup>36</sup>). Cette thématique est reprise dans les programmes de 2002, qui encouragent fortement le tutorat et la coopération. Le domaine « Vivre ensemble », maintenant deuxième objectif après « Le langage au cœur des apprentissages », stipule que « Le tutorat entre enfants (en particulier entre enfants d'âges différents) est encouragé dans de nombreuses activités. Cette forme d'entraide souple, (...) peut être ponctuelle ou régulière, intervenir dans un ou plusieurs domaines d'activités, concerner un nombre variable d'enfants. »<sup>37</sup>. Sans doute finalité logique de l'évolution accordée à la place des interactions entre enfants, celles-ci se voient enfin reconnaître une éventuelle utilité pédagogique pour ne plus apparaître dans les programmes de 2008.

Parce que les programmes actuels ne recommandent pas de mettre en place des situations ayant recours à l'étayage entre pairs, nous avons voulu définir quels processus pouvaient être attachés à cette méthode d'enseignement avant de s'interroger sur leur pertinence.

#### 1.2.4 – L'étayage entre pairs

Nous étudierons ici trois situations relevant de l'étayage et susceptibles d'être observées en maternelle : des situations de co-construction, de tutorat et d'imitation.

La première peut être définie comme une situation où les enfants concernés ont les mêmes capacités et doivent réaliser une même tâche<sup>38</sup>. L'enseignant qui met en place cette situation d'apprentissage cherche à provoquer une discussion, poussant les enfants à réfléchir sur l'objet d'enseignement.

Concernant le tutorat, Alain MARCHIVE<sup>39</sup> avance l'hypothèse d'une autre zone proximale, en relation avec la zone proximale de développement de VYGOTSKI qui concerne l'élève qui a besoin d'être aidé. Ce nouvel élément, appelé zone proximale d'enseignement concerne l'élève qui est chargé d'apporter de l'aide. En effet, il s'agit de l'écart entre ce que

---

36 Arrêté du 22 février 1995. Programmes de l'école primaire, p 10.

37 B.O. hors série n°1 du 14 février 2002 : Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire, p 27.

38 FLORIN A., 1995, *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris, Editions Ellipse, p 112.

39 MARCHIVE A., 1997, L'interaction de tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique, *Psychologie et Éducation*, 30, 29-42, pp 32-33.

le tuteur sait accomplir et le savoir qu'il est capable d'apporter au tutoré, ou en d'autres termes, l'écart entre ce qu'il sait faire et ce qu'il peut expliquer de manière à ce que l'élève aidé puisse à son tour acquérir le savoir. Suite à l'hypothèse de l'existence de cette zone, Alain MARCHIVE pense que lorsque ces deux zones proximales se rencontrent, on assiste à la création d'une zone d'interaction de tutelle, une zone dans laquelle se croisent le savoir que le tuteur arrive à transmettre et le savoir nouvellement acquis

Enfin l'imitation, probablement le processus le plus observé en maternelle est une situation d'apprentissage où un enfant prend pour modèle un de ses pairs comme point de départ.

Des trois situations d'apprentissage que nous pensions observer, l'imitation fut de loin la plus utilisée par les enfants. Nous avons ainsi constaté qu'un élève du groupe présent dans l'un des coins était souvent pris en modèle et imité par ses partenaires de jeu (nous présenterons dans l'analyse la répétition, entre autres, des onomatopées).

### 1.3 – Le jeu

#### 1.3.1 – Définition

Comme pour le langage, il nous semble primordial de définir ce qu'est le jeu. Ainsi, d'après le Littré, il peut être défini comme l'« Action de se livrer à un divertissement, à une récréation (ce qui est le sens propre du latin *jocus*, d'où vient jeu). », ou « Par substitution du sens de divertissement à celui d'un jeu spécial, c'est-à-dire substitution du sens de *ludus* à celui de *jocus*. Amusement soumis à des règles, où il s'agit de se divertir sans qu'il y ait aucun enjeu. ». Ou encore : « Ce qui sert à jouer à certains jeux ; jeu de cartes. ».

Ainsi, le jeu défini de cette manière ne semble pas avoir sa place à l'école maternelle, lieu des apprentissages premiers. Or, comment justifier la pédagogie du jeu mentionnée dès l'introduction des instructions officielles de 2008 et citée ci-avant ? Il semblerait que cette confusion entre jeu et futilité soit liée à la polysémie de ce terme qui ne permet pas d'en exprimer les diverses facettes, contrairement à la langue anglaise qui, par exemple, distingue « play » de « game ».<sup>40</sup> Cet auteur propose à partir de ce même terme, trois aspects différents : le jeu en tant qu'objet capable de créer une situation ludique, en d'autres termes le matériel (jeu de société, de cartes...), le jeu en tant qu'ensemble de règles mais

---

40 BROUGÈRE G., *Jouer/Apprendre*, 2005, Paris, Broché, p 6.

aussi comme « activité liée au fait de jouer »<sup>41</sup> et clairement perçue comme telle par les participants. Nous nous intéresserons dans le cadre de notre mémoire, à cette dernière définition que peut recouvrir le terme « jeu », ou pour reprendre les définitions vues ci-dessus, le jeu comme ludus.

Dans un souci de répondre à notre problématique, il nous faut étudier les différentes formes de jeu que l'on peut rencontrer à l'école maternelle. Nous proposons de reprendre la catégorisation des jeux réalisée par Jean PIAGET<sup>42</sup> qui distingue trois grands types de structures d'apparition progressive et de complexité croissante. Les jeux sont alors classés en jeux d'exercice, symbolique ou de règles. Les premiers regroupent toutes les actions qui vont permettre au jeune enfant, de la naissance à deux ans environ, de parvenir à la maîtrise progressive de ses gestes et mettent en jeu l'intelligence pratique liée à l'action, qualifiée de sensori-motrice. Les deuxièmes relèvent de la capacité à évoquer des objets ou situations non perçus actuellement et se manifestent à travers différentes conduites d'apparition quasi-simultanée (imitation différée, jeu symbolique, dessin, image mentale, langage).<sup>43</sup> Enfin les jeux de règles, qui apparaissent entre cinq et six ans prennent progressivement la place des jeux symboliques et se caractérisent par une intégration graduelle de la règle, d'abord perçue comme sacrée puis résultant d'un consensus. Toujours dans notre optique d'observer une situation de jeu libre, notre choix s'est porté vers les jeux symboliques, d'abord parce que les jeux sensori-moteurs ne sauraient être présents à l'école maternelle (puisque caractéristiques d'enfants trop jeunes pour être scolarisés) mais aussi parce qu'ils sont plus susceptibles d'être libres, les jeux de règles nécessitant le plus souvent l'intervention de l'enseignant.

---

41 BROUGÈRE G., *Jouer/Apprendre*, 2005, Paris, Broché, p 7.

42 PIAGET J., 1989, *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, p.120.

43 D'après les cours de PUUSTINEN Mina.

### 1.3.2 – Les jeux symboliques

Dans le modèle Piagétien du développement cognitif, les jeux symboliques apparaissent au stade deux, celui de la préparation et de la mise en place des opérations concrètes, et dans le sous-stade pré-opérateur<sup>44</sup>, qui caractérise un enfant entre deux et six ans approximativement. À ce stade de son développement, l'enfant est capable par des représentations mentales (à l'aide du langage, du dessin, du jeu...) d'évoquer des objets absents par comparaison entre un élément donné et un élément imaginé. Ces jeux symboliques sont soumis à évolution et définis par trois stades différents<sup>45</sup>. Entre deux et quatre ans, l'enfant se situe dans le premier stade des jeux symboliques, d'abord il joue dans l'imitation immédiate, donc en présence du modèle et « fait comme » les adultes. Plus tard, l'enfant intègre dans le jeu un partenaire fictif (imaginaire ou représenté par un objet) avant de jouer par imitation différée (il « fait comme si » et en l'absence du modèle). Ces différentes situations permettent à l'enfant de quitter l'immédiateté du réel, il peut ainsi planifier ce qui va arriver ou revivre des situations du passé, mettre en place des situations compensatrices ou liquidatrices grâce auxquelles il va pouvoir soit corriger le réel soit le revivre en l'adaptant symboliquement. Au stade deux (entre quatre et sept ans) les jeux symboliques évoluent et tendent à se rapprocher du réel, à tel point qu'ils commencent à décliner. Parallèlement l'enfant met également en place des scénarios (jouer à la maman, au docteur). Vers trois quatre ans les jeux deviennent plus variés et plus complexes. Ils deviennent collectifs et les rôles sont clairement définis (docteur-malade ; maman-enfant). Puis à partir de sept ans, âge qui marquerait l'entrée dans le troisième stade, les jeux symboliques sont remplacés par les jeux de règles.

Pour PIAGET ces stades constituent des étapes du développement de l'enfant inévitables mais qu'il faudra dépasser, elles permettent entre autres de développer le langage, de permettre la discrimination moi / l'autre, de favoriser la socialisation, de créer un environnement rassurant dans lequel l'enfant peut agir sur le monde... À l'école maternelle, les jeux symboliques sont surtout présents dans les coins-jeux : le coin cuisine, le coin poupées, le coin voiture et tendent à disparaître dans les classes de grande section. C'est donc tout naturellement que nous avons choisi ces situations afin d'observer les situations de langage en groupe autonome.

---

44 D'après les cours de Mme PUUSTINEN.

45 PIAGET J., 1989, *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, pp. 126-149.

### 1.3.3 – Les coins-jeux<sup>46</sup>

Les coins-jeux sont des espaces indispensables dans les classes de maternelle car ils représentent un lieu de transition entre la maison et l'école, les objets qui s'y trouvent étant familiers. Il est nécessaire que les coins soient des espaces fermés et clairement définis : les enfants doivent pouvoir les reconnaître facilement. Il s'agit d'espaces de « jeu libre », les enfants utilisent le matériel qu'ils souhaitent : a priori ce n'est pas l'adulte qui intervient. Sophie BRIQUET-DUHAZÉ<sup>47</sup> ajoute que ce ne sont pas simplement des lieux pour occuper les enfants, « ils doivent pouvoir remplir cette double mission de favoriser le jeu libre et d'enclencher des apprentissages précis en dehors de la présence de l'enseignant<sup>48</sup> ». Le coin-jeu permet à l'enfant de s'adapter à la réalité grâce à des repères spatiaux qui sont appropriés à sa taille et à son âge.

Les coins-jeux permettent de développer de nouveaux comportements chez les élèves. En effet, ils apprennent aux enfants à ranger de manière ordonnée les objets et ils agissent sur la motricité, l'imaginaire mais également sur le langage. Afin que l'enfant puisse acquérir ces compétences et que celles-ci soient variées, il est nécessaire que l'enseignant fasse évoluer ces coins-jeux (ajout / retrait d'objets, disparition / apparition de coins,...). Suite à nos observations effectuées l'année dernière, il nous apparaît pertinent de nous interroger sur la place réservée au jeu à l'école maternelle.

### 1.3.4 – La place du jeu à l'école maternelle

Sophie BRIQUET-DUHAZE et Gilles BROUGÈRE<sup>49</sup> s'accordent tous deux sur la tension qui règne entre jeu et apprentissage, soulignant le côté marginal du jeu dans le système éducatif français : « l'évocation du jeu dans un tel programme n'est que rhétorique, évocation routinière qui ne remet pas en cause sa marginalité faute de pouvoir l'associer

---

46 LEBRETON C., 13 avril 2011, *Ecole maternelle : coins-jeux et langage. Comment faire des coins-jeux de véritables supports d'apprentissage, notamment dans le domaine de la maîtrise de la langue ?* ; animation pédagogique, Académie de Nantes.

47 Maître de conférence en sciences de l'éducation à l'IUFM de l'université de Rouen.

48 BRIQUET-DUHAZE S., 2009, *Coins jeux et apprentissage de la langue*, Paris, Nathan, p 15.

49 Professeur de [sciences de l'éducation](#) à l'[université de Paris XIII](#) où il est responsable du [DESS](#) sciences et jeux.

aux objectifs de l'institution »<sup>50</sup>. Après avoir fait le constat que le jeu n'avait pas une place très importante dans les instructions officielles, qu'il n'existait que peu de documents sur les coins-jeux et que le jeu n'était pas aussi présent qu'il devrait l'être en maternelle, Gilles BROUGÈRE avance plusieurs explications. La première serait le caractère spécifique que l'on voudrait conférer à l'école maternelle, à savoir une école qui a tendance à favoriser les exercices de type scolaire mais que l'on présente comme des exercices ludiques en vue de préparer les enfants à l'école élémentaire. La deuxième explication proposée par l'auteur concerne la formation proposée aux futurs professeurs des écoles. Parce que celle-ci ne fait pas de distinction entre l'école maternelle et l'école élémentaire, la pédagogie du jeu n'est pas « objet d'enseignement en IUFM »<sup>51</sup>.

Il semblerait donc que l'attente toujours plus forte faite aux enseignants auxquels on demande de mettre en place des situations pédagogiques, toujours plus organisées et calquées sur le modèle de l'école élémentaire, ait raison de la place conférée au jeu, du statut qu'on lui attribue, et du manque de liberté qu'on laisse aux élèves.

---

50 BROUGERE G., 2005, *Jouer / Apprendre*, Paris, Broché, chapitre 4, Jeu et pédagogie : le même ou l'autre, p 88

51 BROUGERE G., 2005, *Jouer / Apprendre*, Paris, Broché, chapitre 4, *Jeu et pédagogie : le même ou l'autre*, p 88.

## II – Partie méthodologique

---

Afin de mettre en place la situation choisie et définie ci-dessus, nous avons opté pour deux lieux de stage différents. L'objectif étant de comparer l'usage des coins-jeux dans des niveaux distincts et par des enseignantes n'ayant pas la même expérience.

### 2.1 – Présentation des lieux de stages

#### 2.1.1 – Premier lieu d'observation

Suite à deux stages positifs effectués dans cette classe en M1 et étant familière avec le niveau des élèves, j'ai souhaité que nous nous rendions dans la classe de l'enseignante numéro une, qui à l'époque enseignait chez les tout-petits / petits. De plus, c'est en observant l'utilisation faite des coins-jeux par cette enseignante qu'il nous avait paru intéressant de s'interroger sur les échanges langagiers entre pairs.

La scolarisation des tout-petits dans cette école ayant été supprimée, sa classe reçoit maintenant vingt-et-un petits et moyens. (cf annexe 1)

Les coins-jeux de cette école se composent des coins cuisine, poupées et garage, dénommés ainsi par l'enseignante. C'est également parce que nous avons pu observer que le mobilier était en excellent état et que les accessoires étaient variés et changés régulièrement (tenue du cuisinier, aliments, vêtements... cf annexe 2 pour l'inventaire et annexe 3 pour les photographies) que nous avons choisi cette classe. Quant à la disposition des coins, les espaces sont ouverts sur la classe et clairement identifiables par un affichage. Concernant l'aménagement du coin poupées, nous émettons l'hypothèse que son agencement ne favorise pas le sentiment d'intimité, le mobilier étant aligné le long du mur. Dans cette classe, l'accès aux coins-jeux ne se fait que lors de l'accueil du matin mais de manière quotidienne, les enfants arrivant les premiers sont libres de choisir leur activité. Cependant, l'enseignante numéro une n'accepte qu'un nombre limité d'enfants par coins (souvent défini par le nombre de chaises ou de poupées) et n'autorise que sur demande le changement de jeu. En pratique, cela signifie qu'un élève arrivant en dernier ne peut se rendre dans les coins-jeux s'ils sont déjà complets, sauf si ce dernier émet le souhait de changer d'activité et obtient le consentement de l'enseignante numéro une.

### 2.1.2 – Deuxième lieu d'observation

Pour avoir une vue d'ensemble des coins-jeux à l'école maternelle, nous avons souhaité nous rendre dans une seconde classe d'un autre niveau, c'est ainsi que nous avons contacté l'enseignante numéro deux, également directrice qui a accepté de nous accueillir dans sa classe de tout-petits / petits de trente-quatre élèves (cf annexe 4).

Même si a priori les coins-jeux dans les deux classes sont similaires, le matériel disponible n'est pas le même. Pour cette classe, les coins-jeux (nommés la cuisine et la chambre pour le coin poupées) sont identifiables même sans la présence d'un affichage et clos par des barrières (lorsque celles-ci sont fermées, les enfants n'ont pas « le droit » d'y aller). La volonté de créer un espace délimité et intime est positive, cependant nous avons constaté que l'espace qui leur est réservé est exigü et ne permet pas une bonne utilisation de tous les accessoires, notamment la baignoire à roulettes. De plus, le matériel mis à disposition semble ancien et les accessoires moins variés (cf annexe 5 pour l'inventaire et annexe 6 pour les photographies) que ceux disponibles dans l'école numéro une. Cet aspect nous avait semblé intéressant, nous souhaitions voir si l'aspect du mobilier avait un impact sur l'intérêt que portent les élèves pour les coins-jeux.

En ce qui concerne le coin voitures (composé d'un tapis), celui-ci est rendu inutilisable car le coin regroupement et la table de l'enseignante se trouvent à cet endroit.

Dans cette classe, l'accès aux coins-jeux se fait ponctuellement lors de l'accueil échelonné du matin, par un système de colliers (quatre colliers « chambre » et trois colliers « cuisine »). Les coins étant juxtaposés, les enfants sont libres de passer d'une pièce à l'autre, peu importe le collier qu'ils ont autour du cou. Nous avons remarqué que cette enseignante n'utilisait pas les coins-jeux de manière régulière, oubliant de les ouvrir le jour de notre visite ou les utilisant pour stocker les réalisations plastiques des élèves.

Ces deux utilisations des coins-jeux sont le reflet d'un même malaise quant à leur fonction. Les deux enseignantes nous ayant avoué être conscientes d'une exploitation insuffisante de ces espaces, tout en étant désireuses d'en améliorer leur emploi. Elles estiment ne pas être assez informées quant aux rôles des coins-jeux et à leur utilisation pédagogique.



## 2.2– Recueil de données

Afin de confirmer ou d'infirmer notre théorie selon laquelle les interactions langagières au sein d'un groupe autonome en situation de jeu libre peuvent contribuer à la construction du langage, nous avons mis en place les situations ci-après.

### 2.2.1 – Situations d'observation

Nous souhaitions filmer des petits groupes d'élèves dans ces deux classes afin d'analyser leurs productions langagières dans la troisième partie de notre mémoire. Lors d'un entretien, Madame MARTIN nous avait suggéré d'ajouter une nouvelle situation afin de répondre au mieux à notre questionnement : observer et filmer l'une d'entre nous donnant des consignes aux élèves lorsqu'ils sont dans les coins-jeux. Toujours d'après Madame MARTIN, cela nous aurait permis d'analyser notre propre pratique de classe. Mais nous nous sommes demandé si la mise en place de cette intervention ne risquerait pas de dénaturer l'exercice, les enfants n'étant plus en situation de jeu libre. Après avoir hésité entre une simple observation des coins-jeux ou une comparaison d'une situation avec, puis sans l'intervention de l'adulte, nous avons opté pour une simple observation.

### 2.2.2 – Méthode de recueil de données

Afin d'observer au mieux chaque séance, nous avons choisi de filmer avec des appareils photos numériques malgré le caractère intrusif que cela peut provoquer chez les enfants et chez les enseignantes, les premiers se sentant observés et n'agissant pas naturellement et les dernières se sentant jugées. Pour les enfants, nous avons remarqué que la présence de la caméra pouvait influencer leur comportement. L'exemple le plus flagrant qu'il nous ait été donné de voir est celui d'un petit garçon qui refuse de céder sa place à un camarade jusqu'au moment où son regard se pose sur l'objectif, à ce moment là, il change d'avis et lui cède volontiers sa chaise. L'enseignante a d'ailleurs émis l'hypothèse que cet enfant agissait exagérément (parlant fort afin d'être entendu...). Malgré tous nos efforts pour se faire oublier et pour faire oublier la caméra, certains enfants l'ont de suite remarquée, interpellant leur camarade et les invitant à visionner les images qui apparaissaient sur l'écran de contrôle ou saisissant même l'appareil.

Cependant, le recours à l'enregistrement vidéo était inévitable, les enfants étant très actifs et parlant souvent en même temps, il aurait été impossible de prendre en note chaque prise de parole ainsi que chaque action, or dans le cadre de notre mémoire, il nous était nécessaire de prendre en compte à la fois les échanges non verbaux entre élèves en même temps que les actions réalisées afin de faciliter la compréhension des échanges langagiers.

Pour ce faire, nous avons rédigé une demande d'autorisation de filmer que nous avons transmise aux deux enseignantes afin qu'elles les donnent aux parents. Une fois cette demande remplie et retournée aux enseignantes, nous avons commencé les enregistrements. Parce que nous n'avions pas de trépied il a alors fallu trouver des endroits où poser les deux appareils photos pour filmer à chaque fois les deux coins-jeux. Ceci a posé quelques problèmes lors des transcriptions, ne manipulant pas les appareils photos pour ne pas perturber les élèves il est arrivé que certains élèves soient hors-champ ou qu'ils tournent le dos à la caméra, rendant l'identification de l'élève qui parle impossible.

Une fois les enregistrements effectués, nous avons décidé de transcrire les séances. Ceci a permis d'analyser avec plus de précisions les échanges entre pairs et de porter plus d'attention sur ce qui était dit plutôt que si nous avions simplement regardé ces vidéos. De plus, le recours à l'enregistrement puis à la transcription, nécessitant une grande rigueur, nous a permis de porter une grande attention au temps de parole effectif de chaque enfant, caractéristique à laquelle nous nous intéresserons dans la partie analyse.

Pour transcrire, nous nous sommes appuyées sur les conventions de transcription de Madame SALAGNAC (cf annexe 7). Ayant plus de deux heures d'enregistrements recueillies sur deux matinées dans chaque classe, nous avons sélectionné certains passages qui nous ont semblé pertinents (interactions nombreuses, attribution de rôles ou au contraire manque de dialogue...). Les transcriptions ont été réalisées dans les plus brefs délais afin de faciliter le passage à l'écrit de leurs échanges, notamment lorsque ces derniers étaient incompréhensibles ou inaudibles, il était plus aisé de les comprendre en faisant appel à ce que nous avons vu et entendu sur le terrain.

Nous avons choisi de transcrire les vidéos individuellement afin de gagner du temps puis de corriger les transcriptions réalisées par l'autre membre du binôme. Cette méthode s'est avérée très utile en cas de doute sur ce que disaient les enfants, elle permettait de comparer nos interprétations et de corriger les éventuelles erreurs quant à l'utilisation des conventions. Cependant, il n'était pas toujours possible de transcrire la totalité des

échanges entre les enfants, en effet, ces derniers étant en situation de jeu et n'ayant pas intégré les conventions d'un dialogue, parlaient très souvent en même temps. De plus, la caméra étant fixe, si des échanges étaient simultanés, nous ne pouvions entendre que les enfants qui étaient proches du micro. À d'autres moments, les transcriptions étaient rendues difficiles par les jeux de vocalise des enfants qui étaient susceptibles d'être confondues avec une tentative de langage mais aussi par les nombreuses onomatopées.

#### a – Enregistrements dans la classe numéro une

Lors de nos premiers enregistrements dans la classe numéro une, nous n'avons pas eu d'autres choix que de tenir les appareils photos face aux coins-jeux, ainsi, les enfants nous ont très vite intégrées à leur scénario, nous apportant à manger et à boire. Il nous a semblé impossible de ne pas intervenir, nous avons alors posé des questions, essayer de relancer la conversation. L'enseignante numéro une nous a cependant assuré qu'elle était constamment sollicitée par les élèves des différents coins et considère qu'il leur est difficile de jouer sans l'adulte.

Pour ce qui est de la deuxième séance d'enregistrement, l'enseignante nous a proposé d'introduire de nouveaux objets pour le coin cuisine (ramequins, fouets, galette) afin d'observer leurs éventuelles réactions. Ce jour-là, nous avons pris soin de cacher les caméras et de nous en éloigner pour éviter toute intervention de notre part.

#### b – Enregistrements dans la classe numéro deux

Nous avons rapidement rencontré des difficultés pour enregistrer les enfants. En effet, la classe comportant trente-quatre élèves, les enregistrements se sont révélés inaudibles. Pour y remédier, nous avons eu recours à l'utilisation de dictaphones que nous avons dissimulés. De plus, les coins étant juxtaposés et l'enseignante autorisant les changements d'activité les enfants passaient constamment de la chambre à la cuisine ou communiquaient entre eux d'un coin à l'autre. Or, l'espace de la classe ne permettait pas de filmer les deux coins en même temps, une caméra était donc disposée pour chaque coin. Sur les enregistrements, les conversations étaient donc décousues et les transcriptions difficiles (dues notamment aux nombreux déplacements qui devaient apparaître sur les transcriptions). Ainsi, très peu de

nos enregistrements se sont révélés exploitables, ce qui explique la grande différence de temps d'enregistrement par rapport à l'école numéro une.

Concernant les situations, nous avons procédé comme nous l'avions prévu, à savoir une première séance sans intervention de notre part et une deuxième avec introduction des objets prêtés par l'enseignante numéro une.

### 2.3 – Les élèves

Au départ, nous souhaitions filmer des groupes d'élèves hétérogènes, nous pensions que la réunion d'élèves qualifiés et identifiés de grand parleur et petit parleur par les enseignantes dans un même groupe de jeu aurait pu provoquer plus d'apports langagiers ou d'étayages. D'un autre côté, nous avons également peur que les grands parleurs monopolisent la parole. Après réflexion, il nous a semblé pertinent de ne pas influencer la composition des groupes, celle-ci n'étant pas établie par l'enseignante habituellement. Ainsi, nos observations seraient au plus proche de l'utilisation quotidienne des coins-jeux par les deux enseignantes. Cependant, même si les élèves n'ont pas été choisis, du fait du caractère inévitablement hétérogène d'une classe, au final les groupes filmés se sont avérés rassembler des élèves de niveaux très disparates et n'appartenant pas à la même catégorie d'âge.

Nous avons donc enregistré cinq groupes différents pendant deux moments d'accueil (lors de la deuxième séance d'enregistrement à l'école numéro deux, aucun élève ne s'est rendu au coin poupées). Ainsi, dix-sept enfants ont été filmés. Parmi ces dix-sept enfants, il y avait un tout-petit, onze petits et cinq moyens.

Le premier groupe, filmé à l'école numéro une au coin cuisine comprend deux moyens (Elouwan et Eddy) et trois petits (Vincenzo, Shelby puis Julien)(cf annexe 8). Toujours dans cette école, le deuxième groupe réunit deux moyens (Eddy et Raphaël) au coin poupées (cf annexe 9). Enfin un troisième groupe réunit deux moyens (Alexis et Lukas) et deux petits (Gabriel et Ethan) au coin cuisine (cf annexe 10).

Le quatrième groupe, filmé à l'école numéro deux au coin cuisine regroupe trois petits (Lena, Tom et Julien) (cf annexe 11). Un cinquième groupe de cette même école se compose de trois petits (Kevin, Baptiste et Manon) et d'un tout-petit (Simon) toujours au coin cuisine (cf annexe 12).

### III – Analyse

---

#### 3.1 - Analyse des temps de parole effectifs

##### 3.1.1 – Analyse par groupe

Avant de nous intéresser à ce qui caractérise le langage au coin-jeu d'un point de vue qualitatif, nous nous sommes interrogées sur un premier aspect purement quantitatif. Ainsi, à partir de nos transcriptions et plus particulièrement à partir des temps de pause indiqués, nous avons calculé les temps durant lesquels les enfants ne parlaient pas puis nous en avons déduit les temps de paroles effectifs.

Groupes	Classe numéro une			Classe numéro deux		Total
	groupe 1	groupe 2	groupe 3	groupe 4	groupe 5	
Composition	2 M / 3 P	2 M	2 M / 2 P	3 P	3 P / 1 TP	
Durée totale de l'enregistrement	28 min 35 s	6 min 16 s	21 min 28 s	4 min 30 s	7 min 54 s	1 h 8 min 43 s
Temps sans communication verbale	19 min 49 s	4 min 34 s	14 min 17 s	2 min 33 s	5 min 17 s	45 min 51 s
Temps de communication verbale	8 min 46 s	1 min 42 s	7 min 11 s	1 min 57 s	2 min 37 s	22 min 13 s
Pourcentage du temps de parole	33,80%	27,10%	33,50%	43,30%	33,10%	<b>32,30%</b>

Notre première remarque concerne les calculs relatifs aux pourcentages de temps de parole. Ainsi nous constatons que les temps de communication verbale sont dans la plupart des cas beaucoup moins importants que les temps sans échanges verbaux. Or, en tant que simples observatrices, nous n'avions pas pensé que le temps de parole effectif serait aussi faible. En effet, lors des enregistrements nous avions l'impression, sur le plan quantitatif, que les temps avec prise de parole étaient conséquents. Force est de constater que le langage aux coins-jeux, d'après nos échantillons, ne représente environ qu'un tiers du temps passé à jouer.

De plus, il est curieux de noter que ces pourcentages sont également très proches puisque la moyenne de ceux-ci est de 32,30 %, quelque soit la durée totale de l'enregistrement. La seule exception avec un temps de parole représentant 43,30 % du temps de jeu total concerne un groupe comprenant une élève ayant été qualifiée de « pipelette » par l'enseignante numéro deux avant l'enregistrement.

Concernant ces pourcentages de temps de parole faible, nous avançons l'hypothèse que les enfants lors de ces temps de jeux sont dans l'action et se déplacent constamment, d'où le temps important sans échanges verbaux. Nous pensons en effet qu'il leur est extrêmement difficile de combiner paroles et gestes. Il est alors difficile d'imaginer que la co-construction peut être efficace étant donné le peu de temps de communication.

### 3.1.2 – Analyse individuelle

Nous avons ensuite souhaité nous interroger sur le partage de l'espace discursif. Le nombre de prises de parole est-il égal pour tous les enfants ? Le temps de prise de parole est-il le même ? Autrement dit, est-ce parce qu'un enfant intervient à de nombreuses reprises qu'il parle plus longtemps que les autres ?

Nous proposons de renseigner dans les tableaux suivants les informations que nous avons recueillies à l'aide de nos transcriptions pour tenter de répondre à ces interrogations. Pour ce faire, nous avons reporté pour chaque élève de chaque groupe le nombre de prises de paroles mais également la durée totale de celles-ci. Les nombres de tours de paroles étant indiqués sur les transcriptions, il nous restait à calculer dans chaque séquence enregistrée le temps de parole, les rires, les chansons et les vocalises de chaque interlocuteur à l'aide d'un chronomètre et en se focalisant sur une personne à la fois. Nous n'avons pas pris en compte ce qui relève du langage corporel comme les acquiescements ou les refus de la tête.

Nous avons été forcées de considérer le temps de présence des enfants puisque certains d'entre eux arrivaient après les premiers ou partaient avant la fin de l'enregistrement, ce qui peut justifier leur faible nombre de prises de parole par rapport aux enfants présents pendant toute la séquence ainsi que des durées totales moins élevées que ces derniers. Quant à l'enseignante et à l'ATSEM, nous avons fait le choix de ne pas indiquer leur temps de présence puisque celles-ci ne se trouvent pas dans les coins-jeux et interviennent à distance de manière ponctuelle. Quant au temps de présence de l'observatrice dans le groupe un,

celui-ci est pris en compte dès l'instant où les élèves l'ont sollicitée et intégrée au jeu, même si cette dernière était présente de manière passive dès le début de l'enregistrement. Cependant, ces résultats sont approximatifs, tout d'abord pour toutes les raisons mentionnées dans la partie concernant le recueil de données (prises de paroles simultanées, enfants hors-champ, échanges inaudibles) mais aussi parce qu'ils sont arrondis à la seconde près. De plus, il existe des moments au cours desquels deux enfants parlent simultanément à deux endroits différents et le temps de parole est donc comptabilisé pour les deux enfants. De même, effectuer un chronométrage précis se révèle parfois impossible, particulièrement lorsque les enfants sont dos à la caméra et qu'ils se parlent à eux-même, la plupart du temps pour décrire leurs propres gestes. Nous aurions aimé effectuer un calcul de pourcentage afin de mieux rendre compte du taux de participation de chaque élève mais les enfants n'étant pas arrivés en même temps, ce calcul se serait révélé inexploitable.

Groupe 1 : coin cuisine

	EDD	SHE	VIN	JUL	ELO	LEA	NOA	OBS	ENS
Nombre de prises de parole	39	27	28	17	21	0	3	36	14
Temps de présence	12 min 50 s	28 min 35 s	27 min 40 s	12 min 54 s	24 min 44 s	4 min 29 s	4 min 12 s	9 min 34 s	x
Durée totale des prises de parole	1 min 42 s	54 sec	33 sec	27 sec	25 sec	0 sec	8 sec	1 min 07 s	20 sec

Pour ce tableau, un premier commentaire peut être fait sur les temps de présence qui sont très différents. En plus d'une arrivée échelonnée, l'enseignante a aussi autorisé des changements d'ateliers en cours de jeu et des enfants ayant terminé leur activité d'accueil ont également profité du moment de flottement provoqué par le rangement pour intégrer le coin cuisine. Ainsi, la comparaison de la durée totale de prise de parole n'est pas la plus pertinente pour les élèves arrivés en dernier, tels LEA et NOA, ceux-ci étant en effet très peu présents. Cependant, il est possible de souligner que LEA, malgré le peu de temps passé à jouer, n'intervient pas du tout et reste assise à jouer avec des accessoires.

En ce qui concerne ELO, nous pensons qu'il est nécessaire de préciser que vexé par les remontrances de sa mère faites devant l'enseignante, ce dernier se mure dans le silence et observe sans aucune forme d'intervention pendant quatorze minutes. Ceci pourrait justifier son temps de prise de parole faible. Concernant cet enfant, il est également intéressant de signaler que son entrée dans le jeu coïncide avec celle de l'OBS qui se retrouve intégrée par les autres élèves du groupe. Nous supposons que son implication dans le jeu est motivée par la présence d'une adulte qui leur pose des questions et répond à leurs sollicitations.

Groupe 2 : coin poupées

	EDD	RAP	ENS	ATS
Nombre de prises de parole	7	6	1	2
Temps de présence	6 min 16 s	6 min 16 s	x	x
Durée totale des prises de parole	53 sec	8 sec	6 sec	12 sec

Ce tableau illustre parfaitement le fait que le nombre de prises de parole ne garantit en rien une verbalisation importante. En effet avec un nombre de prises de parole quasiment identique, EDD parle huit fois plus longtemps que RAP. Quant à l'enseignante, avec une seule intervention celle-ci égale presque le temps de parole de ce dernier.

Des précisions susceptibles d'expliquer le faible temps de parole de ces deux enfants peuvent être apportées. Dans un premier temps, RAP engage une partie de « cache-cache », il ne peut donc pas parler sous peine d'être démasqué. De plus, les deux enfants promènent le bébé dans la poussette et ce, à tour de rôle, ils se retrouvent donc seuls au coin poupées et il n'y a qu'EDD qui verbalise dans ce cas là.



### Groupe 3 : coin cuisine

	ETH	ALE	LUK	GAB	ENS
Nombre de prises de parole	60	30	28	19	8
Temps de présence	21 min 28 s	21 min 28 s	15 min 53 s	15 min 18 s	x
Durée totale des prises de parole	2 min 26 s	28 sec	58 sec	33 sec	13 sec

Comme pour le groupe 1, dans ce tableau il faut noter que les temps de présence sont différents mais que dans ce cas, cela vient seulement du fait de l'accueil échelonné. Encore une fois, cela ne permet pas de faire une comparaison entre les durées totales de prises de parole de tous les élèves.

Il est tout de même possible de remarquer que dans cet enregistrement, chaque enfant intervient régulièrement puisque tous ont au moins vingt tours de parole. Cependant, même si LUK et ALE ont le même nombre d'interventions, celles de LUK durent tout de même deux fois plus longtemps que celles d'ALE malgré une présence moins longue.

Ensuite, si l'on compare les prises de parole de GAB et d'ALE, on remarque que même si GAB intervient moins de fois qu'ALE, il parle plus longtemps.

On remarque aussi qu'ETH et ALE ont un temps de présence identique mais que le nombre de prises de parole d'ETH est deux fois plus important que celui d'ALE, de la même manière ETH parle cinq fois plus longtemps que ALE. Les interventions d'ETH sont donc nombreuses mais également longues. Durant l'analyse des temps de parole individuels, nous avons pu noter qu'ETH avait un débit de parole très rapide et qu'il parlait donc beaucoup plus vite que les autres élèves. Ainsi pour cet élève, la durée totale des prises de parole pourrait être bien supérieure s'il avait le même débit de parole que ses camarades.

Comme pour le tableau du groupe 2, la durée totale du temps de parole ne dépend pas forcément du nombre d'intervention.

Enfin l'enseignante, quant à elle, intervient à plusieurs reprises mais de manière brève afin de laisser les élèves en situation de jeu libre.

#### Groupe 4 : coin cuisine

	LEN	TOM	JUL
Nombre de prises de parole	10	4	9
Temps de présence	4 min 30 s	3 min 47 s	2 min 10 s
Durée totale des prises de parole	56 sec	6 sec	15 sec

Comme pour les groupes 1 et 3, les temps de présence ne sont pas égaux puisque TOM et JUL se trouvent dans la chambre au début de l'enregistrement et arrivent dans le coin cuisine lorsque LEN leur demande de venir manger après avoir mis la table.

Ce tableau fait cependant apparaître des nombres de prises de parole quasiment identiques entre LEN et JUL. Sur la durée, on remarque pourtant une nette dominance de l'espace discursif par LEN, ce qui nous amène à penser que les interventions de cette dernière sont plus longues. Concernant TOM, ce dernier intervient peu de fois et ses prises de parole ne semblent pas durer longtemps.

Ne connaissant pas les élèves, nous avons cherché une possible explication susceptible de justifier cette différence dans le nombre de tours de parole. Parce que tous sont en petite section, nous nous sommes renseignées sur leurs dates de naissance, notamment pour TOM. Or, ce dernier est l'élève le plus âgé du groupe. Ce tableau illustre bien que le développement du langage ne dépend pas forcément de l'âge de l'enfant. Cependant il ne s'agit que d'un seul échantillon et c'est la seule fois où nous avons observé cet élève.

#### Groupe 5 : coin cuisine

	KEV	BAP	SIM	MAN	ENS
Nombre de prises de parole	14	10	9	7	10
Temps de présence	7 min 54 s	4 min 55 s	7 min 54 s	7 min 54 s	x
Durée totale des prises de parole	1 min 2 s	13 sec	17 sec	8 sec	17 sec

À nouveau, les temps de présence ne sont pas les mêmes. On remarque que BAP a un temps de présence inférieur à celui des autres, ceci est dû à un départ prématuré car, malgré l'autorisation de rester encore un peu au coin cuisine, il a préféré rejoindre l'enseignante qui se trouvait au coin regroupement avec les autres élèves de la classe.

Il apparaît que BAP, SIM et ENS sont des interlocuteurs qui ont quasiment autant de prises de parole et dont les durées sont équivalentes, de plus on ne remarque pas une grande différence entre celles des enfants et celle de l'adulte.

Enfin, KEV domine largement l'espace discursif puisqu'il produit plus de la moitié des actes de parole de l'enregistrement tandis que MAN, avec un nombre de prises de parole proche de ceux de BAP et SIM ne parle, en totalité, que deux fois moins que ses deux camarades. Comparativement à leurs dates de naissance, SIM, élève de toute-petite section est plus jeune et parle plus longtemps que MAN, élève de petite section. Encore une fois et comme pour le groupe 4, le partage de l'espace discursif ne dépend pas de l'âge des enfants.

#### Bilan des cinq tableaux :

Cette analyse quantitative des temps de parole individuels montre cinq points essentiels.

Tout d'abord, le nombre total des prises de parole n'est pas synonyme d'une verbalisation importante. Ensuite, les groupes hétérogènes n'empêchent pas la prise de parole des plus jeunes, qui dans certains cas s'expriment plus que les plus grands même s'il apparaît clairement dans chaque tableau qu'un élève dominant se distingue largement par des prises de paroles plus nombreuses et souvent plus longues. Nous avons également noté que la participation d'un adulte au jeu favorise la prise de parole des élèves les plus discrets. Enfin, même si cet aspect apparaissait dans l'analyse par groupe, ces tableaux nous ont permis de souligner le peu d'actes de langage dans les coins-jeux.

Puisque d'un point de vue quantitatif, la place du langage dans les coins-jeux semble compromise, une analyse qualitative s'impose afin de voir si une construction du langage entre pairs est tout de même possible dans les situations de jeu libre.

## 3.2 – Analyse qualitative

Pour répondre à cette question, il nous semble primordial d'analyser les caractéristiques du langage dans les coins-jeux avant de s'intéresser à un apport éventuel entre pairs. Quel type de langage est utilisé et dans quel but ? Le langage est-il suffisamment riche pour favoriser l'apprentissage entre élèves ? Pour ce faire, nous nous intéresserons aux énoncés et à leurs différentes constructions grâce à l'étude des phrases du corpus.

### 3.2.1 – Analyse des énoncés

Avant de définir chaque catégorie, il nous paraît essentiel de préciser que les phrases du corpus sont analysées par rapport à l'usage oral courant du français, mais aussi en prenant en compte les variations de la langue au niveau de notre région. Par exemple dans la transcription du groupe trois : « *ETH 3 : moi j(e) fais une galette* » n'aurait pas été accepté grammaticalement à l'écrit mais le recours du double pronom et du 'e' caduque ne peuvent leur être reprochés à l'oral, ainsi que l'absence de « ne » dans les phrases négatives comme dans la transcription du même groupe « *GAB 3 : j'aime pas les crevettes !* ». Après une première relecture des transcriptions, nous proposons un classement en huit catégories :

- Phrases simples grammaticalement correctes : cette rubrique regroupe toutes les phrases qui ne comportent aucune erreur grammaticale d'un point de vue de l'utilisation d'un langage oral courant.
- Phrases complexes grammaticalement correctes : nous intégrons ici les phrases composées de plusieurs propositions (juxtaposées, coordonnées et subordonnées) et qui possèdent donc plus d'un verbe conjugué. Nous souhaitons voir si les enfants utilisaient des structures plus élaborées que l'association sujet-verbe-complément et si tel était le cas, nous ne souhaitons pas qu'elles apparaissent sur le même plan que celles classées dans la première catégorie.
- Phrases grammaticalement incorrectes : sont comptabilisées ici les phrases avec une mauvaise utilisation ou un oubli de mots grammaticaux comme les pronoms personnels sujets, les pronoms possessifs, les déterminants ou compléments d'objet.

- Mots-phrases (interjections, onomatopées, adverbes) / Locutions-phrases : sont regroupés dans cette catégorie les interjections, les onomatopées, les adverbes comme « oui », « ouais », « non », « nan »... et les locutions phrases, à savoir « s'il-vous-plaît »... Nous avons également considéré comme mots-phrases, les ordres donnés à l'impératif tels que « tiens », « mange » et les réponses « moi ». Concernant les onomatopées, après lecture des transcriptions, nous étions dans l'obligation de les prendre en compte vu leur utilisation fréquente dans les coins-jeux. Il nous faudra nous interroger plus tard sur leur utilité tant sur le plan langagier que dans cette perspective de jeu.
- Chants / Vocalises : ces deux interventions omniprésentes ne rentrant pas dans la catégorie précédente, nous étions cependant forcées de les prendre en compte.
- Phrases incompréhensibles non analysables : cette catégorie regroupe les prises de parole que nous n'avons pas réussies à transcrire à cause de l'élocution peu claire de certains élèves, ce qui peut parfois poser problème pour les autres enfants et donc être susceptible d'empêcher la co-construction.
- Phrases inaudibles non analysables : comme expliqué dans la partie méthodologique, il était parfois impossible d'entendre les élèves mais, dans un souci d'exhaustivité ces interventions devaient néanmoins être prises en compte.
- Phrases incomplètes : au fil de l'analyse des transcriptions, nous nous sommes aperçues qu'un certain nombre d'élèves interrompaient leurs prises de parole, rendant de ce fait l'analyse de la phrase impossible. Nous étions encore une fois dans l'obligation de prendre en compte cet aspect.

Concernant la méthodologie, les « phrases » ne sont pas définies d'un point de vue grammatical, à savoir que nous n'avons pas pu utiliser la ponctuation et le recours à la majuscule pour les différencier. Nous avons donc considéré que seules les pauses les distinguaient. De plus, en analysant les prises de parole à partir des catégories définies ci-avant, il est apparu qu'un certain nombre d'enfants se répétaient souvent au cours d'une

même intervention. Il nous a donc semblé nécessaire, afin de ne pas fausser les analyses, de procéder à deux relevés : un premier dans lequel l'énoncé n'est comptabilisé qu'une seule fois malgré la répétition de celui-ci et un deuxième où toutes les interventions sont prises en compte. Ainsi, si nous prenons l'exemple des onomatopées, dans la prise de parole suivante de la transcription du groupe trois : « *ETH 21 – shhhhh shhh shhh shhhh ++ tu veux un (pe)tit peu ketchup mayo ? <2 sec.> hein ? Shh shhh voilà* », dans le premier relevé nous compterons une seule onomatopée, et dans le deuxième, quatre. Ces deux relevés ont été effectués afin de ne pas fausser les résultats, il ne nous paraissait pas pertinent de prendre en compte plusieurs fois la même phrase, qu'elle soit correcte ou incorrecte. Cependant, le fait de comparer les deux relevés permet d'illustrer l'importance de la répétition dans la prise de parole de certains élèves.

Groupe 1 :

	EDD	SHE	VIN	ELO	JUL	TOTAL
Phrases simples grammaticalement correctes	34 (37)	11	10	5	10	70 (73)
Phrases complexes grammaticalement correctes	1	0	0	2	0	3
Phrases grammaticalement incorrectes	19 (20)	15 (17)	5	9	4	52 (55)
Mots-phrases (interjections, onomatopées, adverbes) / Locutions-phrases	30 (45)	15 (22)	17 (19)	9	8 (9)	80 (104)
Chants / Vocalises	4	5	0	0	0	9
Phrases inaudibles non analysables	1	1	2	0	0	4
Phrases incompréhensibles non analysables	18	5	8	3	3	37
Phrases incomplètes	5	0	2	0	0	7
TOTAL	112 (131)	52 (61)	44 (46)	28	25 (26)	261 (292)

Groupe 2 :

	EDD	RAP	Total
Phrases simples grammaticalement correctes	6	1	7
Phrases complexes grammaticalement correctes	0	0	0
Phrases grammaticalement incorrectes	10 (6)	0	10 (6)
Mots-phrases (interjections, onomatopées, adverbes) / Locutions-phrases	12 (10)	11 (6)	23 (16)
Chants / Vocalises	16 (5)	2	18 (7)
Phrases inaudibles non analysables	0	1	1
Phrases incompréhensibles non analysables	4	0	4
Phrases incomplètes non analysables	3	0	3
TOTAL	51 (34)	15 (10)	66 (44)

Groupe 3 :

	ETH	ALE	LUK	GAB	TOTAL
Phrases simples grammaticalement correctes	61 (78)	9	15 (17)	6 (5)	91 (109)
Phrases complexes grammaticalement correctes	5	3	4	1	13
Phrases grammaticalement incorrectes	28	5	14 (15)	6	53 (54)
Mots-phrases (interjections, onomatopées, adverbes) / Locutions- phrases	42 (81)	12 (17)	13 (16)	14 (12)	81 (126)
Chants / Vocalises	0	0	1	2	3
Phrases inaudibles non analysables	1	0	0	0	1
Phrases incompréhensibles non analysables	8	1	1	1	11
Phrases incomplètes non analysables	5	1	1	1	8
TOTAL	150 (206)	31 (36)	49 (55)	31 (30)	261 (325)

Groupe 4 :

	LEN	TOM	JUL	TOTAL
Phrases simples grammaticalement correctes	11 (19)	2	5 (6)	18 (27)
Phrases complexes grammaticalement correctes	0	1	0	1
Phrases grammaticalement incorrectes	2	0	0	2
Mots-phrases (interjections, onomatopées, adverbes) / Locutions-phrases	7	1	2	10
Chants / Vocalises	5	0	0	5
Phrases inaudibles non analysables	0	0	0	0
Phrases incompréhensibles non analysables	3	0	5	8
Phrases incomplètes	1	0	0	1
TOTAL	29 (37)	4	12 (13)	45 (54)

Groupe 5:

	KEV	BAP	SIM	MAN	Total
Phrases simples grammaticalement correctes	6 (8)	3	2	0	11 (13)
Phrases complexes grammaticalement correctes	1	0	0	0	1
Phrases grammaticalement incorrectes	6	4	6	4	20
Mots-phrases (interjections, onomatopées, adverbes) / Locutions-phrases	13 (25)	10	7	1	31 (43)
Chants / Vocalises	0	0	0	0	0
Phrases inaudibles non analysables	0	0	0	0	0
Phrases incompréhensibles non analysables	7	1	2	3	13
Phrases incomplètes non analysables	2	0	2	0	4
TOTAL	35 (49)	18	19	8	80 (94)



### Analyse des cinq tableaux :

Après lecture attentive des tableaux, il apparaît que deux tiers des élèves utilisent majoritairement les mots-phrases pour communiquer et que deux d'entre eux (ETH et KEV) les doublent voire les triplent constamment au sein d'une même prise de parole.

Ainsi l'utilisation des mots-phrases domine dans les coins-jeux, ce qui nous amène à nous interroger sur leur utilité. Après relecture des transcriptions, nous remarquons que mises à part les onomatopées qui sont fortement utilisées, la deuxième forme qui revient est l'impératif. En ce qui concerne les onomatopées, nous pensons que leur utilisation permet aux élèves d'être encore plus proches de la réalité en reproduisant le bruit du robinet ou en inventant même des sons pour certains accessoires, mais qu'elle n'apporte rien sur le plan langagier.

Pour ce qui est de l'impératif, celui-ci apparaît sous la forme d'ordres, le plus souvent très courts tels que « donne », « tiens », « mange »... De plus, en ce qui concerne les phrases grammaticalement correctes, l'impératif est également le mode privilégié. Afin d'étayer notre propos, nous proposons un extrait de chaque groupe où les ordres dominent.

#### Groupe 1 :

- EDD 35 - viens avec moi j  
*en s'adressant à SHE, vont donner du café aux OBS*  
<31 sec.> hé du café+++ il est là ! <6 sec.> tu voudras un yaourt: ?  
*s'adresse à ELO, qui fait non de la tête*  
++ attends j(e) vais t(e) chercher une cuillère. <2 sec.> J(e)  
vais t(e) donner une cuillère pour manger le yaourt  
*ramène une cuillère à ELO*  
<8 sec.> tiens !+++ tiens ! mange j mange j §

#### Groupe 2 :

- RAP 4 - ferme j  
*ferme la porte de la machine à laver*  
<3 s.>  
EDD 6 - nan referme pas {xxx}

### Groupe 3 :

- ETH 20 - § {xxxxxxx} hein ? +++ j(e) vais faire chauffer  
*s'adresse à Gabriel et met l'œuf sur le plat dans le four*  
<5 sec.> brrr brrr  
*règle le thermostat*  
<5 sec.> tiens ! mange +++ mange avec ta main+++ mange  
avec ta main++ mange avec ta main Gab(r)iel

### Groupe 4 :

- LEN 1 - *prépare à manger et pose les assiettes sur la gazinière*  
touchez pas ! <7 sec.> {xxx} touche pas ! <2 sec.> tu touches  
pas ! <3 sec.>  
*met la table*  
venez manger ! ++ venez manger ! ++ venez manger ++  
venez manger + nan venez manger ++ venez manger§

### Groupe 5 :

- KEV 14 - *ouvre une autre porte de placard*  
tiens Simon rentre ++ rentre Simon ++ Simon rentre <2 s.>  
Sim- rent- Simon ! rentre ! ++ rentre ici  
*ouvre une autre porte de placard d'un meuble qui dispose*  
*d'un trou dans lequel SIM rentre puis passe sa tête dans le*  
*trou*  
<12 s.> allez +++ mets ta tête là ++ mets ta tête dans le trou +  
et ++ après je ferme +++ voilà:::: et sors ! sors ++ sors + sors  
<3 s.> et voil-

D'après ce tableau, il faut tout de même noter l'utilisation de phrases simples grammaticalement correctes et de quelques phrases complexes, qui pour six des dix-sept élèves prédominent sur les mots-phrases. Pour les élèves ayant plus de difficultés à former des phrases correctement structurées, nous pensons que le fait d'être régulièrement dans une situation de communication avec des élèves ayant plus de facilités langagières peut leur être bénéfique.

Cependant, il nous paraît important de nuancer ce propos en relativisant par rapport au temps de communication verbale effectif, qui rappelons-le, ne représente dans nos échantillons que trente pour cent du temps total passé dans les coins-jeux. De plus, ceux-ci ne sont, dans la majorité des cas, exploités que lors des moments d'accueil, ainsi un enfant peut ne pas s'y rendre régulièrement.

Dans notre corpus, un seul échange illustre ce possible phénomène de co-construction langagière :

- |        |   |                                  |
|--------|---|----------------------------------|
| ETH 40 | - | attends elle est où la glace ? § |
| LUK 15 | - | § ils sont là                    |
| <2 s.> |   |                                  |
| ETH 41 | - | na elles sont pas là les glaces§ |
| LUK 16 | - | § elles sont où les glaces ?     |

Puis plus tard :

- |        |   |  |
|--------|---|--|
| LUK 23 | - | mais elles sont où les glaces ? <4 sec.><br><i>fouille dans les tiroirs</i><br>y a ri:en <15 sec.> |
|--------|---|--|

Dans un premier temps, LUK n'utilise pas le bon pronom personnel sujet. Suite à l'étayage d'ETH qui formule une nouvelle phrase sans faire d'erreur d'accord, LUK est amené, dans un second temps, à faire à son tour le bon accord et à le répéter ultérieurement.

Ainsi le langage dans les coins-jeux est principalement utilisé pour agir sur l'autre. Souvent un élève dominant cherche à obtenir ou à faire faire quelque chose à ses camarades. Par ce tableau, nous n'avons pu observer que le recours à la fonction instrumentale du langage.

Dans l'optique de notre problématique, nous pensons que cette prédominance de la fonction instrumentale du langage ainsi que celle des onomatopées n'est pas à même de favoriser la co-construction du langage entre pairs. En effet, les phrases étant souvent courtes et répétées jusqu'à obtention du résultat escompté, le langage développé ici n'est pas suffisamment élaboré pour permettre à un autre élève d'enrichir ses compétences langagières.

À partir de ce constat et pour voir si le langage pouvait être utilisé dans un autre but que celui d'agir sur l'autre, nous nous sommes appuyées, entre autres, sur les différentes fonctions du langage définies dans la partie théorique qui seraient susceptibles de participer à la co-construction langagière telles que les fonctions informative, personnelle et imaginative. Nous proposons de délimiter plusieurs finalités du langage afin de voir si celles-ci sont utilisées dans les coins-jeux.

### 3.2.2 – Fonctions du langage dans les coins-jeux

Nous avons ainsi déterminé huit catégories susceptibles de déterminer au mieux les spécificités du langage dans les coins-jeux :

- Nommer – Désigner : cette catégorie regroupe les prises de parole dans lesquelles les enfants donnent le nom des objets qu'ils prennent mais aussi lorsqu'ils veulent s'approprier un objet en tentant d'utiliser la marque du possessif (« pas mes miens », « c'est moi ») et en le montrant.
- Imaginer : sont pris en compte les énoncés dans lesquels les enfants se créent un univers notamment par l'attribution de rôles.
- Expliquer : il s'agit des énoncés dans lesquels les élèves se justifient où emploient des conjonctions de coordination ou de subordination.
- Donner des ordres : sont comptabilisés dans cette catégorie les énoncés dans lesquels les enfants veulent agir sur l'autre en leur faisant ou non réaliser une action (« attends, c'est pas encore prêt).
- Raconter : nous considérons qu'un élève raconte lorsqu'il parle d'un fait passé.
- Décrire: ici sont répertoriées les interventions dans lesquelles les enfants verbalisent ce qu'ils sont en train de faire (« je fais une cabane ») ou lorsqu'ils qualifient un objet.
- Poser une question : lorsqu'un élève interroge un de ses camarades, le plus souvent avant de pouvoir lui donner un accessoire.
- Donner son opinion : sont comptées les prises de parole dans lesquelles les élèves s'expriment sur leurs goûts où répondent à une question pour savoir s'ils souhaitent ou non être servi par un de leur camarade.

Durant notre relevé, nous n'avons pas compté les onomatopées car celles-ci faisaient déjà partie de l'analyse du tableau de la partie précédente, leur importance étant mesurée, nous souhaitons cette fois focaliser notre attention sur les phrases. Nous considérons cependant qu'elles prennent part à la description.

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Nommer - Désigner	44 (55)	11 (24)	22 (28)	3 (5)	8 (9)
Imaginer	1	0	2	1	1
Expliquer	1	0	1	0	0
Donner des ordres	45 (62)	5 (7)	47 (60)	11 (18)	6 (19)
Raconter	4 (5)	0	3	0	0
Décrire	36 (44)	5 (11)	52 (66)	13 (15)	12 (16)
Poser une question	13 (14)	1	18 (20)	1	0
Donner son opinion	9 (11)	1	21 (25)	1	1

#### Analyse du tableau :

Il apparaît que les fonctions les plus utilisées dans les coins-jeux sont celles caractéristiques du langage en situation, à savoir « nommer – désigner, donner des ordres et décrire ». Les élèves sont donc dans un contexte où leurs prises de parole ne servent qu'à décrire ce qu'ils sont en train de faire et à mettre des mots sur les objets. Nous avons noté, parce qu'il s'agit d'un langage en situation, que même si les dénominations ne sont pas correctes cela n'empêche pas la compréhension puisque le référent est présent. Ainsi dans le groupe 3, une galette, nouvel objet introduit par l'enseignante, qui l'a nommée en début de jeu devant deux des élèves devient tour à tour « une gamelle » puis « de la colle ». Ces différentes appellations n'ont en aucun cas entravé la communication ou le jeu dans la mesure où il leur était possible de désigner cet accessoire. Cependant, dans la perspective du jeu, cette forme de communication leur suffit amplement à se faire comprendre.

De même, un autre exemple qui nous conforte dans cette idée, toujours dans ce même groupe, les élèves découvrent un nouvel accessoire, un fouet, aucun d'entre eux n'est capable de le nommer mais un élève sait à quoi il sert : « *ALE 24 – c'est pour faire les œufs* », encore une fois cela n'empêche pas le jeu puisque même sans connaître le nom de l'objet, ils sont capables de l'utiliser.

De plus, il faut préciser que la fonction informative, qui consiste à échanger des points de vue ou des informations, n'a quasiment jamais été observée. Quant à la fonction personnelle, lorsqu'un élève donne son opinion, celle-ci n'est pas prise en compte par ses camarades. Cela apparaît occasionnellement comme dans les exemples suivants extraits de la transcription du groupe trois :

- ETH 24 - et moi ? bah et moi ? <8 sec.> qui veut des cr- crrr crrr crrr  
*sert des crevettes aux trois enfants*  
++moi j(e) veux pas des crevettes c'est nul ! +++ tchh tchh  
tchh ++ j'aime pas ça§  
*vide son assiette*  
[...]
- GAB 2 - j'aime pas les crevettes ! *fait la grimace et se lève de table*  
*pour aller regarder dans les placards*

On peut également remarquer que certains élèves n'expriment pas vraiment leur point de vue mais se contentent de répéter celui de leur camarade.

Même si le langage en situation domine, quelques interventions relèvent du langage d'évocation. En effet, dans les groupes un et trois, sept prises de parole servent à raconter un fait passé plus ou moins proche. Dans le groupe un, il s'agit de justifier auprès de l'enseignante la présence dans le coin cuisine d'un cinquième élève qui était déjà venu puis reparti. Dans le groupe trois, un élève a tendance à privilégier le passé composé pour raconter ce qu'il vient de faire et non pas pour décrire ce qu'il est en train de faire.

Ainsi le langage d'évocation peut avoir sa place dans les coins-jeux, toutefois dans nos enregistrements celui-ci n'apparaît qu'occasionnellement.

Un autre aspect du langage figure dans ce tableau avec la fonction imaginative. Quatre groupes sur les cinq ont à un moment ou un autre du jeu attribué des rôles à leur partenaire ou à un poupon. Ainsi les élèves sont devenus des « tontons », des « papas », « des mamans » ou des « garçons ». Cependant, chaque scénario est mis en place par un seul élève de chaque groupe mais n'est pas respecté par les autres camarades qui ne semblent pas y prêter attention, ne réagissant pas explicitement. On suppose que si les scénarios ne sont pas mis en place de manière systématique et évidente, c'est qu'ils doivent être implicitement établis par et pour tous les élèves mais aussi parce qu'il leur est difficile de construire un scénario à quatre personnes, les enfants privilégiant l'action plutôt que la parole et donc des éventuelles concertations.

## Conclusion

Dans ce mémoire, notre but était de comprendre l'utilisation très faible des coins-jeux par les enseignant(e)s de maternelle. En tant que simples observatrices lors des différents stages effectués pendant notre première année de formation, le langage dans les coins-jeux nous semblait riche et très présent. Nous ne comprenions pas pourquoi ces coins n'étaient pas plus exploités, de par l'attrait qu'ils avaient chez les élèves. Parce que nous étions persuadées que le langage y avait sa place, nous souhaitions étudier si une éventuelle co-construction langagière entre pairs avait lieu dans ces espaces de jeu libre.

Après avoir pris contact avec deux enseignantes de deux classes de maternelle à double niveaux différents, à savoir une classe de TPS – PS et une classe de PS – MS, nous nous sommes rendues sur place pour filmer les moments de jeu libre dans les coins cuisine et poupées. Les vidéos ont ensuite été transcrites pour être analysées sous deux axes : un premier quantitatif et un second qualitatif.

Le premier axe nous a permis de nous rendre compte que notre première impression concernant l'importance du langage dans les coins-jeux était fautive. Les élèves passent en effet plus de temps à agir qu'à communiquer puisque seul trente pour cent du temps total de nos enregistrements comprend des échanges verbaux. À partir de ce constat, il nous fallait étudier, dans notre deuxième axe, les caractéristiques du langage des coins-jeux. Même si celui-ci est peu présent, est-il suffisamment riche pour favoriser la co-construction langagière ?

Après une analyse individuelle des prises de parole pour chaque groupe, nous avons d'abord constaté que la plupart de leurs interventions se composaient de mots-phrases. Ceux-ci étaient soit des onomatopées utilisées pour ajouter du réel, soit des injonctions ayant pour but d'agir sur l'autre. Cependant, de nombreuses phrases simples grammaticalement correctes ont été relevées, ce qui nous amène à penser qu'avec une utilisation plus régulière des coins-jeux, les élèves qui les emploient peuvent permettre aux élèves ayant plus de difficultés d'enrichir leur langage.

Nous nous sommes ensuite intéressées aux raisons pour lesquelles les élèves communiquaient. Existe-t-il d'autres raisons que la volonté de diriger le jeu ? Et si oui, sont-elles aussi importantes que cette dernière ? Après analyse, il s'est avéré que les élèves utilisaient majoritairement d'autres fonctions du langage tels que décrire, nommer-désigner.



Nous nous sommes alors aperçues que les coins-jeux favorisaient l'utilisation du langage en situation, ce qui pourrait expliquer aussi le peu de temps passé à se parler. Les enfants ayant à leur disposition du matériel, ils n'ont donc pas toujours besoin d'échanger pour se faire comprendre, la gestuelle étant un moyen de communication plus simple et plus efficace lorsque les mots leur manquent.

Il nous semble alors que l'utilisation actuelle des coins-jeux est de favoriser les prises de parole, quelles qu'elles soient. Les plus jeunes se trouvant dans un environnement familier et rassurant et ayant des supports sur lesquels verbaliser, il leur est plus facile de s'exprimer sur ce qu'ils font et ont devant les yeux.

Nous souhaitons ajouter, même si cela ne fait pas partie de notre problématique de départ, que l'utilisation régulière des coins-jeux, comme c'est le cas dans la classe numéro une, permet des apprentissages transversaux tels que la découverte du monde par la correspondance terme à terme du couvert en fonction du nombre d'élèves présents ou la découverte de l'écrit par l'étude des lettres présentes sur les étiquettes.

Enfin, nous avons également remarqué que le matériel mis à disposition des élèves influe énormément sur l'apprentissage du lexique, plus le premier est varié et attrayant plus le second est riche.

Dans nos pratiques futures, nous pensons que les coins-jeux pourraient être exploités pour faciliter la transition entre le langage en situation et le langage d'évocation. En effet, il serait possible de demander aux élèves, lors d'un réel atelier langage dirigé, de verbaliser sur leur vécu commun dans un de ces coins une fois le moment de jeu libre terminé et sans aucune aide matérielle. En accordant une place plus importante à ce qu'il se passe dans ces coins, nous pensons que cela pourrait peut-être favoriser à la fois l'enrichissement du langage mais aussi leur organisation de jeu.

## Bibliographie

### Textes officiels :

Circulaire n° 77-266 du 2 août 1977. L'École maternelle.

Orientations pour l'école maternelle, Circulaire n°86-046 du 30 janvier 1986, BOEN n° 7 du 20 février 1986.

Arrêté du 22 février 1995. Programmes de l'école primaire.

B.O. hors série n°1 du 14 février 2002 : Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire.

Le langage à l'école maternelle, Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Outil pour la mise en œuvre des programmes 2002. collection Textes de référence – École. Documents d'accompagnement des programmes.

B.O. hors série n°3 du 19 juin 2008 – Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.

---

BRIQUET-DUHAZE S., 2009, *Coins jeux et apprentissage de la langue*, Paris ,Nathan.

BROUGÈRE G., 2005, *Jouer/Apprendre*, Paris, Broché.

BRUNER J., 1987, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.

FLORIN A., 1995, *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris, Éditions Ellipse.

FLORIN A., 1999, *Le développement du langage*, Paris, Dunod.

LEBRETON C., 13 avril 2011, *Ecole maternelle : coins-jeux et langage. Comment faire des coins-jeux de véritables supports d'apprentissage, notamment dans le domaine de la maîtrise de la langue ?* ; animation pédagogique, Académie de Nantes.

LENTIN L., 1998, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Acquisition du langage oral et écrit*, Paris, ESF Editeur.

MARCHIVE A., 1997, L'interaction de tutelle entre pairs : approche psychologique et usage didactique, *Psychologie et Éducation*, 30, 29-42.

PIAGET J., 1989, *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

# Annexe 1

TABLEAU DES ANNIVERSAIRES – École numéro une

PS	MS	PS	MS	PS	MS
Septembre		Octobre		Novembre	
			Elouwan 09 Loane 29		Lukas 02 Sacha 13
Décembre		Janvier		Février	
	Eddy 10	Lena 08 Timéo 17 Louis 30			
Mars		Avril		Mai	
Shelby 30		Gabriel 02 Garance 06		Ethan 02 Serena 13	Raphaël 21
Juin		Juillet		Août	
Julien 14	Alexis 11 Noam 20 Eline 24			Léa 04 Axelle 10 Vincenzo 15	

## Annexe 2

### Inventaire – École Francisco FERRER

#### Coin cuisine

Mobilier	Aliments	Accessoires
1 table 4 chaises 1 gazinière 1 évier 1 réfrigérateur 2 placards 3 tiroirs	1 Conserve de tomates 1 tartine 2 morceaux de baguette 2 croissants 1 briquette de jus d'orange 1 boîte de thon 1 tube de mayonnaise 1 tube de ketchup 3 yaourts 1 œuf sur le plat 2 œufs durs 2 œufs	4 soucoupes 4 tasses 4 verres 3 assiettes 2 casseroles + 2 couvercles 1 cocotte + 1 couvercle 1 plat + 1 couvercle 1 presse-agrumes manuel 2 casseroles 1 poêle 1 sucrier 1 théière 1 Salière 1 Poivrière
	1 saucisson 2 saucisses 2 petites saucisses 1 tartelette au citron 1 tartelette à la myrtille 1 tartelette à la framboise 2 éclairs au chocolat 1 citron 1 poireau 2 tomates 2 navets 5 poissons 3 gallettes	4 fourchettes 4 cuillères 4 couteaux 3 sets de table 2 tabliers 2 toques 1 planche à découper 1 égouttoir à vaisselle 1 torchon 1 liquide vaisselle 1 serviette 3 fouets 3 saladiers 4 ramequins

#### Coin poupées

Mobilier	Matériel
1 machine à laver 1 baignoire 1 coiffeuse + 1 miroir 1 table à langer 1 berceau	1 pot pour bébé 1 assiette pour bébé 3 pulls 4 bonnets 1 sèche-cheveux + 2 embouts 1 couverture 2 serviettes de bain 1 gant de toilette 1 pot de lait en poudre 1 pot de talc 1 biberon
	1 poussette 3 poupons (1 garçon / 2 filles) bigoudis 1 trousse de secours - stéthoscope - seringue - ciseaux - thermomètre - tensiomètre - marteau à réflexes - otoscope

## Annexe 3

### École numéro une – coin cuisine





École numéro une – coin poupées





## Annexe 4

TABLEAU DES ANNIVERSAIRES – École numéro deux

TPS	PS	TPS	PS	TPS	PS
Septembre		Octobre		Novembre	
	Cyliano 15		Hugo 03 Donation 03 Priscilla 13 Elio 14		Elia 10 Cassandra 11 Alexia 19 Louka 20
Décembre		Janvier		Février	
	Clara 01 Mathéo 15 Loïs 17	Mathéo 09 Timéo 11 Mathéï 14 Lindsay 16 Enric 22 Flavie 24 Shanna 30		Lana 06 Luka 09	
Mars		Avril		Mai	
Lola 10 Lou-Anne 14 Valentin 17 Maélyne 18 Mathilde 23			Guénaël 02	Charlotte 23	Alban 10 Yaëlle 31
Juin		Juillet		Août	
	Mathéo 28		Léa 16 Maélys 31		Enzo 8

## Annexe 5

Inventaire – École Victor HUGO

### Coin cuisine

Mobilier	Aliments	Accessoires
1 four 1 évier 1 placard 1 table 2 chaises	1 ketchup 1 moutarde 1 eau 1 citron 1 pêche 1 poire 1 grappe de raisins 1 banane	4 assiettes plates 4 sous-tasses 4 assiettes creuses 1 bol 4 verres 2 bannettes 1 range-couverts 3 cuillères 4 fourchettes 2 couteaux 1 seau 1 cafetière 1 égouttoir 1 corbeille à fruits

### Coin poupées

Mobilier	Matériel
1 armoire + 1 évier 1 miroir 1 berceau 1 baignoire à roulettes 3 fauteuils	4 gilets 1 bavoir 1 fer à repasser 3 couvertures 1 oreiller 1 serviette 1 ramasse-poussière 1 pot 3 poupées molles habillées
	2 poupées (1 fille et 1 garçon) 4 colliers « chambre » 3 colliers « cuisine » 2 brosses 2 biberons 1 short 1 robe 1 torchon 1 taie d'oreiller

## Annexe 6

### École numéro deux – la cuisine



École numéro deux – la chambre



# Annexe 7

## Conventions de transcription

Si le locuteur présente des particularités, on fournit une transcription fine des trois premières minutes de corpus.

Tant que, et à chaque fois que la grammaire n'est pas en place, on fait une transcription phonétique. Dans les autres cas, on peut se satisfaire d'une transcription orthographique.

Les descriptions des conduites non verbales et/ou non vocales sont notées en italiques.

Les éventuelles traductions ou interprétations sont notées entre « », entre deux soufflets : exemple : [welje mama ?] << où elle est maman ? >>.

A) NUMÉROTATION ET IDENTIFICATION DU LOCUTEUR , MISE EN PARAGRAPHE

1 Chaque locuteur sera identifié par les trois premières lettres de son (pré) nom ou de sa fonction, en petites capitales.

2 La numérotation des tours de parole se fait par locuteur.

3 Mise en paragraphe :

Les paragraphes sont à formater avec un retrait négatif et une tabulation équivalente au retrait négatif. Indiquer en première ligne le locuteur (LOC), espace, le numéro du tour de parole suivi d'un espace, d'un tiret et d'une tabulation. Exemple :

CHA 1 - euh fff dans les circonstances de tout l(e) monde, c'(es)t-à-dire euh entre jeunes comme ça. il s'est trouvé qu'il y a eu une certaine personne qui s'est bon mêlée à notre bande et a sorti le p(e)tit machin là le p(e)tit truc "ah tiens! fait voir ! je veux essayer je veux goûter." et puis bon ben la suite vous la connaissez non ?

PSA 1 - oui

B) NOTATION DES PROPOS

4 Pas de majuscules en début de tour de parole ou après un signe de ponctuation marquant une intonation en fin d'énoncé (sauf aux noms propres).

5 Les syllabe ou son élidés seront notés entre parenthèses, par exemple « quat(re) », à l'exception des "e" caduques (on transcrira « seulement » et non « seul(e)ment »).

6 Les liaisons inhabituelles seront marquées par le signe = : par exemple « un chant = agréable » pour [E)Σα)ταγρεαβλ] ; l'absence inhabituelle de liaison sera transcrite par le signe ≠ (par exemple « les ≠enfants » , pour [le a)fa]).

7 Les interruptions abruptes de l'émission d'un mot seront notées par le signe -. Par exemple « un hor- »

8 Les transcriptions incertaines apparaîtront entre accolades : ex: {terrible} indique que le transcripteur n'est pas tout à fait certain d'avoir entendu ce mot ;

Si on hésite entre deux transcriptions, on les indiquera entre accolades et séparées par un slash : {terrible/horrible}; en notant en premier la plus probable des deux.

les mots incompris seront transcrits en phonétique et entre [ ] ;

pour les segments incompréhensibles on indiquera entre accolades le nombre de syllabes, chaque syllabe étant représentée par un x : {xxx}

quand le segment est inaudible on l'indiquera en notant sa durée {inaudible, 3 sec.}

9 Les interjections, connecteurs ou autres phatèmes courants seront écrits de la façon suivante : ouais ; oui ; mouais ; non ; nan ; menfin ; euh ; hm ; hmhm ; mm (en début de tour de parole) ; hein ; ben ; oh ; ah ; haha ; hoha ; bah ; bof ...

10 il en est de même pour les clicks : tt, sss

11 La description d'aspects du comportement vocal (le raclement de gorge, le rire, le soupir, la toux, une inspiration) entre soufflets : <rire>.

12 Les commentaires ou interprétations du transcripteur (ironie, colère...) seront inscrits entre soufflets, < >, avant l'énoncé concerné. Pour indiquer jusqu'où s'applique la remarque, on utilisera le signe suivant ° après le dernier élément concerné : Ex : <en criant> allez Paris Saint Germain°!

- 13 Le discours rapporté sera signalé par des guillemets anglais “ ”. Ex :  
CHA 1 - (...)il y a eu une certaine personne qui s’est bon mêlée à notre bande et a sorti le p(e)tit machin là le p(e)tit truc “ah tiens! fait voir ! je veux essayer je veux goûter.” et puis bon ben la suite vous la connaissez non ?
- 14 L’accentuation d’une syllabe sera marquée par une apostrophe devant la syllabe accentuée.  
Ex : bon’jour
- 15 L’intensité sera marquée différemment selon qu’elle s’applique à une syllabe ou à un mot ou un segment supérieur à un mot de la façon suivante :  
pour une syllabe, les petites capitales indiqueront que la syllabe est produite avec une plus grande intensité, ex : TERRIBLE, et une police inférieure pour une syllabe de moindre intensité, ex. : quatre vingt dix neuf  
pour un mot entier ou un énoncé plus long, on aura recours aux soufflets de commentaire au début du segment et au signe de degré en fin de segment : ex : <+ fort> je te dis de te taire°
- 16 Les allongements seront marqués à l’intérieur ou à la fin du mot par : , :: ou ::: , selon la durée de l’allongement de la syllabe. On notera par une “e” en exposant l’adjonction d’une voyelle centrale en fin de mot. Ex : on va au parc de Choisy<sup>e</sup> pour [Σωαζι↔].
- 17 L’intonation : on utilisera par souci de lisibilité les signes de ponctuation graphiques.  
pour la fin d’un message, le point.  
pour une petite pause délimitant des unités syntaxiques, ou marquant une continuation du message , la virgule.  
pour l’intonation montante de l’exclamation, le point d’exclamation !  
pour l’intonation descendante de l’ordre, le point d’exclamation inversé ; (on l’obtient sur le clavier PC avec AltGr + !)  
les cas intermédiaires entre assertion et interrogation seront notés à l’aide du point d’interrogation inversé : ¿ (sur le clavier PC AltGr+ ?)
- 18 Les pauses internes aux tours de parole : on note un silence intra tour de parole à partir de 2 secondes, entre soufflets : ex <2 s.>. Les pauses en dessous de 2 secondes sont indiquées par + (= ½ seconde), ++ (= 1 seconde), +++ (=1 seconde ½).

### C) GESTION DES TOURS DE PAROLE

- 19 Quand le silence se situe entre deux tours de parole, on le note à la ligne, entre les deux tours de parole : <5 s.>
- 20 Les enchaînements rapides seront marqués à la fin du tour de parole du locuteur A et au début du tour de parole du locuteur B qui est à l’origine de ce phénomène par le signe §. Ex :  
DEL 6 - ah non mais ::: non. de toutes façons mais : ++ il avait dit c’est un des un un truc qu’i(l) faudra vraiment§  
JOS 7 - § mais ça dépend des pilules ! § c’est prévu§  
DEL 7 - § ah ouais ! § tout à fait, non mais de toutes façons les pilules euh +++ doivent (...)
- 21 Les éléments « Back Channel ». On note l’emplacement d’une élément back channel par une dièse, # et l’élément lui même à la ligne avec identification du locuteur et numérotation du tour de parole. La suite du tour du locuteur interrompu n’est pas numérotée mais son nom est rappelé. Dans l’exemple suivant on n’a qu’un seul tour de M. Ter et cinq interventions « back channel » de l’intervieweuse :
- TER 20 - ben, plus de jambes pour se porter, plus de bras pour faire aucun mouvement, tout au moins un bras seulement # le bras droit était épargné +++ vingt
- INT 21 - oui
- TER - minutes après j’ai été transporté à l’hôpital de Troyes + j’habite dans l’agglomération troyenne. c’est le SAMU qui est venu me chercher + j’ai été immédiatement transporté à l’-+ au service +service service +++ médecine + c’est pas pédiatrie non, c’est +++même qu’où je suis actuellement, quoi #
- INT 22 - oui
- TER - beaucoup plus petit. j’y suis resté jusqu’au 7 novembre. ayant sollicité d’être reçu ici par monsieur le professeur <pleure> tout au moins mon fils <sanglote> # +++ mon fils qui habite Ivry +# et + qui est allé voir le docteur +
- INT 23 - oui
- INT 24 - ah voilà
- TER médecine + docteur + Rouquès. après bien des démarches, on a bien voulu prendre le + il a fallu

attendre +une place+ pour pour + qu'on me prenne ici forcément dans le service. #je suis donc arrivé le sept en fin d'après-midi dans

INT 25 - oui  
 TER - le service du docteur +  
 INT 26 - ici?

22 Les chevauchements entre deux tours de parole. Les segments concernés sont encadrés par le signe § pour les deux locuteurs . Le cas échéant, on pourra indexer les interruptions. De même si plus de deux locuteurs s'interrompent en même temps, indexer les interruptions

DEL 6 - ah non mais ::: non. de toutes façons mais : ++ il avait dit c'est un des un un truc qu'i(l) faudra vraiment§  
 JOS 7 - § mais ça dépend des pilules ! §¹c'est prévu§  
 DEL 7 - §¹ ah ouais ! § tout à fait , non mais de toutes façons les pilules euh +++ doivent §² euh +++ influencer les §  
 JOS 8 - §² toutes façons moi § je sais que moi j'avais un docteur (...)

D) TRANSCRIPTION EN TABLEAU

La plupart des conventions ci-dessus s'appliquent à la transcription en tableau. Quelques aspects varient cependant.

23 Les différentes colonnes permettent d'indiquer la numérotation des tours de parole et les conduites non verbales séparément. Les conduites vocales sont inscrites dans la même colonne que le verbal.

temps	ENF VERBAL	NON	P de P enfant	VERBAL/VOCAL ENFANT	VERBAL/VOCAL ADULTE	T de P Ad	NON VERBAL ADULTE
00 : 54	Daniel face au salon tient un grand sac se retourne et pose le sac sous le porte manteau				Non ! laisse ça Daniel c'est le: c'est le truc de Marco <prononcé à l'espagnole>	Père 1	s'avance vers Daniel
			Dan 1	mmm			idem
	Daniel tapote le sac				c'est son:	Pèr 2	s'approche de Daniel

24 La description des conduites non verbales n'est pas en italiques.

25 Si la parole d'un des interlocuteurs nécessite une transcription phonétique, et que l'ensemble de la colonne est concerné, il n'est pas nécessaire d'indiquer les crochets carrés [ ], à chaque ligne.

26 Sont indiquées sur la même ligne les conduites simultanées et sur des lignes successives les conduites successives.

27 Les enchaînements rapides sont indiqués dans des lignes distinctes alors que les chevauchements de tour de parole apparaissent sur la même ligne. Quand il y a plusieurs chevauchements et que l'on est obligé de distinguer les tours de parole de l'un des locuteurs, on ne les aligne pas tous :

		Dan 43	a ma ! a ma:: !				le père arrange blouson près du verrou
					op!§	Obs 15	le blouson tombe
	D se tait, regarde le blouson par terre				§ah !. attends	Pèr 54	
		Dan 44	α §¹μ ::: ! §				
12:00	pose D par terre	Dan 45	§² α μ α μ α :::: §		§¹oh§ il est tombé ! § §²aïe !aïe! aïe! aïe aïe !§ qu'est-ce qui est tombé ? c'est à qui ? c'est à Anne ?	Pèr 55	

## Annexe 8

Date d'enregistrement : le 10/01/12

Durée de l'enregistrement : 28 min 35 secondes

Sujets du groupe 1 : Eddy (en MS né le 10/12/07) – Shelby (en PS née le 30/03/08) – Vincenzo (en PS né le 15/08/08) – Elouwan (en MS né le 09/10/07) – Julien (en PS né le 14/06/08) – un observateur – l'enseignante – une ATSEM.

*Eddy et Shelby sont au coin cuisine, ils commencent à mettre la table.*

- EDD 1 - on met {xxx} du poivre et tout !  
*met la table, prend le sel et le poivre.*
- <3 s.>  
SHE 1 - *pose un verre bleu et un verre vert sur la table*  
*vert +++ jaune +++ rouge*  
*range le verre bleu et en prend un rouge et un jaune*
- EDD 2 - {xxxxx} ketchup  
*s'adresse à un enfant hors-champ*  
*++ {regarde!}*  
*toujours en s'adressant à un enfant hors champ*  
*+ na:: ! <2 sec.> Vincenzo c'est pas encore prêt ! + c'est pas encore prêt*  
*EDD et SHE continuent de tout poser sur la table, dont une boîte de conserve*  
*<3 sec.> du {xxxxxxx}*
- <3 s.>  
SHE 2 - *na:: ! c'est là: j §*  
*reprend la conserve posée par EDD, va pour la ranger puis la repose sur la table*
- EDD 3 - *<en chantant> § qui veut du manger du poisson ?*  
*sort la barquette contenant les poissons et la pose sur la table*  
*<4 sec.> qui:: va manger le gros poisson ?° <4 sec.> du gros poisson des neiges ! + de mer*
- <2s.>  
SHE 3 - *<en chantant> {xxx}°*
- <1s.>  
EDD 4 - {xxxxx} §

*Vincenzo rejoint Eddy et Shelby au coin cuisine*

- VIN 1 - § bonjour Eddy:: ! Shelby:: ! §
- EDD 5 - § na: ! Na: !  
*fait reculer VIN du coin cuisine*  
*<en chuchotant> + c'est pas encore prêt !° +Tu restes là à côté §*



- VIN 2 - § d'accord, d'accord
- <7s.>  
EDD 6 - ffff ffff ffff
- <6s.>  
SHE 4 - <en chantonnant> hahahaha° §
- EDD 7 - § {xxxxx} <2 sec.> attends ! j(e) vais faire cuire la soupe à la {x}  
*prend une petite cocotte, la pose sur la gazinière puis dans l'évier*  
<5sec.> attends j(e) vais mettre un truc dedans  
*prend le tube de mayonnaise*  
++ du ketchup ! §  
*SHE se lève de sa chaise, rejoint EDD puis prend la cocotte dans l'évier pour la poser sur la gazinière avant de retourner s'asseoir*
- EDD 8 - tu l'ouv(res) ?  
*remet la cocotte dans l'évier et ouvre le couvercle puis fait semblant de verser des ingrédients dans la soupe*  
<3sec.> pfff !  
*SHE se lève à nouveau puis pose une autre cocotte sur la gazinière*  
<6 sec.> tiens ! donne ! tiens ! §
- SHE 5 - <en chantonnant> § humhumhum°§
- EDD 9 - § oh ! ++on va faire à manger ++ pffffffft !  
*a pris une briquette de jus d'orange du placard et fait semblant d'arroser VIN*
- <6 s.>  
VIN 3 - <en chantonnant> {xxx}°§
- EDD 10 - *fait semblant d'arroser VIN avec le jus d'orange*  
§ pffffffft pfft ! {xxxx}  
*sort une barquette contenant les pâtisseries*  
<10 sec.> ça c'est pour le dessert ! <6 sec.> {xxxxxxxxx}
- <10 s.>  
SHE 6 - <en chantonnant> ouhouhou°
- <3 s.>  
EDD 11 - r(e)gard(e)  
*fait semblant de couper les tartelettes*  
<3 sec.> <en chantonnant> koukokuo° <2 sec.> ah :: ! le gros {xx}  
<6 sec> ah c'est cuit ! §
- SHE 6 - <en chantonnant> § bou:: bou::°
- <2 s.>  
EDD 12 - à table ! ++ à table !

- <4 s.>  
SHE 7 - va vers VIN, pose ses deux mains dans son dos  
faut met(tre) la table !
- <3 s.>  
VIN 4 - c'est prêt ? §
- SHE 8 - § ouais !
- <3 s.>  
VIN 5 - va voir EDD  
c'est prêt:: à t-
- <2s.>  
SHE 9 - on va manger !
- <7s.>  
EDD 13 - rejoint SHE qui est installée à table.  
bebebebe§
- SHE 10 - § miam miam miam ! + ça c'est délicieux
- <2 s.>  
EDD 14 - moi j(e) suis ici pa(r)ce que moi j(e) mange d-
- SHE 11 - moi j(e) mange des tomates  
lève la boîte de tomates en conserve  
et d(e) la soupe:: §
- EDD 15 - § tu manges d(e) l- <crie> na::: °!  
<2 sec.>  
s'adresse à VIN  
t'es là-bas ::: !  
pointe du doigt la dernière chaise vide, celle où une assiette est prête
- <3 s.>  
SHE 12 - <en chantonnant> mmeumeumeu°

*Eddy, Shelby et Vincenzo sont rejoints par Elouwann, vexé que sa maman ait rapporté à l'enseignante ses dernières bêtises.*

- <4 s.>  
EDD 16 - attends c'est pas encore prêt !  
s'adresse à VIN qui fait semblant de manger quelque chose  
<4 sec.> na:: c'est pas encore prêt ! ++ oh::: ! <6 sec.> hé ! + c'est pas  
encore fini
- VIN 6 - bah ouais {xxxxxxx}

<2s.>  
SHE 13 - *s'adresse à ELO qui vient de s'asseoir à côté d'elle  
c'est pas encore fini*

*Un cinquième enfant, Lukas, rejoint le coin cuisine.*

<3 s.>  
LUK 1 - *s'adresse à EDD  
{inaudible, 2 sec} §*

EDD 17 - § na ! ++ na !

SHE 14 - *se lève et met la chaise en dessous de la table  
voilà ! ++ voilà :: !*

<15s.>  
EDD 18 - *attends ! +hé ! du ketchup !  
retourne vers la table et mime d'en asperger sur les aliments  
pffffit ! +du ketchup ! pffffit ! ++ pffffffit ! pffffffit !  
Les autres enfants rigolent*

ENS 1 - *Les enfants du coin cuisine étant trop nombreux, l'enseignante  
intervient  
qui est-ce qui est arrivé en dernier au coin cuisine ? §*

EDD 19 - § <crie> moi:: ! <2 sec.> moi :!°  
*lève le doigt*

<2 s.>  
ENS 2 - en dernier hein ?

ENS 3 - c'est pas Lukas ?

EDD 20 - c'était +c'était à côté de moi

*Un sixième enfant, Julien, va pour s'installer à une chaise*

ENS 4 - na ! ++ c'est trop. ++ vous êtes trop nombreux

<2 s.>  
JUL 1 - j'étais là. +tout à l'heure§

ENS 5 - § na Julien, tu vas ailleurs mon loup  
*JUL quitte le coin cuisine*  
<2 sec> Lukas, j(e) crois que c'est toi le dernier arrivé§

VIN 7 - <crie> § y a {xxx} derrière la porte !°§

ENS 6 - § oui il arrive  
*quitte le coin cuisine pour accueillir l'enfant et le parent à la porte de  
la classe*

*Lukas va pour s'installer sur la chaise d'Eddy*

- <2 s.>  
EDD 21 - <mécontent> na:: c'est pas poua c'est moi ++ c'est mo- !°  
*regarde la caméra puis se lève de la chaise*  
++tu peux, tu peux- <2 sec.> du café:: ? +qui veut du café ?  
*Lukas quitte le coin cuisine*
- ELO 1 - pas moi
- <2s.>  
EDD 22 - pourquoi ? ++ du café ! §
- SHE 15 - § moi j(e) veux pas ! + moi j(e) veux pas +++ de café !  
*fait non de la tête et avec l'index*  
+++ veux pas d(e) café§
- EDD 23 - § qui veut le café ? §  
*en levant la tasse*
- ELO 2 - § pas moi:: !
- EDD 24 - <sourit> hi:: §
- SHE 16 - § pas:: moi:: !
- EDD 25 - *tapote sur l'épaule de VIN*  
tu veux du café ?
- <3s.>  
VIN 8 - *prend la tasse que EDD lui tend.*  
{xxxxxxx}
- EDD 26 - *prend la tasse des mains de VIN et lui verse du café*  
tiens ! ++ tiens !  
*VIN fait tomber la tasse par terre*  
<rires> t'es là !  
*s'adresse à VIN en lui montrant la chaise*  
<5 sec.>tous les deux on l(e) fait le {xx} comme moi ++ d'accord ?  
*sort la barquette contenant les légumes*  
<5 sec.> une tomate ! +une tomate et {xxx} une tomate ++  
tomate ?  
*fait des bruits avec sa bouche*
- VIN 9 - bah moi j(e) vais mettre {xxx}  
<rires>  
*EDD renverse la barquette de légumes dans l'évier*
- <2 s.>  
EDD 27 - bwa ::: ! <4 sec.> et ça c'est pas encore prêt ? <4 sec.>  
{inaudible, 2sec.}  
<3 sec.> *fait des bruits avec sa bouche*  
<8 sec.> *recommence*

- <6 s.>  
SHE 17 - *sort des yaourts*  
{xxxx}
- <3 s.>  
EDD 28 - *hé du pipi ! <rires>*  
*s'amuse près de l'évier avec VIN*
- <2 s.>  
SHE 18 - *tiens !*  
*pose les yaourts sur la table, pour ELO*  
<6 sec.> voilà. <3 sec.> et hop. <3 sec.> et hop ++ voilà + hop  
<3 sec.> oh:: j'ai oublié:: !
- <2 s.>  
ENS 7 - *restez de l'autre côté ;*
- <23 s.>  
EDD 29 - *un saucisson <10 sec.>! hé ! ++ qui na mis ça ? <rires>*  
*montre quelque chose se trouvant sur la table puis s'assoit sur sa chaise*
- <5 s.>  
VIN 10 - *c'est ma place ! ::*
- <2 s.>  
EDD 30 - *na ! + t'es là ! ++ t'es là ! +++ t'es là ! ++ t'es là§*  
*indique la place occupée par ELO puis la chaise vide de SHE*
- SHE 19 - *§ moi y suis là <3 sec.> je suis là*
- <2 s.>  
EDD 31 - *se lève de sa chaise et la montre*  
*toi t'es là, ++t'es là*  
*VIN se lève pour aller à l'évier*  
<2 sec.> na :: toi t'es là + t'es là: ++t'es là ! <3 sec.> Luka(s) ! <3 sec.>  
Luka(s) ++t'étais là ! +++ Lukas t'étais là:: ! ++ t'étais là Lukas::  
*interpelle un enfant qui avait quitté le coin cuisine*
- <3 s.>  
ENS 8 - *nan nan nan nan§*
- EDD 32 - *§ mais i- il était là*
- <2 s.>  
ENS 9 - *quatre c'est bien§*
- EDD 33 - *§ mais i- il-*  
*fixe dans la direction de Lukas, plus personne ne parle, SHE verse du jus d'orange*

- <38 s.>  
VIN 11 - hé ! hé ! Eddy regarde ! <rires>  
*montre du doigt la caméra puis vient avec EDD regarder l'écran*  
<6 sec.> tu vois i(l) y a {xxxx}  
*EDD apporte du café à l'OBS qui filme*
- <11 s.>  
OBS 1 - <chuchote> merci°  
*EDD et VIN vont apporter différents objets aux deux observateurs*
- <29 s.>  
VIN 12 - Eddy :: !
- <2 s.>  
ATS 1 - Oh;; Vincenzo !
- <5 s.>  
EDD 34 - {xxx}  
*boit un yaourt*
- <12 s.>  
ATS 2 - doucement Vincenzo hein ! ++ ah tu donnes le café +++ bah c'est bien  
*VIN a fait tomber une tasse de café*
- <9 s.>  
ENS 10 - Elouwann ? ++ où sont tes lunettes ?  
*ELO fait non de la tête*  
<2 sec.> tes lunettes ?  
*ELO secoue à nouveau la tête*  
++ va les chercher
- <5 s.>  
EDD 35 - viens avec moi ;  
*en s'adressant SHE, vont donner du café aux OBS*  
<31 sec.> hé du café++ il est là ! <6 sec.> tu voudras un yaourt:: ?  
*s'adresse à ELO, qui fait non de la tête*  
++ attends j(e) vais t(e) chercher une cuillère. <2 sec.> J(e) vais t(e)  
donner une cuillère pour manger le yaourt  
*ramène une cuillère à ELO*  
<8 sec.> tiens !+++ tiens ! mange ; mange ; §
- ELO 3 - *secoue la tête*  
§ na++ j'en veux ++ pas:: §
- EDD 36 - § quoi ? < 6 sec.> j(e) le mets là pour le dessert
- <14 s.>  
VIN 13 - {xxxxxxxx}  
*en parlant de la boîte de thon*  
<4 sec.> hé Eddy:: ! {je suis là::} *assis sur la chaise de Shelby, qui à moitié couchée sur la gazinière fait rire les autres enfants*

- <8 s.>  
ATS 3 - Shelby:: !
- <2 s.>  
EDD 37 - il est où le truc pour euh::- ? *en montrant la tasse*
- <2 s.>  
VIN 14 - bah là:: ! § *en montrant la boîte de thon*
- EDD 38 - § na:: ! *trouve la théière et chantonne, part de la cuisine, suivi par VIN*
- <32 s.>  
SHE 20 - {mais attendez chaud:: !} *en tapant des mains, sort du coin cuisine pour retrouver EDD et VIN*  
< 3 sec.>{mais attendez chaud:: !} <2 sec.> attendez ! < 3 sec.> c'est chaud les papas ! *sort le plat du four et va voir EDD et VIN qui sont toujours hors de la cuisine*
- <15 s.>  
EDD 39 - tiens !  
*apporte du café à ELO, qui fait semblant de le boire, puis repart*
- <23 s.>  
VIN 15 - {inaudible, 2 sec.}
- <38 s.>  
SHE 21 - tiens le cisson à toi !  
*après avoir fait semblant de découper, tend à VIN une tranche de saucisson imaginaire et le couteau qu'elle tient dans la main*  
+++ le cisson  
*VIN ne comprenant pas, prend le couteau*  
++ na ! le cisson !  
*VIN ne comprend toujours pas et attrape le couteau*  
<3 sec.> na le cisson ! +++tiens le cisson ! ++tiens !  
*VIN attrape le couteau et tire dessus, puis lâche*  
<23 sec.> c'est qui:: y veut du cisson ?  
*VIN tente de lui arracher le saucisson des mains*  
<5 sec.> Aaah !
- < 3s.>  
VIN 16 - mais na mais {inaudible, 2 sec.}
- <2 sec.>  
SHE 22 - tiens !  
*lui tend le saucisson puis le retire, puis le tend vers VIN qui le met dans sa bouche*  
< 9 sec.> mange ;  
*se lève de sa chaise et suit VIN en lui tendant le saucisson*  
< 4 sec.> mange ! {inaudible, 2sec.} mange ! {inaudible, 2sec.}

## Eddy part au coin poupées

- <4 s.>  
VIN 17 - Eddy ! +++Eddy ! +++E::ddy ! +++Eddy ?
- <1 s.>  
ENS 11 - Eddy ? <2 sec.> tu changes d'endroit ? <4 sec.> Eddy ? < 5 sec.> ah !  
ou bien Eddy tu vas là-bas et Julien tu vas à la cuisine
- <4 s.>  
SHE 23 - tiens ! ++ du cisson ! ++ du cisson::: ! +++avec le - §
- JUL 2 - § na ! <2 sec.> j(e) veux du {xxxx}  
*en parlant de la barquette contenant les tartelettes*  
<12 sec.> mets-les dedans:: +++ {xxxxx}  
<31 sec.> ah ! +++ (i)l est là !
- VIN 18 - maître:::sse ? <2 sec.> maîtresse ? Ju(l)ien y est à la cuisine ! +++  
Ju(l)ien y est à la cuisine !
- ENS 12 - il a le droit.
- <14 s.>  
JUL 3 - ah ! <3 sec.> {J(e) vais faire comme ça}  
*vide une barquette pour la prendre*
- <10 s.>  
VIN 19 - Elouwan !+ regarde ++ j'ai mis du sel <6 sec.> {tu peux} goûter  
*en met dans son assiette puis approche la salière de sa bouche, ELO*  
*se recule*  
<11 sec.> {tu veux du} jus d'orange ? §
- ELO 4 - § oui::: !
- VIN 20 - t'aimes bien l(e) jus d'orange ?  
*ELO tend les bras et se verse du jus d'orange, c'est la première fois*  
*qu'il entre dans le jeu*  
*renverse une tasse*  
<15 sec.> argh !
- <25s.>  
JUL 4 - tiens ! §
- OBS 2 - § merci Julien +++ qu'est-ce que c'est ? §
- JUL 5 - § c'est un- <2 sec.> c'est un gâteau à la framboise§
- OBS 3 - § oh ! un gâteau à la framboise ? <7 sec.> c'était délicieux ! §
- JUL 6 - § d'accord§



- OBS 4 - § merci  
*SHE apporte un café*  
 <6 sec.> <chuchote> merci Shelby°  
 <10 sec.> oh ! qu'est-ce que c'est Julien ?  
*JUL amène des éclairs au chocolat*
- <4 s.>  
 JUL 7 - j(e) sais pas ! §
- OBS 5 - § tu sais pas ? <3 sec.> demande à tes p(e)tits copains alors c(e) que c'est + peut-être qu'ils savent
- <9 s.>  
 JUL 8 - ça ++ c'est la gâteau aux f- <3 sec.> euh:: ça c'est une tartelette +++ une tartelette §
- OBS 6 - § une tartelette +++ merci beaucoup <10 s.> <chuchote> oh:: mets tout ça là-bas Shelby ramène tout ça là-bas°. merci Julien <18 sec.> alors qu'est-ce que c'est ?
- <2 sec.>  
 JUL 9 - j(e) sais pas§
- OBS 7 - § tu sais pas ?
- <5 sec.>  
 ELO 5 - un café:: ! §  
*prend la parole pour la première fois après 20 minutes de jeu*
- OBS 8 - § oh ! un café ::: merci beaucoup::: ! Humm§
- JUL 10 - § y en a deux§
- OBS 9 - § et ça qu'est-ce que c'est ? qu'est-ce que tu m(e) donnes ? §
- ELO 6 - § des glaçons ! §
- OBS 10 - § des glaçons::: merci::: ++ tiens ! merci beaucoup <3 sec.> merci: <2 sec.> j(e) vais manger mon éclair <2 sec.> hum merci ! <2 sec.> qu'est-ce que tu me donnes ? §
- VIN 21 - § un yaourt§
- OBS 11 - § <chuchote> tiens Shelby <2 sec.> merci°§
- ELO 7 - § de l'eau ! §
- OBS 12 - § merci Elouwan ++ merci !  
*fait tomber la tasse*  
 <2 sec.> pardon wouh ! §
- JUL 11 - § regarde

- <2 s.>  
 OBS 13 - merci <2 sec.> allez- §
- JUL 12 - § c'est un gâteau à la vanille§
- OBS 14 - § merci beaucoup ! <4 sec.> tiens j <2 sec.> qu'est-ce que c'est ça ? §
- VIN 22 - § un tho- §
- OBS 15 - § du thon ? §
- VIN 23 - § ouais +++ du thon§
- OBS 16 - § merci§
- VIN 24 - § du thon ++ du poisson§
- OBS 17 - § qu'est-ce que tu m(e) donnes Elouwan ? §
- ELO 8 - § du café ! §
- OBS 18 - § hum <4 sec.> ouh c'est chaud ! ++ il est très très chaud ton café
- <3 s.>  
 VIN 25 - le pain l'est pas faud§
- OBS 19 - § il est pas chaud le pain ? <2 sec.> hum d'accord <2 sec.> je vais l(e) reposer sur la table <2 sec> on va tout reposer sur la table d'accord ? §
- ELO 9 - § il a refroidi:: ! <3 sec.> refroidi ! §
- OBS 20 - § il a refroidi ? ah bah ça va alors  
*fait semblant de boire et le rend*
- <5 s.>  
 ELO 10 - merci
- <3 s.>  
 OBS 21 - qu'est-ce que c'est Shelby ? §
- SHE 24 - § c'est:: café ! §
- OBS 22 - § du café ! *fait semblant de mélanger et de boire* <11 sec.> il est délicieux ! §
- ELO 11 - § on va aller {couper du saucisson} §
- VIN 26 - § bah moi j(e) l'ai pris§
- ELO 12 - § bah donne

- <2 s.>  
OBS 23 - encore du café ? hen ! mais j'en veux plus moi du café ! <6 sec.>  
encore un croissant ? +++ mais j'ai plus faim +++ garde le pour toi !  
merci c'est gentil§
- ELO 13 - *après avoir coupé une tranche de saucisson*  
§ s'il vous plaît:: +++du saucisson:: ! §
- OBS 24 - § merci <2 sec.><chuchote> j'en veux plus Shelby ++ j'en veux plus !°
- <4 s.>  
VIN 27 - toi t'aimes bien la grande saucisse ?
- <16 s.>  
JUL 13 - tada:: ! § *amène une tasse avec la soucoupe et le presse agrume*
- OBS 25 - § qu'est-ce que c'est Julien ? §
- JUL 14 - § c'est du chocolat chaud§
- OBS 26 - § ah:: ! j'adore le chocolat chaud <5 sec.> hum:: alors ça c'est le  
meilleur chocolat chaud que j'ai jamais bu
- <6 s.>  
ELO 14 - s'i(l) vous plaît ++ un gros morceau de chichisson§
- OBS 27 - § un gros morceau de saucisson ? pour déjeuner ? §
- ELO 15 - § ouais ! §
- OBS 28 - § han ! est-ce que j(e) peux manger ça maintenant ? §
- ELO 16 - <rires> § ouais ! §
- OBS 29 - § tu m(e) coupes un p(e)tit bout s'il-te-plaît ?
- <18 s.>  
SHE 25 - donne euh le cisson
- <6 s.>  
ELO 17 - s'il-vous-plaît:: ! §
- OBS 30 - § merci:: !

*Deux autres enfants ont rejoint le coin cuisine, Léa et Noam*

- <36 s.>  
NOA 1 - *VIN et JUL sont en train de s'arracher une barquette des mains*  
{Elouwan} j'ai l(e) citron:: < 3 sec.> j(e) peux l(e) mettre ici  
Elouwan ? §
- ELO 18 - § na + tu joues pas ! <2 sec.> qui t'a d(e)mandé de jouer ici ? §

- NOA 2 - § {inaudible, 2 sec.} §
- ELO 19 - § na mais {c'est qui ?} <6 sec.> j(e) veux tu ++ j(e) veux tu t'occupes pas d(e) moi
- <2 s.>  
NOA 3 - moi j(e) vais mettre tout ça pour moi ++ avec ça:: + ça:: +++  
{inaudible, 7 sec.}
- <11 s.>  
OBS 31 - han ++ qu'est-ce que c'est ? §
- SHE 26 - § du poisson§
- OBS 32 - § il est bien cuit ? <2 sec.> tu l'as cuit ? na ? hen !  
*SHE va mettre le poisson dans un plat qu'elle met ensuite dans le four*  
<34 sec.> tu l'as mis au four :: ? <2 sec.> ah ++ il va être délicieux !  
<2 sec.> tu m(e) le coupes ? +++ s'il-te-plaît ? §
- SHE 27 - § {c'est du cabillaud}
- <5 s.>  
ELO 20 - une {xxx} <5 sec.> mais attention c'est::: un tit peu chaud hein§
- OBS 33 - § bah mets le sur la table j(e) vais v(e)nir après d'accord ? §
- JUL 15 - § euh:: une pour toi§
- OBS 34 - § ah c'est gentil
- <10 s.>  
ELO 21 - <crie> vous voulez un glaçon ?°  
*demande depuis l'autre côté du coin cuisine*
- <2 s.>  
OBS 35 - euh +++ non merci <12 sec.> tu sais ++ j'aime pas trop l(e) poisson  
hein
- <33 s.>  
JUL 16 - ah délire ! + ah délire§
- ENS 13 - *tape dans les mains*  
§ on va commencer à ranger +++ la cuisine ++ le coin poupées
- <3 s.>  
OBS 36 - allez va ranger Julien
- <3 s.>  
ATS 4 - on range doucement hein, on est pas à:: deux minutes près hein ++  
doucement allez on range§
- ENS 14 - § non Shelby c'est terminé ! §

- JUL 17 - § je donne un p(e)tit chocolat chaud
- <16 s.>  
VIN 28 - ça ça va où::: ? §
- ENS 15 - § non je ne joue plus Julien c'est terminé <2 sec.> non je ne prends pas le café c'est fini on range +++ non ! tu peux m(e) dire c(e) que tu veux Julien, tu m(e) le donneras::: jeudi ++++là c'est fini

## Annexe 9

Date d'enregistrement : le 10/01/12

Durée de l'enregistrement : 6 min 16 secondes

Sujets du groupe 2 : Eddy (en MS né le 10/12/07) – Raphaël (en MS né le 21/05/07) – une ATSEM

*Raphaël est seul au coin poupees pendant plus de deux minutes, il prépare le biberon et attend sans parler. Il est rejoint par Eddy qui se trouvait auparavant au coin cuisine.*

- ENS 1 - tu changes d'endroit ? <4 sec.> Eddy ? <5 sec.> ah ou bien Eddy tu vas là-bas et Julien tu vas à la cuisine
- < 19 s. >  
EDD 1 - *dirige la seringue vers Raphaël*  
Piqûre pfffft ! argh ! +++ pi- <2 sec.>  
*s'adresse au poupon*  
t'es malade ?  
*fait une piqûre au poupon*  
*prend le marteau à réflexes et tape trois fois sur chaque genou*  
*RAP se cache derrière les portes du placard ouvertes*  
*prend le biberon et le lait en poudre*  
<16 sec.> du lolo j(e) vais faire du glolo +++ j(e) vais faire du lolo ++ du lolo pour le p(e)tit <3 sec.> <prend une voix aigüe> du lolo:: ! du lolo:: !
- RAP 1 - § bouh !
- < 9 s. >  
EDD 2 - <toujours avec une voix aigüe> du lolo:: ! du lolo::!  
*RAP sort de sa cachette*  
<3 sec.> du lolo:: ! du lolo:: ! < 2 sec. > du lolo:: ! du lolo:: ! < 2 sec.> du lolo ! du lo- ! <2 sec.> {de l'eau} du lolo !°  
*RAP lui tape dans le dos avec le marteau à réflexes*  
<3 sec.> Argh ::: !  
*se retourne vers RAP pour lui faire peur*  
<2 sec.> Wargh ::: !  
*RAP rit*  
<3 sec.> Wargh :: !  
*lui montre le biberon*  
<5 sec.> du lolo c'est du lolo <2 sec.>  
*donne le biberon au poupon*  
vas-y bois :: +++ bois :: ++ bois ::
- <15 s.>  
RAP 2 - *prend la seringue et rit*  
du lolo <3 sec.> du lolo ! §
- EDD 3 - § du lolo du lolo !  
*montre à la caméra la boîte de lait en poudre*  
<2 sec.> hé du lolo !  
{xx}

- <2 s.>  
RAP 3 - *joue avec la seringue*  
*gna gna gna ++ gna*
- <5 s.>  
ATS 1 - Raphaël :: les portes déjà une +++ tu ramasses ce qu'il y a par terre s'il te plaît <2 sec.> nan les ciseaux + par terre là§
- EDD 4 - *prend le poupon qui se trouve dans le berceau*  
§ oh le bébé§
- ATS 2 - *RAP obéit*  
§ merci.
- <5 s.>  
EDD 5 - *bébébébé <2 sec.> {xxxxx} bébé bébé*  
*met le deuxième poupon dans la baignoire avec l'autre poupon*  
*RAP promène le troisième poupon dans la poussette*  
*prend la poussette de RAP*  
<9 sec.> à moi !  
*promène le poupon dans la classe*  
*arrive avec la poussette*  
<40 sec.> <imite une voiture> pepepepe° <3 sec.>  
*range la poussette*
- <2 s.>  
RAP 4 - *ferme j*  
*ferme la porte de la machine à laver*
- <3 s.>  
EDD 6 - *nan referme pas {xxx}*  
*RAP prend la poussette et promène le poupon*  
*ouvre la porte de la machine à laver et joue avec les billes du tambour*  
*ouvre le placard contenant les vêtements*  
<24 sec.> voilà ++ on va mettre <+ fort> tout° à laver +++ tout mettre  
à laver ++ à laver + à lav- à laver ++ tout à laver les chaussettes +++  
tout à laver ++ tout à laver <7 sec.> tout à laver tout à laver  
*met les vêtements dans la machine*  
*RAP revient*  
<11 sec.> hé j'ai fini laver§
- RAP 5 - § c'est bien
- <23 s.>  
EDD 7 - *reprend la poussette*  
à moi ! <imite un klaxon> tutututut°
- <20 s.>  
RAP 6 - *fixe l'étiquette du coin poupées*  
c:: o:: <+ fort> e°  
*désigne les lettres avec son index*  
<14 sec.> c:: o:: {inaudible, 4 sec.}

## Annexe 10

Date d'enregistrement : le 17/01/12

Durée de l'enregistrement : 21 min 28 secondes

Sujets du groupe 3 : Ethan (en PS né le 02/05/08) – Alexis (en MS né le 11/06/07) – Lukas (en MS le 02/11/07) – Gabriel (en PS né le 02/04/08) – l'enseignante

*Ce jour-là, l'enseignante a rajouté de nouveaux objets : 3 fouets, 3 saladiers, 4 ramequins et 3 galettes.*

- ETH 1 - *prend une galette  
c'est à moi !*
- <2 s.>  
ALE 1 - *{xxxxx} droite ?*
- <3 s.>  
ENS 1 - *tu peux la remettre <5 sec.> qu'est-ce que c'est ça ? <5 sec.> des g-§*
- ETH 2 - *§ veux aller là ? §*
- ENS 2 - *§ des ga- <3 sec.> <en chuchotant> des galettes°*
- <2 s.>  
ETH 3 - *moi j(e) fais une galette§*
- ENS 3 - *§ vous pouvez faire des galettes ++ comme ça ++ et les mettre à cuire  
++ comme ça  
l'enseignante leur montre qu'il faut disposer les galettes dans les  
ramequins, puis les élèves font de même avec les galettes restantes*
- <16 s.>  
ETH 4 - *j(e) vais prendre les deux <6 sec.> comme ça  
enlève le plat qui est dans le four pour y mettre les ramequins  
contenant les galettes, ALE fait de même*
- <3 s.>  
ALE 2 - *(on) met les galettes à cuire*
- <8 s.>  
ETH 5 - *{xxxxxxx}*
- <2 s.>  
ALE 3 - *oui*
- <2 s.>  
ETH 6 - *shh shh règle le thermostat du four  
+++ là faut attendre un (pe)tit peu*



- <3 s.>  
ALE 4 - faut attendre un peu++ attends on va mettre les assiettes ! *prend la pile d'assiettes*
- <3 s.>  
ETH 7 - donne moi {xxxx}  
*ETH récupère la pile d'assiettes et dispose deux assiettes sur la table pendant qu'ALE prend les couverts*  
<6 sec.> hop là <3 sec.> faut pas beaucoup, regarde j'ai mis deux !  
*montre deux avec ses doigts*  
+++ ça c'est moi ! *montre une assiette* <5 sec.> ça on le range <6 sec.> c'est cuit:::t !++ c'est cuit::t !  
*sort les ramequins du four*  
<3 sec.> c'est cuit:::t ! <2 sec.> c'est cuit hein ! <2 sec.> tiens c'est cuit  
*ALE regarde la porte du four encore ouverte*  
<5 sec.> faut fermer ! +++ faut faire comme ça  
*tourne les boutons du thermostat*  
++shhh shhhh§
- ALE 5 - § shhhh +++ shhhh
- <2 s.>  
ETH 8 - allez on mange ?  
*s'installe à table*  
<6 sec.> on va tout manger nos assiettes ! <2 sec.> on met encore au four <3 sec.> t'en veux p(l)us ? <3 sec.> moi j(e) vais faire à manger  
*prend une boîte de tomates en conserve et mime d'en verser dans l'assiette d'ALE*  
<7 sec.> krr krrr <3 sec.> du se::l+++ du se::l  
*verse du sel dans l'assiette d'ALE*  
<3 sec.> la pomme  
*donne du poivre à ALE et regarde un enfant qui passe devant la table*  
<4 sec.> toi t'as pas le droit d(e) veni(r) ave(c) nou::s  
*retourne s'asseoir*  
<7 sec.> il a pas l(e) droit ah ouais il a pas l(e) droit ? +++ elle est où ta gamelle ? ++ elle est où ta gamelle ? *en parlant de la galette qu'il trouve et remet dans le ramequin*  
<7 sec.> allez ! <2 sec.> on met au four ! <7 sec.> {inaudible, 2 sec.}  
<3sec.> c'est chaud +++ on attend un (pe)tit peu <6 sec.> ahh fouuu fouuu§  
*souffle sur son assiette vide pour la refroidir*
- ALE 6 - § fouu fouuu  
*imite ETH*
- <4 s.>  
ETH 9 - *se lève pour aller chercher quelque chose dans les placards*  
(je) veux pas ça moi  
*prend les couverts*  
<12 sec.> i(l) faut pas beaucoup d(e) cuillères +++ mets les cuillè(res) là-bas ! ++ mets là-bas les cuillè(res)

- <2 s.>  
ALE 7 - ça aussi ? §
- ETH 10 - § na:: ! pas ça::! pas mes miens ! < 4 sec.> on va manger !
- <2 s.>  
ALE 8 - *range les couverts*  
na++ j(e) mets autre chose
- <7 s.>  
ETH 11 - *va voir ce que fait ALE*  
cuillè(re) elle est là +++ couteau (i)l est là <10 sec.> tu mets sur la ta:::(ble) ? 10 sec.> na:: ! <2 sec.> ça on met sur la table  
*s'adresse à ALE qui range une cuillère*
- <6 s.>  
ALE 9 - rires  
*ETH est hors-champ*
- <3 s.>  
ETH 12 - hé j(e) crois- +++ ça c'est- +++ attends (a)ttends (a)ttends (a)ttends !  
*ALE sort les poissons du frigo*
- <2s.>  
ALE 10 - le poisson, là !
- <6 s.>  
ETH 13 - des saucisses§
- ALE 11 - § ouais <2 sec.> rires <8 sec.> rires
- <2 s.>  
ETH 14 - na t'as pas l(e) droit ! <3 sec.> i(l) y a beaucoup de mon(de) !
- <2 s.>  
ENS 4 - où ? ++ na:: ! Lukas peut venir avec vous, trois c'est PAS beaucoup <2 sec.> tu peux aller  
*Lukas est maintenant au coin-cuisine*
- <2 s.>  
ETH 15 - {xxxxxx} ++ {xxxx} <3 sec.> et na attends là aussi i(l) y en a enco(re) <2 sec.> tu mets les assie(ttes) ? §
- ALE 12 - § i(l) y en a qu'une§  
*ne rajoute qu'une assiette pour LUK*
- ETH 16 - § {xxxx}
- <4 s.>  
ALE 13 - là c'est moi

- <2 s.>  
ETH 17 - na ça c'est moi ! <2 sec.> là c'est- ++ na attends ! <2 sec.> ça c'est les poissons§
- LUK 1 - § ah ouais ! moi des poissons !
- <2 s.>  
ETH 18 - ouais++ tu manges des poissons <2 sec.> na t'as pas l(e) droit de veni(r) pa(r)ce que i(l) y a pas beaucoup d'assie(ttes)  
*s'adresse à un quatrième enfant qui veut les rejoindre*  
<5 sec.> tu veux veni(r) ? tu veux veni(r) ? <2 sec.> hein ?  
*GAB acquiesce*
- <2 s.>  
ALE 14 - bah na i(l) y a plus d'assiettes
- <4 s.>  
LUK 2 - na+++ i(l) y a plus d'assiettes
- <2 s.>  
ALE 15 - tiens i(l) y en a une là  
*recule la chaise pour que GAB s'assoit*
- <5 s.>  
ETH 19 - tiens ! *lui donne un œuf sur le plat*  
<3 sec.> j(e) vais la couper+++ je vais la couper Gab(r)iel  
*cherche un couteau dans le tiroir*  
<5 sec.> j(e) vais la couper§
- LUK 3 - § un gros poisson baleine ! un gros poisson baleine ! §
- ETH 20 - § {xxxxxxx} hein ? +++ j(e) vais faire chauffer  
*s'adresse à Gabriel et met l'œuf sur le plat dans le four*  
<5 sec.> brrr brrr  
*règle le thermostat*  
<5 sec.> tiens ! mange +++ mange avec ta main+++ mange avec ta main++ mange avec ta main Gab(r)iel
- <5 s.>  
ENS 5 - eu::h ++ Alexis ?  
*rappel à l'ordre pour ALE qui est hors-champ*
- <10 s.>  
LUK 4 - c'est bon::: ! §
- ETH 21 - § qui veut ketchup mayo ? §
- LUK 5 - § moi::: ! lève le doigt
- ALE 16 - § moi::: ! lève le doigt

- <2 s.>  
ETH 22 - shhhhh shhh shhh shhhh +++ tu veux un (pe)tit peu ketchup mayo ?  
*s'adresse à GAB*  
<2 sec.> hein ? shh shhh voilà ! <2 sec.> shh§
- LUK 6 - § moi à la vanille§ *prend une tartelette*
- ETH 23 - § c'est qui- c'est qui y veut des crevettes ?
- <3 sec.>  
LUK 7 - moi::: !  
ALE 17 - moi::: ! ++ moi au chocolat
- ETH 24 - et moi ? bah et moi ? <8 sec.> qui veut des cr- crrr crrr crrr *sert des crevettes aux trois enfants*  
moi j(e) veux pas des crevettes c'est nul ! +++ tchh tchh tchh ++ j'aime pas ça§  
*vide son assiette*
- ALE 18 - § tchh tchh *imite ETH*
- <4 s.>  
ETH 25 - c'est qui i(l) veut du se::l ? §
- ALE 19 - § moi::: ! §
- ETH 26 - § shhh shhh shhhhh shh shh shh <4 sec.> j(e) vais chercher les assiettes ++ faut plus manger ça <3 sec.> j(e) vais chercher les assiettes <2 sec.> j(e) vais chercher les assiettes <17 sec.> tiens ta gamelle +++ tiens ta gamelle
- <6 s.>  
GAB 1 - c'est de la co::lle ! c'est de la co::lle ! *en parlant des galettes*
- <4 s.>  
ALE 20 - c'est pas d(e) la colle !
- <6 s.>  
GAB 2 - j'aime pas les crevettes ! *fait la grimace et se lève de table pour aller regarder dans les placards*
- <8 s.>  
ETH 27 - mange ta gamelle <2 sec.> mange ta gamelle !  
*ramène à GAB le ramequin contenant la galette*  
<3 sec.> mange ta gamelle ! <2 sec.> (chuchote) mange ta gamelle°  
*le menace du doigt*
- <2 s.>  
ALE 21 - je vais lav- *se lève et fait la vaisselle*
- <3 s.>  
GAB 3 - (d'une voix aigüe) pi:::pi::: !° § *hors-champ, accroupi*

- ETH 28 - § tu fais pipi ? §
- ALE 22 - § shhh shhhhh *imite le bruit de l'eau*
- <2 s.>  
GAB 4 - j'ai dit j(e) fais pipi là-bas !
- <2 s.>  
ALE 23 - ah +++ t'as fini ! §
- GAB 5 - § na ! ++ j'ai pas fini de m'asseoir§  
*se lève*
- ETH 29 - § tiens+++ mange§  
*donne la galette à GAB*
- LUK 8 - § tiens++ donne un p(e)tit café pour maîtresse  
*s'adresse à ETH qui lui renverse la tasse*
- <3 s.>  
ETH 30 - na ! moi:: ! moi j(e) veux la donner  
*ramasse la tasse et sort du coin-cuisine pour aller voir l'enseignante*  
<37 s.> donne du savon ++ j(e) vais me laver les mains  
*est imité par GAB et ALE*  
<20 sec.> moi veux la colle !  
*arrache la galette des mains de LUK*
- <3 s.>  
ENS 6 - non !
- <9 s.>  
GAB 6 - oooh ! {xxxx}
- <3 s.>  
ETH 31 - il faut les laver ! shhh shhhh  
*passe une galette sous l'eau*  
il faut les laver hein ! ++ shhh shhhh§
- GAB 7 - § shhh shhhhh
- <4 s.>  
ETH 32 - pas des crevettes ! shh shhh
- <10 s.>  
GAB 8 - là mets ici là !  
*à ETH qui vient de sortir des galettes du four*
- <2 s.>  
ETH 33 - (a)ttends ! ++ shh shhh§
- GAB 9 - § shhh <3 sec.> na c'est moi qui la mets !

- <3 s.>  
ETH 34 - shh shh shh shh  
*fait semblant de verser quelque chose sur chacune des galettes*
- <2 s.>  
LUK 9 - ah ouais c'est pour qu'i(l)s - §  
*en montrant les galettes*
- ETH 35 - § c'est pour moi +++ça c'est pour Gab(r)iel§
- LUK 10 - § ouai::s ! {xxxxx}
- <3 s.>  
GAB 10 - shhh shhh
- <3 s.>  
LUK 11 - ouais !  
*ETH sert les galettes à table*  
<9 sec.> on va les manger !
- <10 s.>  
GAB 11 - oh:: !
- <9 s.>  
ETH 36 - shh shh  
*met de l'eau dans le produit vaisselle*
- <3 s.>  
LUK 12 - coin coin coin faut un papa et lui une maman et toi faut un garçon et  
lui un garçon
- <32 s.>  
ETH 37 - qui veut un croissant ? <4 sec.> faut couper
- <10 s.>  
GAB 12 - oh:: ! +++ merci tonton !
- <10 s.>  
ETH 38 - c'est bon ? ++ c'est bon ?  
*à GAB*
- <2 s.>  
LUK 13 - qui veut un (pe)tit peu de fromage ? <7 sec.> et quelqu'un il veut une  
glace ?
- <13 s.>  
GAB 13 - j(e) veux à boire  
*ETH lui donne un verre*  
arghhhh beuu::rk§
- ETH 39 - § c'est pas bon ?
- <10 s.>

- GAB 14 - c'est qui- j'ai fait heu:: de la soupe+++ de la soupe::+++ tatatatata ! +  
++ tatatatata
- <4 s.>  
LUK 14 - j'ai tout mangé:: ! <4 sec.> moi j(e) vais prendre une glace ! <2 sec.>  
moi j(e) vais prendre une glace
- <2 s.>  
ETH 40 - attends elle est où la glace ? §
- LUK 15 - § ils sont là
- <2 s.>  
ETH 41 - na elles sont pas là les glaces§
- LUK 16 - § elles sont où les glaces ?
- <9 s.>  
ETH 42 - c'est quoi ça ?  
*a découvert un fouet*
- <2 s.>  
ALE 24 - c'est pour faire les œufs !
- <2 s.>  
GAB 15 - regarde, y en a ici regarde ! §  
*a trouvé les saladiers*
- ETH 43 - § ah ouais donne ! moi euuh le jaune§
- GAB 16 - § moi lequel ? §
- ETH 44 - § le bleu
- <2 s.>  
ALE 25 - moi je veux le rouge  
*fait tomber le saladier bleu*
- ETH 45 - tiens Gabi le bleu
- <2 s.>  
ALE 26 - tiens§  
*a ramassé le saladier et le donne à GAB*
- ETH 46 - § on fait la sou(pe)++ shhhh ++ on met de l'eau§
- ALE 27 - § shhh§
- ETH 47 - § on mélange
- <2 s.>  
ALE 28 - hop++ on prend les œufs  
*prend un œuf et fait semblant de le casser contre le saladier*

- <2 s.>  
 LUK 17 - moi j'ai préparé à manger ! <2 sec.> c'est moi j'ai préparé à manger++  
 j'ai ça  
*revient dans le coin cuisine en portant un tablier*
- <2 s.>  
 ETH 48 - je mets le sel ++ faut la laver ++ shhhh§
- GAB 17 - § faut la laver++ shhh
- <2 s.>  
 ETH 49 - tu mets les assie(ttes) ? §
- LUK 18 - § na c'est moi qui cuisine !
- <3 s.>  
 ETH 50 - moi j(e) mets du {xx} moi+++ moi je mets du {xx} +++ shhh
- <8 s.>  
 LUK 19 - hé regarde j'ai mis d(e) la confiture +++ qui veut de la confiture ? §
- ETH 51 - § moi !
- <2 s.>  
 LUK 20 - d(e) la- d(e) la confiture aux pommes
- <2 s.>  
 ETH 52 - moi ! ++ moi ! <3 s.> moi veux ! ++ moi je veux ! <7 sec.> moi ! <2  
 sec.> moi::: ? ++ moi::??
- <5 s.>  
 LUK 21 - hop ! faut attendre ça cuit +++ on va attendre cinq minutes +++ on  
 attend cinq minutes +++ on attend cinq mi- ++ on attend cinq-§
- ETH 53 - § c'est bon:: ! §
- LUK 22 - § d(e) la soupe !  
*sert dans le saladier d'ETH*
- <2 s.>  
 ETH 54 - c'est bon !
- <6 s.>  
 LUK 23 - mais elles sont où les glaces ? <4 sec.>  
*fouille dans les tiroirs*  
 y a ri:en <15 sec.> <chantonne> tatii koko:: tatii°  
*prend le fouet qu'ETH utilisait quelques secondes auparavant*
- < 2 s.>  
 ETH 55 - na c'est moi ! c'est moi ! c'est moi ! §



- LUK 24 - § mais moi je fais la cuisi::ne ++ pa(r)ce que j'ai ça  
*montre son tablier < sec.> j(e) fais la cuisine !*  
*les deux garçons s'arrachent le saladier et le fouet des mains*
- <5 s.>  
ENS 7 - i(l) y en a pas un autre ?
- <2 s.>  
LUK 25 - na <6 sec.> ah ouais  
*réalise qu'ALE en a deux dans les mains et lui en prend un*  
*<7 sec.> ça là {xxx} cherche un saladier et le trouve*
- <2 s.>  
ETH 56 - shhh <3 sec.> shh *remplit son saladier d'eau*
- <5 s.>  
LUK 26 - shhh +++ tchhh+++ tchhh
- <2 s.>  
ETH 57 - tiens Lukas !  
*lui donne un fouet <2 sec.> tiens Gab(r)iel*
- <2 s.>  
GAB 18 - na y en veux pas +++ oh mais Lukas !
- <2 s.>  
LUK 27 - du ca::fé ! ++ tchh <5 sec.> tchhh ++ voilà !+++ c'est bon !++ faut  
touiller
- <7 s.>  
ETH 58 - faut ranger
- <3 s.>  
LUK 28 - na+ tout le monde y range pas <5 sec.> <chantonne> pirate pirate° <6  
sec.> quelqu'un i(l) veut d(e) la soupe ? <2 sec.> c'est bon c'est prêt
- <6 s.>  
ALE 29 - donne une casserole *prend un fouet*
- <26 s.>  
ETH 59 - les poissons +++ les poissons sont là ! *les range dans la barquette*
- <17 s.>  
GAB 19 - maître::sse ! *quitte le coin cuisine avec un pot de yaourt et un couvert*
- <5 s.>  
ENS 8 - non merci++ faut ranger Gabriel
- <2 s.>  
ALE 30 - <rires> j'ai mon nez qui coule
- <3 s.>  
ETH 60 - poussez vous !

## Annexe 11

Date d'enregistrement : le 14/02/12

Durée d'enregistrement : 4 min 30 secondes

Sujets du groupe 4 : Lena (en PS née le 31/07/08) – Tom (en PS né le 10/05/08) – Julien (en PS né le 03/10/08)

*Lena est dans la cuisine, Julien et Tom, dans la chambre.*

- LEN 1 - *prépare à manger et pose les assiettes sur la gazinière*  
*touchez pas ! <7 sec.> {xxx} touche pas ! <2 sec.> tu touches*  
*pas ! <3 sec.>*  
*met la table*  
*venez manger ! ++ venez manger ! ++ venez manger ! ++*  
*venez manger + nan venez manger ++ venez manger§*
- TOM 1 - § moi j'en veux pas§
- LEN 2 - § venez manger  
*débarasse la table*  
*JUL arrive dans la cuisine*  
*<9 sec.> venez manger + {yéyéyé éyayaya}*  
*remet la table*
- <3 s.>  
JUL 1 - *prend une chaise pour s'asseoir et découvre la poupée assise*  
*sur la chaise*  
*c'est qui là ? §*
- LEN 3 - § là c'est bébé {xxxxxxx}  
*enlève la poupée de la chaise et part dans la chambre*  
*JUL s'assoit*  
*<39 sec.>*  
*revient dans la cuisine et JUL se lève*  
*remet la table et JUL s'assoit*  
*j(e) vais couper attends je coupe§*
- JUL 2 - § nan j(e) vais le couper  
*coupe dans son assiette*
- <2 s.>  
LEN 4 - *s'adresse au bébé*  
*assieds-toi là ++ et tu manges là loulou j'ai oublié ses- attends§*
- JUL 3 - § {avec le} couteau  
*LEN court dans la chambre*  
*empile les assiettes*  
*LEN revient dans la cuisine*
- <14 s.>  
LEN 5 - j(e) vais chercher

- < 2 s.>  
JUL 4 - *pose une assiette*  
là c'est des cacahuètes +++ là c'est des cacahuètes  
*TOM arrive dans la cuisine*  
*LEN pose la cafetière sur la table et déplace l'assiette de cacahuètes*  
<9 sec.> nan c'est pour {xxx} les (ca)cahuètes  
*remet l'assiette de cacahuètes*  
*TOM fait tomber la poupée de la chaise et s'assoit*
- <6 s.>  
LEN 6 - la chaise c'est pour le bébé +++ c'est pour le bébé + hey ++  
hey ++ bébé§ *s'énerve en voyant que TOM a pris la place du bébé*
- JUL 5 - § quoi ?
- <3 s.>  
LEN 7 - {c'est pour le} bébé {xxxx} manger pour {xxxxxx} tiens !  
*TOM fait semblant de boire et de manger*  
<7 sec.> et on va faire chauffer ! +++ on va faire chauffer
- <7 s.>  
TOM 2 - *empile les verres*  
je fais une cabane !
- <4 s.>  
LEN 8 - on va faire à manger
- <3 s.>  
JUL 6 - attends j(e) vais mettre des cacahuètes {xxx} cacahuètes
- <2 s.>  
TOM 3 - *a fait une tour avec les verres et la donne à JUL*  
voilà c'est pour toi tu le casses pas hein ? §
- JUL 7 - § {xxxxxx} §
- LEN 9 - § nan j(e) débarrasse§  
*fait tomber la tour en débarrassant*
- TOM 4 - § argh !
- <2 s.>  
JUL 8 - *LEN débarrasse la table et prend l'assiette avec les cacahuètes*  
§ nan c'est les cacahuètes < 6 sec.> attends c'est des cacahuètes <17 sec.> eh tiens ! +++ tenez {c'est à vous} avec TOM, aident LEN à débarrasser la table et à ranger
- <6 s.>  
LEN 10 - *quitte le coin cuisine et JUL part également*  
bon au (re)voir ! ++ au (re)voir Tom ! §
- JUL 9 - § {au (re)voir}

## Annexe 12

Date d'enregistrement : le 21/01/12

Durée de l'enregistrement : 7 min 54 secondes

Sujets du groupe 5 : Kevin (en PS né le 15/10/08) – Baptiste (en PS né le 02/10/08) – Simon (en TPS né le 17/03/09) – Manon (en PS née le 13/10/08) – Enseignante

*4 élèves sont dans le coin cuisine : Kevin, Baptiste, Manon et Simon*

- KEV 1 - *après avoir tourné avec le fouet dans une assiette  
on va mettre dans le four*
- <7 s.>  
BAP 1 - *tend un ramequin à Simon puis en prend un pour lui  
toi + tiens ++ et moi*
- KEV 2 - *règle le thermostat du four  
uh uh uh <2 sec.> allez ! +++ {xxx} gâteau fait*
- <7 s.>  
BAP 2 - *alors  
fait tomber son ramequin*
- <9 s.>  
SIM 1 - *{attends !}  
prend les galettes*
- <9 s.>  
BAP 3 - *donne les gâteaux  
se penche pour prendre les galettes mais n'y arrive pas  
<7 sec.> donne les gâteaux  
commence à mettre la table*
- <12 s.>  
ENS 1 - *pose une question à KEV qui tourne dans un ramequin avec le fouet  
qu'est-ce que tu prépares Kevin ?*
- KEV 3 - *j(e) prépare de de la soupe*
- ENS 2 - *de la soupe ? ++ de la soupe à quoi ?*
- KEV 4 - *d(e) la soupe avec des nouilles*
- ENS 3 - *avec des nouilles ? oh oh j'adore la soupe avec des nouilles moi §*
- SIM 2 - *s'adresse à Baptiste  
§ ah t'as tout fait tom- §*
- ENS 4 - *§ et qu'est ce que tu mets comme légumes dedans ? §*
- BAP 4 - *§ <en criant> baaaah° d(e) la soupe§*

- ENS 5 - § mais qu'est-ce que tu mets comme légumes dans la soupe ? §
- BAP 5 - § euh ++ euh +++ des gâteaux ! §
- ENS 6 - § c'est une drôle de soupe hein ! §
- BAP 6 - § oui ! §
- ENS 7 - § c'est une soupe spécial Baptiste ? §
- BAP 7 - § {c'est pour toi} §
- ENS 8 - § c'est pour moi oh bah j'en ai de la chance ++ j(e) vais me régaler §
- BAP 8 - § hey !
- <5 s.>  
KEV 5 - < en criant > allez !°
- <7 s.>  
BAP 9 - *fait tourner le ramequin pour mélanger*  
shhh shhh
- <9 s.>  
MAN 1 - (je) mets la taaaaaable ++ les assiettes  
*tend une assiette à Kevin*
- <9 s.>  
SIM 3 - (je) fais chauffer  
*se dirige vers le four avec un ramequin puis pousse Kevin pour accéder au four*  
<3 sec.> eh ++ {xxx}
- <5 s.>  
KEV 6 - *prend les fouets des mains de Baptiste*  
{là-bas} ++ donne ! +++ les deux <2 sec.> donne les deux  
*BAP refuse puis lui en donne un*
- <9 s.>  
BAP 10 - *montre son fouet à Simon qui en a un également*  
c'est les mêmes ! <4 sec.> fiii
- <3 s.>  
MAN 2 - *ramasse un objet*  
{xxxxxxx}
- <3 s.>  
SIM 4 - *tourne dans un ramequin avec un fouet*  
voi(l)à !

- <3 s.>  
KEV 7 - *fait tourner le fouet en l'air*  
voilà +++ {oh doudou} +++ oh
- <3 s.>  
MAN 3 - *essaie de prendre un objet des mains de KEV*  
{xxxxx}
- <2 s.>  
KEV 8 - hey ! <3 sec.> {xxx}+++{xxxx} des brochettes
- <12 s.>  
SIM 5 - *met un plat dans le four et tourne les boutons*  
chauffe ++ chauffe +++ chauffe ++ chauffe
- <13 s.>  
MAN 4 - *prend le fouet sur la table*  
ah !
- <17 s.>  
KEV 9 - *se dirige vers le four avec une assiette et un fouet*  
{xxxxxxx}
- <3 s.>  
ENS 9 - *BAP jette un objet dans la chambre*  
ah ça je ne suis pas d'accord Baptiste tu sors et tu vas ramasser ce que  
tu as jeté ++ dépêche-toi !
- <12 s.>  
MAN 5 - *ramasse un objet*  
{xxx}
- <9 s.>  
KEV 10 - *met la vaisselle dans le four*  
et les assiettes  
*MAN est partie chercher ce que BAP a jeté dans la chambre puis*  
*revient*

*Baptiste quitte le coin cuisine*

- <43 s.>  
SIM 6 - *prend le fouet que MAN lui tend*  
ah merci {xx}  
*tourne dans un seau avec le fouet*
- <5 s.>  
ENS 10 - j'attends toujours mon bol de soupe moi !
- <9 s.>  
MAN 6 - et là aussi  
*donne un objet à KEV qui est occupé de ranger des objets dans une*  
*bassine*

- <6 s.>  
KEV 11 - *met une assiette dans le meuble*  
voilà et ça après <18 sec.>  
*règle le thermostat du four*  
tut tut tut
- <2 s.>  
SIM 7 - *met la vaisselle dans un meuble*  
et voilà ! <5 sec.> euh <33 sec.> et pa-
- <1 s.>  
KEV 12 - on fait la purée +++ on fait la purée
- <3 s.>  
SIM 8 - l(e) gâteau ++ gâteau§
- MAN 7 - § y a p(l)us (g)âteau§
- KEV 13 - *ouvre la porte du placard*  
§ allez Manon ++ rentre ! + rentre +++ madame {vas-y madame} §  
*MAN fait non de la tête*
- SIM 9 - *fait tomber une galette*  
§ ah elle est tombée <6 sec.>  
*ferme la barrière qui était entrouverte*  
et v(o)i là <9 sec.>  
*prend une tasse*  
{xx} café
- <4 s.>  
KEV 14 - *ouvre une autre porte de placard*  
tiens Simon rentre ++ rentre Simon ++ Simon rentre <2 s.> Sim- rent-  
Simon ! rentre ! ++ rentre ici  
*ouvre une autre porte de placard d'un meuble qui dispose d'un trou*  
*dans lequel SIM rentre puis passe sa tête dans le trou*  
<12 s.> allez +++ mets ta tête là ++ mets ta tête dans le trou + et ++  
après je ferme +++ voilà::: et sors ! sors ++ sors + sors <3 s.> et voil-  
*les trois enfants rient* <5 s.>  
{xx}

Puisque les coins-jeux ne sont exploités que lors des moments d'accueil et restent vides le reste de la journée, car souvent considérés comme trop bruyants, dans ce mémoire se pose la question de l'utilité des coins-jeux en maternelle, notamment sur le plan langagier. Ces moments de jeu libre sont-ils propices à un enrichissement du langage entre pairs ? Les conversations entre enfants sont-elles considérées comme dénuées de tout intérêt d'un point de vue pédagogique ?

Cinq groupes hétérogènes en situation de jeu libre ont été filmés et leurs prises de parole transcrites et analysées afin de tenter de répondre à ces interrogations.

Deux axes sont ainsi étudiés. Le premier sur un plan quantitatif : quelle est la place qu'occupe le langage dans les coins-jeux ? Le second sur un plan qualitatif : quelle est la nature des échanges entre pairs ? Le langage utilisé est-il suffisamment riche pour permettre un apport langagier mutuel ?

*Mots-clés : maternelle, langage, coins-jeux, co-construction, pairs.*