



HAL
open science

Les jeux symboliques favorisent-ils le développement langagier ?

Cecile Lefevre

► **To cite this version:**

Cecile Lefevre. Les jeux symboliques favorisent-ils le développement langagier?. Education. 2013. dumas-00833948

HAL Id: dumas-00833948

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00833948>

Submitted on 13 Jun 2013

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 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »
DEUXIÈME ANNÉE (M2)
ANNÉE 2012/2013**

Les jeux symboliques favorisent-ils le développement langagier ?

NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : LEFEVRE Cécile
SITE DE FORMATION : Outreau
SECTION : Master 2B

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : SALAGNAC Nathalie
DISCIPLINE DE RECHERCHE : Langage

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

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
École interne de l'Université d'Artois

SOMMAIRE

Introduction.....	5
<u>I. Partie théorique</u>	7
1. <u>Le langage</u>	7
1.1. L'acquisition du langage.....	7
1.2. Le langage à l'école maternelle.....	8
2. <u>Le jeu : un support favorable pour le développement langagier</u>	9
2.1. Définition du jeu.....	9
2.2. Généralités sur le jeu.....	10
2.3. Les jeux symboliques	12
2.4. Les limites du jeu.....	15

II. Partie méthodologique **16**

1. Présentation du lieu d'observation **16**

1.1 L'école.....16

1.2 La classe 16

2. Recueil de données **18**

2.1 Support du recueil de données..... 18

2.2 Organisations spatiale et humaine 18

III. Analyse **20**

1. Analyse quantitative **20**

1.1. Analyse de l'espace discursif.....20

a. Informations quant à la procédure d'analyse.....20

b. Proportion de prises de parole.....21

c. Proportion du temps de parole.....22

1.2. Découpage du polylogue.....24

2. Analyse qualitative..... 28

2.1. Présentation de la séance d'apprentissage.....28

2.2. Connaissances mises en jeu 29

2.3. Le premier groupe : élèves ayant participé à la séance d'apprentissage..30

a. Le cas de Noah.....30

b. Bilan sur le lexique employé par Noah.....32

c. Le cas d'Emma.....32

d. Bilan sur le lexique employé par Emma.....33

2.4. Le second groupe : élèves n'ayant pas participé à la séance d'apprentissage.....34

a. Le cas d'Axelle.....34

b. Bilan sur le lexique employé par Axelle.....36

c. Le cas de Manon.....36

d. Bilan sur le lexique employé par Manon.....37

2.5. Bilan des comparaisons.....37

Conclusion..... 39

Bibliographie..... 40

Annexe : transcription de la vidéo (DVD de la vidéo joint au dossier)

Introduction :

Le langage oral est au cœur des apprentissages de l'école maternelle, et sa bonne acquisition est essentielle pour la vie future de l'élève. C'est pourquoi je me suis intéressée à ce sujet : comment faire en sorte que l'élève acquiert le plus rapidement possible un langage, même basique ? Comment le motiver, lui faire comprendre que c'est essentiel ?

Je souhaitais d'abord travailler sur l'expression dramatique à l'école primaire, car elle offre de nombreux avantages : elle permet non seulement le développement langagier de l'enfant, mais elle lui apporte beaucoup plus : elle lui donne confiance en lui, elle lui permet de se forger une personnalité, elle renforce la cohésion au sein d'une classe, car le jeu dramatique s'effectue collectivement mais aussi parce que chacun peut donner son avis sur le travail des autres ; tout cela renforce, consolide, l'entente dans une classe et permet aux élèves d'assimiler un langage correct plus facilement.

Malheureusement je n'ai pas pu poursuivre dans cette voie car le jeu dramatique est surtout mis en place en école élémentaire et étant donné que j'aimerais travailler en école maternelle je désire axer mon dossier sur l'école maternelle. Je me suis donc demandée s'il y avait des activités spécifiques où les élèves pourraient au maximum développer leur langage. Les recherches que j'ai effectuées, concernant notamment Piaget, ont mis en évidence le fait que la réponse se trouvait dans les jeux. En effet, l'enfant apprécie par dessus tout le jeu. D'ailleurs, la plupart des apprentissages en école maternelle sont effectués à travers des situations de jeux ; ainsi l'enfant apprend de façon ludique. Durant mon stage à l'école maternelle j'ai même entendu un élève qui avait fini son travail demander à l'enseignante quand ils commenceraient un nouveau jeu, preuve que pour lui ce n'est pas du travail que l'on effectue à l'école, mais des jeux. L'enfant ainsi motivé, nous pouvons plus facilement le guider vers là où nous le souhaitons.

Mes recherches m'ont amenée à m'intéresser aux jeux symboliques, c'est pourquoi j'ai axé mon dossier sur eux.

En effet, je me suis demandée si les jeux symboliques favorisaient le développement langagier.

Pour tenter de répondre à cette problématique, je propose dans une première partie théorique de définir les notions de langage, de jeu, et je m'intéressai aussi à leurs mises en place en école maternelle ; dans une seconde partie, qui est plus méthodologique, je

présenterai l'école maternelle au sein de laquelle j'ai recueilli des données, ainsi que la façon dont j'ai procédé pour recueillir ces données ; enfin la troisième partie sera consacrée à leur l'analyse.

1. Le langage :

1.1. L'acquisition du langage :

Avant de m'intéresser aux jeux à l'école maternelle, j'ai d'abord axé mes recherches sur le langage.

Pour commencer, je me suis renseignée sur le développement langagier oral ; d'après les cours de Madame Salagnac¹, le langage a une triple dimension : tout d'abord il a une dimension sociale, car l'enfant est ainsi intégré à un réseau de communication ; ensuite il a une dimension psychologique, car il permet de se construire, de se développer ; enfin, le langage a une dimension cognitive car il classe les connaissances et permet de concrétiser quelque chose d'abstrait. Le langage permet donc à l'enfant de construire sa pensée.

L'enfant prendra toujours comme modèle l'adulte, c'est pourquoi celui-ci doit employer au maximum un langage riche aussi bien sur le plan syntaxique que sur le plan lexical. Agnès Florin² précise qu'il ne suffit pas toujours de mettre l'enfant au contact de sa langue maternelle pour qu'il la maîtrise parfaitement, pour elle les enfants apprennent à parler en parlant.

Bien que l'ordre d'acquisition du langage soit universel, le rythme peut varier d'un enfant à l'autre, Laurence Lentin, Caroline Bouchard et Annie Charron s'accordent dessus. En effet pour L. Lentin il faut prendre le temps de parler à chaque enfant individuellement, car apprendre à parler se réalise à son insu, il apprend intuitivement grâce à ses échanges avec les autres, c'est donc inconscient. De même C. Bouchard et A. Charron déclarent que l'acquisition du langage dépend des interactions entre l'enfant et un modèle langagier adéquat.

D'après Madame Salagnac³, à l'école le langage est un outil scolaire qui est suscité durant toutes les activités (activités d'écoute, de compréhension et aussi durant les activités de production). À chaque instant l'enfant acquiert du langage et développe des compétences. C'est aussi à l'école que les enfants se rendront compte qu'il existe un langage commun à tous qu'il faudra acquérir, pour pouvoir ainsi échanger avec les autres.

1 D'après les cours de SALAGNAC N. sur l'acquisition du langage, Master 1.

2 FLORIN A., 2002, Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages, Conférence *Éducation, cognition, développement*, le 3 avril 2002, Bobigny.

3 D'après les cours de SALAGNAC N. sur l'acquisition du langage, Master 1.

1.2. Le langage à l'école maternelle :

L'acquisition du langage est donc quelque chose d'essentielle pour les élèves, il est important qu'elle se déroule au mieux pour eux, c'est pourquoi les Instructions Officielles de 2008 placent le langage au cœur des apprentissages, « *le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle* »⁴. Les élèves vont progressivement s'approprier la syntaxe de la langue française. La pratique du langage est associée à toutes les activités pour enrichir le vocabulaire des élèves et leur permettre de l'utiliser dans différentes situations : questionner, raconter, demander ...

C'est d'ailleurs ce que confirme Viviane Bouysse dans la dernière partie de sa conférence *Devenir élève*⁵, en effet, elle parle de la progression des acquisitions en langage et elle met en avant le fait que le langage à l'école maternelle est présent dans tous les domaines d'activités.

L'école maternelle a pour but de scolariser, socialiser les enfants et de leur apprendre diverses choses, l'entrée à l'école maternelle n'est pas chose aisée pour tous les enfants ; l'enseignant est là pour les accompagner, il devient un référent, et les activités sont proposées de façon ludique pour aider les élèves à entrer dans l'apprentissage.

4 Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008, programmes de l'école maternelle.

5 Conférence de BOUYSSSE V. 2010, *Devenir élève*, Académie de Haute-Loire.

2. Le jeu : un support favorable pour le développement langagier :

2.1. Définition du jeu :

Avant toute chose, il me semble essentiel de définir ce qu'est le jeu. D'après *Le Petit Robert*⁶ le jeu est « *une activité physique ou mentale purement gratuite qui n'a, dans la conscience de celui qui s'y livre, d'autre but que le plaisir qu'elle procure* », il insiste aussi sur le fait que c'est « *une activité organisée par un système de règles définissant un succès et un échec, un gain et une perte* ».

D'après cette définition le jeu ne semble pas avoir sa place à l'école maternelle, pourtant nous allons voir par la suite que dans les Instructions Officielles de 2008 le jeu est fortement mis en avant pour la mise en place des apprentissages.

Si dans notre esprit jeu rime souvent avec futilité, cela est sans doute dû à la polysémie du mot *jeu*. Comme l'a mis en avant Gilles Brougère⁷, il est difficile de donner une définition du jeu à cause de « *la diversité des activités qui sont dénommées « jeu »* »; en effet il y a les jeux des enfants, les jeux de cartes, les jeux vidéos, les jeux olympiques ...

Gilles Brougère nous rappelle la théorie de Ludwig Wittgenstein : ce n'est pas parce « *qu'il y a un nom identique [qu'il y a] nécessairement quelque chose de commun entre tout ce qui porte le même nom* ». G. Brougère met aussi en avant le fait que dans certaines langues « *ces logiques de dénomination ne fonctionnent pas de la même façon* », ainsi en anglais des distinctions sont faites entre « *play* » et « *game* », de même en portugais entre « *brincar* » et « *jogar* ». Pour l'auteur, l'usage du mot ne renvoie généralement pas à un concept, car il dépend d'une logique sociale et d'un contexte. Ainsi il met en avant différents aspects du jeu : tout d'abord il présente le jeu en tant qu'objet, objet qui n'est pas un jouet mais qui est lié à une activité ludique, comme un jeu vidéo ou un jeu de cartes, il s'agit donc du support du jeu ; dans une seconde acception, G. Brougère définit le jeu comme un ensemble de règles et de principes, il n'est donc pas matériel ; enfin pour lui le jeu est « *une activité, liée au fait de jouer* ».

Jean Piaget⁸ quant à lui a défini différents stades de jeu. En effet il distingue : les jeux

6 Dictionnaire *Le Petit Robert*, 1972, 947

7 BROUGERE G., 2005, *Jouer/Apprendre*, Paris, Éditions ECONOMICA Anthropos, 5-9.

8 D'après les cours de LECLERCQ M. sur le développement cognitif, social et affectif de l'enfant, Master 1.

sensori-moteurs, ou « *jeux d'exercice simple* »⁹ (entre 0 et 2 ans) dans lesquels l'enfant joue par simple plaisir, ces jeux vont lui permettre de maîtriser progressivement des gestes qui lui seront utiles toute sa vie (l'auteur donne comme exemple le lancer de cailloux) ; des jeux symboliques (entre 1 et 3 ans) : ces jeux sont marqués par l'apparition du langage, ainsi l'enfant s'exerce ; puis il y a les jeux de construction (entre 2 et 8 ans) : l'enfant tente de résoudre des problèmes ; et enfin les jeux à règle (après 5 ans) : ce type de jeu parachève le développement affectif de l'enfant en l'aidant à s'intégrer dans la société, grâce à eux l'enfant prend conscience de la réalité.

Plus les élèves sont petits plus ils ont besoin de bouger¹⁰. Il y a beaucoup de jeux dans les classes maternelles car c'est le matériel didactique. Néanmoins, plus les élèves sont grands moins on utilise de jeux. Les jeux sont classés, stockés, dans des armoires mais ils sont en général en accès libre pour les élèves, du moins en partie. Il est important de varier les jeux, sinon les élèves vont se lasser. Certains jeux sont disposés dans les coins symboliques. Si les jeux sont si présents à l'école maternelle, c'est parce qu'ils sont un support essentiel pour motiver les élèves. En effet, dans un apprentissage l'élève est l'acteur principal¹¹, il doit réaliser la tâche que l'enseignant lui a fourni ; et pour ce faire il doit réinvestir ce qu'il a appris.

2.2. Généralités sur le jeu :

Pour faciliter le développement langagier des élèves, les Instructions Officielles de 2008 proposent, pour l'école maternelle, de présenter les apprentissages de façon ludique. En effet, « *[L'école maternelle] élargit [l'univers relationnel des jeunes enfants] et leur permet de vivre des situations de jeux, de recherches, de productions libres ou guidées, d'exercices, riches et variés, qui contribuent à enrichir la formation de leur personnalité et leur éveil culturel* »¹². En s'appuyant sur leur besoin d'agir, sur le plaisir du jeu mais aussi sur la curiosité des élèves, l'école maternelle place le développement langagier au cœur des apprentissages ; elle prend aussi en compte « *la propension naturelle [de l'enfant] à*

9 PIAGET J., 1976, *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 122-126.

10 D'après les cours de LECLERCQ C. sur la maternelle, Master 1.

11 VIAU R., *Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves*, <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-3/Viau.html>.. Consulté en octobre 2012.

12 Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008, programmes de l'école maternelle.

prendre modèle sur l'adulte et sur les autres »¹³. D'après les Instructions Officielles de 2002 « c'est par le jeu, l'action, la recherche autonome, l'expérience sensible que l'enfant (...) construit ses acquisitions fondamentales »¹⁴.

Dans son ouvrage *Jeu et réalité* Donald Woods Winnicott¹⁵ explique que le jeune enfant va commencer à jouer pour combler le vide dû au départ de sa mère, le jeu va devenir un objet transitionnel. De plus, c'est en jouant que l'enfant pourra établir des relations de groupe, car le jeu est une forme de communication, mais c'est aussi quelque chose de naturel. Le jeu est une activité créatrice qui permet donc le développement de la créativité mais aussi le développement de la quête de soi.

De même, Anne-Marie Doly met en avant dans son discours lors d'un colloque¹⁶ que le jeu est nécessaire à l'école maternelle : à la fois pour le développement langagier, mais aussi car il permet de créer une culture commune. Tout comme D.W. Winnicott, elle affirme que le jeu permet à l'enfant d'apprendre à vivre seul, à se construire une force intérieure, le jeu lui permet de développer une certaine autonomie.

M.C. Rolland¹⁷ s'accorde avec ces auteurs, elle pense également que le jeu est une activité spontanée de la part de l'enfant, et qu'il est vital pour lui. Elle met également en avant le fait que tous les jeux permettent à l'enfant de se construire. En effet, l'enfant s'approprie aussi les matières (la terre, la peinture, la pâte à modeler ...), de ce fait tous les jeux qui nécessitent le sens du toucher permettent une appropriation par le corps.

Pour Gilles Brougère¹⁸ en revanche le jeu, bien qu'étant un espace de découverte, n'est pas donné aux enfants, il doit faire l'objet d'un apprentissage, pour lui l'enfant doit apprendre à jouer. Il prône aussi le fait que le jeu est le fruit d'une co-production : le jeu est à la fois une expérience individuelle singulière et une forme de participation collective à une culture.

Agnès Florin s'accorde sur ce point : c'est en apprenant à échanger dans des situations de jeux, entre autres, que l'enfant va élaborer des liens, trouver sa place au sein de la communauté et acquérir son autonomie.

13 Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008, programmes de l'école maternelle.

14 Bulletin officiel n° 1 du 14 février 2002, programmes de l'école primaire, école maternelle.

15 WINNICOTT D.W., 1975, Objets transitionnels et phénomènes transitionnels – Jouer. Proposition théorique – Jouer. L'activité créative et la quête du soi in *Jeu et réalité*, Éditions Gallimard, 27-64, 84-107, 108-126.

16 Rapport concernant le colloque : " Mieux enseigner à l'école maternelle " datant du 5 octobre 2005, DOLY A.M., *Le jeu à l'école maternelle*.

17 ROLLAND M.C., 1994, Le jeu in *Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle*, Ellipses.

18 BROUGERE G., 2005, Expérience et culture ludiques in *Jouer/Apprendre*, Paris, Éditions ECONOMICA Anthropos, 97-117.

Françoise Carecchio¹⁹ explique qu'au départ l'utilisation du langage dans les jeux est illustratrice : les enfants décrivent ce qu'ils sont en train de faire, les plus timides ne feront que répéter ce que les autres disent, mais c'est grâce à cela qu'ils développent leur langage. Edy Veneziano²⁰ s'accorde sur ce point. Elle décrit les différentes utilisations du langage dans les jeux : il contribue en partie à créer la fiction, à la complexifier et à l'organiser : il transforme la signification d'un objet ou d'une action. Le « *pouvoir créateur du langage* » est explicite lorsqu'un objet est détourné de son utilisation primaire, par exemple si un enfant joue en faisant semblant qu'un sèche cheveux est un pistolet.

D'après une publication du Ministère de l'Éducation Nationale²¹, dans les coins jeux l'échange entre enfants est propice au développement du vocabulaire ainsi qu'à des variations de conduites langagières comme l'injonction, le questionnement, la description... Les coins jeux favorisent aussi l'autonomie et l'adaptation des élèves, notamment les coins de jeux symboliques, très présents dans les écoles maternelles.

2.3. Les jeux symboliques :

Les jeux symboliques, appelées aussi *jeux de fiction* ou *jeux de faire semblant*, apparaissent comme nous l'avons vu précédemment entre un et trois ans, selon J. Piaget. Dans ces jeux l'enfant attribue différentes significations aux objets qui l'entourent, il invente aussi des événements imaginaires en jouant des rôles fictifs ou réels, qu'il imite.

D'après Blandine Truki²², ce type de jeu permet à l'enfant de se socialiser, car il doit tenir compte des autres et de leurs interactions, le jeu de fiction permet aussi à l'enfant d'exprimer ses émotions, de développer son imagination mais aussi son langage. En effet, pour se faire comprendre des autres enfants, et des adultes, il doit communiquer, échanger pour expliquer la situation ou pour la faire évoluer. Pour B. Truki le jeu symbolique sécurise aussi l'enfant.

En effet, les jeunes élèves ont besoin de repères qui les sécurisent²³, comme les rituels par exemple. Les jeux symboliques contribuent à créer ces repères car ils peuvent servir de

19 CARECCHIO F., 2010, *La culture des jeux une poétique enfantine*, Paris, Édition L'Harmattan.

20 VENEZIANO E., 2005, Langage dans le jeu de faire semblant : une manière d'évaluer la théorie implicite chez l'enfant ?, *Langage et Pratiques*.

21 Publication du Ministère de l'Éducation Nationale, 2011, Le langage à l'école maternelle in *Ressources pour faire la classe*, C.N.D.P.-C.R.D.P, annexes III et XI.

22 TURKI B., 2006, Faire semblant et jouer pour de vrai, *Cahiers pédagogiques*, 448, 15-16.

23 D'après les cours de FRET S., Construction d'un cadre pédagogique, Master 2.

support à plusieurs activités.

François Carecchio²⁴ met en avant la spontanéité des enfants : ils jouent à faire semblant de façon innée, elle explique par exemple qu'il suffit qu'un enfant commence à imaginer un scénario (comme réaliser un gâteau d'anniversaire pour l'enseignante par exemple) pour que progressivement tous les élèves présents viennent se greffer et participer au " jeu ".

L'auteur met aussi en avant le fait que les enfants sont d'autant plus impliqués dans le jeu si un adulte regarde ou participe ; ainsi les enfants verbalisent ce qu'ils font pour que l'adulte puisse bien tout comprendre. Cela leur permet de développer leur langage. Néanmoins elle précise qu'à leur arrivée à l'école maternelle les enfants ne jouent pas spontanément de façon " appropriée " dans les coins symboliques : ils ne vont pas dès la toute petite section faire asseoir la poupée sur la chaise pour lui donner à manger, ils jouent simplement avec ce qui est présent sans vraiment tenir compte de la signification de chaque objet. Il leur faudra du temps pour jouer au " faire semblant ".

Edy Veneziano²⁵ s'accorde sur ce point, pour elle le jeu est d'abord pour l'enfant de nature sensorimotrice, c'est à-dire qu'il est basé sur des propriétés physiques, il permet à l'enfant d'explorer. Progressivement ce dernier utilisera les objets de façon conventionnelle. Elle affirme aussi que le jeu de faire semblant met en scène des activités de vie : dans un premier temps elles sont réelles, puis elles vont progressivement devenir probables et enfin totalement imaginaires. Pour en arriver à cette abstraction, l'enfant doit avoir acquis un certain niveau de compétence représentative, c'est-à-dire qu'il doit être capable de donner à l'objet, donc le signifié, le statut de signifiant d'un autre objet (par exemple transformer un couffin jouet en pèse personne).

De nouveau F. Carecchio a le même avis : la plupart des jeux fictifs que les enfants mettent en place sont basés sur des choses qu'ils connaissent, ainsi lorsqu'ils doivent se déguiser pour le carnaval et jouer le rôle d'un personnage choisi toute la journée, il s'agit essentiellement de héros adulés par les enfants car ils les voient partout. De ce fait, les enfants se mettent à parler comme le personnage : les fillettes déguisées en princesses parlent en articulant d'une façon pompeuse... Les enfants développent donc aussi leur langage en imitant leurs idoles. Dans un premier temps les jeunes enfants jouent à faire

24 CARECCHIO F., 2010, L'incorporation du monde in *La culture des jeux une poétique enfantine*, Paris, Édition L'Harmattan.

25 VENEZIANO E., 2005, Langage dans le jeu de faire semblant : une manière d'évaluer la théorie implicite chez l'enfant ?, *Langage et Pratiques*.

semblant sans parler, puis en grandissant ils ajouteront peu à peu la parole à leurs gestes.²⁶ Edy Veneziano ajoute à cela que le langage contribue en partie à créer de la fiction, à la complexifier et à l'organiser : il crée une trame de l'histoire, que l'enfant peut ainsi partager avec d'autres, et il définit les rôles de chacun dans le jeu. En somme, pour l'auteur le jeu de fiction permet à l'enfant de développer son langage, mais aussi son imagination, sa mémoire, et le jeu socialise l'enfant.

Sur ce dernier point Fayda Winnykamen s'accorde :

« [Les jeux sociaux] permettent la mise en œuvre de compétences et de savoir-faire sociaux parmi lesquels on peut citer (...) des savoir-faire de communication référentielle ou persuasive, la mise en place de règles qui gèrent l'activité de chacun par rapport à celle des autres, des interactions avec des partenaires, interactions qui reposent sur la coopération ou la compétition (...). Les jeux sociaux procurent des contextes favorables aux acquisitions et consolidations des savoir-faire qu'ils impliquent ».²⁷

Kathy Hirsh-Pasek et Roberta Michnick Golinkoff²⁸ prônent aussi les qualités du jeu symbolique dans le développement de l'enfant ; pour elles le jeu est fondamental notamment dans l'apprentissage car il permet aux jeunes enfants d'imiter les comportements des adultes, il leur permet d'exercer leurs habilités motrices, de réagir face à une émotion ressentie et de mieux comprendre le monde qui les entoure. Les auteurs caractérisent le jeu par huit éléments : premièrement il doit être satisfaisant, deuxièmement il ne comporte pas d'objectifs extrinsèques, troisièmement il est spontané, quatrièmement il implique une participation active de la part de l'enfant, cinquièmement il est absorbant, sixièmement il représente une réalité personnelle pour l'enfant, septièmement il n'est pas littéral : il n'est pas régi par un scénario précis et peu donc laisser place à toutes les fantaisies de l'enfant, enfin le jeu peut contenir une partie de simulation, c'est-à-dire que dans le jeu l'enfant joue à jouer. K. Hirsh-Pasek et R.M. Golinkoff mettent aussi en avant le

26 CARECCHIO F., 2010, Les passages à la culture: l'enfant des grands in *La culture des jeux une poésie enfantine*, Paris, Édition L'Harmattan.

27 WINNYKAMEN F. (sous la direction de MANSOUR S.), Ed., 1994, Jeu et socialisation in *L'enfant et le jeu : les fonctions du jeu, ses limites, ses dérives*, Paris, Éditions Syros, 26-31.

28 GOLINKOFF R.M., HIRSH-PASEK K., 2009, *Pourquoi Jouer = Apprendre*, texte publié sur internet dans *L'Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (<http://www.enfant-encyclopedie.com> consulté en mars 2012)

fait que lors d'un jeu les enfants manifestent leurs habiletés langagières les plus développées.

Pour Henry Wallon²⁹ « *le jeu peut être éducatif pour l'enfant dans la mesure où il lui permet de s'éprouver lui-même dans toute la diversité de ses aptitudes. Et ces aptitudes peuvent être des aptitudes purement subjectives ou des aptitudes sociales* », cela sous-entend donc que sans cette mesure le jeu ne serait pas forcément éducatif, il a donc des limites qu'il convient de définir.

2.4. Les limites du jeu :

Marie-Claire Rolland³⁰ met en avant le fait que les jeux d'imitation ont un caractère d'apprentissage non négociable, notamment lorsque l'adulte devient partenaire du jeu. D'après l'auteur, le jeu est une activité spontanée de la part de l'enfant, et par conséquent il faut bien lui faire comprendre qu'il y a un temps de jeu (la récréation, les temps libres) et qu'il y a un temps de travail. M.C. Rolland met aussi en avant le fait que même si le travail peut être ludique le maître ne doit pas présenter toutes les activités sous forme de jeu, sous peine de brouiller les pistes.

De même Laurent Lescouarch, enseignant spécialisé R.A.S.E.D, critique « *l'emballage ludique*³¹ » : il craint qu'à force de présenter tous les exercices sous forme de jeux, les élèves en conflit avec l'école, et qui ne sont pas dupes, risquent d'être dégoûtés des jeux. Pour lui il doit y avoir un temps de jeu et un temps de travail bien distincts, il faut être clair avec les élèves et respecter le contrat didactique pour que ces derniers ne se sentent pas manipulés.

Elizabeth Bautier³² pense aussi qu'il est essentiel que les enfants aient bien conscience qu'à l'école on ne fait pas que jouer, la distinction entre jeu et activité est cruciale, sinon l'école maternelle pourrait perdre son statut d'école, bien que les programmes oscillent entre mettre l'accent sur le jeu ou le mettre sur « *l'apprendre et les exercices* ».

29 WALLON H., 1948, *Le Jeu chez l'enfant. Cours de pédiatrie sociale*, Paris, Éditions médicales, Flammarion, pages 925 et 929

30 ROLLAND M.C., 1994, *Le jeu in Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle*, Ellipses.

31 LESCOUARCH L., 2006, L'impossible quête ?, *Cahiers pédagogiques*, 448, 13-15.

32 BAUTIER E., 2006, La problématique du "faire" et de "l'apprendre" à l'école maternelle in *Apprendre à l'école. Apprendre l'école*, Éditions de la Chronique sociale.

II. Partie méthodologique :

Pour mon recueil de données, j'ai décidé d'observer les échanges langagiers entre les élèves dans un coin symbolique pour mettre en avant l'importance de ces coins dans le développement langagier de l'enfant.

J'ai choisi de me rendre dans une classe de moyenne section de maternelle car, suite aux lectures réalisées et aux conseils de ma directrice de mémoire, je me suis rendue compte qu'en petite section les élèves parlaient très peu, une observation sur le langage aurait donc été peu enrichissante pour mon mémoire ; et pour ce qui est des grandes sections les jeux symboliques sont beaucoup moins utilisés qu'en moyenne section. Je me suis donc rendue à plusieurs reprises dans une classe de moyens-grands, m'intéressant uniquement aux élèves de moyenne section. J'ai néanmoins pu réaliser qu'effectivement les grandes sections allaient peu dans les coins symboliques.

1. Présentation du lieu d'observation :

1.1 L'école :

L'école dans laquelle je suis allée est une école de village, elle comporte deux classes de moyenne-grande sections et deux classes de petites sections. Je me suis renseignée auprès de l'enseignante qui m'a accueilli pour savoir pourquoi il y avait deux classes mixtes, plutôt qu'une classe de moyenne section et une classe de grande section. Elle m'a expliqué qu'au départ cela a été mis en place pour séparer des élèves perturbateurs et qu'au fil des années, même si cela n'était plus nécessaire, les enseignantes ont décidé de garder ce système car il fonctionnait plutôt bien : les élèves de grandes sections se responsabilisaient en aidant les élèves de moyennes sections, et ces derniers prenaient en exemple les plus grands.

1.2 La classe :

Dans la classe où je me suis rendue il y avait en tout vingt-six élèves, dont douze en moyenne section. Lors des temps libres, les élèves avaient le droit d'aller dans le coin jeu de leur choix, à condition de respecter le nombre de participants autorisé : les élèves

devaient mettre des colliers de couleurs (une couleur différente pour chaque coin) et, une fois qu'il n'y avait plus de collier disponible pour un coin, cela signifiait que le nombre maximum d'élèves était atteint.

Il y avait différents coins : le coin jeux de construction, le coin poupées, le coin magasin, le coin informatique, le coin téléphone et le coin bibliothèque, qui n'est pas à proprement parler un coin jeu . Exception faite du coin jeux de construction, tous les coins de jeux présents dans cette classe sont des coins de jeux symboliques.

Lors de mes visites, d'octobre à décembre, seul le coin téléphone avait déjà été présenté aux élèves : ils y avaient appris, entre autres, à se servir d'un répertoire et à bien débiter et terminer une conversation téléphonique. La séquence que j'ai pu suivre concernait le coin poupées.

2. Recueil de données :

Afin de confirmer ou d'infirmer mon hypothèse selon laquelle les jeux symboliques favoriseraient le développement langagier, j'ai observé plusieurs situations.

2.1 Support du recueil de données :

Pour ce qui est de la méthode d'enregistrement j'ai, suite aux conseils de ma directrice de mémoire, décidé de filmer les élèves plutôt que de les enregistrer avec un dictaphone : lors de l'analyse il sera ainsi plus facile pour moi de repérer les élèves et donc d'analyser. Néanmoins, les autorisations pour filmer ayant été longues à obtenir pour l'enseignante, j'ai dû recueillir quelques données via un dictaphone mais, heureusement, ce ne sont pas les plus importantes.

2.2 Organisations spatiale et humaine :

Toutes les données que j'ai collecté ont été réalisées avec un petit groupe d'élèves, toujours le même (excepté pour la dernière partie, j'expliquerai cela par la suite), dans le coin poupées. Je souhaitais placer ma caméra un peu à l'écart du coin, pour ne pas perturber les élèves, mais malheureusement à cause du bruit de fond j'ai dû m'approcher très près des enfants avec ma caméra.

Lors de ces observations j'ai enregistré une séance d'apprentissage sur le coin poupées mise en place par l'enseignante : lors de cette séance elle a appris aux enfants à créer des catégories pour les objets du coin poupées (vêtements, médical ...), tous les objets ont été présentés un par un aux élèves, pour qu'ils puissent les nommer et connaître leurs caractéristiques et utilités. Il y a avait donc énormément de verbalisation.

Ensuite j'ai filmé deux séances : une séances de réinvestissement sur ce coin poupées, les élèves devaient ranger le coin poupée en créant des catégories (si possibles celles vues précédemment) : dans l'armoire on met les vêtements, les médicaments sont dans la trousse à pharmacie ... C'est moi qui ai mis en place cette séance. Une fois le coin poupées rangé correctement, les élèves de moyenne section ont expliqué à ceux de grande section comment bien le ranger.

La seconde séance que j'ai filmé était plus libre : les élèves jouaient dans ce coin poupées, mais ils devaient suivre un scénario donné par l'enseignante : mon bébé est malade, je dois aller chez le médecin mais attention, dehors il fait froid je dois donc habiller chaudement mon bébé. Il s'agissait donc d'une séance de réinvestissement.

Lors de cette dernière prise de vues, il y avait des élèves qui avaient suivi la séance d'apprentissage, et d'autres qui n'y avaient pas assisté. Je vais donc pouvoir réaliser une comparaison entre ces deux types d'élèves : le vocabulaire employé est-il le même ? Connaissent-ils tous les objets présents dans le coin poupées ? Par la suite j'analyserai minutieusement cette troisième séance pour pouvoir confirmer ou infirmer mon hypothèse selon laquelle les jeux symboliques favorisent le développement langagier.

III. Analyse :

1. Analyse quantitative :

1.1. Analyse de l'espace discursif :

Dans cette partie nous analyserons à la fois les tours de parole mais aussi la durée des prises de parole de chaque participant, cela dans le but de rendre compte de la répartition de l'espace discursif entre les cinq personnes présentes (quatre élève et une adulte : moi).

a. Informations quant à la procédure d'analyse :

Il convient de préciser que dans les analyses qui suivent, le temps d'élaboration propre à chaque élève a été pris en compte dans le temps de parole, s'il intervient à l'intérieur du tour d'un élève. Il m'a semblé important de le prendre en compte car, même si elle n'est pas oralisée, la réflexion de l'élève montre qu'il souhaite s'exprimer ; lorsqu'un élève commence sa phrase par « euh » par exemple, on peut supposer qu'il est en train de chercher mentalement comment formuler sa pensée, on peut donc estimer qu'il est en train de construire sa pensée, et qu'il tente de communiquer.

Pour ce qui est des tours de parole, ils ont été comptés de la manière suivante : à chaque fois qu'un élève prenait la parole on ajoutait un tour, jusqu'à ce qu'un autre élève prenne la parole. Ainsi, si un élève parle puis qu'un silence de quelques minutes s'installe, sans élaboration de sa part, puis qu'il prend de nouveau la parole, un seul tour est compté ; néanmoins le temps de parole n'est pas pris en compte durant le silence.

Le tableau suivant permet de comparer rapidement le nombre de prises de parole de chaque participant, mais aussi la durée de leurs prises de parole. J'ai choisi de mettre en couleurs le nom des personnes présentes durant la séance pour que la distinction soit plus aisées sur les diagrammes qui vont suivre.

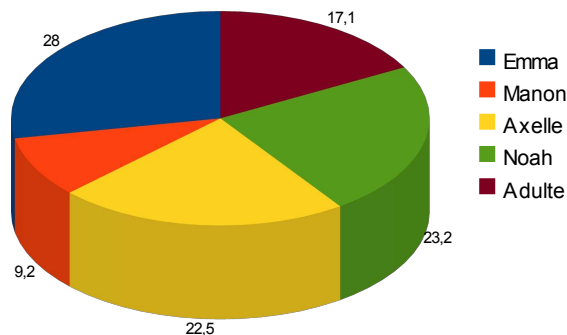
Tableau récapitulatif de l'espace discursif :

Personne qui prend la parole	Nombre total de prises de parole	Durée totale des prises de parole
Emma	46	4 minutes et 38 secondes
Axelle	37	2 minutes et 31 secondes
Noah	38	7 minutes et 31 secondes
Manon	15	50 secondes
Adulte	28	1 minute 24
	164	16 minutes 54
Durée totale de la vidéo	24 minutes 04	

b. Proportion de prises de parole :

Pour qu'il soit plus facile de se représenter les proportions de prises de parole de chaque participant, j'ai réalisé des diagrammes respectant le code couleur précédemment établi.

Proportion de prises de parole :
(en pourcentage)



On peut voir sur ce diagramme qu'Emma et Noah sont les élèves qui prennent le plus la parole, Emma occupe, si l'on se réfère aux pourcentages, plus d'un quart des prises de parole, et Noah n'en est pas loin. Axelle quant à elle est un peu plus discrète, même si elle participe presque autant que Noah. Enfin, Manon ne prend que très peu la parole, elle n'a

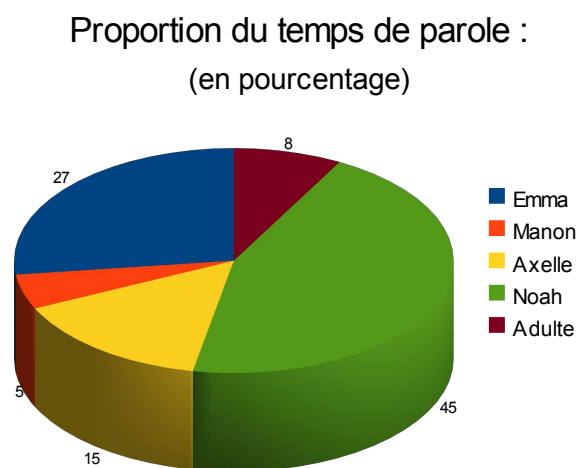
pas assisté à la séance d'apprentissage sur le coin poupée, cela se ressent très nettement. On peut donc constater que la parole se répartit à peu près de façon égale entre les enfants, bien que nous pouvons noter la présence d'un petit parleur : Manon, qui est plus synthétique que les autres et qui prend un peu plus de distance vis à vis des échanges au sein du groupe.

Pour l'adulte, la prise de parole correspond environ au double de celle de Manon, en effet je ne me suis pas trop immiscée dans le jeu des enfants, j'aurais peut-être dû intervenir plus envers Manon car elle est très discrète : elle ne prend la parole que quinze fois, ce qui équivaut à moins de 10% de la proportion totale de prises de parole.

Intéressons-nous maintenant à la proportion du temps de parole de chaque participant.

c. Proportion du temps de parole :

Comme pour la prise de parole, j'ai réalisé un diagramme pour que l'on puisse rapidement comparer la proportion de chaque participant.



On peut voir sur le diagramme ci-dessus que, bien que Noah ne soit pas celui qui ait le plus pris la parole, c'est lui qui parle le plus longtemps : il occupe 45% de la proportion du temps de parole, soit presque la moitié à lui seul. Ensuite il y a Emma, qui occupe presque un quart du temps total de parole. Enfin Axelle, bien qu'elle prenne la parole presque aussi souvent que Noah, parle nettement moins longtemps. Manon n'occupe qu'une très petite

part du temps de parole, on voit que ces deux élèves n'ont pas assisté à la séance d'apprentissage.

Pour l'adulte, le temps de parole est minime, bien que supérieur à celui de Manon.

Grâce à ces diagrammes on se rend compte que la prise de parole et le temps de parole ne coïncident pas forcément. En effet, Emma est celle qui prend le plus souvent la parole, quarante-six fois en tout, pourtant Noah qui ne prend la parole que trente-huit fois parle plus longtemps qu'elle : 7 minutes 31 contre 4 minutes 28. On peut donc dire que Noah est le meneur de la conversation, car c'est lui qui occupe le plus de temps de parole dans l'espace discursif.

En revanche pour Manon, la proportion de prises de parole et celle du temps de parole correspondent un peu plus : elle parle peu et lorsqu'elle prend la parole c'est pour un temps assez court ; contrairement à Noah, Manon est une petite parleuse.

Emma conserve la même proportion dans la prise de parole et dans le temps de parole. Quant à Axelle, elle prend régulièrement la parole, aussi souvent que Noah, mais elle ne parle pas longtemps. On se rend donc compte que pour évaluer et analyser la parole d'un élève, plusieurs facteurs sont à prendre en compte : ce n'est pas parce qu'un élève prend souvent la parole qu'il parle longtemps, et réciproquement, un élève peut rarement prendre la parole, mais le peu de fois où il la prend il parle pendant un temps conséquent.

Dans la vidéo présentée, il est question d'un jeu de faire semblant entre quatre enfants de même âge. L'adulte est présent pour filmer les élèves et, au besoin, relancer le dialogue lorsqu'un silence s'installe et devient trop pesant ou pour réguler le jeu, par exemple si les élèves commencent à se chamailler.

D'après les diagrammes évoqués précédemment, on peut se rendre compte que l'intervention de l'adulte a été nécessaire, mais que son temps de parole reste largement inférieur à la moyenne de celui des élèves.

Seule la petite Manon a un temps de parole inférieur à celui de l'adulte, nous nous attacherons par la suite à ce qu'elle dit lors de ses interventions.

Peut-être aurais-je dû intervenir plus souvent, pour faire naître la parole chez les élèves qui parlent peu, comme Manon, mais nous verrons dans l'analyse qualitative si finalement cela aurait été utile ou non de nourrir le dialogue.

Afin de voir comment cela se passe dans l'espace discursif, mais aussi pour observer la place de chacun, nous allons donc nous intéresser maintenant au découpage du polylogue.

1.2. Le découpage du polylogue :

Dans la partie qui va suivre, je vais rendre compte des différents moments du dialogue, en le découpant selon les divers thèmes abordés. Je vais ainsi mettre en avant la dynamique de l'espace discursif, mais aussi mettre en lumière qui introduit le plus de nouveaux thèmes et, au contraire, qui en introduit le moins.

Le tableau suivant permet de rendre compte du découpage du polylogue, et de la fréquence de l'implication des participants :

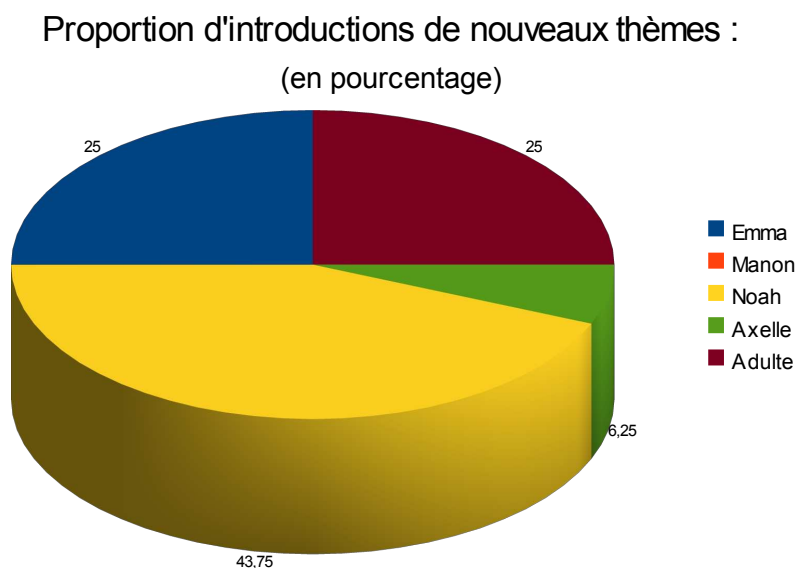
Numéro de thème	Titre	Numéro de prise de parole	Qui introduit ? (+ tour de parole élève)	Qui clos ? (+ tour de parole élève)
1	On est chez le médecin.	- 1ère prise de parole de la vidéo - 4ème prise de parole de parole - 5ème ... - 9ème - 17ème - 22ème - 28ème - 40ème - 49ème - 51ème - 67ème - 138ème - 140ème	- Emma 1 - Noah 2 - Manon 1 - Noah - Noah 7 - Noah 9 - Noah 12 - Noah 18 - Noah 21 - Noah 22 - Emma 9 - Moi 23 - Axelle 27	- Noah 1 - Noah 2 - Noah 3 - Moi - Noah 8 - Manon 7 - Noah 13 - Noah 18 - Emma 7 - Moi 6 - Noah 30 - Emma 34 - Emma 35
2	Rangement	- 2ème - 4ème	- Noah 1 - Noah 2	- Axelle 1 - Noah 2
3	Un patient à la foi	- 6ème	- Noah 3	- Noah 3
4	Attends j'ai pas fini	- 6ème - 20ème	- Noah 4 - Noah 8	- Emma 2 - Noah 9
5	Collier	- 7ème - 15ème	- Emma 2 - Noah 6	- Noah 4 - Emma 4

			- Manon 7	- Moi 2
6	Froid	- 13ème - 52ème - 92ème	- Moi 1 - Moi 5 - Moi 14	- Noah 6 - Noah 29 - Emma 16
7	Dispute de couffin	- 30ème - 39ème	- Noah 13 - Axelle 4	- Manon 10 - Noah 18
8	Gros bébé	- 38ème - 49ème - 66ème	- Noah 17 - Noah 21 - Noah 29	- Axelle 4 - Noah 21 - Emma 9
9	C'est moi le docteur !	- 42ème - 50ème - 121ème - 129ème - 139ème - 144ème	- Noah 18 - Emma 7 - Axelle 22 - Moi 18 - Emma 34 - Emma 36	- Moi 4 - Noah 22 - Axelle 24 - Emma 31 - Axelle 27 - Emma 39
10	Plus envie de jouer	- 80ème	- Noah 36	- Axelle 7
11	Le nombre de bébés	- 88ème - 92ème - 116ème - 126ème - 134ème - 150ème	- Axelle 7 - Emma 16 - Axelle 20 - Axelle 24 - Emma 33 - Emma 39	- Moi 14 - Moi 15 - Moi 16 - Moi 18 - Moi 21 - Axelle 31
12	Identités des bébés	- 96ème	- Moi 15	- Emma 22
13	Les bonbons	- 111ème - 130ème - 132ème	- Emma 23 - Emma 31 - Emma 32	- Axelle 20 - Moi 19 - Moi 20
14	Rappel, retour au calme	- 131ème - 135ème	- Moi 21 - Moi 22	- Emma 26 - Moi 23
15	Comment soigner son bébé	- 158ème	- Emma 43	- Moi 27
16	Axelle s'en va	- 164ème	- Moi 27	(enseignante : fin de la séance)

D'après ce tableau, nous pouvons nous rendre compte que Noah, qui suite aux analyses réalisées précédemment nous paraît être le meneur des échanges, est l'enfant qui introduit le plus de thèmes. En effet, sur les dix-sept thèmes introduits durant le jeu du docteur, Noah en a sept à son actif. Emma introduit autant de thèmes que l'adulte, à savoir quatre.

Axelle n'introduit qu'un seul thème, et Manon, que nous avons précédemment qualifiée de petite parleuse n'en introduit aucun. Nous avons vu dans la sous-partie précédente qu'elle n'occupait qu'une place minime dans l'espace discursif, il n'est donc pas étonnant qu'elle n'introduise aucun thème.

Le diagramme suivant permet de mettre en évidence la part de chaque participant dans la proportion d'introductions de nouveaux thèmes :



Ce diagramme met donc en évidence le fait que Noah introduit à lui seul presque la moitié des thèmes, tout comme il occupait presque la moitié du temps de parole de l'espace discursif.

Emma et moi introduisons chacune un quart des thèmes, ce qui correspond à peu près pour Emma à ses proportions de prises de parole et de temps de parole. On peut donc déduire que lorsqu'Emma prend la parole, c'est généralement pour introduire un nouveau thème. Axelle n'introduit qu'un seul thème, quant à Manon sa part est nulle comme nous l'avons évoqué précédemment.

Cela nous amène à supposer plusieurs choses : soit Manon ne s'intéressait pas au jeu mis en place et n'avait donc pas envie d'introduire de nouveau thème, mais cela paraît peu probable car elle semblait apprécier participer au jeu ; soit, comme je l'ai déjà évoqué, elle est une petite parleuse, et donc, n'osant peut-être déjà pas prendre la parole lors des différentes conversations mises en place, elle osait encore moins introduisant un nouveau

thème.

On peut se rendre compte qu'il y a un thème principal qui occupe l'espace discursif : celui de la visite chez le docteur. On en déduit donc que, bien que les élèves introduisent d'autres thèmes qui sont moins récurrents, ils gardent toujours à l'esprit le fait qu'ils sont en train de jouer au docteur : ils restent focalisés sur une partie de la consigne donnée par l'enseignante : *mon bébé est malade, il faut l'amener chez le docteur*. En revanche, ils mettent de côté le fait que *c'est l'hiver et qu'il fait froid, il faut donc vêtir le bébé de vêtements chauds*. J'ai tenté à trois reprises de guider les élèves vers ce thème, mais ils n'accrochaient pas et aucun d'entre eux ne couvraient son bébé. Lorsque je leur parlais de froid, ils me répondaient que nous n'étions pas dehors et qu'il faisait donc suffisamment chaud, eux-même ne ressentant pas de sensation de froid, peut-être qu'ils n'estimaient pas que leurs bébés puissent souffrir d'une température hivernale ; ils sont donc passés à côté d'une partie de la consigne de l'enseignante.

Outre ce thème principal, seize thèmes s'entrecroisent. D'après le tableau présenté précédemment, on peut se rendre compte que la progression thématique est simultanée : les différents thèmes progressent en parallèle et les élèves naviguent d'un thème à l'autre.

Comme je l'ai explicité dans la partie méthodologique, j'ai observé lors de cette séance de réinvestissement deux types d'élèves : d'une part il y a les élèves qui ont participé à la séance d'apprentissage dans le coin poupées avec l'enseignante, il s'agit d'Emma et de Noah; et d'autre part il y a les élèves qui n'ont pas assisté à cette séance : Axelle et Manon. Suite à ce qui a été explicité précédemment, des divergences sont clairement mises en avant entre ces élèves, aussi bien au niveau de la prise de parole, du temps de parole mais aussi quant à l'introduction de nouveaux thèmes.

Pour vérifier cela je vais, dans la partie qui va suivre, réaliser une comparaison entre ces deux groupes d'élèves : le vocabulaire employé est-il le même ? Connaissent-ils tous les objets présents dans le coin poupées ?

2. Analyse qualitative :

2.1. Présentation de la séance d'apprentissage :

Dans cette partie nous allons nous intéresser au langage des élèves. Nous allons procéder à une comparaison entre le vocabulaire employé, s'il l'est à bon escient, la connaissance ou non des objets présents, la syntaxe employée par les élèves ...

Pour ce faire j'introduirai des extraits de la transcription vidéo, jointe en annexe, dans mon analyse pour illustrer mes propos. Mais avant cela, je vais brièvement présenter la séance d'apprentissage mise en place par l'enseignante au début de la séquence.

Cette séance s'est déroulée en petits groupes, Emma et Noah étaient présents, contrairement à Axelle et Manon. L'enseignante s'est installée dans le coin poupées avec les élèves. Dans un premier temps elle a fait un rappel : lorsque l'on va jouer dans un coin, il faut mettre un collier, ainsi si un autre élève veut venir il sait s'il reste de la place ou non : s'il reste un collier il peut venir, sinon il doit aller ailleurs en attendant que quelqu'un lui laisse sa place. Un élève en prenant un collier a trouvé un crayon de papier, il l'a donné à l'enseignante, cet incident lui a permis d'entrer dans le vif du sujet : « est-ce que c'est normal que Noah trouve un crayon de papier dans le coin poupées ? », les élèves ont forcément tous répondu que non, ce n'était pas normal, elle leur a alors demandé si le crayon était le seul problème du coin poupées, est-ce que, à part lui, tout le reste était bien à sa place ? Les élèves ont regardé le coin poupées, qui n'était absolument pas rangé, et ont regardé l'enseignante dubitativement, en faisant timidement non de la tête. Elle leur a alors demandé ce que l'on trouvait dans le coin poupées. Lorsqu'un élève ramenait un objet, l'enseignante questionnait les élèves sur le nom de cet objet mais aussi sur son utilité, son fonctionnement. Par exemple à un moment donné un élève a joué avec un thermomètre, voici le dialogue qui s'est mis en place :

Enseignante	-	Regardez Noah joue avec quelque chose, qu'est-ce que c'est ?
Élèves	-	Une piqûre.
Enseignante	-	Non
Élèves	-	C'est pour savoir si on est malade !
Enseignante	-	Oui, c'est quoi ?
Élèves	-	Un compteur.

- Enseignante - Non
- Élèves - Mon papa en a pour bricoler !
- Enseignante - Pour bricoler ?
- Élèves - Non !
- Enseignante - Non, c'est un thermomètre, c'est pour prendre la température dans les

fesses.

L'enseignante a alors pris une poupée et elle a montré aux élèves comment il fallait procéder. Ensuite elle a fait répété le mot aux élèves. Elle a réalisé la même procédure pour chacun des objets que les élèves ne connaissaient pas. Au fur et à mesure de la séance, les objets apportés par les enfants ont été répartis en différentes catégories, données par les élèves, sur une table disposée près du coin poupées.

2.2. Connaissances mises en jeu :

Ainsi, durant la séance d'apprentissage, l'enseignante a appris aux enfants à mettre en place des catégories pour les objets du coin poupées : différentes familles ont été créées : la famille des objets pour soigner, celle pour laver, pour s'habiller et enfin pour manger. Une sous-famille a été proposée par les élèves : celle des objets liés au bébé. Tous les objets du coin poupées ont été présentés un par un aux élèves, pour qu'ils puissent les nommer et connaître leurs caractéristiques et utilités. Il y avait donc énormément de verbalisation. Les termes acquis par les élèves et qui nous intéressent ici concernent essentiellement ceux liés à la famille " pour se soigner ", étant donné que la situation mise en place en réinvestissement consistait à jouer au docteur. La catégorisation permet aux élèves de faire du sens : en regroupant les objets selon des caractéristiques communes, ici la santé, les élèves vont retenir plus facilement mais aussi créer des liens entre les différents objets.

Voici une liste des termes qui ont été évoqués par l'enseignante avec les élèves durant la séance d'apprentissage :

- médicaments ;
- thermomètre (ainsi que prendre la température, fièvre);
- stéthoscope ;
- piqure ;
- marteau ;

– armoire à pharmacie (l'enseignante a ensuite expliqué aux élèves que le médecin avait dans son sac tout ce que peut contenir une armoire à pharmacie, ainsi que les objets cités précédemment).

L'enseignante a aussi évoqué l'utilité et le fonctionnement des objets cités précédemment. À la fin de la séance, tous les objets en lien avec le métier de médecin comme le stéthoscope, les médicaments ... ont été rangés dans le sac du docteur.

Maintenant que nous savons ce qui a été abordé avec les élèves lors de la séance d'apprentissage, passons à l'analyse qualitative du langage employé par les différents élèves lors de la séance de réinvestissement.

2.3. Le premier groupe : élèves ayant participé à la séance d'apprentissage :

Pour rappel, les élèves ayant suivi la séance d'apprentissage sont Noah et Emma. Avant d'entrer dans les détails, nous pouvons remarquer en visionnant la vidéo que Noah est le premier à jouer le rôle du docteur, il s'impose dès le début de la séance, sûr de lui ; ensuite c'est Emma qui sera le médecin, bien que Noah aurait préféré continuer à jouer ce rôle. Manon, qui n'a pas suivi la séance, n'a pas réclamé à jouer le praticien, Axelle s'est timidement prêtée au jeu, mais elle a vite renoncé pour laisser la place à Emma.

a. Le cas de Noah :

Au début de la séance de réinvestissement, Noah prépare tranquillement sa mallette de docteur, il semble vérifier que tout ce dont il aura besoin est bien là. Il se prépare.

Intéressons-nous aux paroles attribuées à Noah : bien qu'il se trompe parfois, ce qui est normal, il est clairement mis en avant que Noah utilise des termes plus précis que ses camarades : sans nommer le stéthoscope il précise qu'avec il va « écouter <le> cœur » du bébé, après un diagnostic rapide (l'écoute du cœur) il donne des médicaments au bébé, puis il explique qu'il doit maintenant faire une piqûre et qu'ensuite le bébé devra se reposer. Il va aussi être le seul à expliquer qu'il se sert du « marteau ». Mais ce n'est pas la seule chose qu'il explique, en plus de commenter tout ce qu'il fait, il explique à Manon, qui réclame des bonbons pour son bébé malade, que c'est de médicaments dont il a besoin :

- 23 MAN 6 - {au vu} si t'as un petit peu de bonbons, il veut des bonbons
 24 NOA 10 - non c'est des médicaments.

À l'exception des termes stéthoscope et thermomètre, Noah a employé la totalité du lexique donné par l'enseignante lors de la séance d'apprentissage, mais surtout il les a utilisés à bon escient. Bien qu'il n'ait pas nommé le stéthoscope et le thermomètre, il les a manipulés correctement ; il a donc compris l'utilité de ces objets, mais je suppose que les termes étant plutôt compliqués, surtout pour un enfant de son âge, il ne les a pas retenus. La preuve étant que pour désigner le stéthoscope il dit « ça » :

- 28 NOA 12 - y'en a un autre hein ++
 <il range le stéthoscope dans la mallette du docteur et en sort un autre>
 de ça, mais il est cassé

Lorsque Noah n'est plus le docteur, il donne des conseils aux autres élèves, il montre où il faut faire la piqûre et cetera. Par exemple il fait des remarques à Emma lorsqu'elle est le médecin car, bien qu'elle ait également participé à la séance d'apprentissage, elle utilise la boîte de médicaments comme s'il s'agissait d'une pommade :

- 70 NOA 31 - {mets} dans la bouche AAA
 71 EMM 10 - non c'est pas pour la bouche c'est pour mettre les cheveux,

Lorsque Noah joue le rôle du médecin, il prend cela très à cœur, et ne plaisante pas avec les autres élèves qui disent parfois des bêtises, il reste concentré et très sérieux, il vouvoie souvent les autres élèves et parle calmement :

- 4 NOA 2 - on va <vérifier> sur la table
 <se déplace vers la table>
 ah ça je vais le ranger, c'est un faux, vous c'est un vrai
 <prend un bébé jouet et va la placer dans le berceau, revient et sort un stéthoscope>
 d'abord, allongez sur la table

En revanche, lorsque ce n'est plus à Noah d'être le docteur, il est beaucoup plus dissipé et il fini par se lasser, il demande alors à quitter le jeu ...

b. Bilan sur le lexique employé par Noah :

Après ce qui vient d'être analysé, il me semble évident que Noah a réinvesti le vocabulaire découvert lors de la séance d'apprentissage avec l'enseignante. Il a bien assimilé le nom et la fonction de la plupart des objets présentés par l'institutrice. On peut donc dire que cette séance fut bénéfique pour lui, grâce à la séance d'apprentissage il sait comment se comporter dans le coin poupées, quelle attitude et quel langage adopter.

Intéressons-nous maintenant au cas d'Emma, et constatons s'il en est de même pour elle, car elle a également assisté à la séance d'apprentissage avec l'enseignante.

c. Le cas d'Emma :

Au début de la séance, Emma amène son bébé malade chez le docteur, et elle n'emploie pas le lexique évoqué lors de la séance d'apprentissage. Lorsque c'est à son tour de jouer le rôle du médecin, elle ne semble pas posséder la patience et la tempérance nécessaire, elle est brusque dans ses gestes et semble simplement vouloir en faire le plus possible, profiter au maximum du rôle qu'elle joue... Noah va d'ailleurs lui faire remarquer cela (avant de finir par la suivre dans son amusement), comme s'il voulait lui rappeler qu'elle était en train d'ausculter un bébé, et qu'il faut donc faire preuve de douceur :

70 NOA 31 - non mais pas trop fort hein <3 s.> il s'est endormi ++ i(l) il va s'endormir

De plus, à ses débuts en tant que médecin, Emma utilise à mauvais escient ce que l'enseignante avait désigné comme étant une boîte de médicaments, comme nous l'avons évoqué lors de l'analyse des proposes de Noah, elle va transformer l'objet en de la pommade, et cela sans verbaliser, les autres participants pourraient donc ne pas comprendre ce qu'elle est en train de faire, étant donné qu'elle transforme le symbolisme d'un objet en un autre.

Ensuite elle va prendre la seringue pour piquer le bébé, mais c'est Noah qui va lui montrer

où l'effectuer. Elle ne verbalise pas ce qu'elle est en train de faire, on pourrait supposer que cela est dû au fait qu'elle ne savait pas trop pourquoi elle faisait telle ou telle chose, mais rien ne permet de confirmer cela. Je l'ai sollicité à un moment donné, pour vérifier mon hypothèse, lorsqu'elle donne un stéthoscope à Axelle, je lui ai alors demandé quelle était son utilité, elle ne semblait pas trop savoir quoi répondre :

- 158 EMM 43 - en faite je vous donne ça parce que vous allez {en avoir besoin}
<Elle donne un stéthoscope à Axelle>
- 159 AXE 35 - merci:: merci
- 160 MOI 26 - c'est pour quoi faire ?
- 161 AXE 36 - c'est {Emma (qui)} me l'a donné ?
- 162 EMM 44 - parce que c'est pour le bébé s'il est malade, vous {l'écoutez}, vous + vous le faites + en + en faite \$+++ \$ et si vous avez des boutons à votre bébé et ben +

Un peu plus tard elle doit soigner le bébé d'Axelle, cette dernière explique que son bébé a mal aux jambes, et Emma va taper sur les jambes du bébé avec le marteau Visiblement elle n'a pas compris l'utilité du marteau ; elle a retenu de la séance d'apprentissage la méthode d'utilisation du marteau : tapoter les genoux, mais pas son utilité : vérifier les réflexes.

d. Bilan sur le lexique employé par Emma :

Comparée à Noah, Emma va employer moins de termes découverts lors de la séance d'apprentissage. Elle va parler de médicaments, et en donner aux bébés d'Axelle, mais je pense que c'est uniquement car cette dernière pensait qu'elle allait leur donner des bonbons, elle a donc utilisé le langage pour faire entrer Axelle dans la situation, et comprendre de quoi il s'agissait ; elle a verbalisé pour créer des significations.

- 112 AXE 18 - <prend une boîte dans le mallette>
attends je vais leur donner des bonbons
- 113 EMM 24 - non c'est pas ça des bonbons
<Elle lui prend la boîte des mains.>

- 114 AXE 19 - c'est quoi ?
115 EMM 25 - {XX} c'est + c'est des médicaments

Cela montre d'une part qu'elle a acquis une maîtrise du maniement des représentations qui lient le jeu symbolique et la théorie de l'esprit, et d'autre part qu'elle se soucie de la bonne compréhension d'Axelle dans le jeu mis en place, et elle rend donc cela accessible par le langage. De cette manière, on peut déduire qu'elle sollicite Axelle à participer à son jeu. Cela met en avant le fait que les jeux symboliques permettent aux enfants de se socialiser grâce aux échanges mis en place.

Le fait qu'Emma n'ait repris que peu de termes présentés lors de la séance d'apprentissage peut laisser perplexe : pour la plupart des objets elle a compris l'utilité, bien qu'elle ne sache pas toujours la façon dont il faille s'en servir, mais elle ne verbalise pas les actions qu'elle réalise, il me semble qu'elle n'est pas totalement dans le jeu et que, par conséquent, elle ne le prend pas vraiment au sérieux et ne s'investit donc pas totalement.

Il convient maintenant d'envisager le second groupe d'élèves présents dans la séance de réinvestissement, pour pouvoir réaliser une comparaison qualitative avec les élèves ayant suivis la séance d'apprentissage.

2.4. Le second groupe : élèves n'ayant pas participé à la séance d'apprentissage :

a. Le cas d'Axelle :

Dans un premier, nous allons nous intéresser à Axelle, car d'une part elle est restée plus longtemps dans le jeu que Manon, et d'autre part elle a brièvement joué le rôle du médecin. Au début de la séance, bien qu'elle ne soit ni le docteur ni la première patiente, elle semble prendre très au sérieux la situation mise en place par l'enseignante. Elle est la seule à utiliser le téléphone pour prendre un rendez-vous chez le médecin, bien qu'elle n'ait pas prononcé un seul mot lorsqu'elle était au téléphone... Axelle ayant participé, comme tous les moyens de sa classe, à la séance d'apprentissage sur le coin téléphone, elle a réinvesti cela ; peut-être que, n'ayant pas vécu la situation d'apprentissage sur le coin poupées, elle ne savait pas vraiment comment se comporter dans ce coin assez nouveau, et a donc pris

ses marques au moyen du coin téléphone qu'elle connaissait déjà. Durant la séance de réinvestissement, elle attend patiemment que le docteur la reçoive, sans se plaindre ; elle va même rappeler Noah qui s'était laissé distraire quelques instants par Emma :

- 10 EMM 3 - regardez y'a {XX}
- 11 AXE 2 - Noah ... <elle lui fait signe avec la tête de venir>

Avant que Noah ne décide de partir, Axelle n'emploiera pas de vocabulaire ayant trait au registre de la santé, elle ne va d'ailleurs pas, dans le peu de temps de parole qu'elle occupe, parler de choses en rapport avec la situation.

Lorsqu'Emma va commencer à ausculter son bébé, Axelle va expliquer comme le ferait la mère d'une patiente pourquoi elle se rend chez le docteur :

<Noah s'en va. Axelle prend sa place, Emma commence à ausculter son bébé.>

- 78 EMM 13 - {non mets sors + sors le bébé + mets-le sur la table}
- 79 AXE 6 - il a mal là ++ , aux jambes hein.

Je suppose qu'elle s'est déjà rendue chez le docteur, et qu'elle répète donc ce que ses parents ont pu dire au médecin, elle les imite.

Pour ce qui a trait au lexique donné par l'enseignante lors de la séance d'apprentissage, Axelle ne l'utilise pas ou alors pas à bon escient

Lorsqu'Axelle joue le rôle du docteur, elle ne sait, au départ, pas trop quoi faire, contrairement à Noah et Emma qui se sont tout de suite affairés à la tâche. Voyant qu'elle restait là à attendre, j'ai demandé à Axelle de soigner mon bébé, sans parler elle s'est alors mise à taper sur les jambes de mon bébé, puis sur celles des autres, ça lui a permis d'oser s'engager dans le jeu. Ensuite Emma est venue lui apporter des bébés malades, Axelle les a auscultés, elle a reproduit ce qu'elle a vu précédemment lorsque les autres élèves jouaient le rôle du docteur, mais elle ne s'y prenait pas forcément de la bonne façon :

- 140 AXE 27 - {on met dans l'eau} <3 sec.>, je mélange. je mélange !
<Elle fait tourner le thermomètre dans un biberon, puis elle
le regarde et prend la température des bébés dans leur

bouche.>

{inaudible 2 sec.}

141 MOI 24 - tu lui fais quoi Axelle ? tu lui fais quoi au bébé là ? <2 sec.>
tu m'expliques ?

Ne m'ayant pas répondu, je ne sais pas pourquoi Axelle a fait tourner le thermomètre dans le biberon, peut-être qu'elle ne m'a pas expliqué car elle l'ignorait elle-même, elle s'est approprié l'objet et a probablement changé sa symbolique, mais n'ayant pas verbalisé ses actions, il m'était impossible de savoir et donc de comprendre ce qu'elle faisait.

De même, lors de la séance d'apprentissage, l'enseignante a expliqué aux élèves qu'il fallait prendre la température du bébé dans les fesses, or Axelle a pris la température de la poupée dans la bouche ; néanmoins il est aussi possible de prendre la température de quelqu'un de cette façon, elle a sûrement vu sa mère procéder de la sorte et elle a donc reproduit ce qu'elle a observé chez l'adulte.

b. Bilan sur le lexique employé par Axelle :

Si l'on se concentre sur le lexique employé par Axelle, on se rend compte qu'elle n'emploie pas les termes introduits lors de la séance d'apprentissage, bien qu'elle ait entendu ses camarades les prononcer. Le seul mot qu'elle emploie est « médicaments » : elle réclame au docteur Emma des cachets pour son bébé malade, mais on peut supposer qu'elle a déjà été malade et donc que ses parents lui ont donné des comprimés pour qu'elle guérisse plus rapidement.

En somme, il semblerait qu'Axelle possédait quelques connaissances sur le sujet sans avoir assisté à la séance d'apprentissage, mais on se rend bien compte que son vocabulaire est pauvre contrairement aux élèves de l'autre groupe, surtout si on le compare à celui de Noah. C'est peut-être pour cette raison qu'Axelle était plus effacée lors de la séance, elle avait du mal à trouver ses repères.

c. Le cas de Manon :

Intéressons-nous maintenant au cas de Manon, élève qui semble faire partie de la catégorie des petits parleurs.

L'analyse de Manon va être assez rapide car, comme je l'ai déjà évoqué, elle a très peu parlé durant la séance de réinvestissement. Il faut néanmoins préciser que, tout comme Noah, elle n'est pas restée jusqu'à la fin de la séance.

Lorsqu'Axelle appelait le médecin pour prendre rendez-vous, Manon lui a donné des informations à transmettre :

<Axelle téléphone, Emma ausculte le bébé, Manon la regarde faire.>

69 MAN 13 - \$<à Axelle> et pis tu dis qu'i(l) tousse hein\$

On peut de ce fait se rendre compte qu'elle a saisi la situation et qu'elle joue le jeu.

Elle est la seconde personne à amener son bébé chez le docteur, elle a donc pu observer comment le docteur Noah s'est comporté au préalable, ce qu'il a dit ; mais lorsqu'il veut donner des médicaments à la poupée malade, elle pense qu'il s'agit de bonbons :

22 NOA 9 - c'est bon:: un petit coup de marteau < 5 sec > c'est bon.

Ha:, là je vais tout vider. médicament a:: ouvre ta bouche.

Ju:: c'est bon.

23 MAN 6 - {au vu} si t'as un petit peu de bonbon, il veut des bonbons

24 NOA 10 - non c'est des médicaments. retournez, vu: +++ ça va, ça y est
il est guéri

d. Bilan sur le lexique employé par Manon :

Aucun terme introduit dans la séance d'apprentissage n'est employé par Manon, elle donne des symptômes sur la maladie de son bébé, mais elle ne parle à aucun moment du travail du médecin, et elle ne demande d'ailleurs pas à jouer ce rôle ; je pense que cela pourrait être dû au fait qu'elle ne pense pas avoir les connaissances suffisantes : elle n'aurait pas su comment se comporter en tant que docteur, et ce qu'il aurait fallu faire, elle n'avait donc peut-être pas envie d'endosser ce rôle.

2.5. Bilan des comparaisons :

Suite aux analyses qui viennent d'être réalisées, il est clairement mis en évidence

que les élèves ayant suivis la séance d'apprentissage avec l'enseignante emploient des termes plus précis que les élèves qui ne l'ont pas suivi. Noah a particulièrement réinvesti le lexique donné par la professeur des écoles.

On se rend également compte que les termes thermomètre et stéthoscope ne sont employés par aucun élève ; Noah et Emma ont réalisé des accroches sur les mots les plus simples à retenir, et les plus courants. Néanmoins il n'est pas possible de définir avec certitude si Emma a réinvesti d'elle-même le vocabulaire découvert lors de la séance d'apprentissage, ou si c'est l'emploi de ces termes par Noah qui lui a permis de se les remémorer.

Comme je l'ai précisé dans la partie théorique de ce mémoire, certains auteurs ont mis en avant le fait que le jeu, bien qu'étant un espace de découverte, n'est pas donné à tous les enfants, et qu'il doit faire l'objet d'un apprentissage. On se rend bien compte ici que c'est en apprenant à échanger dans une situation de jeu que les élèves élaborent des liens et trouvent leur place.

Conclusion :

À travers ce mémoire, mon but était de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse selon laquelle les jeux symboliques favoriseraient le développement langagier.

Au fil de mes lectures, il m'a paru clair que les jeux étaient un support favorable au développement langagier de l'enfant mais pas seulement : les jeux permettent à l'enfant de se socialiser, d'imaginer, mais ils lui permettent aussi de développer sa motricité. Néanmoins, il convient de prendre garde à ne pas trop en abuser, au risque de perturber les élèves ; il faut toujours qu'ils aient conscience qu'à l'école on travaille, bien que certaines activités soient plus ludiques que d'autres. Les jeux symboliques sont présents dans les coins jeux en petite et moyenne sections de l'école maternelle, ils servent de supports aux apprentissages, notamment langagiers. Pour que l'apprentissage soit le plus favorable possible, il convient de montrer aux enfants comment se comporter dans ces coins, mais aussi de jouer avec eux, d'une part cela les sécurisera, d'autre part cela leur apprendra à jouer, car avant de pouvoir apprendre en jouant, les enfants doivent apprendre à jouer.

Pour renforcer la validation de mon hypothèse, je me suis rendue dans une classe pour filmer des élèves de moyenne section jouant dans un coin poupées, une partie d'entre eux ayant participé à une séance d'apprentissage sur ce coin avec l'enseignante. J'ai ensuite transcrit et analysé cette vidéo selon deux axes : un axe quantitatif, et un axe qualitatif. Ces deux analyses m'ont permis de mettre en évidence le fait qu'il y avait effectivement des disparités langagières entre les élèves ayant suivi un apprentissage au sein du coin jeu, et ceux n'ayant pas été initiés. Hétérogénéités ayant trait non seulement au nombre et à la durée des prises de paroles, mais aussi à leur contenu. Les élèves familiers du coin poupées m'ont également paru plus à l'aise que les autres.

Il me semble donc qu'il est primordiale d'utiliser les coins symboliques à l'école maternelle, car ils sont un support non négligeable pour le développement langagier des enfants, mais aussi pour leur socialisation. Enfin, ils peuvent aussi être un support pour la mise en place d'apprentissages dans d'autres domaines, comme la découverte du monde par exemple. C'est pourquoi, si j'ai la chance d'enseigner en école maternelle, je valoriserai la mise en place d'activités autour des jeux symboliques.

Bibliographie :

Textes officiels :

Bulletin officiel n° 1 du 14 février 2002, programmes de l'école primaire, école maternelle.

Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008, programmes de l'école maternelle.

Publication du Ministère de l'Éducation Nationale, 2011, Le langage à l'école maternelle *in Ressources pour faire la classe*, C.N.D.P.-C.R.D.P, annexes III et XI.

BAUTIER E., 2006, La problématique du "faire" et de "l'apprendre" à l'école maternelle *in Apprendre à l'école. Apprendre l'école*, Éditions de la Chronique sociale.

BROUGERE G., 2005, *Jouer/Apprendre*, Paris, Éditions ECONOMICA Anthropos.

CARECCHIO F., 2010, *La culture des jeux une poétique enfantine*, Paris, Édition L'Harmattan.

DANON-BOILEAU L., 2007, *La parole est un jeu d'enfant fragile*, Éditions Odile Jacob, 81-85.

FLORIN A., 2002, Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages, Conférence *Éducation, cognition, développement*, le 3 avril 2002, Bobigny.

GOLINKOFF R.M, HIRSH-PASEK K., 2009, *Pourquoi Jouer = Apprendre*, texte publié sur internet dans *L'Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (<http://www.enfant-encyclopedie.com> consulté en mars 2012).

LESCOUARCH L., 2006, L'impossible quête ?, *Cahiers pédagogiques*, 448, 13-15.

PIAGET J., 1976, *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 122-126.

ROLLAND M.C., 1994, Le jeu *in Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle*, Ellipses.

TURKI B., 2006, Faire semblant et jouer pour de vrai, *Cahiers pédagogiques*, 448, 15-16.

VENEZIANO E., 2005, Langage dans le jeu de faire semblant : une manière d'évaluer la théorie implicite chez l'enfant ?, *Langage et Pratiques*.

VIAU R., *Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves* [En ligne], <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-3/Viau.html>. Consulté en octobre 2012.

WALLON H., 1948, *Le Jeu chez l'enfant. Cours de pédiatrie sociale*, Paris, Éditions médicales, Flammarion, pages 925 et 929

WINNICOTT D.W., 1975, Objets transitionnels et phénomènes transitionnels – Jouer. Proposition théorique – Jouer. L'activité créative et la quête du soi *in Jeu et réalité*, Éditions Gallimard, 27-64, 84-107, 108-126.

WINNYKAMEN F. (sous la direction de MANSOUR S.), Ed., 1994, Jeu et socialisation *in L'enfant et le jeu : les fonctions du jeu, ses limites, ses dérives*, Paris, Éditions Syros, 26-31.

Conférence de BOUYSSSE V. 2010, *Devenir élève*, Académie de Haute-Loire.

Dictionnaire *Le Petit Robert*, 1972.

Rapport concernant le colloque : " Mieux enseigner à l'école maternelle " datant du 5 octobre 2005, DOLY A.M., *Le jeu à l'école maternelle*.

Cours dispensés durant le master auxquels j'ai fait référence :

- L'acquisition du langage, SALAGNAC N.
- Le développement cognitif, social et affectif de l'enfant, LECLERCQ M.
- La maternelle, LECLERCQ C.
- Construction d'un cadre pédagogique, FREY S.

ANNEXE : Transcription vidéo

Date d'enregistrement : le 6 décembre 2012

Durée totale de l'enregistrement : 24 minutes 04

(La vidéo gravée sur le DVD joint est présentée, dans le sommaire du DVD, comme divisée en deux parties, il ne faut pas tenir compte de cette séparation, la séance filmée étant ininterrompue.)

Élèves	Âges	Participation à la séance d'apprentissage avec l'enseignante
Emma	4 ans (moyenne section)	oui
Manon	4 ans (moyenne section)	non
Axelle	4 ans (moyenne section)	non
Noah	4 ans (moyenne section)	oui

L'enseignante a demandé aux enfants de faire un jeu : leur bébé est malade, ils doivent donc l'amener chez le docteur mais comme il fait froid il faut l'habiller chaudement. Nous sommes dans le coin poupées, à côté du coin téléphone.

<Noah a décrété qu'il était le médecin, il se prépare sur une table près du téléphone. Emma et Axelle sont prêtes, Manon est de l'autre côté du coin poupée, elle choisit son bébé.>

- 1 EMM 1 – hé monsieur:, notre bébé il est malade
<tapote sur l'épaule de Noah>
- 2 NOA 1 – bah faut que je range tout
- 3 AXE 1 – j'ai pas de couffin
<Emma lui donne le sien>
- 4 NOA 2 – on va <vérifier> sur la table
<se déplace vers la table>
ah ça je vais le ranger, c'est un faux, vous c'est un vrai
<prend un bébé jouet et va la placer dans le berceau,
revient et sort un stéthoscope>
d'abord, allongez sur la table
<Emma installe le bébé sur la table, elle lui lève sa robe
et murmure quelque chose à Axelle en ricanant.>
faut pas la déshabiller ! <3 sec.>
on va {regarde} son cœur
non son cœur là
<Le bébé était sur le ventre, il le retourne et le place sur

- le dos.>
mets de l'autre côté. et voilà. c'est fini.
<Ses lunettes tombent.>
moi j'ai pas besoin de lunettes, j'ai pas besoin de
lunettes.
- 5 MAN 1 - {inaudible 1 sec.} Noah
- 6 NOA 3 - attends +++ c'est Emma en premier
<Il cherche un médicament imaginaire dans sa mallette.
Emma s'en va avec son bébé.>
attends faut prendre un mé(d)icament. un mé(d)icament
hé j'ai pas fini encore.
<Il la suit avec son médicament dans la main.>
- 7 EMM 2 - Manon Axelle, Manon t'as pas de collier, y'en a un.
- 8 MAN 2 - Aah {XX}
- 9 NOA 4 - Un mé(d)icament. tchouc et un autre +++, attends
{inaudible, 1 sec.}
Toug +++ TCHOUG, c'est bon il peut aller boire son bibi
{inaudible 27 sec.} <il donne un biberon à Emma.>
Voilà il peut boire.
- 10 EMM 3 - regardez y'a {XX}
- 11 AXE 2 - Noah ... <elle lui fait signe avec la tête de venir>
- 12 NOA 5 - Manon elle est +, elle est un peu grande ++ <sa> robe
- 13 MOI 1 - il (ne) va pas avoir froid ton bébé Manon? \$ Tu (ne) lui as
pas mis de pull ... \$
- 14 MAN 3 - \$nan\$
- 15 NOA 6 - t'en as mis deux + <il tire sur son collier> ah non
- 16 EMM 4 - {inaudible, 2 sec.}
- 17 NOA 7 - alors +++ j'entends des bruits, essayons derrière ++
retournez-le madame <7 sec.>
ça va aller j'ai pas fini, la piqûre < 5 sec. > la piqûre ++ la
piqûre
<une autre élève vient apporter l'étiquette à Manon, Manon
part.>
- 18 MAN 4 - j'ai oublié d'accrocher mon étiquette !

- 19 AXE 3 - {inaudible, 3 sec.} Noah
- 20 NOA 8 - je suis le docteur la piqûre ++ on va faire la piqûre < 2 sec. > dans le front. <2 sec.> Pou:: voilà, il faut faire une petite sieste hein, attends j'ai pas 'cor fini
- 21 MAN 5 - {inaudible,2 sec.}
{c'est bon ?}
- 22 NOA 9 - c'est bon:: un petit coup de marteau < 5 sec > c'est bon.
Ha:, là je vais tout vider. médicament a:: ouvre ta bouche.
Ju:: c'est bon.
- 23 MAN 6 - {au vu} si t'as un petit peu de bonbons, il veut des bonbons
- 24 NOA 10 - non c'est des médicaments. retournez, vu: +++ ça va, ça y est il est guéri
<à Axelle> j'écoute son cœur et après son dos + j'ai pas (en)core fini
<à Manon> i(l) faut qu'il fasse une p'tite sieste
{inaudible 11 sec.}
y'en a un rose
{inaudible 10 sec.}
- 25 MAN 7 - tiens <elle lui met un collier au cou>
- 26 NOA 11 - non j'en ai d(é)jà un
{inaudible 8 sec. }
- 27 MOI 2 - <à Axelle> tu as pris rendez-vous au docteur ? tu as téléphoné ? tu as pris rendez-vous ? non ? y'a pas besoin?
- 28 NOA 12 - {X} faut déshabiller <3 sec.> la balance ... +++ où est ma balance ...
< il déplace le couffin>
voilà. mettez dans ça, c'est ma balance. <5 sec.>
voilà. je vais écouter son cœur, <10 sec.>
<il ausculte le bébé>
et là tu prends un autre bébé, il + il est guéri <2 sec.> prends le gros bébé. prends le {fort}>gros°bébé ! <6 sec.>
y'en a un autre hein ++
<il range le stéthoscope dans la mallette du docteur et en sort un autre>
de ça, mais il est cassé, <2 sec.> voilà regarde il est cassé. il est cassé.

<« qui veut regarder/faire {X} son cœur ? »>

- 29 MAN 8 - là sur la table. attends.
- 30 NOA 13 - mets dans le transat là. il faut enlever ce p'tit là + nan faut enlever ce p'tit là, c'est trop p'tit, pour lui.
<il sort le bébé de Manon du couffin>
non !
<Axelle voulait prendre le couffin-balance>
on a besoin de lui, mais il faut l'endormir. MaNON
{inaudible, 3 sec.}
- 31 MAN 9 - <« prends-lui »> ++ § prends-lui §

<Manon donne le petit couffin à Axelle, Noah qui a récupéré le grand couffin le donne à Manon>

- 32 NOA 14 - § tiens Manon § tiens Manon, ton premier berceau.
- 33 MAN 10 - il est malade
<elle veut sortir le bébé du berceau>
- 34 NOA 15 - non mais non mais il il est malade, il faut l'endormir.
35 MAN 11 - après il sera encore malade
- 36 NOA 16 - ouais, aller
- 37 MAN 12 - < « après enfin il a envie de vomir et là là il était là »>
< elle prend la mallette>
- 38 NOA 17 - non c'est ma valise ! hé !
<décroche le téléphone et compose un numéro>
- allo, un bébé tous les bébés y sont malades, allo. oui c'est bon. Allo, je t'appelle tout de suite.
<Pars du côté des berceaux, prends un bébé.>
il est encore plus gros lui.

<Manon et Axelle se disputent un couffin.>

- 39 AXE 4 - < « je l'avais avant » >
- 40 NOA 18 - c'est le premier berceau à Manon ...
{inaudible 14 sec.}
lui il est malade encore, il est malade, c'est moi le docteur !
- 41 AXE 5 - non

- 42 NOA 19 - c'est moi +++ c'est moi le docteur !
- 43 EMM 5 - c'est moi le docteur
- 44 MOI 3 - chacun son tour. Noah, Noah chacun son tour.
- 45 EMM 2 - c'est moi le docteur.
- 46 NOA 20 - nan j'étais avant le docteur
- 47 EMM 6 - {inaudible 2 sec.}
- 48 MOI 4 - Bah t'as déjà été le docteur Noah, chacun à son tour, que tout le monde puisse le faire.
- 49 NOA 21 - nan il est gros hein, mais il est malade le mien.
- 50 EMM 7 - <met les lunettes du docteur>
c'est moi le docteur.
- 51 NOA 22 - moi il est malade
- 52 MOI 5 - ben c'est normal qu'il est malade ton bébé Noah, il est tout nu il doit avoir froid !
- 53 NOA 23 - {ben} non il a même pas froid.
- 54 MOI 6 - ben on est en quel mois ?
- 55 NOA 24 - hein ?
- 56 MOI 7 - on est en quel mois là ?
- 57 NOA 25 - novembre, <4 s.> << novembre bébé >>
- 58 MOI 8 - on est en décembre
- 59 NOA 26 - décembre
- 60 MOI 9 - et dehors il fait quel temps ?
- 61 NOA 27 - froid
- 62 MOI 10 - alors tu (ne) crois pas qu'il va avoir froid ton bébé ?
- 63 NOA 28 - non ++ mais là il fait chaud !
- 64 MOI 11 - ah bon ...

- 65 EMM 8 - il est {dehors} en plus
- 66 NOA 29 - et moi ++ il est tellement gros
{inaudible 3 secondes}

<Emma met le stéthoscope, elle tapote Noah sur l'épaule pour lui signaler qu'elle est prête.>

- 67 EMM 9 - Noah !
<Elle attrape le bébé pour l'ausculter.>
- 68 NOA 30 - attends il est pas très \${inaudible 2sec.}\$
<il semble lui expliquer comment faire en manipulant le bébé>
non c'est moi le do- hop <rires>

<Axelle téléphone, Emma ausculte le bébé, Manon la regarde faire.>

- 69 MAN 13 - \$<à Axelle> et pis tu dis qu'i(l) tousse hein\$
- 70 NOA 31 - non mais pas trop fort hein <3 s.> il s'est endormi ++ i(l) il va s'endormir
<Emma sort une boîte de la valise.>
mé(d)icaments !
<Emma lui met de la pommade sur le crâne et le ventre.>
non mais il a pas de cheveux le mien !
{mets} dans la bouche AAA
- 71 EMM 10 - non c'est pas pour la bouche c'est pour mettre les cheveux, dans le ventre { XX }
- 72 NOA 32 - <il prend une autre boîte de la valise.>
dans le gros
- 73 EMM 11 - nOn pas dans le gros ! Y'a pas de {vrais} médicaments.
- 74 NOA 33 - moi je §
- 75 EMM 12 - § attends Noah attends §
- 76 NOA 34 - <il tient le bébé en l'air>
vran <rires >

<Emma a sorti une piqûre de la valise, elle cherche où la faire.>

- 77 NOA 35 - piqûre dans (le) bras là.
<Elle lui fait une piqûre à chaque bras et à chaque jambe puis

elle sort le marteau et tapote le bébé.>
<5 sec.>
{c'est bon}
c'est bon il est pu malade !

<Il s'en va. Axelle prend sa place, Emma commence à ausculter son bébé.>

78 EMM 13 - {non mets sors + sors le bébé + mets-le sur la table}

79 AXE 6 - il a mal là ++ , aux jambes hein.

<Emma donne des médicaments au bébé, Axelle la regarde mais semble ne pas trop comprendre. Ensuite Emma donne des coups de marteau aux jambes du bébé.>

80 NOA 38 - Cécile ++ nan j'ai pu envie de jouer à ça

81 MOI 12 - ah bon bah pourquoi ?

82 NOA 36 - parce que c'est ++ c'est le bazar avec tout ça

83 MOI 13 - ah ben faut ranger si c'est le bazar

84 MAN 14 - {XXXX} <rires> {XXXX} <rires> <elle chantonne>

85 NOA 37 - Manon tu viens jouer ailleurs.

86 MAN 15 - oui

87 NOA 38 - ranges ton bébé d'abord !

<Pendant tout ce temps Emma continue de s'occuper du bébé.>

88 AXE 7 - moi j'ai { inaudible 2 sec.}
< « c'est marrant avec deux bébés hein » >

89 EMM 14 - mais t'avais d(é)jà un bébé Axelle !

90 AXE 8 - deux bébés <rire>
<2 sec.>
voilà deux bébés, <« l'autre bébé maintenant »>

91 EMM 15 - {un autre bébé q(ui n)'est pas habillé} <rire>

92 MOI 14 - il doit avoir froid celui-là.

93 EMM 16 - ben on est au chaud + ben non parce qu'elle est chez le docteur.

<Axelle prend un troisième bébé.>
t'en a trois de bébés.

- 94 AXE 9 - <Elle apporte un autre bébé.>
quatre + quatre bébés <2s.> y'a quatre bébés
- <Emma met de la pommade aux bébés.>
- 95 AXE 10 - et encore là, encore là.
<12s.>
(l'enseignante me demande de me déplacer pour qu'elle puisse prendre quelque chose, les deux enfants s'arrêtent de jouer et attendent que je reprenne ma place)
moi j'ai quatre bébés !
- 96 MOI 15 - comment ils s'appellent ?
- 97 AXE 11 - je (ne) sais pas
- 98 MOI 16 - tu (ne) sais pas ? ++ et ils= ont quel âge ?
- 99 EMM 17 - en faite moi + alors celui-là il a un an, celui-là il a trois ans, celui-là il a deux ans, celui-là il a quatre ans.
- 100 AXE 12 - un an, quatre ans, cinq et huit.
- 101 EMM 18 - nan ++ un celui-là
- 102 AXE 13 - {le} deux le trois le quatre
- <Emma fait oui de la tête.>
- 103 EMM 19 - non + un trois le deux et le quatre
- 104 AXE 14 - ils s'appellent comment ?
- 105 EMM 20 - ben Maxime, {XX}
- 106 AXE 15 - et pis l'autre ?
- 107 EMM 21 - Emma et Axelle <rire>.
- 108 AXE 16 - {inaudible 2 sec.}
- 109 EMM 22 - hé! hé y'a pu personne
- 110 AXE 17 - << normal ils sont partis faire pipi >>
- 111 EMM 23 - non ils sont {inaudible 2 s.} <2s.> < « je vais leur donner des bonbons >>
- 112 AXE 18 - <prend une boîte dans le mallette>

attends je vais leur donner des bonbons

- 113 EMM 24 - non c'est pas ça des bonbons
<Elle lui prend la boîte des mains.>
- 114 AXE 19 - c'est quoi ?
- 115 EMM 25 - {XX} c'est + c'est des médicaments
- 116 AXE 20 - c'est ça des bonbons <2 sec.>
<Emma donne quelque chose au bébé, Axelle fait semblant d'en manger.>
Raoum ++ raoum raoum raoum
<6 sec.>
<Emma range la boîte.>
C'est bon !
<Elle place les bébés dans le couffin, elle a du mal à le porter.>
<20 sec.>
J'ai un deux trois quatre cinq ! {X} cinq. J'ai cinq ! <2 sec.>
J'ai cinq !

< 3 secondes >

- 117 EMM 26 - Axelle ! {inaudible 2 secondes}
- 118 AXE 21 - un deux trois quatre cinq. cinq !
- 119 MOI 16 - ça y est ils=sont guéris les bébés ? ou ils=sont encore malades ?

< 2 secondes >

- 120 EMM 27 - attends +++ attends Axelle.
<Axelle part avec le couffin.>
non ! laisses + laisses tes bébés ici:: ++ j'ai pas fini:
- 121 AXE 22 - je veux le faire
- 122 EMM 28 - non
- 123 AXE 23 - si
- 124 MOI 17 - bah si c'est chacun son tour hein
- 125 EMM 29 - mais j'ai pas (en)core fini {inaudible 3 s.}
- 126 AXE 24 - t'auras + t'auras cinq bébés <2s.> ou six, six=bébés

- 127 EMM 30 - sept bébés, t§ous les bébés § tous les bébés
- 128 AXE 25 - §aaah§
- 129 MOI 18 - aller Emma c'est chacun son tour, elle (ne) l'a pas encore fait.
- 130 EMM 31 - {c'est pas grave}. attends je vais prendre les bonbons.

<Emma part avec une boîte. Axelle " met " le stéthoscope et les lunettes. Emma arrive avec le couffin rempli de bébés, elle les fait tomber et rit.>

- 131 MOI 19 - ah bah alors là tes bébés ils vont avoir mal ...

- 132 EMM 32 - j'ai fait tout tomber ...
<elle nargue Axelle en lui montrant une boîte>
t'as pu les bonbons E t'as pu les bonbons E

<6 sec.>

- 133 MOI 20 - alors Axelle, tu soignes un bébé ? +++ t'es le docteur ? t'es le docteur.
< 25 s.>
tu apportes ton bébé malade chez le docteur Emma ?

- 134 EMM 33 - hé tous les bébés <rire>
<Axelle veut prendre un des bébés.>
non, non, arrêtes
<Emma pousse fortement le couffin sur la table.>

- 135 MOI 21 - doucement, doucement.

- 136 AXE 26 - hé elle a fait tomber un bébé

- 137 MOI 22 - hé calmes-toi Emma, calmes-toi.

<Emma met quelque chose dans la bouche des bébés. Axelle cherche quelque chose dans sa mallette de docteur.>

- 138 MOI 23 - madame le docteur ? vous soignez mon bébé ?
il est malade ...

<Axelle tape avec le marteau sur les jambes du bébé que je lui ai montré, puis sur celles des autres bébés.>

- 139 EMM 34 - Axelle <2 sec.> ils sont malades, ils sont malades.
<Axelle prend la température des bébés.>

là + là elle a mal, elle a mal un (pe)tit peu. celle-là elle a mal
{inaudible 8 secondes} on dirait qu'elle est irritée
après il (ne) reste plus que Cécile à faire le docteur <rire>.

140 AXE 27 - {on met dans l'eau} <3 sec.>, je mélange. je mélange !
<Elle fait tourner le thermomètre dans un biberon, puis elle
le regarde et prend la température des bébés dans leur
bouche.>
{inaudible 2 sec.}

141 MOI 24 - tu lui fais quoi Axelle ? tu lui fais quoi au bébé là ? <2 sec.>
tu m'expliques ?

142 EMM 35 - <espiègle> non°
Axelle t'en as un autre.

143 AXE 28 - <Elle se rend compte qu'Emma prends les affaires du
docteur>
Hé ::

144 EMM 36 - <Elle me tend un stéthoscope.>
tiens Cécile tu fais le docteur.

145 MOI 25 - non moi je ne fais pas le docteur ...

146 EMM 37 - si, si tu fais le docteur.

147 AXE 29 - on ++ on fait tous les deux {des} docteurs !

148 EMM 38 - non, mais non ! {inaudible 2 sec.}

149 AXE 30 - c'est toi.
<Axelle lui donne le stéthoscope et s'en va avec un bébé.>

150 EMM 39 - c'était tous tes bébés.
<Axelle va de l'autre côté de la table, à côté de moi, Emma
en a profité pour récupérer les outils du médecin.>

151 AXE 31 - faut se mettre là {XX} !

< 7 sec.>

152 EMM 40 - qu'est-ce qu'i(l) a votre bébé ? qu'est-ce qu'i(l) a ?

< 4 sec.>

153 AXE 32 - une gastro. celui-là il a une gastro, celui-là il tousse, celui-là
il fait mal, et ce- ++ il a fait mal là et celui-là il est plein de

- boutons
- 154 EMM 41 - c'est {lequel} qui a {des boutons} ?
- 155 AXE 33 - euh celui-là qui a plein de boutons
- 156 EMM 42 - {et celui il est malade encore ?}
- 157 AXE 34 - tous hein, {qui a} sur la table.
<5 sec.>
<Axelle range ses bébés dans le couffin alors qu'Emma leur donne des médicaments.>
{inaudible} et celui-là aussi:: +++ toi aussi
- 158 EMM 43 - en faite je vous donne ça parce que vous allez {en avoir besoin}
<Elle donne un stéthoscope à Axelle>
- 159 AXE 35 - merci:: merci
- 160 MOI 26 - c'est pour quoi faire ?
- 161 AXE 36 - c'est {Emma (qui)} me l'a donné ?
- 162 EMM 44 - parce que c'est pour le bébé s'il est malade, vous {l'écoutez}, vous + vous le faites + en + en faite \$+++ \$ et si vous avez des boutons à votre bébé et ben +
<Axelle veut prendre la boîte de médicaments.>
NON !
- 163 AXE 37 - \$ et des médicaments ? \$
des médicaments
{inaudible 1 secondes}
- 164 MOI 27 - hé tu vas où Axelle ?
- 165 EMM 45 - bah elle va se promener

166 MOI 28 - ah ben il faut faire attention de ne pas faire tout tomber

167 EMM 46 - après tu venais chez le docteur < 2 sec.>

Axelle, tu venais chez le docteur,

<Axelle est partie jouer au coin marchande.>

Axelle ! Axelle !

<Emma va chercher Axelle, mais elle reste là bas.>

y'a que moi qui joue et Cécile.

À l'école maternelle les jeux sont omniprésents.

Le présent mémoire questionne ce support pédagogique, et s'intéresse plus précisément aux jeux symboliques. À travers lui, mon but est de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse selon laquelle les jeux symboliques favoriseraient le développement langagier.

Dans une première partie le côté théorique de cette question est traité, des éléments de réponse sont apportés suite aux lectures réalisées.

Par la suite une expérimentation pratique est mise en place : des élèves de moyenne section ont été filmés jouant dans un coin symbolique, le coin poupées ; suite aux consignes de l'enseignante ils doivent jouer à un jeu de rôles : *mon bébé est malade, je vais chez le docteur, comme il fait froid dehors je l'habille chaudement*. Parmi ces élèves, certains ont participé à une séance d'apprentissage dans ce coin symbolique, ils ont donc une vague connaissance des différents outils du médecin. D'autres élèves, au contraire, n'ont pas suivi cet apprentissage.

Suite à l'analyse de la vidéo, les écarts constatés au niveau langagier entre ces deux groupes d'élèves seront mis en avant.

Mots-clefs : *maternelle, langage, coins jeux, jeux symboliques.*