



HAL
open science

Les petits parleurs et le jeu symbolique

Mickaël Pitou

► **To cite this version:**

| Mickaël Pitou. Les petits parleurs et le jeu symbolique. Education. 2018. dumas-02557462

HAL Id: dumas-02557462

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02557462>

Submitted on 28 Apr 2020

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

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



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF
« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention premier degré
Écrit réflexif

Parcours: EPD

Les petits parleurs et le jeu symbolique

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par
Mickaël Pitou
Le 17/05/2018

en présence de la commission de soutenance composée de :
Aurélie Veillé, directrice de mémoire
Nicolas Quillet, membre de la commission

Sommaire

SOMMAIRE	2
1. INTRODUCTION	3
2. LES IO POUR L'ECOLE MATERNELLE.	5
2.1 LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT.	5
2.2 JOUER POUR APPRENDRE.	5
2.2.1 <i>Le jeu, une activité englobante.</i>	5
2.2.2 <i>Les formes de jeu.</i>	6
2.3 LA PLACE DU LANGAGE.....	8
3. LE REGARD SCIENTIFIQUE	9
3.1 LES PETITS PARLEURS.	9
3.2 LE LANGAGE EN MATERNELLE.	10
3.3 LE JEU SYMBOLIQUE.	13
4. LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE.	15
4.1 DEPLOIEMENT DE LA DEMARCHE.....	15
4.1.1 <i>S'imprégner du contexte local.</i>	15
4.1.2 <i>Une démarche globale.</i>	16
4.1.3 <i>Les différentes phases mises en place.</i>	16
4.1.4 <i>Les modalités des enregistrements.</i>	17
4.2 RESULTATS ET ANALYSES.....	17
4.2.1 <i>La démarche au service du diagnostic des petits parleurs.</i>	18
4.2.2 <i>Un manque de progressivité pour évaluer les bienfaits chez les petits parleurs.</i>	20
5. CONCLUSION	22
BIBLIOGRAPHIE	23
ANNEXE 1 : LISTE DES SIGLES	24
ANNEXE 2 : TRANSCRIPTION DU JEU SYMBOLIQUE	25
ANNEXE 3 : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN SUR L'ORALBUM	29
ANNEXE 4 : GRILLE DE BOISSEAU	32
RESUME :	35

1. Introduction

Depuis le 1^{er} septembre 2017, je suis professeur des écoles stagiaire en classe de PS et de MS à Oisseau le Petit dans le Nord de la Sarthe. Quinze élèves constituent la classe de PS et neuf élèves la classe de MS. Après une reconversion professionnelle débutée l'année passée, je découvre les joies et les difficultés d'enseigner à des élèves si jeunes, ou devrais-je dire à des enfants car s'ils sont élèves en venant quotidiennement à l'école, ils ne le sont pas d'un point de vue de la clarté cognitive.

Il me paraissait évident qu'un enfant savait pour quoi il venait à l'école car ses parents lui avaient expliqué, quand bien-même c'était le cas, encore fallait-il qu'il l'ait compris. Dès les premiers jours de classe, j'ai pu m'apercevoir que ce n'était pas le cas. Des enfants étaient en souffrance de rester tout une journée avec des adultes qu'ils ne connaissaient pas. Parmi eux, certains s'exprimaient en pleurant, d'autres dissipaient cette peine en jouant dans les espaces jeux ou en s'exerçant dans les ateliers. Dans ce nouveau contexte, la prise de parole d'un enfant devant un grand groupe n'est pas tâche aisée. Lors des regroupements, je n'entendais jamais certains enfants. Dès lors, je me posais plusieurs questions. Pour quelles raisons ne voulaient-ils pas entrer en communication ? Quels leviers allais-je pouvoir activer pour qu'ils s'expriment ? Comment les faire entrer dans les apprentissages et les faire devenir élèves s'ils ne parlent pas ?

Dans le même temps, je suis confronté à ce problème avec mon fils. Âgé de trois ans, il vit sa première rentrée. Son enseignante me fait un retour des plus étonnants pour moi. D'un tempérament à s'exprimer aisément à la maison, il s'exprime très peu en classe. Ce retour fait résonance en moi quant à mon groupe classe. Je comprends qu'un élève¹ peut perdre ses moyens et ne pas oser entrer en communication avec ses pairs ou avec un adulte, qui plus est inconnus en début d'année scolaire.

Alors qu'en est-il de mes élèves que je n'entends jamais ? Pourquoi ne souhaitent-ils pas communiquer avec l'ATSEM ou moi-même ? Sont-ils des « petits parleurs »² ? Il y aurait deux catégories de parleurs : les élèves qui communiquent peu ou pas du tout, les « petits parleurs », et les élèves qui

¹ Enfant qui fréquente l'école.

² A. Florin, 1995, Parler ensemble en maternelle, la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit, Paris Ellipses, 189 pages.

s'expriment beaucoup que l'on qualifierait de « grands parleurs ». En s'arrêtant à cette dualité, les termes seraient de véritables marqueurs sociaux qui nieraient le vécu de chaque enfant avant qu'il ne vienne à l'école.

En parallèle de mon questionnement, les premières visites de PEMF ou d'enseignants de l'ESPE pointent mes difficultés à mettre en place des jeux symboliques et des progressivités dans les espaces aménagés (cuisine, voitures) afin de libérer la parole des élèves. L'usage d'outils comme les oralbums me sont fortement suggérés afin de m'adapter aux niveaux de langage rencontrés chez les élèves.

Pour cet écrit réflexif, je vais chercher à comprendre en quoi, dans cette école si spécifique qu'est la maternelle, les jeux symboliques, associés à un outil pédagogique comme l'oralbum, sont un levier pour développer le langage chez les petits parleurs en maternelle. Je limiterai mon sujet d'étude à la classe de PS.

Dans un premier temps, avant de préciser ce que disent les textes officiels et les chercheurs au sujet du langage et des jeux symboliques, il me semble essentiel d'aborder les fondements de l'école maternelle car ils me permettront de mieux comprendre le sens de la mission qui m'incombe. Dans un second temps, j'évoquerai la démarche pédagogique employée, ses résultats et son analyse.

2. Les IO³ pour l'école maternelle.

Aujourd'hui, si les jeux et le langage ont une place prépondérante à l'école maternelle, c'est parce que cette école maternelle repose sur des fondements qui tiennent compte de principes éducatifs et pédagogiques essentielles pour la réussite d'un enfant âgé de trois à six ans.

2.1 Le développement de l'enfant.

Les textes officiels accordent une grande place à l'enfant, à son développement : « Tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser (...) ». Il est une personne reconnue par l'enseignant en tant que « personne en devenir et interlocuteur à part entière, quel que soit son âge ». Nous pouvons conclure de cette dernière affirmation que l'enfant est un être qui est capable d'échanger oralement avec le PE, de répondre à ses sollicitations. Il est aussi un être qui s'est déjà construit dans son milieu familial et /ou dans des structures de petite enfance : « Il possède déjà des savoir-faire, des connaissances et des représentations du monde ».

Les progrès de la socialisation, du langage (...) et des capacités cognitives liés à la maturation ainsi qu'aux stimulations des situations scolaires sont considérables et se réalisent à des rythmes très variables.

Tout au long du cycle de l'école maternelle, le PE se doit d'être sensible au développement de chaque enfant. L'enfant est un individu qui nécessite « une observation attentive et une interprétation de ce que chaque enfant dit ou fait ».

2.2 Jouer pour apprendre.

Dans les textes officiels, différentes activités sont évoquées pour apprendre : apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes, apprendre en s'exerçant, apprendre en se remémorant et en mémorisant. Néanmoins, le premier mode d'apprentissage inscrit est le jeu.

2.2.1 Le jeu, une activité englobante.

³ MEN, 2015, Programme d'enseignement de l'école maternelle, Paris, BO spécial n°2 du 26 mars 2015.

Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants (...) et alimente tous les domaines d'apprentissages. Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés⁴.

Le jeu n'est pas considéré uniquement comme une activité ludique qui permet à l'enfant de se détendre et de s'amuser. Il est un support pédagogique transversal à toutes les disciplines enseignées pour faire rentrer les enfants dans les apprentissages. Lors de la rencontre « Petite Enfance » à l'École des Loisirs, Viviane Bouysse, Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale, en intitulant sa conférence « A l'école maternelle, jouer c'est apprendre », a affirmé qu'un enfant qui jouait pouvait être en situation d'apprentissage. Durant cette conférence, elle revient sur les rapports entre le jeu et les apprentissages. Selon elle, dans les derniers programmes officiels, une place est redonnée au jeu. Le jeu serait la « forme englobante des quatre activités, il est l'activité qui comprendrait les autres ». Dans le jeu, il serait possible de résoudre des problèmes, de répéter ou de s'exercer, de se remémorer des parties précédentes et des stratégies gagnantes afin de permettre la mémorisation. Pour V.Bouysse, le rôle du PE est de conduire l'élève à « une prise de conscience de savoir ce qu'il sait ». Ainsi, l'élève est encouragé à éliminer, à sélectionner, parmi les réussites ou les échecs des expériences précédentes de jeux, les stratégies qui le conduiront à réussir une activité. Viviane Bouysse parle de « stratégie optimale ».

2.2.2 Les formes de jeu.

Le jeu revêt diverses formes : jeux symboliques, jeux d'exploration, jeux de construction et de manipulation, jeux collectifs et jeux de société, jeux fabriqués et inventés, etc.

Le jeu est un univers à part entière qu'il est aisé d'identifier dans une classe. V.Bouysse précise que le jeu s'inscrit aisément dans la classe car il occupe, à la fois, un espace à travers les coins aménagés (coin cuisine, construction...) et un temps (jeux libres des temps d'accueil).

⁴ MEN, 2015, Programme d'enseignement de l'école maternelle, Paris, BO spécial n°2 du 26 mars 2015.

Le jeu s'identifie par sa diversité qui favorise la richesse des situations d'apprentissage dans lesquelles l'enfant s'immerge pleinement. Viviane Bouysse distingue cinq types de jeux.

Le **jeu de construction**, au moyen de matériaux tels que des cubes, des kappas ou d'autres, se rapprocherait d'une activité scientifique et technologique car l'enfant expérimente des notions comme l'équilibre et les objets. Après l'expérimentation du jeu de construction en maternelle, elle souligne que viendra le temps de la théorisation et du raisonnement à l'école élémentaire. Ces jeux demandent de l'inventivité et peuvent à l'occasion nécessiter une lecture d'une représentation (modèle à reproduire). A ce propos, les IO indiquent :

Les montages et démontages dans le cadre des jeux de construction de la réalisation de maquettes, la fabrication d'objets contribuent à une première découverte du monde technique.

Le **jeu à règles** permet à l'enseignant de tirer parti de ces activités collectives dont il fait respecter les règles du jeu. Pour V.Bouysse, le PE a une intention pédagogique « déguisée » que l'élève ne perçoit pas : « Lorsque l'enfant joue au loto, il joue au loto (...), lorsque l'enfant joue au jeu de l'oie, il joue au jeu de l'oie. » Le matériel éducatif dans ces jeux devient un vecteur d'apprentissage pour l'enseignant, voir un outil de référence pour apprendre. V.Bouysse prend l'exemple du dé et des ses constellations qui facilitent la construction du nombre. En outre, le jeu à règles incite les enfants à construire des règles, à mieux vivre ensemble en les respectant et à devenir élève au sein d'un groupe.

Les **jeux symboliques** sont marqués dans l'espace de la classe afin que l'enfant s'engage physiquement pour jouer directement ou indirectement un rôle. J'y reviendrai plus longuement (voir 3.3 Le jeu symbolique).

Je vais revenir sur d'autres activités qu'on ne classe pas toujours avec les jeux. Pourtant, de mon point de vue, elles sont très importantes. Ce sont les jeux que l'on pratique dans les activités physiques, les jeux traditionnels, les jeux dansés, les jeux chantés(...) et les jeux de langage, les plaisirs de bouche, les plaisirs du corps(...).

Ci-dessus, V.Bouysse insiste sur l'importance de ce type de jeux qui s'ancre dans les activités de motricités ou dans l'univers sonore que prônent les IO de 2015. Les jeux traditionnels feraient appel à notre mémoire culturelle. Ils seraient un « support de conversations » avec les parents et avec les grands parents car ils

ont été pratiqués par plusieurs générations. Quant aux jeux avec le langage, comme les comptines, les enfants découvriront la fonction poétique du langage. Les enfants, même s'ils ne s'expriment pas durant ces temps de regroupement prendraient plaisir à être avec les autres et à réagir physiquement aux rimes entendues.

2.3 La place du langage.

Depuis 2015, présent sous l'intitulé « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », le langage tient une place primordiale au cœur des quatre autres domaines d'apprentissage. Sa place est considérée comme « une condition essentielle de la réussite de toutes et de tous (...)»⁵.

La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines.

Cette recommandation invite le PE à multiplier les situations de langage pour inciter l'élève à « oser en communication » avec ses pairs ou avec un adulte (PE ou ATSEM, intervenant extérieur...). Dans la classe, chacun des élèves doit pouvoir avoir l'occasion de « pouvoir dire, exprimer un avis ou un besoin, questionner, annoncer une nouvelle »⁶. C'est en échangeant avec les autres qu'un élève pourra mesurer la portée du message, comprendre si son message a été compris ou non de ses pairs. Qu'il soit émetteur ou récepteur, il apprendra de ces situations orales pour se construire des images mentales. Ces dernières l'aideront à se structurer en se représentant des événements, à les relier, à les distinguer (événement vécu ou événement entendu), à les comparer dans le temps (langage en situation ou langage d'évocation) et dans l'espace (activités motrices réalisées dans la salle de motricité et les images rappelant ce moment, album lu par le PE dans l'espace regroupement...). « Ces activités invisibles aux yeux de tout observateur sont cruciales »⁷ pour comprendre et pour apprendre.

Le PE encouragera un élève de PS et de MS à abandonner des moyens non verbaux pour « échanger avec les autres » afin que celui-ci apprenne à parler dans

⁵ MEN, 2015, Programme d'enseignement de l'école maternelle, Paris, BO spécial n°2 du 26 mars 2015.

⁶ MEN, 2015, Programme d'enseignement de l'école maternelle, Paris, BO spécial n°2 du 26 mars 2015.

⁷ MEN, 2015, Programme d'enseignement de l'école maternelle, Paris, BO spécial n°2 du 26 mars 2015.

un type de discours adapté à la situation de langage. En renouvelant ses essais pour construire une phrase correcte ou pour dire le nom de l'objet qu'il veut désigner, l'élève commencera « à réfléchir sur la langue », à prendre conscience des rôles joués par la syntaxe et du lexique dans la langue française. Par conséquent, l'oral s'avère être la clé de voûte pour le PE. Sa posture doit être celle d'un facilitateur de paroles qui ajustera son débit de parole à l'âge des enfants, qui prononcera de courts énoncés à la portée de tous, qui conduira les élèves à :

(...) Aller progressivement au-delà de la simple prise de parole spontanée et non maîtrisée pour s'inscrire dans des conversations de plus en plus organisées et pour prendre la parole dans un grand groupe.

Ici, l'enjeu pour le PE est d'amener chaque enfant à prendre confiance en lui pour libérer la parole. D'abord à deux, puis dans un petit groupe (4/5 élèves), enfin dans un grand groupe (au-delà de 5 élèves), les situations de langage seront conçues de manière progressive pour que l'élève prenne sa place au sein d'un groupe pour s'autoriser à donner son avis ou à dire quelque chose. En multipliant les interventions, il sera amené petit à petit à exercer un contrôle sur ce qu'il dit d'un point de vue lexical ou grammatical.

3. Le regard scientifique.

Pour tenter de répondre à la problématique de départ, il est impératif de mieux cerner trois notions qui vont me permettre de poser le cadre d'analyse : les petits parleurs, le langage oral selon l'approche de Philippe Boisseau et les jeux symboliques.

3.1 Les petits parleurs.

Qu'en est-il de ces élèves qui ne s'expriment jamais ? Au regard de mes observations sur le terrain, j'émetts quelques hypothèses. Le niveau de langage est insuffisant pour leur permettre de s'exprimer. La timidité les inhibe et devient un frein pour qu'ils parlent devant un grand groupe. La situation de langage n'est pas stimulante et l'élève ne montre aucune appétence pour parler. La situation de langage n'est pas appropriée pour oser entrer en communication. Nous pourrions prolonger cette liste des situations rencontrées par les enseignants. Même si nous

le faisons, cette liste ne sera pas exhaustive et n'expliquerai en rien le fait qu'un enfant soit petit parleur.

Agnès Florin dénonce le manque d'échanges individualisés entre l'enseignant et l'élève. Toutefois, elle a développé les ateliers en groupe restreint. Elle différencie plusieurs types de parleurs : les grands parleurs, les moyens parleurs et les petits parleurs, groupe qui va nous intéresser plus particulièrement. Son observation s'est réalisée sur les prises de parole des enfants en situation habituelle de grand groupe, indépendamment de la qualité des interventions. Pour parvenir à une catégorisation, le nombre d'énoncés produits par un enfant dans la situation de grand groupe a permis de classer les enfants, depuis celui le plus à celui qui parle le moins.

L'approche d'A. Florin peut demeurer essentiellement quantitative si l'on arrête à cette classification. Néanmoins, elle est parvenue à définir des critères observables fiables pour évaluer le niveau de langage des élèves. Ils sont au nombre de trois. Le premier repose sur une réalité observée : les élèves ne prennent jamais la parole en situation collective. Le second réside dans la communication non verbale c'est-à-dire que les élèves communiquent uniquement par des mots phrases ou par les gestes. Le troisième met en avant un procédé par imitation, l'élève répétant les propos d'un élève qui l'a précédé avant de parler. D'ailleurs, cette stratégie démontre de réelles aptitudes à écouter et à mémoriser, aptitudes indispensables lorsque deux interlocuteurs s'engagent une conversation.

3.2 Le langage en maternelle.

P. Boisseau⁸ rejoint A. Florin sur différents points. D'abord, tous les deux pensent que les enfants qui rentrent en classe de maternelle sont équipés de bagages langagiers, ceux-ci ayant bénéficié de multiples interactions et stimulations positives dans le milieu familial ou en dehors comme le sont les crèches. A partir de cette réalité, des différences interindividuelles sont notoires entre les enfants. Si les chercheurs soulignent qu'il faut ne pas associer ces

⁸ P. Boisseau, 2005, Enseigner la langue orale en maternelle, Paris, Retz/Sejer & CRDP de l'Académie de Versailles, 304 pages.

différences à des carences, ils préconisent de les reconnaître en termes d'acquis⁹. L'évaluation positive et bienveillante est une condition nécessaire pour que les parents ne se culpabilisent pas d'une quelconque carence pour leur enfant. Toutefois, P.Boisseau fait preuve d'un certain pragmatisme qui provient de son travail sur le terrain. Selon lui, les ZEP sont marquées par un plurilinguisme familial ou par des difficultés sociales qui peuvent conduire à des obstacles d'apprentissage de la langue française. Ensuite, A.Florin et P.Boisseau s'accordent aussi à dire qu'un enfant doit avoir en sa possession un nombre de mots en sa possession qu'il faut enrichir au cours des années scolaires. P.Boisseau propose, grâce à son ouvrage, de constituer une liste de 750 mots à l'âge de 3 ans, 1750 mots à l'âge de 4 ans, 2500 mots à l'âge de 5 ans. D'abord, Les enfants qui rentrent en classe de maternelle sont équipés de bagages langagiers, ceux-ci ayant bénéficié de multiples interactions et stimulations positives dans le milieu familial ou en dehors comme le sont les crèches. Enfin, pour eux, apprendre l'oral ce n'est pas seulement apprendre des mots, il leur paraît indispensable d'appréhender la construction de phrases simples. La structuration de la phrase deviendra modélisant pour les élèves qui l'utiliseront dans les situations de langage quotidiennes. Plus tard, les élèves accompliront des phrases complexes en jouant avec les connecteurs logiques.

De plus, P.Boisseau invite les enseignants à remettre en question leur façon de fonctionner. Selon lui, il est possible d'envisager et d'anticiper l'apprentissage de l'oral dans le temps. Oser la programmation est pour lui une conviction à avoir pour que les enfants tendent vers une maîtrise de la langue. Cela passe par un travail de l'équipe enseignante pour théoriser et pour mettre en pratique une pédagogie du langage adaptée et cohérente au contexte de l'école. L'élaboration de groupes de langage constitue une étape fondamentale pour concrétiser ce travail de l'équipe. Outre l'organisation de groupes homogènes, il faudra veiller à déployer des méthodes pour mesurer la qualité des interactions et le feed back entre l'enseignant et l'élève.

Les nombreux ouvrages de Boisseau offrent à l'enseignant des méthodologies pour une pédagogie du langage¹⁰. Pour lui, trois thèmes sont

⁹ J.Delays, 2012, Les petits parleurs, Education, 75 pages.

¹⁰ P.Boisseau, M.Vidalie, 2002, Pédagogie du langage pour les 3 ans, Canopé – CRDP Rouen, 277 pages.

porteurs chez les enfants de maternelle. Il s'agit de l'activité de motricité, la cuisine et des animaux. Les enfants sont passionnés par ces thèmes ! A partir de ce constat, P.Boisseau développe de nombreux supports qui ont pour but de favoriser la prise de parole.

Les photos des enfants en action constituent ce qu'il appelle un « album écho ». Cet album a le pouvoir de faire réagir l'enfant car la photographie agit comme un miroir de ce qu'il a pu faire. L'enfant peut à sa guise consulter cet album écho pour se remémorer les scènes du passé avant de s'exprimer dessus auprès d'un adulte qui procèdera à un travail d'observation, d'analyse ou d'amélioration du langage utilisé.

Les imagiers consolident le lexique que les élèves ont pu entrevoir lors d'une séance de motricité. P.Boisseau prend l'exemple de tous les engins que l'on trouve dans une salle de motricité (toboggan, tapis, barres, plots...), des déplacements effectués (courir, sauter, grimper, ramper, s'équilibrer) ou des parties de son corps mobilisées (mains, pieds, bras, genoux...) qu'il est possible de prendre en photo pour mémoriser le lexique.

Les jeux du type loto peuvent aussi renforcer le lexique rencontré lors d'une séance de motricité et les structures de phrases. L'enseignant imprime des planches de photos du matériel de motricité pour chacun des enfants dans un groupe de travail. Chaque enfant a une planche de jeu et doit dire s'il a la carte tiré au sort par l'enseignant en utilisant la structure attendue par l'enseignant (« J'ai le toboggan, j'ai le tapis »).

Les récits et les contes sont une autre façon de travailler le langage. P.Boisseau a produit des albums ajustés à la ZPD¹¹ des enfants : les oralbums. La particularité de ces albums réside dans le récit de l'histoire qui repose sur la syntaxe orale et non la syntaxe écrite. Ces albums prennent en compte les différentes syntaxes orales que rencontrent les enfants au cours de leur développement langagier. Ces syntaxes sont classées en trois niveaux : PS, MS, GS. Le format volumineux (39 cm X 31 cm) rend visible les images qui se succèdent au cours de l'histoire. L'enseignant s'évertue à bien connaître le texte afin qu'il ne laisse pas l'impression qu'il lit l'oralbum comme un autre plus classique. D'ailleurs, lire n'est pas le mot juste qu'il faut employer. Ici,

P.Boisseau, 2004, Pédagogie du langage pour les 4 ans, Scéren – CRDP Haute Normandie, 317 pages.

¹¹ L.Vygotski, 1934, Pensées et Langage.

l'enseignant dit le texte. Dans ce type d'album, il est possible de densifier le lexique de l'univers du conte puisque Boisseau fait une liste des structures ou des mots rencontrés.

En plus du lexique, P.Boisseau encourage chaque enseignant à travailler les différents éléments de la phrase simple (pronom, forme verbale, préposition) dans le but d'émanciper les mots phrases élaborés par des enfants n'ayant pas encore toutes les clés de l'oral. L'enfant ajustera ses réglages pour utiliser correctement les pronoms « je » et « tu ». Il utilisera les trois systèmes de temps, passé composé, présent et futur aller, pour évoquer ou pour situer un événement. Plus tard, il viendra à parler à l'imparfait et au futur simple. Les prépositions lui permettront de se situer dans le temps et dans l'espace. Une fois que l'élève aura assimilé la structuration d'une phrase, il sera temps d'introduire les connecteurs logiques pour qu'il puisse relier des événements et construire une phrase complexe. Pour mesurer l'avancée des enfants, Boisseau a réalisé des grilles d'évaluation qui permettent de dire si les items sont acquis ou en cours de construction.

3.3 Le jeu symbolique.

La fonction symbolique traduit la capacité d'évoquer des objets, des comportements ou des situations non visibles (cachées, hors de portée visuelle, vécues auparavant), au moyen de symboles ou de signes¹².

Les travaux de J.Piaget sur le développement cognitif ont mis en évidence quatre stades opératoires que sont la période de l'intelligence sensori-motrice (0 à 2 ans), la période des représentations pré-opératoire (2 à 7-8 ans), la période des opérations concrètes (7-8 ans à 11-12 ans) et la période des opérations formelles (11-12 ans à 13-14 ans). Pour lui, ces stades sont séquentiels c'est-à-dire qu'il faut pour un enfant avoir connu un stade pour passer à l'autre. La fonction sémiotique, plus connue sous le nom de fonction symbolique, s'inscrit dans cette dynamique. L'enfant doit passer par différents étapes pour appréhender le symbolisme. Selon Piaget, le premier stade va permettre à l'enfant de construire son intelligence par l'action. Il se détachera de son corps pour créer des liens et des interactions avec son environnement (espace, objets). Par assimilation ou par

¹² Ressources maternelles « Jouer et apprendre », 2015, Les jeux symboliques, MEN, 29 pages.

accommodation, il s'exercera à appréhender les propriétés d'un objet. Au cours de ce stade, la manipulation est source d'intelligence. Néanmoins, à l'âge de 18-24 mois, l'enfant commence à intérioriser des schèmes qu'il a fondés. C'est à partir de cette intériorisation que l'enfant différenciera le signifiant et le signifié d'un objet et qu'il se réjouira d'imiter. Désormais, l'enfant est capable de se représenter un objet absent. Il a acquis le principe de la permanence de l'objet. Il devient un être de pensée d'autant plus qu'il développe, dans le même temps, d'autres processus pour évoquer des événements ou des objets. C'est ainsi que Piaget a discriminé cinq moyens d'évocation : l'imitation différée qui marque le passage entre l'imitation avec modèle présent et l'intelligence représentative (modèle absent), le dessin, l'image mentale, le jeu symbolique qui se situe entre les jeux d'exercices et les jeux de règles et le langage qui permet la représentation verbale d'un événement non actuel.

Forme de jeu parmi d'autres, le jeu symbolique consiste à jouer à faire semblant et à croire. V.Bouysse pense qu'il y a deux formes de jeux symboliques. Les jeux, dans lesquels les enfants investissent physiquement le jeu et incarnent un rôle, déterminent les jeux de rôles (jeu du docteur par exemple). Les jeux, dans lesquels les enfants manipulent des figurines dans un scénario et dans un décor inventés, définissent les jeux de mise en scène. A ce sujet, V.Bouysse préconise de construire les personnages et les décors avec les enfants dans le but de les impliquer. Pour elle, la mise en scène nécessiterait des compétences, accessibles aux MS et GS (imaginer le scénario, penser les personnages et savoir comment ils vont évoluer), que les enfants retrouveront dans les productions d'écrits plus tard dans leur scolarité. Par conséquent, V.Bouysse déplore que le jeu de rôle soit le plus courant à l'école en comparaison au jeu de mise en scène car elle pense que c'est un élément précurseur à la préparation des écrits. Elle émet l'hypothèse que si ce genre de jeu était plus présent à l'école maternelle, les élèves rencontreraient peut-être moins de difficultés pour mobiliser leur imaginaire et produire des écrits. De plus, sa comparaison ne se borne pas uniquement aux productions d'écrits, V.Bouysse ose la parenté du jeu symbolique avec le livre et la lecture. Elle croit aux bienfaits d'un livre rencontré en classe pour nourrir l'imaginaire des enfants lors d'un jeu symbolique. Le jeu symbolique serait l'occasion de « détourner ou de prolonger le livre » à travers une

mise en scène qui s'affranchirait des codes du monde réel pour « rentrer dans une illusion ou dans un monde abstrait ».

V.Bouysse juge que le jeu symbolique a plusieurs vertus. D'un point de vue de l'individu, elle estime que le jeu symbolique développe chez l'enfant des habiletés mentales pour réussir (attention, concentration, mécanisation, anticipation et planification) et un rapport à soi qui correspondrait à une « mise à l'épreuve » (risquer de perdre devant les autres). D'un point de vue social, l'enfant s'enrichirait culturellement en créant des « règles inventives » pour jouer et construirait un rapport aux autres particulier. Pour V.Bouysse, « jouer contre, c'est jouer avec ». En effet, l'enfant doit comprendre que l'autre peut être un adversaire avec qui il doit coopérer.

4. La démarche pédagogique.

4.1 Déploiement de la démarche.

Pour tenter de répondre à la problématique de départ, il me semble légitime d'exposer la démarche pédagogique entreprise.

4.1.1 S'imprégner du contexte local.

L'école primaire de Oiseau le Petit comporte des classes de cycle 1 et de cycle 2. Elle intègre le RPI du Rosay Nord qui comprend une école primaire à Fyé (cycles 1, 2 et 3 : classes de TPS, PS, CE2, CM1, CM2).

En dehors de ces communes de moins de 1100 habitants, les écoles accueillent des enfants de Chérisay, Béthon et Bérus, communes de moins de 400 habitants. Caractérisées par leur fonction de cités dortoirs, ces communes ont la particularité de se situer à une dizaine de kilomètres d'Alençon, agglomération de 27000 habitants. Ces cités rurales ont connu une forte augmentation de leurs habitants il y a une quinzaine d'années.

Des structures de petite enfance existent sur le territoire intercommunal : RAM, MAM ou centre de loisirs. Elles contribuent à sociabiliser les jeunes enfants et à stimuler leur communication avant l'entrée en classe de maternelle. Certains enfants bénéficieront de ces services. La plupart n'en bénéficieront pas. L'école deviendra le premier lieu de socialisation pour la majorité d'entre eux.

4.1.2 Une démarche globale.

Cette démarche se veut globale. Elle a eu cours durant deux périodes, du mois de novembre au mois de février. Elle ne se borne à l'essai du jeu symbolique et de l'oralbum. Je ne tire pas de conclusions hâtives sur une méthode d'apprentissage au sein d'un groupe test.

Ayant pu entrevoir, le temps d'une matinée, les répercussions d'une maison en carton et de marottes au sein de la classe, je décide de construire un jeu symbolique avec les enfants.

Je voulais que toute la classe pénètre un univers commun dont je pourrais tirer la quintessence auprès des petits parleurs. C'est pourquoi le thème du loup me paraissait un inducteur judicieux pour entraîner tout le groupe d'élèves, même les plus réservés, autour du projet. L'oralbum « Le loup, la maman chèvre et les 7 petits » devient mon support préférentiel pour développer le langage autour de l'univers choisi. Il a été dit à voix haute par niveau de classe. Le choix de la syntaxe orale s'est fait en correspondance avec le niveau de classe auquel appartenait l'élève (PS ou MS).

Le groupe classe choisit, valide les décors (maison, arbres, ruche) et les personnages (loup, chevreaux, maman chèvre) qu'il veut créer pour le jeu de mise en scène. Les élèves vivent ensuite des activités dans les domaines du graphisme et des arts plastiques qui s'y rapportent.

4.1.3 Les différentes phases mises en place.

Mon premier travail a consisté à l'observation de ma classe pour savoir qui étaient mes petits parleurs. Je me suis donc appuyé sur les critères observables d'Agnès Florin. Lors des regroupements, je me suis attaché à noter qui étaient les enfants qui ne prenaient jamais la parole. Lorsqu'ils la prenaient, j'examinais comment ils communiquaient : mots phrases, communication gestuelle ou imitation. Il apparaissait huit enfants parmi les quinze enfants de petite section qui paraissaient être des petits parleurs.

Durant la deuxième phase, j'organisais des groupes d'ateliers restreints au nombre de trois afin d'affiner mon diagnostic. Un était composé de trois petits parleurs, deux l'étaient de deux petits parleurs dont les ZPD me semblaient

proches en termes de langage. Ces groupes disposaient du matériel fabriqué (marottes, décor, maison) durant les activités pour jouer librement.

La troisième phase s'avérait être un temps d'enrichissement qui permettait aux élèves de rencontrer les marottes pendant les temps de numération, de dire ce qu'ils retenaient de l'histoire en dictant à l'adulte et de travailler les prépositions pour se situer dans l'espace (activité de motricité).

La dernière phase était un dispositif interindividuel entre l'enseignant et un petit parleur. Il permettait aux élèves de s'exprimer autour de trois pages de l'oralbum, l'enseignant étant médiateur.

4.1.4 Les modalités des enregistrements

Deux phases ont conduit à des enregistrements. Ce sont les dispositifs du groupe restreint et interindividuel.

D'une part, les groupes de deux ou trois enfants se réunissaient autour des décors élaborés pour jouer librement. L'ATSEM les accompagnait pour procéder à l'enregistrement des échanges. Elle avait pour consigne de ne pas intervenir dans la façon de jouer et dans les échanges des élèves. Elle devait également leur présenter de nouveau les différents éléments qui composaient le décor. Les élèves avaient en plus à leur disposition une boîte de marottes doigts, sans rapport avec l'oralbum mais bien connues de tous. Ce moment devait se dérouler en dehors de la classe pour ne pas détourner leurs attentes.

D'autre part, le dispositif interindividuel invitait l'élève à prendre la parole devant trois images de l'oralbum étudié afin de mesurer le niveau syntaxique et lexicale de chacun des élèves. Ce temps avait lieu durant la récréation du matin auprès de trois enfants qui ne s'étaient pas exprimés dans le dispositif précédent. Je posais quelques questions fermées pour que les élèves osent entrer en communication : « Que vois-tu sur l'image ? Qui connais-tu ? Que fait-il ? ». J'étais si besoin en posant mon doigt sur un objet ou sur un personnage. Le feedback me permettait de préciser quelques incompréhensions orales ou de relancer les échanges. J'essayais d'interagir avec l'enfant.

4.2 Résultats et analyses.

Pour évaluer les compétences en cours de construction et les compétences construites, j'utiliserai la grille de Boisseau au moyen des critères que sont les prises de parole, les pronoms, les temps, les prépositions, le lexique et la construction de phrases.

4.2.1 La démarche au service du diagnostic des petits parleurs.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la situation du **jeu symbolique**. En consultant le nombre de prises de parole, il est possible de constater que tous ont participé. Léane comptabilise un nombre de paroles conséquent (24), équivalent à la somme des participations d'Erwann (16) et de Bryan (9). Dans ce jeu, Léane s'est affirmée comme la meneuse de jeu qui mettait en scène le scénario autour du loup et du père Noël. Elle anime ces personnages pour leur attribuer un rôle social (le loup est le méchant, le père Noël est gentil parce qu'il apporte des cadeaux) et des émotions (colère du loup qui le conduit à manger les enfants). Les autres enfants interviennent pour réagir aux événements (nombreuses interjections) sans étoffer le scénario. Par contre, même si je ne peux pas le confirmer, leur communication non verbale, plus précisément la manipulation des marottes dans la maison a pu inviter Léane à s'adapter aux nouveaux événements.

Revenons maintenant sur le diagnostic de chacune des compétences des élèves.

Léane, en plus de mobiliser la parole, réalise des interventions de qualité. Rarement, elle emploie des phrases à trois mots (« vie de dormir », « ouvrir la porte », « cadeaux à moi »). Elle n'utilise pas les mots phrases De manière générale, ses phrases simples sont bien construites (« on met dodo le père Noël », « père Noël il est passé ») au point où elle réalise plusieurs fois des phrases complexes grâce au connecteur « parce que » (« faut les laisser dormir (...) parce que les gens i dorment »). L'utilisation des pronoms « il » et « elle » semble acquise du moins au singulier car il n'y a pas de marques au pluriel dans le texte. Le pronom « je », rencontré une fois (« je sais pas ») est employé à bon escient. L'usage du pronom « on » indique clairement qu'elle s'exprime au nom du groupe (« on ferme la porte », « on met dodo le père Noël »). Le présent et le passé composé sont les temps dont elle se sert le plus pour parler. Par contre, Léane ne formule

pas des phrases au futur aller. En matière de lexique, il est riche et varié, il se rapporte à l'univers du loup (« enfants », « méchants », « porte », « dormir ») et à un événement qu'est Noël puisqu'une marotte représente le père Noël. Les prépositions spatio-temporelles sont exceptionnelles dans le dialogue ce qui ne signifie pas qu'elle ne les connaît pas.

Erwann se distingue de Léane, car il intervient dans le jeu au moyen d'interjections (« Bah mais non », « Moi aussi »). Il participe au début et à la fin du scénario. Entre les deux moments, il ne parle pas. Lors de ses prises de parole, il habite les personnages en poussant des cris ou en imitant des bruitages (« Rrr », « Bll, aah »). Il est donc difficile de tirer des conclusions sur sa manière générale de s'exprimer. Il met en place une phrase à trois mots (cadeaux à moi) et une phrase simple (« J'ai cassé les oreilles »). Cette dernière phrase montre partiellement qu'il connaît le passé composé et le pronom « Je ». Le lexique de l'univers de l'album est absent, les prépositions ne sont pas utilisées.

Bryan intervient sporadiquement dans le jeu. Il est effacé, il semblerait qu'au début du jeu il soit dans une phase d'observation des autres enfants. D'ailleurs, c'est l'ATSEM qui le sollicite dans le jeu. Dans ces conditions, il est encore plus difficile de l'évaluer en comparaison à Erwann. Sur le plan grammatical, il élabore une seule phrase simple (« Il est là »). Sur le plan lexical, il a de véritables compétences sur le vocabulaire du décor, car il répond correctement aux éléments désignés par l'ATSEM (« chevreaux », « porte », « arbre »).

A cet instant de l'évaluation diagnostique, le jeu symbolique est judicieux pour avoir un regard objectif sur le niveau de langage de ces petits parleurs.

Dans un second temps, pour la situation de l'**album**, l'analyse se fera uniquement à travers la transcription de l'enregistrement de Léane. Léane prend 27 fois la parole contre 31 fois pour le PE. L'album m'aide à clarifier les observations dans le jeu symbolique. En effet, toutes les compétences entrevues dans la mise en scène du jeu sont confortées. Léane établit des phrases simples qu'elle connecte à l'occasion entre elles lorsqu'il y a une relation de causalité. En matière de lexique, elle use des mêmes mots que dans le jeu symbolique (« loup », « caché ») mais de nouveaux mots apparaissent (« chevreau », « chèvre », « bébé », « corde », « attache »). Cet entretien individualisé me permet aussi de renforcer les

carences notées dans le jeu : l'insuffisance des prépositions. Elle continue à employer les temps du présent et du passé composé, et va jusqu'à utiliser le futur aller (« i va se cacher là »). Léane montre de réelles aptitudes à décrire les images et à relater les faits qui s'y rapportent.

La démarche de mettre en parallèle deux dispositifs, oralbum et jeu symbolique, paraît pertinent pour faire une évaluation diagnostique des compétences construites ou non des petits parleurs parce que la grille de Boisseau permet de faire le point de manière efficace.

4.2.2 Un manque de progressivité pour évaluer les bienfaits chez les petits parleurs.

Chacun à leur rythme, les enfants trouvent une place dans le jeu libre en prenant la parole lorsqu'ils le désirent. La manipulation des marottes et des décors dans d'autres activités les sécurise pour faire parler les personnages. Ils détournent et prolongent l'histoire de l'oralbum à leur guise. Ils inventent, de manière implicite, des règles de ce qu'ils peuvent faire ou non dans le jeu sous l'impulsion de Léane (« Attends », « Faut les laisser dormir »). La question de la pertinence du jeu de mise en scène se pose quand on observe le nombre d'échanges d'Erwan et de Bryan. Ce type de jeu impose de se représenter ce que pense l'autre (théorie de l'esprit), de s'adapter à des événements inattendus et de répondre dans l'instant présent. Cela peut expliquer la présence de nombreuses interjections car les élèves n'ont pas le temps de se remémorer leur lexique et une structure de phrase juste. Ce jeu de mise en scène ne correspond pas au degré de maturité d'Erwan et de Bryan.

D'ailleurs, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'incitation de l'ATSEM à participer aux échanges n'a pas l'effet escompté auprès de Bryan. Si celui-ci répond bien aux questions de Maryse, il ne poursuit pas l'échange engagé et ne s'inscrit pas dans le jeu avant un certain moment. La place de l'adulte n'est donc pas à négliger. Pour rappel, l'ATSEM avait pour consigne de ne pas intervenir dans le déroulement du jeu. Pourtant, devant ce qu'elle croit être de l'inactivité dans le jeu, elle prend la parole de nombreuses fois (plus que Léane). Les enfants peuvent avoir l'impression d'être jugé alors que le jeu est libre. Si elle avait pleinement joué avec les marottes, l'attitude des enfants aurait changé. Au milieu

du jeu, lorsqu'elle s'efface, le jeu bat son plein et les élèves sont en interrelation. Ici, le rôle de l'adulte aurait mérité d'être plus guidé. Remplir la grille de Boisseau durant le jeu aurait été un bon support pour faire prendre du recul à l'ATSEM si je ne voulais pas qu'elle participe.

L'objectif aurait été différent si j'avais invité l'ATSEM à participer directement au jeu. La construction d'outils aurait été nécessaire pour que les élèves développent leur lexique, travaillent les reprises pronominales ou construisent des phrases simples. Ces outils auraient contribué à la concrétisation d'une progressivité pour que les petits parleurs s'expriment plus et mieux. Pour cela, le jeu symbolique aurait demandé à l'enseignant de s'immerger dans le jeu avec des attentes d'apprentissages précises.

5. Conclusion

Développer le langage ne s'improvise pas. Si la mise en place d'un jeu symbolique peut favoriser la prise de parole chez un enfant, cet enfant peut se trouver étouffé par ses pairs ou par un adulte. Prendre la parole dans la situation du jeu symbolique demande à l'enfant de multiples connaissances et compétences liées à la mémoire : se souvenir de l'histoire de l'oralbum, du rôle des personnages, utiliser le lexique à bon escient, faire des phrases bien ordonnées... Le PE doit clarifier ses objectifs d'apprentissage durant un jeu symbolique et penser son rôle ou celui de l'ATSEM. C'est ce degré d'exigence qui permettra véritablement aux enfants de développer leur langage conformément aux IO. Le jeu symbolique ne doit pas s'arrêter uniquement à l'évaluation diagnostique.

Bibliographie

- A.Florin, 1995, Parler ensemble en maternelle, la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit, Paris Ellipses, 189 pages.
- MEN, 2015, Programme d'enseignement de l'école maternelle, Paris, BO spécial n°2 du 26 mars 2015.
- P.Boisseau, 2005, Enseigner la langue orale en maternelle, Paris, Retz/Sejer & CRDP de l'Académie de Versailles, 304 pages.
- J.Delaysen, 2012, Les petits parleurs, Education, 75 pages.
- P.Boisseau, M.Vidalie, 2002, Pédagogie du langage pour les 3 ans, Canopé – CRDP Rouen, 277 pages.
- P.Boisseau, 2004, Pédagogie du langage pour les 4 ans, Scéren – CRDP Haute Normandie, 317 pages.
- L.Vygotski, 1934, Pensées et Langage.
- Ressources maternelles « Jouer et apprendre », 2015, Les jeux symboliques, MEN, 29 pages.

Annexe 1 : Liste des sigles

PS : Petite Section

MS : Moyenne Section

ATSEM : Agent Territorial Spécialisé de l'École Maternelle

PEMF : Professeur des École Maître Formateur

ESPE : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

IO : Instructions Officielles

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

BO : Bulletin Officiel

PE : Professeur des Ecoles

CRDP : Centre Régional de Documentation Pédagogique

ZEP : Zones d'Éducation Prioritaires

IGEN : Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale

ZPD : Zone Proximale de Développement

RPI : Regroupement Pédagogique Intercommunal

RAM : Relais d'Assistantes Maternelles

MAM : Maison d'Assistantes Maternelles

Annexe 2 : Transcription du jeu symbolique

Durée : 5'10

Léane, Bryan et Erwan sont les enfants et Maryse l'ATSEM

Maryse 1 : « Vas-y parle »

Léane 1: « Je sais pas...Eh. On ferme la porte. Ouais ! Non, vas-y ! Il me l'a pris le loup. »

Maryse 2 : « Parle. Qu'est ce que tu fais là ? Où est-ce que tu l'as mis là, la marotte ? Hein ? Tu l'as mise où ? »

Léane 2 : « Mais pourquoi ? Ce n'est pas...Si tu mets ça, ça va pas bien ! »

Erwann1 : « Bah. Mais non. »

Maryse 3: « Vas-y parle. »

Erwann 2 : « Ohoh ! Bah. »

Léane 3: « Eh loup je vais te manger. »

Erwann 3: « Bah non. Aaah !»

Léane 4: « Je vais te manger. »

Erwann 4 : « Rrrr. »

Erwann 5 : « Rrrr. »

Maryse 4 : « Pourquoi ? Tu es passé par où ? C'est quoi ça ? C'est quoi ça ? »

Bryan 1 : « Çà c'est chewo ça. »

Maryse 5 : « C'est quoi ? »

Bryan 2 : « Çà les chevreaux. »

Maryse 6 : « Ah bon. Qu'est ce que c'est ça ? » (*Maryse désigne les éléments de décor*)

Bryan 3 : « La porte. L'arbre. »

Maryse 7 : « Je vous entends pas beaucoup. Qu'est ce que tu fais là Léane ? »

Léane 5 : « Bah, ouvrir la porte. »

Maryse 8 : « Tu fais quoi ? »

Léane 6 : « On met dodo le père Noël. » (*Léane manipule la marotte père Noël*)

Maryse 9 : « Tu mets dodo. »

Léane 7 : « Oui. Vi de dormir. »

Erwann 6 : « Moi aussi. »

Maryse 10 : « Comment on fait là ? »

Léane 8 : « Hein ? »

Maryse 11 : « Qu'est ce qu'on fait là ? Qu'est ce que tu fais là ? »

Léane 9 : « Bah Père Noël il est passé. »

Maryse 12 : « Ah bon. »

Léane 10 : « Bah i tombe. Oh je l'ai trouvé. » (*Léane retrouve un œil tombé du loup*)

Maryse 13 : « Aaah donne. Merci. Attention Bryan. »

Léane 11 : « Faut laisser dormir, faut les laisser dormir. D'accord ? Parce que les gens i dorment... »

Maryse 14 : « Mmm. »

Léane 12 : « Donc on faut les laisser dormir. »

Bryan 4 : « Dorme. »

Léane 13 : « I dort. Bah si. I dort. I dort. I dort. I dormir. »

Bryan 5 : « Attends. »

Léane 14 : « Attends. I doit enlever les pattes »

Bryan 6 : « Attends. Aaaaaah. Ahhhh. »

Léane 15 : « Faut les laisser dormir. »

Bryan 7 : « Aaaaaah. Aaaaah. » (*Bryan s'éloigne*)

Léane 16 : « Faut les laisser dormir. Faut les laisser dormir. Hhhh. »

Erwann 6 : « Attends. Ewé. »

Léane 17 : « Ouéééé ! »

Erwann 7 : « Bllll. Aaah. »

Maryse 15 : « Tention. Tention. »

Erwann 8 : « Ohh. Blll. »

Maryse 16 : « Doucement Bryan. »

Léane 18 : « Ouais. Les cadeaux. Ouais les cadeaux ! »

Erwann 9 : « Ouais cadeaux. Cadeaux à moi. Ham. Ram, ram. Miam, miam, miam. Ohoh. Père Noël.»

Léane 19 : « Non père Noël. »

Erwann 10 : « Père Noël. »

Bryan 8 : « Regarde le ... »

Léane 20 : « Il est où le père Noël ? »

Bryan 9 : « Il est laaaa. »

Maryse 17 : « Attention, lui casse pas ses oreilles. »

Erwann 11 : « Aaah. J'ai cassé les oreilles. Aïe ! » (*en manipulant le loup*)

Rires de Léane et d'Erwann pendant 10 secondes

Maryse 18 : « Eh Eh Eh. »

Pas d'échanges pendant 25 secondes

Erwann 12 : « Ham. »

Maryse 19 : Bryan, tu parles pas ? »

Léane 21 : « Le loup est-ce que tu peux me manger ? »

Erwann 13 : « Non. Aaaa ! Héé, Aaa ! »

Léane 22 : « Il est caché. »

Erwann 14 : « Ouais, il est caché. »

Léane 23 : « Tiens. Cache où ? Euhh, on cache où ? »

Maryse 19 : « Non non non. »

Erwann 15 : « On cache. On cache. Oooh. »

Léane 24 : « Les enfants. Le méchannnnnt. Ham, Ham, mam, mam, man.
Ham »

Erwann 16 : (*Propos inaudible*)

Annexe 3 : Transcription de l'entretien sur l'oralbum

Durée : 6'20

L'enregistrement a lieu juste au début de la sieste.

PE 1 : « Vas-y. Tu vois le loup ? »

Léane 1 : « La maman. » (*Léane murmure*)

PE 2 : « Vas-y, tu peux parler plus fort si tu veux. Parles plus fort si tu veux. Qu'est ce qu'il veut faire le loup ? Qu'est-ce qu'elle explique la maman ? »

Léane 2 : « Bah, on ouvre pas la porte au le loup. »

PE 3 : « On n'ouvre pas la porte au loup. Elle dit ça à qui ? Elle est en train de parler à qui ? La maman... la ... , c'est qui ça d'ailleurs ? »

Léane 3 : « La maman de les chèvres. »

PE 4 : « D'accord. »

Léane 4 : « C'est les bébés. »

PE 5 : « Aux bébés. Elle dit ça aux bébés la maman chèvre. D'accord. Alors qu'est ce que tu connais là comme objet ou comme ... ? Ça c'est quoi ? »

Léane 5 : « La mam... Le bébé chèvre. »

PE 6 : « Le bébé chèvre. Tu reconnais autre chose. Est-ce que tu reconnais autre chose ? C'est quoi là ? »

Léane 6 : « Le bébé chève. »

PE 7 : « Tu sais comme on dit ? »

Léane 7 : « Oui. »

PE 8 : « Comment on dit le ..., l'autre mot pour dire bébé chèvre. On dit un ... »

Léane 8 : « La maman. »

PE 9 : « L'autre mot pour dire bébé chèvre, on dit comment ? »

Léane 9 : « Oui. »

PE 10 : « Le che... Le chevreau. Le chevreau. Y a un chevreau là. D'accord. Très bien. Est-ce que tu veux dire autre chose sur l'image ? Qu'est-ce que tu veux..., ah tu veux regarder une autre image. Vas-y. »

Silence pendant 10 secondes.

PE 11 : « Alors vas-y, qu'est-ce que tu vois ? Qu'est-ce que tu reconnais ? »

Léane 10 : « Cach... loup i est caché là. »

PE 12 : « Qui est-ce qui veut se cacher? Qui est-ce qui veut se cacher? »

Léane 11 : « I va se cacher là. »

PE 13 : « Il va se cacher là lui aussi. Il se cache derrière quoi ? Tu sais comment ça s'appelle ça ? »

Léane 12 : (*murmures inaudibles*)

PE 14 : « Et ça s'appelle comment ça ? Tu sais comment ça s'appelle ? L'objet noir, ça s'appelle comment ? » (*en désignant le tableau sur l'album*)

Silence pendant 5 secondes

PE 15 : « Et cet objet là ? Il va se cacher où ce bébé chèvre là ? »

Léane 13 : « I est caché. »

PE 16 : « Dans quoi il s'est caché ? »

Léane 14 : « I est caché parce que le loup il est rentré. »

PE 17 : « Il va se cacher là car le loup ... il est rentré. Et pourquoi le loup, il est rentré ? »

Léane 15 : « Il est ... il est pas caché. » (*en désignant un chevreau*)

PE 18 : « Celui-là, il n'est pas caché. »

Léane 16 : « Oui. »

Silence pendant 10 secondes.

PE 19 : « Et pourquoi le loup il est rentré ? »

Léane 17 : « Pass'que y avait lui, il est caché. »

PE 19 : « Ouiii. Il est caché aussi. Il est caché derrière quoi ? Et pourquoi le loup, il a la patte toute blanche ? Tu sais pourquoi le loup, il a la patte blanche ? »

Léane 18 : « La chève... elle est... elle est pas là. »

PE 20 : « Parce que maman chèvre, elle est pas là. »

Léane soupire, silence pendant 20 secondes.

PE 21 : « On fait la dernière image. »

Léane 19 : « Elle est pas là. »

PE 22 : « Qui est-ce qui est pas là ? »

Léane 20 : « Pas là la maman. Pas là la maman. Pas là. »

PE 23 : « Elle est pas là la maman chèvre ? »

Silence pendant 30 secondes

PE 24 : « On fait la dernière image, allez vas-y. Qu'est-ce qu'il y a sur l'image ?

Léane 21 : « Chèvre. Elle a (*propos inaudibles*) avec le loup. »

PE 25 : « Elle fait quoi la maman chèvre ? Elle a fait quoi avec le loup la maman chèvre ? Et qu'est ce qu'elle fait la maman chèvre là ? »

Léane 22 : « Le loup il est parterre et pis une corde. »

PE 26 : « Le loup il est parterre et il est mort, c'est ça ? »

Silence pendant 10 secondes

PE 27 : « Et la maman chèvre, qu'est-ce qu'elle fait là ?

Léane 23 : « Ouiii. »

PE 28 : « Elle fait quoi là ?

Léane 24 : « Elle attache le loup. »

PE 29 : « Elle a attaché le loup. »

Léane 25 : « (*murmures inaudibles*) parce que (*murmures inaudibles*) et puis (*murmures inaudibles*). »

PE 30 : « Et qu'est-ce qu'il y a là ? Là là et là ? »

Léane 26 : « Le blanc aussi. »

PE 31 : « C'est trois chevreaux qui sont tout blancs. »

Annexe 4 : Grille de Boisseau

Grilles d'évaluations proposées par Boisseau pour PS MS

PS/MS	Nom :	Compétence en cours de construction	Compétence construite
Je parle à la maîtresse et individuellement à mes camarades			
Je parle dans le petit groupe animé par la maîtresse			
Je prends la parole devant le grand groupe			
Je sais raconter une ou deux images d'un album			
Je sais, en m'aidant des images, raconter un album facile (PS) et bien connu			
Je sais ,avec les images, raconter un album plus complexe (MS) et bien connu			
J'utilise des mots-phrases ou des phrases à 2 mots (ex : tateau. Pati papa)			
Je parle en phrases élémentaires bien construites (ex : i manze le gâteau)			
J'utilise : il, elle, ils, elles			
J'utilise : je, tu, on			
J'emploie le présent			
J'emploie 3 temps : passé composé/ présent/ futur aller			
J'emploie l'imparfait			
J'utilise : à, sur, dans, de			
J'utilise : sous, devant, derrière, avant, après			
J'utilise : à côté de, loin de, près de, au-dessus de...			
Je sais parler en phrases complexes (ex : i veut qu't'attrapes le chat parce que...)			
J'utilise : parce que, que/ infinitif, pour + infinitif, qui relatif			
J'utilise : pour que, quand/gérondif, si, comme			
J'emploie les mots de la classe			
J'utilise les mots des coins-jeux			
J'emploie les mots de la motricité			
J'utilise les mots de la cuisine			
J'emploie les mots des animaux et de la ferme			
J'utilise les mots de la fête			
J'utilise les mots du temps			
J'emploie les mots de la famille			
J'utilise les mots de la ville, du quartier			
J'emploie les mots de la maladie			
J'utilise les mots du jardin			
J'emploie les mots des sorties : zoo, forêt, mer			
J'utilise les mots de quelques albums faciles (PS)			
J'utilise les mots de quelques albums difficiles (MS)			
Je connais 750 mots			
Je connais 1750 mots			

Je sais articuler [i]-[a]-[ou]		
Je sais articuler [p]-[t]-[m]-[f]		
Je sais articuler [é]-[è]-[o]		
Je sais articuler [k]-[s]-[n]		
Je sais articuler [in]-[an]-[on]		
Je sais articuler [u]-[eu]-[e]		
Je sais articuler différemment [f]/[v]- [s]/[z]- [p]/[b]- [t]/[d]		
Je sais articuler différemment [s]/[ch]- [z]/[j]		

Résumé :

La notion de « Petit parleur » demande à l'enseignant beaucoup de discernement car parler peu ne signifie pas parler mal. Léane est le parfait exemple. Un enfant peut s'exprimer peu à l'école et être un grand parleur à la maison. Cela ne présage pas du niveau de langage de l'enfant.

En collaboration avec les parents, un diagnostic doit être réalisé pour évaluer les compétences langagières. Il en va de la réussite des élèves et de leur bien être à l'école. Le jeu symbolique est un dispositif pédagogique parmi qui peut aider l'enseignant à mener ce diagnostic. Mais ce ne sont pas les seuls avantages de ce dispositif.

5 Mots clés :

- Petit parleur
- Jeu symbolique
- Développement de l'enfant
- Langage
- Progressivité