



HAL
open science

La fréquentation du coin jeu des poupées contribue-t-elle à l'enrichissement langagier comme vecteur de communication pour l'élève de moyenne section, qualifié de “ petit parleur ” ?

Jeanne Depecker

► **To cite this version:**

Jeanne Depecker. La fréquentation du coin jeu des poupées contribue-t-elle à l'enrichissement langagier comme vecteur de communication pour l'élève de moyenne section, qualifié de “ petit parleur ” ?. Education. 2022. dumas-03813982

HAL Id: dumas-03813982

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03813982v1>

Submitted on 13 Oct 2022

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

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

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2021 - 2022

MEMOIRE DE RECHERCHE

Présenté par JEANNE DEPECKER.

« La fréquentation du coin jeu des poupées contribue-t-elle à l'enrichissement langagier comme vecteur de communication pour l'élève de moyenne section, qualifié de « petit parleur » ? ».

Site de formation : INSPE de Villeneuve d'Ascq.

Directrice de mémoire : Madame Brigitte Charrier.

REMERCIEMENTS :

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué au succès de mon année de stagiaire et qui m'ont aidée lors de la rédaction de ce mémoire.

Je voudrais dans un premier temps remercier sincèrement ma directrice de mémoire : Madame Brigitte Charrier qui a accepté de m'accompagner dans la réalisation de ce mémoire. Ses relectures attentives, ses judicieux conseils, sa disponibilité tout au long de ces deux dernières années m'ont été d'un précieux soutien pour contribuer à alimenter ma réflexion.

Je remercie également les élèves qui ont participé à cette recherche, pour leur enthousiasme et leur active participation à la réalisation de cette recherche.

Enfin, je remercie toute l'équipe pédagogique de l'INSPE de Villeneuve d'Ascq et de Douai pour avoir assuré la partie théorique de celle-ci.

RESUME :

Ce mémoire aborde la problématique suivante : « la fréquentation du coin jeu des poupées contribue-t-elle à l'enrichissement langagier comme vecteur de communication pour l'élève de moyenne section, qualifié de « petit parleur » ? ».

Concernant l'objet de recherche que j'étudie, j'ai choisi de me concentrer sur le cadre théorique de la dimension langagière à travers le jeu symbolique en moyenne section. En effet, le langage est un vaste domaine ainsi, sa place est essentielle dans le programme officiel de l'école maternelle. C'est pour cela que je m'intéresse à l'enrichissement du langage comme objet de communication. De nombreuses recherches portent sur l'apport du jeu symbolique chez l'élève de petite/moyenne section mais autour d'une dimension psycho-affective et motrice. De même, certains chercheurs ont construit leur recherche sur l'apport du jeu symbolique dans la construction du langage chez l'élève de petite section. En revanche, le langage est un vaste domaine qui regroupe plusieurs thématiques ainsi, les chercheurs ne précisent pas toujours sur quel champ langagier spécifique, ils souhaitent focaliser leurs recherches. Certains chercheurs se sont concentrés sur la dimension langagière dans les coins jeux comme enrichissement d'un vocabulaire spécifique mais très peu se sont intéressés à l'aspect communicationnel du langage. Concernant mon projet de recherche, je souhaite m'intéresser à l'apport du jeu symbolique dans la construction du langage chez l'élève de moyenne section, le langage étant perçu ici comme vecteur de communication.

Dans le cadre de mon objet de recherche, j'ai observé quatre élèves « silencieux » (deux filles et deux garçons) dans le coin jeu des poupées, sur la période des trois premiers mois de scolarisation. Mon objectif étant que ces élèves développent le langage oral et sortent de ce silence à travers ces jeux symboliques.

J'ai également installé un dispositif d'enregistrement phonique fixe pour analyser les différents échanges langagiers entre les « petits parleurs ». Grâce à ce système d'observation, j'ai pu réellement visualiser les différentes évolutions du développement langagier des élèves dans le coin jeu des poupées tout en restant en retrait ou présente (atelier dirigé). J'ai déclenché l'enregistrement phonique dans les temps où je le souhaitais (temps d'accueil, temps libres, temps d'apprentissage...).

A travers des ateliers dirigés autour d'une séquence sur la toilette des poupées et des situations de jeu libre,

j'ai eu l'occasion d'enregistrer les échanges langagiers des enfants afin de les retranscrire pour les analyser sur le plan langagier et trouver les axes d'analyse les plus pertinents.

Cette méthode m'a permis de répondre à la problématique de mon mémoire en retenant deux axes d'analyse qui sont les suivants :

- Le coin jeu des poupées permet le passage d'un langage de situation à un langage décontextualisé grâce à l'accroissement et l'enrichissement du lexique travaillé (lexique spécifique à la toilette des poupées et au coin jeu des poupées) ;
- Le coin jeu des poupées permet le passage d'un langage de situation à un langage décontextualisé grâce à l'amélioration de la syntaxe chez les élèves (production de phrases plus complètes).

A travers cette recherche, nous avons conclu que la fréquentation de ce coin jeu contribuait à l'enrichissement langagier chez un élève de moyenne section, qualifié de « petit parleur » car il apprend et réinvestit un nouveau lexique. De plus, les enfants construisent des phrases de plus en plus complètes et organisées. Ces deux axes d'analyse principaux permettent aux enfants d'entrer en communication en se faisant comprendre mais également avec autrui à travers les ateliers dirigés.

Abstract :

This brief addresses the following problem: "Does the use of the play area of dolls contribute to language enrichment as a means of communication for the student of middle section, described as «small speaker?»".

Concerning the research object I am studying, I chose to focus on the theoretical framework of the language dimension through the symbolic game in average section. Indeed, language is a vast field so its place is essential in the official curriculum of the nursery school. That is why I am interested in enriching language as a means of communication. A lot of research focuses on the contribution of symbolic play to the student of small/medium section but around a psycho-affective and motor dimension. Similarly, some researchers have built their research on the contribution of symbolic play in the construction of language in small section students. On the other hand, language is a vast field that brings together several themes, so researchers do not always specify on which specific language field they want to focus their research. Some researchers have focused on the language dimension in games corners as an enrichment of a specific vocabulary but very few have taken an interest in the communicational aspect of language. Regarding my

research project, I would like to be interested in the contribution of symbolic play in the construction of language in middle-class students, language being perceived here as a means of communication.

As part of my research object, I observed four “silent” students (two girls and two boys) in the dolls play area during the first three months of school. My goal is that these students develop oral language and get out of this silence through these symbolic games.

I also installed a fixed phonic recording device to analyze the various language exchanges between the “speakers” . Thanks to this observation system, I was able to really visualize the different evolutions of the students' language development in the play area of the dolls while remaining in the background or present (directed workshop). I triggered the sound recording in the times I wanted (welcome time, free time, learning time, etc.).

Through workshops directed around a sequence on the toilet dolls and free play situations, I had the opportunity to record the language exchanges of the children in order to transcribe them in order to analyze them in terms of language and find the most relevant lines of analysis.

This method allowed me to respond to the problem of my brief by choosing two lines of analysis which are as follows:

- The play area of the dolls allows the transition from a situation language to a decontextualised language thanks to the increase and enrichment of the lexicon worked (specific lexicon to the lette of the dolls and the play area of the dolls);
- The play area of the dolls allows the transition from a situation language to a decontextualized language thanks to the improvement of the syntax in the pupils (production of more complete sentences).

Through this research, we concluded that the attendance of this corner game contributed to the language enrichment in a student of medium section, called « speaker » because he learns and reinvests a new lexicon. In addition, children build more and more complete and organized sentences. These two main lines of analysis allow children to enter into communication by being understood but also with others through the directed workshops.

MOTS-CLES :

Enfant, enseignant, « petits parleurs », jeu, jeu symbolique, coins jeux, ateliers dirigés, jeux libres, langage, langue, communication, lexique, vocabulaire, syntaxe, champs lexicaux.

SOMMAIRE.

RESUME	3
MOTS-CLES.....	4
INTRODUCTION.....	6
PREMIERE PARTIE : PARTIE THEORIQUE	8
I-LA PLACE DU JEU SYMBOLIQUE A L'ECOLE MATERNELLE.....	8
A-Le jeu à l'école maternelle	8
1.1 Définition(s) du jeu.....	8
1.2 Les principales conceptions/théories du jeu à l'école.....	10
1.3 Les différentes classifications et typologies de jeux.....	14
a-Classifications	14
b-Typologies.....	16
B-Qu'est-ce que le jeu symbolique ?.....	18
1.1 Définition(s)	18
1.2 La place du jeu symbolique à l'école.....	20
1.3 Un dispositif pédagogique favorisant le développement de l'enfant et l'acquisition du langage.....	22
II- Le jeu symbolique : un dispositif pédagogique tendant à l'enrichissement langagier (langage décontextualisé)	25
A-Un précurseur clé au langage et à la communication entre pairs.....	25
1.1 La place du langage à l'école maternelle.....	25
1.2 Le processus de symbolisation favorise le développement langagier.....	29
1.3 Le passage du langage de situation au langage décontextualisé (« langage d'évocation »).....	31
B-Le rôle de l'enseignante dans la mise en place de jeux symboliques quant à l'enrichissement langagier.....	34
1.1 Le jeu libre.....	34
1.2 Le jeu dirigé.....	36
1.3 Le rôle de l'enseignante dans le jeu libre et le jeu dirigé.....	36
DEUXIEME PARTIE : LA MISE EN PLACE DU PROTOCOLE DE RECHERCHE	40
A-Le choix des élèves	40
B-Le choix du jeu symbolique : le coin des poupées.....	43
C-Présentation de la séquence.....	44
TROISIEME PARTIE : EXPERIMENTATION ET PREMIERS RESULTATS	47
1-Premier axe d'analyse : le jeu symbolique permet le passage du langage de situation à un langage	

décontextualisé grâce à l'accroissement et à l'enrichissement du vocabulaire	48
2-Deuxième axe d'analyse : le jeu symbolique permet le passage du langage de situation à un langage décontextualisé grâce à l'amélioration de la syntaxe	56
a-Mots lexicaux (adjectifs, adverbe, verbes)	59
b-Mots grammaticaux (déterminants, prépositions, pronoms)	60
QUATRIEME PARTIE : LA MISE EN PERSPECTIVE DES APPORTS DU MEMOIRE SUR LE PLAN DE LA PROFESSIONALISATION.	63
CONCLUSION.....	64
BIBLIOGRAPHIE	67
ANNEXES	70

INTRODUCTION :

Actuellement professeur des écoles stagiaire dans une classe à double niveau composée de quatorze élèves de moyenne section et neuf élèves de grande section, j'ai constaté depuis le début de l'année qu'il y avait de grands écarts langagiers entre les élèves de moyenne section. Certains élèves s'expriment avec aisance sur des sujets diversifiés et d'autres se montrent réservés voire muets. Il est important de ne pas laisser ces élèves de côté en tant que jeune professeur et de les faire progresser.

Néanmoins, je me suis rendue compte que ces élèves réservés que l'on peut également qualifier de « petits parleurs » s'expriment davantage dans les coins jeux.

J'ai choisi de me concentrer sur ce sujet et d'en constituer le sujet de mon mémoire, dont la problématique est la suivante : « la fréquentation du coin jeu des poupées contribue-t-elle à l'enrichissement langagier comme vecteur de communication pour l'élève de moyenne section, qualifié de « petit parleur » ? ».

De nombreuses recherches portent sur l'apport du jeu symbolique chez l'élève de moyenne section mais dans une dimension psycho-affective et motrice. De même, certains chercheurs ont construit leur recherche sur l'apport du jeu symbolique dans la construction du langage chez l'élève de petite section. En revanche, le langage est un domaine large et les chercheurs ne précisent pas toujours sur quel champ langagier spécifique, ils souhaitent focaliser leurs recherches. Certains chercheurs se sont concentrés sur la dimension langagière dans les coins jeux comme enrichissement d'un vocabulaire spécifique mais très peu se sont intéressés à l'aspect communicationnel du langage.

Au sein de ma recherche, je souhaite m'intéresser à l'apport du jeu symbolique dans la construction du langage chez l'élève de moyenne section, le langage étant perçu ici comme vecteur de communication. Mon angle de vue sur la question apportera une connaissance nouvelle par rapport aux résultats établis par la recherche.

J'ai construit ma problématique essentiellement autour du coin jeu des poupées étant donné que, dans ma classe, je possède seulement le mobilier du coin jeu des poupées. Au début, je souhaitais construire ma recherche autour du coin jeu de la cuisine cependant, il n'y a aucun coin jeu autour de la cuisine dans ma classe. Ainsi, je souhaite que mon observation comprenne à la fois l'étude de comportements masculins et féminins dans une classe de moyenne section. Ce coin jeu peut renforcer l'égalité filles/garçons et réduire les stéréotypes. Effectivement, le coin jeu des poupées comporte plusieurs objectifs dans une classe

de maternelle tels que : utiliser un vocabulaire précis pour se faire comprendre, enrichir le langage (vocabulaire et langage logique : syntaxe) ...

Pauline Kergomard (fondatrice de l'école maternelle en France) affirmait que « *le jeu c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, c'est sa vie. L'enfant qui joue à l'école maternelle s'initie à la vie scolaire, et l'on oserait dire qu'il n'apprend rien en jouant ?* ». Le programme officiel de l'école maternelle préconise l'apprentissage par le jeu. Effectivement, l'école maternelle est définie en trois axes :

- Une école qui s'adapte aux jeunes enfants.
- Une école qui organise des modalités spécifiques d'apprentissage.
- Une école où les enfants vont apprendre et vivre ensemble.

Le deuxième axe perçoit le jeu comme première modalité spécifique d'apprentissage. L'apprentissage par le jeu à l'école maternelle est affirmé institutionnellement.

Les nombreuses études¹ menées à propos du jeu ont donné naissance à diverses propositions de classements. Ceux-ci diffèrent selon le type d'approche effectué ou le champ d'utilisation envisagé. La typologie proposée adopte une classification des jeux sur la base des quatre grandes catégories communément retenues dans ce cadre : les jeux d'exercices (jeux d'exploration), les jeux symboliques, les jeux à règles et les jeux de construction.

J'ai choisi les jeux symboliques également appelés « les jeux d'imitation, de faire semblant » car les enfants ont tendance à utiliser le langage lorsqu'ils y jouent. L'enfant commence par l'imitation immédiate jusqu'à trois ans puis s'engage dans les jeux de « faire-semblant ». Les premiers jeux de rôle arrivent vers quatre ans et se prolongent jusqu'à cinq ans par les jeux de mise en scène.

En effet, le langage est primordial à l'école maternelle surtout lorsque l'enfant entre dans sa scolarisation, il passe du langage de situation (encore appelé « de la maison ») au langage décontextualisé (« langage de l'école », « langage d'évocation »). Ainsi, il doit rompre avec plusieurs usages familiaux. Certains élèves se renferment donc sur eux-mêmes et sont silencieux en classe. Or, l'apprentissage du langage à l'école maternelle est primordial. D'une part, le langage de situation est le langage de l'accompagnement de l'action, initié par l'enseignant qui nomme, désigne, met l'action en mots : on parle de ce qu'on est en train de faire. Les interactions s'appuient sur un contexte fonctionnel. D'autre part, le

¹ Jean Piaget, par exemple.

langage d'évocation est le langage qui permet de faire exister par la parole ce qui n'est pas ou plus là. Il permet de nommer l'objet absent, parler des événements absents, de relater l'expérience vécue et de formuler des hypothèses, prévoir, imaginer, se projeter dans un avenir proche. Le langage d'évocation, c'est parler hors situation, c'est le langage « d'abstraction ». Ce langage ne peut exister sans l'étayage de l'adulte, il ne se construit pas tout seul.

Plusieurs activités pédagogiques permettent l'apprentissage du langage comme objet de communication. J'ai choisi d'étudier les échanges langagiers « des petits parleurs » au sein des jeux symboliques lors des échanges lors des temps d'accueil mais également autour d'une séquence d'apprentissage sur la toilette des bébés.

Dans une première partie, j'aborderai l'aspect théorique sur les spécificités du jeu à l'école maternelle, plus particulièrement sur le jeu symbolique. J'expliquerai également l'apport du langage comme vecteur de communication dans ces coins jeux.

Dans une deuxième partie, je présenterai mon dispositif de recherche mis en œuvre cette année afin de trouver des éléments d'analyse pour répondre au mieux à la problématique posée.

Dans une troisième partie, j'exposerai l'analyse des données recueillies grâce à mon dispositif de recherche.

Enfin, dans une dernière partie, j'expliquerai en quoi et comment cette recherche a alimenté mes compétences professionnelles.

PREMIERE PARTIE : PARTIE THEORIQUE.

I- LA PLACE DU JEU SYMBOLIQUE A L'ECOLE MATERNELLE.

A- Le jeu à l'école maternelle :

1.1 Définition(s) du jeu.

La relation entre l'école et le jeu est ancienne et complexe. Durant la Renaissance (mouvement humaniste), il y a eu une association nouvelle liant le jeu et l'apprentissage. En 1534, Rabelais faisait jouer « Gargantua » aux cartes pour apprendre les mathématiques. En 1762, Rousseau présente une approche

ludique des apprentissages avec *Emile*².

Dans les années 1900, les pédagogues de l'Education³ « Nouvelle » cherchent à introduire le jeu à l'école. Ce mouvement d'Education Nouvelle permet à l'apprenant de participer à son apprentissage. L'éducation nouvelle s'inspire d'une longue tradition de pédagogues depuis les humanistes de la Renaissance qui déjà estimaient que « *l'enfant n'est pas un vase qu'on remplit mais un feu qu'on allume* »⁴. Elle prône un apprentissage à partir du réel et du libre choix des activités.

J. Dewey à New-York en 1896, O. Decroly en Belgique en 1901, M. Montessori en Italie en 1907 ainsi que L. Lafendel et J. Piaget en Suisse en 1911 ont également mis en avant le lien fort entre l'utilisation du jeu et l'apprentissage à l'école. C'est en 1980 que le rôle du jeu est mis en avant dans les écoles maternelles en tant que vecteur d'apprentissage.

De façon générale, le jeu est une notion polysémique. Il renvoie à une activité ou un objet qui fait appel à l'idée d'une latitude permettant à celui qui joue de conduire une activité non totalement définie. Ce qui constitue la spécificité du jeu c'est son caractère non imposé (libre, choisi) et divertissant, plaisant. Le jeu est défini dans la plupart des dictionnaires comme une « *activité physique ou mentale, non imposée, purement gratuite, généralement fondée sur la convention ou la fiction qui n'a dans la conscience de celui qui s'y livre d'autre fin qu'elle-même, d'autre but que le plaisir qu'elle procure* »⁵.

Gilles Brougère⁶ propose une définition du jeu qui repose sur cinq critères :

- La fiction « réelle » ou le second degré : l'enfant « joue pour de faux ». Les joueurs transmettent le message « c'est un jeu ».
- L'adhésion : le joueur décide d'y jouer. Un joueur « obligé » de jouer peut se prendre au jeu et par conséquent l'activité devient un jeu.
- La règle : celle-ci est indispensable pour la structuration du jeu.
- La frivolité : le jeu invite à de nouvelles expériences dans lesquelles l'enfant n'a pas besoin de mesurer les risques qui le freinent. L'activité est « gratuite » et sans conséquence sur la réalité.

² *Émile* ou *De l'éducation* est publié en 1762. Ce texte se veut être un traité relatif à l'éducation des hommes. Selon lui, celle-ci doit se réaliser par le biais d'un apprentissage empirique plutôt qu'uniquement théorique et analytique.

³ John Dewey, Célestin Freinet et Ovide Decroly font partie des différents pédagogues de ce mouvement.

⁴ On retrouve cette citation sous différentes formes et attribuée à de nombreux auteurs, notamment Aristophane, Comenius, Montaigne, Rabelais et même Alain.

⁵ Dictionnaire Larousse.

⁶ Responsable du DESS (diplôme d'études supérieures spécialisées) en sciences du jeu à Paris.

- L'incertitude : le jeu n'est jamais fait deux fois pareil. On ne sait jamais comment il va se dérouler et se finir. Le jeu se déroule au fur et à mesure de l'avancement.

Roger Caillois⁷ a défini le jeu en montrant une interaction entre les constituants du jeu et les constituants de l'institution sociale. Selon lui, le jeu a pour but la socialisation entre les individus. Il a défini le jeu comme une activité libre (pas d'obligation quant au choix de l'activité), séparée (limite de temps et d'espace fixée en amont), incertaine (on ne connaît pas la finalité), improductive (la situation finale reste la même que la situation initiale, aucune production de bien), réglée (les règles du jeu) et fictive (conscience fictive de la réalité seconde).

Il me semble important de s'intéresser à la définition générale du jeu en pédagogie ainsi que de connaître les principales caractéristiques de celui-ci pour ensuite évoquer le jeu symbolique qui est un jeu spécifique à l'école maternelle. Avant d'aborder un jeu spécifique, il me paraît nécessaire de connaître les généralités du jeu à l'école maternelle. Ce que je retiens essentiellement de cette recherche autour du jeu et des différentes définitions proposées par les auteurs, réside dans le fait que le jeu est une activité libre qui procure un certain plaisir à l'enfant mais qui permet également l'apprentissage de certaines notions. Ainsi, le jeu est tenu par des caractéristiques qu'il faut prendre en compte afin que celui-ci se déroule correctement. De plus, les enfants peuvent jouer différemment avec les mêmes objets et y attribuer différents rôles ; ce qui rappelle l'une des fonctions principales du jeu symbolique.

En effet, il existe plusieurs types de jeux selon l'âge des enfants (on abordera cette idée dans un paragraphe suivant), cependant les enfants apprennent peu importe le jeu auquel ils jouent ; les objectifs peuvent être différents mais l'apprentissage est omniprésent.

1.2 Les principales conceptions/théories du jeu à l'école.

Il semble nécessaire de faire quelques rappels succincts sur les chercheurs ou les auteurs qui ont étudié le jeu de l'enfant à l'école avant d'aborder le jeu symbolique, et particulièrement J. Piaget, S. Freud, D. Winnicott, R. Cousinet et J. Château.

⁷ Il était écrivain, sociologue et critiques littéraire français. Il a écrit un essai « *Les jeux et les hommes* » en 1957 puis développé en 1967.

Roger Cousinet⁸ s'est particulièrement intéressé à la psychologie sociale. Sa profonde considération pour le métier d'enseignant, ses observations minutieuses des élèves, ses analyses critiques des procédés traditionnels d'instruction, qui aboutiront à l'élaboration de sa méthode de travail libre par groupes, en font, assurément, l'un des grands penseurs de l'éducation du XX^{ème} siècle. Il va se pencher sur les processus d'apprentissage en groupe. Sa méthode consiste à laisser les enfants libres de choisir leurs activités, les personnes constituant le groupe, mais aussi leur emplacement dans la classe.

En 1907, il affirme que l'échange social joue un rôle décisif dans l'adéquation de la perception enfantine avec la réalité et donc l'élaboration de la pensée. Selon lui, la vie sociale devait être au cœur des apprentissages. Il distingue les « activités de création » et « les activités de connaissances ». Sous la rubrique « activité de création », il classe le travail artistique, le jeu dramatique et le travail manuel (cuisine, jardinage, élevage...). Dans ces trois domaines, R. Cousinet affirme que la liberté est totale. La rubrique « activités de connaissance » possède trois types de travaux d'ordre intellectuel : le travail scientifique, le travail historique et le travail géographique. Dans ces activités, les enfants reçoivent quelques règles élémentaires de l'enseignant qui vont constituer et mettre en place « les règles du jeu ».

La théorie de R. Cousinet autour du jeu est très intéressante en ce sens qu'il place l'échange social et donc le travail en groupe comme étant deux facteurs primordiaux pour mettre en place le jeu. Sa conception est pertinente quant à mon protocole de recherche car j'ai constitué un groupe de quatre enfants autour du coin jeu des poupées afin d'enrichir et de favoriser les interactions langagières entre eux. Effectivement, l'effet de groupe permet aux enfants de communiquer entre eux, de s'échanger certains mots de vocabulaire, d'apprendre un nouveau lexique mais également de s'écouter et de se faire comprendre. R. Cousinet affirme : « *chacun apporte ses mots, des mots différents (qui parfois désigne la même chose, mais il n'importe) et comme chacun perçoit désormais dans toute signification, le langage qu'il entend, les mots qui désignent des explications se heurtent et s'oppose... Il faut regarder de plus près, reprendre sa propre analyse, la vérifier et y incorporées les explications d'autrui* »⁹.

De plus, il précise que le jeu est encadré par des règles dans les activités qu'il appelle « les activités de connaissance ». Tout type de jeu a besoin de règles pour le bon déroulement de celui-ci en collectif. J. Château aborde également la notion de règles. Ainsi, la méthode de R. Cousinet se décline comme une méthode d'apprentissage et non une méthode d'enseignement puisque toutes les règles sont données et

⁸ Il était pédagogue français et pionnier de l'éducation nouvelle en France.

⁹ Une pédagogie de la liberté, Louis RAILLON, Armand Collins, 1900, p.206.

destinées aux enfants.

Jean Château¹⁰ explique que l'enfant qui joue, a besoin de règles et d'ordre, d'autant plus qu'il tient une place dans une équipe et se trouve intégré à un groupe social. Sur le plan scolaire, l'enfant mobilise ses facultés physiques, intellectuelles et morales. Pour lui, le rôle du maître est essentiel : le maître donne et fait confiance à l'élève. Il lui apporte des règles, recueille ses réactions et ses comportements pour les prendre en compte dans sa pédagogie. Pour lui, le jeu en classe reste cadré et lié à la notion de sérieux et de rentabilité. Le travail scolaire doit se situer entre jeu et travail.

J. Château insiste sur la place essentielle de l'enseignant lors des jeux mis en place dans la classe. Je me suis donc appuyée sur ce dispositif lors de ma séquence sur la toilette des poupées autour du jeu symbolique. J'ai fait le choix d'alterner le jeu dirigé avec la présence de l'enseignant et le jeu libre pour cette recherche. J. Château rappelle également que l'enfant a besoin de règles étant donné qu'il joue généralement avec autrui, c'est pour cela que j'apportais systématiquement une consigne ainsi, je rappelais les règles du jeu afin de limiter le conflit et les incompréhensions entre les enfants. Le fait de poser un cadre avec des règles va permettre aux enfants de répondre aux attentes et aux objectifs de l'enseignante et donc de ne pas dévier lors de l'échange. Ce dispositif va favoriser l'enrichissement langagier des enfants concernés par le jeu. De plus, il précise que « *le travail scolaire doit se situer entre jeu et travail* ». Cette idée renvoie aux instructions officielles de la maternelle (programme cycle 1) qui recommandent de favoriser les apprentissages en jouant.

Pour D. Winnicott¹¹, le jeu est le « *signe de la bonne santé mentale de l'enfant* ». L'enfant touche et manipule, il utilise les cinq sens pour expérimenter, il a besoin de mouvement, de jouer avec des objets, des matières avec d'autres, pour grandir et apprendre. Le jeu est pour lui un moyen de s'emparer du monde et d'apprendre. Il soutient également son développement et fait partie d'un cadre stable pour réaliser des apprentissages. C'est en passant par le jeu que l'enfant accommode et consolide ses différentes relations avec les objets et autrui. Lorsque l'enfant joue, il est concentré sur ce qu'il est en train de faire, il cherche des stratégies et adapte ses attitudes, ses expériences et ses gestes. Pour D. Winnicott, jouer c'est interpréter

¹⁰ Il était psychologue et professeur des universités en France.

¹¹ Il était pédiatre et psychanalyste britannique.

et élaborer des scénarios (« *jouer c'est mettre à sa disposition un échantillon extérieur et en user au service de son monde intérieur. C'est aussi extérioriser un fragment de vie intérieure en le concrétisant dans des faits ou des objets du monde extérieur* »).

D. Winnicott explique que l'enfant utilise les cinq sens et joue avec des objets. A travers le jeu, l'enfant apprend et entretient des relations variées avec les objets mais également avec les autres enfants. Dans le cadre de ma recherche, cette conception du jeu est enrichissante. Effectivement, à travers le jeu symbolique, l'enfant utilise des objets qui sont à sa disposition et les utilise différemment. D'un enfant à un autre, ils ne leur donnent pas la même fonction et élaborent des interactions différentes mais enrichissantes pour ma recherche. Je retiens de cette théorie que le jeu symbolique permet aux enfants d'utiliser des objets en leur attribuant un rôle parfois différent et c'est cette idée qui permet d'enrichir les interactions langagières ainsi que la communication entre les enfants. Les échanges sont beaucoup plus riches. Chaque enfant élabore un scénario qui peut être différent, c'est ainsi la spécificité des jeux symboliques et donc la création d'échanges langagiers plus riches et variés entre pairs.

S. Freud a opposé les registres de l'action et de la symbolisation. Il interprète le jeu comme une maîtrise de ses pulsions par l'enfant. Avec le jeu de la bobine, il démontre que :

- L'activité ludique correspond à l'assimilation par l'enfant d'un événement important de la réalité : ici, présence ou absence de la mère, qui échappe à son contrôle.

- La symbolisation dans le jeu consiste à créer un lien entre une présence, qui s'est absentée et une absence représentée. Ainsi, elle permet à l'enfant de :

- ✓ Passer d'un rôle passif à un rôle actif (maîtrise imaginaire de la situation)
- ✓ Décharger l'angoisse (ici : dépressive de perte de l'objet)
- ✓ D'exprimer son agressivité envers un substitut de l'objet frustrant.

La théorie du jeu émise par S. Freud reste intéressante pour comprendre certaines spécificités du jeu symbolique. Ce dernier affirme que les jeux symboliques permettent la création d'un lien entre une présence et une absence « répétée ». A travers le jeu symbolique, l'enfant maîtrise son imaginaire. Cette théorie est pertinente car il évoque pleinement la fonction symbolique (« la symbolisation ») du jeu et la présence d'un

objet présent qui devient ensuite absent. Cette conception amène le passage du langage de situation (objet présent) au langage d'évocation (objet absent). S. Freud rappelle que la symbolisation permet de créer des liens entre une présence et une absence.

Pour J. Piaget¹², « *le jeu est essentiellement assimilation* » car le jeu permet à l'enfant d'assimiler la réalité avec un cadre et des règles communes à tous les élèves. Il permet l'assimilation du réel au moi (sans contraintes), la compensation et la liquidation des conflits.

J. Piaget a établi une véritable théorie du jeu pour de jeunes enfants scolarisés à l'école maternelle. Il a émis une classification des jeux en fonction de l'âge et du stade de développement de l'enfant, dans laquelle il situe les jeux symboliques. Sa théorie a été très connue et répandue mais a également inspiré d'autres auteurs (J. Château s'appuie sur le développement de l'enfant). Dans le cadre de ma recherche, je me suis beaucoup appuyée sur la conception de J. Piaget pour étudier le jeu symbolique à l'école maternelle.

Pour les psychiatres et les psychanalystes, le jeu est un mode d'expression et de construction de soi de l'enfant, ainsi qu'un moyen de prise de pouvoir de l'enfant sur les situations qu'il vit. Selon eux, les jeux et les jouets sont les prémisses du langage en ce sens qu'ils permettent à l'enfant d'entrer dans le monde symbolique. De plus, ce sont des objets transitionnels et des médiations indispensables à l'apprentissage.

1.3 Les différentes classifications et typologies des jeux.

a- Classifications :

Selon J. Piaget, « *le jeu est une activité essentielle à la construction de la fonction symbolique, de l'intelligence et par là des apprentissages scolaires* ». Il émet une classification des jeux selon le stade de développement de l'enfant.

- Au stade sensori-moteur, ce sont les jeux d'exercices qui sont privilégiés. Le jeu revêt ici sa forme la plus primitive et est utilisé pour le simple plaisir fonctionnel qu'il procure.

¹² Il était biologiste, psychologue, logicien et épistémologue suisse connu pour ses travaux en psychologie du développement et l'épistémologie « génétique ».

- Au cours du stade préopératoire ou intuitif, le jeu symbolique est favorisé. Cette étape est marquée par l'apparition du langage comme moyen d'expression propre. L'enfant s'y exerce particulièrement dans les jeux d'imitation.
- Au stade des opérations concrètes, ce sont les jeux de construction que l'enfant privilégie. Ces jeux tendent à constituer de véritables adaptations ou solutions à des problèmes et à la création intellectuelle.
- Enfin, au cours des opérations formelles, les jeux de règle sont encouragés. Ils parachèvent le développement affectif de l'enfant, l'intègrent dans la réalité de son environnement et aident à la socialisation.

J. Piaget établit une classification des jeux en fonction du stade de développement de l'enfant, c'est-à-dire de l'âge et des différents attendus sur le plan physique, moral, social et surtout langagier. Selon lui, le stade préopératoire s'étend de deux à onze ans et se subdivise en trois stades : la pensée symbolique (2-4 ans), la pensée préopératoire ou intuitive (4 à 7/8 ans) et la pensée opératoire (7/8 ans à 11/12 ans). Dans le cadre de ma recherche, je me suis appuyée sur la classification de J. Piaget car elle est très précise et prend en compte le développement de l'enfant, ce qui est primordial dans ma recherche car les attentes langagières ne sont pas les mêmes en fonction de l'âge de l'enfant. Les enfants que j'ai choisis pour ma recherche ont entre trois et quatre ans (moyenne section) et intègrent donc le stade de la pensée symbolique. Il est important de connaître les différents attendus pour un enfant de trois/quatre ans sur le plan langagier.

E. Claparède ¹³ a établi une classification en deux catégories : ceux qui provoquent les fonctions générales, c'est-à-dire :

- Les jeux sensoriels qui donnent du plaisir à éprouver des sensations.
- Les jeux moteurs qui développent l'adresse, la force, l'agilité du mouvement, le langage.
- Les jeux psychiques ; c'est à dire les jeux intellectuels.

¹³ Il était neurologue et psychologue suisse. Ses principaux centres d'intérêt étaient la psychologie de l'enfant, l'enseignement et l'étude de la mémoire.

- Les jeux affectifs qui créent des émotions multiples, agréables ou désagréables.

Et ceux qui provoquent des fonctions spéciales corporelles et spirituelles :

- Jeux de hasard.
- Jeux de lutte.
- Jeux sociaux.
- Jeux familiaux.
- Jeux d'imitation.

J. Château était professeur de la psychologie et il a été reconnu comme un spécialiste du jeu et de l'éducation de l'enfant. Pour lui, « *le jeu est au centre de l'homme ; ou plutôt, le jeu, c'est l'homme* ». Il est amené à proposer une classification que l'on peut considérer comme génétique car il s'appuie sur le développement de l'enfant comme J. Piaget :

- Les jeux fonctionnels de la petite enfance : ils apparaissent dès les premiers mois pour le plaisir de la répétition. Il s'agit d'une exploration d'une activité sensorimotrice. J. Piaget appelle ces jeux, les « *jeux d'exercice* ».
- Les jeux symboliques : le symbole implique la représentation d'un objet absent. Le symbole est donc une comparaison entre un élément donné et un élément imaginé.
- Les jeux de prouesse : on parle également de jeux de compétition. Ils correspondent à un besoin de se mesurer, de se tester, de se comparer avec des risques de frustrations, de dévalorisations...
- Les jeux de fabrication : l'enfant modifie les objets de son entourage.
- Les jeux de règle : la règle suppose des interactions sociales ou au moins des relations internes individuelles.

J. Château et E. Claparède ont établi des classifications abordant les jeux à l'école maternelle. Ce qui est intéressant, dans le cadre de ma recherche, c'est ce que ce sont deux auteurs qui intègrent clairement les jeux symboliques dans leur classification. J. Château précise que, lors des jeux symboliques, le symbole implique la représentation d'un objet absent. On retrouve également cette idée dans la théorie de S. Freud. Cette idée apportée par J. Château est l'un des enjeux principaux des jeux symboliques à l'école. Ces jeux symboliques permettent le passage d'un langage de situation (lorsque l'objet est présent) au langage

décontextualisé (lorsque l'objet devient absent).

Ces deux auteurs apportent des précisions sur le rôle des jeux symboliques à l'école maternelle. Ce sont des précisions qui sont toujours très intéressantes pour l'analyse de mon protocole de recherche.

b- Typologies :

Nicole de Grandmont¹⁴ accorde une place primordiale aux différents types de jeu. Selon elle, il existe quatre types de jeu :

- Les jeux ludiques : activité libre et gratuite, essentielle au plaisir et nécessaire au développement de l'individu. Le jeu ludique n'impose pas de règle et favorise le développement intellectuel, psychomoteur et affectif.
- Les jeux éducatifs : ils tendent vers un contrôle des acquis permettant à l'enseignant d'observer les différents comportements des élèves (comportements stratégiques). Ils permettent de favoriser les apprentissages d'ordre intellectuel, affectif et psychomoteur et servent à définir et comprendre le monde intérieur et extérieur.
- Les jeux pédagogiques : activité centrée sur le devoir d'apprendre et sur le plaisir d'améliorer ses performances. Ils génèrent un apprentissage précis. Ces jeux permettent de vérifier et renforcer les compétences des joueurs.
- Les jeux coopératifs : ils sont caractérisés par un objectif commun et collectif par tous les membres du jeu.

Anne-Marie Gioux développe trois types de jeu :

- Le jeu libre qui est réservé à l'activité spontanée et libre. Les lieux et moments dévolus à ce type de jeu seront « autorisés, conçus et surveillés par l'enseignante ». L'enseignant induit des conduites. Ce jeu a une place essentielle à l'école maternelle car il permet d'entrer dans une exploration du monde en se sentant sécurisé.
- Le jeu pédagogique ou « pédagogisé » : il s'agit d'apprendre en s'amusant et d'acquérir des compétences. Les enfants doivent être vigilants à la compréhension de la consigne et aller jusqu'au bout de l'activité.

¹⁴ *Pédagogie du jeu*, 1989.

- Le jeu didactique : il propose aux élèves des situations-problèmes qui vont les conduire à imaginer, explorer, s'interroger, simuler des procédures différentes...

Nicole de Grandmont et Anne-Marie Gioux ont accordé une place relativement importante aux différents types de jeu qui existent dans le milieu scolaire. Il me paraît nécessaire de connaître les types de jeu qui existent au sein de l'école car mon sujet de recherche concerne le jeu à l'école maternelle. Pour la mise en place de mon protocole de recherche, je me suis appuyée sur les deux typologies émises par ces auteurs. J'ai fait le choix de mettre en place le « jeu libre » selon A.M. Gioux ou encore appelé le « jeu ludique » chez N. de Grandmont. Dans un deuxième temps, je me suis concentrée sur « les jeux éducatifs », ou encore appelés « les jeux pédagogiques », en mettant en place une séquence autour de la toilette des poupées avec la présence de l'enseignante (atelier semi-dirigé et atelier dirigé).

B- Qu'est-ce que le jeu symbolique ?

1.1 Définition(s) :

Le jeu symbolique encore appelé « le jeu de faire semblant » est une manifestation de la fonction symbolique. Le processus se poursuit par des jeux de « faire semblant », au cours desquels l'enfant attribue lui-même des rôles aux objets et aux personnages qu'il s'invente ou qu'il manipule. Il assimile ainsi à la réalité. L'enfant évoque un modèle absent par l'imitation différée. Il mime la réalité telle qu'il la perçoit et attribue des rôles aux objets et personnages qu'il s'invente ou qu'il manipule. Le jeu symbolique émerge vers l'âge de deux ans et évolue jusqu'à quatre/cinq ans. Il est important que les enfants utilisent des objets du quotidien pour développer leur imagination. Ainsi, il faut partir des intérêts de l'enfant et ajouter de nouvelles idées.

La fonction symbolique traduit la capacité d'évoquer des objets, des comportements ou des situations non visibles, au moyen de symboles ou de signes. Le jeu symbolique est une manifestation de la fonction symbolique. Le jeu d'imitation s'appuie sur la reproduction différée des scénarios de la vie courante. Progressivement, la prise en compte de l'autre permet l'intégration de nouvelles pratiques et l'enrichissement du jeu d'imitation. L'enfant ne limite plus son jeu à la reproduction de gestes et de comportements ; il fait jouer un rôle à son personnage et commence à inventer des scénarios seul puis avec ses pairs.

Grâce aux jeux symboliques, l'enfant acquiert la capacité à différencier un signifié (objet, action...) d'un signifiant (mot, symbole...). L'enfant a acquis la permanence de l'objet et peut ainsi l'évoquer même lorsqu'il est hors de son champ de vision. Ils accèdent donc à la pensée représentative, entrent dans le monde des symboles et peuvent encoder des expériences dans différents systèmes de représentations.

L'enseignant permet un repérage dans le temps et l'espace pour que l'enfant puisse s'approprier ces lieux. Il définit les règles et montre une attitude bienveillante pour créer un climat de confiance qui laisse place à l'erreur et aux nouveaux essais. Il véhicule des valeurs et induit les situations de coopération et d'entraide pour favoriser les échanges sociaux.

Pour J. Piaget, le jeu symbolique prédomine de deux à six ans. Il autorise l'enfant à soumettre son environnement à un moment de son développement où il lui est difficile de s'y adapter. Il exprime la réalité de l'enfant telle qu'il la perçoit et surtout la ressent. Grâce au jeu symbolique, les enfants peuvent coller au modèle (faire semblant) ou s'en détacher et laisser libre cours à leur imaginaire, détour nécessaire pour arriver à l'adaptation au réel et à l'objectif. Il a pour fonction l'expression de l'imaginaire et permet le passage de l'imaginaire débridé à une imagination structurée : langage oral, langage écrit, dessin, musique... Il s'agit d'une transition avant de passer au langage des adultes qu'il ne maîtrise pas encore. La symbolisation a trois temps :

- Le temps de l'anticipation : la préparation du jeu.
- Le temps d'expression : la symbolisation agie.
- Le temps de verbalisation : description et analyse des actions, des représentations...

Par le jeu symbolique, l'enfant exprime ses représentations, les turbulences de sa vie psychique, et en groupe, il multiplie les possibilités de projection et d'identification. J. Piaget distingue sept étapes :

- ➔ Le « faire semblant » : les enfants jouent à être l'autre. Le faire semblant introduit un décalage par rapport aux identifications primaires (je suis l'autre). Ce décalage engendre la réalisation d'un doublement de sujet (sujet jouant et sujet joué).
- ➔ La projection, l'imitation : l'enfant imite, fait manger, fait boire sa poupée par exemple. Cette étape permet une connaissance des sentiments de l'enfant, de l'image qu'il a de lui-même mais également des autres.

- L'assimilation, l'identification : l'enfant se transforme en maman par exemple. Cette phase consiste à éprouver le sentiment éprouvé ou supposé chez l'autre. L'autre apparaît généralement comme un être plus ou moins idéal que l'enfant cherche à imiter.
- Les combinaisons symboliques simples : des scènes de la vie réelle ou des situations imaginaires sont jouées.
- Les combinaisons symboliques compensatrices : l'enfant s'accorde ce qui lui a été refusé ou ce qu'il n'ose pas faire dans la réalité.
- Les combinaisons symboliques liquidatrices : l'enfant cherche à revivre une situation désagréable ou source de conflit.
- Les combinaisons symboliques anticipatrices : l'enfant va mieux accepter un ordre ou un conseil en anticipant les combinaisons symboliques.

Il est important d'accorder une place à la définition du jeu symbolique étant donné que ce sujet est au cœur de ma recherche. J. Piaget s'est concentré sur la notion de jeux symboliques et a distingué sept étapes sur lesquelles je me suis appuyée pour l'analyse de mes résultats. Il est important de retenir que les jeux symboliques sont une manifestation de la fonction symbolique. Le processus se poursuit par des jeux de « faire semblant », au cours desquels l'enfant attribue lui-même des rôles aux objets et aux personnages qu'il s'invente ou qu'il manipule.

1.2 La place du jeu symbolique à l'école.

Afin que les élèves aient recours aux jeux symboliques, il est important d'aménager et d'équiper sa classe d'espaces coins de jeux « d'imitation » pour que les élèves retrouvent des décors et des objets familiers. Ces coins jeux doivent être séparés les uns des autres, attirants, esthétiques, ordonnés, équipés de matériels rappelant ceux de la maison occupant des espaces plus vastes, s'enrichissant au cours de l'année de jouets, d'outils de matériels... Ce sont des espaces de jeux libres qui doivent être pensés et organisés pour être gérés par les enfants en toute sécurité. Les « espaces jeux » peuvent être aménagés dans la classe de chaque enseignant ou entre plusieurs classes comme ils le souhaitent. Ils sont permanents, délimités et spacieux. Ces jeux doivent être distincts des autres espaces de la classe afin de symboliser la séparation entre le monde imaginaire et la réalité. Dans ces espaces, le mobilier est complété et évolue par des

accessoires qui permettent aux enfants d'élaborer des scénarios différents et plus riches.

Les coins jeux sont répartis dans l'espace de la classe, le plus souvent autour des espaces d'activités, selon une organisation propre à chaque classe et chaque enseignant. Ils doivent être riches et attractifs, modulables et progressifs au cours de l'année. On y trouve du matériel de qualité, en quantité suffisante, auquel on peut inclure des matériels « ouverts » pour favoriser les détournements d'usage et renforcer ainsi les capacités imaginaires des enfants. Les élèves doivent pouvoir y évoluer en autonomie, avec la proximité de l'adulte. On y trouve également des règles de vie ou de fonctionnement, définies en début d'année avec les élèves.

Les coins jeux d'imitation ce sont des lieux de transition entre la maison et l'école. L'enfant y retrouve des objets familiers et peut y rejouer les rôles familiaux (papa, maman, bébé...) ou sociaux connus (l'épicier, la marchande, le docteur...).

A l'école maternelle, le jeu symbolique met en scène des objets, des décors... Celui-ci permet de réaliser des manipulations et des scénarisations en détournant, selon le besoin de l'enfant, l'objet de sa fonction première. Les enfants peuvent profiter d'une organisation spatiale et matérielle propice à leur activité. Les élèves apprennent également à partager le matériel, à coopérer à plusieurs, à vivre ensemble : ils sont amenés à observer les autres agir, à les écouter, à tenir compte de leurs comportements, à agir harmonieusement avec eux et à les respecter.

Le langage tient une place importante : il permet aux élèves de communiquer, de résoudre des conflits et de trouver des règles de collaboration.

Il est primordial de favoriser la pratique du jeu symbolique en tant que jeu libre à l'école maternelle. Les jeux symboliques peuvent être divisés en deux grandes catégories : les jeux dans lesquels l'enfant est lui-même acteur et les jeux dans lesquels l'enfant utilise un objet pour lui faire jouer un rôle. Même si ces jeux répondent à des intentions pédagogiques, les coins jeux sont des espaces où l'enfant est « libre » : c'est lui qui décide quels jeux de rôle et quelles situations il va mettre en place. Il peut reproduire des scènes vécues à la maison, inventer des histoires, développer un scénario ou encore des relations imaginaires.

Le jeu est primordial pour le développement de l'enfant. Il est facteur de socialisation, il participe à la construction du savoir ainsi, il est source de motivation pour les élèves. Le jeu propose des ruptures avec le réel et explore l'imaginaire de l'enfant. De même il permet de développer des compétences langagières.

Le jeu a un rôle dans la construction de la personnalité, il est facteur de socialisation, il participe à la construction du savoir, il est source de motivation. Il propose également des ruptures avec le réel et explore l'imaginaire. Ainsi, il permet de développer des compétences langagières.

Il est important d'aménager des coins jeux dans sa classe car ils ont une place très importante pour le développement de l'enfant mais également dans les apprentissages. Les spécialistes s'accordent à souligner les apports considérables des coins jeux pour les élèves : l'enfant peut imiter et « faire semblant », il découvre et expérimente, il se glisse dans des rôles et des situations nouvelles, il nourrit son imaginaire, il peut exprimer ce qu'il ressent et construire son langage. Il entre donc en interaction avec autrui.

1.3 Un dispositif favorisant le développement de l'enfant et l'acquisition du langage.

L'importance du jeu et de son rôle structurant dans le développement de l'enfant ne fait aucun doute pour les auteurs qui se sont penchés sur l'ontogenèse psycho affective et cognitive.

J. Piaget fait du jeu une activité essentielle à la construction de la fonction symbolique, de l'intelligence et des apprentissages scolaires.

Les premiers jeux symboliques indiquent que l'enfant dispose d'images mentales. Celles-ci se sont formées à partir du vécu et permettent à l'enfant d'accéder à la fonction symbolique. Vers quatre ans, l'enfant joue spontanément avec un ou deux pairs et prend conscience qu'il peut avoir des sentiments, des intentions ou des points de vue différents du sien. Les interactions langagières se développent. Entre quatre et cinq ans, l'enfant devient capable d'inventer des scénarios complexes qui se rapprochent de la réalité. Après cinq ans, les scénarios se complexifient encore. Tout au long de ce processus, l'enfant développe ses compétences motrices, cognitives mais également sociales. Le langage joue un rôle central dans son appropriation de l'univers symbolique.

Le jeu symbolique permet de développer chez l'enfant deux dimensions : la dimension motrice et la dimension psycho-affective.

Les jeux symboliques permettent la manipulation d'une grande variété d'objets selon les objectifs choisis par les enfants et dans des contextes familiaux. Certains gestes et mouvements développent de nombreuses habiletés motrices telles que donner à manger au bébé, laver le bébé, habiller le bébé... L'enfant

recherche les solutions motrices les plus efficaces pour atteindre ses objectifs.

L'objet symbolique provoque le monologue dans un premier temps puis les interactions langagières se développent lorsque les scénarios réunissent plusieurs enfants. C'est au cours du jeu symbolique que l'enfant parle le plus, pour communiquer et en s'appuyant sur du vécu, pour évoquer.

Lorsque les espaces consacrés au jeu symbolique sont aménagés, se transforment et évoluent régulièrement, ils permettent un cadre propice au développement de processus mentaux tels que le raisonnement, la résolution de problèmes, la perception, la mémorisation, l'attention...

Le jeu symbolique permet à l'enfant d'assimiler les règles et les codes qui régissent le monde dans lequel il vit, en les intégrant dans les scénarios qu'il invente. L'enfant est donc obligé de s'adapter au monde physique et social dans lequel il évolue afin de satisfaire ses besoins affectifs.

Selon L. Vygotsky, le jeu symbolique favorise le développement cognitif, affectif et social, puisqu'il renvoie à trois dimensions :

- Une situation imaginaire créée par les enfants ;
- L'adoption et l'interprétation de rôles ;
- L'application des règles correspondants à ces rôles.

De plus, selon lui, l'interaction entre pairs dans les jeux libres de « faire semblant » favorise le développement des capacités d'autorégulation. L'enfant doit garder en mémoire son rôle et celui de ses pairs, inhiber des comportements non conformes au rôle qu'il interprète et s'adapter aux interactions imprévues créées par le scénario.

Entre trois et quatre ans, le jeu symbolique aide l'enfant à se libérer des contraintes de l'accommodation au réel. Il lui donne une opportunité de revivre en les transposant, des situations qui se sont avérées désagréables dans la réalité.

Le jeu symbolique est nécessaire pour le développement de l'enfant à l'école maternelle. La fonction symbolique est essentielle non seulement à la construction de l'intelligence mais également aux apprentissages scolaires. Les ressources maternelles du ministère de l'éducation nationale précisent que « *la fonction symbolique traduit la capacité d'évoquer des objets, des comportements ou des situations non visibles au moyen de symboles ou de signes* ».

Le jeu symbolique apparaît entre 18 mois et 2 ans, lorsque l'enfant commence à faire semblant

d'exécuter une action en dehors de son contexte (par exemple, il fait semblant de manger). Cette imitation lui permet de rendre compte d'un modèle absent. Ainsi il adapte la réalité en l'imitant selon ses propres perceptions.

Le jeu symbolique joue donc un rôle multifactoriel sur le développement général de l'enfant. Sur le plan moteur, la pratique des jeux symboliques implique la manipulation d'une grande variété d'objets dans des contextes familiers. L'enfant recherche des solutions motrices qui lui semblent les plus efficaces lorsqu'il imite un rôle. Sur le plan psycho-affectif, le jeu symbolique permet à l'enfant d'assimiler les règles et les codes qui régissent le monde dans lequel il vit en les intégrant dans les scénarios qu'il invente. Pour satisfaire ses besoins affectifs et intellectuels, l'enfant s'adapte au monde physique et social dans lequel il évolue. Entre 3 et 4 ans, le jeu symbolique aide l'enfant à se libérer des contraintes de l'accommodation au réel. Sur le plan social, le jeu d'imitation exerce un rôle primordial car il permet, pour l'enfant, de prendre conscience de l'existence de l'autre mais également de soi-même.

Pour étudier le développement de l'enfant, Donald Winnicott, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jérôme Bruner et bien d'autres ont dirigé leur réflexion vers les démarches ludiques et leurs implications dans le développement de l'intelligence. Leurs recherches ont contribué à montrer l'importance du jeu dans le développement de l'enfant et par conséquent dans son utilisation dans les activités scolaires.

Le développement du langage est progressif. Mais la variabilité interindividuelle est forte ; les enseignants peuvent constater de grandes différences dans les énoncés des enfants, au plan quantitatif ou qualitatif. Cette disparité est tout à fait naturelle, en fonction des progrès et du rythme de chacun et des conditions dans lesquelles il grandit. Le programme de 2015 qui promeut « *une école qui tient compte du développement de l'enfant* » attire l'attention sur ce point : « *au sein d'une même classe, l'enseignant prend en compte dans la perspective d'un objectif commun les différences entre enfants qui peuvent se manifester avec une importance particulière dans les premières années de leur vie* ».

Il me semble important de prendre en compte le développement de l'enfant mais également de savoir que le jeu symbolique tend lui-même au développement de l'enfant. Je retiens l'idée que le jeu symbolique apparaît à un certain âge (entre 18 mois et 2 ans) et que c'est à cet âge que l'enfant commence à faire semblant d'exécuter une action en dehors de son contexte. Car le jeu symbolique joue un rôle multifactoriel sur le développement général de l'enfant : dimension motrice, dimension psycho-affective et dimension

sociale qui amène également l'enrichissement langagier entre les pairs.

Le coin jeu des poupées a également des bienfaits sur la motricité fine, le développement intellectuel et l'autonomie. Habiller une poupée, lui donner un bain et la changer sont des activités permettant aux enfants d'exercer leur motricité fine. En jouant ainsi avec sa poupée, ils comprennent mieux l'importance de ces activités. De plus, ce type de jeu permet aux enfants de s'exercer à organiser les activités du quotidien selon une séquence logique. Par exemple, avant de donner le bain à sa poupée, il doit la déshabiller et, après le bain, il doit l'essuyer et mettre sa culotte avant de lui mettre le pyjama.

Jouer à la poupée peut aider les enfants à développer leur empathie pour les émotions d'une autre personne et de la compassion pour ses besoins. Par exemple, il s'exerce à prendre soin des autres lorsqu'il recouvre avec une couverture son bébé qui a froid. Les enfants développent également leur bienveillance lorsqu'ils tentent de rassurer sa poupée en la prenant et en lui parlant. De même, ils exercent leurs habiletés sociales (par exemple, lorsqu'un enfant demande à sa poupée de dire certains mots de politesse tels que « merci », « s'il te plaît »).

II- Le jeu symbolique : un dispositif pédagogique tendant à l'enrichissement langagier (langage décontextualisé).

A- Un précurseur clé au langage et à la communication entre pairs.

1.1 La place du langage à l'école maternelle.

« Le langage oral : utilisé dans les interactions, en production et en réception, il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française » (cf. Programme 2015).

Le langage est au cœur de tout ce que l'enfant vit, voit, ressent et découvre. Tout petit, il se saisit des mots que lui offre son entourage et qu'il intègre peu à peu dans des phrases. Tout au long de son apprentissage de la langue, elles iront en se complexifiant en même temps que sa pensée s'épanouira et se structurera.

Le mot « langage » désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit. L'école maternelle permet à tous les enfants de mettre en œuvre ces activités en mobilisant simultanément les deux composantes du langage : langage oral et langage écrit.

Le langage oral est utilisé dans les interactions en production et en réception, il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées.

Le langage écrit, présenté aux enfants progressivement jusqu'à ce qu'ils commencent à l'utiliser, les habitue à une forme de communication dont ils découvriront les spécificités et le rôle pour garder trace, réfléchir, anticiper, s'adresser à un destinataire absent.

Tout de même, le langage oral est l'axe majeur des activités de l'école maternelle. Les enseignants doivent porter une attention de tous les instants aux activités mettant en jeu le langage. Il est important de permettre à chaque enfant de participer aux échanges verbaux de la classe et inscrire les activités de langage dans de véritables situations de communication.

Le langage est un domaine très important dans le programme officiel de la maternelle. Le programme place le langage dans le domaine suivant : « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Le programme du cycle 1 de 2015 réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme « *condition essentielle de la réussite de toutes et de tous* ». Tout d'abord, le mot « langage » désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit. L'école maternelle permet à tous les enfants de mettre en œuvre ces activités en mobilisant simultanément les deux composantes du langage : le langage oral et le langage écrit. Le premier langage est celui en situation : il est celui des échanges spontanés qui accompagnent l'action, le jeu, la vie quotidienne dans sa diversité. Il est acquis par l'élève au contact de ses pairs. La seconde forme de langage est plus complexe et nécessite un apprentissage explicite. C'est le langage d'évocation : il permet d'évoquer des événements en prenant du recul par rapport au moment de leur action. Il s'apparente au langage écrit. L'enseignant l'installe progressivement au cours du cycle 1 avec comme objectif une maîtrise en fin de grande section. En tout état de cause, et comme le rappelle le texte de cadrage d'Eduscol, le développement du langage est progressif et non linéaire d'un enfant à l'autre.

Le domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » met en avant les deux objectifs prioritaires de l'école maternelle à savoir : « la stimulation et la structuration du langage oral » et « l'entrée progressive dans la culture de l'écrit ». Si une place déterminante est reconnue au langage dans les objectifs et les pratiques de l'école maternelle, c'est parce qu'il est attesté que les inégalités scolaires et les difficultés ultérieures de nombre d'élèves ont leurs principales sources dans le maniement du langage et de la langue. A l'école maternelle, le langage est au cœur de toute action pédagogique. Tout d'abord, les enfants ne savent pas lire à l'école maternelle, ainsi sa maîtrise est primordiale pour la construction de la pensée. Sans le langage, la pensée ne pourrait exister. Dès l'appropriation du langage oral, se développent chez les enfants les compétences décisives pour tous les apprentissages (les cinq domaines d'apprentissage). C'est en s'ouvrant aux usages et aux fonctions du langage que l'enfant acquiert une langue : la langue française.

Les institutions officielles rappellent les différents attendus pour un élève de moyenne section. Le programme se découpe en cinq domaines, celui qui nous intéresse particulièrement est le suivant : « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Ce domaine se sépare en deux avec l'oral et l'écrit qui eux-mêmes se séparent en sous-groupes.

Les objectifs visés concernant le langage oral sont les suivants :

- Oser entrer en communication
- Comprendre et apprendre
- Echanger et réfléchir avec les autres
- Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique.

Les objectifs visés concernant le langage écrit sont les suivants :

- Ecouter de l'écrit et comprendre
- Découvrir la fonction de l'écrit
- Commencer à produire des écrits et en découvrant le fonctionnement
- Découvrir le principe alphabétique
- Commencer à écrire tout seul

Dès son arrivée à l'école maternelle, la communication n'est pas aussi aisée que dans la famille. L'enfant ne se fait plus aussi bien comprendre qu'à la maison (il n'est plus seul). Malgré tout, il faut maintenir la communication entre chaque enfant et les adultes de l'école. Les jeux symboliques permettent de

développer les compétences de communication.

« *Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre et en pratiquant divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer, discuter* ». (cf. Programme 2015). La communication et les échanges avec différents interlocuteurs sont nécessaires pour le développement intellectuel, affectif et langagier de l'enfant. L'enfant doit progressivement arriver à échanger par le langage. Ainsi des règles conversationnelles s'établissent par une communication diversifiée (regard, mimiques, gestes de communication...), règles qui serviront de cadre à l'apparition du langage parlé.

La compétence de communication orale telle qu'elle est définie de manière théorique présente plusieurs composantes :

- Des composantes langagières et linguistiques : leur acquisition fait partie des objectifs de la maternelle.
- Des composantes socioculturelles ou sociolinguistiques : l'utilisation de la langue, les rôles tenus dans les échanges, les postures adoptées sont affectées par des règles culturelles.
- Des composantes pragmatiques : les ressources de la langue ne sont pas mobilisées de la même manière selon les enjeux des échanges.

A l'école, la capacité à entrer dans un échange et à pratiquer les règles propres aux échanges en milieu collectif est indispensable pour investir son rôle d'élève : la médiation par le langage rend possible la relation à l'autre. Pour entrer avec profit dans les apprentissages, les élèves doivent comprendre les consignes que leur donne le maître, les objectifs qu'il explique avec des mots adaptés.

A la fin de l'école maternelle, le vocabulaire d'un enfant comprend 2000 à 2500 mots appris ; il construit des phrases complexes, utilise différents temps du passé, emploie des connecteurs, maîtrise quelques accords, initie et s'amuse aux jeux du langage. L'une des compétences attendues en fin de maternelle est bien de « *s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis* », en « *reformulant pour se faire mieux comprendre* ». L'école doit faire en sorte que tous les enfants puissent suivre ce parcours, aient appris à parler avec de plus en plus d'aisance et atteint ce premier degré de maîtrise.

Il est nécessaire de se pencher sur l'importance du langage à l'école maternelle étant donné que les

jeux symboliques contribuent à l'enrichissement langagier. De plus, il est primordial de connaître les différentes attentes pour un élève de moyenne section sur le plan langagier afin de ne pas en attendre trop ou à l'inverse pas assez. Ces différentes attentes pour les élèves de moyenne section vont tendre au développement général de l'enfant.

Lorsqu'un enfant fait semblant, il développe son imagination, ses compétences sociales et sa capacité à comprendre l'abstrait. En effet, le jeu symbolique est la base qui lui permettra d'apprendre à utiliser d'autres symboles langagiers, comme les lettres et les chiffres.

1.2 Le processus de symbolisation favorise le développement langagier.

La fonction symbolique décrite par J. Piaget apparaît vers deux ans chez l'enfant et se manifeste par cinq conduites :

- L'imitation différée
- Le jeu symbolique
- Le dessin
- Les images mentales
- Le langage.

Puisque d'après J. Piaget, le langage est lié aux autres conduites symboliques, les enfants en retard de parole et de langage pourraient connaître des difficultés plus vastes, liées à la fonction symbolique dans son ensemble.

La fonction symbolique sert à utiliser des symboles puis des signes pour évoquer des choses absentes. Cela permet à l'enfant de ne plus vivre systématiquement dans l'immédiateté, le réel est transformé par des symboles, des images, du langage...

L'enfant peut alors attendre parce qu'il peut :

- Se représenter ce qui va arriver (maman va arriver)
- Prévoir que quelque chose peut arriver (si je tape, je suis puni)
- Anticiper ses actes
- Planifier ses actions
- Imaginer la suite d'une histoire
- Contrôler sa frustration

Pour J. Piaget, le langage émerge grâce à la fonction symbolique et les activités d'imitations différées sont les activités qui vont permettre la mise en route de la fonction symbolique. En conséquence, l'école doit laisser, en maternelle, une large part aux activités symboliques.

Selon J. Piaget, entre l'âge de deux et six/sept ans, les enfants entrent dans la période préopératoire. Cette période est marquée par le développement de la fonction symbolique, c'est-à-dire la capacité d'avoir des représentations mentales. Une telle évolution cognitive implique que l'intelligence des enfants devient progressivement plus conceptuelle. Il est donc possible d'observer chez les enfants des comportements ou des conduites symboliques : le jeu symbolique. Dans ce type de jeu, les enfants utilisent les symboles et les transforment au gré de leur imagination.

Dans un premier temps, le jeune enfant imite des comportements pour faire comme l'autre, pour comprendre l'autre. Dans un second temps, l'imitation différée est la capacité à reproduire après coup un comportement observé. L'enfant s'accommode au réel, il reproduit un comportement pour intégrer ce réel. A travers les activités d'imitation la différenciation soi/autre se met en place, il va prendre en compte l'autre. Cela va se mettre en place en favorisant les activités d'imitations et de mimes qui sont des supports autres que le langage pour exprimer son monde interne.

J. Piaget explique que les représentations d'un objet sont symbolisées par un autre (un cube de bois devient une voiture miniature, représentant ainsi un objet réel vécu dans une relation avec autrui). L'enfant joue à faire semblant et attribue une signification aux objets. Il simule des événements imaginaires, interprétant des scènes au moyen de rôle, en imitant des personnages fictifs ou réels. La plupart des jeux symboliques impliquent des actions qui ont pu antérieurement faire l'objet de jeux sensori-moteurs comme tirer, pousser, frapper. Pour J. Piaget, le jeu est un processus d'assimilation du monde externe, par la capacité de l'enfant à transformer, symboliser.

Il donne au jeu une importance capitale dans le développement de la fonction symbolique ; pour les enfants entre deux et trois ans, il propose des jeux d'exercice correspondant à l'intelligence sensori-motrice, puis jusqu'à sept ans apparaissent les jeux symboliques.

Grâce au jeu symbolique, les enfants peuvent coller au modèle (faire semblant) ou s'en détacher, et laisser libre cours à leur imaginaire, détour nécessaire pour arriver à l'adaptation au réel et à l'objectif. Il a pour fonction l'expression de l'imaginaire et permet le passage de l'imaginaire débridé à une imagination

structurée : langage oral, langage écrit, dessin, musique... Il s'agit d'une transition avant de passer au langage d'évocation qu'il ne maîtrise pas encore. La symbolisation a trois temps :

- Le temps de l'anticipation : la préparation du jeu.
- Le temps d'expression : la symbolisation agie.
- Le temps de verbalisation : la description et l'analyse des actions, des représentations...

Il s'agira de dépasser le monologue dans lequel les enfants peuvent s'installer au cours d'une phase de jeu libre, d'aller au-delà des échanges spontanés entre pairs ainsi de dépasser la dimension sociale du langage.

Les premiers scénarios de jeux des enfants sont des représentations de leurs relations avec leur famille, leurs amis mais également les personnes qui prennent soin de lui. Le quotidien de la poupée est très semblable à celui de chaque enfant. De même, sa poupée aime, déteste et a probablement peur des mêmes choses que lui. Avec le temps et les différentes séances, l'enfant change les scénarios et les enrichit à partir de son imagination. Les enfants découvrent qu'ils ont le pouvoir de créer et de s'amuser avec leurs différentes idées. L'enfant s'identifie à sa poupée, il peut donc reproduire ce qu'il vit et même devenir quelqu'un d'autre. Il peut ainsi faire semblant d'être vous, son enseignante.

1.3 Le passage du langage de situation au langage décontextualisé (« langage d'évocation »).

« L'objectif est de permettre à chacun de pouvoir dire, exprimer un avis ou un besoin, questionner, annoncer une nouvelle. L'enfant apprend ainsi à entrer en communication avec autrui et à faire des efforts pour que les autres comprennent ce qu'il veut dire » (cf. Programme 2015).

Comme le rappelle le programme de 2015 dans l'objectif « oser entrer en communication », les jeunes enfants parlent d'abord « en situation », c'est-à-dire en accompagnement de ce qu'ils font. Cette forme du langage oral est universellement pratiquée ; le langage alors produit est un langage factuel assez limité puisqu'une partie du sens, portée par la situation elle-même, ne nécessite pas du discours, sans dommage pour la compréhension. Cette caractéristique devient manifeste si on transcrit ce langage sans noter les repères de la situation à laquelle il se réfère. Il est très probable que les locuteurs se comprennent mais un tiers extérieur, auditeur de ce propos sans référence visuelle, ne peut se donner aucune représentation sûre. On parle souvent de « connivence » pour qualifier ce contexte par opposition à la distance qui caractérise le langage produit *a posteriori* si l'on veut évoquer ce qui a été vécu.

Rapporter la même scène suppose un langage dit « décontextualisé », très différent. Il est nécessairement précis et structuré, conditions obligatoires pour qu'il soit compris. Evoquer une scène, un évènement, suppose d'en donner les éléments spatio-temporels, de camper le décor, de préciser les protagonistes et leurs relations, les actions, voire de les commenter.

Il n'est pas utilisé par tous les élèves et relève d'un apprentissage explicite : « *l'enseignant permet à chacun d'aller progressivement au-delà de la simple prise de parole spontanée et non maîtrisée pour s'inscrire dans des conversations de plus en plus organisées et pour prendre la parole dans un groupe* ». Les situations mises en place permettent aux enfants de maîtriser de mieux en mieux le langage décontextualisé : « *leurs progrès s'accompagnent d'un accroissement du vocabulaire et d'une organisation de plus en plus complexe des phrases* ». La compétence attendue de fin de cycle est de « *s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour mieux se faire comprendre* ».

Le langage d'évocation, ou encore « langage décontextualisé », s'apparente au langage écrit en tant que forme produite hors du contexte immédiatement vécu, comme l'est le langage écrit. Il est élaboré. Des chercheurs parlent « d'oral scriptural ». Cependant, il ne peut pas avoir absolument toutes les marques de l'écrit mais il en a des caractéristiques essentielles : explicitation lexicale requise pour la compréhension du fait de la décontextualisation, structuration qui traduit les relations chronologiques, spatiales et logiques.

Le langage d'évocation figure dans le programme de 2002 mais c'est un terme qui n'a pas été repris dans le programme de 2008. C'est une forme de langage dont tous les spécialistes s'accordent à dire qu'il est la condition de réussite de la scolarité. Ce langage que le programme de 2002 avait appelé « langage d'évocation », que le programme de 2008 qualifie de « langage précis et structuré », que les linguistes qualifient quelques fois de « récit », que les sociolinguistes qualifient « d'oral scriptural » ...

D'où que l'on soit, on sait percevoir que certains enfants parlent ou sont capables de parler une forme d'oral qui se caractérise par le fait qu'elle est proche de l'écrit.

Cette caractéristique de ce langage, si on le rapproche de l'écrit, c'est pour dire que comme à l'écrit, on doit être capable à l'oral de parler de choses absentes et de se faire comprendre par le seul langage de quelqu'un qui ne sait rien dont on parle. C'est précisément cela le langage d'évocation : parler de quelque chose que l'on n'est pas actuellement en train de faire ou de vivre, c'est être capable de se faire comprendre par le seul moyen du langage.

Lorsque l'on parle de quelque chose que l'on est en train de faire, on n'est pas obligé d'être précis car certains éléments de sens sont inclus et portés dans la situation vécue. Quand on parle « hors situation », on est obligé de nommer tout ce dont on veut parler, donc utiliser un vocabulaire précis et de faire les liens entre les éléments pour signifier les relations de causalité, dans le temps (syntaxe). Ce langage est structuré finalement comme de l'écrit.

Lors des jeux symboliques, le symbole implique la représentation d'un objet absent. Le symbole est donc une comparaison entre un élément donné et un élément imaginé. C'est à partir de ce moment-là que l'enfant passe du langage en situation au langage d'évocation.

Effectivement, le jeu symbolique est un précurseur essentiel au développement du langage comme vecteur de communication. Lorsqu'un enfant fait semblant d'imiter des comportements du quotidien, il développe son imagination, ses compétences sociales et sa capacité à comprendre l'abstrait. Le jeu symbolique est la base qui lui permettra d'apprendre à utiliser d'autres symboles langagiers, comme les lettres et les chiffres. Le jeu symbolique et le langage s'enrichissent mutuellement au cours du développement général de l'enfant. Sur le plan moteur, l'objet symbolique provoque dans un premier temps le monologue, puis les interactions langagières apparaissent et se développent lorsque les scénarios réunissent plusieurs enfants. L'existence d'un contexte et d'une trame choisis par les enfants permet aux échanges oraux de se développer et de s'enrichir. C'est au cours du jeu symbolique que l'enfant parle le plus, en premier lieu pour communiquer, puis, en s'appuyant sur son vécu, pour évoquer. Le jeu symbolique constitue ainsi une transition avant de passer au langage des adultes qu'il ne maîtrise pas encore (langage d'évocation).

La posture et la démarche pédagogique de l'enseignant sont fondamentales pour fixer des objectifs linguistiques tels que :

- Proposer à l'enfant un discours clair, précis et organisé.
- Proposer à l'enfant différents types de discours (explications, justifications, interprétations...).
- Repérer les éléments linguistiques et les constructions grammaticales.
- Produire des phrases complètes.

Les jeux symboliques doivent être réguliers en classe parce qu'ils permettent l'expression orale libre des élèves sans qu'ils ne se sentent jugés. A. Florin insiste dans ses ouvrages sur l'interaction avec les pairs, sans l'intervention de l'adulte. Selon elle, ces temps sont nécessaires au développement langagier de

l'enfant. Aux coins jeux, les enfants échangent du vocabulaire puis se l'approprient et le réinvestissent. Le langage oral se développe à travers une co-construction. Le niveau d'acquisition et de pratique du langage oral est très variable d'un enfant à l'autre, surtout en petite section. Ainsi, les écarts permettent aux enfants d'apprendre une quantité importante de mots, d'expressions, de formulations adaptés à leur âge, à leur vie au quotidien. Le jeu symbolique libre et autonome permet à l'enfant de parler comme il l'entend sans la présence d'un adulte.

Les coins jeux permettent à l'enfant « *d'apprendre à entrer en communication avec autrui et à faire des efforts pour que les autres comprennent ce qu'il veut dire* ». Le jeu symbolique permet un enrichissement et un « *accroissement du vocabulaire* ». Il favorise également la production d'énoncés « *plus complets, organisés entre eux avec cohérence, articulés à des prises de parole plus longues, et de plus en plus adaptés aux situations* ». Le jeu symbolique « *favorise les interactions entre enfants et crée les conditions d'une attention partagée la prise en compte du point de vue de l'autre en visant l'insertion dans une communauté d'apprentissage. Il développe leur capacité à interagir à travers des projets, pour réaliser des productions adaptées à leurs possibilités* » (cf. Programme 2015).

J. Bruner explique que le jeu, dans sa généralité, offre souvent la première occasion à l'enfant « *d'employer de manière symbolique le langage avec un adulte* ». Il lui donne la première occasion d'explorer comment faire quelque chose avec des mots.

P. Boisseau estime que les coins jeux peuvent jouer un « *rôle charnière dans l'acquisition du vocabulaire. Ils permettent, sur le mode ludique, de multiples répétitions qui sont indispensables à l'acquisition du vocabulaire* ».

M. Brigaudiot affirme que « *l'une des caractéristiques du jeu est que l'ensemble des enfants parlent au cours de son déroulement* ». Ce langage peut se dérouler de deux façons : soit l'enfant commente ce qu'il fait, ce qui redouble la signification symbolique de l'action ; soit il s'adresse directement aux personnages. Ces jeux symboliques vont conduire vers quatre/six ans aux jeux de rôle qui répondront à un véritable scénario tout en utilisant les interactions langagières.

Effectivement, les jeux symboliques permettent de passer d'un langage dit de situation à un langage décontextualisé c'est-à-dire un langage plus structuré. A travers le jeu symbolique, les élèves vont

apprendre à dépasser le monologue et à communiquer entre eux en essayant de se faire comprendre par les autres élèves. Grâce au jeu libre mais également aux différents ateliers dirigés, les élèves vont être amenés à communiquer sur un objet qui devient absent, c'est ce qu'on appelle le langage décontextualisé.

B- Le rôle de l'enseignante dans la mise en place de jeux symboliques quant à l'enrichissement langagier.

1.1 Le jeu libre.

« Le jeu c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, c'est sa vie. L'enfant qui joue à l'école maternelle s'initie à la vie scolaire, et l'on oserait dire qu'il n'apprend rien en jouant ?¹⁵ ».

Nous pouvons distinguer deux courants de pensée, ceux qui séparent le jeu libre et le jeu structuré et ceux pour qui la distinction n'a pas lieu d'être, le jeu étant nécessairement libre. Le ministère de l'Éducation nationale oppose le jeu libre et jeu structuré, dans son rapport : Ressources maternelle – *Jouer et apprendre* – cadrage général.

Dans le jeu libre, *« l'enfant choisit quand comment il joue, dans un cadre temporel et spatial imparti. Il prend ses propres décisions. L'enseignant ou l'enseignante n'assure aucun guidage direct ; mais peut susciter l'imitation »*. A l'inverse, dans le jeu structuré, c'est l'enseignant qui propose le jeu, qui donne la consigne et ce en vue de faire acquérir une ou des compétences spécifiques.

Le jeu libre et le jeu structuré fonctionnent selon « une logique spiralaire » : une phase de jeu libre précédant généralement le jeu structuré, après lequel l'élève peut revenir au même jeu libre, enrichi de ses nouveaux savoirs.

Pour G. Brougère, O. Périnot ou encore M-H. Plumet, la distinction « jeu libre » et « jeu structuré » est une question d'éducateurs et de pédagogues. Pour qu'il y ait « jeu », il faut que celui-ci soit libre, dans le cas contraire il ne peut s'agir d'un jeu mais d'une activité contrainte. G. Brougère parle alors de « ruse pédagogique » et souligne le fait qu'il ne s'agit pas alors de jeu stricto sensu, mais d'une activité contrainte maquillée. Selon lui¹⁶, dans le jeu dit « libre », *« l'action de l'enfant précède celle de l'enseignant. L'enfant*

¹⁵ P. Kergomard, 2009, fondatrice de l'école maternelle en France.

¹⁶ Conférence du 8 mars 2017, Université Paris-Sorbonne, ESPE de l'Académie de Paris.

agit, l'enseignant observe et on déduit les interventions ou absence d'intervention ». Il n'y a ni consigne, ni attente spécifique de l'enseignant, ni validation et de fait ni évaluation. L'enfant est libre. Il choisit ses jeux et ses actes au cours du jeu.

De nombreux pédagogues tels que Piaget, Wallon etc. mettent en évidence plusieurs catégories de jeux libres. Les jeux symboliques encore appelés « d'imitation » sont considérés comme des jeux libres. Ce type de jeux permet à l'enfant de rejouer dans un premier temps des scènes de la vie quotidienne puis d'inventer des scénarios en transformant le réel. Effectivement, ces jeux évoluent selon la maturité de l'enfant. Jusqu'à trois ans, l'enfant est dans « l'imitation immédiate » puis, « il s'engage dans les jeux de faire-semblant » en cherchant à imiter une action dans un temps différé, décontextualisé. « *Les premiers jeux de rôles arrivent vers quatre ans, ils se prolongent vers cinq ans par des jeux de mise en scène* »¹⁷.

A travers ces jeux, l'enfant revit et intègre les interdits, les règles et les codes qu'il a pu observer dans son quotidien. Les jeux symboliques sont dans un premier temps joués de manière individuelle puis l'enfant s'engage avec ses camarades, développant ainsi le langage et ses capacités de communication.

1.2 Le jeu dirigé.

Le jeu dirigé est un type de jeu dirigé par l'enfant et encadré par un adulte, pourrait constituer une approche qui tire profit de la joie procurée par le jeu libre tout en offrant des opportunités d'acquisition de connaissances et de compétences.

Deena Skolnick Weisberg et Jennifer M. Zosh montrent que « *des enfants participant à des activités d'information composées de jeu dirigé étaient plus susceptibles de retenir des éléments ciblés d'information par rapport à ceux engagés dans des activités de jeu libre ; et dans certains cas, par rapport à ceux ayant reçu un enseignement direct* ».

Pour construire des apprentissages, l'enfant a besoin d'apprendre des choses venant de l'enseignant pour se développer. Il est important qu'un équilibre se crée entre la place laissée au jeu libre et spontané, ce jeu dont on n'attend pas les mêmes objectifs, et les jeux à visée « pédagogique ».

1.3 Le rôle de l'enseignante dans le jeu libre et le jeu dirigé.

¹⁷ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015.

La place de l'adulte dans les interactions langagières évolue, au fur et à mesure de l'année, comme le précise le programme : « *l'enseignant, attentif, accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrase plus adaptés qui l'aident à progresser* ». « *Constamment attentif à son propre langage et veillant à s'adapter à la diversité des performances langagières des enfants, il s'exprime progressivement de manière plus complexe* » (cf. Programme de 2015).

C'est l'enseignant qui régule et dynamise la communication, qui veille à ce que les « parleurs » soient de plus en plus nombreux et de plus en plus efficaces dans leur prise de parole. Pour communiquer de façon constructive, il est essentiel que l'enfant sache ce qu'on attend de lui. L'enseignant veille à expliciter les tâches attendues, en particulier en matière de langage, pour permettre à l'enfant de bien s'installer dans les diverses situations de communication. Il adopte l'habitude d'annoncer ce qu'il va faire en atelier dirigé, ce que les élèves auront à faire, dans des mots simples.

Selon le psychologue du développement, J. Bruner, le processus d'étayage auprès du jeune enfant implique six fonctions qui sont transposables aux apprentissages scolaires :

- L'enrôlement : il correspond aux comportements du tuteur (adulte ou enfant) par lesquels il s'attache à engager l'intérêt et l'adhésion de son partenaire envers les exigences de la tâche pour éveiller leur intérêt pour la tâche à réaliser ;
- La réduction des degrés de liberté : ce sont les procédures par lesquelles le tuteur simplifie la tâche et décompose l'objectif principal de la tâche en sous-buts que l'enfant parviendra aisément à atteindre ;
- Le maintien de l'orientation consiste à éviter que l'enfant ne s'écarte du but assigné par la tâche, le tuteur déploie de l'entrain et de la sympathie pour maintenir sa motivation ;
- La signalisation des caractéristiques déterminantes suppose que le tuteur indique ou souligne par divers moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes, déterminantes pour son exécution ;
- Le contrôle de la frustration a pour objectif d'éviter que les erreurs ne se transforment en sentiment d'échec ;
- La démonstration ou présentation de modèles consiste en la présentation d'un modèle par l'adulte, d'un essai de solution. L'enfant peut donc l'imiter et parachever sa réalisation.

Ce processus d'étayage peut être utilisé pour faciliter le déroulement des interactions entre élèves, sachant que J. Bruner a construit ce modèle initial à partir de situations où l'enfant fait face à des objets matériels. L'enseignant prend aussi en compte la dimension émotionnelle et affective de la communication, en vivant avec ses élèves des situations de complicité, de partage culturel.

Dans les moments où les enfants jouent à des jeux symboliques dans lesquels il est lui-même impliqué, l'enseignante peut en profiter pour se fixer des objectifs d'apprentissage du langage. Tout en étant acteur du jeu, l'enseignante pourra orienter les échanges non seulement pour s'assurer de la compréhension par l'enfant de ce qui est dit mais aussi, et surtout, pour aider à une production langagière de plus en plus construite et complexe.

Le langage proposé par l'enseignante donne à entendre, en contexte, des formes langagières dont les enfants pourront se saisir au cours du jeu ou plus tard, dans d'autres occasions. Cette médiation de l'enseignante peut faire l'objet d'une démarche pédagogique conscientisée et se fixer les objectifs linguistiques suivants :

- Proposer à l'enfant un discours clair, précis, organisé.
- Proposer à l'enfant différents types de discours : explications, justifications...

Pour ce faire, l'enseignante devra adopter une posture spécifique et des modalités d'interaction reconnues comme efficaces pour l'apprentissage du langage :

- S'adresser dès que possible à chaque enfant individuellement ;
- Ne pas attendre qu'un enfant prenne la parole pour enclencher le dialogue : lui faire des propositions
- Ecouter très attentivement ce que dit l'enfant en essayant de repérer les éléments linguistiques
- Produire des phrases complètes
- Eviter les questions qui génèrent la plupart du temps des réponses incomplètes, préférer des phrases descriptives et explicatives
- Reprendre et reformuler les propositions de chaque élève.

En outre, le climat scolaire doit permettre à l'enfant de s'engager en toute confiance. L'adulte est donc responsable du cadre qui permet aux élèves d'être autonomes et d'investir ces jeux dans « *une certaine*

*sécurité et sérénité relationnelle*¹⁸ ».

Afin d'éviter que les élèves ne se mettent en danger, ne s'agitent ou bien ne s'ennuient, l'enseignant doit définir des conditions d'utilisation et des règles de comportement explicites. Les temps de jeux libres doivent être suffisants pour laisser les élèves investir l'activité et aller jusqu'au bout de leurs démarches.

En début de séance, l'enseignant informe les élèves en regroupement qu'une séance de jeu libre va débiter. Il rappelle les règles de la classe et des jeux mis à disposition. A la fin de la séance, l'enseignante indique la fin du temps de jeu libre et les enfants rangent.

En premier lieu, l'enseignant observe les élèves pendant qu'ils jouent librement. C'est l'occasion de porter une attention personnelle sur chaque enfant, de voir la manière dont ils s'expriment de manière libre mais aussi d'apprendre à les connaître. L'enseignant observe également en vue de faire évoluer les jeux proposés. Pour cela il doit faire preuve de « *décentration* »¹⁹: prendre du recul, partir des compétences déjà acquises par l'élève et des besoins observés. G. Brougère explique qu'il faut faire confiance aux élèves et oser modifier sa progression selon nos observations. Cela suppose de s'adapter « à la diversité des enfants et des situations ». La posture de l'enseignant doit également être bienveillante, sans jugement et, il doit être disponible si possible pour apporter une aide ponctuelle si un élève le sollicite.

L'enseignant peut « *aider les élèves à mieux maîtriser le langage oral dans des situations de jeux. Les enseignants ont alors pour tâche d'être attentifs à ce que les enfants verbalisent, pour les aider progressivement à structurer et à enrichir leur langage : à produire des phrases de plus en plus longues et construites et organisées logiquement et temporellement, à donner des explications et des justifications, à (re)donner des règles de jeux, etc*²⁰ ». En posant des questions, l'enseignant peut également permettre à l'enfant d'aller plus loin et de verbaliser son action. Il amène occasionnellement du vocabulaire, reprend une phrase et suscite l'imitation de manière indirecte.

L'enseignant peut donc choisir de ne pas guider directement ses élèves et de les laisser prendre leurs propres décisions ou, a contrario, d'intervenir dans la continuité des activités enfantines pour leur donner

¹⁸ Plumet, conférence de 2015, Université Paris Descartes.

¹⁹ Rayna, 2003.

²⁰ Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015.

corps et vie. Dans le jeu libre, l'enseignant intervient ponctuellement, quitte à organiser ultérieurement une séance dirigée sur une compétence précise à travailler qu'il aura repérée.

Il ne semble pas y avoir une seule réponse à la posture que l'enseignant doit adopter. Celui-ci étant libre de guider ou non, de valoriser ou non les expériences vécues par les élèves. L'enseignant a un rôle à la fois indirect (organisation de l'espace et gestion du temps) et direct (attitude adoptée pendant les jeux libres). G. Brougère encourage les enseignants à adopter une « *posture éducatrice formelle*²¹ », c'est-à-dire à avoir un projet éducatif mais à ne pas développer pour autant une forme éducative qui ne laisserait plus la place aux situations informelles.

DEUXIEME PARTIE : LA MISE EN PLACE DU PROTOCOLE DE RECHERCHE.

A- Le choix des élèves :

J'ai choisi de m'intéresser à quatre élèves de moyenne section pour réaliser ma recherche : deux garçons (Clément et Noa) et deux filles (Naëlle et Emma). Trois de ces élèves sont des élèves que l'on peut qualifier de « petits parleurs » (Clément, Naëlle et Emma). Ce sont des enfants qui restent discrets lors des rassemblements au coin regroupement ou lorsqu'il s'agit de parler devant le groupe classe. En revanche, Noa est un élève qui ose prendre la parole devant le groupe classe, mais il est assez dissipé lors des apprentissages et en retrait lors des rassemblements en coin regroupement.

Naëlle :

Naëlle est une petite fille de moyenne section âgée de 4 ans. Elle a suivi toute sa scolarité au sein de cette école. C'est une élève très réservée qui a tendance à fuir le regard de l'enseignante et des autres adultes de l'école.

Sur le plan social, c'est une fille assez discrète et réservée lorsqu'elle se trouve en situation de groupe classe. Cependant, c'est une élève qui a des copines et qui n'est pas seule lors des temps de récréation et des autres temps qu'elle partage avec ses camarades.

Au niveau des apprentissages, elle reste calme et attentive lors des activités, des passations de consigne et des rassemblements au coin regroupement. Elle participe également à toutes les activités mises

²¹ Conférence du 8 mars 2017, Université Paris-Sorbonne, ESPE de l'académie de Paris.

en place par l'enseignante et ne refuse pas de se faire aider lorsqu'elle est en difficulté. De plus, elle s'intéresse à toutes sortes de jeux installés dans la classe mais ce qu'elle préfère lors des temps d'accueil reste le dessin et le coin jeu des poupées.

Sur le plan langagier, elle entre en communication avec ses camarades lors des temps de récréation ou d'accueil. Cependant, elle entre peu en communication avec les autres élèves, l'enseignante et l'AESH. Lors des séances de langage orale, Naëlle s'exprime peu et construit peu de phrases simples. Au fur et à mesure de l'année, Naëlle a tendance à prendre la parole lors des séances de langage orale. Néanmoins, elle ne s'exprime pas très fort.

Noa :

Noa est un petit garçon de moyenne section âgé de 4 ans. Il a suivi toute sa scolarité au sein de cette école. C'est un élève qui est intéressé par quelques univers tels que : « les dinosaures » et les « poissons ». Il est très proche de l'enseignante et la sollicite très souvent. Il demande énormément d'attention au quotidien. Si l'enseignante n'est pas disponible pour lui immédiatement, il s'isole et pleure au fond de la classe.

Sur le plan social, il communique avec l'enseignante, l'AESH et les autres camarades de la classe. Il se montre parfois agressif dans la façon de communiquer avec les autres enfants. Il joue souvent seul dans la récréation ou avec deux copains. Noa ne joue pas à tous les jeux proposés dans la classe, il joue régulièrement aux jeux de construction et aime beaucoup le dessin (il dessine les dinosaures et les poissons qu'il amène).

Au niveau des apprentissages, il a des difficultés à rester concentré dans les ateliers de langage oral et dans les ateliers en autonomie. Très souvent, il ne réalise pas la tâche demandée s'il n'y a pas l'enseignante ou l'AESH. En revanche, lorsque l'AESH s'occupe de lui, il réalise la tâche sans difficultés. Noa a du mal à respecter le cadre, les règles de vie de la classe et est attiré par les dessins en permanence. Sur le plan langagier, Noa entre en communication avec ses pairs et les adultes mais il reste dans son univers (dinosaures et poissons). Il s'exprime facilement et construit des phrases simples et complexes mais seulement pour parler de ses différents univers. Il prend plaisir à présenter des livres, des objets et autres en s'exprimant avec un vocabulaire assez complexe pour un enfant de 4 ans mais ne s'intéresse pas aux albums étudiés en classe par exemple. Le vocabulaire et le lexique employé lorsqu'il évoque le monde des dinosaures et des poissons reste très riche et technique pour un enfant de cet âge. Néanmoins, le vocabulaire

lié aux activités de langage oral ou autre reste pauvre étant donné qu'il ne s'intéresse pas aux albums étudiés et aux différentes tâches. Son vocabulaire reste limité à quelques mots et très familier.

Clément :

Clément est un élève de moyenne section âgé de 4 ans. Il a également suivi toute sa scolarité au sein de cette école. C'est un élève assez discret et réservé qui a des difficultés à aller vers l'enseignante et les autres élèves de la classe. Il reste souvent seul lors des temps d'accueil et de récréation, il ne souhaite pas jouer avec les autres enfants et s'isole souvent même avec les sollicitations de l'enseignante.

Sur le plan social, il communique très peu avec l'enseignante, les adultes de l'école et ses pairs. Il ne va pas beaucoup vers ses camarades et vers l'enseignante même lors des temps de récréation, il s'isole souvent. Clément ne joue pas durant les temps d'accueil, même s'il commence petit à petit et aime le dessin.

Au niveau des apprentissages, Clément effectue les tâches demandées par l'enseignante lors des ateliers en autonomie. En revanche, il ne participe pas aux activités de langage oral.

Sur le plan langagier, il ne communique pas beaucoup avec les autres élèves, l'enseignante et les adultes de l'école. Lors des activités de langage oral, Clément ne s'exprime pas et s'intéresse très peu aux activités. Il reste dans son univers et n'écoute pas ses camarades... Il ne construit pas de phrases et ne comprend pas toutes les consignes et remarques des adultes étant donné qu'il connaît peu de vocabulaire. Son vocabulaire est limité à quelques mots et le message n'est pas toujours compréhensible. De même, il ne comprend pas toujours les sollicitations de l'enseignante et ne répond pas toujours.

Emma :

Emma est une élève de moyenne section qui est également âgée de 4 ans et qui a fait sa scolarité dans cette école. Emma est une fille très discrète et réservée qui ne parle vraiment pas fort lorsqu'elle s'exprime auprès des adultes de l'école.

Sur le plan social, c'est une élève très discrète et réservée avec l'enseignante et les adultes de l'école (AESH, autres enseignants). Mais Emma a des copines et n'est pas seule lors des temps libres (récréation, temps d'accueil).

Au niveau des apprentissages, Emma a un bon niveau scolaire et réalise les tâches demandées par l'enseignante lors des ateliers en autonomie. Cependant, Emma a plus de difficultés à participer aux activités langagières orales mais reste attentive lors de celles-ci.

Sur le plan langagier, Emma ne communique pas beaucoup avec l'enseignante de façon spontanée mais communique avec ses camarades. Durant les activités langagières, cette élève s'exprime peu même lorsque je la sollicite. Néanmoins, Emma construit des phrases simples pour s'exprimer. Elle reste vraiment très discrète et réservée lors des séances de langage oral.

Ces quatre élèves ont des profils très différents qui se rejoignent tout de même sur certains points sur le plan langagier et c'est ce qui est intéressant à étudier dans le cadre de ma recherche. Il est important d'avoir des profils d'élèves avec des points communs mais également des différences afin de dégager plusieurs axes d'analyse et que la recherche soit plus constructive.

B- Le choix du jeu symbolique : le coin des poupées.

La classe des moyens/grands est assez spacieuse ; cependant il n'y a pas énormément de place pour l'installation de coins jeux différents. Lorsque je suis arrivée en début d'année dans cette classe, il y avait seulement le coin jeu des poupées dans la classe et un coin consacré à la marchande avec la présence d'une seule « caisse ».

Dans ce coin jeu, il y a seulement deux poupées, une poussette, quelques habits pour les poupées. Mais, ce matériel n'était pas complet et en quantité suffisante pour les enfants. Au fur et à mesure de l'année, j'ai donc ajouté du nouveau matériel et surtout en quantité plus grande afin que plusieurs élèves puissent jouer dans ce coin jeu en se partageant le matériel. Il reste tout de même bien délimité et protégé.

Ce coin jeu est essentiel en petite et moyenne section et peut évoluer en grande section vers des jeux de plus en plus symboliques. Il reste support de langage au travers de jeux de rôles.

Le coin des poupées est un support privilégié pour les jeux d'imitation autour des bébés, des enfants et des relations familiales. Ce coin est très chargé au niveau affectif et peut permettre un transfert d'émotion. Il favorise vraiment la prise de parole des enfants.

A travers cet espace de jeu, les élèves vont développer des compétences langagières sur le vocabulaire spécifique du corps, de l'habillement, de l'hygiène par exemple mais ils vont également échanger avec un vecteur c'est-à-dire une poupée, avec un pair et avec l'adulte.

Les jeux de poupée donnent l'occasion à votre enfant d'utiliser le vocabulaire de la vie de tous les

jours (parties du corps, sensations physiques comme la faim, vêtements, couleurs, grandeurs, formes). Durant le jeu, les enfants peuvent également s'exercer à utiliser des prépositions telles que « dans, sur et dessous » (« *Je mets le bébé dans la baignoire* ») et à poser des questions.

Le coin poupée est donc pensé de cette façon : il est conçu pour les enfants des deux sexes afin de favoriser le jeu symbolique et est perçu comme important, voire nécessaire, pour le développement cognitif et affectif de l'enfant quel que soit son sexe.

Traditionnellement, les poupées étaient offertes aux « fillettes », mais les poupées ne sont pas du tout des « jouets de filles ». Les bienfaits des jeux de poupée sont nombreux et tout aussi importants pour les garçons que pour les filles. Les garçons aiment câliner, habiller, nourrir, mettre sur le pot et promener une poupée.

C- Présentation de la recherche/séquence.

Afin de répondre à ma problématique, j'ai fait le choix au début de l'année d'observer les quatre élèves lors des temps d'accueil par le biais d'enregistrements phoniques et lors d'une séquence construite autour de la toilette des bébés un peu plus tard dans l'année.

Cependant, il s'est avéré compliqué pour moi d'enregistrer les verbatims des élèves lors des temps d'accueil étant donné qu'ils ne jouaient pas beaucoup au coin des poupées. J'ai tout de même essayé de les solliciter à plusieurs reprises mais ces derniers ne communiquaient pas beaucoup ensemble. De ce fait, je n'ai pas pu relever beaucoup de verbatims concernant les temps d'accueil.

J'ai donc décidé de construire une séquence de langage autour de la toilette des poupées pour recueillir encore plus de résultats sous forme d'atelier dirigé mais également sous forme d'atelier en autonomie.

Voici la séquence prévue :

Séance 1 : coin des poupées (atelier en autonomie : jeu libre).

Les élèves jouent avec le matériel du coin salle de bain pour faire semblant (jeu symbolique).

Consigne : « Jouez librement dans le coin salle de bain en respectant les règles de bon fonctionnement ».

Objectifs :

- Reproduire en différé des scénarios de la vie courante (parole, gestes...).
- Développer son imagination avec un espace permettant l'imitation et le jeu de rôles.
- Jouer à faire semblant et communiquer avec autrui.

Matériel :

Poupées, baignoires, gants, savons, shampoing, serviette, brosse à dent, dentifrice, brosse à cheveux, peigne, coton tige, vêtements propres...

Durée : 15/20 minutes.

Rôle de l'enseignante :

- Mise en place du matériel pour enregistrer les échanges entre élèves, le langage.
- Observe les rôles joués.

Bilan :

Utilisation de tous les objets ?

Séance 2 : la toilette des poupées (atelier dirigé).

Les élèves sont autour d'une table avec l'enseignante, ils ont le matériel à disposition devant eux. Ils vont réaliser ensemble la toilette de leurs poupées.

Consigne : « Vous allez faire entièrement la toilette des poupées ».

Chacun leur tour, les élèves réalisent un geste/une action de la toilette des poupées en verbalisant ce qu'ils sont en train de faire. L'enseignante les aide à verbaliser et à respecter l'ordre de la toilette des poupées. Elle s'assure que toutes les parties du corps sont bien lavées et qu'aucune étape n'est oubliée.

Objectifs :

- Acquérir le vocabulaire associé à la toilette (nom des objets de l'hygiène, verbes d'action, nom des différentes parties du corps, noms des vêtements).
- Connaître la fonction de chaque objet et l'associer à la bonne partie du corps.
- Construire des phrases simples pour se faire comprendre.
- Ecouter autrui.

Matériel :

Poupées, baignoires, gant, savons, shampoing, serviette, brosse à dent, dentifrice, brosse à cheveux, peigne, coton tige, vêtements propres...

Durée : 20 min.

Rôle du maître :

- Faire nommer les différentes parties du corps, les objets et leurs fonctions.
- Faire verbaliser les actions/les gestes de chaque enfant.
- S'assurer que toutes les parties du corps sont lavées.
- S'assurer que toutes les étapes de la toilette sont effectuées dans l'ordre.
- S'assurer que tous les élèves s'écoutent et s'entraident.
- L'enseignante reste à l'écart dans un premier temps et laisse parler les enfants.

Bilan :

Enrichissement du vocabulaire ?

Construction de phrases ?

Etapes oubliées ?

Séance 3 : la toilette des poupées réalisée par les enfants (atelier semi-dirigé).

Les élèves sont deux par deux sur deux tables différentes et vont réaliser la toilette des poupées chacun leur tour. Naëlle et Emma sont à deux et Noa et Clément à deux.

L'enseignante observe et contrôle que l'activité soit bien réalisée par les élèves en autonomie. Elle positionne deux dispositifs pour enregistrer les verbatims entre les élèves.

Un élève commence par décrire une étape et l'autre élève enchaîne. Ils doivent donc communiquer entre eux et s'écouter pour éviter de répéter les mêmes étapes.

Consigne : « Vous êtes par deux et chacun votre tour vous donnerez une étape pour réaliser la toilette de vos poupées en respectant l'ordre ».

Objectifs :

- Communiquer avec son camarade et s'écouter.
- Construire des phrases simples pour se faire comprendre.
- Utiliser le vocabulaire de la salle de bain/des poupées/ des vêtements.
- Utiliser les verbes d'action appris durant les séances précédentes.

Matériel :

Poupées, baignoires, gant, savons, shampoing, serviette, brosse à dent, dentifrice, brosse à cheveux, peigne, coton tige, vêtements propres...

Durée : 20 min.

Rôle de l'enseignante :

- Elle reste à l'écart, observe de loin.

Séance 4 : la toilette d'une poupée réalisée par les enfants (atelier dirigé).

Les enfants ont une poupée au coin des poupées. Ils ont à disposition le matériel de la toilette des poupées. L'enseignante reste à l'écart et positionne le matériel (caché) pour enregistrer les échanges entre les enfants.

Consigne : « Vous avez une poupée et vous allez réaliser la toilette des bébés en essayant de communiquer ».

Objectifs :

- Communiquer avec son camarade et s'écouter.
- Construire des phrases simples pour se faire comprendre.
- Réinvestir le vocabulaire de la salle de bain/des poupées et du corps humain.
- Aider son camarade.

Matériel :

Poupées, baignoires, gants, savons, shampoing, serviette, brosse à dent, dentifrice, brosse à cheveux, peigne, coton tige, vêtements propres...

Durée : 20 min.

Rôle de l'enseignante :

- Elle reste à l'écart, observe de loin.

Bilan :

Etapes respectées ?

Vocabulaire réinvestis ?

Amélioration des phrases simples ?

Echange ensembles ?

TROISIEME PARTIE : EXPERIMENTATION ET PREMIERS RESULTATS.

Grâce à cette recherche, nous pouvons avancer l'idée que le jeu symbolique permet le passage du langage de situation au langage d'évocation.

Le langage d'action en situation apparait le premier ; il a une dimension fondatrice. Il est acquis par

l'enfant au contact de « parleurs » de sa communauté linguistique et il peut suffire pour les échanges utiles de la vie quotidienne. L'école maternelle les aide à bien intégrer ce premier langage, à le perfectionner, c'est-à-dire l'enrichir du point de vue lexical et syntaxique mais aussi le diversifier dans ses fonctions.

Le langage décontextualisé se construit dans les situations où des actes de langage à distance de l'action sont sollicités où les discours distanciés sont nécessaires. Les enfants produiront le langage attendu, en écoutant le maître relater, raconter, commenter une activité, en s'appuyant sur leur vécu, enchaînant quelques moments ou événements ou sur le rappel d'histoires connues, avant de conduire de vrais récits inventés. C'est un oral élaboré dit oral scriptural.

Autrement dit, le jeu symbolique permet de parler d'un objet lorsque l'enfant l'utilise en situation, en action mais surtout de parler en l'absence de cet objet et donc d'utiliser un langage décontextualisé c'est-à-dire précis, organisé et structuré.

Lorsque l'on parle de quelque chose que l'on est en train de faire, on n'est pas obligé d'être précis car certains éléments de sens sont inclus et portés dans la situation vécue. Quand on parle « hors situation », on est obligé de nommer tout ce dont on veut parler donc utiliser un vocabulaire précis et de faire les liens entre les éléments pour signifier les relations de causalité, dans le temps (syntaxe). Ce langage est structuré finalement comme de l'écrit.

Les principaux axes d'analyse de ma recherche sont les suivants :

- Le coin jeu des poupées permet la mise en place d'un langage décontextualisé grâce à l'accroissement et l'enrichissement du vocabulaire/lexique.
- Le coin jeu des poupées permet le passage du langage de situation au langage d'évocation grâce à l'amélioration de la syntaxe.

1- Premier axe d'analyse : le jeu symbolique permet le passage du langage de situation à un langage décontextualisé grâce à l'accroissement et à l'enrichissement du vocabulaire.

Effectivement, j'ai mis en place plusieurs séances autour du coin jeu des poupées. Les élèves que j'ai choisis pour ma recherche ont été amenés à jouer librement autour de ce coin jeu mais également à réaliser la toilette des poupées en atelier dirigé, semi dirigé ou libre avec la présence de l'enseignante ainsi

que des objectifs précis et déterminés en amont.

Je me suis interrogée, à travers ce protocole de recherche, sur la question suivante : « quel impact possède ce jeu symbolique quant à l'enrichissement langagier en tant que vecteur de communication pour des élèves de moyenne section, qualifiés de « petits parleurs » ? ».

Au fur et à mesure des séances et grâce aux verbatims retranscrits, je me suis rendue compte que la fréquentation du coin jeu des poupées menait à un véritable accroissement du vocabulaire. Cet enrichissement du vocabulaire permet le passage du langage de situation au langage « décontextualisé ». L'enfant va acquérir de nouveaux mots de vocabulaire qu'il pourra réutiliser par la suite et donc établir un langage oral plus structuré et plus compréhensible pour autrui. Ces mots pourront être réinvestis dans des situations totalement différentes au cours de l'année.

A travers cette recherche, j'ai souhaité alterner la mise en place d'atelier de jeu libre autour du coin des poupées et la mise en place d'une séquence qui comportait des ateliers dirigés avec moi-même autour de la toilette des poupées.

Lors de la première séance, les élèves découvraient le matériel et le coin jeu en jouant librement ensemble tout en respectant les règles. Cette séance était considérée comme une séance « d'évaluation diagnostique » afin de savoir si les enfants communiquaient entre eux, utilisaient le matériel, apportaient certains mots de vocabulaire que je souhaitais leur faire acquérir dans les séances à venir... Grâce à cette séance, j'ai pu construire ma séquence en me basant sur le niveau langagier des enfants à l'aide des enregistrements phoniques. Durant cette séance, j'ai remarqué que les enfants n'ont pas véritablement communiqué entre eux et ont joué à la fois au coin jeu des poupées, à la fois au coin jeu de la marchande. Ils n'ont pas utilisé énormément de mots de vocabulaire que je souhaitais travailler avec eux. C'était une séance où les enfants parlaient essentiellement « en situation ».

Par exemple, Naëlle dit « celle-là » en répondant à Clément. Effectivement, un interlocuteur qui ne fait pas partie du jeu ne peut pas forcément comprendre leurs échanges car cette élève parle en situation, c'est-à-dire en se servant des différents objets mis à disposition (mime etc.).

Etant donné que la première séance de jeu libre autour du coin jeu des poupées ne s'est pas déroulée

comme je l'avais imaginé, j'ai décidé de construire une deuxième séance qui était une séance dirigée par moi-même autour de la toilette des poupées. Cette séance avait pour objectif de connaître le niveau langagier des élèves autour des champs lexicaux que je souhaitais travailler et de veiller à la syntaxe de ces élèves. En effet, c'est une séance qui permettait de savoir où en était les élèves quant au vocabulaire/lexique qu'ils connaissaient. Je me suis tout de même mise en retrait afin de laisser communiquer les élèves entre eux et de favoriser les interactions.

Les champs lexicaux que je souhaitais travailler au cours de cette séquence abordaient les thèmes suivants : le corps humain, l'hygiène (la toilette) et les vêtements. Voici les mots de vocabulaire que je souhaite transmettre aux élèves afin que leur langage soit plus structuré et organisé à la fin de cette séquence d'apprentissage :

Champ lexical du corps humain.	Champ lexical de l'hygiène.	Champ lexical de l'habillement (vêtements).
Le visage Le cou Les épaules Les bras Les mains Le ventre Les jambes Les pieds Les fesses Le dos Les cheveux Les dents Les oreilles La poitrine	La baignoire Le bain L'eau Le savon Le shampoing Le gant de toilette La serviette La brosse à dents Les cotons tiges Le dentifrice	La robe La culotte Le caleçon Le tee-shirt Le haut Le pantalon Le body Le gilet Le bonnet Le pull Le pyjama Le manteau

Voici les résultats de ma recherche suite aux enregistrements audios :

Elèves	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Noa	Corps humain : - Pieds x2 - Bidon x3 - « Totottes » - Oreilles	Corps humain : - Dos - Bidon x2 - Bras - Cheveux	Corps humain : - Tête - Front - Fesses - Ventre

	<ul style="list-style-type: none"> - Nombril - Popotin x2 - Ventre <p>Toilette des poupées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bébé - Baignoire - Gant de toilette <p>Vêtements :</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tête - Nez <p>Toilette des poupées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bébé <p>Vêtements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maillot - Robe - Pantalon 	<ul style="list-style-type: none"> - Dos <p>Toilette des poupées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bébé - Poupée <p>Vêtements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Robe x2 - Gilet - Bavoir
Naëlle	<p>Corps humain :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bras - Visage - Jambes <p>Toilette des poupées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le savon x2 - Le gant de toilette <p>Vêtements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habits - Culotte 	<p>Corps humain :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dos - Ventre x2 - Jambes - Mains - Tête <p>Toilette des poupées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Baignoire - Savon - Serviette <p>Vêtements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pull - Manches 	<p>Corps humain :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bras - Dos <p>Toilette des poupées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bébé - Savon <p>Vêtements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maillot
Clément	<p>Corps humain :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cheveux - Fesses - Pieds - Oreille - Tête - Bidon <p>Toilette des poupées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bébé x3 - Couverture <p>Vêtements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habits - Fermeture - Boutons - Gilet 	<p>Corps humain :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oreilles - Pieds - Jambes - Bidon <p>Toilette des poupées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bébé x3 - Serviette - Baignoire - Garçon <p>Vêtements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habits 	<p>Corps humain :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cheveux - Bidon - Corps - Oreilles <p>Toilette des poupées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Savon x3 <p>Vêtements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Culotte x2 - Robe - Fermeture - Gilet

<p>Emma</p>	<p>Corps humain :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jambes - Dos - Ventre - Bras - Mains <p>Toilette des poupées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Serviette <p>Vêtements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tee shirt 	<p>Corps humain :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cheveux - Bras x2 - Tête <p>Toilette des poupées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bébé x5 - Bassine x2 <p>Vêtements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maillot - Boutons 	<p>Corps humain :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ventre - Bras x2 - Mains - Cheveux - Shampoing - Corps - Gant de toilette <p>Toilette des poupées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Baignoire - Bébé - Savon - Propre <p>Vêtements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Robe
--------------------	--	---	---

Durant la deuxième séance, on constate que les élèves possèdent quelques mots de vocabulaire attendus de la part de l'enseignante.

Cependant, on remarque que Noa et Clément utilisent un vocabulaire assez familier concernant le champ lexical du corps humain qui peut s'avérer incompris par les autres élèves. Noa utilise le mot « bidon » à plusieurs reprises pour évoquer le ventre (trois fois), « tottotes » pour désigner la poitrine et « popotin » deux fois pour évoquer les fesses de la poupée. En outre, Noa sait que le mot « popotin » équivaut au terme « fesse » car lors de l'échange Clément affirme « on n'a pas lavé ses fesses », Noa lui répond « son popotin ». Il comprend et associe donc le mot « popotin » au terme « fesse ». Clément écoute attentivement Noa lorsqu'il prend la parole et répète donc les mots de vocabulaire utilisés par celui-ci : « bidon ».

Je reprends donc Noa en précisant les termes attendus à savoir : « la poitrine », « le ventre » et « les fesses » en lui montrant sur le corps de la poupée pour éviter toute confusion.

On peut observer que Noa utilise des mots que l'enseignante n'avait pas forcément attendu dès les premières séances à savoir « le nombril ». Clément évoque le mot « tête » pour parler du visage.

On constate, lors la troisième séance, que les élèves ont tendance à utiliser moins de mots liés à ce qu'ils sont en train de faire (la toilette des bébés). Les élèves sont par binôme et réalisent la toilette des

poupées en autonomie.

Naëlle et Emma sont en binôme et échangent entre elles en utilisant les mots du lexique relatif au corps humain. On remarque que Naëlle utilise plus de mots lorsque l'enseignante est en retrait. Emma n'utilise pas énormément de mots, elle répète souvent les mêmes mots de vocabulaire, cela reste limité. Naëlle utilise le vocabulaire relatif à la toilette en utilisant de nouveaux mots (« serviette »). Quant à Emma, elle confond le mot « baignoire » et le mot « bassine » car la baignoire utilisée ressemble à une bassine. Cela reste tout de même un raisonnement logique, elle utilise le mot pour désigner ce qu'elle observe.

Noa et Clément sont en binôme pour la troisième séance et réalisent également la toilette de la poupée. Ils utilisent un vocabulaire assez élargi concernant le champ lexical du corps humain. Cependant, Noa utilise encore quelques mots familiers tels que le terme « bidon » à plusieurs reprises. Clément reprend le terme utilisé par Noa (« bidon »). On remarque alors que Clément écoute le discours de Noa et reprend certains termes employés par son camarade.

Les élèves s'écoutent et s'échangent quelques mots de vocabulaire. Les élèves interagissent entre eux et enrichissent leur propre lexique. On remarque bien, dans cette situation, que Clément mémorise le vocabulaire utilisé par Noa et le réinvestit dans les échanges qui suivent.

Clément a tendance à beaucoup répéter ce qu'il entend de ses autres camarades. Il répète les verbes utilisés par Emma par exemple.

- Emma : « il est mouillé le bébé »
- Clément : « oh il est mouillé le bébé ».

On constate qu'au fur et à mesure des séances mises en place, le vocabulaire des élèves s'enrichit et commence à être réinvesti et compris de la part des élèves. Ces mots commencent à entrer dans le nouveau lexique des enfants. A travers les mots de vocabulaire relevés dans le tableau précédent utilisés par les quatre élèves, on observe différents comportements langagiers.

On observe que Noa n'utilise plus de termes familiers, il a intériorisé les mots à utiliser à savoir « fesses » et « ventre ». Il est passé d'un langage assez familier à un langage plus structuré et surtout compréhensible de tous les autres élèves. En revanche, Clément a intériorisé le terme « bidon » et l'utilise dans son discours lors de cette séance. De plus, on remarque que Noa ajoute un nouveau mot de vocabulaire n'appartenant pas au lexique attendu de la part de l'enseignante : « bavoir ». En habillant sa poupée, il découvre dans la boîte cet accessoire, l'identifie et le communique à ses camarades.

Quant à Naëlle, celle-ci a tendance à moins communiquer avec ses camarades et l'enseignante, lorsque l'enseignante mène un atelier dirigé. On observe dans le tableau que cette élève utilise beaucoup plus de mots lorsqu'elle est avec ses camarades, c'est-à-dire en séance 1 et 3.

Clément utilise un capital de mots très large au fur et à mesure des séances, ce sont des termes du vocabulaire attendus par l'enseignante. Il sait réutiliser le lexique qu'il a appris lors des séances précédentes. Par exemple, il ne connaissait pas le terme « culotte » quand je lui ai demandé comment s'appelait ce vêtement. Je lui ai donc apporté ce nouveau mot et ce dernier a été capable de le réutiliser lors des autres séances (séance 4). Il ajoute également un nouveau mot entendu par l'enseignante lors des séances précédentes à savoir : « le corps » et un mot que l'enseignante n'avait pas envisagé dans son tableau de repère : « la fermeture ». Ce dernier l'utilise à plusieurs reprises. Clément utilise plusieurs fois le terme « savon », terme qu'il n'avait pas encore évoqué lors des séances précédentes.

Enfin, Emma utilise plus de vocabulaire que lors des séances précédentes. On voit que la quantité de mots utilisés est plus importante. Tout de même, le lexique lié à l'habillement reste limité et moins développé que celui du corps humain et de l'hygiène.

A travers ce tableau d'analyse, on peut conclure que le coin jeu des poupées, et plus particulièrement la séquence mise en place, a permis aux élèves d'acquérir de nouveaux mots de vocabulaire qu'ils ont réinvesti lors des dernières séances. Ces nouveaux mots ont, soit été apportés par l'enseignante, soit par les élèves entre eux. On a constaté que les élèves communiquaient et échangeaient entre eux plusieurs mots de vocabulaire. De plus, les élèves ont réussi à remplacer les termes familiers qu'ils utilisaient par des mots du lexique attendus par l'enseignante. Enfin, cette séquence a permis aux enfants un enrichissement du vocabulaire qu'ils ont pu réinvestir ; ce qui permet la construction d'un langage de plus en plus décontextualisé, c'est-à-dire organisé, précis et structuré.

J'ai également fixé, en amont, une liste de verbes que les élèves devraient connaître et utiliser à la fin de cette séquence. Voici la liste des verbes attendus :

- Laver
- Frotter
- Mouiller
- Rincer

- Essuyer
- Brosser
- Habiller
- Sécher

Ainsi, voici les verbes utilisés par les élèves lors des trois séances :

Elèves	Séance 2	Séance 3	Séance 4 :
Noa	Laver Sécher x2 Mettre	Commencer Laver x2 Faire Habiller x2 Mettre x2	Laver Sentir Sécher Mouiller Habiller Prendre Regarder Mettre
Clément	Laver x4 Peser Mettre x5 Faire Poser	Faire x2 Voir Mouiller Mettre Prendre Laver Finir Essuyer Habiller	Mouiller Mettre Laver Sécher Sentir Lever Habiller Faire Oublier Voir
Naëlle	Mettre x2 Sécher	Faire Mettre x2 Laver x2 Tenir x2 Mettre x2 Mouiller	Rincer Laver Sécher Mettre
Emma	Rappeler Laver Sécher Mettre x2	Mettre x6 Attendre Mouiller x5 Réveiller Laver x2 Occuper Regarder Prendre x2 Essayer Arriver Habiller	Rincer Prendre Laver Mettre Sécher Habiller Sortir

On remarque que certains verbes n'ont pas été utilisés fréquemment car contrairement aux mots de vocabulaire déjà entendus par les élèves, ces verbes pouvaient ne jamais avoir été rencontrés par les élèves : « brosser, rincer, essayer... ». Ce sont des verbes qui n'ont quasiment pas été utilisés ou très peu de fois par les élèves.

En revanche, on constate que les élèves utilisent de plus en plus de verbes au fur et à mesure des séances. Cela se voit par la quantité de verbes en séance 4 comparée à la séance 2. Effectivement, les élèves ont utilisé de nouveaux verbes en dernière séance tels que « rincer » et « sécher » par exemple. Néanmoins, on observe que Naëlle est une jeune fille qui a tendance à plus parler et communiquer avec ses camarades lors des ateliers en autonomie. La liste des verbes de Naëlle est donc plus complète en séance 3 qu'en séance 4 par exemple.

Effectivement, cette séquence aura permis aux élèves d'acquérir plusieurs mots de vocabulaire mais également d'élargir la liste des verbes d'action qu'ils ont utilisés. On observe que les enfants utilisent de plus en plus de verbes d'action qui sont diversifiés. Cela permet la construction d'un langage plus structuré car ces derniers vont essayer de construire des phrases plus complètes et structurées grâce à la variété de verbes utilisés dans leurs phrases ainsi qu'un capital de mots plus élargi.

2- Deuxième axe d'analyse : le jeu symbolique permet le passage du langage de situation à un langage décontextualisé grâce à l'amélioration de la syntaxe.

Durant cette séquence, j'ai observé que les élèves utilisaient beaucoup de phrases qui ne pouvaient pas forcément être comprises par autrui car elles étaient émises « en situation » de jeu (langage de situation). Cependant, un enfant qui n'est pas dans le jeu ne comprend pas forcément ce que l'enfant souhaite faire passer comme message. Seul un interlocuteur placé dans le jeu peut, éventuellement, comprendre avec la présence d'objets, de gestes, de regards... car certaines phrases ne sont pas compréhensibles en l'absence de l'objet et pas toujours correctes au niveau de la syntaxe.

Au fur et à mesure des séances, on observe que les enfants construisent des phrases simples et complexes mais syntaxiquement correctes et compréhensibles pour autrui. Effectivement les phrases qu'ils

produisent deviennent plus précises, structurés et organisés grâce à l'utilisation de mots grammaticaux et de mots lexicaux variés mais également grâce à l'accroissement et l'enrichissement du lexique. C'est ce que l'on nomme la syntaxe.

Il me paraît nécessaire de préciser que les élèves ont des difficultés à appliquer la négation dans leurs phrases. Beaucoup d'élèves ne mentionnent pas le « ne » pour marquer la négation. Néanmoins, ce n'est pas alarmant car les enfants âgés de trois, quatre ans n'ont pas tendance à marquer la négation dans leurs phrases. Par exemple :

Clément : « j'ai pas mis le savon ».

Naëlle : « je sais pas c'est de quel côté ».

Emma : « je me rappelle pas ».

D'autres élèves emploient la négation au fur et à mesure des séances :

Noa : « Il n'est plus mouillé ».

Voici un tableau récapitulatif des phrases employées par les enfants lors des échanges :

Elèves	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Noa	<p>Phrases en situation : « On met le bébé dedans ».</p> <p>Phrases simples : « On n'a pas lavé le nombril ». « On se sèche avant ».</p>	<p>Phrases en situation : « Son bidon, son bidon ». « On a fait les bras, les cheveux, la tête, le nez ». « On l'a mis à l'envers ce truc ».</p> <p>Phrases simples : « Allez commence à laver le bébé ». « On s'habille ».</p> <p>Phrases complexes : « Il faut mettre un maillot et après une robe ».</p>	<p>Phrases simples : « On le lave ». « On lave les fesses ». « Là je lave la tête, le front ». « On lave le dos ».</p> <p>Phrases complexes : « Il n'est plus mouillé ». « J'ai mis le bavoir puis la robe ».</p>
Clément	<p>Phrases en situation : « Et après on le met sur le bébé ».</p>	<p>Phrases en situation : « On a mis le bébé ». « Ses oreilles ».</p>	<p>Phrases en situation : « On se mouille ».</p> <p>Phrases simples :</p>

	<p>Phrases simples : « On le lave maintenant ». « On fait des habits ».</p> <p>Phrases complexes : « On met de la crème sinon est on est brulant avec le soleil ».</p>	<p>« Moi j'ai tout fini de l'essuyer ».</p> <p>Phrases simples : « Fait voire la serviette, oh il est mouillé le bébé ». « J'ai lavé ses pieds, ses jambes et son bidon ». « Là on habille le bébé ».</p>	<p>« Maintenant, on met du savon ». « On lave les cheveux et son bidon ». « J'ai pas mis le savon ». « Maintenant on se sèche ». « Moi je le sèche ». « Moi j'ai déjà habillé sa culotte ».</p> <p>Phrases complexes : « J'ai déjà lavé parce que j'ai été vite ». « Quand je me lave après je sens bon ». « Si on ouvre la fermeture on a froid, si on ferme on a chaud. Et on peut boire si on a chaud ». « Je me rappelle, avant il faut se laver, on fait la mousse et encore se laver ». « On met le savon et après on se lave ».</p>
Naëlle	<p>Phrases en situation : « Le savon et le gant de toilette ».</p> <p>Phrases simples : « On met le savon ».</p>	<p>Phrases en situation : « On l'a lavé ». « Le dos, le ventre, les jambes ». « Tiens-le par le ventre ». « Je sais pas c'est de quel côté ».</p> <p>Phrases simples : « Le bébé a fait pipi sur lui ». « On l'a mis dans la baignoire ». « On a besoin de la serviette là, il est mouillé ».</p> <p>Phrases complexes : « On a mis du savon et on l'a lavé ».</p>	<p>Phrases simples : « On le rince ». « Je mets le maillot ». « On le sèche ».</p>

		« Non c'est des petits habits, c'est pas sa taille. Met son pull je tiens sa tête ».	
Emma	Phrases simples : « Je me rappelle pas ». « On n'a pas lavé le dos ».	Phrases en situation : « Il faut le mettre ». « Ses bras il faut mettre ». Phrases simples : « Faut mettre le bébé dans la bassine ». « Ah il est mouillé le bébé ». « Je vais m'en occuper ». Phrases complexes : « Non Naëlle et moi, on est en train de faire quelque chose ».	Phrases simples : « Le bébé est dans la baignoire ». « On le rince ». « Je mets une robe ». « On peut laver les cheveux ». Phrases complexes : « Après on peut mettre du shampoing ». « On a lavé les bras ». « Le bébé est propre car il est lavé ».

a- Mots lexicaux (adjectifs, adverbe, verbes) :

→ Verbes :

Lors de la deuxième séance, Noa affirme : « On a fait les bras, les cheveux, la tête, le nez ». Effectivement, il utilise le mauvais verbe « faire » au lieu du verbe « laver ». Néanmoins, on remarque dans la troisième séance que Noa emploie le verbe « laver » à plusieurs reprises.

Clément emploie le mauvais verbe également lorsqu'il affirme : « On fait des habits ». Le verbe à utiliser dans cette situation est le verbe « mettre ». Il reproduit le mauvais emploi lors de la quatrième séance quand il affirme : « Moi j'ai déjà habillé sa culotte ». En effet, le verbe à priorisé ici est le verbe « mettre ». Cet élève utilise le mauvais verbe mais connaît la signification du verbe « habiller », il émet une confusion entre les deux verbes à utiliser.

On observe que lors des premières séances, les enfants ont tendance à utiliser des verbes simples : « mettre, avoir, laver, faire... ». Au fur et à mesure, les enfants emploient d'autres verbes qu'ils ont entendu et mémorisé tels que : « habiller, laver, sécher, essuyer, mouiller, rincer, sentir, peser... ».

On remarque qu'en plus d'utiliser des verbes plus complexes, les élèves connaissent le sens de ces verbes car dans la plupart des cas, ils l'utilisent correctement.

→ Adverbes :

Les enfants emploient beaucoup les adverbes de temps (« maintenant », « aujourd'hui », « après »). Ces adverbes amènent des informations relatives au temps et à la durée. On observe que les enfants utilisent les adverbes de temps lors des échanges en situation car ils sont en train de réaliser la toilette des poupées à ce moment même.

Ils utilisent également quelques adverbes de lieu à savoir : « là », « ici », « dessus », « partout ». Ce sont des mots qui introduisent des renseignements liés au lieu et à la situation dans l'espace. Ce sont des mots souvent utilisés en langage de situation mais réutilisés en langage décontextualisé pour évoquer certaines informations. Les enfants ont tendance à utiliser les mêmes adverbes de lieu même s'ils en utilisent d'avantage lors des dernières séances.

Enfin, on observe que les enfants utilisent de plus en plus les adverbes de liaison et de relation logique au fur et à mesure des séances. Ces adverbes servent de connecteurs entre les différents éléments d'une phrase et peuvent aider à établir une logique dans le raisonnement. Ils peuvent notamment indiquer la cause et la conséquence, l'opposition et la concession. Ces adverbes de liaison et de relation logique seront utiles pour parler « hors situation » de jeu.

b- Mots grammaticaux (déterminants, prépositions, pronoms) :

→ Prépositions :

Les enfants utilisent énormément de prépositions pour évoquer ce qu'ils sont en train de faire : la toilette des bébés. Ils utilisent généralement ces prépositions lors de la toilette et de l'habillement.

Les prépositions utilisées qui reviennent le plus sont les suivantes : « dans », « sur », « pour », « de »...

Les prépositions servent à compléter un verbe, un nom, un adjectif ou encore un adverbe. En utilisant les prépositions, les enfants construisent des phrases de plus en plus complexes car elles deviennent plus précises. Ce qui devient plus simple pour communiquer et se faire comprendre.

→ Déterminants :

J'ai également observé, à travers cette recherche, que les enfants utilisaient de nombreux déterminants mais établissaient également l'accord entre le nom et le déterminant.

Les enfants utilisent des articles définis tels que : « le », « la », « les ». Par exemple : « les cheveux », « le savon », « la robe » etc.

Ils emploient également des articles indéfinis tels que : « un », « une », « des ». Par exemple : « un tee-shirt », « un maillot », « une robe », « des chaussettes » etc.

Cependant, ils emploient le plus souvent des déterminants possessifs à savoir : « ses », « son » ou encore « sa ». Par exemple : « son nombril », « ses cheveux », « son dos », « ses fesses », « sa culotte » etc.

Les enfants utilisent une multiplicité de déterminants et ont compris que les déterminants s'accordaient avec le nom en genre et en nombre. Au fur et à mesure des séances, ils utilisent les déterminants possessifs car ils ont compris que ce qu'ils désignaient appartenait à la poupée. Leurs phrases deviennent alors plus précises et structurés. On sait en amont de qui ils parlent (la poupée).

→ Pronoms :

A partir de deux ans ou deux ans et demi, un enfant peut commencer à utiliser quelques pronoms. Toutefois, avant trois ans, cette habileté est en développement. Par exemple, plusieurs enfants parlent d'eux en utilisant leur prénom ou le mot « moi » à la place du « je ».

De trois à quatre ans, l'enfant apprend à utiliser les pronoms personnels « je », « tu », « il », « elle », « on », « vous », « ils » et « elles ». Il est toutefois normal qu'il n'utilise pas vraiment le « nous », car ce pronom est trop peu utilisé quand on parle.

Vers cinq ans, un enfant fait habituellement des phrases qui se rapprochent de celles de l'adulte, mais il lui arrive encore de faire certaines erreurs grammaticales après un pronom personnel.

Voici les pronoms utilisés par les élèves au cours des séances :

Elèves	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Noa	Pronoms personnels : On x5 Pronoms compléments : Le x1	Pronoms personnels : On x4 Il x3	Pronoms personnels : Je x3 On x4 Il x1
Clément	Pronoms personnels : On x8	Pronoms personnels : Il x2	Pronoms personnels : On x8

	Il x1 Je x1 Pronoms compléments : Moi x1 Le x2	On x3 Je x1 Pronoms compléments : Moi x1	Je x15 Tu x1 Il x3 Pronoms compléments : Moi x2
Naëlle	Pronoms personnels : On x2 Pronoms compléments : Le x1	Pronoms personnels : Je x1 On x3 Pronoms compléments : Le x1	Pronoms personnels : On x6 Je x1 Il x1
Emma	Pronoms personnels : Je x1 On x4	Pronoms personnels : Il x8 Je x6 Pronoms compléments : Moi x1	Pronoms personnels : On x5 Je x2 Il x2 Pronoms compléments : Le x3

A travers ce tableau, on observe une véritable progression de l'utilisation des pronoms personnels mais également des pronoms compléments. On observe que les élèves utilisent plus de pronoms en séance 4 qu'en séance 2 par exemple.

Les élèves utilisent beaucoup l'emploi du pronom indéfini « on », cependant le pronom personnel « je » est utilisé par certains élèves. L'emploi de « on » démontre ici une volonté d'expliquer ce qu'ils font.

On observe que Noa utilise le pronom personnel « je » qu'à la troisième séance pour décrire une action qu'il est en train de réaliser. De plus, au fur et à mesure des séances, il emploie d'autres pronoms tels que le pronom personnel « il ». Il n'utilise qu'une fois le pronom complément « le », cela permet d'éviter les répétitions « on sèche le bébé » par « on le sèche ». Effectivement, cette phrase est généralement comprise en langage de situation mais également en langage décontextualisé pour expliquer les différentes étapes de la toilette des poupées en évitant les répétitions.

Naëlle utilise très peu le pronom « je », cela s'explique par le fait que cette élève ne prend pas la parole très souvent. Néanmoins, on remarque qu'elle n'utilise pas toujours le même pronom au cours des séances. Elle emploie le pronom personnel « il » et « je ». De plus, cette élève emploie des pronoms compléments afin d'éviter les répétitions.

Ensuite, on observe qu'Emma utilise à plusieurs reprises (6 fois) le pronom personnel « je » en deuxième séance et qu'elle emploie un nouveau pronom personnel en dernière séance à savoir « il ». Tout de même, elle utilise une seule fois le pronom « moi » au lieu du « je ».

Enfin, on observe que Clément utilise énormément de pronoms personnels et au fur et à mesure des séances, il progresse et utilise de nouveaux pronoms personnels comme le « tu » en s'adressant à son camarade lors d'un échange. On observe encore le « moi » mais, on remarque qu'il emploie le pronom « je » quinze fois lors de la dernière séance. Il utilise également des pronoms tels que « il » ou encore « le » (pronom complément) pour éviter la répétition du « le bébé ».

QUATRIEME PARTIE : LA MISE EN PERSPECTIVE DES APPORTS DU MEMOIRE SUR LE PLAN DE LA PROFESSIONALISATION.

Effectivement, cette recherche est en adéquation avec le référentiel des compétences communes à tous les professeurs.

Tout d'abord, l'enseignant se doit de connaître les élèves et les différents processus d'apprentissage. En effet, il doit connaître les processus et mécanismes d'apprentissage en prenant en compte les apports de la recherche mais il se doit de tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'action éducative. Ainsi, il recueille les diverses procédures mises en œuvre par les élèves, les analyse pour les aider à les améliorer. Dans le cadre de ma recherche, il est primordial que je connaisse les élèves et les différents processus d'apprentissage de ces derniers, pour construire ma recherche. Etant donné qu'il s'agissait d'observer la construction du langage à travers les jeux symboliques chez les élèves qualifiés de « petits parleurs », il était important de connaître et d'identifier les enfants « petits parleurs » au sein de ma classe.

Une autre compétence est inscrite dans le référentiel : « prendre en compte la diversité des élèves ». L'enseignant se doit d'adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves. Il doit également tenir compte de la diversité des représentations, des rapports aux savoirs et des modes d'apprentissage pour proposer des réponses variées. Effectivement, le niveau scolaire est hétérogène dans une classe ; autrement dit, les enfants n'ont pas tous le même niveau. Les enfants n'ont pas le même niveau de langage, certains sont à l'aise et d'autres sont réservés lorsqu'il s'agit de communiquer en grand groupe. C'est pour cela que j'ai différencié mes ateliers en privilégiant des élèves ayant des difficultés à s'exprimer devant le groupe classe afin d'observer les différents axes d'analyse.

L'enseignant se doit « d'agir en éducateur responsable et selon les principes éthiques », c'est-à-dire qu'il accorde à tous les élèves l'attention et l'accompagnement approprié. Ainsi, il évite toute sorte de dévalorisation à l'égard des élèves. Il participe au bien-être et à la construction de l'estime de soi par des commentaires valorisant les progrès. Lors des activités dirigées, il est important que l'enseignant veille aux enfants et les encourage pour continuer leurs progrès. J'essayais toujours de valoriser les enfants lors des échanges en atelier dirigé afin qu'ils aient confiance en eux et qu'ils essaient de communiquer davantage en petit groupe.

De même, un enseignant doit « maîtriser la langue française à des fins de communication ». Il doit utiliser un langage clair et adapté aux différents interlocuteurs (élèves), et intègre dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves. L'enseignant doit également utiliser un vocabulaire spécifique aux différentes situations scolaires. C'est ici l'une des compétences qui est en parfait accord avec ma recherche et avec le référentiel de compétences des professeurs. Dans le cadre de ma recherche, il est essentiel de respecter cette compétence étant donné que l'enseignant est un « modèle langagier » pour les enfants. Si l'enseignant n'adopte pas un langage oral et écrit correct, les enfants auront de grandes difficultés à maîtriser la langue française. De plus, j'ai déterminé un vocabulaire spécifique en amont en fonction des objectifs que je souhaitais travailler avec les enfants afin qu'ils l'utilisent et le réinvestissent par la suite.

Enfin, l'enseignant « coopère avec les parents d'élèves » c'est-à-dire qu'il œuvre à la construction d'une relation de confiance avec les parents. De plus, il analyse avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et de coopérer avec eux. L'enseignant organise un dialogue bienveillant avec les parents fondé sur l'écoute réciproque et informe les parents des progrès et des résultats de leur enfant. Dans le cadre de ma recherche, il est intéressant de pouvoir lier les compétences relationnelles avec les parents. L'enseignante peut encourager les parents à pratiquer le langage « décontextualisé ». Cela peut passer par des lectures d'album à la maison par exemple.

CONCLUSION.

Effectivement, la problématique de mon sujet de recherche était la suivante : « la fréquentation du coin jeu des poupées contribue-t-elle à l'enrichissement langagier comme vecteur de communication pour l'élève de moyenne section, qualifié de « petit parleur ? ». Cette recherche nous a permis de définir deux

axes d'analyse principaux :

- Le jeu symbolique permet le passage du langage de situation à un langage décontextualisé grâce à l'accroissement et à l'enrichissement du vocabulaire.
- Le jeu symbolique permet le passage du langage de situation à un langage décontextualisé grâce à l'amélioration de la syntaxe.

Ces axes d'analyse ont été déterminés grâce au protocole de recherche mis en place, à savoir une alternance entre le jeu libre au coin jeu des poupées et une séquence autour de la toilette des poupées ainsi que la méthodologie utilisée à travers la mise en place d'enregistrements audio (retranscription des verbatims pour l'analyse). Grâce à ces différents dispositifs, il a été possible de mettre en lumière deux axes d'analyse.

En tant que jeune professeur stagiaire, il me paraît essentiel de penser l'installation de coins jeux symboliques dans les classes en ce sens qu'ils établissent une véritable modalité d'apprentissage associée à la notion de plaisir pour de jeunes enfants. C'est d'ailleurs l'une des modalités d'apprentissage inscrite dans le programme de maternelle de 2015 : « apprendre en jouant ». Il me semble primordial de faire évoluer les coins jeux, de les diversifier pour que les élèves conservent un intérêt et une motivation dans la fréquentation de ces coins jeux. Cependant, il n'y a pas énormément de matériel pour les coins jeux dans l'école où j'enseignais cette année. J'ai eu la chance d'avoir une classe possédant un coin jeu poupée car dans d'autres classes (comme celle des GS), il n'y a aucun coins jeux symboliques. Je n'ai donc pas pu diversifier ces coins jeux au cours de l'année. Pour compenser, j'apportais du nouveau matériel à chaque période (nouveaux habits, nouveaux accessoires).

Par ailleurs, les coins jeux symboliques permettent d'enrichir le vocabulaire de l'élève, de diversifier les apports langagiers mais également d'enrichir la structure de leurs phrases. Le langage doit donc être travaillé sous toutes ses formes et le langage en situation ne doit pas être négligé car il amène au langage décontextualisé. Le langage est un axe à prioriser et à valoriser tout au long de la scolarité. Le jeu symbolique permet ce passage du langage de situation au langage décontextualisé. Il me semble important de pratiquer ces jeux en se fixant des objectifs langagiers précis.

Cette recherche a permis de véritables éclaircissements sur plusieurs points mais présente également des limites. Elle a permis de conclure que le jeu symbolique permettait l'enrichissement langagier des enfants qui n'osaient pas forcément prendre la parole en grand groupe. Grâce à cette recherche, les enfants

ont réussi à communiquer davantage entre eux. Au fur et à mesure, ils sont passés d'un langage de situation à un langage décontextualisé grâce aux différentes interactions.

Cependant, certains enfants comme Naëlle ont des difficultés à s'exprimer lorsque l'enseignante est présente. Ce n'est pas toujours évident pour observer les différentes évolutions de ces élèves. C'est pour cela qu'il a été intéressant d'alterner ateliers dirigés et ateliers libres. Il peut être intéressant de prolonger ce travail en imaginant une séance où les élèves expliqueraient à leurs camarades comment réaliser la toilette des poupées. Cela favoriserait le langage décontextualisé car les objets utilisés seraient absents et la fonction symbolique prendrait tout son sens.

Il pourrait également être bienvenu d'envisager plusieurs ateliers de langage oral dans d'autres coins jeux symboliques afin d'enrichir et de travailler d'autres champs lexicaux. Une des limites de cette recherche réside dans le fait que les élèves apprennent un vocabulaire spécifique au coin jeu des poupées.

De plus, cette modalité d'apprentissage tend à disparaître à l'école primaire. Pourtant, le « *jeu est une activité essentielle à la construction de la fonction symbolique, de l'intelligence et par là, des apprentissages scolaires* », « *le jeu est un levier puissant d'apprentissage [...] que partout où l'on réussit à transformer en jeu l'initiation à la lecture, au calcul ou à l'orthographe, on voit les enfants se passionner pour des occupations* » comme affirmait J. Piaget. Il pourrait être enrichissant de s'interroger sur la place du jeu à l'école élémentaire ainsi que sur l'évolution des pratiques pédagogiques.

Enfin, dans ce cadre d'objet de recherche, il est primordial de se concentrer essentiellement sur les évolutions langagières dans le coin jeu des poupées. L'enseignant doit faire attention à ne pas confondre les progressions des échanges langagiers avec d'autres activités pédagogiques favorisant le langage, car le jeu symbolique n'est pas le seul dispositif pédagogique à promouvoir pour faire progresser les échanges langagiers.

BIBLIOGRAPHIE.

Livres :

Agnès Florin, 1991, *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire.*

Catherine Valiant (2014). *Apprendre dans les coins jeux.* Editeur Ebla EDS.

Jean Piaget, 1997, *La psychologie de l'enfant.*

Laurence Lentin, 1999, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire.* ESF éditeur p84.

Apprendre en jouant. Editeur Retz EDS – Mythes et Réalités – 2020.

Articles en ligne :

Eduscol, 2015, Les jeux symboliques, Ressources maternelle – jouer et apprendre, septembre, [download \(education.fr\)](#).

Eduscol, 2015, Cadrage général, Ressources maternelle – jouer et apprendre, septembre, [download \(education.fr\)](#).

Eduscol, 2015, Les jeux de construction, Ressources maternelle – jouer et apprendre, septembre, [download \(education.fr\)](#).

Eduscol, 2015, Les jeux d'exploration, Ressources maternelle – jouer et apprendre, septembre, [download \(education.fr\)](#).

Eduscol, 2015, Cadrage général, Ressources maternelle – mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, septembre, [download \(education.fr\)](#).

COUSINET Roger, 2011, un disciple d'Alfred Binet en pédagogie, mars, numéro 513, pages 227 à 232. [Roger Cousinet : un disciple d'Alfred Binet en pédagogie | Cairn.info](#).

COSTANTINI Chantal, 2009, « Entendre » le silence de l'élève, La lettre de l'enfance et de l'adolescence, janvier, numéro 75, pages 53 à 58. [« Entendre » le silence de l'élève | Cairn.info](#).

AURIAC-PEYRONNET Emmanuèle, 2003, Chapitre 10. L'oral comme finalité. Le cas des « petits parleurs » au CE2, Je parle, tu parles, nous apprenons, pages 205 à 236. [Chapitre 10. L'oral comme finalité. Le cas des « petits parleurs » au CE2 | Cairn.info](#).

PERINO Odile, 2014, Espaces des jeux symboliques, Des espaces pour jouer, pages 169 à 186. [11. Espaces des jeux symboliques | Cairn.info](#).

BRIGAUDIOT Mireille, DANON-BOILEAU Laurent, 2009, Chapitre 3. Les jeux symboliques, La

naissance du langage dans les deux premières années, pages 39 à 50. [Chapitre 3. Les jeux symboliques | Cairn.info.](#)

RAYNA Sylvie, 2017, A 2-3 ans, connaître et communiquer dans le jeu symbolique, Accueillir l'enfant entre 2 et 3 ans, pages 77 à 98. [À 2-3 ans, connaître et communiquer dans le jeu symbolique | Cairn.info.](#)

PERINO Odile, 2014, Les intérêt et les apports du jeu, Des espaces pour jouer, pages 41 à 52. [2. Les intérêts et les apports du jeu | Cairn.info.](#)

LAVIELLE Jean-Guillaume, 2020, Le jeu symbolique, janvier. [Le jeu symbolique \(cabinet-lavielle.com\).](#)

THIOU Mathilde, 2015, Les jeux symboliques, Synthèse du document d'accompagnement des programmes. [05_Mathilde_Thiou_LES_JEUX_SYMBOLIQUES.pdf \(ac-orleans-tours.fr\).](#)

PHILIPS Marie-Odile, 2001/2005, Hétérogénéité des élèves en langue orale. [publié doc r2 langage mop1 langage et heterogeneite \(ac-nancy-metz.fr\).](#)

FLORIN Agnès, Compte-rendu de la conférence LA MAITRISE DE LA LANGUE. [A.FLORIN.pub \(free.fr\).](#)

BERNON, CAPPOEN, EVTOUCHENKO, PAJEAN, 2011, Maternelle : le langage oral, doc groupe 73 maternelle. [Maternelle : le langage oral - maternelle, cycle 1, langage, oral \(ac-grenoble.fr\).](#)

LAPEROUSSE Catherine, Langage oral à la maternelle. [\(Langage oral à la maternelle\) \(ac-reims.fr\).](#)

GODOT Suzanne, 2016, Le jeu d'imitation déterminant dans le développement de l'enfant, Les pros de la petite enfance. [Le jeu d'imitation, déterminant dans le développement de l'enfant \(lesprosdela petiteenfance.fr\).](#)

Pages web :

Site de l'académie de Montpellier, L'importance du jeu à l'école maternelle. [L'importance du jeu a l'ecole maternelle.pdf \(ac-montpellier.fr\).](#)

MATERN'AILES, 2018, Les coins jeux, Pratiques et ressources de cycle en maternelle. [Les coins jeux \(maternailes.net\).](#)

Dictionnaire Larousse, Définition du mot « jeu ». [Définitions : jeu, jeux - Dictionnaire de français Larousse.](#)

Naître et grandir, SANTHA CARON Josiane, 2020, Jouer à la poupée. [Jouer à la poupée \(naitreetgrandir.com\).](#)

Naître et grandir, BOURQUE Solène, 2018, Jouer à faire semblant. [Jouer à faire semblant \(naitreetgrandir.com\).](#)

Mémoire :

DELAYEN Julie, 2012, Les « petits parleurs », IUFM Gravelines. [Les "petits parleurs" \(cnrs.fr\)](#).

MOREAU Nathalie, 2019, « L'apport du jeu symbolique dans la construction du langage chez l'élève de petite section », ESPE d'Orléans.

Vidéos :

Véronique Boiron : l'oral à la maternelle, [Véronique Boiron: l'oral à la maternelle - YouTube](#).
<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=b7N6mMUjqGk>.

ANNEXES

VERBATIMS.

Séance 1-> temps d'accueil.

Noa : « c'est où pour faire à manger ? ».

Clément : « ici c'est le magasin pour acheter »

Noa : « Je voudrais bien acheter un poisson »

Clément : « Il est là le poisson ».

Noa : « est-ce qu'on peut acheter un aquarium ? »

Clément : « non c'était ça l'aquarium ».

Noa : « je peux payer monsieur s'il te plaît ? merci au revoir »

Noa fait semblant de manger.

Clément : « je rentre à ma maison »

Naëlle s'adresse à Rafaël : « tenez monsieur je veux acheter ça »

Clément : « non parce que c'était pas vrai ça »

Naëlle : « celle-là !!! ».

Naëlle : « je vais faire à manger »

Noa : « non c'est moi »

Naëlle : « du maïs »

Clément : « du citron »

Naëlle : « qu'est-ce que tu fais au travail ? tu vas payer ceux qui ont acheté des trucs ? ».

Clément : « prends le sac de la poupée ».

Clément : « je suis rentré du travail vous avez fait quoi à manger ? »

Naëlle : « de la soupe »

Clément : « et le poisson ? »

Naëlle : « c'est l'heure de manger »

Clément : « on va mettre dans l'assiette »

Noa : « c'est bon le poisson il est cuit »

Clément : « pour la soupe on va rajouter ça »

Naëlle : « une patate » « on n'a pas assez de manger »

Noa : « attend »

Naëlle : « moi je mettais à manger dans le verre »

Clément : « ça c'est le jus »

Naëlle : « la caisse est fermée on n'a pas le droit »

Clément : « bah oui »

Séance 2 -> atelier dirigé.

Enseignante : « vous allez faire la toilette de votre poupée entièrement ».
Clément : « on va laver le bébé ».
Enseignante : « comment nous allons faire pour laver le bébé ? ».
Clément : « faut le peser ».
Emma : « je me rappelle pas »
Noa : « on met le bébé dedans »
Enseignante : « où ? »
Noa : « dans la baignoire ».
Clément : « on le lave maintenant ».
Naëlle : « le savon et le gant de toilette »
Noa : « son bidon »
Enseignante : « Noa on utilise le mot « ventre » pour désigner cette partie du corps ».
Naëlle : « on met le savon »
Noa : « sur le gant de toilette »
Clément : « et après on met sur le bébé »
Enseignante : « Noa va nous montrer comment on lave le bébé ».
Noa : « ses pieds »
Emma : « ses jambes »
Clément : « ses cheveux »
Naëlle : « ses bras »
Noa : « son bidon ses totottes ses oreilles »
Enseignante : « son ventre »
Naëlle : « le visage ».
Enseignante : « le bébé est-il lavé entièrement ? »
Noa : « on n'a pas lavé le nombril, le bidon »
Emma : « on n'a pas lavé le dos »
Emma lave le dos.
Clément : « on n'a pas lavé ses fesses »
Noa : « son popotin ».
Enseignante : « Noa on utilisera le mot « fesse » pour désigner cette partie du corps. Le bébé est lavé, qu'est-ce que l'on fait maintenant ? »
Clément : « on fait les habits »
Naëlle : « on met les habits »
Noa : « on se sèche avant »
Emma prend la serviette.
Clément : « il faut une couverture pour avoir chaud »
Clément : « on met le bébé et on pose »
Naëlle : « on le sèche »
Emma : « on le sèche »
Naëlle montre comment on sèche le bébé.
Noa : « on sèche le popotin, le ventre »
Enseignante : « les fesses Noa »
Clément : « les cheveux »
Clément : « moi je me lave bien à ma maison »

Noa : « on met les habits »
Emma : « on met les habits »
Clément : « on met de la crème sinon on est brulant avec le soleil ».
Emma : « on met sur le ventre »
Clément : « sur les pieds »
Emma : « sur les bras, les mains »
Clément : « les oreilles, la tête »
Naëlle : « les jambes »
Noa : « les pieds ».
Enseignante : « Maintenant qu'on a séché le bébé et mis de la crème, que fait-on ? ».
Naëlle : « la culotte »
Emma met le tee shirt au bébé.
Clément : « on met la fermeture derrière »
Clément : « faut mettre ses boutons au gilet »

Séance 3 -> atelier en autonomie.

Emma : « faut mettre le bébé dans la bassine ».
Emma : « attend le bébé, c'est que pour moi la bassine ».
Noa : « allez, commence à laver le bébé ».
Emma : « ah il est mouillé le bébé »
Clément : « fait voir la serviette, oh il est mouillé le bébé »
Naëlle : « le bébé a fait pipi sur lui »
Emma : « oh il a fait pipi sur lui »
Emma : « oh c'est mouillé »
Enseignante : « qu'est-ce que vous faites ? »
Clément : « on a mis le bébé »
Enseignante : « où ? »
Clément : « dans la baignoire ».
Naëlle : « on l'a mis dans la baignoire ».
Naëlle : « on l'a lavé »
Clément : « on prend des habits »
Emma : « il va se réveiller ce bébé »
Noa : « on va laver son dos ».
Emma : « oh il est mouillé »
Clément : « il fait du sport »
Emma : « non naelle et moi on est en train de faire quelque chose »
Noa : « son bidon son bidon »
Enseignante : « expliquez-moi comment vous avez lavé votre poupée ? ».
Naëlle : « on a mis du savon et on l'a lavé »
Emma : « j'ai lavé les cheveux »
Naëlle : « le dos, le ventre, les jambes »
Emma : « j'ai lavé les bras »
Naëlle : « les mains »

Noa : « on a fait les bras, les cheveux, la tête, le nez »
Clément : « ses oreilles »
Clément : « j'ai lavé ses pieds, ses jambes et son bidon ».
Emma : « je vais m'en occuper »
Emma : « oh non il est encore mouillé regarde »
Emma : « attend je vais prendre sa tête »
Naëlle : « oui »
Naëlle : « tient le par le ventre »
Clément : « moi j'ai tout fini de l'essuyer »
Noa : « on s'habille »
Clément : « c'est un garçon »
Emma : « c'est trop dur à prendre le bébé »
Noa : « il faut mettre un maillot et après une robe »
Naëlle : « non c'est des petits habits c'est pas à sa taille. Met son pull je tiens sa tête »
Naëlle : « je sais pas c'est de quel côté »
Emma : « il faut le mettre »
Emma : « je vais essayer de le mettre »
Emma : « c'est bon je vais y arriver »
Noa : « on l'a mis à l'envers ce truc »
Clément : « là on habille le bébé »
Naëlle : « on a besoin de la serviette là il est mouillé »
Emma : « arrête t'es en train de me mouiller »
Emma : « il est habillé »
Noa : « il est habillé »
Noa : « ah il a pas de pantalon »
Emma : « ses bras il faut mettre »
Emma : « et voilà on a mis le maillot »
Naëlle : « moi je mets les manches »
Emma : « non c'est moi »
Emma : « ah il y a des boutons je vais les mettre je sais mettre les boutons »

Séance 4 : atelier dirigé.

Enseignante : « Vous avez tous une poupée, vous avez chacun/chacune un gant de toilette et un savon commun au milieu que l'on se prête. Chacun votre tour, vous allez m'expliquer comment on fait pour laver votre poupée ».

Emma : « le bébé est dans la baignoire ».

Clément : « on se mouille ».

Les enfants mouillent le bébé.

Clément : « maintenant on met du savon ».

Noa : « sur le bébé »

Naëlle : « sur le bébé ».

Les enfants mettent le savon sur le bébé et frottent.

Enseignante : « ensuite, que faut-il faire ? ».

Emma : « on le rince »
Naëlle : « on le rince »
Emma : « on le prend »
Enseignante : « une fois qu'on a mis le savon, que fait-on ? ».
Noa : « on le lave ».
Clément : « j'ai pas mis le savon ».
Noa : « là je lave la tête, le front ».
Emma : « on lave le ventre »
Naëlle : « on lave les bras »
Noa : « on lave les fesses »
Clément : « on lave les cheveux et son bidon ».
Enseignante : « son ventre ».
Clément : « maintenant on se sèche »
Emma : « on peut laver les bras »
Clément : « j'ai déjà lavé parce que j'ai été vite »
Naëlle : « on se sèche »
Clément : « on se sèche »
Emma : « les mains on peut laver »
Naëlle : « le dos aussi ».
Enseignante : « est-ce que votre poupée est lavée entièrement ? ».
Tous les enfants : « oui ».
Enseignante : « à votre avis, pourquoi il est important de se laver entièrement comme votre poupée ? ».
Clément : « quand je me lave après je sens bon »
Noa : « pour pas qu'on sente mauvais ».
Naëlle : « pour sentir bon ».
Enseignante : « vous avez lavé le bébé entièrement, vous avez lavé toutes les parties du corps. Qu'est-ce que l'on fait maintenant ? ».
Clément : « moi je le sèche »
Noa : « on le sèche »
Clément : « on lève le bébé »
Les enfants sèchent le bébé.
Clément : « moi je sèche le bébé ».
Enseignante : « comment vous savez qu'il est séché ? ».
Noa : « il n'est plus mouillé ».
Clément : « maintenant on s'habille »
Noa : « on s'habille ».
Enseignante : « nous ou la poupée ? ».
Noa : « la poupée ».
Noa : « attend je prends la robe ».
Clément : « j'ai déjà fait c'est fini »
Noa : « regarde son ventre »
Les enfants habillent leur poupée.
Clément : « t'as vu mon bébé ».
Clément : « je sais pas ce que c'est »

Enseignante : « comment ça s'appelle ? »

Clément : « une culotte »

Enseignante : « elle est à l'envers ».

Clément : « moi j'ai déjà habillé sa culotte »

Clément : « oh je sais pas mettre ça quand même »

Noa : « c'est le gilet »

Enseignante : « il faut mettre autre chose avant de mettre le gilet Clément ».

Clément : « il faut mettre la robe ».

Naelle : « je mets le maillot »

Emma : « je mets une robe »

Noa : « j'ai mis le bavoir puis la robe »

Clément : « et la fermeture. Si on l'ouvre on a froid, si on ferme on a chaud. Mais on peut boire si on a chaud ».

Clément : « j'ai fini mon bébé quand même ».

Clément : « le gilet c'est trop dur ».

Enseignante : « Maintenant que vous avez habillé votre poupée. Vous pouvez les mettre dans le coin des poupées et revenir autour de la table ».

Enseignante : « Comment on a fait pour le bébé entièrement ? rappelez-moi les étapes ».

Clément : « ah oui je me rappelle, avant il faut se laver, on fait la mousse et encore se laver ».

Naelle : « on met du savon ».

Emma : « on peut laver les cheveux ».

Clément : « on met le savon et après on se lave »

Emma : « après on peut mettre du shampoing ».

Enseignante : « après ? »

Emma : « on a lavé les bras »

Noa : « on lave le dos »

Enseignante : « on lave le corps »

Clément : « j'ai oublié le corps »

Naelle : « on le rince »

Emma : « on le sèche »

Emma : « on met les habits »

Emma : « on l'habille »

Clément : « et aussi on va laver ses oreilles ».

Enseignante : « Emma va me rappeler les différentes étapes ».

Emma : « on met dans la baignoire, on met le savon... ».

Clément : « je sais pas »

Emma : « on lave son corps avec le gant de toilette, on lave les cheveux, on le rince ».

Enseignante : « une fois qu'il rincé, qu'est-ce qu'il se passe ? »

Emma : « on le sort de la baignoire »

Naelle : « on le sèche »

Emma : « on met ses habits »

Emma : « le bébé est propre il est lavé »

Photographies de la classe et du coin jeu des poupées.

