



HAL
open science

L'apprentissage de compétences de langage oral dans un jeu symbolique de déguisement à l'école maternelle

Sophie Picot

► **To cite this version:**

Sophie Picot. L'apprentissage de compétences de langage oral dans un jeu symbolique de déguisement à l'école maternelle. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-03125686

HAL Id: dumas-03125686

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03125686>

Submitted on 29 Jan 2021

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

L'apprentissage de compétences de langage oral dans un jeu symbolique de déguisement à l'école maternelle

Présenté par Sophie Picot

Mémoire de M2 encadré par Gilles Hagopian

Remerciements

Je souhaite remercier Monsieur Gilles Hagopian, mon tuteur mémoire, pour sa bienveillance dans son accompagnement et ses conseils tout au long de l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie également mon ATSEM, Fabienne pour sa confiance lors de l'expérimentation et l'équipe enseignante de mon école d'accueil pour son écoute.

Un grand merci à mes élèves pour la joie et la spontanéité manifestées lors de ces séances.

Enfin une pensée pour ma famille, mes enfants, pour leur soutien et leurs encouragements.

Table des matières

Introduction	1
Partie 1 : Le jeu à la maternelle et son rôle dans les apprentissages	2
1. Jeux et situations de jeux	2
1.1. Plaisir du jeu / Besoin du jeu.....	2
1.1.1. Le besoin du jeu.....	2
1.1.2. Le plaisir du jeu.....	3
1.2. Définitions du jeu.....	3
1.3. Types de jeu.....	4
1.3.1. Les jeux d'exploration.....	4
1.3.2. Les jeux symboliques.....	4
1.3.3. Les jeux de construction.....	4
1.3.4. Les jeux à règles.....	5
2. L'école maternelle et le jeu : Situation paradoxale	5
2.1. Relations jeu / apprentissages.....	6
2.2. Le jeu dans les programmes (BO, 26 mars) 2015).....	6
2.3. Jeu libre / jeu structuré.....	7
2.3.1. Le jeu libre.....	7
2.3.2. Le jeu structuré.....	8
Partie 2 : Analyse a priori de la situation	9
1. L'influence de l'enseignant dans le jeu	9
1.1. Les postures de l'enseignant.....	9
1.2. La médiation, l'étayage et la guidance.....	11
1.2.1. La médiation.....	11
1.2.2. L'étayage.....	11
1.2.3. La guidance.....	11
1.3. Le rôle et le statut de l'enseignant dans le passage du jeu libre au jeu structuré.....	12
2. La méthodologie de recherche	13
2.1. Hypothèses.....	13
2.2. Description du contexte d'enseignement.....	13
2.3. Objectifs de la situation.....	13
2.4. Composition préalable des groupes.....	14
2.5. Analyse de la situation : caractéristiques, variables.....	15
2.5.1. Matériel.....	15
2.5.2. Installation.....	15
2.5.3. Séquence.....	15
2.5.4. Relevé des données.....	16
2.5.5. Mode de recueil des données.....	16
2.5.6. Pré-test.....	17
Partie 3 : analyse a posteriori de la situation	17
1. Présentation des résultats du pré-test	18
1.1. Résultats du groupe en jeu libre.....	18
1.2. Résultats du groupe en jeu structuré.....	18
2. Présentation des observations en situations de jeu	19
2.1. Observations pour le groupe en jeu libre.....	19
2.1.1. Observations pour le groupe.....	19
2.1.2. Observations pour chaque élève.....	21

2.2. Observations pour le groupe en jeu structuré.....	22
2.2.1. Observations pour le groupe.....	22
2.2.2. Observations pour chaque élève.....	23
2.3. Verbatim.....	24
2.3.1. Groupe jeu libre.....	24
2.3.2. Groupe jeu structuré.....	24
3. Synthèse des données.....	25
3.1. Évolution des compétences langagières pour les élèves en situation de jeu libre.....	25
3.2. Évolution des compétences langagières pour les élèves en situation de jeu structuré.....	25
3.3. Comparaison de l' évolution de compétences langagières entre les deux groupes.....	26
4. Résultats du post test.....	26
4.1. Groupe en jeu libre.....	27
4.2. Groupe en jeu structuré.....	27
Partie 4 : Analyse et discussion.....	27
1. Comparaison des résultats.....	27
2. Confrontation de l'analyse a priori et a posteriori.....	28
2.1. Confrontation au regard des hypothèses formulées.....	29
2.2. Les limites perceptibles de l'expérimentation.....	29
2.3. Les bénéfices pour les élèves.....	30
2.4. Observations relatives aux postures d'élèves.....	31
2.5. Observations du point de vue de l'enseignant.....	32
2.5.1. La posture de magicienne.....	32
2.5.2. L'étayage.....	32
3. Discussion.....	33
3.1. Les compétences de langage oral.....	33
3.2. Visibilité de l'acte d'apprentissage.....	34
3.3. L'insertion socio-affective.....	34
Conclusion.....	35

Introduction

« Article 31

1. *Les États parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique... »*

La Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant (1989).

Par cet article, les Nations Unies reconnaissent la nécessité du jeu dans le développement de l'enfant. Mais si le commerce du jeu s'est emparé de cette donnée pour développer l'offre de jeux éducatifs, quelle place donner au jeu dans l'enseignement ?

Le statut d'enseignant débutant nous conduit à placer beaucoup d'énergie dans la gestion de la classe et dans l'élaboration de nos préparations de séances. Or, à être concentré sur ces éléments, il est possible d'oublier qu'un des besoins de l'élève de l'école maternelle est de jouer. De même, en étant concentré sur la préparation et l'anticipation du temps de classe, il est possible d'oublier de prendre du recul pour observer les élèves en situation d'apprentissage : engagement dans la tâche, plaisir, questionnement sur des résistances d'élèves. L'élaboration d'un mémoire sur le thème du jeu nous offre un temps de mise en perspective de notre pratique. S'emparer de ce thème fait émerger deux questions a priori : celle de la place de l'enseignant dans une situation de jeu, d'autant plus dans une situation de jeu libre, et celle de l'impact des situations de jeu sur l'efficacité des apprentissages.

Ainsi, je propose de faire éprouver aux élèves l'acquisition de compétences langagières orales dans un jeu symbolique de déguisement, afin d'en extraire une analyse. En effet, chez les jeunes enfants les jeux spontanés de faire semblant, dont les déguisements font partie, sont source d'interactions. Pour autant, est-il possible d'affirmer qu'une situation de jeu symbolique de déguisement permet d'acquérir des compétences langagières, qu'elle s'exerce sous la forme d'un jeu libre ou d'un jeu structuré ?

Au préalable, afin de dégager les enjeux de la relation entre jeu et apprentissage, sera proposé un état de l'art sur le thème du jeu à la maternelle et une définition de son rôle dans les apprentissages (partie 1). Ensuite, l'analyse a priori de la situation sera présentée (partie 2), ainsi que son analyse a posteriori (partie 3) afin d'en dégager une confrontation et une discussion (partie 4).

Partie 1 : Le jeu à la maternelle et son rôle dans les apprentissages

Il convient de présenter ce qui détermine les jeux et situations de jeux (1) et de relever la situation paradoxale qui existe à l'école maternelle entre le jeu et les apprentissages (2).

1. Jeux et situations de jeux

Les recherches tendent à démontrer le besoin de jeu et le plaisir intrinsèque (1.1) du jeu. Elles démontrent également la difficulté de proposer une définition du jeu (1.2), jeu qui est pluriel dans la mesure où une typologie des jeux existe (1.3).

1.1. Besoin du jeu/Plaisir du jeu

1.1.1. Le besoin du jeu

Les recherches de Maryse Metra (2006) mettent en évidence le caractère nécessaire du jeu dans le développement affectif, cognitif, corporel et social de l'enfant. Le jeu est une réponse à un besoin naturel de l'enfant. La découverte du monde pour le jeune enfant se fait sous forme de jeux sensori-moteurs qui vont lui permettre :

- la découverte de son corps : le bébé va utiliser ses mains pour attraper ses pieds,
- l'éveil de ses cinq sens : le bébé porte tout à sa bouche pour goûter,
- le développement de sa coordination motrice : le jeune enfant crapahute,
- sa capacité à se situer sur le plan spatio-temporel : l'exploration d'une pièce en se déplaçant à quatre pattes, sous une table.

Sur le plan psychique, les jeux symboliques, plus particulièrement, vont permettre à l'enfant de rejouer un événement traumatisant ou tout au moins marquant pour lui. Le jeu agit à ce moment-là comme un mécanisme libérateur d'angoisse, de pulsion et de désir. Le jeu donne à l'enfant un sentiment de pouvoir qui vient nourrir l'estime de soi puisqu'il ne subit pas, mais agit. Le jeu va contribuer à la construction de la personnalité. C'est un temps d'affirmation de soi le plus souvent au sein d'un groupe. Il amène l'enfant à utiliser son imagination. Le bâton devient par exemple une baguette magique. Par le jeu, l'enfant va être créateur d'un monde qui lui appartient. Pour Maryse Metra (2006, p 6) « c'est du jeu que naît la capacité de créer ». Dès lors qu'il joue en groupe, l'enfant va apprendre à réguler ses émotions. Le jeu permet à l'enfant de se connaître et de découvrir les émotions qui le traversent. Le jeu va aider l'enfant à la maîtrise de ses émotions dans le groupe.

Le jeu est donc vecteur de vivre ensemble. La grande richesse du jeu est son caractère socialisant. Le jeu permet de se découvrir soi-même et d'être en lien avec les autres, de prendre en

compte les désirs et émotions de l'autre pour continuer à jouer ensemble. Cela suppose chez l'enfant une capacité à se mettre à la place de l'autre, ce que l'on appelle « la théorie de l'esprit » (Heinz Wimmer et Joseph Perner, 1983), c'est-à-dire la capacité à percevoir les intentions de l'autre.

Enfin, le jeu contribue à l'acquisition du langage puisqu'il permet d'entrer en communication avec les autres joueurs. Le langage va permettre aux enfants d'explicitier leur représentation du monde pour pouvoir être en interaction avec leurs camarades dans le jeu.

1.1.2. Le plaisir du jeu

C'est le caractère instinctif du jeu qui lui confère son aspect plaisir. Le jeu est avant tout un acte spontané. Jeu et plaisir sont donc inséparables : l'enfant qui n'a pas de plaisir dans un jeu va s'arrêter de jouer. Sur le plan psychique, le jeu permet à l'enfant d'avoir ce qu'il veut. Il peut rejouer dans le jeu symbolique une scène de la vie quotidienne pour obtenir ce qu'il n'a pas eu dans la vraie vie. Gilles Brougère (2005) nomme cela le « second degré », l'enfant ne fait pas que jouer. Il s'approprie le monde dans lequel il vit. Jouer lui permet de comprendre le monde qui l'entoure.

1.2. Définitions du jeu

Beaucoup de chercheurs de spécialités différentes ont reconnu le caractère essentiel du jeu dans le développement de l'enfant sans parvenir à proposer une définition qui les rassemble. Toutefois, Gilles Brougère (2005) détermine 5 éléments constitutifs du jeu :

- le second degré : c'est le faire semblant que lui confère les joueurs en action. Il n'est pas la réalité, mais peut être une fiction de réalité.
- la présence d'une décision : cette décision est celle de jouer et de poursuivre ou non le jeu. Elle renvoie à la notion de liberté évoquée par Roger Caillois (1967). Cette décision de jouer doit être sans contrainte au risque de perdre l'intérêt du joueur.
- la règle : elle ne s'entend pas comme une contrainte, mais comme la matière du jeu. Elle est modifiable et évolutive pour faire vivre le jeu.
- la frivolité : c'est ce que Roger Caillois (1967) nomme l'improductivité. Le jeu n'a pas d'autre but en soi que le jeu lui-même et le plaisir qui y est lié. Le jeu n'a pas de conséquence. On perçoit ainsi une notion de légèreté qui viendrait s'opposer au caractère sérieux du travail ou des apprentissages.
- l'incertitude : par incertitude, Gilles Brougère traduit l'idée qu'il n'y a pas de scénario. Tout est possible, la seule limite (mise à part la question de la sécurité) est l'imagination. L'issue du jeu n'est pas prévisible.

Les éléments caractéristiques du jeu ayant été présentés, il est possible de distinguer plusieurs types de jeu.

1.3. Types de jeu

Plusieurs classifications des jeux ont été proposées par Roger Callois (1967), Jean Piaget (1945), Henri Wallon (1941), je retiendrai celle du document de cadrage des programmes, disponible sur Eduscol et intitulé « Jouer et apprendre » (2015) qui distingue 4 types de jeux où le rôle de l'élève est différent, ainsi que la posture de l'enseignant.

1.3.1. Les jeux d'exploration

Il s'agit de jeux libres où sont privilégiés l'action, la manipulation et l'éveil des sens. Le plus souvent, les jeux d'exploration visent des jeux sensori-moteurs, de manipulations ou d'expérimentations. Ils permettent à l'élève la découverte et la compréhension de son environnement. Ce sont, par exemple, la manipulation de pâte à modeler ou du transvasement. Ces jeux sont primordiaux pour le développement psycho-cognitif de l'enfant. En agissant sur son environnement, l'élève nourrit l'estime de soi et la confiance en soi, ce qui viendra soutenir ses apprentissages futurs.

1.3.2. Les jeux symboliques

Les jeux symboliques recouvrent les jeux du faire semblant, jeux d'imitation et jeux de rôle et mise en scène. A travers ces jeux, les enfants peuvent rejouer des scènes de la vie quotidienne, ou en inventer pour obtenir ce qu'ils n'ont pas dans la vraie vie. Le jeu symbolique est également primordial, car il permet de surmonter ses angoisses en jouant un trauma pour mieux le « digérer ». De plus, l'élève se construit comme un individu singulier, mais au sein d'un groupe. Les élèves vont développer par ces jeux non seulement leur savoir-être (identité), mais aussi leur vivre ensemble (tissage de lien social). L'expérience vécue et partagée dans le jeu vient renforcer les liens d'amitié ou tout au moins des affinités. L'être humain étant un être éminemment social, c'est une expérimentation de ce besoin d'être en lien qui se joue dans les jeux symboliques. En ce sens, ils sont un lieu qui va leur permettre d'expérimenter le langage. Les élèves doivent pouvoir se faire comprendre, mais également pouvoir comprendre l'autre, ses attentes et sa compréhension du monde (cf. « théorie de l'esprit »). Une autre caractéristique du jeu symbolique est sa puissance créatrice. L'enfant va pouvoir pleinement déployer son imagination qui ne sera pas contrainte par une réalité matérielle puisqu'il sait qu'il joue et que sur ce temps tout est possible.

1.3.3. Les jeux de construction

Ce sont des jeux d'assemblage et de fabrication. Ils permettent à l'élève de développer des compétences motrices et des capacités spatio-temporelles. Ces jeux contribuent eux aussi à la

créativité des élèves ce qui vient nourrir l'estime de soi. L'enfant va pouvoir réaliser des constructions planes ou en volumes. Il sera amené à résoudre des problèmes pour parvenir à réaliser une copie d'un modèle. Au début, les jeux de construction sont des activités solitaires puis des interactions voire des collaborations se créent entre élèves. Ils vont créer ensemble une construction. C'est un temps fort de développement de compétences langagières puisqu'ils vont devoir convaincre l'autre, négocier, ce qui contribue à leur capacité à vivre ensemble. Ces jeux de construction permettent également aux élèves de structurer leur pensée, notamment par le biais de jeux d'exploration des formes et des grandeurs.

1.3.4. Les jeux à règles

Les jeux à règles sont des jeux qui se jouent à plusieurs. Ceci implique que les élèves doivent s'adapter à la règle partagée. Si un enfant du groupe ne la respecte pas, c'est toute la partie de jeu qui s'annule. Il y a une forme de responsabilisation de celui qui joue puisque de son action dépend le devenir du jeu. En outre, ces jeux demandent aux élèves de développer des stratégies puisqu'ils doivent non seulement anticiper leurs propres actions de jeux, mais aussi celles des autres joueurs. Il peut s'agir de jeux de coopération ou compétition, notamment en EPS. Ce peut être des jeux d'adresse, de hasard, de stratégie, d'observation, de mémoire et de poursuite. Ces jeux à règles qui s'adressent aux plus grands, ont une réelle dimension culturelle. C'est la forme de jeu qui se rapproche le plus des pratiques familiales.

L'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme s'est engagée dans une action de recherche pour apprendre à parler par le jeu. Une vidéo de 2014 dont le lien figure dans la bibliographie met en avant le vecteur que peut être le jeu dans l'acquisition de compétences langagières et de lien à la famille par son aspect culturel. Cette vidéo attire l'attention sur l'importance à apporter aux choix des jeux dès lors qu'on vise à l'acquisition de compétences langagières. Elle met ainsi en évidence le rôle de l'enseignant dans l'offre de jeu qu'il propose à sa classe et son rôle dans la structuration du langage par l'explicitation des actions de jeu.

2. L'école maternelle et le jeu : Situation paradoxale

Apparaît une relation paradoxale entre un jeu libre, léger et le caractère sérieux, encadré des apprentissages (2.1). Toutefois, les programmes de la maternelle de 2015 reconnaissent une place primordiale au jeu (2.2) et font émerger deux temps de jeux : le jeu libre et le jeu structuré (2.3).

2.1. Relations jeu/apprentissages

Un enfant qui n'a pas joué ne peut pas apprendre. Le jeu permet le développement des compétences exécutives que sont la mémoire de travail (capacité à garder en mémoire une information sur un temps bref), le contrôle inhibiteur (capacité à s'abstenir de faire lorsque cela est nécessaire) et la flexibilité cognitive (capacité à trouver une autre solution face à une difficulté lorsque la procédure utilisée ne fonctionne pas). Ainsi, si le jeu n'a pas pour finalité l'apprentissage il a des effets sur ce dernier. Pour Gilles Brougère (2002), il existe un conflit entre jeu et apprentissages autour de leurs finalités. Dès lors que le jeu est exploité comme outil d'éducation, il y a ruse et les élèves ne s'y trompent pas. Pour lui, les apprentissages sont construits avec des objectifs à atteindre. Tandis que le jeu est un acte gratuit et spontané, même si de manière indirecte l'enfant apprend. Gilles Brougère utilise le terme « éducation informelle » : c'est penser le jeu sans intention éducative, mais en lien avec des activités d'apprentissages. La notion d'éducation informelle peut se définir comme un processus d'apprentissage spontané de la vie quotidienne sans recherche de finalité éducative, mais qui fait lien avec des activités qui ont un objectif éducatif. Le jeu propose également un va-et-vient entre la fiction et la réalité alors que le travail paraît uniquement ancré dans le monde réel. Cela renforce la relation paradoxale. Le jeu a une connotation de légèreté en contradiction avec le sérieux des apprentissages. La sphère ludique contient en elle-même une dimension culturelle et de partage qui est acte d'apprentissage en soi.

Dans la relation jeu-apprentissages se pose dès lors la question de la place de l'éducateur, question qui sera traitée en deuxième partie de ce mémoire.

2.2. Le jeu dans les programmes (BO, 26 mars 2015)

Extrait du programme de l'école maternelle, bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 :

« 2.1. Apprendre en jouant

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

Les nouveaux programmes de 2015 reconnaissent le jeu comme « essentiel au développement physique, social et psychique de l'enfant. » Dès son plus jeune âge, l'enfant joue non pour répondre à une injonction éducative, mais comme un élan spontané de vie et pour autant il apprend.

Le jeu dans les programmes de la maternelle revêt plusieurs dimensions :

- dimension culturelle : le jeu permettrait de favoriser l'égalité des chances ;
- une dimension sensée : l'enfant découvre et comprend son environnement en jouant ;
- une dimension sociale : le jeu favorise la naissance de lien et de coopération au sein du groupe classe ;
- une dimension affective : le jeu par son caractère plaisir contribue au ressenti d'émotions positives qui contribuent à un meilleur développement des compétences exécutives.

Le jeu s'envisage non seulement du point de vue de l'élève, mais aussi du point de vue de l'enseignant. Pour l'élève, le jeu peut être envisagé comme vecteur de savoir-être et vivre ensemble. Le jeu entre pairs permet aux enfants d'apprendre à vivre ensemble. Ils pourront être amenés à différer la satisfaction d'une demande. Ils vont se découvrir comme des individus singuliers au sein d'un groupe. Pour l'enseignant, le jeu peut être outil de différenciation. Le jeu permet à l'enseignant de mieux connaître ses élèves et d'accompagner leur développement de manière optimale. Grâce à l'observation de ses élèves en situation de jeu, l'enseignant peut relever les points qui auront besoin d'être soutenus, c'est à dire là où sans son aide les élèves n'auraient pas pu y arriver. Cela renvoie au concept de la zone proximale de développement, concept issu du travail de Lev Vygotski.

2.3. Jeu libre/jeu structuré

Le document de cadrage des programmes disponible sur Eduscol et intitulé « Jouer et apprendre » permet de dégager les caractéristiques de ces deux temps de jeu qui vont se distinguer par le biais de 2 éléments : la place de l'adulte et la présence ou non d'objectifs d'apprentissages.

2.3.1. Le jeu libre

C'est le jeu spontané sans cadre préétabli et sans objectif d'apprentissage. Ce qui en fait un élément primordial pour le développement de l'enfant c'est qu'il va à son rythme. L'expérience vécue est privilégiée. Lorsque l'enfant est en jeu libre, il choisit le moment, le lieu et les moyens/objets qui vont lui permettre de se créer son jeu avec ses propres règles. Dans le cadre du jeu libre, le rôle de l'enseignant va être le plus discret possible. L'enseignant va avoir pour tâche principale de mettre à disposition un environnement riche et varié. Il peut également venir en soutien au jeu de l'enfant en adoptant une posture de magicien (cf. partie 2). Il va intervenir sans

objectif précis d'apprentissage, mais pour soutenir l'émergence du jeu par exemple dans le cadre d'un jeu symbolique. Une réserve peut être faite : le risque est que cette intervention vienne arrêter le jeu au lieu de la soutenir. C'est peut-être la question de l'intention de l'enseignant qui se pose à ce moment-là. L'enseignant vient-il spontanément jouer avec ses élèves ou le simple fait de vouloir soutenir le jeu n'est-il pas une intention éducative dont les élèves ne sont pas dupes ? En outre, il aura une place d'observateur, ce qui lui permettra de mieux connaître ses élèves, ainsi de leur offrir un accompagnement différencié et de répondre au plus près de leurs besoins, au plus près de la zone proximale de développement de chacun. Il peut ainsi proposer, suite à ses observations, des activités avec des objectifs d'apprentissages spécifiques. On retrouve ici la conception d'éducation informelle de Gilles Brougère (2002, p. 11) où le jeu s'inscrit en lien avec des apprentissages formels.

Le document Eduscol précité propose un tableau de déroulement chronologique d'un jeu libre dont la lecture appelle deux remarques. Tout d'abord, la notion de jeu libre à l'école suppose une certaine forme organisationnelle puisque l'élève va pouvoir jouer librement sur un temps défini par l'enseignant et présenté par ce dernier. Ensuite, s'agissant de la place de l'enseignant, il reste garant du cadre et de la sécurité. Le jeu libre suppose une certaine flexibilité et adaptation de la part de l'enseignant qui peut être amené à laisser un jeu en l'état sans procéder à son rangement. C'est la question de l'ordre qui se pose. Si on rentre dans une classe où une action de jeu a été laissée en l'état, peut être observé un désordre a priori alors qu'en réalité c'est une situation d'ordre et de visée pédagogique qui est présente.

L'enseignant peut également mettre en place des jeux structurés dont les objectifs d'apprentissages sont formalisés.

2.3.2. Le jeu structuré

Le jeu structuré a pour objectif des apprentissages explicites. Il se différencie du jeu libre par son objectif d'apprentissage et par la place investie par l'enseignant. L'enseignant peut soit juste initier la séance de jeu, soit l'intégrer dans une séquence. Dès lors, le jeu structuré comprend deux niveaux de structuration selon que les apprentissages sont formalisés ou pas :

- le niveau 1 correspond à des séances structurées simples (S1) : les savoirs sont encore informels comme dans le jeu libre mais l'enseignant vise des apprentissages implicites ;
- le niveau 2 correspond à des séances structurées avec formalisation (S2) : les apprentissages sont explicites.

Comme l'avait souligné Gilles Brugère (2002, p14), le jeu s'insère dans un ensemble d'activités qui peuvent avoir des visées éducatives. Même si le jeu n'a pas de visée éducative en lui-même c'est l'expérience de jeu qui a des effets éducatifs. En effet, le jeu va permettre le développement de compétences exécutives nécessaires pour l'apprentissage des élèves.

Quelle peut être la place du jeu dans une situation d'apprentissage structurée de niveau 1 ou de niveau 2 ? Le document Eduscol propose différents schémas qui définissent une place à l'enseignant plus ou moins prégnante. En situation S1, le jeu est support d'apprentissage. L'objectif est l'amélioration de ses résultats dans le jeu et par l'action. En situation S2 : l'objectif est de prendre le temps de s'interroger en dehors des actions. L'enseignant est là pour accompagner ce temps de réflexion. Ce qui est suggéré, c'est une progressivité de la place de l'enseignant dans les séances de jeu et une logique spiralaire selon laquelle serait nécessaire un va-et-vient entre des phases d'exploration libre et des phases de structuration. Or, le jeu structuré suppose que l'élève consente à prendre part au jeu. En S2, le jeu est intégré dans une démarche pédagogique et suppose un travail de retour réflexif sur l'action, la métacognition. C'est ce qui va rendre l'apprentissage explicite et non informel comme en S1. Le rôle de l'enseignant serait donc essentiel du point de vue de la métacognition sans laquelle l'élève ne saurait réinvestir des apprentissages.

La question que je me pose est de savoir si dans le cadre d'un jeu symbolique de déguisement en jeu libre et donc sans le retour réflexif et structurel que l'enseignant étaye, l'élève peut acquérir des compétences langagières de niveau équivalent à celles qui pourraient être développées dans le cadre d'une situation de jeu structuré.

Partie 2 : Analyse a priori de la situation

Cette analyse a priori suppose quelques remarques sur l'influence de l'enseignant dans le jeu (1) avant de présenter la méthodologie de la recherche (2).

1. L'influence de l'enseignant dans le jeu

L'influence de l'enseignant dans le jeu se trouve liée au choix de sa posture d'enseignement (1.1.), aux notions de médiation, d'étayage et de guidance (1.2.) et pose la question du rôle et du statut de l'enseignant dans le passage du jeu libre au jeu structuré (1.3.).

1.1. Les postures de l'enseignant

Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009, p. 40-41) proposent un inventaire des postures professionnelles que peuvent adopter les enseignants au sein de leur classe. Cet inventaire comprend six postures.

La posture de contrôle est une posture centrée sur le rôle de cadrage de l'enseignant. De manière schématique, ce serait une relation en étoile puisqu'il recentre tout l'enseignement sur ses

interventions de cadrage. L'élève peut se sentir contraint, sans aucune liberté, ce qui peut inhiber l'élan de l'élève et son implication dans la tâche.

La posture de contre-étayage peut être considérée comme faisant partie de la posture de contrôle mais elle peut aller encore plus loin. L'enseignant peut aller jusqu'à réaliser la tâche à la place de l'élève. Cet aspect présente le risque pour l'élève de se sentir en situation d'échec et de se désinvestir de l'acte d'apprentissage.

La posture d'accompagnement place l'élève dans une posture plus active. L'élève est invité à se mettre en situation de recherche. L'enseignant n'est plus en position frontale mais est là pour soutenir l'action de l'élève. Cette posture va changer le rapport à l'autorité, ce n'est plus uniquement une relation verticale entre un enseignant détenteur du savoir et ses élèves. Une telle posture peut contribuer à la construction de l'estime de soi.

Dans la posture d'enseignement, l'enseignant est détenteur et transmetteur du savoir. Il prend encore en charge ce que l'élève ne parvient pas à faire seul. Il propose beaucoup de verbalisation de l'action or le métalangage s'avère primordial dans l'appropriation du savoir par l'élève.

La posture de lâcher prise offre à l'élève une grande autonomie puisqu'il est responsabilisé dans l'acquisition de son savoir, ce qui apparaît comme source de motivation pour l'élève. En revanche, cette posture n'offre pas de formalisation du savoir. L'estime de soi est renforcée par cette posture mais l'appropriation du savoir risque de manquer.

La posture de « magicien » ne permet pas de formalisation des savoirs. En outre, cette posture peut soit susciter l'adhésion des élèves par son aspect ludique (l'enseignant se met en scène), soit présenter le risque de faire décrocher les élèves de leur action de jeu car l'intervention de l'enseignant est perçue comme une intrusion avec intention d'apprentissage.

Or, possibilité est laissée à l'enseignant de passer d'une posture à l'autre en fonction de l'objectif qu'il vise, c'est à dire de la posture dans laquelle il souhaite voir agir ses élèves. En effet, selon Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009, p. 39), les élèves perçoivent l'implicite et adaptent leurs comportements à cet implicite. Ainsi, ils peuvent prendre eux-mêmes six postures :

- réflexive : l'élève va de lui-même s'engager dans une réflexion sur son action ;
- première : engagement dans une tâche sans réflexion ;
- ludique/créative : l'élève va chercher à transformer la tâche lui incombant ;
- scolaire : caractérisée par le souci de l'élève de répondre aux exigences de l'école ;
- de refus : l'élève est fermé à tout apprentissage ;
- dogmatique : l'élève pense détenir un savoir en contradiction avec celui de l'enseignant.

Dès lors que la posture de l'enseignant influe sur celle de l'élève, elle joue un rôle fondamental dans l'acte d'apprendre.

1.2. La médiation, l'étayage et la guidance

1.2.1. La médiation

Georges Chappaz (1996) inscrit la médiation dans un processus de communication. La médiation est le lien entre l'être et le groupe auquel il appartient. La médiation pédagogique est là pour soutenir la relation entre l'apprenant et le savoir. Cette relation s'inclut dans un environnement. Le médiateur va ainsi avoir pour rôle de mettre à la disposition de l'élève le savoir que celui-ci ne s'appropriera que par l'interaction avec ses pairs. Le médiateur va permettre au formé d'éprouver le savoir par la relation au groupe. Aussi la médiation trouve pleinement sa place dans le jeu puisque médiation et jeu sont caractérisés par leur caractère social et leur impact sur le vivre ensemble. La médiation permet également le retour réflexif sur l'acte d'apprentissage ce qui permet la stabilisation du savoir.

1.2.2. L'étayage

Il peut se définir comme l'aide fournie par l'enseignant aux élèves dans la réalisation d'une tâche. Il peut s'agir d'aide à la compréhension ou d'aide à l'émergence de la pensée comme lors d'une discussion à visée philosophique. L'étayage va avoir pour but la réussite de l'apprentissage. Jérôme Bruner (Philippe Lestage, 2009, p. 6) parle d'une interaction de tutelle. Cela rejoint le concept de zone proximale de développement. L'étayage est là pour amener l'enfant là où il n'y serait pas parvenu sans aide. Dans l'étayage, l'enseignant va simplifier la tâche pour permettre à l'élève de franchir un palier d'apprentissage pour lequel il est prêt. L'étayage n'a pas vocation à durer puisque l'objectif est d'amener l'élève à faire seul. Jérôme Bruner (Philippe Lestage, 2009, p. 6) propose 6 fonctions d'étayage :

- l'enrôlement dont l'objectif est l'adhésion de l'élève dans la tâche demandée ;
- la réduction des degrés de liberté qui correspond à la simplification de la tâche ;
- le maintien de l'orientation dont l'objectif est de maintenir l'adhésion de l'élève dans la tâche ;
- la signalisation des caractéristiques déterminantes qui correspond à un métalangage sur le résultat de la tâche ;
- le contrôle de la frustration, c'est à dire éviter le sentiment d'échec ;
- la démonstration d'un modèle que l'élève pourra imiter.

1.2.3. La guidance

La guidance se rapproche de l'étayage : elle vise l'autonomie de l'élève. La guidance est là pour sécuriser l'élève. Confiant, l'élève sera plus à même de réussir la tâche. Elle est également évolutive puisqu'elle a vocation à disparaître au fur et à mesure de la maîtrise de la tâche. Elle est

également adaptable et individualisée. On peut en relever 5 :

- la guidance verbale : cela consiste à questionner l'élève et lui fournir des informations sur les différentes étapes dans la réalisation de la tâche ;
- la guidance gestuelle ou de positionnement : c'est faire un geste qui va fournir l'indice sur ce qu'il faut faire ou utiliser ;
- la guidance visuelle : elle consiste au renvoi à des symboles écrits utiles à la tâche ;
- la guidance imitative : c'est faire la démonstration de la tâche dans les mêmes conditions que l'élève aura à le faire ;
- la guidance physique : elle consiste à accompagner physiquement le geste réalisé par l'élève. Elle peut être mal vécue par l'enfant dans la mesure où elle réduit considérablement sa liberté d'action.

Ainsi que cela soit pour la médiation, l'étayage ou la guidance, ce qui est en jeu est la liberté de l'élève. Cette liberté apparaît importante dans l'adhésion de l'élève dans la tâche. Dès lors, dans une situation de jeu, le rôle de l'enseignant va être primordial dans la mesure où la liberté octroyée à l'élève dépend de lui.

1. 3. Le rôle et le statut de l'enseignant dans le passage du jeu libre au jeu structuré

Comme évoqué en première partie, lors d'un jeu libre la place de l'enseignant va être celle d'observateur discret et attentif. Dès lors que l'on souhaite faire évoluer ce jeu libre en jeu structuré, à des fins de conscientisation de l'apprentissage, quelles peuvent être la place et le rôle de l'enseignant ? Quelle posture va-t-il pouvoir adopter ?

Le document de cadrage propose une réponse à cette question en fonction du stade de jeu. La place et le rôle de l'enseignant vont être progressifs et liés au degré de structuration du jeu. Le stade de jeu libre de type L1 est celui de l'observation et de la prise d'informations utiles à la différenciation. Le stade de type L2 est celui de l'accompagnement ponctuel. L'enseignant continue de laisser libres les élèves dans leur action mais peut prendre une posture de magicien. Le stade de jeu structuré de type S1, le jeu proposé par l'enseignant vise des apprentissages prédéfinis mais implicites. L'enseignant sait où il veut emmener les élèves mais les élèves ne le savent pas. Le stade de type S2 s'appuie sur les apprentissages explicites et sur les bases des acquis des L1, L2, S1.

Ainsi, le jeu libre apparaît comme un préalable au jeu structuré, une étape qui permet d'observer les besoins alors que le jeu structuré viendrait en réponse à ce besoin. Cette remarque pose la question de l'adhésion des élèves. S'engageront-ils volontiers dans l'action dès lors que des apprentissages explicites sont visés ? N'y a-t-il pas alors la même crainte d'échec que dans toute autre tâche d'apprentissage qui ne serait pas faite sous forme de jeu. Autrement dit, l'aspect ludique suffit-il à enrôler l'élève ? Le paradoxe évoqué en première partie est toujours présent.

Dès lors, un élève peut-il acquérir des compétences langagières dans une situation de jeu symbolique de déguisement uniquement par le jeu libre entre pairs ?

2. La méthodologie de recherche

La méthodologie est induite par les deux hypothèses de recherche (2.1) et le contexte d'enseignement (2.2). Elle vise des objectifs (2.3) qui vont conduire vers une constitution préalable de groupes (2.4). Ensuite, il peut être fait une analyse de la situation du point de vue de ses caractéristiques et variables (2.5).

2.1. Hypothèses

La première hypothèse est que dans une situation de jeu symbolique de déguisement, le jeu libre permet aux élèves d'acquérir des compétences langagières mais qu'elles sont limitées.

La seconde hypothèse est que l'intervention de l'enseignant dans ce jeu symbolique permet plus d'apprentissages du point de vue des compétences lexicales et syntaxiques.

2.2. Description du contexte d'enseignement

La classe dans laquelle j'interviens est une classe de maternelle comprenant 23 élèves : 10 en petite section et 13 en moyenne section. Afin d'alléger les groupes de jeux, sont concernés par l'expérimentation uniquement les moyens, les petits étant pris en charge par l'enseignant de toute petite section. Le choix de ne pas inclure les petits dans cette expérimentation s'explique par la volonté d'éliminer une variable qui serait liée à une année de scolarisation supplémentaire. Les élèves de moyenne section sont donc répartis en 2 groupes : un groupe de 6 et un groupe de 7. Pour répartir les élèves, une évaluation diagnostique (2.4) a été nécessaire afin d'équilibrer les groupes.

2.3. Objectifs de la situation

Les objectifs de la situation sont au nombre de deux :

- l'évaluation des compétences langagières et leur progression sur l'ensemble des 8 séances pour chaque groupe. En effet, il s'agit d'observer si dans un jeu symbolique de déguisement le groupe de jeu libre progresse dans l'acquisition de ces compétences, tout comme le groupe en jeu structuré.
- la comparaison des compétences langagières entre les groupes à l'issue des 8 séances. En effet, les résultats de chaque groupe seront comparés pour observer si les séances de jeu structuré ont permis

une meilleure acquisition de compétences langagières.

2.4. Composition préalable des groupes

Une évaluation diagnostique a été nécessaire à la composition des groupes. Elle visait à déterminer le niveau de compétences langagières des élèves et à les répartir de manière équilibrée. Elle a consisté en une écoute individuelle des élèves sur le temps d'accueil de la période 3. Ils devaient raconter une histoire parmi celles découvertes en classe. Ils avaient le choix entre deux albums : *Roule galette* ou *La petite poule rousse* de Byron Barton. Les élèves avaient à disposition l'album de leur choix ou les marottes pour soutenir cette activité de langage. Une grande majorité des élèves a choisi de raconter l'histoire de *Roule galette*.

Pour cette évaluation j'ai utilisé les propositions d'observables d'indicateurs de progrès figurant sur le site Eduscol (lien dans la bibliographie).

Parmi l'ensemble des observables proposés, voici ceux retenus pour l'évaluation diagnostique :

Objectif comprendre et apprendre :

- raconter des actions vécues par le personnage central en manipulant le matériel à disposition : marottes/décor ou en tournant les pages de l'album.

Objectif échanger et réfléchir avec les autres :

- utiliser des « mots phrases » ;
- juxtaposer deux mots pour se faire comprendre ;
- élaborer des phrases avec un groupe nominal simple (i pour il) et un groupe verbal simple ou dans des structures simples ;
- élaborer des phrases déclaratives simples autour d'un groupe nominal et d'un groupe verbal ;
- élaborer des phrases plus longues : « avec expansion du groupe verbal : COD/COI » avec expansion du groupe nominal : adjectif/relative/complément du nom » avec GN + GV + complément de phrases : compléments circonstanciels (temps, lieu, cause...) ;
- s'emparer du vocabulaire donné en classe et l'utiliser à bon escient dans les tâches langagières ;
- utiliser des connecteurs logiques, temporels.

Cette évaluation diagnostique m'a permis de constituer deux groupes de niveau homogène entre eux mais de niveau hétérogène au sein de chaque groupe. Il s'agissait d'éviter que la constitution de groupes homogènes en leur sein ne fausse les résultats et d'observer si grâce aux interactions les élèves les moins en réussite progressaient, et d'observer également ce qu'il se passait pour les élèves qui étaient les plus en réussite.

Les résultats de cette évaluation serviront par ailleurs pour partie de pré-test dont les résultats seront présentés en partie 3.

2.5. Analyse de la situation : caractéristiques, variables

Pour cette situation de jeu, j'ai choisi de comparer deux groupes : un groupe en jeu libre et un groupe en jeu structuré.

2.5.1. Matériel

Les 2 groupes avaient à disposition des malles de déguisement contenant des accessoires variés. La variété des accessoires visait une diversification du vocabulaire vestimentaire.

Ainsi les malles et corbeilles contenaient :

- des vêtements de récupération : des jupes (taille élastique), des grandes chemises, des châles, des shorts (taille élastique), des pulls/gilets ;
- des accessoires traditionnels : des sacs et paniers, des chaussures variées, des porte-monnaies/bourses, des gants/moufles/mitaines, des chapeaux variés ;
- des déguisements de carnaval et leurs accessoires : des robes de princesses, des capes d'animaux/chaperon rouge, des costumes de chevaliers, de pirates, des masques de personnages de contes, des baguettes de fées, des chapeaux de fées, de sorcières, de pirates, des boucliers.

2.5.2. Installation

Du point de vue de l'installation matérielle, ces séances de jeu se déroulaient sur la zone du coin regroupement, élargie et délimitée. Dans cet espace, étaient installées des corbeilles et malles ayant chacune vocation à contenir une catégorie de déguisement spécifique : une malle pour les déguisements types princesses et chevaliers, une corbeille pour les vêtements de récupération, une corbeille d'accessoires traditionnels, une corbeille pour les capes animaux, une caisse pour les chaussures. Cette répartition visait à conduire les élèves à trier et reclasser les déguisements à chaque fin de séance (même si cela n'était pas spécifiquement l'objectif des séances).

2.5.3. Séquence

Les séances ont été au nombre de 8 par groupe, à raison de deux séances par semaine pour chaque groupe. Concernant le déroulement des séances, il a été spécifique pour chaque groupe. Pour le groupe en jeu libre le déroulé des 8 séances (présentation en annexe n°1) était uniquement planifié sur du jeu libre L1.

Pour le groupe 2, le déroulé des séances de jeu était prévu dans une logique spiralaire. Une présentation détaillée se trouve en annexe n°2. En voici, les éléments essentiels :

- séance 1 : jeu libre sans intervention (L1)

- séance 2 : jeu libre avec intervention en posture de magicienne (L2)
- séance 3 : jeu structuré sans formalisation (objectif : nommer des accessoires que l'on porte sur sa tête ou à ses pieds) (S1)
- séance 4 : jeu structuré avec formalisation (objectif : acquérir un vocabulaire vestimentaire précis des accessoires qu'on met sur sa tête ou à ses pieds et utiliser le nom de ces accessoires dans une phrase simple) (S2)
- séance 5 : jeu libre sans intervention (L1)
- séance 6 : jeu libre avec intervention en posture de magicienne (L2)
- séance 7 : jeu structuré sans formalisation (objectif : réutiliser le vocabulaire des accessoires que l'on porte sur sa tête ou à ses pieds en utilisant une phrase longue) (S1)
- séance 8 : jeu structuré avec formalisation (objectif : nommer les accessoires et les insérer dans une phrase longue utilisant la structure « pour que » ou « parce que ») (S2).

2.5.4. Relevé des données

Les compétences langagières visées dans cette expérimentation correspondent à l'attendu : « S'exprimer et se faire comprendre dans un langage syntaxiquement correct et précis ». Pour chaque séance ont été choisis les observables suivants et relativement à l'objectif échanger et réfléchir avec les autres :

- utiliser des « mots phrases » (item 1) ;
- juxtaposer deux mots pour se faire comprendre (item2) ;
- élaborer des phrases avec un groupe nominal simple (i pour il) et un groupe verbal simple ou dans des structures simples (item 3) ;
- élaborer des phrases déclaratives simples autour d'un groupe nominal+d'un groupe verbal (item 4)
- élaborer des phrases plus longues : avec expansion du groupe verbal : COD/COI avec expansion du groupe nominal : adjectif/relative/ complément du nom avec GN + GV + complément de phrases : compléments circonstanciels (temps, lieu, cause...) (item 5) ;
- Élaborer des phrases des phrases complexes (avec propositions subordonnées) (item6).

Outre ces observables, a été comptabilisé le nombre de prises de parole par séance (item 0) et pour chaque élève, ainsi que la quantité d'accessoires nommés (item 7). Cette situation suppose comme prérequis des élèves la connaissance des règles du jeu de la marchande et le vocabulaire vestimentaire de base.

2.5.5. Mode de recueil des données

Pour faciliter le relevé des observables, un enregistrement vidéo a été effectué pour chaque séance et chaque groupe. En outre, j'ai assisté à l'intégralité des séances. Pour cela, un cadre bien

précis a été posé concernant le groupe 1. Je leur ai exposé que je n'interviendrais pas dans la situation de jeu. Ils devaient faire comme si je n'étais pas là. J'ai installé les malles dans la classe et positionné la tablette pour avoir un enregistrement optimal. Pendant qu'un groupe était en situation de jeu, l'autre groupe était avec l'ATSEM dans la salle attenante à la classe, porte ouverte pour que je puisse avoir un regard sur le travail confié au second groupe.

2.5.6. Pré-test

Les activités proposées avaient pour objectif de faire un état des compétences lexicales (lexiques vestimentaires) et syntaxiques (complexité des phrases) des élèves. En effet, pour pouvoir s'engager dans les séances de jeu devait être vérifié le prérequis de la connaissance du lexique vestimentaire de base. En outre, il s'agissait de faire un état de leurs compétences syntaxiques avant l'expérimentation afin de pouvoir les comparer a posteriori.

Ce test initial a été effectué les après-midis en période 3. Individuellement, les élèves devaient nommer les accessoires dessinés sur des flash-cartes. Pour cela, je m'installais au coin bibliothèque de la classe avec une grille d'écoute afin de cocher chaque accessoire nommé. Ainsi leur étaient montrées 30 cartes comprenant des images appartenant au lexique vestimentaire de base (jupe, robe, gilet, chemise, tee-shirt, pantalon, manteau, pull, short, chaussettes), ainsi que des cartes comprenant des dessins d'accessoires vestimentaires plus précis. Il s'agissait des accessoires qui seraient verbalisés pendant les séances de jeu (et présents dans les caisses), à savoir les accessoires que l'on porte sur sa tête (serre-tête, béret, bonnet, cagoule, bandeau, borsalino, canotier, gavroche, casquette, casque) ou à ses pieds (tongs, claquettes, espadrilles, sabots, escarpins, ballerines, babouches, pantoufles, sandales, bottes). Parce que cette activité prenait du temps et qu'elle était fastidieuse pour les élèves, je me suis servie de l'évaluation préalable à la constitution des groupes pour faire un relevé de leurs compétences syntaxiques.

Les données de ces deux activités sont synthétisées dans le document présent en annexe n°4 intitulé pré-test et sont présentées au début de la partie analyse. Ensuite, elles feront l'objet d'une comparaison avec les résultats du post-test en fin d'analyse.

Il est temps maintenant d'analyser l'expérimentation.

Partie 3 : analyse a posteriori de la situation

Une fois les 8 séances réalisées pour chaque groupe, vient le temps de l'analyse a posteriori de la situation. Cette analyse se fera sous la forme d'une présentation des résultats (1), suivie des observations en situation de jeu (2), qui seront synthétisées (3) avant de présenter les résultats du post test (4).

1. Présentation des résultats du pré-test

Pour une plus grande clarté de l'exposé, ces résultats sont présentés groupe par groupe. On retrouvera le détail dans l'annexe n°4.

1.1. Résultats du groupe en jeu libre

Concernant le lexique de base, sur dix vêtements présentés, les six élèves du groupe en jeu libre ont reconnu au minimum huit vêtements sur dix. Cinq élèves les ont nommés et pour une élève, j'ai dû nommer les vêtements qu'elle devait ensuite me désigner du doigt. Cette élève présente d'importants troubles d'articulation qui engendrent des difficultés de compréhension pour l'enseignante et elle manifeste beaucoup d'agacement à répéter pour être comprise. Il s'agissait par cette différenciation de la mettre en situation de réussite.

Concernant le lexique des accessoires que l'on porte sur sa tête et à ses pieds (qui était un des objectifs de l'expérimentation), les résultats sont assez bas. Aucun élève n'a nommé plus de six accessoires sur les vingt. Seule l'élève E2 est parvenue à ce résultat. L'élève E4 connaissait deux accessoires qu'elle m'a pointé du doigt comme pour les vêtements basiques. Les autres ont reconnu entre trois et cinq mots. A ce moment-là de l'expérimentation, l'acquisition de ce vocabulaire semblait donc pertinente. Mais s'agissant d'un groupe en jeu libre, comment l'apprentissage entre pairs pourrait-il se faire si aucun élève n'avait une connaissance assez solide de ce vocabulaire ?

Concernant la syntaxe, une élève E9 en jeu libre n'est pas allée au-delà de l'élaboration de phrases avec groupe nominal simple et groupe verbal simple. Un élève E6 a refusé de faire l'activité malgré plusieurs relances à des jours différents. Pour le reste du groupe, l'élève E2 manifeste des compétences de complexification de phrases plus avancées puisque sont comptabilisées pour elle huit phrases déclaratives simples, quatre phrases avec expansion et une subordonnée. L'élève E5 a élaboré une phrase avec subordonnée ce qui n'a pas été le cas pour E1. La majeure partie des phrases formulées pour ce groupe étaient des phrases déclaratives simples.

1.2. Résultats du groupe en jeu structuré

Concernant le lexique de base, les sept élèves du groupe en jeu structuré ont reconnu plus de huit mots sur dix. Cinq élèves me les ont nommés avec exactitude et pour deux élèves j'ai dû proposer le même aménagement que pour le groupe 1. En effet, une élève (E9) qui ne s'exprime jamais en classe, refusait de répondre aux questions, par contre elle a accepté de pointer les vêtements que je nommais. J'ai procédé de manière identique pour un second élève pour qui la

situation est différente. C'est un élève qui manifeste l'envie de participer mais qui, une fois qu'on lui donne la parole, n'arrive pas à s'exprimer.

Concernant le lexique des accessoires que l'on porte sur sa tête et à ses pieds, les résultats sont bas également puisque, comme pour l'autre groupe, aucun élève ne connaissait plus de six accessoires. La nécessité d'un apprentissage de ce vocabulaire paraissait pertinente. On remarque que l'élève E9 a refusé de répondre et ce malgré l'aménagement proposé. Pour le reste du groupe, ils ont nommé entre deux et cinq accessoires.

Concernant la syntaxe lors du pré-test, l'élève E9 a refusé de raconter une histoire lue. Je n'ai donc pas pu l'évaluer. Seul l'élève E13 n'est pas allé au-delà de l'élaboration des phrases avec groupe nominal simple et groupe verbal simple. Les cinq autres élèves ont réalisé des phrases plus élaborées. Ils sont allés jusqu'à la formulation de phrases avec expansion pour quatre d'entre eux et deux élèves E7 et E12 sont allés jusqu'à l'élaboration d'une phrase avec subordinées. La majeure partie des phrases formulées pour ce groupe étaient des phrases déclaratives simples.

2. Présentation des observations en situation de jeu

A partir de l'annexe n°5 « données en situation de jeu », plusieurs constats peuvent être faits. Ces observations seront exposées dans un premier temps pour le groupe en jeu libre (2.1) puis pour le groupe en jeu structuré (2.2). Elles se termineront par quelques verbatim d'élèves (2.3).

2.1. Observations pour le groupe en jeu libre

2.1.1. Observations pour le groupe

Concernant l'utilisation de mots phrases (item 1), il n'y a pas eu d'évolution sensible et elle est restée faible : 4,25 mots phrases en moyenne par séance. Lors de la séance 3, 14 mots phrases ont été comptabilisés. Entre élèves, l'écart est très faible.

Ces remarques sont également valables pour l'item 2 : l'utilisation de juxtaposition de deux mots pour se faire comprendre est restée faible. Dans ce contexte de jeu symbolique de déguisement, lors de la séance 1, on relève 19 utilisations de « juxtaposition de deux mots pour se faire comprendre ». Les principales utilisations sont le fait de l'élève E6. Il y a eu en moyenne 4,88 phrases de deux mots utilisées au cours de l'ensemble des séances, sachant que seul l'élève E6 a eu une utilisation moyenne supérieure à 2.

S'agissant de l'item 3, l'utilisation de phrases avec groupe nominal simple et groupe verbal simple a été très abondante à la première séance pour retomber dès la séance 2. On passe de 40 à 6/7 pour remonter lors des deux dernières séances à une douzaine. En outre, l'utilisation de ce type

de phrases est bien répartie entre les élèves. Cela donne une utilisation moyenne pour l'ensemble du groupe à 12,86 phrases avec groupe nominal simple et groupe verbal simple par séance.

L'élaboration de phrases déclaratives simples (item 4) représente la plus grosse proportion de phrases utilisées soit en moyenne par séance 58,75. On relève que cette moyenne a été fluctuante au cours des séances et a oscillé entre 35 et 78.

La formulation de phrases contenant des expansions de groupe nominal ou de groupe verbal (item 5), a été moins importante que pour l'item 4, la moyenne est à 34,88. Elle a varié entre 18 et 58 et ce de manière irrégulière. On remarque également une disparité entre élèves. L'élève E2 en utilise deux fois (10) plus que l'élève E5 (4,38). Cette fourchette ne prend pas en compte l'élève E4 restée silencieuse.

L'élaboration de phrases avec subordonnées (item 6) a été bien moins importante bien qu'elle ait augmenté en fin de séquence. En effet, la moyenne d'utilisation est de 4,5 phrases avec subordonnées sur l'ensemble de la séquence. L'élève E1 n'en a pas utilisé alors que la moyenne de l'élève E2 atteint le chiffre de 2,25

Concernant l'item 7 qui correspond à l'utilisation d'un lexique précis : le groupe ne s'est pas intéressé aux accessoires que l'on met sur sa tête ou à ses pieds tout au long de la séquence. Le groupe en jeu libre a nommé ces accessoires en utilisant les termes génériques de chaussures et chapeaux, sauf à quelques exceptions qui sont au nombre de deux, à savoir les sandales et la casquette pour une élève.

Pour ce qui est du nombre de prises de parole (item 0), il est observable qu'elle a été fluctuante. La moyenne est de 110,83 prises de parole pour le groupe par séance. Elle a baissé de manière significative à compter de la séance 4 où elle a diminué de presque la moitié par rapport à la séance 3. Elle a stagné jusqu'à la dernière séance où elle est remontée sans atteindre le niveau de la séance de découverte. L'écart entre élèves est très important puisque l'élève E4 n'a pris la parole que 0,75 fois par séance alors que l'élève E2 a pris en moyenne 32,5 fois la parole. On relève que l'utilisation du lexique a été très faible, seule une élève a utilisé plusieurs fois un seul et même mot.

2.1.2. Observations pour chaque élève

L'élève E1 a pris en moyenne 18,75 fois la parole sur l'ensemble des séances. Sa prise de parole a été fluctuante. Elle a formulé en moyenne très peu de mots phrases, juxtapositions de deux mots et phrases avec groupe nominal simple et groupe verbal simple. Elle a émis majoritairement des phrases déclaratives simples pour lesquelles on relève une progression non constante. Cet élève a également témoigné d'une capacité à élaborer des phrases avec expansion. A l'inverse, elle a peu formulé de phrases avec subordonnées. Sur l'ensemble des séances, l'élève E1 n'a pas réutilisé un seul mot du vocabulaire visé.

L'élève E2 a pris en moyenne 32,5 fois la parole et représente ainsi l'élève qui a le plus pris la parole dans ce groupe. Qu'en est -t-il de sa qualité de prise de parole ? On remarque que c'est une élève qui utilise peu les mots phrases, les juxtapositions de mots et les phrases sujet-verbe. En revanche, elle utilise beaucoup de phrases déclaratives simples. A ce titre, on relève une baisse continue d'utilisation au cours des séances. Elle sait utiliser les phrases avec expansions malgré une diminution progressive d'utilisation. Cette élève a par ailleurs formulé des phrases avec subordonnées et pas uniquement sur les temps structurés. Sur l'ensemble des séances, l'élève E2 a utilisé 4 fois le mot sandales et une fois le mot bottes.

L'élève E3 a repris en moyenne 22,5 fois la parole. Cette prise de parole a été assez irrégulière puisqu'elle chute en séance 3 à 7. C'est un élève qui a utilisé peu de mots phrases, juxtapositions de deux mots et de phrases sujet/verbe. Il utilise principalement des phrases déclaratives simples de manière très irrégulière. Il utilise peu de phrases avec expansion avec toutefois une progression relative en fin de séquence. Par ailleurs, c'est un élève qui formule peu de phrases avec subordonnées. Sur l'ensemble des séances, l'élève E3 n'a pas réutilisé un seul mot du vocabulaire visé.

L'élève E4 est une élève qui a très peu pris la parole, en moyenne 0,75 fois par séance. Il est à relever que cette élève présente de grandes difficultés articulatoires. Les quelques phrases prononcées ont été de type phrases groupe nominal simple/groupe verbal simple et phrases déclaratives simples. L'élève E4 n'a nommé aucun accessoire.

L'élève E5 a pris en moyenne 17,5 fois la parole de manière assez irrégulière. Il a utilisé très peu de phrases mots ou juxtapositions de deux mots. Il a formulé peu de phrases sujet/verbe avec une diminution importante et régulière de cette utilisation. Ses constructions de phrases étaient majoritairement de type phrases déclaratives simples. Il a également émis peu de phrases avec expansion, utilisation qui a été variable et irrégulière. Son utilisation de phrases avec subordonnées a été très faible. L'élève E6 n'a pas réutilisé un seul mot du vocabulaire visé.

L'élève E6 a pris en moyenne 23,88 fois la parole avec une légère et progressive baisse de sa prise de parole en fin de séquence. Il a verbalisé peu de mots phrases et juxtapositions de deux mots qui ont très nettement diminué en fin de séquence. Son utilisation de phrases sujet/verbe a, nettement diminué en fin de séquence. La construction de phrases qu'il a le plus utilisé est celle des phrases déclaratives simples. Son utilisation de phrases avec expansion est basse mais régulière. Par contre c'est un élève qui n'a formulé qu'une phrase avec subordonnée sur l'ensemble de la séquence. L'élève E6 n'a nommé aucun accessoire.

2.2. Observations pour le groupe en jeu structuré

2.2.1. Observations pour le groupe

L'utilisation moyenne de mots-phrases (item 1) a été de 3,87 mots-phrases. Son utilisation est également restée stable, entre 0 et 7 mots phrases ont été utilisés par le groupe pour chaque séance. Six élèves sur sept ont eu une utilisation inférieure à un mot phrase sur l'ensemble de la séquence. Seul l'élève E13 a utilisé en moyenne plus de deux mots phrases sur l'ensemble de la séquence.

La formulation moyenne de juxtapositions de deux mots pour se faire comprendre (item 2) a été de 5,75. La séance 1 est celle où les élèves ont le plus utilisé ce type de phrase. On en compte 20, pour chuter à 3 à la séance suivante. Or l'élève E13 a formulé 15 phrases de deux mots sur 20.

L'utilisation de phrases groupe nominal simple/groupe verbal simple (item 3) est de 13,5 en moyenne par séance. Cette utilisation s'est faite sans régularité. Elle est imputable pour la majeure partie à l'élève E13 qui a une moyenne d'utilisation de ce type de phrases de 13,5 par séance.

L'élaboration de phrases déclaratives simples (item 4) a été la plus importante. On relève en moyenne près de 59 phrases de ce type. Une importante disparité est visible sur le groupe. L'élève E11 a une moyenne de 5,58 phrases de ce type alors que l'élève E12 a une moyenne à 16,5 (bien qu'absent à une des huit séances). C'est le type de phrases le plus utilisé pour ce groupe.

La moyenne d'émission de phrases avec expansion d'un groupe nominal ou d'un groupe verbal, le groupe (item 5) est de 31,88. Cette utilisation a été croissante avec un pic en milieu de séquence (45) pour se stabiliser vers la fin. On relève d'importants écarts entre élèves. L'élève E13 a utilisé 1,75 phrases avec expansion en moyenne contre 9,63 pour l'élève E12.

Pour l'élaboration de phrases avec subordonnées (item 6), on relève une moyenne à 8,38 phrases par séance. Une augmentation de l'utilisation est visible à compter de la séance 6 où l'utilisation est multipliée par 3 pour atteindre son maximum en séance 8 avec 18 phrases de ce type. Si on porte notre attention sur l'écart entre élèves, on observe une utilisation qui va du simple au triple entre l'élève E13 (0,88) et E12 (2,88).

Concernant l'utilisation d'un vocabulaire précis (item 7), les élèves s'en sont relativement peu emparés. On relève qu'ils n'ont nommé les accessoires qu'aux séances 3,4,7 et 8 ce qui correspond aux séances de jeu structuré. Lors des deux premières séances, ils ont utilisé le vocabulaire générique des familles d'accessoires : chaussures et chapeau. Quelques exceptions sont relevables à la séance 3 (posture de magicienne), une élève m'a sollicité pour me demander de lui nommer l'accessoire serre-tête. Lors des séances 5 et 6, qui interviennent après une prise de connaissance du vocabulaire précis, seul un élève l'a réinvesti en situation de jeu. Il souhaitait désigner le borsalino mais n'y parvenant pas il utilisait un nom inventé à sonorité proche.

Pour ce qui est du nombre de prise de parole (item 0), le groupe a pris en moyenne 128,5 la parole par séance, soit une prise de parole totale de 1028. En dépit d'une baisse importante en séance 2 où on ne dénombre que 90 prises parole, les élèves se sont exprimés de manière stable. Est observable un écart assez significatif entre les élèves. En effet, une élève E9 n'aura pris la parole que sept fois durant toute la séquence alors que l'élève E12 aura pris la parole 32,88 fois en moyenne par séance.

L'utilisation des noms d'accessoires a été faible sur l'ensemble de la séquence puisqu'a été comptabilisée une moyenne à 1,42 noms par séance sachant que c'est sur les temps de jeu structuré qu'elles étaient principalement effectuées.

2.2.2. Observations pour chaque élève

L'élève E7 a pris en moyenne 27,5 fois la parole par séance et ce de manière assez régulière. C'est une élève qui émet très peu de mots phrases, juxtapositions de deux mots ou phrases de type sujet/verbe. En revanche, elle utilise majoritairement des phrases déclaratives simples puis les phrases avec expansion et quelques phrases avec propositions subordonnées. Pour ces deux derniers types de phrases, on note une augmentation d'utilisation aux séances 4 et 8 qui correspondent aux séances structurées de niveau 2. L'élève E7 a nommé en moyenne de 2,5 mots par séance.

L'élève E8 a pris en moyenne 14,38 fois la parole à chaque séance et ce de manière assez régulière sauf en séance 7. Cette élève utilise très peu de mots phrases, juxtapositions de deux mots ou phrases de type sujet/verbe. Elle utilise principalement des phrases déclaratives simples. Son utilisation de phrases avec expansion et de phrases subordonnées est faible. Pour ce dernier type de phrases, on remarque une augmentation au fil des séances. L'élève E8 a eu une utilisation très faible des noms d'accessoires.

L'élève E9 est restée silencieuse quasiment toutes les séances. On relève une prise de parole seulement en séance 7 avec des phrases principalement déclaratives. Cet élève a nommé seulement deux accessoires sur l'ensemble des séances.

L'élève E10 a pris en moyenne 22,38 fois la parole par séance. Il a formulé très peu de mots phrases, juxtapositions de deux mots ou phrases de type sujet/verbe. Il a émis majoritairement des phrases déclaratives simples de manière régulière. Sa formulation moyenne de phrases avec expansion a progressé jusqu'à la séance 8. Il a utilisé peu de phrases avec propositions subordonnées. Il a nommé des accessoires uniquement sur les séances de jeu structuré et ce à la demande de l'enseignant.

L'élève E11 a pris 11,63 fois la parole en moyenne et ce de manière irrégulière. Il a utilisé très peu de mots phrases ou juxtapositions de deux mots pour se faire comprendre. Son utilisation

de phrase sujet/verbe a été faible. Sa formulation de phrases déclaratives simples a été peu abondante. On dénombre peu de phrases avec expansion. Son usage de phrases avec subordonnées pendant les séances structurées. Il a nommé en moyenne 2 accessoires que l'on porte sur sa tête ou à ses pieds, ce au moment des séances structurées et en réponse aux sollicitations de l'enseignante.

L'élève E12 est l'élève qui a le plus pris la parole : 32,88 fois en moyenne par séance. Il n'utilise quasiment pas de mots-phrases et juxtapositions de deux mots et utilise peu de phrases de type sujet/verbe. La plupart des phrases utilisées sont les phrases déclaratives simples. Pour ces phrases, on remarque une baisse d'utilisation en fin de séquence. L'utilisation de phrases avec expansion a été croissante au fil des séances. En outre, c'est l'élève qui a utilisé le plus de phrases avec subordonnées. Il a utilisé en moyenne deux mots par séance, la plupart en séances structurées.

L'élève E13 a pris 22,25 fois la parole en moyenne. On relève une baisse progressive du nombre de prises de parole. Il a utilisé peu de mots-phrases et juxtapositions de deux mots. On relève pour ce dernier type de phrases une très nette baisse d'utilisation au cours de la séquence. Pour les phrases avec groupe nominal simple/groupe verbal simple et les phrases déclaratives simples, on note une baisse d'utilisation en milieu de séquence. S'agissant des phrases avec expansion, il est possible d'observer une progression d'utilisation. Quant aux phrases avec subordonnées, il en a élaboré peu et uniquement pendant les séances structurées. Il a très peu nommé d'accessoires et ce uniquement en séances structurées.

2.3. Verbatim

2.3.1. Groupe jeu libre

Sont présentés quelques exemples de phrases complexes élaborées au cours de la séquence :

- « On dirait que j'étais la princesse que t'avais délivré. » E3
- « T'es un pirate que la princesse elle aimait bien »
- « T'avais la baguette pour qu'il disparaisse »

2.3.2. Groupe jeu structuré

Sont présentés quelques exemples de phrases avec propositions subordonnées qu'ont réussi à formuler les élèves lors des deux dernières séances :

- « J'ai mis un chapeau de pirate parce que je voulais attaquer un loup »
- « J'ai acheté des ballerines parce que je voulais aller danser »
- « J'ai mis des bottes parce que j'ai froid aux pieds. »

Une certaine différence qualitative apparaît, qui peut sans doute s'expliquer par la modélisation que l'enseignant a fournie à ce groupe. Cette question sera traitée dans l'analyse.

3. Synthèse des données

3.1. Évolution des compétences langagières pour les élèves en situation de jeu libre

Le nombre de prises de parole a été irrégulier mais la quantité a été à peu près du même ordre entre la première et la dernière séance. Ce qui peut être relevé, c'est que la formulation de mots-phrases a été abondante en séance 3. Ensuite, cette utilisation a sensiblement baissé pour remonter à la dernière séance au même niveau qu'en séance 1. On note une forte chute d'utilisation de juxtapositions de deux mots pour se faire comprendre. Abondante en séance 1, elle a quasiment disparu dans les suivantes. De même, on remarque une forte baisse de l'utilisation des phrases avec un groupe nominal simple et un groupe verbal simple. Cette baisse peut être mise en parallèle avec l'augmentation du nombre de phrases avec expansion tout au long de la séquence. Si l'utilisation de phrases déclaratives simples a peu évolué au cours des séances, on note une légère augmentation d'utilisation de phrases avec subordonnées. Pour groupe en jeu libre, une évolution de la syntaxe est perceptible en situation de jeu. Les élèves utilisent plus de phrases avec expansions et de phrases avec subordonnées. En situation de jeu libre entre pairs, les élèves sont parvenus à complexifier la structure de leurs phrases.

Pour ce qui est de la compétence lexicale, les élèves ne s'étant pas approprié le vocabulaire des accessoires visés, je questionnerai la pertinence des choix effectués dans la partie discussion.

3.2. Évolution des compétences langagières pour les élèves en situation de jeu structuré

Pendant les actions de jeu, plusieurs remarques peuvent être faites quant à l'évolution des compétences langagières. Concernant le nombre de prises de parole, il est possible de relever sur le plan quantitatif une faible évolution, ce nombre restant sensiblement le même. L'élaboration de mots-phrases, de juxtapositions de deux mots pour se faire comprendre et des phrases avec groupe verbal simple et groupe nominal simple a nettement baissé. L'élaboration de phrases déclaratives simples reste sensiblement la même. La formulation de phrases avec expansions et de phrases avec propositions subordonnées connaît une augmentation, augmentation très nette pour les subordonnées. En ce sens, on peut dire qu'en situation les élèves du groupe de jeu structuré ont complexifié la structuration de leurs phrases.

S'agissant de la compétence lexicale, si les élèves de ce groupe se sont appropriés une partie du vocabulaire visé, leur utilisation reste modeste. Dans la partie discussion sera évoqué une remédiation qui aurait pu être utile à une meilleure assimilation de ce vocabulaire. En effet, eu égard à la faible utilisation en situation de jeu, on peut questionner ce qu'ils en auront retenu en

dehors de ce contexte de jeu. C'est le post-test qui permettra d'avoir une vue sur ce point.

3.3. Comparaison de l'évolution de compétences langagières entre les deux groupes

A la vue des courbes comparatives présentes en annexe n°3 et des commentaires ci-dessus, on observe une stabilité du nombre de prises de parole pour le groupe en jeu structuré alors que dans le groupe en jeu libre la prise de parole était plus fluctuante. Cela vient poser la question du rôle soutenant de l'enseignant dans la prise de parole. Pour les deux groupes, la complexification dans l'élaboration des phrases a été perceptible. Toutefois, il semble que pendant les situations de jeu, cette complexification a été plus importante quantitativement que pour le groupe en jeu libre. Cela vient questionner le rôle d'étayage de l'enseignant.

Concernant la compétence lexicale, on remarque que pendant les situations de jeu, pour le groupe en jeu libre l'utilisation du vocabulaire visé a été insignifiante et que pour l'autre groupe, bien que plus importante, elle est restée modeste.

Suite à cette synthèse de données en situation de jeu, il convient de présenter les résultats du post-test afin de déterminer si ces évolutions ont pu être réinvesties en dehors de l'action.

4. Résultats du post test

Ce post-test, comme le pré-test, s'est déroulé en deux parties. La première a consisté pour les élèves à nommer les accessoires présentés à partir des flash-cartes utilisées lors des séances. La différence avec le test initial est que n'étaient pas présentés les vêtements de base. Pour la seconde partie, j'avais sélectionné deux minutes de vidéo par groupe que je présentais individuellement. Il s'agissait de deux minutes de la séance 5 pour chaque groupe où ils étaient en situation de jeu libre. Je leur demandais de me raconter ce qu'ils voyaient, ce que faisaient les copains ou eux-mêmes. L'objectif était de les remettre en situation, de raconter comme au test initial, seulement je souhaitais que cela ait du lien avec les séances vécues. Dans cette perspective, pour accompagner la verbalisation, je pouvais poser une ou deux questions, par exemple « et pourquoi.. ? ». Cela pouvait aider à relever si une différence existait entre les deux groupes dans l'utilisation particulière de la structure « parce que » et « pour que ». Il s'agissait donc d'évaluer la qualité de la syntaxe du point de vue de la complexité des phrases. La présentation de ce post-test étant faite, voyons quels en ont été les résultats.

4.1. Groupe en jeu libre

Les données chiffrées sont présentées en annexe n° 4. A partir de ces données, on remarque pour ce groupe aucune utilisation de mot-phrase ou juxtaposition de deux mots pour se faire comprendre. Ils ont élaboré 5 phrases avec groupe nominal simple et groupe verbal simple. L'essentiel des phrases formulées par les élèves ont été des phrases déclaratives simples, on en comptabilise 15. Les phrases avec expansion ont été deux fois moins importantes. Trois phrases avec subordonnées ont été élaborées. On note également que peu d'accessoires ont été nommés.

4.2. Groupe en jeu structuré

Les données chiffrées sont présentées en annexe n°4. S'agissant de la syntaxe, ce groupe n'a pas utilisé de mot-phrase ou de juxtaposition de deux mots pour se faire comprendre. Apparaît également une très faible utilisation de phrases avec groupe nominal simple ou groupe verbal simple et de phrases avec expansion. Par contre ce groupe a formulé 16 phrases déclaratives simples et 11 phrases avec propositions subordonnées. On note également que les accessoires ont été peu nommés ce qui appelle à une discussion sur la pertinence des choix effectués présentée dans la suite du présent écrit.

Il est maintenant possible de procéder à la comparaison des résultats entre le pré-test et le post-test et ainsi de parvenir à une confrontation de l'analyse a priori et a posteriori pour en extraire une discussion.

Partie 4 : Analyse et discussion

L'exposé de ces résultats appelle à leur comparaison (1) et ainsi à une confrontation de l'analyse a priori et a posteriori (2) afin d'engager une discussion (3).

1. Comparaison des résultats

Au regard des résultats du test final, peuvent être remarqués des différences et points communs entre les deux groupes. Tout d'abord s'agissant du lexique, on observe pour ces groupes une faible performance, avec toutefois une légère avance pour le groupe en jeu structuré. Or, cela n'était-il pas prévisible dès lors qu'aucun des élèves du groupe libre ne possédait une connaissance minimale du vocabulaire visé rendant l'apprentissage impossible entre pairs. Ensuite, s'agissant de la syntaxe, on note des proportions similaires en ce qui concerne l'élaboration de phrases groupe

nominal simple et groupe verbal simple, phrases déclaratives et phrases avec expansions. La différence est perceptible dans l'élaboration de phrases avec subordonnées pour lesquelles le groupe en jeu structuré a obtenu de meilleurs résultats. L'utilisation de ce type de phrase a été quasiment quatre fois plus important. Cela semble laisser percevoir un apprentissage plus efficace pour ce groupe. Pour confirmer cette tendance il convient d'observer ces résultats à la lumière du pré-test.

En effet, pour le groupe en jeu libre, si on compare le nombre de mots du lexique des accessoires qu'on porte sur sa tête et à ses pieds nommés au test initial et au test final, on observe des résultats qui sont exactement les mêmes. Cette observation viendra questionner la pertinence des choix opérés en vue de l'apprentissage de ce lexique spécifique. Concernant la complexification de la structure des phrases une progression des compétences est observable. Les élèves n'ont plus formulé de mot phrase ou juxtaposition de deux mots pour se faire comprendre. L'utilisation de phrases avec groupe nominal simple et groupe verbal simple représentait 27% de la prise de parole au pré-test et 33 % post-test. On remarque que les élèves sont passés de 41,6% de phrases déclaratives simples à 50% des phrases formulées par le groupe. De même, le nombre de phrases plus longues est passé de 20,83% à 23,33%. Le nombre de phrases avec propositions subordonnées est passé de 4,16 % à 10 %. Des progrès sont perceptibles pour le groupe en jeu libre concernant la complexité des phrases.

Dans le groupe en jeu structuré, du point de vue du lexique, on ne remarque pas d'acquisition solide et quantitativement importante. En effet, les élèves E7 et E12 qui connaissaient déjà respectivement 7 et 6 mots n'en ont pas appris de nouveau. L'élève E8 est passé de 3 mots nommés à 5. L'élève E9 qui avait refusé le pré-test a reconnu 3 mots au post-test. L'élève E10 est passé de 3 mots nommés à 5, l'élève E11 de 5 à 6. L'élève E13 est passé de 2 mots connus à 4. Là encore il faudra interroger la pertinence de l'enseignement de ce lexique. S'agissant de l'apprentissage de structures de phrases plus complexes, on remarque une amélioration de la qualité de la syntaxe. En effet, le groupe a baissé son utilisation de phrases avec groupe nominal simple et groupe verbal simple de 27% à 11%. Ce groupe utilise plus de phrases déclaratives simples mais moins de phrases avec expansion. La plus nette progression est celle de l'élaboration de phrases avec propositions subordonnées. Le groupe est passé de 3% à 30%.

Il convient maintenant de mettre en confrontation l'analyse a priori et l'analyse a posteriori.

2. Confrontation de l'analyse a priori et a posteriori

Afin rendre plus lisible cette confrontation je tiens à rappeler la problématique. Il s'agissait de s'interroger sur l'acquisition des compétences langagières du lexique et de la syntaxe dans une situation de jeu libre et en comparaison avec une situation de jeu structuré. Au regard des

hypothèses qui avaient été formulées une confrontation de l'analyse sera faite (2.1). Elle permettra de mettre en évidence les limites de l'expérimentation (2.2) tout en pointant certains bénéfices pour les élèves (2.3). Ainsi un arrêt sur image sera proposé sur les postures d'élèves (2.4) et le point de vue de l'enseignant (2.5).

2.1. Confrontation au regard des hypothèses formulées

Au regard de la première hypothèse qui était que des élèves dans un jeu symbolique de déguisement pouvaient acquérir des compétences langagières entre pairs (et donc en jeu libre), il a été mis évidence que le groupe en jeu libre a légèrement progressé dans l'apprentissage de la complexification des phrases mais pas dans l'acquisition du vocabulaire. S'agissant de la seconde hypothèse qui suggérait que l'intervention de l'enseignant dans ce jeu permet plus d'apprentissages du point de vue des compétences lexicales et syntaxiques, il a été relevé que le groupe en jeu structuré semble avoir progressé dans l'acquisition d'un vocabulaire spécifique mais ce de manière modeste. Il semble avoir plus progressé dans la complexification des structures de phrases. Pour le groupe en jeu structuré la progression semble même plus importante que celle du groupe de jeu libre dans l'acquisition de ces compétences syntaxiques.

2.2. Les limites perceptibles de l'expérimentation

Des limites sont perceptibles à cette expérimentation. En effet, une limite qui a déjà mis en évidence dans cet écrit concerne l'acquisition du vocabulaire. Un premier questionnement s'est posé sur la quantité de mots visés pour la séquence, à savoir 20, et sur la complexité. Le nombre était sans doute trop important à la fois dans l'apprentissage et dans l'évaluation eu égard au caractère fastidieux et peu enthousiasmant pour des jeunes élèves. Les accessoires présentés n'appartenaient pas tous au quotidien des élèves. Ensuite, comme cela a déjà été souligné, il paraissait difficile voire impossible pour le groupe en jeu libre d'entrer dans cet apprentissage dans la mesure où aucun d'entre eux n'en avait une connaissance suffisante. Au regard du faible résultat pour le groupe en jeu structuré, il aurait pu être intéressant de proposer des activités en dehors de la séquence de jeu. Ces activités auraient pu être soutenantes pour l'apprentissage. Elles auraient permis une fréquence d'utilisation du vocabulaire plus importante. Pour exemple, on peut citer deux activités. La première aurait pu se faire sur le temps d'accueil à l'aide d'un loto des accessoires. La seconde aurait pu avoir lieu sur le temps de regroupement avec un jeu de cartes fonctionnant selon le principe du jeu « j'ai ... qui a ... ? ». Dans le cadre de l'expérimentation présente, je ne pouvais le faire au risque d'induire une nouvelle variable.

S'agissant des compétences syntaxiques, il peut être questionné la pertinence du choix du pré-test et du post-test qui sont légèrement différents. Il aurait paru plus cohérent de mettre en parallèle deux tests identiques. Toutefois ce choix s'est justifié par le soucis de présenter une activité d'évaluation sommative en lien avec ce qu'ils venaient de vivre dans la séquence. C'est peut-être le choix du pré-test qui peut être alors être remis en cause. Toutefois au stade de l'élaboration de l'expérimentation je n'en avais pas perçu les limites liées au fait que l'évaluation diagnostique n'avait pas de lien avec les déguisements pour la partie syntaxique. J'avais pour objectif d'évaluer le réinvestissement d'un vocabulaire appris et la structure syntaxique des phrases.

Le vocabulaire qui était visé, n'était pas une nécessité à la compréhension dans les échanges verbaux entre pairs. A l'inverse, une meilleure syntaxe permet une meilleure compréhension dans les échanges. Pour les élèves, l'utilisation des termes génériques chapeaux et chaussures était suffisante dans les interactions de jeu. Ce qu'offre le jeu, est donc un apprentissage langagier dans la relation aux autres que cela soit dans un jeu libre ou dans un jeu avec intervention de l'enseignant. En ce sens, on peut citer les propos de Mireille Brigaudiot selon laquelle « Le langage se joue dans la relation. C'est seulement si un enfant a des interlocuteurs de grande confiance qu'il peut oser le langage. Et la vraie vie c'est le partage d'expériences accumulées sur une année, chaque jour. » ; propos recueillis dans une interview pour Café pédagogique (2016). Ces dernières remarques nous conduisent ainsi à aborder les bénéfices de l'expérimentation pour les élèves.

2.3. Les bénéfices pour les élèves

Les élèves ont bénéficié d'un certain nombre d'apports. J'ai remarqué qu'ils n'ont pas joué les uns à côté des autres. Ils ont échangé, parfois essayé de convaincre l'autre. Cela renvoie dans la partie de l'état de l'art, à l'enjeu relationnel que présente les situations de jeu ainsi que la structuration de la pensée que le jeu permet. Certains sont même allés vers des élèves silencieux pour les inviter à partager, ce fut le cas pour l'élève E4 qui présente des difficultés articulatoires. Le jeu offre donc un apprentissage dans la relation, autrement dit un apprentissage du savoir être et du vivre ensemble. Sur le plan des compétences, bien que la partie lexicale ait été moins probante, ils ont progressé sur le plan syntaxique. Enfin, ils ont eu plaisir à participer à ces séances puisqu'ils ont verbalisé le souhait de recommencer à l'issue de la dernière séance. Le plaisir ressenti les aidera sans doute à mieux intégrer ces apprentissages qu'ils ont éprouvés avec leurs corps. Le jeu leur a permis un apprentissage en action. Pour finir, j'évoquerai juste le cas de l'élève E13 qui ne parvenait pas à s'exprimer en classe et pour qui l'expérimentation a déclenché une prise de parole. De manière générale, on peut dire que les élèves ont appris dans la relation et en action. Partant de ces éléments peuvent être discutées les postures des élèves.

2.4. Observations relatives aux postures d'élèves

Plusieurs postures ont attiré mon attention durant le visionnage des vidéos :

- posture de refus : le silence de l'élève E9 m'a interpellé. En effet, c'est une élève que je vois parler dans la cours ou que je surprends en train d'échanger en cachette dans la classe mais qui ne répond pas aux sollicitations de l'adulte. Elle refuse systématiquement de répondre oralement en situation d'apprentissage. Je pensais que la situation de jeu lui permettrait de pendre la parole. Or il s'est avéré qu'elle est restée silencieuse ou presque. Elle n'a répondu à l'adulte qu'à la dernière séance. Or en étant présente dans toutes les séances et en l'observant à distance, je me suis aperçue qu'elle parlait derrière les masques de déguisements. J'ai pu observer ses lèvres bouger et sa camarade répondre. Dès que je m'approchais elle partait plus loin. Le cas de cette élève m'a donc interpellé sur la question de l'activité en situation d'apprentissage. Autrement dit, à quoi sait-on qu'un élève est actif en situation d'apprentissage ? La prise de parole est-elle significative de son activité ? Un élève silencieux n'est-il pas lui aussi en train d'apprendre ?

- posture scolaire : mon attention s'est également posée sur le cas de l'élève E11. Il est un élève très bon parleur en situation d'apprentissage. Il sait faire preuve d'expression lexicale et syntaxique de qualité. Or pendant toutes les séances de jeu il a été effacé. Son nombre de prises de parole était faible et la qualité de celles-ci aussi sauf sur les temps de structuration où il répondait très exactement à la demande de l'enseignante. Ici c'est la question de la limite de la posture scolaire de l'élève qui semble se poser, posture le plus souvent de confort pour l'enseignant mais qui interroge quant à la capacité d'accès au symbolique pour ces élèves.

- posture première : l'élève E2 s'est engagée de manière spontanée dans l'activité. Elle s'est tout de suite mise en situation de verbalisation sans observation de ses camarades ou du matériel. La maîtresse avait dit de jouer librement alors elle jouait. Il se trouve que cet élève présente d'importantes difficultés à reporter sa prise de parole dans toutes les situations de groupement, ce qui pose la question de l'acquisition du contrôle inhibiteur chez les jeunes enfants. Quand l'enseignante pose une question elle y répond immédiatement sans parvenir à freiner cet élan ou pour le moins à le différer.

- posture réflexive : l'élève E12 a montré une certaine surprise voire résistance quand je suis entrée en posture de magicienne en séance 2 avec le groupe en jeu structuré en me questionnant « mais tu joues avec nous ? » ce qui m'a renvoyé à mon propre trouble car je me suis moi-même questionnée à ce moment-là sur mon choix de posture qui n'était pas si évident que cela. En effet, cela me renvoyait à la question de l'intention du point de vue de l'enseignant. Cet élève ne semblait pas dupe. Si la maîtresse vient parmi nous c'est qu'elle veut nous faire apprendre quelque chose.

- L'élève E13 qui ne prenait pas la parole jusqu'à cette expérimentation, a dévoilé des

compétences langagières que j'ignorais. En effet, c'est un élève qui au cours des trois premières périodes ne s'exprimait pas ou peu. Il ne répondait que très peu à l'adulte ; le plus souvent par un signe de la tête pour les questions fermées et pour les questions ouvertes il restait silencieux. A côté de cela, il produisait beaucoup de sons avec sa bouche et notamment au moment du regroupement. Il lui arrivait parfois de lever la main mais dès qu'il avait la parole aucun son ne sortait de sa bouche. La séance 1 a été un grand étonnement puisque je l'ai entendu parler et élaborer des phrases et dans une quantité importante à son échelle. Au cours de l'expérimentation, on peut noter que, même si au fil des séances sa quantité de prises de parole a baissé, la qualité a progressé. Depuis cette expérimentation cet élève continue de prendre la parole dans des situations d'apprentissage et en dehors. Il a pris une certaine assurance. Cette situation pose la question de l'insertion socio-affective qui sera discutée dans le prochain paragraphe.

En outre, cette expérimentation m'a interpellée sur ce que l'on peut entendre par compétences de langage oral.

2.5. Observations du point de vue de l'enseignant

2.5.1. La posture de magicienne

Comme je l'ai évoqué ci-dessus, la posture réflexive de l'élève E12 est venue mettre en lumière le questionnement de l'intention en posture de magicienne. Si dans cette posture l'enseignant ne nomme pas le savoir visé, il livre des indices sur l'objectif d'apprentissage (ici en nommant des accessoires avec précision). C'est aux élèves de s'en saisir ou non. Or cela peut engendrer de la résistance chez les élèves. Ils vont sentir une intention dans une activité pour laquelle, dans leur représentation, l'enseignant n'a peut-être pas sa place. Dès lors que l'enseignant prend une telle posture, la situation de jeu peut ne plus être vécue par les élèves comme un vrai jeu. N'apparaît-il pas une distinction entre l'intention pédagogique et l'objectif pédagogique ? En ce sens, dans cette expérimentation l'intention serait de mettre les élèves en apprentissage dans une situation de jeu. L'objectif pédagogique serait quant à lui que les élèves soient capables à l'issue de la séquence d'utiliser un vocabulaire vestimentaire précis et d'élaborer des phrases complexes.

2.5.2. L'étayage

Au regard des résultats de l'expérimentation, a été mis en évidence un apprentissage par les deux groupes avec toutefois de meilleures performances pour le groupe en jeu structuré. Cette différence est-elle due à l'étayage de l'enseignant ? On peut vérifier si dans cette situation de jeu les six fonctions de l'étayage (cf partie1) étaient bien présentes. La situation de jeu a bien été proposée aux élèves dans l'intention de les enrôler dans la tâche d'apprentissage. Les séances dirigées visaient

à réduire les degrés de liberté des élèves en proposant une consigne restreinte et précise et une modélisation avec des exemples de structures de phrases que les élèves ont pu imiter. L'enseignant était présent pour maintenir les élèves dans la tâche. En séance 4 et 8 étaient présentes des institutionnalisations avec retours réflexifs. Par ailleurs, l'enseignant a dû adapter ses demandes de formulation aux élèves pour les placer en situation de réussite. On relève bien la présence des fonctions de l'étayage dans la situation de jeu structuré.

Dans la séquence en spirale, on s'aperçoit que l'enseignant a adopté des postures différentes. Face à ses postures et en fonction de la singularité de chaque élève, on remarque que leurs postures ont elles aussi été différentes.

Un glissement s'est déjà opéré dans la discussion, dans laquelle plusieurs points seront débattus.

3. Discussion

Je propose dans cette partie discussion de développer plus spécifiquement les compétences de langages orales (3.1), la visibilité de l'acte d'apprentissage (3.2), l'insertion socio-affective (3.3).

3.1. Les compétences de langage oral

Les compétences de langage oral en émission et en réception doivent se faire selon Mireille Brigaudiot dans la vraie vie, c'est à dire dans des moments langagiers de partage de la vie de la classe. (Brigaudiot, 2015). Un jeu de déguisement offre une possibilité de développer un langage en situation, c'est à dire de parler de ce qu'on est en train de faire. Mireille Brigaudiot souligne que le jeu symbolique se complexifiant vers l'âge de 5 ans, il est l'occasion de récit complexe. Elle précise que le développement de ces compétences en situation symbolique va dans le sens d'une réussite scolaire. Le langage en situation est à prioriser car inégalement maîtrisé à l'entrée de la maternelle.

Philippe Boisseau (2005) souligne également la priorisation du langage à la maternelle. Toutefois on perçoit une nuance par rapport aux propos ci-dessus. En parallèle des situations authentiques, il met en évidence la nécessité d'interactions de qualité entre l'enseignant et ses élèves. Cela renvoie à la notion de modélisation et aux feed-back d'étayages que va pouvoir formuler l'enseignant à partir des propos des élèves. Or cette modélisation et ces feed-back n'existent pas dans un jeu libre de type L1. Cela vient pointer sans doute une limite à l'acquisition de compétences langagières orales entre pairs. En outre, il insiste sur l'importance de la syntaxe. Pour lui, c'est la syntaxe « qui rend possible l'enrichissement du vocabulaire ». Cela questionne la pertinence de proposer dans une même séquence à la fois l'apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire (qui plus est nombreux) et à la fois une complexification des phrases. Sans doute aurait-il pu être

envisagé de viser d'abord l'acquisition d'une complexification de la syntaxe puis l'acquisition d'un nouveau lexique. A la lecture de l'ouvrage, on apprend que l'apprentissage de la syntaxe doit être programmé par étapes et sans académisme. Le risque d'un apprentissage trop prématuré, d'une complexification académique est une rigidité dans la construction des phrases sans diversification des pronoms par exemple. Une telle expérimentation pourrait être incluse dans une programmation des compétences syntaxiques à acquérir de manière échelonnée sur l'année avec en soutien des séances de jeu libre.

Or, qu'en est-t-il de l'acquisition de compétences de langage oral lorsque les élèves ne souhaitent pas ou ne parviennent pas à prendre la parole ?

3.2. Visibilité de l'acte d'apprentissage

Dans cette expérimentation, on a pu observer des enfants silencieux. Comment construisent-ils alors leurs compétences de langage oral ? Et comment dans ma classe les accompagner ? Ces enfants ne sont pas dans l'émission, pour autant ils peuvent développer des compétences en réception. Or ce langage de réception n'est pas une activité visible. En effet, écouter ou réfléchir dans sa tête ne conduit pas toujours à une production dont l'enseignant pourra évaluer les progrès. Pour autant sur le plan cognitif l'élève silencieux peut être en pleine activité. Selon Véronique Pellissier (2012) « Un enfant silencieux n'est pas nécessairement un enfant « bloqué ». Il a peut-être besoin de temps. Il écoute plus qu'il ne produit. Souvent ses capacités de compréhension sont très bonnes. Il s'agit d'un « silence actif ». L'élève silencieux qui doit nous préoccuper est celui qui ne participe pas aux activités proposées, reste en retrait du groupe, ne se socialise pas. ». Cette situation semble impliquer pour l'enseignant une capacité à donner le temps nécessaire, à observer les signes d'écoute et de compréhension. Il devra par ailleurs être vigilant à la socialisation de l'élève silencieux. Ainsi, un questionnement sur l'insertion socio-affective des élèves apparaît.

3.3. L'insertion socio-affective

Si on se réfère au référentiel de compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation (BO 26 mars 2015), dans une des composantes de la compétence 3 (Connaître les élèves et les processus d'apprentissage) il est demandé aux enseignants de « tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'action éducative. ». Dès lors si la dimension socio-affective semble recouvrir à la fois la relation à soi-même, le savoir être, et à la fois la relation aux autres, le vivre ensemble, la question qui se pose est de savoir comment la prendre en compte dans sa pratique de classe.

Les neurosciences affectives et sociales viennent éclairer le lien entre apprentissage et émotions. A ce titre le CRDP de Lyon propose en ligne une conférence de Catherine Gueguen (2015). Ainsi les émotions, les sentiments et les capacités relationnelles contribuent au développement de compétences affectives et intellectuelles dont l'apprentissage fait partie. Les neurosciences démontrent que le cerveau d'un élève en situation de stress l'empêche d'apprendre. En ce sens l'Institut Français d'Éducation soulignait le rôle très important des émotions sur le fonctionnement du cerveau dans un dossier consacré aux neurosciences et à l'éducation (2013). Dès lors la dimension socio-affective a donc un rôle à jouer dans la réussite de tous les élèves. La dimension socio-affective pose également la question de l'estime de soi et de la confiance en soi qui peuvent être un levier d'apprentissage quand elles existent pour l'élève, mais qui peuvent tout autant en constituer un frein par leur absence. A ce titre une situation de jeu qu'elle soit libre ou structurée semble contribuer au développement de capacités relationnelles et de compétences émotionnelles intra-personnelles au bénéfice de l'estime de soi et de la confiance en soi. Une situation de jeu contribue à l'insertion socio-affective des élèves ce qui peut être vecteur de plaisir dans les apprentissages.

Dans l'état de l'art avait été évoqué le paradoxe entre le jeu et l'apprentissage, mais finalement ne peuvent-ils pas avoir pour convergence la notion de plaisir ? L'apprentissage ne peut-il pas rimer avec plaisir ? Pouvons-nous même penser que l'apprentissage doit rimer avec plaisir ?

Conclusion

Cette expérimentation visait, au regard de la recherche scientifique, à créer une situation d'apprentissage basée sur le jeu. Le questionnement portait sur l'acquisition des compétences langagières lexicales et syntaxiques dans une situation de jeu libre et en comparaison avec une situation de jeu structuré. Les hypothèses d'un apprentissage langagier possible par le jeu entre pairs et d'un apprentissage plus efficace dans ce jeu symbolique avec l'étayage de l'enseignant semblent s'être confirmées malgré les limites soulevées. Ainsi a été mis en évidence le bénéfice pour les élèves d'un apprentissage langagier dans la relation et en action.

Du point de vue de la pratique professionnelle, je retiens à la fois la richesse d'un apprentissage de la langue orale en relation et en action, et à la fois la nécessité d'une rigueur et d'une programmation nécessaires au développement de compétences langagières orales solides. Je retiens également l'enjeu que représente l'insertion socio-affective pour tous les élèves et plus spécifiquement pour les élèves silencieux. Enfin, j'en retire l'envie de cultiver avec mes élèves l'équilibre entre jeu libre et étayage de l'adulte et l'envie de conjuguer plaisir et apprentissage à la faveur de la réussite de tous les élèves.

Bibliographie

Programmes et textes officiels

- Programmes de l'école maternelle, Bulletin Officiel du 26 mars 2015
- Référentiel de compétences : Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015 Fiche n° 14 - Outil d'accompagnement : descripteurs des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation

Ouvrages

- Boisseau Philippe (2005), Enseigner la langue orale en maternelle, Retz :5-6
- Brigaudiot Mireille (2015), Le langage et l'école maternelle, Hatier : 26,57
- Bruner Jérôme (1987) Comment les enfants apprennent à parler, Retz
- Brougère Gilles (2005), Jouer et apprendre, Economica.
- Callois Roger (1967), Les jeux et les hommes, le masque et le vertige, Folio essai, ré-édition de 1992
- Wallon Henri (1ère édition : 1941) "L'évolution psychologique de l'enfant " Armand Collin réédition 2012

Articles

- Brougère Gilles (2002), Education et société, Jeu, loisirs et éducation informelle, Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels, n°10 : 5-143
- Bruner Jérôme, (1998) Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire :15-16 , PUF
- Bucheton Dominique et Soulé Yves (2009), Éducation et didactique vol 3 - n°3 Varia, Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées : 29-48
- Cahiers pédagogiques (Les) (2006)n°48 : 11-59
- Chapaz Georges, (1996) Revue de Recherche en éducation, Comprendre et construire la médiation : 7-22 , n°17
- Dossier d'actualité veille et analyses • n° 86 • Septembre 2013 Neurosciences et éducation (26) : la bataille des cerveau Institut français d'éducation
- Lestage Philippe (2009), IUFM Lyon, document relatif à Jérôme Bruner
- Metra Maryse, (2006), Le jeu dans le développement affectif, cognitif, corporel et social de l'enfant:1-8

Sites internet :

- Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme, Apprendre à parler par le jeu (2014)
http://www.anlci.gouv.fr/ANLCl-TV/Outil-jeu_Jouer-pour-apprendre-a-parler
- Apports des neurosciences sur l'insertion socio-affective, conférence de Catherine Gueguen (2015)
<http://www.crdp-lyon.fr/podcast/conference-peut-on-repenser-l-education-a-la-lumiere-des-recherches-recentes-en-neurosciences-affectives-conference>
- Ayme Michel, Les cahiers pédagogiques, Dossier Le jeu en classe, Pour que chaque enfant trouve sa place, Article en ligne, (2006)
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pour-que-chaque-enfant-trouve-sa-place>
- Brigaudiot Mireille, interview pour le Café pédagogique, (2016)
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/05/11052016Article635985464293456739.aspx>
- Document de cadrage « Jouer et apprendre » (2015)
<http://eduscol.education.fr/cid91995/jouer-et-apprendre.html>
- Pellissier Véronique, Enfants silencieux diaporama (2012:21)
http://www.acgrenoble.fr/sitegm/IMG/pdf/L_oral_en_maternelle_VP_Mode_de_compatibilite_.pdf
- Programmes de l'école maternelle 2015
<http://www.education.gouv.fr/cid87300/rentree-2015-le-nouveau-programme-de-l-ecole-maternelle.html>
- Plumet Marie-Hélène, Vidéo interview, (2015),
http://videos.education.fr/MENESR/eduscol.education.fr/2015/Ress_maternelle/jouer/Interview_de_MH_PLUMET_Juillet_2015.mp4
- Propositions d'observables d'indicateurs de progrès pour l'école maternelle,
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/INDICATEURS_DE_PROGRES/90/0/50_pages_1703_551900.pdf
- Relation insertion socio-affective et apprentissage (2013 : 26)
<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/86-septembre-2013.pdf>
- Texte intégral de la Convention internationale des droits de l'enfant,(1989),
<https://www.humanium.org/fr/texte-integral-convention-internationale-relative-droits-enfant-1989/>

Sommaire de l'annexe

Annexe n°1 : Séquence jeu libre.....	1
Annexe n°2 : Séquence jeu structuré.....	2
Annexe n°3 : Comparatif des moyennes pour chaque item par groupe.....	8
Annexe n°4 : Résultats des pré-test et post-test.....	9
Annexe n°5 : Données chiffrées en situation de jeu pour les deux groupes.....	10

SEQUENCE : Jeu libre L1 Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions		8 séances
Objectif général	Attendus (programmes)	Observables
échanger et réfléchir avec les autres	S'exprimer et se faire comprendre dans un langage syntaxiquement correct et précis.	<ul style="list-style-type: none"> • utiliser des « mots phrases » ; • juxtaposer deux mots pour se faire comprendre ; • élaborer des phrases avec un groupe nominal simple (i pour il) et un groupe verbal simple ou dans des structures simples ; • élaborer des phrases déclaratives simples autour d'un groupe nominal et d'un groupe verbal ; • élaborer des phrases plus longues : avec expansion du groupe verbal : COD / COI » avec expansion du groupe nominal : adjectif / relative/ complément du nom » avec GN + GV + complément de phrases : compléments circonstanciels (temps, lieu, cause...) •élaborer des phrases complexes avec propositions subordonnées
<u>Objectifs langagiers visés :</u> <ul style="list-style-type: none"> • le lexique : les accessoires que l'on porte sur sa tête ou à ses pieds • la syntaxe: -passer de phrases simples aux phrases plus complexes avec expansion -utiliser une structure syntaxique de type « pour que... » ou « parce que... » 		
<u>Pré-requis :</u> -connaissance des vêtements et accessoires basiques ex jupe, pantalon, sac... -connaissance du jeu de la marchande		

Déroulement des 8 séances de jeu libre L1		Durée par séance: 20 minutes	
Étapes	Rôle de l'enseignant	Activités des élèves	Matériel / Organisation
Étape 1 : préliminaire Modalité : groupe 2 Durée :2-3 minutes	L'enseignant rassemble les élèves au coin regroupement. Il les informe qu'ils vont pouvoir jouer librement à l'aide des déguisements. Il présente les règles de fonctionnement de ce temps de jeu libre : espace délimité, respect des camarades et du matériel à disposition, signal de début et de fin à respecter. Il émet un signal de début (carillon).	Les élèves écoutent.	La malle de déguisement Présentation au coin regroupement
Étape 2 : jeu libre Modalité : groupe 2 Durée :15 minutes	L'enseignant observent les élèves.	Les élèves jouent.	Espace délimité
Étape 3 : conclusion Modalité : groupe 2 Durée : 2-3 minutes	L'enseignant donne le signal rituel de fin (carillon). Il indique aux élèves qu'il est temps de ranger.	Les élèves s'arrêtent de jouer et rangent.	Espace délimité

SEQUENCE : jeu symbolique : les déguisements –organisation spiralaire Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions		Organisation : 8 séances séance 1 : jeu libre L1 séance 2 : jeu libre L2 séance 3 : jeu structuré S1 séance 4 : jeu structuré S2 séance 5 : jeu libre L1 séance 6 : jeu libre L2 séance 7 : jeu structuré S1 séance 8 : jeu structuré S2
Objectif général	Attendus (programmes)	Observables
échanger et réfléchir avec les autres	S'exprimer et se faire comprendre dans un langage syntaxiquement correct et précis.	<ul style="list-style-type: none"> • utiliser des « mots phrases » ; • juxtaposer deux mots pour se faire comprendre ; • élaborer des phrases avec un groupe nominal simple (i pour il) et un groupe verbal simple ou dans des structures simples ; • élaborer des phrases déclaratives simples autour d'un groupe nominal et d'un groupe verbal ; • élaborer des phrases plus longues : avec expansion du groupe verbal : COD / COI » avec expansion du groupe nominal : adjectif / relative/ complément du nom » avec GN + GV + complément de phrases : compléments circonstanciels (temps, lieu, cause...) •élaborer des phrases complexes avec propositions subordonnées
<u>Objectifs langagiers visés</u> : - le lexique : les accessoires que l'on porte sur sa tête ou à ses pieds -la syntaxe: -passer de phrases simples aux phrases plus complexes avec expansion -utiliser une structure syntaxique de type « pour que... » ou « parce que... »		
<u>Pré-requis</u> : -connaissance des vêtements et accessoires basiques ex jupe, pantalon, sac... -connaissance du jeu de la marchande		

Séance 1 : découverte en jeu libre L1

Étapes	Rôle de l'enseignant	Activités des élèves	Matériel / Organisation
Étape 1 : préliminaire Modalité : groupe 2 Durée :2-3 minutes	L'enseignant rassemble les élèves au coin regroupement. Il les informe qu'ils vont pouvoir jouer librement à l'aide des déguisements. Il présente les règles de fonctionnement de ce temps de jeu libre : espace délimité, respect des camarades et du matériel à disposition, signal de début et de fin à respecter.Il émet un signal de début (carillon)	Les élèves écoutent.	La malle de déguisement Présentation au coin regroupement
Étape 2 : jeu libre Modalité : groupe 2 Durée :15 minutes	L'enseignant observe les élèves.	Les élèves jouent.	Espace délimité
Étape 3 : conclusion Modalité : groupe 2 Durée : 2-3 minutes	L'enseignant donne le signal rituel de fin (carillon). Il indique aux élèves qu'il est temps de ranger.	Les élèves s'arrêtent de jouer et rangent.	Espace délimité

Séance 2 : jeu libre L2 et posture de magicienne pour la PE

Étapes	Rôle de l'enseignant	Activités des élèves	Matériel / Organisation
Étape 1 : préliminaire Modalité : groupe 2 Durée :2-3 minutes	L'enseignant rassemble les élèves au coin regroupement. Il les informe qu'ils vont pouvoir jouer librement à l'aide des déguisements. Il rappelle les règles de fonctionnement de ce temps de jeu libre :espace délimité, respect des camarades et du matériel à disposition, signal de début et de fin à respecter. Il émet un signal de début (carillon)	Les élèves écoutent.	La malle de déguisement Présentation au coin regroupement
Étape 2 : jeu libre Modalité : groupe Durée :15 minutes	L'enseignant observe les élèves. Il se place en posture de magicien en tentant de susciter l'imitation, ou de soutenir verbalement l'action.	Les élèves jouent.	Espace délimité
Étape 3 : conclusion Modalité : groupe Durée : 2-3 minutes	L'enseignant donne le signal rituel de fin (carillon). Il indique aux élèves qu'il est temps de ranger.	Les élèves s'arrêtent de jouer et rangent.	Espace délimité

**Séance 3 : jeu structuré niveau 1 sans formalisation
rôle de la marchande assuré par la PE**

Étapes	Rôle de l'enseignant	Activités des élèves	Matériel / Organisation
Étape 1 : mise en situation Modalité : groupe 2 Durée : 2 minutes	L'enseignant rassemble les élèves au coin regroupement. Il les informe qu'ils vont pouvoir jouer à l'aide des déguisements. Il rappelle les règles de fonctionnement de ce temps de jeu libre :espace délimité, respect des camarades et du matériel à disposition, signal de début et de fin à respecter.Il émet un signal de début (carillon)de jeu.	Les élèves écoutent.	La malle de déguisement Présentation au coin regroupement
Étape 2 : présentation de la règle du jeu Modalité : groupe 2 Durée : 5 minutes	« Aujourd'hui, vous allez aller jouer à la marchande. Vous êtes les clients et je suis la marchande. A chaque coup de clochette vous viendrez passer commande» <u>Consigne</u> : « Des cartes sont à disposition dans des barquettes. Les uns après les autres, vous allez piocher une carte et me demander l'accessoire dessiné. » Il se met en démonstration de prendre la carte et de construire une phrase qui utilise un vocabulaire vestimentaire précis . Ex : « Bonjour, je veux un béret rouge pour aller me promener parce qu'il fait très froid ce matin ». La PE s'assure de la bonne compréhension de la consigne en demandant une reformulation par un élève.	Les élèves écoutent la consigne et la reformulent.	Coin regroupement
Étape 3 : action de jeu Modalité : groupe 2 Durée : 15 minutes	L'enseignant joue le rôle de la marchande. « Bonjour, que veux-tu ? »	Les élèves jouent le rôle des clients. A chaque coup de clochette ils viennent passer commande. Entre deux coups de clochette, ils jouent. Procédures : -ils nomment l'accessoire dessiné pour le	Espace délimité

		commander -s'ils ne connaissent pas le nom de l'accessoire ils demandent à la pe le nom -ils font une phrase pour demander l'objet dessiné, -la phrase utilisée est simple -la phrase utilisée est plus longue	
Étape 4 : retour sur action Modalité : groupe 2 Durée : 2 minutes	Signal de fin de séance. L'enseignant appelle les élèves à se regrouper. L'enseignant sollicite les élèves pour donner leurs impressions. Il leur indique qu'ils ont appris à nommer des accessoires vestimentaires et valorise l'utilisation de ce vocabulaire.Ex : « Bravo, ... tu m'as commandéparce que tu.... »	Les élèves arrêtent de jouer, se rassemblent et verbalisent leurs impressions.	Regroupement

**Séance 4 : jeu structuré niveau 2 avec formalisation
rôle de la marchande assuré par la PE**

Étapes	Rôle de l'enseignant	Activités des élèves	Matériel / Organisation
Étape 1 : mise en situation Modalité : groupe 2 Durée : 2-3 minutes	L'enseignant rassemble les élèves au coin regroupement. Il les informe qu'ils vont pouvoir jouer à l'aide des déguisements. Il rappelle les règles de fonctionnement de ce temps de jeu libre :espace délimité, respect des camarades et du matériel à disposition, signal de début et de fin à respecter Il les invite à se remémorer la séance 3, ce qu'ils avaient appris. Il les questionne sur comment ils pensent utiliser ce qu'ils ont appris lors de la dernière séance. Il donne l'objectif de la séance 4 apprendre le nom d'accessoires vestimentaires que l'on met sur sa tête ou à ses pieds en élaborant des phrases. Il émet un signal de début (carillon)de jeu.	Les élèves écoutent.	La malle de déguisement coin groupement
Étape 2 : rappel de la règle du jeu Modalité : groupe 2 Durée : 5 minutes	Vous aller jouer à la marchande. Vous êtes les clients et je suis la marchande. A chaque coup de clochette vous viendrez passer commande.» Consigne: « Des cartes sont à disposition dans deux barquettes : l'une contenant les accessoires qu'on met sur sa tête l'autre pour ce qu'on met à ses pieds Les uns après les autres, vous allez piocher une carte d'une des deux catégorie et me demander l'accessoire dessiné. » Il se met en démonstration de prendre la carte et de construire une phrase (complexe) qui utilise un accessoire que l'on met sur sa tête ou à ses pieds Ex : « Bonjour, je veux un béret rouge pour aller me promener parce qu'il fait très froid ce matin ». La PE s'assure de la bonne compréhension de la consigne en demandant une reformulation par un élève.	Les élèves écoutent la consigne et la reformulent.	Espace délimité
Étape 3 : action de jeu Modalité : groupe 2 Durée : 15 minutes	L'enseignant joue le rôle de la marchande. « Bonjour, que veux-tu ? »	Les élèves jouent le rôle des clients. A chaque coup de clochette ils viennent passer commande. Entre deux coups de clochette, ils jouent. Procédures :	Espace délimité

		-ils nomment l'accessoire dessiné pour le commander avec exactitude -s'ils ne connaissent pas le nom de l'accessoire ils demandent à la PE le nom -ils font une phrase pour demander l'objet dessiné, -la phrase utilisée est simple -la phrase utilisée est plus longue	
Étape 4 : retour sur action Modalité : groupe 2 Durée : 2-3 minutes	Signal de fin de séance. L'enseignant appelle les élèves à se regrouper. Il les invite à verbaliser l'activité et leurs procédures. Il leur indique qu'ils ont appris à nommer des accessoires vestimentaires que l'on porte sur sa tête où à ses pieds et utiliser ce nom dans une phrase.	Les élèves arrêtent de jouer, se rassemblent et verbalisent.	Regroupement
Étape 5 : trace Modalité : groupe 2 Durée : 10 minutes	Le pe prévoir 2 affiches : -ce qui se met sur la tête -ce qui se met au pied Il demande aux élèves de venir placer la carte accessoire sur une des affiches. L'élève nomme et l'enseignant écrit dessous.	Les élèves classent et nomment les accessoires utiliser pendant la séance de jeu.	Regroupement

Séance 5 : jeu libre (déroulement identique à la séance 1)

Séance 6 : jeu libre et posture de magicienne pour la PE (déroulement identique à la séance 2)

**Séance 7 : jeu structuré niveau 1 sans formalisation
rôle de la marchande assuré par les élèves**

Étapes	Rôle de l'enseignant	Activités des élèves	Matériel / Organisation
Étape 1 : mise en situation Modalité : groupe 2 Durée : 2 minutes	L'enseignant rassemble les élèves au coin regroupement. Il les informe qu'ils vont pouvoir jouer à l'aide des déguisements. Il rappelle les règles de fonctionnement de ce temps de jeu libre : espace délimité, respect des camarades et du matériel à disposition, signal de début et de fin à respecter. Il émet un signal de début (carillon)de jeu.	Les élèves écoutent.	La malle de déguisement Présentation au coin regroupement
Étape 2 : présentation de le règle du jeu Modalité : groupe 2 Durée : 5 minutes	« Aujourd'hui, vous aller jouer à la marchande à l'aide des déguisements. Vous allez être à tout de rôle la marchande. Les autres seront les clients. A chaque coup de clochette vous viendrez passer commande et celui qui joue la marchande changera» (3 élèves pour cette séance joueront le rôle de la marchande. Les 4 autres assureront ce rôle en séance 8) <u>Consigne</u> : « Des cartes sont à disposition dans des barquettes. Les uns après les autres, vous allez piocher une carte et demander l'accessoire dessiné au camarade qui a le rôle de la marchande. » Il se met en démonstration de prendre une carte et de construire une phrase complexe qui utilise un vocabulaire vestimentaire précis et qui utilise la structure syntaxique « parce que » ou « pour que »	Les élèvent écoutent la consigne et la reformulent.	Coin regroupement

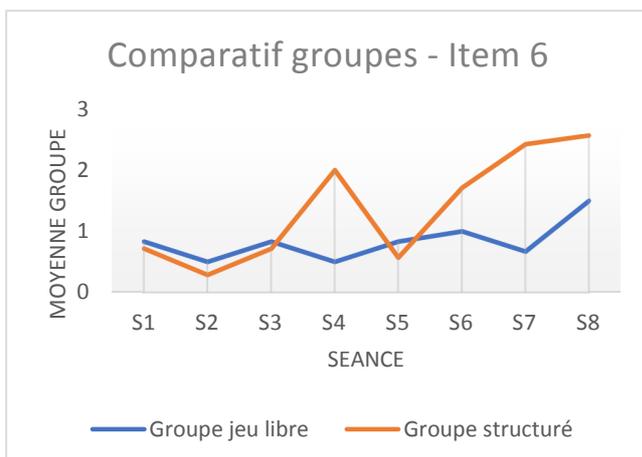
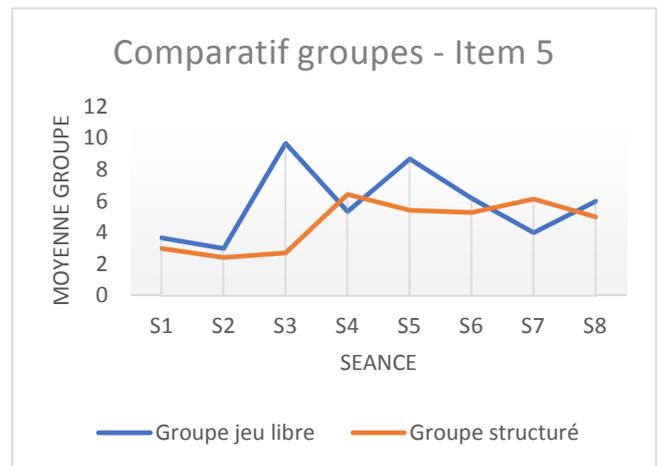
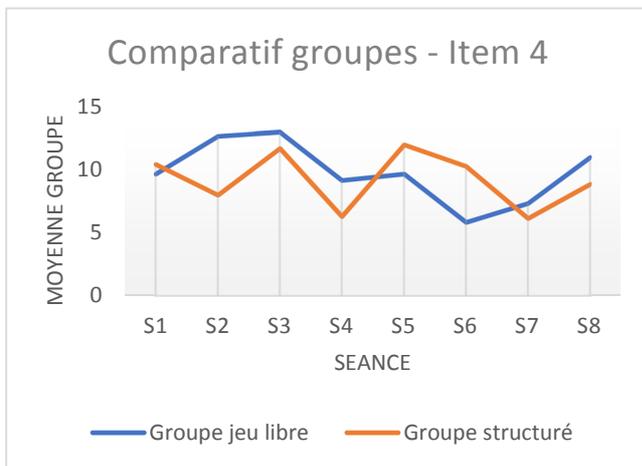
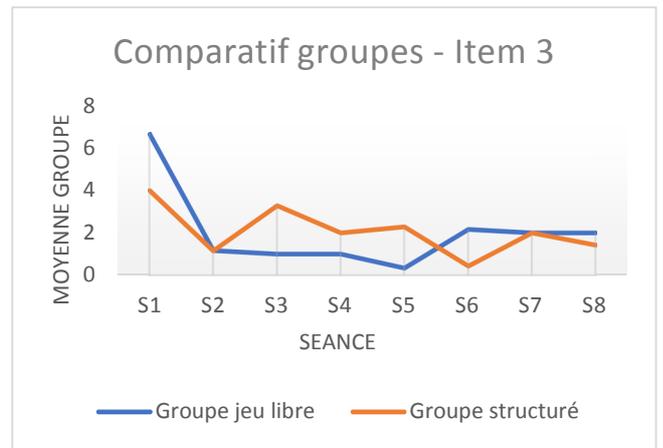
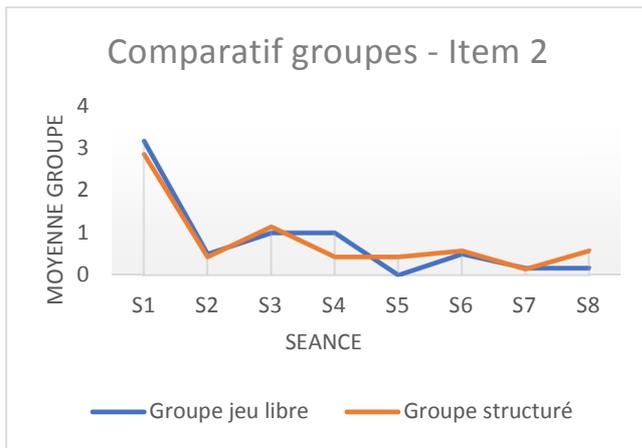
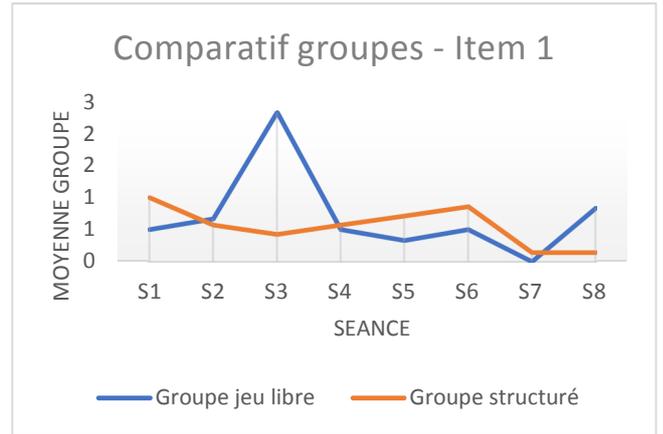
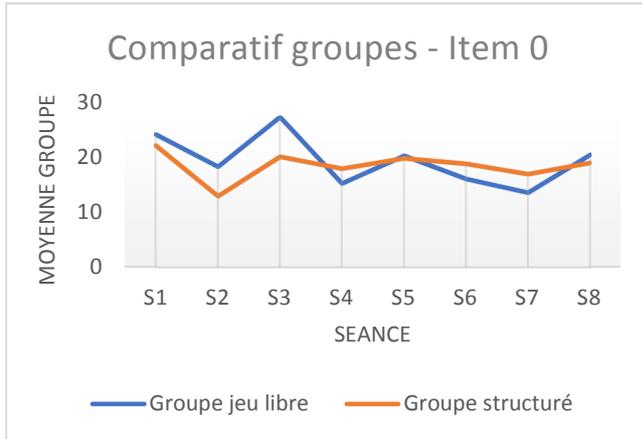
	Il dit à un élève, ex : « Bonjour, ma grand mère voudrait un béret rouge parce qu'elle a perdu le sien ».		
Étape 3 : action de jeu Modalité : groupe 2 Durée : 15 minutes	L'enseignant aide à la formulation de phrases les plus élaborées possible.	Les élèves jouent le rôle de la marchande et/ou des clients. A chaque coup de clochette ils viennent passer commande. Entre deux coups de clochette, ils jouent. Ceux qui assurent le rôle de la marchande utilise une question : Bonjour, que veux-tu ? Les clients répondent par une phrase. Procédures : -ils nomment l'accessoire dessiné pour le commander -s'ils ne connaissent pas le nom de l'accessoire ils demandent à la pe le nom -ils font une phrase pour demander l'objet dessiné, -ils utilisent la structure syntaxique « parce que » ou « pour que »	Espace délimité
Étape 4 : retour sur action Modalité : groupe 2 Durée : 2 minutes	Signal de fin de séance. L'enseignant appelle les élèves à se regrouper. L'enseignant sollicite les élèves pour donner leurs impressions. Il leur indique qu'ils ont appris à nommer des accessoires vestimentaires et valorise l'utilisation de ce vocabulaire utilisant la structure syntaxique « parce que » ou « pour que » sans le formaliser. Ex : « Bravo... tu as commandéparce que tu.... »	Les élèves arrêtent de jouer, se rassemblent et verbalisent leurs impressions.	regroupement

**Séance 8 : jeu structuré niveau 2 avec formalisation
rôle de la marchande assuré par les élèves**

Étapes	Rôle de l'enseignant	Activités des élèves	Matériel / Organisation
Étape 1 : mise en situation Modalité : groupe 2 Durée : 2-3 minutes	L'enseignant rassemble les élèves au coin regroupement. Il les informe qu'ils vont pouvoir jouer à l'aide des déguisements. Il rappelle les règles de fonctionnement de ce temps de jeu : espace délimité, respect des camarades et du matériel à disposition, signal de début et de fin à respecter Il les invite à se remémorer la séance 3, ce qu'ils avaient appris. Il les questionne sur comment ils pensent utiliser ce qu'ils ont appris lors de la dernière séance. Il donne l'objectif de la séance 4 apprendre à utiliser le nom d'accessoires vestimentaires que l'on met sur sa tête ou à ses pieds en élaborant des phrases utilisant « parce que » ou « pour que ». Il émet un signal de début (carillon)de jeu.	Les élèves écoutent.	La malle de déguisement regroupement
Étape 2 : rappel de la règle	« Vous aller jouer à la marchande à l'aide des déguisement.Vous allez être à tour	Les élèvent écoutent la consigne et la	Espace délimité

<p>du jeu Modalité : groupe 2 Durée : 5 minutes</p>	<p>de rôle la marchande. Les autres seront les clients. A chaque coup de clochette vous viendrez passer commande et celui qui joue la marchande changera» Consigne : « Des cartes sont à disposition dans deux barquettes. Les uns après les autres, vous allez piocher une carte et demander l'accessoire dessiné à un camarade en faisant une phrase longue utilisant « parce que » ou « pour que ». » Il se met en démonstration de prendre une carte et de construire une phrase complexe qui utilise un vocabulaire vestimentaire précis et qui utilise la structure syntaxique « parce que » ou « pour que ».. Il dit à un élève : Ex : « Bonjour, ma grand mère voudrait un béret rouge parce qu'elle a perdu le sien ». ou « Bonjour, ma sœur voudrait des espadrilles parce qu'elle ira à la plage demain»</p>	<p>reformulent.</p>	
<p>Étape 3 : action de jeu Modalité : groupe 2 Durée : 15 minutes</p>	<p>L'enseignant aide à la formulation de phrases les plus élaborées possible.</p>	<p>Les élèves jouent le rôle de la marchande et/ou des clients. A chaque coup de clochette ils viennent passer commande. Entre deux coups de clochette, ils jouent. Ceux qui assurent le rôle de la marchande utilise une question : Bonjour, que veux-tu ? Les clients répondent par une phrase. Procédures : -ils nomment l'accessoire dessiné pour le commander -s'ils ne connaissent pas le nom de l'accessoire ils demandent à la pe le nom -ils font une phrase pour demander l'objet dessiné, -ils utilisent la structure syntaxique « parce que » ou « pour que »</p>	<p>Espace délimité</p>
<p>Étape 4 : retour sur action Modalité : groupe 2 Durée : 2-3 minutes</p>	<p>Signal de fin de séance. L'enseignant appelle les élèves à se regrouper. Il les invite à verbaliser l'activité et leurs procédures. Il leur indique qu'ils ont appris à nommer des accessoires vestimentaires que l'on porte sur sa tête où à ses pieds et utiliser ce nom dans une phrase contenant la formule « parce que » ou « pour que »</p>	<p>Les élèves arrêtent de jouer, se rassemblent et verbalisent.</p>	<p>Regroupement</p>
<p>Étape 5 : trace Modalité : groupe 2 Durée : 10 minutes</p>	<p>Le pe ressort le deux affiches : -ce qui se met sur la tête -ce qui se met au pied Il demande aux élèves à tour de rôle de refaire une phrase utilisant un accessoire affiché et les structures pour que ou parce que.La PE note quelques phrases sur l'affiche et met en évidence les similitudes : utilisation de la formule « parce que » ou « pour que » qu'elle souligne.</p>	<p>Les élèves classent et nomment les accessoires utiliser pendant la séance de jeu. Ils refont une phrase longue utilisant ce vocabulaire et la structure syntaxique « parce que » ou « pour que ».</p>	<p>Regroupement</p>

COMPARATIF DES MOYENNES PAR GROUPE ET PAR ITEM



Résultats des pré-test et post-test

PRE-TEST

	Groupe libre						Groupe structuré						
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13
Compétence lexicale													
Connaissance du lexique vestimentaire de base	10/10N	10/10N	9/10N	8/10M	8/10N	8/10N	10/10N	8/10N	8/10M	8/10N	9/10N	10/10N	8/10M
Connaissance d'un lexique vestimentaire spécifique	4/20N	6/20N	5/20N	2/20M	4/20N	3/20N	6/20N	3/20N	1/20R	3/20N	5/20N	6/20N	2/20M
Compétences syntaxiques en situation de raconter une histoire connue													
Utiliser des mots phrases	0	0	0	1	0	R	0	0	R	0	0	0	0
Juxtaposer deux mots pour se faire comprendre	0	0	0	2	0		0	0		0	0	0	2
Élaborer des phrases avec groupe nominal simple et groupe verbal simple	2	3	4	0	4		3	4		2	3	2	2
Élaborer des phrases déclaratives simples	4	8	3	0	5		5	3		4	6	6	0
Élaborer des phrases plus longues (avec expansion)	3	4	1	0	2		4	1		4	3	3	0
Élaborer des phrases des phrases complexes (avec proposition subordonnées)	1	1	0	0	0		1	0		0	0	1	0
Nombre total de phrases	10	16	8	3	11		13	8		10	12	12	4

Le tableau indique le nombre de mot connu sur le nombre de mots proposés.

N indique que l'élève a nommé lui même l'accessoire.

m indique que l'élève a montré l'accessoire nommé par l'enseignant.

R indique que l'élève a refusé de faire la tâche.

POST-TEST

	Groupe libre						Groupe structuré						
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13
Connaissance lexicale													
Connaissance d'un lexique vestimentaire spécifique	4/20N	6/20N	5/20N	2/20M	4/20N	3/20N	6/20N	5/20N	3/20M	5/20N	6/20N	6/20N	4/20N
Compétences syntaxiques en situation de raconter son action ou l'action des camarades en situation de jeu via une vidéo													
Utiliser des mots phrases	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Juxtaposer deux mots pour se faire comprendre	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Élaborer des phrases avec groupe nominal simple et groupe verbal simple	0	0	0	3	1	1	0	1	0	1	0	0	2
Élaborer des phrases déclaratives simples	2	3	2	0	2	2	2	2	2	2	2	3	3
Élaborer des phrases plus longues (avec expansion)	2	1	2	0	1	1	1	1	0	1	1	2	0
Élaborer des phrases des phrases complexes (avec proposition subordonnées)	1	2	1	0	0	0	3	1	0	1	2	2	2
Nombre total de phrases	5	6	5	3	4	4	6	5	2	4	5	7	7

Le tableau indique le nombre de mot connu sur le nombre de mots proposés.

N indique que l'élève a nommé lui même l'accessoire.

m indique que l'élève a montré l'accessoire nommé par l'enseignant.

R indique que l'élève a refusé de faire la tâche.

Données groupe jeu structuré

E7	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	M
Item 0	33	A	36	33	41	31	15	31	27,5
Item 1	0	-	0	1	0	0	0	0	0,13
Item 2	2	-	1	1	0	0	0	0	0,5
Item 3	2	-	3	1	4	0	0	1	1,25
Item 4	23	-	25	7	17	18	6	13	13,63
Item 5	5	-	6	17	19	11	7	11	9,5
Item 6	1	-	1	6	1	2	2	4	2,13
Item 7	0	-	4	4	2	2	4	4	2,5(20)

E8	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	M
Item 0	A	17	15	13	22	18	6	24	14,38
Item 1	-	1	0	0	2	0	0	0	0,38
Item 2	-	0	1	0	3	0	0	0	0,5
Item 3	-	1	2	1	0	0	0	0	0,5
Item 4	-	12	10	6	12	14	2	15	8,88
Item 5	-	3	2	4	4	4	2	5	3
Item 6	-	0	0	1	0	1	2	4	1
Item 7	-	0	3	3	0	0	4	4	1,75(4)

E9	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	M
Item 0	0	0	0	0	0	0	0	7	0,88
Item 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Item 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Item 3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Item 4	0	0	0	0	0	0	0	5	0,63
Item 5	0	0	0	0	0	0	0	2	0,25
Item 6	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Item 7	0	0	0	0	0	0	0	2	0,25(2)

E10	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	M
Item 0	20	18	24	14	22	18	20	27	20,38
Item 1	0	1	0	0	1	1	0	0	0,38
Item 2	0	0	0	0	0	1	0	2	0,38
Item 3	5	1	4	0	1	2	1	1	1,88
Item 4	11	9	15	6	16	8	13	13	11,38
Item 5	3	6	4	7	5	7	5	8	5,63
Item 6	1	1	1	1	1	1	2	3	1,38
Item 7	0	0	3	4	0	0	3	4	1,75(14)

E11	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	M
Item 0	15	9	10	5	20	9	11	14	11,63
Item 1	0	0	0	0	0	0	0	1	0,13
Item 2	2	0	0	0	0	0	0	1	0,38
Item 3	3	4	3	0	4	0	0	0	1,75
Item 4	5	5	4	2	16	6	5	4	5,88
Item 5	4	0	2	2	0	2	3	4	2,13
Item 6	1	0	1	1	0	1	3	4	1,38
Item 7	0	0	4	4	0	1	4	4	2(17)

E12	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	M
Item 0	42	36	35	34	33	39	44	A	32,88
Item 1	0	2	0	0	1	1	0	-	0,5
Item 2	1	1	2	0	0	0	0	-	0,5
Item 3	8	0	5	3	6	0	1	-	2,88
Item 4	23	25	21	14	14	22	13	-	16,5
Item 5	8	7	5	13	10	10	24	-	9,63
Item 6	2	1	2	4	2	6	6	-	2,88
Item 7	0	0	4	4	2	2	4	-	2(16)

E13	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	M
Item 0	44	10	20	26	11	16	22	29	22,25
Item 1	7	0	3	3	1	4	1	0	2,37
Item 2	15	2	4	2	0	3	1	1	3,5
Item 3	10	2	6	9	1	1	12	8	6,13
Item 4	11	5	7	9	9	4	4	12	7,63
Item 5	1	1	0	2	0	3	2	5	1,75
Item 6	0	0	0	1	0	1	2	3	0,88
Item 7	0	0	2	2	0	0	2	3	1,13(9)



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

Titre du mémoire : L'apprentissage de compétences de langage oral dans un jeu symbolique de déguisement à l'école maternelle

Auteur : Sophie Picot

Résumé : Si jeu et apprentissages à l'école maternelle présentent a priori un paradoxe, les programmes de 2015 reconnaissent au jeu un caractère primordial pour le développement de l'enfant. Le présent écrit questionne l'acquisition de compétences de langage oral dans un jeu symbolique de déguisement. Par la comparaison des résultats d'un groupe en jeu libre et d'un groupe en jeu structuré sur 8 séances chacun, est mise en évidence une acquisition des compétences syntaxiques dans les deux groupes avec toutefois des différences. Le groupe en jeu structuré semble être allé au-delà des compétences acquises par l'autre groupe par une formulation plus abondante de phrases avec propositions subordonnées. Au-delà de ce constat, peuvent être discutés les contours des compétences de langage oral, la visibilité de l'acte d'apprentissage et l'insertion socio-affective. Cette dimension socio-affective apparaît déterminante dans la réussite de tous les élèves et semble contribuer au plaisir de l'entrée dans les apprentissages.

Mots clés : jeu, maternelle, langage oral, compétences syntaxiques, insertion socio-affective,

Summary : Though playing and learning seems at first sight paradoxical, the 2015 programs acknowledge that play have a primary role in the development of children. This writing questions the acquisition of oral language skills through a symbolic game of disguise. Comparing the results of 2 students groups, one in the situation of a free play, the other in the situation of a structured game, over the course of 8 lessons, shows that both group acquire syntax skills, but with consistent differences. The students experiencing the structured game seem to have gone beyond the skills acquired by the other group, in that they more often used complex sentences with subordinate clauses. Beyond this statement, we can also discuss the outlines of oral language skills, the

visibility of the learning process, and socio-emotional integration. This socio-emotional dimension appears to be decisive for every student's success and seems to contribute to the pleasure of learning

Key-words: play, pre-school, oral language, syntax skills, socio-emotional integration