

# La mascotte en petite section : un outil au service de l'amélioration du langage oral

Romain Arnaud

▶ **To cite this version:**

Romain Arnaud. La mascotte en petite section : un outil au service de l'amélioration du langage oral. Education. 2020. dumas-03185731

**HAL Id: dumas-03185731**

**https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03185731**

Submitted on 30 Mar 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.

UNIVERSITÉ DE NANTES

espe École supérieure du professorat et de l'éducation Académie de Nantes

Le Mans Université

université angers

**Master MEEF**

**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »**

**Mention premier degré**

**Ecrit réflexif**

# La mascotte en petite section :

# Un outil au service de l'amélioration du langage oral

**soutenu par**

**Romain Arnaud**

**le 12 mai 2020**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Jean-Loup Gautret, directeur de mémoire

Amélie Alletru, membre de la commission

# Sommaire du mémoire

**Sommaire** p. 2

**Introduction** p. 4

**Partie 1. Apports théoriques**

1.1. Le langage : définition et apprentissage

1.1.1. Définition p. 7

1.1.2. Théories de l'apprentissage du langage p. 8

1.2. Enseigner le langage oral à l'école maternelle

1.2.1. Le langage dans les instructions officielles p. 10

1.2.2. Les fonctions du langage à l'école p. 11

1.2.3. Le rôle de l'enseignant p. 11

1.3. La mascotte : un outil pour stimuler le langage

1.3.1. Définition et aspects théoriques p. 12

1.3.2. Instructions officielles et utilisations de la mascotte en classe p. 13

1.3.3. Utilisations de la mascotte en classe p. 14

1.3.4. Intérêts pédagogiques pour oser entrer en communication p. 17

**Partie 2. La mascotte : un outil de stimulation du langage chez les TPS/PS**

2.1. Problématique et hypothèses p. 19

2.2. Contexte de l'école et de la classe p. 20

2.3. Présentation du dispositif p. 22

2.4. Présentation et analyse des résultats p. 24

2.4.1. Données quantitatives p. 24

2.4.2. Données qualitatives p. 28

2.5. Discussion p. 30

2.6. Limites p. 33

**Conclusion** p. 35

**Bibliographie** p. 36

**Annexes** p. 37

## Introduction

L'école maternelle a un rôle primordial à jouer dans la prévention de l'échec scolaire en faisant de l'enseignement du langage une priorité, dès le plus jeune âge. C'est par cette phrase que le ministre de l'éducation nationale s'est adressé aux enseignants des écoles maternelles en mai 2019, soulignant ainsi la fonction essentielle du langage, vecteur d'intégration et de socialisation au centre des apprentissages. A l'instar des programmes de l'école primaire de 2008, les nouveaux programmes de 2015 réaffirment cette mission et la place comme «l'un des objectifs essentiels de l'école maternelle» (Ministère de l'Education Nationale, 2015). A la fois objet et support des apprentissages, il est essentiel au développement de l'enfant et conditionne l'acquisition de nombreuses compétences tout au long de la vie de l'élève.

C'est en ayant conscience de cet enjeu fort de l'école maternelle, véritable école du langage, que j'ai pris mes fonctions cette année en tant que professeur des écoles fonctionnaire-stagiaire. Affecté dans une classe de TPS-PS-MS au sein de l'école maternelle « Les Salines » située à l'Ile d'Olonne, je ne pouvais compter alors que sur une maigre expérience acquise lors de mon passé professionnel. En tant qu'enseignant débutant, mes conceptions initiales m'amenaient à considérer l'école maternelle comme un lieu de parole foisonnante, libérée et parfois sans filtre, où des élèves en plein développement mettent en œuvre toutes leurs compétences afin de pouvoir communiquer et s'enrichir auprès des adultes et de leurs pairs.

Après avoir découvert ma classe, j'ai été confronté à une difficulté majeure à laquelle j'avais été amené à réfléchir en préparant le concours mais sans en avoir décelé l'ampleur une fois confronté à la réalité des élèves en classe : l'hétérogénéité entre les élèves, notamment dans leur rapport très inégal au langage. Plusieurs profils d'élèves se sont dégagés : certains, parmi les moins timides et les plus armés face au langage se sont rapidement lancés dans les interactions langagières, racontant des moments de leur vie et répondant aux sollicitations de l'adulte avec aisance devant le groupe-classe. D'autres ne communiquaient qu'à des moments bien précis, lors d'échanges plus confidentiels, en récréation ou lors de discussions individuelles. Enfin, plusieurs élèves primo-scolarisés en TPS ou PS, par timidité ou

moindre aisance avec le langage, ont refusé de parler durant toute la première période, malgré mes stimulations répétées en classe.

Comment, dans ce cadre, rendre effectives les directives officielles inscrites dans les programmes de 2015 pour la maternelle ? Comment mettre en place les conditions optimales d'apprentissage au service de la réussite de tous les élèves alors que le prérequis essentiel, celui d'oser entrer en communication avec les adultes et les autres enfants n'était pas partagé par tous ?

Parallèlement à ce constat et sans lien conscient avec celui-ci, j'ai fait le choix de mettre en place une mascotte au sein de la classe, après avoir observé, et apprécié, son utilisation lors du passage de mes enfants en petite section de maternelle. Après m'être documenté sur les différentes façons de l'utiliser en classe, il en ressortait un certain nombre de pistes pédagogiques intéressantes : motivation plus importante des élèves, activités liées au langage oral, gestion des règles de vie et du lien école-famille. Bien que sa mise en place en place ne fasse pas partie de mes priorités du moment, et que les perspectives éducatives soient encore floues, il n'en fallait pas davantage pour me convaincre. Mon choix s'est porté sur un séjour de la mascotte au sein de la famille de l'élève, avec un départ le vendredi et un retour en classe le lundi. Un cahier de voyage, support de moments de langage en classe, l'accompagnera tout au long de l'année et servira de trace écrite pour les familles et les élèves.

La mascotte fût évidemment très bien accueillie par les élèves et j'ai rapidement mesuré un effet positif que je n'avais pas ou peu anticipé avant sa mise en place. Le premier élève de petite section à recevoir la mascotte faisait partie des très petits parleurs. A l'occasion d'un moment collectif de langage consacré à la lecture du cahier de voyage de la mascotte, j'ai demandé à cet élève jusqu'alors réticent de parler face au groupe classe. Je fus très agréablement surpris de le voir se saisir de la mascotte et s'engager avec plaisir dans cette activité, face à un groupe attentif. Ce moment de classe, pour moi riche de sens et d'interrogations, fut renforcé par les paroles des parents qui le soir-même, m'ont signifié l'importance qu'avait revêtu la responsabilité de cette peluche pour leur enfant, qui deux jours durant avait pris son rôle très à cœur.

Cet évènement sera le point de départ de cet écrit réflexif. Dans une démarche à la fois rétrospective et prospective, et à lumière des constats effectués précédemment, je vais m'attacher à répondre à cette question : dans quelle mesure l'utilisation d'une mascotte est-elle un vecteur d'amélioration du langage chez les élèves de petite section de maternelle ?

Pour rendre compte le plus fidèlement possible des fruits de ma recherche, ce mémoire sera divisé en deux parties. Je commencerai par définir le langage et par en introduire les enjeux à l'école maternelle. Je continuerai sur les intérêts des mascottes en classe, en lien avec le développement psychologique des enfants. Dans une deuxième partie, je présenterai les résultats de mon projet sur le langage oral avec l'inducteur de la mascotte, en précisant les intérêts et limites de cette étude.

## Partie 1. Apports théoriques

### 1.1. Le langage : définition et apprentissage

#### 1.1.1. Définition

D'un point de vue global, le langage peut être défini comme «la capacité, observée chez tous les hommes, d'exprimer leur pensée et de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux et éventuellement graphiques (la langue)». Cette définition du langage peut s'étendre au langage gestuel : « tout système structuré de signes non verbaux remplissant une fonction de communication » (Larousse, 2019). Il apparaît que le langage s'inscrit dans une définition pluridimensionnelle, intégrant une dimension physiologique, cognitive et sociale.

Plusieurs auteurs se sont attachés à définir le langage :

Ferdinand de Saussure, dans son ouvrage « Cours de linguistique générale », distingue les concepts de langue, de langage et de parole. Selon lui, le langage correspond à la faculté naturelle, inhérente et universelle qu'a l'être humain de construire des systèmes servant à la communication. Son étude comporte deux parties, l'une ayant pour objet la langue (le code), l'autre la parole (l'utilisation du code). La parole représente la réalisation particulière, concrète et individuelle d'une langue. La langue est un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté ; elle est un instrument de communication à l'intérieur de cette même communauté et, d'un point de vue sociolinguistique, un symbole d'identité et d'appartenance culturelle. En tant que code, la langue demeure une convention sociale, a priori indépendante des variations individuelles.

Vivianne Bouysse apporte une définition mettant en avant cette dimension multifactorielle. Selon elle, le langage est une fonction humaine donnée à tout être humain et qui possède trois dimensions :

- Une dimension sociale, car le langage se réalise, se manifeste parce que nous vivons dans un entourage immédiat; le langage est marqué par l'usage qu'en font les adultes autour de l'enfant. C'est ce langage que le petit va imiter. C'est ce qui fonde une des plus grandes sources d'inégalités. C'est le déterminant le plus fort

des différences scolaires. En même temps que le langage on apprend des relations aux autres.

- Une dimension psychologique: on parle en fonction de ce que l'on est, de la confiance qu'on a en soi, en les autres. Un enfant qui ne parle pas en classe, ce n'est pas forcément un enfant qui ne sait pas parler, c'est un enfant qui n'a pas confiance en lui-même.

- Une dimension cognitive : le lien entre le langage et la pensée est déterminant. Il ne faut pas croire que quelque part dans le cerveau il y aurait un stock de pensée qui demanderait à s'exprimer par le langage, c'est aussi le langage qui va contribuer à former la pensée. C'est une relation très interactive.

Mireille Brigaudiot (Langage et école maternelle, 2015), inspirée par Emile Benveniste, définit le langage comme « la faculté de symboliser », c'est-à-dire « la faculté de représenter le réel par un signe et de comprendre le signe comme représentant le réel ». Elle ajoute que chacun est doté d'une « machine langage », prête à fonctionner dès la naissance, et dont le moteur se configure continuellement tout au long de la vie.

### 1.1.2. Les principales théories de l'apprentissage du langage

Selon A. Florin, les théories de l'apprentissage du langage ont été marquées par une forte évolution depuis le début du XXe siècle jusqu'à aujourd'hui. Longtemps considéré comme un comportement comme les autres, se développant en lien avec les renforcements produits par l'entourage, l'apprentissage du langage fut théorisé au travers de plusieurs modèles, dont nous listerons les principaux.

**Les approches innéistes inspirées de Chomsky:**

Pour Chomsky, l'acquisition du langage serait innée dans le cerveau du nourrisson dès la naissance et ne serait pas essentiellement un processus d'apprentissage. En effet selon lui, l'enfant peut comprendre et produire un nombre infini de phrases, sans les avoir entendues auparavant grâce à un système fini de règles. C'est une

sorte de grammaire innée que l'enfant développe en fonction de ses capacités mémorielles. La fonction langage est en état de latence, prête à s'exprimer.

**L'approche cognitiviste de Piaget:**

Le développement du langage chez l'enfant est le fruit de son développement cognitif et des apprentissages disponibles dans son environnement. Pour lui, c'est le rôle que joue le langage dans la construction de la pensée et de la connaissance qui importe et non son processus d'acquisition. Il veut comprendre comment se construit la connaissance dès la naissance. Piaget distingue plusieurs stades dans le développement de l'enfant : celui des capacités langagières se situe entre 2 et 7 ans (intelligence préopératoire). C'est une période au cours de laquelle une pensée symbolique émerge chez l'enfant. Ainsi, Piaget pense que «la faculté de langage de l'homme n'a rien d'innée. Elle est un sous-produit du développement de son intelligence» (Piaget, 1923, p.213).

**L'approche interactionniste de Bruner et Vygotski:**

Selon Vygotski, l'enfant ne peut pas apprendre seul. Des interactions avec ses pairs et avec les adultes sont nécessaires pour développer le langage. Placé dès la naissance dans un «réseau d'interactions familiales », l'enfant apprend à interagir avec les autres à travers l'engagement affectif qui est à la base des premières communications, dans un cadre sécurisant. Le nourrisson acquiert le langage grâce à deux aspects: un aspect verbal de communication avec l'entourage et un aspect intellectuel qui lui permet de construire des représentations.

Bruner s'appuie sur les conclusions de Vygotski et s'est principalement intéressé aux interactions adulte-enfant : l'adulte est le partenaire de langage de l'enfant. C'est la raison pour laquelle Bruner insiste sur l'importance des interactions verbales dans la vie quotidienne, lors des repas, des jeux, des sorties. C'est essentiellement en utilisant le langage que l'enfant l'acquiert. Bruner pense même que le petit apprend les règles avant même de pouvoir parler, «en entendant parler autour de lui, l'enfant organise les informations sensorielles qui portent la parole, puis les informations issues du lexique et de la syntaxe de la langue (...) qu'il entend parler».

## 1.2. Enseigner le langage oral à l'école maternelle

### 1.2.1. Le langage dans les instructions officielles

Les programmes de l'école maternelle publiés en 2015 mettent en avant la place centrale qu'occupe le langage à l'école maternelle. A travers le premier domaine «Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions», ils différencient deux grandes composantes: l'oral et l'écrit. Concernant le langage oral, plusieurs grands objectifs sont décrits : oser entrer en communication, comprendre et apprendre, échanger et réfléchir avec les autres, commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique.

La progressivité et l'adaptation dans les apprentissages est le maître mot concernant des jeunes élèves dont le niveau langagier est souvent très hétérogène surtout à l'entrée en petite section. A l'école maternelle et élémentaire, le langage oral est à la fois objet et support d'apprentissage et doit être travaillé:

- dans les situations ordinaires c'est-à-dire en s'appuyant sur le quotidien des enfants;

- dans les situations pédagogiques régulières qui «rythment la journée de façon prévisible et sécurisent l'enfant» (rituels) et sont centrées autour de la répétition de tâches connues des élèves;

- dans les situations ancrées dans les domaines d'apprentissage (séances dédiées au langage)

L'oral est donc omniprésent dans le quotidien des élèves de maternelle afin de leur permettre d'aller au-delà de la simple prise de parole et de s'inscrire au fur et à mesure dans une réelle posture de communication favorisant les interactions langagières. Le langage est un enjeu déterminant pour la réussite scolaire, fortement corrélé avec des variables socioculturelles: c'est la priorité de l'école maternelle en vue de l'égalisation des chances.

### 1.2.2. Les fonctions du langage à l'école

Vivianne Bouysse distingue trois fonctions universelles du langage à l'école :

- il est un instrument de communication: on parle à quelqu'un, avec quelqu'un. A l'école le langage va devenir l'instrument de communication exclusif. C'est par le langage exclusivement qu'on travaille.

- il est un moyen de représentation du monde: à l'école nous parlons de quelque chose qui n'est pas forcément présent. La maternelle se caractérise par une période de transition durant laquelle l'enfant va progressivement passer des situations vécues à des situations abstraites grâce au langage. Un des rôles de l'enseignant sera d'augmenter le bagage lexical des enfants pour parler de choses qui n'existent pas dans son univers.

- Il est un objet d'étude traité pour lui-même, indépendamment du sens véhiculé.

### 1.2.3. Le rôle de l'enseignant

Le rôle de l'école maternelle est donc d'agir sur trois niveaux :

— améliorer l'aisance de l'enfant dans sa manipulation du système linguistique. Entre la petite section (3 ans) et la grande section (6 ans), le renforcement de la mémoire verbale et de la syntaxe va permettre à l'élève de passer des courtes phrases, le plus souvent à la forme active, à des phrases longues et complexes ;

— enrichir les concepts et donc le vocabulaire pour parler des formes et des nombres, du temps, de l'espace et des nombreuses catégories d'objets, d'animaux, et de bien d'autres choses encore. Les mots nomment les choses. Enrichir le vocabulaire améliore donc la compréhension du monde par l'enfant ;

— favoriser le sentiment de confiance chez l'enfant. L'apprentissage méthodique du lexique, de la syntaxe et la stimulation de la conscience phonique par la lecture de textes et par des jeux permettent à l'enfant d'appréhender le monde en confiance

Selon Mireille Brigaudiot, l'enfant, pour oser entrer en communication, a besoin avant tout de sécurité affective. Elle dépend des messages, au sens large, qui lui sont adressés par son entourage : paroles mais aussi sourires, précautions, sérénité dans les gestes et le ton employé. Les adultes doivent par conséquent être conscients de leur impact sur le développement du langage des enfants, en leur laissant la marge d'action suffisante, ni trop maternants, ni insuffisamment protecteurs. En tant qu'enseignant, il s'agit d'être aux yeux des élèves totalement fiables : c'est l'une des conditions du développement langagier des enfants et de leur entrée en communication à l'école.

Communiquer, c'est « échanger des informations » (Brigaudiot, 2009). En maternelle, un regard, un sourire à propos d'une action, un mot que l'on ne comprend pas, un geste qui engage une coopération sont autant de signaux de partage et peuvent être considérés comme un début de communication. Le premier objectif inscrit dans les programmes « Oser entrer en communication » indique que celle-ci n'est pas intuitive pour tous les élèves et nécessite un apprentissage. Cette compétence vitale, au-delà des attendus de l'école maternelle, va influencer l'ensemble des acquisitions scolaires. Mireille Brigaudiot considère comme prioritaires les enfants primo-scolarisés en TPS et PS d'une part, et d'autre part les autres enfants de tous niveaux qui restent en retrait lors des regroupements, qui ne s'expriment pas du tout ou très peu en atelier, les élèves allophones ou arrivant à l'école en cours d'année.

Afin de parvenir à cet objectif ambitieux mais réalisable en s'armant de patience, le maître doit installer les conditions optimales pour instaurer un début de communication, puis accompagne les enfants sur un chemin sur lequel il ne ressentira aucune hostilité, favorisant ainsi les prises de paroles.

## 1.3. La mascotte : un outil pour stimuler le langage

### 1.3.1. Définition et aspects théoriques

L'encyclopédie Larousse définit la marionnette comme « une petite figure de bois, de carton ou de tissu qu'une personne cachée ou visible fait mouvoir avec la

main ou grâce à des fils ». Elle nécessite un manipulateur, capable d'investir dans cet objet une personnalité, de l'animer de mouvements, ou de lui donner une voix. Le terme « mascotte » lui sera préféré dans cet écrit réflexif, car il me semble plus en adéquation avec l'idée d'une identité partagée par un groupe, en l'occurrence la classe. Souvent réalisées en tissu avec un aspect de peluche ou de poupée, elles sont proches de l'univers de l'enfant et jouissent d'un fort pouvoir d'attraction et d'attachement.

Doudous et mascottes peuvent être reliés au concept d'espace transitionnel développé par Winnicott (Jeu et réalité, 1975). Selon lui, une des manifestations de cet espace est l'objet transitionnel qui possède plusieurs caractéristiques :

- c'est un objet matériel, réconfortant pour l'enfant. Sa fonction est de représenter le passage entre la mère et l'environnement, de rétablir la continuité menacée par la séparation.

- c'est une ouverture vers le monde extérieur, le territoire de la culture et de la communication, du langage et du jeu.

L'objet transitionnel possède une fonction particulière, celle de défense contre l'angoisse, notamment celle de séparation avec la mère.

### 1.3.2. Instructions officielles et utilisations de la mascotte en classe

L'utilisation d'une marionnette trouve sa place dans les instructions officielles de 2015, lesquelles y font référence à plusieurs reprises :

- Le document d'accompagnement aux programmes (Le langage oral, 2015, p.9-10) met en évidence la nécessité pour l'enseignant de varier les dispositifs afin de favoriser la prise de parole de tous. Il se saisit de ce qui intéresse l'élève, se cachant parfois derrière la marionnette à laquelle il prête sa voix pour introduire un personnage plus acceptable par l'enfant. La méditation par l'objet permet parfois d'atténuer, de contourner l'effet intimidant du face-à-face avec l'enseignant, source de blocage de la parole de l'enfant.

- Ce même document de cadrage (Le langage oral, 2015, p.14) précise également que la marionnette peut être utilisée pour stimuler la parole personnelle de l'enfant (en lui disant ses émotions, ses peurs, ses sentiments), sans toutefois qu'elle devienne un outil exclusif, l'enfant devant être reconnu lui-même comme sujet destinataire de la parole.

- L'enseignant utilise la marionnette comme un personnage à part entière de la classe, qui agit quand les enfants ne sont pas là, fait des farces, déclenchant ainsi, par la surprise, des situations de langage : « C'est peut-être la marionnette qui fait des plaisanteries, elle n'est plus à sa place ; on l'interrogera plus tard... » (L'oral travaillé dans les situations ordinaires, 2015, p.11).

- La marionnette trouve également sa place dans les activités ritualisées de la classe (L'oral – ressources pour la classe – activités ritualisées, 2015, p. 22). Elle devient sujet du langage, par exemple lors de la mise en place d'un rituel de voyage de la mascotte chez les familles le temps d'un week-end. L'enfant qui a reçu la mascotte chez lui illustrera son accueil en photos sur un cahier dédié et pourra prendre la parole devant le groupe. Elle devient aussi réceptrice du message des enfants, lorsqu'après une sortie scolaire, les enfants, utilisent le langage d'évocation pour lui raconter l'évènement.

### 1.3.3. Utilisations de la mascotte en classe

De nombreux enseignants de maternelle utilisent la mascotte en classe comme un outil au service des apprentissages. J'ai recensé, par l'intermédiaire d'un sondage réalisé auprès d'enseignants de maternelle en France en 2019 (échantillon de 44 personnes), les différentes modalités d'utilisation de la mascotte. Trois questions furent posées aux enseignants : utilisez-vous une mascotte ? Pour quel(s) niveau(x) ? Quelle(s) utilisation(s) faites-vous de la mascotte ?

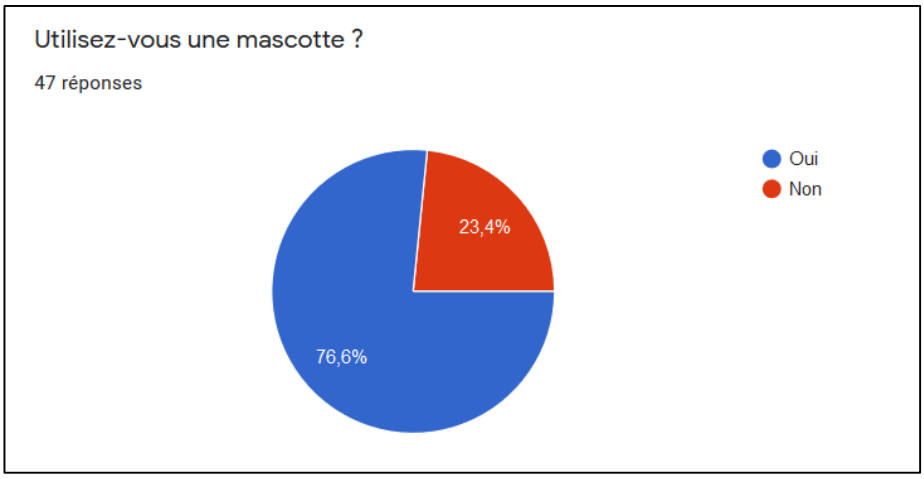



**Figure 1**. Utilisation d'une mascotte en classe de maternelle

Ce sondage a mis en évidence la large utilisation de la mascotte par les enseignants en maternelle. Trois-quarts des professeurs des écoles interrogés indiquent utiliser cet outil en classe. Les niveaux les plus concernés sont les classes de petite et moyenne section, avec respectivement 56.5% et 63% de réponses positives.

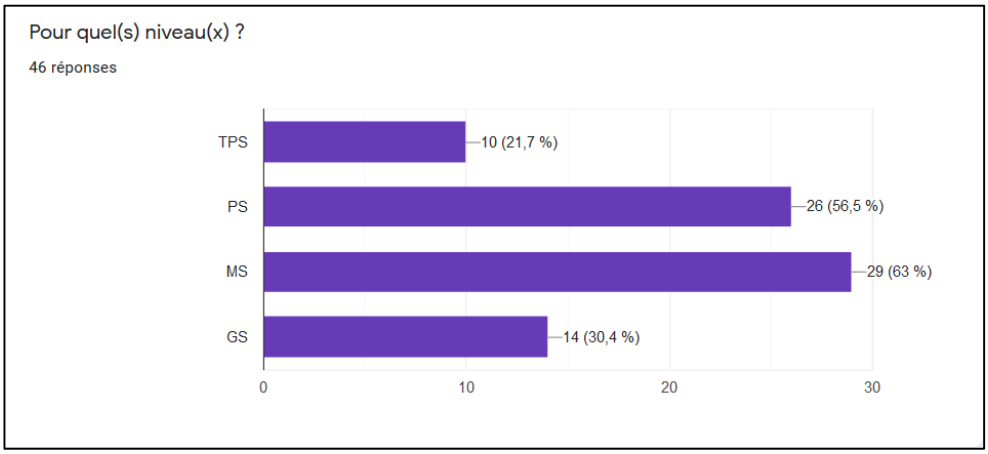



**Figure 2**. Niveaux de classe concernés par l'utilisation d'une mascotte

Parmi les cinq domaines d'apprentissage composant les programmes de maternelle, la mascotte est majoritairement utilisée en lien avec le domaine 1 : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – le langage oral (83.3% des réponses). Les enseignants sont également nombreux à employer la mascotte en lien avec les activités ritualisées : date, présents/absents, mot du jour, objet mystère (69,4% de réponses positives), ou la gestion de la classe (silence, retour au calme,…).

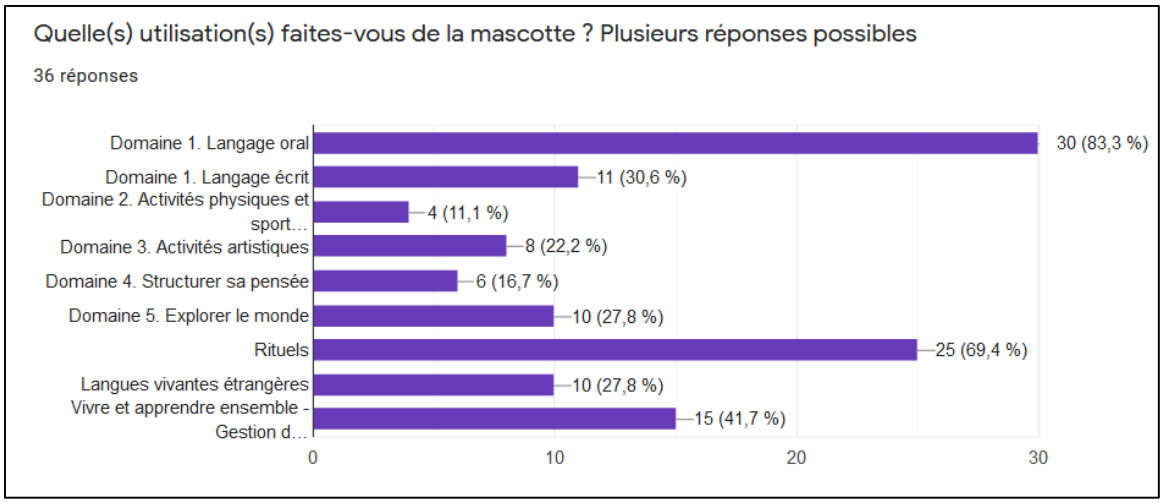



**Figure 3**. Domaines du programme concernés par l'utilisation d'une mascotte

Les programmes actuels soulignent la place qu'occupe la marionnette au sein d'une classe de maternelle. A la fois outil, prolongement de l'adulte et membre à part entière de la classe (si son utilisation est quotidienne), elle s'inscrit dans la variété des outils pédagogiques à disposition du maître pour contribuer à la réussite de tous les élèves. Charge à lui d'opérer des choix pédagogiques afin d'optimiser son potentiel et de favoriser le développement des compétences langagières de ses élèves.

D'un point de vue personnel, l'utilisation de la mascotte m'est apparue comme une évidence en tant qu'enseignant de maternelle. Cette idée m'a été inspirée par plusieurs enseignantes qui, dans les classes de mes enfants, en ont fait une utilisation qui m'apparaissait pertinente (aspect ludique, attachement, langage, figure collective). A partir de la fin du mois d'août, j'ai effectué des recherches à ce sujet afin de choisir la marionnette la plus adaptée à l'utilisation que je souhaitais en faire. Je me suis appuyé sur le dossier réalisé par la mission maternelle de l'académie de Dijon rédigé par Brigitte Mathé (Une mascotte en maternelle, 2012). La mascotte idéale devait posséder plusieurs caractéristiques indispensables :

- être attirante pour les enfants en faisant partie d'un univers qui leur était connu (possibilité de s'appuyer sur des albums)

- être aisément manipulable par l'enseignant, assez grande pour être visible par tous mais pas trop encombrante.

- posséder des membres qui lui permettent de saisir des objets ou de porter des vêtements

C'est ainsi que Gaston l'ourson fût présenté aux élèves dès la deuxième semaine d'école. J'ai minutieusement préparé son arrivée en classe. Après l'avoir soigneusement caché au sein de l'école, j'ai organisé un jeu de piste en disposant des indices dans chacun des lieux importants que les élèves allaient être amenés à fréquenter durant l'année (compétence « Se repérer dans l'espace »). Cette découverte a permis de créer un climat d'attente et de susciter curiosité et impatience pour les élèves, une étape indispensable pour construire une identité collective autour de la mascotte. A partir du retour des vacances de la Toussaint, j'ai mis en place un rituel du voyage de la mascotte. Chaque semaine, et suivant une liste préalablement établie, un élève de la classe emportera Gaston chez lui et en aura la responsabilité durant tout le week-end. Un carnet de voyage ainsi qu'un sac à dos contenant des vêtements d'enfants l'accompagnera. Les enfants pourront compléter le carnet avec des photos, des dessins, des phrases écrites avec les parents. Il constituera un outil de stimulation du langage oral : réunis au coin regroupement, les élèves écouteront l'enfant qui a accueilli Gaston chez lui raconter son séjour et pourront lui poser des questions (cf. annexe : séance « Le voyage de Gaston »). Ce carnet restera en consultation libre, à disposition des élèves au coin bibliothèque.

### 1.3.4. Intérêts pédagogiques pour oser entrer en communication

L'utilisation de la mascotte à des fins de développement du langage trouve un écho particulier à travers les propos de Mireille Brigaudiot (langage et école maternelle), qui nous livre des pistes intéressantes pour, en accord avec les instructions officielles, aider l'enfant à oser entrer en communication :

**- Tisser des liens avec la famille :** l'enfant doit se sentir à l'école comme chez lui, en sécurité. L'enseignant doit veiller à mettre en place des actions

favorisant le lien entre l'école et la famille : elles vont instaurer un climat sécurisant pour l'enfant et pour les parents (inviter les parents à rester à l'école, partager des moments de vie de famille avec la classe). La mise en place du rituel « voyage de la mascotte chez les familles » s'inscrit dans cette volonté de favoriser le lien école-famille, en partageant des expériences et des centres d'intérêt commun, véritable passerelle au service du développement langagier de l'enfant. Les retours des parents furent à ce sujet très positifs, nombre d'entre eux soulignant le soin particulier apporté à Gaston et l'implication de leur enfant dans ce rôle qui lui a été attribué.

**- Tisser des liens enfant-maître :** Certains enfants, notamment ceux de TPS et PS, primo scolarisés, peuvent se sentir en danger dans une situation de face à face ou de question-réponse avec le maître. Ce dernier, en voulant faire parler un enfant, peut attendre de lui certains produits langagiers, et obtenir en réponse une attitude fermée. La mascotte, en tant qu'objet médiateur entre l'adulte et l'enfant, va permettre une déviation de la parole de l'élève, renforcée par l'instauration d'un rapport côte à côte avec le maître, davantage sécurisant.

**- Tisser des liens enfants-groupe classe :** La prise de parole seul face à un groupe apparaît bien souvent comme l'activité orale la plus complexe, et parfois la plus stressante, notamment pour un enfant de 2 ou 3 ans. L'intérêt de l'auditoire dépendra de plusieurs facteurs : une prononciation claire et audible pour le locuteur, la gestion du discours (ordre de présentation des faits, pauses, intonation), un sujet intéressant pour lequel l'auditoire se sent concerné et captivé. Ce processus complexe nécessite un apprentissage quotidien et n'est logiquement pas acquis par tous dès la petite section. A ce titre l'étayage de l'enseignant s'avère essentiel afin de garantir à ses élèves des conditions optimales de développement langagier. En introduisant la mascotte tôt dans l'année, en ritualisant son utilisation, en proposant aux élèves de l'accueillir et de tenir un journal de voyage de la mascotte, l'enseignant lui confère un rôle important dans la classe, celui d'être un personnage connu et apprécié par tous, suscitant l'intérêt du groupe.

## Partie 2. La mascotte : un outil de stimulation du langage chez les TPS/PS

Les apports théoriques développés dans la première partie de cet écrit nous ont permis de mettre en lumière les aspects fondamentaux de l'enseignement du langage oral en maternelle, tout en insistant sur les spécificités liées aux enfants de 2 à 3 ans. L'expérimentation mise en œuvre s'attachera à répondre à une problématique issue du terrain, basée sur mon vécu personnel d'enseignant débutant. Après avoir rappelé cette problématique, je ferai état des hypothèses liées à mon étude puis je décrirai brièvement le contexte de la classe. Enfin, je détaillerai le projet d'étude et sa mise en œuvre en classe de petite section.

### 2.1. Problématique et hypothèses

Lors de mon affectation en classe de TPS-PS-MS, j'ai fait le choix de mettre en place une mascotte au sein de la classe, sans anticiper en profondeur les modalités de son utilisation auprès des élèves. Il s'agissait pour moi d'un outil supplémentaire au service de l'enseignant, permettant de provoquer des situations langagières, tout en surprenant les élèves grâce à un personnage commun à toute la classe. Le cahier de voyage, qui accompagnera la mascotte lors de son séjour chez les familles, servira de support de langage utilisé lors des moments de regroupement en classe entière. C'est à l'occasion d'une de ces scènes de langage, début novembre, qu'un enfant de petite section, faisant partie des petits parleurs de la classe, a répondu favorablement à mon invitation à décrire son séjour au groupe classe, en compagnie de la mascotte. Le dialogue à l'objet transitionnel n'était certes pas direct, mais cette situation semble avoir permis le déclenchement du langage face au groupe chez cet élève.

Cette situation de classe saillante m'a amené à me poser la question suivante : « Dans quelle mesure l'utilisation d'une mascotte est-elle un vecteur d'amélioration du langage chez les élèves de petite section de maternelle ? »

Afin de tenter d'apporter une réponse pertinente et structurée, je vais m'appuyer sur plusieurs hypothèses qui me permettront d'orienter mes recherches et de structurer ma réflexion.

- La mascotte est un objet médiateur qui encourage la prise de parole (Lécullée, 2005) et permet une transition entre l'enseignant et les autres élèves. Elle permet de contourner la situation de face à face avec l'enseignant qui peut apparaître insécurisante pour certains élèves parmi les plus jeunes ou à la personnalité plus réservée.

- La mascotte est un référent sécurisant pour les enfants les plus jeunes. Ils peuvent l'identifier à leur doudou, première possession « non-moi » selon Winnicott (Jeu et réalité, p 22), tout en incarnant une identité partagée par tous les enfants de la classe. Comme l'explique Mireille Brigaudiot (Langage et école maternelle, 2009), la sécurité affective de l'élève est un prérequis à son entrée en communication, objectif affiché dans les programmes de 2015 pour l'école maternelle.

- La marionnette possède un statut particulier qui favorise l'investissement émotionnel des élèves. Elle n'est ni un enfant, ni un adulte. Elle possède une personnalité qui lui est propre et n'est pas considérée comme n'importe quel autre jouet de la classe. Les expériences partagées avec la mascotte, telles sa découverte en début d'année, son utilisation ritualisée, son voyage chez les familles chaque semaine, ont contribué à la construction de cette identité singulière et seront un support de stimulation du langage.

### 2.2. Contexte de l'école et de la classe

J'ai été affecté cette année au sein de l'école Les Salines située à l'Ile d'Olonne. L'école est située dans une zone rurale à majorité résidentielle. La densité moyenne de la population est de 140.4 habitants/km² (source INSEE 2016) et les principales activités sont le commerce et la construction, avec un fort impact de l'activité saisonnière durant la période estivale. L'école est caractérisée par une faible mixité culturelle et par une certaine hétérogénéité socio-professionnelle.

139 élèves y sont scolarisés, répartis en 6 classes. Les 2 classes de maternelle sont localisées sur un site différent, au sein des locaux du centre de loisirs : une classe de moyenne et grande section et une classe de toute petite, petite et moyenne section dont j'ai la responsabilité le jeudi et vendredi en complément de

ma binôme. Enseigner en duo implique une grande coordination et une communication régulière et efficace afin de garantir aux élèves des conditions optimales d'apprentissage.

| **Niveau** | CM1-CM2 | CE1-CM1 | GS-CE2 | CP | MS-GS | TPS-PS-MS |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Effectif** | 25 | 25 | 19 | 23 | 22 | 27 |

***Tableau 1.*** *Répartition des élèves de l'école Les Salines de l'Ile d'Olonne*




*L'école maternelle Les Salines*

La classe de TPS-PS-MS est composé de 27 élèves répartis de la façon suivante : 4 TPS, 19 PS et 5 MS. 20 élèves sont primo-scolarisés soit 75% de l'effectif de la classe. Il est à noter que 3 enfants sont arrivés en cours d'année : 1 élève de PS courant septembre et 2 élèves (TPS et PS) à la rentrée de janvier. En accord avec ma binôme, la classe fut répartie en 4 groupes de travail : un groupe de 5 MS et trois groupes de 7 à 8 TPS-PS de niveau hétérogène. L'effectif important apparaît comme une des difficultés principales dans ma gestion de la classe qui implique anticipation et organisation.

Des groupes de niveau sont mis en place lors des séances de langage afin de permettre un temps de parole le plus important possible pour les élèves prioritaires.

- Petits parleurs : leurs interventions sont rares et ont souvent besoin d'être sollicités pour parler, notamment lors des temps de regroupement en classe entière.

- Grands parleurs : ils prennent fréquemment la parole, manifestant beaucoup d'intérêt à parler aux autres élèves comme à l'adulte, mais éprouvent souvent des difficultés à respecter les règles de prise de parole. Brigaudiot les définit comme des élèves-écrans (2015, p 17-18).

### 2.3. Présentation de l'expérimentation

#### *Groupe étudié*

Le groupe étudié est composé de 6 élèves de petite section, 4 filles et 2 garçons, tous primo scolarisés dont les caractéristiques sont décrites dans le tableau suivant. Le groupe de langage se réfère au nombre moyen de prises de parole constatées en classe lors des temps de regroupement ou de travail en groupe, sans tenir compte de la qualité des interventions. Les enfants ont été sélectionnés parmi les élèves petits parleurs (3) et grands parleurs (3). Ils avaient également tous complété leur cahier de vie durant les vacances d'hiver, support essentiel pour permettre l'évocation d'évènements passés. Enfin, il est important de noter que chacun des élèves du groupe avait déjà accueilli la mascotte chez lui dans le cadre du projet « Le voyage de Gaston, l'ourson » présenté en annexe 4.

| Nom | Age* | Sexe | Groupe de langage |
|---|---|---|---|
| B. | 4 | F | Grande parleuse |
| C. | 3 | G | Petit parleur |
| G. | 4 | F | Petite parleuse |
| T. | 3 | F | Petite parleuse |
| L. | 3 | F | Grande parleuse |
| M. | 3 | G | Grand parleur |

***Tableau 2.*** *Caractéristiques des élèves du groupe étudié (* âge au 06/03/2020)*

#### *Description du dispositif*

L'expérimentation consiste à étudier l'impact de la parole à destination de la mascotte, comparée à celle adressée par l'élève à l'enseignant. Il s'agit d'observer

l'évolution de différents paramètres selon que la mascotte ou l'enseignant soit destinataire du message. L'expérimentation s'est organisée autour de séances individuelles de langage d'une durée de 5 à 7 minutes, en situation duelle élève-mascotte et élève-maître, enregistrées numériquement, qui se sont déroulées le vendredi 6 mars.

A l'occasion du retour des vacances d'hiver, plusieurs enfants ont renseigné leur cahier de vie avec leurs parents en y écrivant quelques phrases évoquant les activités et évènements vécus, complétées par des photos. Durant la récréation de l'après-midi, j'ai demandé aux enfants sélectionnés de venir en classe avec moi, et de s'installer à une table sur laquelle j'avais placé le cahier de vie ouvert devant eux, et présenté Gaston la mascotte et l'enregistreur audio. Je leur ai donné la consigne suivante :

Consigne 1 : *« J'ai vu que tu avais fait beaucoup de choses intéressantes durant tes vacances. Est-ce que tu peux les raconter à Gaston ? Lorsque tu as terminé, tu peux me prévenir en me disant : J'ai fini !»*

Je me suis ensuite éloigné afin d'éviter de perturber la concentration de l'élève, tout en restant à proximité pour garantir une surveillance effective. Lorsque l'enfant m'a signalé la fin de son message à la mascotte, je lui ai donné la consigne suivante :

Consigne 2 : *« Ce que tu as raconté à Gaston avait l'air très intéressant ! J'aimerai beaucoup savoir ce que tu as fait pendant tes vacances. Est-ce que tu peux me le raconter ? Lorsque tu as terminé, tu peux me prévenir en me disant : J'ai fini !»*

Positionné face à l'enfant, j'ai pris soin de ne pas réagir à ses paroles, de ne faire ni relance ni commentaires, à l'image de ce que pourrait faire la mascotte, dans le but de limiter les variables polluantes susceptibles d'influencer d'une quelconque manière le discours de l'élève.

### *Paramètres étudiés*

Les temps de langages à destination de la mascotte et de l'enseignant ont été enregistrés et retranscrit à l'écrit avant d''être analysés (cf. annexe 1). Les

paramètres étudiés sont de deux ordres : quantitatifs et qualitatifs, et synthétisés dans le tableau ci-après.

| **Données quantitatives** | | | | **Données qualitatives** | |
|---|---|---|---|---|---|
| Nombre de mots | Durée de la prise de parole | Fluence verbale | Nombre d'informations | Aisance syntaxique | Investissement émotionnel |
| Quantité de mots utilisés par l'élève | Durée du message en secondes | Nombre de mots employés par l'élève par minute | Nombre d'informations uniques contenues dans le message | Présence de phrases complètes (sujet+verbe+objet) | Présence d'indices d'interaction avec l'interlocuteur (rires, interaction directe par ex : « Regarde ») |

***Tableau 3**. Caractéristiques des paramètres étudiés.*

## 2.4. Présentation des résultats

En raison de la fermeture des établissements scolaires rendue effective le lundi 16 mars, je n'ai pu recueillir l'intégralité des données relatives à cette étude qui ne concerne que 6 élèves sur 27 que compte ma classe. Des expérimentations complémentaires n'ont pu être menées afin de confirmer ou d'infirmer certaines hypothèses. Les conclusions discutées dans cet écrit sont donc à nuancer au regard de ce contexte particulier.

### 2.4.1 Données quantitatives

Le **tableau 4** ci-dessous rassemble les données quantitatives recueillies durant la prise de parole de chaque élève, à destination de la mascotte et de l'enseignant, et dont l'intégralité est retranscrite en annexe. L'observation des résultats du groupe met en évidence que le discours adressé à la mascotte n'est

pas associé à une amélioration des paramètres étudiés. Le nombre de mots employés par les élèves est globalement plus important lorsqu'ils s'adressent à l'enseignant (en moyenne 68 mots adressés à l'enseignant contre 58 mots adressés à la mascotte). 2 élèves (C et T) utilisent davantage de mots lorsqu'ils parlent à Gaston. Les prises de parole à destination de la mascotte sont en moyenne plus longues (77,5 sec) comparées à celles adressées au professeur (60,33 sec). Ce résultat peut s'expliquer par des temps de silence plus nombreux et par un message plus court : ce qui a été dit à la mascotte n'est pas forcément répété au maître. Le débit de mots par minute ou fluence verbale, indicateur de la fluidité du discours et influencé par les deux précédents paramètres, est en moyenne plus élevé lorsque l'élève s'adresse à l'enseignant (+33.7% par rapport au discours à la mascotte). Seul un élève (T) parvient à améliorer son score de fluence verbale (+55%), en adressant davantage de mots à la mascotte (+13) pour une durée du message équivalente à celui adressé au professeur (43 sec).

| Elève | Groupe | Durée de la prise de parole (en sec) | | Nombres de mots employés | | Fluence verbale (en mots/min) | | Nombre d'informations uniques | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | PE | Mascotte | PE | Mascotte | PE | Mascotte | PE | Mascotte |
| C | Petits parleurs | 32 | 116 | 29 | 59 | 54,38 | 30,52 | 5 | 7 |
| G | | 77 | 60 | 79 | 49 | 61,56 | 49 | 19 | 5 |
| T | | 44 | 43 | 45 | 68 | 61,36 | 94,88 | 7 | 9 |
| **Moyenne** | | **51** | **73** | **51** | **58,67** | **60** | **48,22** | **10,33** | **7** |
| B | Grands parleurs | 71 | 90 | 75 | 61 | 63,38 | 40,67 | 10 | 7 |
| L | | 48 | 46 | 55 | 21 | 68,75 | 27,39 | 16 | 4 |
| M | | 90 | 110 | 125 | 94 | 83,33 | 51,27 | 19 | 9 |
| **Moyenne** | | **69,67** | **82** | **85** | **58,67** | **73,21** | **42,93** | **15** | **6,67** |
| **Moyenne** | | **60,33** | **77,5** | **68** | **58,67** | **67,62** | **45,42** | **12,33** | **6,86** |

***Tableau 4**. Synthèse des données quantitatives recueillies*

Les **figures 4 et 5** nous renseignent sur les résultats des élèves répartis en 2 groupes : les grands parleurs « GP » et les petits parleurs « PP ». Les scores obtenus par le groupe GP sont en moyenne plus élevés lorsque le message est adressé à l'enseignant : le nombre de mots employés (85 mots) est plus important comparés au message à la mascotte (+44.9%), tout comme la fluence verbale (+33.7%), signes d'un discours plus riche et plus fluide face à l'adulte.

A l'inverse, les élèves « petits parleurs » éprouvent davantage de difficultés que les « grands parleurs » pour s'exprimer devant le maître, comme l'attestent les scores moyens plus faibles de nombre de mots (51 mots) et de fluence verbale (60 mots/min). De plus, l'observation des résultats souligne le fait que le groupe des petits parleurs apparaît comme ayant le plus profité du discours à la mascotte. Le nombre de mots employés (58,67 mots) est en moyenne légèrement plus important qu'avec le professeur et équivalent au groupe GP. 2 élèves parmi les petits parleurs adressent à la mascotte un discours quantitativement bien plus riche qu'avec le maître : + 50% pour l'élève T alors que l'élève C double son score, passant de 29 à 59 mots. Enfin, on observe que la fluence verbale des petits parleurs est moins importante avec la mascotte (48,22 mots/min) qu'avec le professeur (60 mots/min), mais qu'elle est tout de même plus élevée que la moyenne des grands parleurs (42,93 mots/min). Cette donnée est corrélée à un nombre de mots identique pour les 2 groupes, mais à un temps de parole plus long pour le groupe des grands parleurs. Le record de fluence verbale est d'ailleurs détenu par un petit parleur (T) qui dépasse 94 mots par minute lorsqu'il s'adresse à Gaston, signe d'une forme d'excitation potentiellement provoquée par le face à face avec la peluche. De manière globale, le groupe PP semble s'être mieux adapté que le groupe GP au discours face à la mascotte.

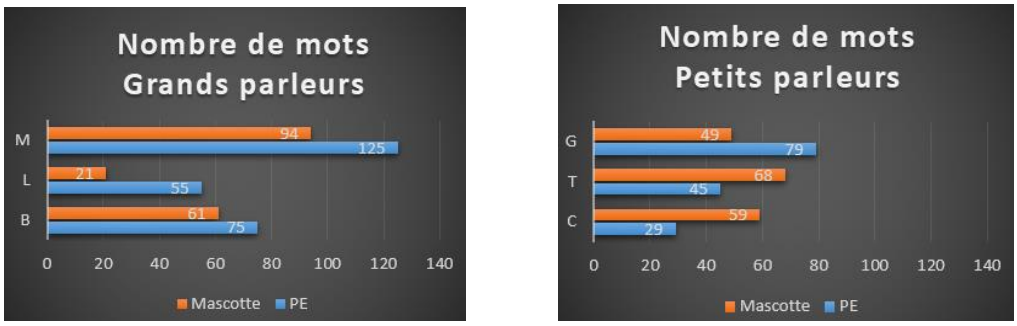



***Figure 4**. Nombre de mots employés à destination de la mascotte et de l'enseignant selon le groupe de langage*

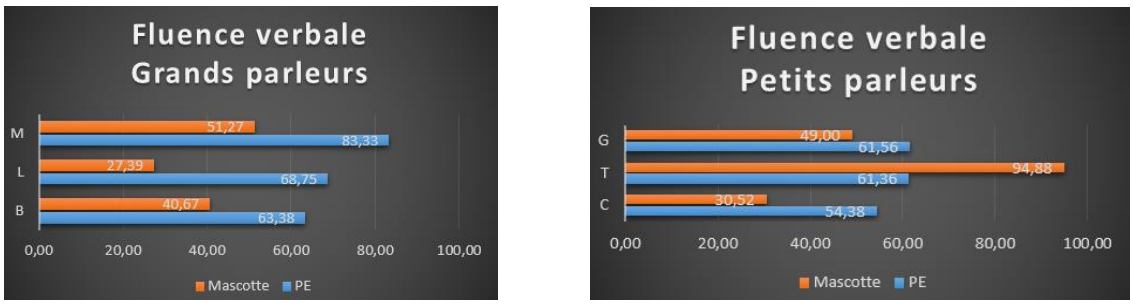



***Figure 5**. Fluence verbale (en mots/min) à destination de la mascotte et de l'enseignant selon le groupe de langage*

Le nombre d'informations uniques délivrées par les élèves à l'enseignant et à la mascotte est synthétisé dans le **tableau 5.** Son analyse corrobore les précédentes données qualitatives étudiées, dans le sens d'un message adressé à l'enseignant plus riche que pour la mascotte (12 informations en moyenne pour l'enseignant contre moins de 7 pour la mascotte). Cette donnée se vérifie pour les deux groupes PP et GP, même si l'on constate à nouveau une meilleure adaptation face à la mascotte pour les élèves petits parleurs (7 informations en moyenne contre 6,67 pour les grands parleurs). 2 élèves du groupe PP produisent même davantage d'informations face à Gaston qu'avec le maître (+ 2 informations), seule G dans ce groupe parvient à fournir beaucoup plus d'informations au maître. Cette donnée, à laquelle s'ajoute un nombre de mots plus faible en direction de la mascotte pour cet élève, questionne sa place dans le groupe des petits parleurs. Comme le démontre très nettement la **figure 6** représentant le nombre d'informations délivrées par les élèves selon leur groupe de langage, son profil se détache et semble assimilable à celui d'un grand parleur.

| Elève | Groupe | PE | Mascotte |
|---|---|---|---|
| **C** | **Petits parleurs** | 5 | 7 |
| **G** | | 19 | 5 |
| **T** | | 7 | 9 |
| **Moyenne** | | **10,33** | **7** |
| **B** | **Grands parleurs** | 10 | 7 |
| **L** | | 16 | 4 |
| **M** | | 19 | 9 |
| **Moyenne** | | **15** | **6,67** |
| **Moyenne effectif total** | | **12,33** | **6,86** |

***Tableau 5****. Nombre d'informations uniques à destination de la mascotte et du PE*

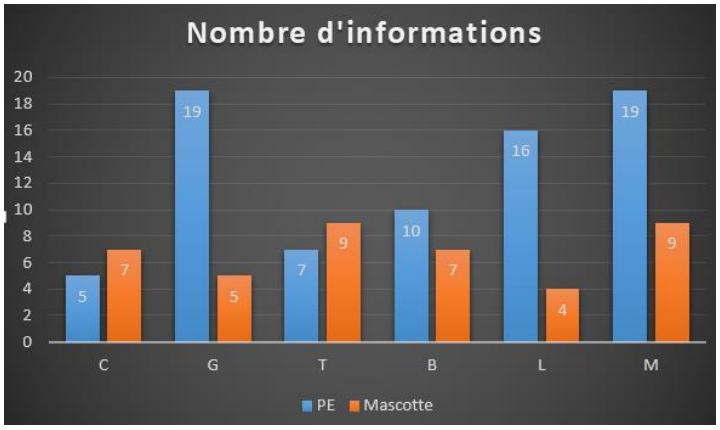



***Figure 5****. Nombre d'informations uniques à destination de la mascotte et du PE selon le groupe de langage*

### 2.4.2 Données qualitatives

Après avoir présenté les données quantitatives, je vais m'intéresser au contenu du discours des élèves d'un point de vue qualitatif. Il s'agit de souligner la présence d'indices mettant en évidence, d'une part l'investissement émotionnel des élèves vis-à-vis de leur interlocuteur (mascotte ou enseignant), d'autre part, l'aisance syntaxique en identifiant les phrases structurées sous la forme « sujet+verbe+objet ».

L'observation des résultats met en évidence plusieurs indices d'investissement émotionnel dans les propos des élèves, exclusivement à destination de la mascotte (cf**. tableau 5**). Sur les 6 élèves qui composent le groupe, 75 % ont interagi directement au moins une fois avec Gaston, investissant dans cette peluche des capacités dépassant celle du simple objet. Ces interventions ne semblent pas être corrélées à l'appartenance des élèves à un groupe de langage (2 interventions de petits parleurs et 2 de grands parleurs). Les élèves ont interagi de différentes façons avec la mascotte : 4 indices d'interaction verbale et 1 indice d'interaction non verbale (T. est le seul à avoir joué avec la mascotte). Ces interactions verbales représentent une part importante du message adressé à la mascotte, notamment pour les plus petits parleurs : 18 % du discours de l'élève C (11 mots sur 59) et 13 % du discours de l'élève T (9 mots sur 68).

| Elève | Groupe | Indices d'investissement émotionnel |
|---|---|---|
| C. | Petit parleur | *Gaston, ……là conduit le camion, est rigolo quand même, est rigolo.* |
| T. | Petit parleur | *« Gaston, tu as peur de faire de l'âne ? »*<br>Joue avec la mascotte |
| B. | Grand parleur | *« J'avais gagné une médaille, Gaston. »* |
| M. | Grand parleur | *« Là Gaston, c'est moi avec ma maman. »* |

***Tableau 5****. Indices d'investissement émotionnel des élèves lors de l'évocation de leurs vacances.*

La qualité syntaxique du discours des élèves peut être mise en évidence à travers différents indices, tels que le nombre de phrases formées d'un sujet, d'un verbe et d'un objet (appelées phrases SVO). Le nombre de phrases SVO, représenté dans le **tableau 6**, est en moyenne légèrement plus important lorsque les élèves s'adressent à l'enseignant (+ 8,8% comparé au discours à la mascotte).

| | | PE | Mascotte |
|---|---|---|---|
| T | Petits parleurs | 6 | 9 |
| C | | 1 | 2 |
| G | | 4 | 4 |
| **Moyenne** | | **3,67** | **5** |
| B | Grands parleurs | 11 | 9 |
| L | | 6 | 4 |
| M | | 9 | 6 |
| **Moyenne** | | **8,67** | **6,33** |
| **Moyenne** | | **6,17** | **5,67** |

***Tableau 6**. Répartition du nombre de phrases du type « sujet+verbe+objet » dans le message adressé par les élèves à l'enseignant (PE) et à la mascotte*

S'agissant des groupes de langage (cf. **figures 6 et 7**), on constate un écart important entre le nombre de phrases structurées produites par les petits parleurs et les grands parleurs, avec un rapport largement en faveur de ces derniers, en particulier lorsqu'ils s'adressent à l'adulte : 8,67 phrases, soit 5 de plus que le groupe PP. Cependant, les résultats indiquent que les élèves petits parleurs adressent à la mascotte davantage de phrases construites qu'au professeur (+ 36%) allant dans le sens des constatations relevées dans les données quantitatives (cf. p 26). De plus, nous pouvons noter que 2 élèves du groupe PP produisent plus de phrases structurées lorsqu'ils parlent à Gaston et que le troisième obtient un score identique.

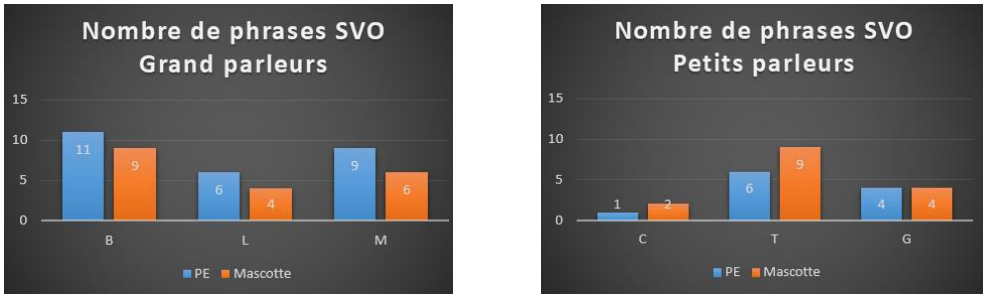



***Figure 6**. Nombre de phrases du type « sujet+verbe+objet » dans le message adressé par les élèves à l'enseignant selon le groupe de langage*

## 2.5. Discussion

Rappelons en préambule à cette partie la problématique professionnelle qui m'a animée lors de cette expérimentation. Il s'agissait de savoir dans quelle mesure l'utilisation d'une mascotte permettait d'améliorer le langage oral chez les élèves de petite section vivant leur première année de scolarisation. Au regard de la synthèse bibliographique proposée dans la première partie de cet écrit, il semble pertinent de rappeler les trois hypothèses de départ :

Hypothèse 1 : la mascotte, en tant qu'objet médiateur encourage la prise de parole et permet de contourner la situation de face à face avec l'enseignant, qui peut intimider les élèves les plus réservés.

Hypothèse 2 : la mascotte est un référent sécurisant pour les enfants les plus jeunes, levant potentiellement les inhibitions en situation de langage.

Hypothèse 3 : les expériences personnelles et collectives vécues avec la mascotte lui confèrent un statut particulier. Elles favorisent l'investissement émotionnel des élèves et agissent comme un puissant levier de stimulation du langage.

Les résultats mettent en évidence le fait que **le dialogue à la mascotte n'est pas automatiquement associé à une amélioration des compétences langagières de tous les élèves**. En effet, les élèves emploient en moyenne moins de mots (-13,7%), leur fluidité verbale est moins importante (-25,2%) et leur discours moins structuré que lorsqu'ils évoquent leurs vacances à l'enseignant. Ce phénomène peut s'expliquer par la situation proposée, un monologue face à la mascotte. Il s'agit pour les élèves d'un exercice moins habituel en classe que le face à face avec l'enseignant qui peut provoquer un sentiment d'inconfort, voire de gêne, à même d'inhiber leurs facultés langagières.

Cependant, lorsque l'on s'intéresse aux données selon le groupe de langage, il apparaît que **le groupe des petits parleurs est celui qui a le plus bénéficié d'un « effet Gaston »**, en améliorant significativement plusieurs des paramètres étudiés lors de l'expérimentation, tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif. L'analyse des résultats a en effet mis en évidence :

- une amélioration de 15 % du nombre de mots adressés à la mascotte comparé à l'enseignant

- une fluence verbale face à la mascotte plus importante que celle des grands parleurs (+ 12%)

- un nombre d'informations uniques délivrées à la mascotte légèrement plus élevé que le groupe des grands parleurs (+ 5%)

- une amélioration de 36 % du nombre de phrases structurées du type « sujet-verbe-objet » adressées à la mascotte comparé à l'enseignant

- un investissement émotionnel, source de langage, représentant une proportion importante du message adressé à la mascotte

Plusieurs pistes sont envisageables pour expliquer ce phénomène.

**La mascotte est un référent sécurisant pour les jeunes enfants.** Selon Mireille Brigaudiot, deux facteurs majeurs induisent l'inhibition langagière des élèves de petite section : la crainte et le non-connu. Lorsque l'un ou l'autre de ces facteurs est trop important, elle estime qu'il devient difficile, voire impossible pour l'élève de s'exprimer par le langage (Brigaudiot, 1997). Ce concept peut être mis en parallèle avec la théorie de la motivation et des besoins décrite par Abraham Maslow (cf. figure 7) qui confirme le besoin de sécurité (physique, psychique et affective) comme prioritaire chez l'être humain. Ainsi, **la mascotte semble offrir aux élèves petits parleurs, également les plus sensibles aux sources d'inhibition du langage, des conditions de sécurité propices (stabilité, prévisibilité) pour oser entrer en communication**. Brigaudiot souligne d'ailleurs l'importance de l'effet « doudou » pour rassurer les élèves : *« (A l'école) Le monde de l'enfant est, heureusement, présent par le biais du « doudou (dont on l'oblige parfois à se défaire !) »* (Brigaudiot, 1997, p 2). Conformément au rôle de l'école, la marionnette permet aux enfants de faire des essais en toute sécurité dans des situations réelles de communication.




***Figure 7**. Pyramide de Maslow ou représentation de la hiérarchie des besoins*

**La mascotte est un objet médiateur attrayant qui encourage la prise de parole.** Plus ils sont jeunes, plus les enfants ont besoin de séduction, d'attraction. Selon Lécullée (2005, p 1), « *celle de la marionnette est plus forte que celle qui vient d'autres enfants, de l'enseignant ou de personnes extérieures à la classe* ». D'abord centrés sur l'écoute, les élèves de petite section s'engagent dans la parole quand ils peuvent y trouver un plaisir immédiat lié, d'une part à un support attrayant et ludique et d'autre part, à la qualité de la relation offerte par l'adulte. Le rôle de l'enseignant sera de créer pour l'enfant la nécessité, le bénéfice, le plaisir de communiquer. Le langage naîtra de ce besoin. Dans le cas de cette expérimentation, les enfants ont eu à communiquer à la mascotte, personnage qu'ils apprécient, des informations qu'elle ne connaissait pas puisqu'elle n'était pas présente. **Le langage naît d'un besoin de communiquer et du plaisir qui y est associé.**

**La mascotte favorise l'investissement émotionnel des élèves, source de plaisir et support de communication.** Depuis sa découverte scénarisée en début d'année scolaire, la mascotte est associée à de nombreux évènements saillants et joyeux de la vie des élèves, dans et en dehors de l'école. En effet, Gaston fête avec le groupe les anniversaires, accompagne les enfants lors des sorties scolaires, leur apporte des objets, les accompagne dans leur famille le temps d'un week-end. Objet fédérateur, il incarne une identité collective, un emblème. Il crée un «nous» associé à des idées de fantaisie, d'invention et de plaisir. Ces expériences positives renforcent les liens entre élèves et avec les familles et semblent s'incarner au travers des nombreuses interactions observées lors du

message adressé à la mascotte (rires, interpellations par son nom, jeu) avec un impact important sur la qualité du discours des élèves petits parleurs.

### 2.6. Limites

Si cette expérimentation a permis de mettre en évidence l'intérêt de l'utilisation d'une mascotte pour stimuler le langage oral en petite section, il convient de prendre le recul nécessaire au regard des limites que j'ai pu identifier.

En premier lieu, le faible effectif du groupe (6 élèves) rend difficile tout généralisation des observations relevées lors de cette étude. Un groupe plus nombreux, par exemple étendu à la classe entière, aurait permis d'obtenir des résultats plus significatifs.

Ensuite, il convient de questionner le choix des groupes de langage. Comme je l'ai indiqué dans le descriptif du protocole expérimental, j'ai attribué aux élèves le statut de petit parleur ou de grand parleur en fonction de leur taux de participation oral en situation de regroupement en classe entière. Si les résultats de l'expérimentation semblent confirmer ce statut pour la plupart des enfants, le profil d'un élève (G) m'interroge. Ses interventions en classe entière sont très limitées, sauf lorsque je le sollicite, mais je remarque que les scores qu'il obtient sont similaires à ceux constatés chez les grands parleurs, comme l'indique la **figure 8** (plus de mots et d'informations dans le message à l'enseignant). On pourrait en conclure que le statut de petit ou de grand parleur d'un élève est avant tout associé à un comportement social en groupe ou à un trait de caractère (introverti/extraverti) plutôt qu'à ses compétences langagières.

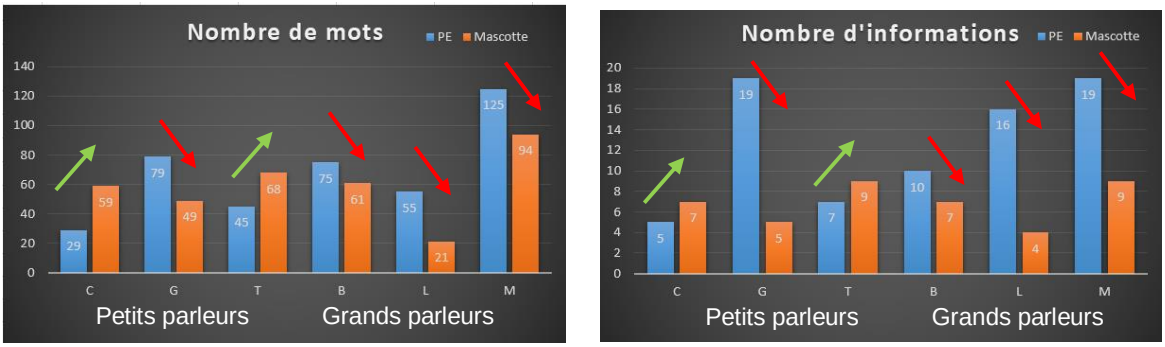



***Figure 8**. Evolution du nombre de mots et d'informations uniques à destination de l'enseignant et de la mascotte, selon le groupe de langage*

Un apport important de cette étude est le constat d'une difficulté spécifique du groupe des grands parleurs à s'adapter à la situation de communication face à la mascotte, comme l'attestent leurs moins bons résultats comparé au message adressé à l'enseignant. Les élèves les plus à l'aise en terme de compétences langagières ne semblent pas profiter d'un effet bénéfique de la mascotte et au contraire, voient leurs performances chuter de manière significative. On peut considérer que les élèves grands parleurs, qui ont déjà construit une certaine expertise dans leurs compétences langagières, sont davantage pénalisés que les petits parleurs lorsqu'ils parlent à la mascotte, exercice plus éloigné de la situation de référence que constitue le face à face avec l'adulte.

Dans tous, les cas, il convient de rester prudent, et de garder à l'esprit que la mascotte reste un outil pédagogique au service des apprentissages, mais en aucun cas d'une solution universelle.

## Conclusion

Cette étude et les recherches qui y sont associées furent pour moi très riches d'enseignement. Elles m'ont permis de prendre du recul sur ma pratique d'enseignant débutant et de questionner mes gestes professionnels, mes attitudes avec les enfants et de mon organisation en classe, enrichissant de manière indéniable ma boîte à outils pédagogique et la connaissance des besoins de mes

élèves. C'est là une des responsabilités du professeur des écoles, dans le cadre de son référentiel de compétences, que de *se former et d'innover, d'être capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement.*

D'un point de vue plus spécifique au sujet dont traite cet écrit, cette expérimentation m'apporte des pistes pour répondre à ma problématique professionnelle : *dans quelle mesure l'utilisation d'une mascotte est un vecteur d'amélioration du langage chez les élèves de petite section de maternelle ?* L'analyse des données met en évidence les conditions permettant de déclencher la parole en petite section : la sécurité, le besoin et le plaisir semblent être les trois piliers garantissant aux élèves les conditions optimales leur permettant d'oser entrer en communication. Voici l'un de mes rôles en tant qu'enseignant.

C'est persuadé de l'intérêt de l'utilisation d'une mascotte en classe pour améliorer le langage oral des élèves de maternelle que je conclus cet écrit, lequel m'encourage à mettre en place ce dispositif lorsque j'aurai une classe de maternelle en responsabilité, persuadé des avantages indéniables dans l'objectif de faire réussir tous les élèves, y compris ceux en plus grande difficulté, vers l'acquisition d'un langage efficace et structuré.

# Bibliographie


BRIGAUDIOT, Mireille (2015). *Langage et école maternelle.* Hatier : Paris.

BRIGAUDIOT, M (1997). Plaidoyer pour les enfants de petite section. *Cahier pédagogiques,352.*http://65.snuipp.fr/IMG/pdf/plaidoyer_pour_les_enfants_de_Petite_Sectionps.pdf

BOUYSSE, Viviane (2011). *Comment enseigner le langage oral à l'école maternelle ?*. Conférence du 11 février 2011 à Montfort.

FLORIN, Agnès (2016). *Le développement du langage*. Dunod : Paris

LÉCULLÉE, Christophe (2005). *La marionnette, outil médiateur du langage en cycle 1.* https://www.aefe-proche-orient.net/sites/default/files/1degree/IMG/pdf/H.pdf

MASLOW, A (1943). A Theory of Human Motivation, *Psychological Review*, nº 50, p. 370-396. http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm

*MATHÉ, Brigitte (2012). Une mascotte en maternelle.* http://maternelle89.ac-dijon.fr/IMG/pdf/Une_mascotte_en_maternelle.pdf

Ministère de l'éducation nationale (2015). *Programmes d'enseignement de l'école maternelle*. Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.

Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche (2003). *Pour une scolarisation réussie des tout petits*, CNDP : Paris.

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (2019). *Les mots de la maternelle*. Guide pour les apprentissages en maternelle.

VANACKER, Mylène (2018). Un inducteur tel que la mascotte améliore-t-il le langage oral des élèves de maternelle (mémoire de MASTER MEEF, Université Sorbonne, ESPE de Paris). http://www.takey.com/Thesis_327.pdf

WINNICOTT, Donald (2010), *Les objets transitionnels.* Payot : Paris.

WINNICOTT, Donald (1979), *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Folio : Paris.

# Annexes

### Annexe 1. Retranscription textuelle des enregistrements audio

| | PE | Gaston |
|---|---|---|
| **B.<br>PS<br>Grand parleur** | Là j'ai gagné une médaille, c'était une marmotte. […] Là j'avais gagné cette médaille. Là j'étais en train de marcher pasque c'était tout au fond. Là c'était que j'étais en train de repartir du ski, c'était la dernière. Et là c'est juste que j'étais arrivée. […] Là j'étais sur une montagne, je pouvais même marcher sur un toit d'une maison. Là papa me portait sur ses bras. | Là c'était ma médaille, j'avais gagné une médaille. J'avais gagné une médaille, Gaston. Là j'étais en train de marcher. c'était où on a marché pour aller jusqu'à mon ski. J'ai traversé la montagne. Là Papa y m'avait mis sur ses épaules. Là j'ai marché pasque c'était trop…. C'était au fond |
| **C.<br>PS<br>Petit parleur** | Là hôpital . Là c'est hopital, là c'est à la maison. Est parti à l'hopital pour aller à la maison. Là conduit camion. Là est au bowling. | Là l'hôpital. […]. Là c'est dans la cuisine avec maman (bis) RIRE. Là ai fait la pizza. Là ai fait la pizza […]. Là ai fait la pizza avec mon doudou. ….. Gaston, ……Là conduit le camion. Est rigolo quand même, est rigolo. Là est au bowling. Là c'est au bowling. Là ai fait comme cà , Est devant la porte. |
| **T.<br>PS<br>Petit parleur** | J'étais au cinéma. J'ai fait de l'âne. Je m'ai déguisé. J'ai donné à manger à les poupoules, j'ai donné à manger à mon doudou. J'ai fait des | C'est marie louise. Je donne à manger à Brownie. J'ai fait de l'âne. Je vais chez marie louise. Je donne à manger à les cocottes. J'ai fait de l'âne. Gaston tu as peur de faire de l'âne ? Oh doudou le |

| | | |
|---|---|---|
| | calins à mon doudou. Après j'ai été chez Marie-Louise. | lama. JOUE AVEC GASTON. Ca c'est une photo de chez marie Louise, elle aime bien donner à manger à les animaux |
| **L.**<br>**PS**<br>**Grand parleur** | J'ai promené lucky pendant les vacances. Moi j'étais au mont st michel. Avec là papa mamie, Yvan, moi, tata claudine, maman, mémé et pépé. Et là c'est papa qui avait touché un âne. Et là c'est moi qui avait touché un âne. Et là c'est maman qui a écrit ça, mais je sais pas lire. | J'étais ici promené Lucky. J'étais au Mont st michel. […]. C'est papa qui avait touché un âne. J'ai touché un âne, moi. |
| **M.**<br>**PS**<br>**Grand parleur** | Là je suis sur mon hu dada, c'est un cheval, un cheval il faut huuuuuue. Là c'est la piscine, avec les 2 brassards je peux flotter. Là c'est ou je suis dans le lion, c'est Kayon. Là c'est maman, et là c'est moi sur le cheval. Là je suis en train de faire une peinture je suis en train de faire un grand ours. Là c'est nous avec Gabriel, là moi suis en train de dessiner un gros dinosaure, la famille dinosaure, moi je dessine beaucoup les dinosaures. Là c'est pépite, la chienne de Inès, là c'est moi, la c'est Inès avec Gabriel. Là c'est moi avec les dinosaures, là c'est Delphine et Gabriel. | Là Gaston, c'est moi avec ma maman. Et là Delphine et moi et Gabriel. Là c'est moi je suis en train de dessiner un paysage de dinosaure, là je suis en train de dessiner un grand, là je suis sur mon poney et là sur mon grand lion. Là c'est pépite et moi et Gabriel et Inès et moi. Là c'est moi, on me voit pas d'ailleurs ou je suis CHERCHE. […]. Je suis pas sur la photo comme ça mais c'est pas grave. Là c'est moi avec Delphine Gabriel. |

| | | |
|---|---|---|
| **G.**<br>**PS**<br>**Petit parleur** | En fait, j'ai été à la forêt. Et là ma maman elle a fait un gâteau de reine des neiges avec des bougies, avec un fromage. Après mamie et papy et le frère et Lohan….. ai fait le puzzle et la pinata de reine des neiges. Avec plein de bonbons ! Et là ma maman elle a fait un toit sur la reine des neiges avec des fenêtres. Là c'est la porte de reine des neiges avec mon prénom | En fait, je va faire un gâteau de reine des neiges. Là j'ai fait une pinata. Là j'ai fait un puzzle avec une forêt. Silence. Avec un puzzle. Silence. J'ai fait un gâteau de reine des neiges avec un fromage, avec une forêt, avec une pinata |

## Annexe 2. Photo de Gaston, la mascotte de la classe



## Annexe 3. Mot à l'attention des parents dans le cahier de voyage de Gaston

*Salut les p'tits oursons ! Je m'appelle Gaston et je suis la mascotte de la classe. J'ai très envie de tous vous connaître !*

*Je suis gentil, j'aime les voyages et je suis un ourson très curieux ! Vous m'emmenez faire un petit tour chez vous ?*

Chers parents,

Gaston va suivre les enfants chez eux pour vivre de nouvelles aventures. Toute l'année, il partira en week-end (du vendredi soir au lundi matin) chez les élèves de la classe accompagné de son sac et de son carnet de voyage.

Gaston adore découvrir de nouvelles choses et de nouveaux endroits, alors n'hésitez pas à prendre des notes, à coller un joli dessin de votre enfant ou des photos dans son carnet lorsqu'il viendra chez vous (une ou deux pages maximum). Ainsi, votre enfant pourra partager une expérience commune avec ses camarades et à la fin de l'année, le carnet de voyages de Gaston sera bien rempli !

Merci de prendre bien soin de notre mascotte et de penser à la rapporter avec son sac de voyage.

Merci à vous !

Romain Arnaud



**Annexe 4. Fiche séquence « Le voyage de Gaston, l'ourson »**

## Le voyage de Gaston, l'ourson

TPS-PS-MS — 1 séance de découverte + activités ritualisées toute l'année

### Domaines et objectifs visés :

*** Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - l'oral**

**Oser entrer en communication**
» Communiquer avec les adultes et les autres enfants en se faisant comprendre.

**Comprendre et apprendre**
» Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.

**Apprendre et réfléchir avec les autres**
» S'exprimer et se faire comprendre dans un langage syntaxiquement correct et précis

*** Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - l'écrit**

**Découvrir la fonction de l'écrit**
» Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu

*** Explorer le monde**

**Se repérer dans l'espace**
» Se repérer dans l'espace de l'école

### Séquence :

| | Séance | Objectifs |
|---|---|---|
| 1 | **A la recherche de Gaston** | * Faire visiter l'école aux élèves<br>* Découvrir la mascotte |
| 2 | **Le voyage de la mascotte** | * Expliquer le projet aux élèves<br>* Accueillir la mascotte à la maison<br>* Remplir le cahier de Gaston en famille |
| 3 | **Gaston chez moi : le récit** | * Raconter le voyage de Gaston dans sa famille<br>* Ecouter le récit avec attention et poser des questions |

# Le voyage de Gaston, l'ourson

| TPS-PS-MS | Durée : 20' | Séance 1/3 |
|---|---|---|

**Objectifs :**

- Créer un sentiment d'attente vis-à-vis de la mascotte
- Visiter l'école et en découvrir les lieux importants

**Matériel :**

| Situation | Consignes | Rôle de l'enseignant |
|---|---|---|
| **La lettre de Gaston (5')** | Dès les premières semaines d'école, l'enseignant propose un jeu de piste pour partir à la recherche de la mascotte de la classe tout en visitant les différents lieux de l'école.<br>*« Pendant que vous étiez à la sieste, j'ai reçu une lettre qui vous est adressée : Bonjour les enfants, je m'appelle Gaston l'ourson et je suis la mascotte de la classe. Afin que nous fassions connaissance, je vous propose de jouer ensemble à un petit jeu. Vous allez devoir me chercher dans toute l'école. Suivez bien mes indices pour savoir où je me suis caché ! Je suis impatient de vous retrouver ! »* | *Présenter la lettre de Gaston aux élèves, leur demander ce qu'elle contient selon eux<br>* Répartir la parole entre les élèves<br>* Lire la lettre |
| **2. A la recherche de Gaston (10')** | La mascotte a laissé des indices dans toute l'école. Chacun mène au lieu suivant (salle de motricité > toilettes > cour > cantine)<br>*« Gaston a laissé des indices partout dans l'école. Il faut que vous cherchiez dans la pièce un papier sur lequel est noté le lieu où nous devrons nous rendre après ».* | * Lit les indices et aiguille les élèves si besoin<br>* Répartit la parole de manière équitable entre les enfants |
| **3. La découverte de Gaston (5')** | Lors de la dernière étape, les élèves découvrent un carton qu'ils ramènent en classe.<br>*> Selon vous qu'y a-t-il à l'intérieur ? Gaston*<br>*> A quoi ressemble-t-il ?*<br>L'enseignant ouvre ou un élève ouvre le carton et les élèves découvrent Gaston<br>> Demander aux élèves de le décrire<br>> Est-ce qu'il ressemble à ce que vous pensiez ? | * Stimule les enfants par son questionnement<br>* Répartit la parole entre tous les élèves<br>* Laisse la parole aux élèves, fait répéter, aide à la reformulation |
| **4. Bilan (5')** | Qu'avons-nous appris aujourd'hui ? | * Fait le bilan avec les élèves<br>* Vérifie la mémorisation des nouvelles connaissances |

# Le voyage de Gaston, l'ourson

| TPS-PS-MS | Durée : 15' | Séance 2/3 |
|---|---|---|

**Objectifs :**

- Présenter aux élèves le projet du voyage de Gaston
- Renforcer le lien avec les familles en les associant au projet
- Créer des situations qui soient support de langage pour les élèves

**Matériel :** Carnet de voyage de la mascotte, Gaston, sac de la mascotte avec vêtements

| Situation | Consignes | Rôle de l'enseignant |
|---|---|---|
| **1. Découverte du projet**<br><br>**(10')** | Lors du mois de septembre ou d'octobre, l'enseignant propose aux élèves rassemblés au coin regroupement un nouveau projet :<br><br>*« Chaque semaine, un élève, choisi sur une liste, accueillera Gaston dans sa maison pour le weekend. Il devra bien s'en occuper ».*<br><br>> Présenter le cahier de la mascotte et lire aux élèves le mot destiné aux parents expliquant le projet<br>> Présenter le contenu du sac, faire décrire les vêtements (casquette, bonnet, pyjama, t-shirt, couverture) et dire à quoi ça sert | * Aide les élèves dans la formulation de leurs réponses (lexique, syntaxe)<br><br>* Répartit la parole entre tous les élèves<br><br>* Explique le projet puis laisse la parole aux élèves<br><br>* Explique le projet aux parents |
| **2. Le séjour de Gaston** | *« Avec Papa et Maman, vous pourrez remplir le cahier de Gaston en décrivant ce que vous avez fait ensemble. Vous pourrez ajouter des photos et de dessins. Comme ça, lorsque vous reviendrez à l'école, vous pourrez présenter le weekend de Gaston aux autres copains. »*<br><br>Chaque vendredi avant l'heure des parents, choisir un élève sur la liste et lui confier Gaston et son sac de voyage (priorité aux élèves de TPS et PS petits parleurs) | |

# Le voyage de Gaston, l'ourson

| TPS-PS-MS | Durée : 10' | Séance 3/3 |
|---|---|---|

**Objectifs :**

- Raconter aux autres élèves le séjour de Gaston dans sa maison en s'aidant des photos du cahier
- S'intéresser au récit de son camarade et poser des questions.

**Matériel :** Carnet de voyage de la mascotte, Gaston

| Situation | Consignes | Rôle de l'enseignant |
|---|---|---|
| **1. Raconter le séjour de Gaston (5')** | Après avoir accueilli Gaston chez lui le tems d'un weekend, l'élève responsable raconte son séjour devant le groupe installé au coin regroupement.<br><br>*« X, tu as accueilli Gaston chez toi ce weekend. Il est temps que tu nous racontes ce que tu as fait avec lui. Il faut bien parler pour que tout le monde comprenne. Tu peux t'aider des photos que tu as collé avec papa et maman. Attention, les autres doivent bien écouter car après vous pourrez poser des questions »* | * explique les consignes et s'assure de leur compréhension par tous les élèves<br><br>* demande le silence durant le récit de l'élève<br><br>* Guide l'élève si besoin dans ses propos, ou demande l'aide d'autres élèves<br><br>* Encourage, positive, demande des précisions ou fait reformuler si besoin |
| **2. Poser des questions (5')** | « Maintenant que vous avez bien écouté votre camarade, vous pouvez lui poser des questions sur le séjour de Gaston. Par exemple : à quoi tu as joué avec Gaston ? » | * S'assure du respect des règles de prise de parole (lever la main, ne pas interrompre, parler quand c'est son tour, ….<br><br>* Aide l'élève à formuler sa question/réponse si besoin<br><br>* félicite l'élève pour sa présentation et fait le bilan avec le groupe |

# 4ème de couverture

5 Mots clés : Langage, mascotte, maternelle, petits parleurs

## Résumé en Français

L'école maternelle, en visant le développement des compétences langagières des jeunes élèves, est une étape essentielle pour garantir la réussite de tous. Cet enjeu ne sera possible que s'ils osent entrer en communication, situation intimidante pour les élèves primo-scolarisés. L'enseignant peut alors recourir à des outils pédagogiques, tels que la mascotte. Cette expérimentation réalisée auprès de six élèves de petite section permet de rendre compte de l'influence de son utilisation, à travers l'évocation d'un message adressé à la mascotte puis à l'enseignant. L'interprétation des données souligne une amélioration des paramètres du discours adressé à la mascotte pour les élèves petits parleurs. Ces résultats sont à nuancer au regard de l'effectif et du contexte de la classe.

## Résumé en Anglais

Kindergarten, by targeting the development of young students' language skills, is an essential step in ensuring pupil's success. This issue is only possible if they dare to communicate, a situation which is sometimes intimidating for first-time students. The teacher can then use educational tools, such as a puppet. This experiment carried out with six pupils of small section makes it possible to account for the influence of its use, through the evocation of a message addressed to the mascot then to the teacher. The interpretation of the data highlights an improvement in the parameters of speech addressed to the mascot for pupils speaking less. These results should be qualified with regard to the size and context of the class.