

La marionnette: un outil dans l'amélioration des interactions langagières en classe de grande section

Charline Marcher

► **To cite this version:**

Charline Marcher. La marionnette: un outil dans l'amélioration des interactions langagières en classe de grande section. Education. 2016. dumas-01342520

HAL Id: dumas-01342520

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01342520>

Submitted on 6 Jul 2016

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

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



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Charline MARCHER

soutenu le : **22 juin 2016**

pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Enseignement,
de l'Éducation, de la Formation**

Discipline : Français

**La marionnette : un outil dans l'amélioration des
interactions langagières en classe de grande
section**

Mémoire dirigé par :
Pascale BEGUE

Professeure de français, ESPE CVL

JURY :

David AUTHIER
Pascal BEGUE
Annette LOUAT

Docteur en Sciences de l'éducation, Président du jury
Professeure ESPE CVL, Directrice de mémoire
Conseillère pédagogique langues vivantes

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce à la bienveillance de plusieurs personnes à qui je souhaite adresser toute ma reconnaissance.

Je remercie sincèrement Madame Bègue Pascale, Directrice de mémoire, pour son soutien, sa disponibilité pendant toute la rédaction de ce mémoire ainsi que ses nombreux conseils pédagogiques et didactiques sans lesquels cette expérimentation n'aurait pas abouti.

Je tiens également à remercier les membres de l'équipe enseignante de l'école maternelle, mes collègues. Madame Frédérique T., directrice et titulaire de la classe dans laquelle j'exerce, qui m'a laissé une grande liberté dans mes pratiques pédagogiques et m'a donné la chance d'introduire une marionnette auprès de nos élèves. Je remercie aussi Madame Nathalie C-O., enseignante en classe de petite section, pour ses conseils et son soutien pendant cette année scolaire.

Table des matières

Introduction	p.5
Partie 1 : Le langage oral à l'école maternelle	p.7
1.1 Le langage dans toutes ses dimensions	p.7
1.1.1 <u>Définition</u>	p.7
1.1.2 <u>Langage, langue et parole</u>	p.8
1.1.3 <u>Les principales théories de l'apprentissage du langage</u>	p.9
1.1.4 <u>Les invariants de l'acquisition du langage avant l'âge de six ans</u>	p.10
1.2 Ecole maternelle et langage oral	p.11
1.2.1 <u>La place de l'oral dans les instructions officielles</u>	p.11
1.2.2 <u>Les différentes formes du langage oral</u>	p.12
1.2.3 <u>Les interactions langagières : « Echanger et réfléchir avec les autres »</u>	p.14
1.3 Enseigner le langage oral	p.15
1.3.1 <u>Le(s) rôle(s) de l'enseignant</u>	p.15
1.3.2 <u>La prise en compte des difficultés du langage</u>	p.17
1.3.2.1 <i>La différence entre retard et trouble du langage</i>	p.18
1.3.2.2 <i>Du repérage au diagnostique</i>	p.19
1.3.2.2 <i>Quelques éléments pour la prise en compte des difficultés langagières en maternelle</i>	p.20
1.4 La marionnette en classe de maternelle	p.20
1.4.1 <u>Définition et présentation</u>	p.20
1.4.2 <u>Intérêt de l'utilisation d'une marionnette</u>	p.21
1.4.3 <u>La place de la marionnette dans les programmes de 2015</u>	p.23
Partie 2 : Méthodologie – Une marionnette dans la classe	p.25
2.1 La problématique	p.25
2.2 Les hypothèses	p.27
2.3 Eléments diagnostiques de la population étudiée : environnement et caractéristiques	p.28

2.3.1 <u>L'école, son environnement</u>	p.28
2.3.2 <u>La classe</u>	p.29
2.3.3 <u>Le groupe étudié</u>	p.30
2.4 Description du projet	p.31
2.4.1 <u>Le cadre général de l'étude</u>	p.31
2.4.2 <u>Le matériel</u>	p.33
2.4.3 <u>La mise en œuvre</u>	p.33
2.4.4 <u>Les modalités d'évaluation</u>	p.36
Partie 3 : Présentation des résultats	p.38
3.1 Un objet médiateur favorisant la prise de parole	p.38
3.2 Le respect des interactions mutuelles	p.42
3.3 L'enrichissement des échanges	p.47
3.3.1 <u>Les interactions langagières du groupe A</u>	p.48
3.3.2 <u>Les interactions langagières du groupe B</u>	p.49
Partie 4 : Discussion	p.51
4.1 L'analyse des résultats	p.51
4.1.1 <u>L'attractivité de la marionnette</u>	p.51
4.1.2 <u>Le respect des interactions mutuelles</u>	p.53
4.1.3 <u>L'enrichissement des échanges langagiers</u>	p.54
4.1.4 <u>Synthèse des hypothèses</u>	p.55
4.2 L'intérêt de cette expérimentation	p.56
4.3 Les limites de l'étude	p.56
Conclusion	p.58
Table des illustrations	p.59
Bibliographie	p.60
Annexes	

INTRODUCTION

« Le langage représente la forme la plus haute d'une faculté qui est inhérente à la condition humaine, celle de symboliser » (Benveniste, 1966, p.25), c'est-à-dire de construire un rapport de signification entre deux choses. Toutefois, cette faculté propre aux Hommes ne permet pas à l'enfant d'apprendre à parler. Le rôle de l'environnement (adultes, pairs) est prépondérant dans son développement langagier. C'est pour cette raison que l'École place ce vecteur d'intégration et de socialisation au centre de ses apprentissages. A l'instar des programmes de l'école primaire de 2008, les nouveaux programmes de 2015 réaffirment cette mission et la place comme « l'un des objectifs essentiels de l'école maternelle » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015). Enseignante en classe de moyenne-grande sections, j'ai choisi d'orienter mes recherches professionnelles sur un thème à la fois majeur mais complexe qu'est le développement du langage oral en maternelle. En effet, comme le précise Chantal Mettoudi (2008, p.16-17), le langage est la « fonction humaine à triple dimension » à la fois psychoaffective, sociale et cognitive. Elle permet aux enfants d'affirmer et de prendre conscience de leur identité, de s'ouvrir aux autres et de construire une relation avec eux et ouvre la voie vers tous les apprentissages.

Avant d'enseigner, j'avais la certitude que le langage était omniprésent en classe de maternelle. Une sorte d'école de la parole, plutôt libérée et parfois sans filtres, où de petits êtres en développement mettent en œuvre toutes leurs compétences afin de pouvoir communiquer et s'enrichir auprès des adultes et de leurs pairs. Après quelques mois de pratique, j'ai pu faire deux constats. Le premier est que les situations de « langage authentique » sont plus favorables au développement de la parole de certains élèves. Lors du temps d'accueil ou pendant les récréations, des petits parleurs s'avèrent être de grands bavards. Le second est que les élèves de maternelle, encore autocentrés, ont du mal à faire du langage un moyen de communication c'est-à-dire à s'exprimer collectivement sur un sujet tout en prenant la parole des autres en compte. Ces deux remarques semblent liées et peuvent s'expliquer par la posture qu'adopte l'enseignant dans les situations d'apprentissage.

En effet, « la conversation (en classe de maternelle) prend généralement la forme d'une série de dialogues entre l'enseignant et sa classe » (Florin, 1998, p.27) ce qui entraîne une communication centralisée autour de l'adulte. Par conséquent, les élèves montrent moins de motivation à communiquer et à s'écouter.

Ainsi, j'oriente mon mémoire autour de la communication entre élèves de maternelle plus spécifiquement autour les interactions langagières. Ma question de recherche porte sur la posture que l'enseignant adopte et les moyens qu'il met en œuvre pour les développer. Outre sa capacité à étayer les propos des enfants, il existe divers outils à sa disposition lui permettant de développer les échanges oraux tels que la lecture d'albums, la mise en place de scènes de langage (ex. le moment du bain), les comptines et chansons, les mascottes et marionnettes. Chacun détenant ses propres objectifs langagiers (acquisition de vocabulaire, utilisation de syntaxes spécifiques etc.). A travers ces quelques exemples, il est évident que le langage oral est omniprésent en classe de maternelle. Le professeur des écoles doit opérer des choix pédagogiques parmi les outils dont il dispose afin d'optimiser l'apprentissage du langage de ses élèves.

Ainsi, j'ai choisi de recentrer mon étude autour de l'utilisation d'un de ces outils: la marionnette. Ce qui me positionne autour de la problématique suivante : **Est-ce que l'usage d'une marionnette améliore les interactions langagières en classe de grande section de maternelle ?**

Je propose de diviser ce mémoire en quatre parties. Il débutera par une analyse théorique qui permet de cadrer les différentes connaissances axées autour du langage oral en maternelle. Puis, une deuxième partie portera sur la description du projet d'expérimentation mené avec les élèves de grande section. La troisième partie, quant à elle, exposera les résultats du projet. Enfin, une discussion permettra de répondre à la problématique formulée en début de mémoire et les répercussions qu'elle a eues sur ma pratique professionnelle.

PARTIE 1

Le langage oral à l'école maternelle

Le langage est l'un des premiers apprentissages de la vie. C'est une des propriétés de l'Homme qui lui permet de communiquer avec ses pairs et de s'intégrer dans la société dans laquelle il évolue. Au delà de son aspect socialisant, le langage est le reflet de l'environnement social de l'individu et est « une condition de la réussite scolaire » (Florin, 1999, p.9).

Afin d'étayer ces différents propos, je vais tout d'abord présenter les spécificités de langage, puis les processus d'acquisition. Enfin, je préciserai le rôle que l'enseignant joue dans le développement langagier et l'un des outils dont il dispose, la marionnette.

1.1 Le langage dans toutes ses dimensions

1.1.1 Définition

L'approche globale du langage peut être définie par « la capacité, observée chez tous les hommes, d'exprimer leur pensée et de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux et éventuellement graphiques (la langue) » (Larousse, 2011). D'autres distinctions peuvent être établies telles que, par exemple, le langage gestuel : « Tout système structuré de signes non verbaux remplissant une fonction de communication. », ou le langage familier qui reflète la « manière particulière de s'exprimer d'un groupe, de quelqu'un, jugée par rapport à une norme », (Larousse, 2011)

Rapidement, le langage apparaît comme pluridimensionnel et un des constituants propre de l'humain autant d'un point de vue physiologique que sociologique (langage familier).

Des auteurs se sont intéressés à cette dimension humaine et ont proposé leur propre définition du langage.

Selon Marie-Françoise Jeanjean et Jacqueline Massonet, (2001, p.9-10) « le langage évoque (...) une activité psycholinguistique que l'on ne peut appréhender

qu'indirectement, à travers les comportements humains ». Elles l'étendent même à la condition d'un échange entre les hommes en lui donnant « les propriétés d'apprentissage d'une langue, les attitudes langagières, l'attention aux messages, les productions verbales et non verbales ».

Viviane Bouysse, dans sa conférence du 11 février 2003 portant sur l'enseignement du langage oral à l'école maternelle spécifie que « le langage est une fonction humaine donnée à tout être humain » ce que Jérôme Bruner qualifie dans ses recherches comme « un moyen systématique de communiquer avec autrui, d'affecter son comportement mais aussi le nôtre, de partager l'attention et de créer des réalités auxquelles nous adhérons. » (1987, p.26).

De plus, Bouysse lui associe trois dimensions : une dimension sociale car il « se manifeste parce que nous vivons dans un entourage immédiat. » et permet « d'apprendre des relations des autres », une dimension psychologique qu'elle relie à la confiance en soi : « un enfant qui ne parle pas en classe, ce n'est pas forcément un enfant qui ne sait pas parler ». Deux dimensions qu'elle complète par une fonction cognitive où le langage et la pensée sont liés.

Enfin, pour Mireille Brigaudiot (2015, p.51), le langage est « une notion » que nous ne pouvons définir. Une sorte de « machine-langage » qui existe chez tous les humains. Mais cette machine doit être actionnée par « un carburant spécial » (l'environnement social) pour que sa fonction langage puisse se développer.

1.1.2 Langage, langue et parole

Dans ses cours de linguistique, Ferdinand de Saussure (1906) distingue le langage de la langue.

Selon lui, le langage est une faculté innée à l'Homme qui lui permet de communiquer alors que « la langue est un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires ». Contrairement au langage, elle est acquise et régie par des conventions nécessaires à la communication. Elle présente une forme d'homogénéité faite de signes identifiables.

Aussi, le langage est universel alors que les langues se distinguent par leurs sonorités, leur construction, leur syntaxe... La langue répond à des codes. On peut alors parler de langues d'un pays mais aussi d'un groupe ou d'une classe sociale.

1.1.3 Les principales théories de l'apprentissage du langage

Les conceptions de l'apprentissage du langage ont connu une forte évolution au cours du XXème siècle. Agnès Florin, dans son ouvrage sur le langage (1999, p.15), lie directement ces évolutions à la modifications de conceptions générales de la langues que sont : les variations de vocabulaire des enfants, l'organisation des énoncés et les conduites langagières (création de relations entre l'énonciateur et l'émetteur).

Les approches béhavioristes : Pour les béhavioristes, le comportement verbal produit un effet sur l'environnement qui exerce en retour un effet sur le sujet (Reuchlin, 1986). C'est une relation entre une stimulation du sujet et une réponse de l'environnement. C'est le cas, par exemple, du bébé qui dit « aba » pour obtenir de l'eau. L'acquisition du langage ne serait pas innée mais résulterait de stimulations extérieures.

Les approches innéistes inspirées de Chomsky : Pour Chomsky, l'enfant peut comprendre et produire une nombre infini de phrases, sans les avoir entendues auparavant grâce à un système fini de règles. C'est une sorte de grammaire innée que l'enfant développe en fonction de ses capacités mémorielles. La fonction langage est en état de latence, prête à s'exprimer.

L'approche cognitive de Piaget : Le développement du langage chez l'enfant est le fruit de son développement cognitif et des apprentissages disponibles dans son environnement. Pour lui, c'est le rôle que joue le langage dans la construction de la pensée et de la connaissance qui importe et non son processus d'acquisition. Il veut comprendre comment se construit la connaissance dès la naissance. Le développement des capacités langagières se fait entre 2 et 7 ans (intelligence préopératoire). C'est une période au cours de laquelle une pensée symbolique émerge chez l'enfant.

Ainsi, Piaget pense que « la faculté de langage de l'homme n'a rien d'innée. Elle est un sous-produit du développement de son intelligence » (Piaget, 1923, p.213).

L'approche interactionniste de Bruner et Vygotski : Pour ces deux psychologues, le langage se développe grâce aux interactions. Leur pensée prolonge celle de Piaget dans le sens où l'enfant n'apprend pas à développer ses compétences orales seul. Il a besoin d'une interaction avec son environnement (adultes, pairs) pour construire des conduites langagières. En d'autres termes, le langage n'a de sens que s'il y a une réponse entre celui qui émet (l'enfant) et son environnement et qu'il remplit une fonction (ex. faire une demande, refuser, expliquer). Jérôme Bruner justifie en ce sens que « la seule manière d'apprendre l'usage du langage, c'est de l'utiliser pour communiquer » (1987, p.110).

1.1.4 Les invariants de l'acquisition du langage avant l'âge de six ans

Dès sa naissance, le nourrisson produit des sons. Il communique majoritairement avec sa mère et réagit à sa voix qu'il a entendue pendant tout son développement intra-utérin. Rapidement, le nouveau-né rencontre d'autres individus (son père, ses grands-parents, frères et sœurs) qui doivent s'efforcer de lui parler en construisant de vraies phrases. En effet, dès sa venue au monde, l'enfant intériorise et garde en mémoire ce qui lui est dit. C'est le premier pas vers le langage.

En revanche, la langue constitue un apprentissage implicite. C'est le plus long et difficile dans la vie d'un homme. Dès trois mois, le bébé commence à produire des sons qui marquent le début du « babil » (Aimard, 1981). C'est à cette période qu'il va commencer à prendre du plaisir à 'dialoguer' avec son entourage.

Puis, entre dix et dix-huit mois, les premiers mots apparaissent et remplacent les babillages monosyllabiques. Cette période pré-linguistique se manifeste par la construction des premières phrases.

Enfin, l'entrée en classe de maternelle à trois ans sonne l'entrée dans le stade linguistique où le jeune élève accroît significativement son capital lexical et syntaxique. « Le capital de mots évolue de 200 mots en moyenne à l'âge de deux ans à 1500 mots vers 4-5 ans » (Delahaie, 2009, p.26). Progressivement, l'enfant est capable de construire des phrases et d'échanger avec ses pairs ou l'adulte. La communication se fait généralement sur des situations proches de la vie courante.

Toutefois, ces étapes représentent une vision globale des différentes phases de l'apprentissage du langage car chaque enfant se développe à son propre rythme.

La synthèse de ces éléments laisse croire que l'enfant dispose d'une part d'inné pour parler et développer des capacités de communication qui lui sont propres. Toutefois, l'enrichissement de ces capacités ne peut se faire que grâce à son environnement familial et scolaire. C'est cette mission d'apprentissage que s'est donnée l'école maternelle.

1.2 Ecole maternelle et langage oral

1.2.1 La place de l'oral dans les instructions officielles

Les nouveaux programmes de l'école maternelle de 2015 affirment la place centrale qu'occupe le langage à l'école maternelle. A travers le premier domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », son enseignement doit favoriser la réussite de tous les élèves quel que soit leur milieu social d'origine. Les apprentissages doivent être progressifs et se faire au rythme des jeunes élèves dont le niveau langagier est souvent très hétérogène surtout à l'entrée de petite section.

Les différents documents d'accompagnement (neuf au total pour l'oral), renforcent l'importance du développement des compétences langagières des jeunes élèves. Elles sont essentielles les unes aux autres et permettent de créer une dynamique dans les apprentissages.

Le langage oral est à la fois objet et support d'apprentissage et doit être travaillé :

- dans les situations ordinaires c'est-à-dire à partir du quotidien des enfants ;
- dans les situations pédagogiques régulières qui « rythment la journée de façon prévisible et sécurisent l'enfant » et sont centrées autour de la répétition avec des tâches connues des élèves ;
- dans les situations des domaines d'apprentissage c'est-à-dire la transversalité des domaines et l'articulation entre eux (ex. travailler le langage oral en exploration du monde – domaines 1 et 5).

Les nouveaux programmes insistent sur le fait que toute séquence doit contenir un objectif langagier et que tous les domaines doivent concourir à l'amélioration de l'activité langagière. L'oral est donc omniprésent dans le quotidien des élèves de maternelle afin de leur permettre d'aller au-delà de la simple prise de parole et de s'inscrire au fur et à mesure dans une réelle posture de communication favorisant les interactions langagières.

Les instructions officielles de 2015 donnent des indicateurs quant aux attendus de fin de maternelle dans le domaine du langage oral. Ces attendus constituent les compétences que les élèves de fin de grande section doivent pouvoir réunir afin de préparer favorablement leur entrée au CP. Ces attendus sont les suivants :

- *Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.*
- *S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.*
- *Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.*
- *Dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies.*
- *Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.*

1.2.2 Les différentes formes du langage oral

Communément, le langage oral recouvre plusieurs fonctions : communiquer, argumenter, montrer, démontrer. L'école maternelle, quant à elle, s'attache à accompagner les enfants vers la maîtrise de deux formes de langage : le langage en situation et le langage d'évocation afin 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 » (Ministère de l'Education Nationale, 2015).

Dès leur entrée en maternelle, les jeunes élèves parlent en **situation**. C'est le langage de l'action et du moment qui est acquis, par l'enfant, au contact de son environnement linguistique. On l'associe généralement à une relation de connivence entre l'émetteur et le récepteur. Il s'agit, par exemple, d'un moment où l'on entendrait

un enfant dire : « Regarde, il va très loin ! ». Dans cette situation, un tiers serait incapable de comprendre de qui et de quoi il s'agit de par le manque d'informations qu'il détient en tant que simple observateur.

Toutefois, cette forme de langage ne doit pas être délaissée par l'école maternelle. Au contraire, l'enseignant apprend aux enfants à le perfectionner et à l'enrichir lexicalement et syntaxiquement. Il accompagne sa progression en saisissant des occasions de parler dans les moments de la journée tels que le temps d'accueil ou l'habillage. Au fur et à mesure, il vise à installer une relation duelle qui utilise le « je » et le « tu » ce qui n'est pas immédiat chez les élèves de petite section. Cet échange réciproque est indispensable pour envisager « l'accès au deuxième niveau de langage » (Ministère de l'Education nationale, 2008) : le langage **d'évocation**.

Les premières évocations portent généralement sur l'absence d'un objet, d'une personne proche de l'enfant ou d'un désir (action de montrer et d'associer des mots monosyllabiques (ex. du lolo pour l'eau)). Le langage d'évocation commence dès qu'il y a le rappel d'un événement où se retrouvent plusieurs données : les personnes concernées, le temps et l'espace. Toutefois, cette forme de langage n'est attendue qu'à partir de la classe de moyenne-section, moment où l'enfant est prêt cognitivement à prendre conscience de l'élaboration d'un discours de plus en plus précis et décalé de l'instant présent. En effet, il s'agit d'un langage décontextualisé dont l'apprentissage débute par l'écoute de l'enseignant qui raconte une histoire ou commente un atelier. Progressivement, les élèves utiliseront des structures syntaxiques attendues car c'est un oral élaboré qui s'apparente à l'écrit et aborderont avec d'autres locuteurs des événements auxquels ils n'étaient pas présents. En outre, cette forme d'oral « s'articule sur des supports variés (images, affiches, albums, ...) et est assortie d'écrits qui sont conservés et qui représentent autant d'occasions de réactiver les acquis et les discours. » (Ministère de l'Education nationale, 2015)

Ces deux formes de langage doivent se croiser dans leur utilisation afin de permettre aux élèves de développer non seulement leurs compétences langagières mais aussi d'utiliser différents types de discours : narratif, argumentatif et explicatif afin de pouvoir rentrer en réelles interactions avec les autres.

1.2.3 Les interactions langagières : « Echanger et réfléchir avec les autres »

Selon le Cadre européen commun de l'enseignement des langues, les interactions langagières ont un rôle primordial dans l'action de communiquer car elles mêlent compréhension et expression. En effet, « dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et alternent les moments de production et de réception, qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement ils sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter... », (CECRL, 2008, p.75).

Cela signifie que les locuteurs s'écoutent mutuellement et s'expriment sur l'instant dans une situation de communication commune. Cela requiert des compétences sociales c'est-à-dire la capacité de recevoir et réagir au message de l'autre. Or, à trois ans l'enfant ne dispose pas de cette capacité. A son entrée en maternelle, il passe d'un cadre où tout est centré autour de lui, à un autre, l'école, où il va apprendre à vivre avec et parmi les autres. Jean Piaget parle du « langage égocentrique » (1923) de l'enfant avant 6-7 ans. Il s'agit du comportement de l'enfant qui s'exprime sans prêter attention à la réception de son message et sans attendre de réponse.

Par conséquent, l'une des missions de la maternelle est d'apprendre aux jeunes élèves à « échanger et réfléchir avec les autres » (Ministère de l'Education Nationale, 2015). Ce premier apprentissage se fait via des pratiques langagières menées par l'enseignant avec des petits groupes d'élèves comme le préconise Agnès Florin (1999) car ils y produisent davantage d'énoncés qu'en regroupement. Cela permet à tous, même les petits parleurs, d'engager la conversation et de prendre part aux interactions du groupe. Florin (1999) apparente les conduites langagières visant à développer les interactions à « une forme de citoyenneté » car « elles dépassent les aspects techniques de la maîtrise de la langue, du travail sur l'oral et de l'entrée dans l'écrit. C'est aussi un apprentissage de la convivialité, de l'écoute de l'autre, de l'appartenance à une culture » (Florin, 1999).

A travers des situations d'apprentissage quotidiennes telles que la compréhension d'histoires ou la résolution de problèmes, les élèves sont amenés à engager un langage d'évocation à la fois structuré et enrichi lexicalement. Progressivement, c'est en pratiquant le discours à plusieurs qu'ils développent des habiletés langagières et deviennent capables d'interagir les uns avec les autres.

Mireille Brigaudiot, dans *Langage à l'école maternelle* (2015) propose aux enseignants des repères portant sur les progrès des enfants en langage. Ils reposent sur trois plans :

- *Les prises de parole* car « c'est la première chose qu'ils apprennent ». Cela signifie qu'en grande section, les élèves sont capables d'anticiper (c'est le langage intérieur) ce qu'ils vont dire, d'écouter leurs pairs et de lever le doigt pour respecter le tour de parole.
- *Le contenu de leurs interventions* qui augmentent avec leur développement cognitif et moteur. Contrairement à la petite et moyenne sections, il est positionné au premier plan en grande section.
- *La forme de leurs interventions* qui se complexifie de plus en plus.

Le développement cognitif de l'enfant influence son comportement quant à ses capacités langagières et d'ouverture aux autres. Au delà de ce facteur interne, les actions de l'enseignant influencent les interactions orales des élèves telles que l'installation d'habitude de classe (lever le doigt pour prendre la parole), la valorisation des petits parleurs ou la capacité à rebondir sur des propos en renvoyant à des histoires communes de classe. Ce qui suppose un véritable acte d'enseignement de l'oral.

1.3 Enseigner le langage oral

1.3.1 Le(s) rôle(s) de l'enseignant

« 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 », (Ministère de l'Éducation nationale, 2015). Cette vision des nouveaux programmes montre l'évolution du rôle de l'enseignant dans l'enseignement du langage oral.

Il est à la fois le régulateur et le médiateur de la communication des enfants. Il est bienveillant dans ses pratiques afin de favoriser la prise de parole des « petits-parleurs » et explicite dans les objectifs des séances qu'il mène. Il adopte l'habitude d'annoncer ce qu'il va faire, ce que les élèves auront à faire, dans des mots simples, par exemple : « Je vais vous lire une histoire et vous, vous allez m'écouter sans m'interrompre ; quand j'aurai fini, vous me direz ce qui vous a plu ou ce qui ne vous a pas plu dans cette histoire. » (Ministère de l'Education nationale, 2015). En d'autres termes, l'enseignant « parle » les choses qu'il fait afin qu'au fur et à mesure, les élèves deviennent capables de verbaliser clairement leurs propres actions. C'est ce qu'Agnès Florin qualifie de « la mise en mots des objets du monde » (2010) selon un référentiel qu'ils vont pouvoir utiliser afin de se faire comprendre par leurs pairs.

Le psychologue américain, Jérôme Bruner (1987) résume le rôle de l'enseignant à de l'étayage qu'il compartimente en six fonctions :

- « L'enrôlement de la tâche » qui correspond à l'intérêt que l'enseignant va susciter chez l'élève à entrer dans la tâche. Par exemple, cela peut se faire par des jeux symboliques en situations ordinaires afin de motiver les élèves à parler ;
- « La réduction du degré de liberté » aide les élèves à réaliser la tâche langagière. Il s'agit de segmenter l'objectif à atteindre en plusieurs petits objectifs atteignables par les élèves ;
- « Le maintien de l'orientation » permet aux élèves de rester centrés sur la tâche à accomplir. L'enseignant doit faire preuve « d'entrain et de motivation » (Ministère de l'Education Nationale) afin ne pas perdre l'élève ;
- « Le contrôle de la frustration » où l'enseignant doit maintenir l'intérêt et la motivation en minimisant les difficultés et en encourageant les élèves à persévérer ;
- « La signalisation des caractéristiques déterminantes » où l'enseignant met en évidence les caractéristiques qui sont déterminantes dans la réalisation de la tâche. Il s'agit par exemple de présenter le chemin de la réalisation d'une séance de graphisme ;
- « La démonstration ou présentation du modèle » censée guider les élèves dans leur réalisation finale.

A cette fonction d'étayage, s'ajoute celle d'évaluation. Elle se fait par une observation des échanges qui se déroulent aussi bien durant les séances dirigées que lors de moments libres tels que l'accueil (jeux dans les coins) ou la cour de récréation. Les nouveaux programmes de l'école maternelle (2015) précisent que « ces moments peuvent être d'un grand intérêt pour évaluer les pratiques de communication de certains enfants peu à l'aise avec le langage dans la classe ».

En résumé, l'enseignant a un rôle de tuteur bienveillant. Il prend en compte le développement moteur des élèves afin de leur proposer des situations langagières stimulantes et accessibles. Il doit sans cesse valoriser la prise de parole de ses élèves, les aider à reformuler leurs idées voire à trouver leurs mots. Il précise leur vocabulaire et l'enrichit progressivement via des séances de langage de plus en plus complexes. Toutefois, il doit leur apprendre à canaliser leur parole notamment celle des « enfants-écran » que Mireille Brigaudiot (2015) définit comme prenant systématiquement la parole pour qu'on les voie aux dépens des autres. Savoir communiquer, c'est aussi respecter la parole des autres.

Le versant bienveillant de sa posture professionnelle implique une part d'affectivité, « une dimension émotionnelle » (Ministère de l'Education nationale, 2015) qui lui donnera l'opportunité de saisir des occasions langagières, de partager des moments de complicité afin que les enfants prennent confiance en eux et au final parviennent à une autonomie dans leurs interactions langagières.

1.3.2 La prise en compte des difficultés du langage

Le développement du langage est au cœur des apprentissages de l'école maternelle car il constitue la base sur laquelle les élèves vont pouvoir s'appuyer afin de construire l'ensemble de leurs compétences.

Toutefois, lors de leur entrée à l'école, les enfants arrivent avec des acquis et des savoirs qui diffèrent selon leur environnement familial et leurs expériences antérieures. Il se peut, par exemple, que certains parents parlent peu à leurs enfants, utilisent un langage simplifié dit « bébé » ou ne les corrigent pas lorsqu'ils commettent des erreurs de langage. Pour Paule Aimard (1984), ces comportements

pourraient être à l'origine de certains troubles du langage et engendrer des difficultés dans tous les apprentissages.

Ces différences doivent être prises en compte par l'enseignant qui évaluera le profil langagier de chacun de ses élèves. En effet, tout enfant qui « parle mal » ou peu ne doit pas être systématiquement diagnostiqué comme ayant des troubles du langage.

1.3.2.1 La différence entre retard et trouble du langage

Dans leur colloque « l'oral à l'école », Martine Bounneau et Jean-Luc Netter (2001) s'appuient sur les recherches de Delachaux et Niestlé dans *Troubles du* .

Un retard de langage est un simple décalage du développement linguistique c'est-à-dire un décalage avec la norme attendue pour l'âge. Ce retard momentané est souvent résolu à l'entrée au CP soit vers l'âge de six ans et est sans gravité pour la suite de la scolarité de l'élève. Il peut s'agir de difficultés articulatoires ou locutoires qui induisent une mauvaise prononciation de phonèmes (ex. le son /b/ au lieu du son /d/), de retard de la parole avec la déformation partielle ou totale d'un mot (ex. cacao au lieu de cacao) ou un retard de langage qui se manifeste par une déformation des sons dans les mots.

Un trouble du langage diffère par sa gravité et sa durabilité dans le temps. Il correspond à un retard « qui ne relève « ni d'un trouble auditif, ni d'une déficience intellectuelle, ni à une pathologie psychopathologique ou neurologique, ni à une carence majeure de stimulation environnementale » (Ministère de l'Education Nationale, 2002) mais d'un défaut de connexion dévolu aux neurones du langage. Il s'agit de la non-installation ou de la désorganisation d'une fonction souvent qualifiée de DYS telles que la dysphasie (trouble du retard de langage et altération des composantes phonologiques, syntaxiques, sémantiques ou pragmatiques) ou la dyslexie (difficulté durable de l'apprentissage de la lecture).

Aussi, c'est à l'enseignant de prendre en compte l'hétérogénéité de ses élèves sans pour autant repérer des retards de langage fictifs. En effet, certains élèves sont timides et manquent d'assurance dans la prise de parole, d'autres ne trouvent pas

leur place dans le groupe et se sentent mal à l'aise face à des enfants qui monopolisent la parole ou plus rares sont mutiques (ils refusent de communiquer verbalement). Ces enfants qui pourraient présenter le profil d'élèves ayant un retard de langage sont en réalité des « petits parleurs » (Florin, 1999). Afin de prendre en compte ces profils d'élèves timides, elle préconise aux enseignants d'aménager des séances de langage en petits groupes homogènes.

La confusion entre les trois est fréquente car leur manifestation à la base est la même. Toutefois, à l'inverse d'un simple retard ou d'un manque d'assurance, le trouble va perdurer dans le temps. C'est aux enseignants qu'incombe le repérage de ces difficultés.

1.3.2.2 Du repérage au diagnostique

Le langage oral est très labile ce qui rend son évaluation difficile. Toutefois, le rôle de l'enseignant est de rendre compte des progrès de ses élèves dans leur apprentissage à travers différentes évaluations formelles ou non. C'est à travers ces évaluations (prise de parole, construction syntaxique, usage d'un lexique de classe, précision dans les termes utilisés et cohérence des propos) qu'il va pouvoir établir leur profil et repérer ceux en difficultés de langage.

A nouveau, les petits groupes homogènes de travail (de six à dix enfants maximum) préconisés par Agnès Florin (1995) servent l'enseignant dans sa démarche.

Le repérage relève de l'enseignant qui ensuite transmet ses observations aux parents d'élèves concernés et à l'équipe éducative. Il doit pouvoir nommer et expliciter les difficultés.

En revanche, le dépistage et le diagnostic du trouble ne relèvent pas de ses compétences. En effet, **le dépistage** est assuré par les services médicaux (PMI pour les enfants de maternelle) via des outils spécifiques. **Le diagnostic** quant à lui est un processus qui comprend un bilan de langage, un examen médical et psychologique. Ce diagnostic peut aboutir sur un travail spécifique de l'enfant avec des professionnels du langage tels que les orthophonistes.

Toutefois, même si la tâche de l'enseignant ne se borne, en premier lieu, qu'à un repérage, sa pratique pédagogique doit prendre en compte les difficultés rencontrées.

1.3.2.3 Quelques éléments pour la prise en compte des difficultés langagières en maternelle

Au-delà de sa mission de repérage, l'enseignant a un rôle important à jouer dans l'intégration des enfants présentant des difficultés langagières. Il s'agit, tout d'abord, de maintenir le climat de confiance avec eux, valoriser leurs progrès dès que possible tout en évitant de stigmatiser leurs difficultés.

Ensuite, le professeur peut adapter ses pratiques pédagogiques en organisant des sessions spécifiques pour les élèves en difficultés tels que des jeux phonologiques ou des jeux de langage qui pourraient pallier au manque de stimulation de l'environnement familial et vont permettre de compenser des troubles qualifiés de légers voire moyens. Aussi, l'utilisation d'outils spécifiques souvent présents en maternelle telles que les mascottes ou les marionnettes peuvent être des éléments de motivation pour ces élèves. Ils possèdent un statut neutre dénué de tout jugement ce qui peut libérer la parole de certains voire les encourager à travailler leurs difficultés.

Toutefois, si les difficultés s'avèrent sévères le travail en équipe pluridisciplinaire sera indispensable.

1.4 La marionnette en classe de maternelle

« Il est communément admis que la marionnette exerce un pouvoir important sur les jeunes enfants. », (Lecullée, 2005).

1.4.1 Définition et présentation

Selon l'encyclopédie Larousse (2015), une marionnette est « un petit personnage que l'on fait mouvoir avec la main ou avec des fils ». Aussi, est considérée comme marionnette « toute poupée à trois dimensions, mobile, expressive et capable d'être investie d'une personnalité » (Bloch et Von Wartburg, 1932).

Ainsi, il existe de nombreux types de marionnettes qui ont des formes, des attraits et des grandeurs variés. Son utilisation nécessite un manipulateur. Cette donnée divise la famille des marionnettes en trois catégories : manipulation par au-dessus, par en-dessous et par derrière.

- **Les marionnettes manipulées par le dessus** (Larousse, 2015) sont qualifiées de surplombantes. Elles concernent les marionnettes à fils et les marionnettes à tringles et nécessitent une manipulation synchronisée que l'on peut qualifier « d'experte ».

- **Les marionnettes manipulées par le dessous** ou « en élévation » sont les plus courantes. Le marionnettiste positionne sa main dans le corps vide de la marionnette (type gant). Ce type d'utilisation semble être accessible en classe de maternelle (ex. Théâtre pour enfant, mascotte de classe).

- **Les marionnettes manipulées par derrière** reposent sur un socle et sont déplacées le long d'une tablette. C'est le cas notamment des théâtres chinois.

Les marionnettes les plus adaptées pour des élèves de classe de maternelle sont les marionnettes manipulées par le dessous. Elles sont souvent réalisées en tissus avec un aspect de peluche ou de poupée et sont proches de l'univers de l'enfant (cf. fort attachement des moins de six ans à leur doudou). De ce fait, le pouvoir d'attraction et d'attachement envers l'objet est décuplé.

1.4.2 Intérêts de l'utilisation d'une marionnette

La marionnette est un personnage commun en classe de maternelle. Selon les choix pédagogiques opérés, elle peut être uniquement manipulée par l'enseignant sous la forme d'une mascotte ou laissée à la disposition des élèves dans un « coin théâtre », par exemple. Son utilisation en classe revêt plusieurs intérêts :

- **Elle crée un plaisir dans la communication** : De par son côté ludique et enfantin, la marionnette attire l'enfant. Naturellement, il va communiquer avec elle par plaisir, vouloir l'embrasser et la cajoler. Il est donc important que l'enseignant

réserve la présence de la marionnette à des moments calmes qui favorisent le bien-être des enfants et leur envie de dialoguer avec elle.

- **Elle encourage la transitionnalité affective** (CNDP, 2013) : A l'origine, la marionnette est sans vie et dénuée de personnalité. Rapidement, ses mouvements vont lui attribuer une identité propre et des émotions. « Comme pour le doudou, l'enfant transforme la marionnette en un être qu'il aime et qui l'aime. En classe, elle reçoit tendresse et affection. Sa manipulation peut apaiser des enfants violents. Ce personnage habité fonctionne comme un double de l'enseignant. Il peut se permettre des choses que l'enfant n'ose pas faire (parler sans timidité, contester, affectionner, agresser...). » (Lecullée, 2005). Elle a un rôle bienveillant qui donne confiance aux élèves dans leur prise de parole et lui permet de se situer entre le réel et le faire semblant. C'est ce que Winnicott appelle l'espace transitionnel. « Une des manifestations de cet espace est l'objet transitionnel dont on peut distinguer plusieurs caractéristiques : c'est un objet matériel, réconfortant pour l'enfant. Il a une consistance. Ce qui est transitionnel ce n'est pas l'objet lui-même mais son utilisation. Sa fonction est de représenter le passage entre la mère et l'environnement, de rétablir la continuité menacée par la séparation. (...) C'est une ouverture vers le monde extérieur, le territoire de la culture et de la communication, du langage et du jeu, de l'art... L'objet est à la fois une projection narcissique et une relation objectale. L'enfant l'aime comme si c'était quelqu'un d'autre et comme si c'était lui. » (Winnicott, 1975).

- **Elle fédère le groupe classe** : La marionnette est l'objet de la classe donc de tous les élèves. Ces derniers sont libres de lui créer sa propre histoire, sa propre identité en fonction de leurs besoins. Elle devient rapidement un repère affectif où chacun peut venir lui parler. C'est un membre à part entière de la classe qui n'est ni l'enseignant, ni un autre élève ce qui lui confère un réel pouvoir d'attraction.

- **Elle favorise les situations authentiques de langage** : Si l'enseignant décide d'en être le manipulateur principal, il devient le marionnettiste. Pendant les moments de langage, la marionnette est l'intermédiaire entre lui et ses élèves. Elle permet d'en gommer l'aspect superficiel car elle a à communiquer quelque chose d'inconnu et à apprendre ce qu'elle ignore (par exemple, elle n'était pas présente pendant l'atelier). Afin d'en faire un réel outil au service du langage, l'enseignant doit préférer une manipulation à vue des élèves tout en transformant sa propre voix.

Ainsi, les enfants identifieront mieux le locuteur (possibilité d'une conversation entre la marionnette, l'enseignant et les élèves) tout en donnant vie « virtuellement » à ce membre de la classe.

La marionnette semble être un véritable outil au service des enseignements à l'école maternelle.

1.4.3 La place de la marionnette dans les nouveaux programmes de 2015

A l'instar des programmes de l'école maternelle de 2002 et 2008, l'utilisation d'une marionnette trouve, à nouveau, sa place dans les nouveaux programmes de l'école maternelle. A trois reprises, son utilisation est préconisée lors de séances de langage et détaillée dans les documents d'accompagnement.

Tout d'abord, les documents d'accompagnement concernant le langage oral (Le langage oral, 2015, p.9-10) insistent sur la nécessité de varier les dispositifs au service de l'apprentissage du langage afin de favoriser la prise de parole de tous les élèves. En effet, face à l'hétérogénéité d'une classe, le professeur des écoles ne peut se contenter d'utiliser qu'un seul outil (ex. albums de jeunesse) car certains élèves pourraient ne pas y être réceptifs. L'utilisation d'une marionnette par l'enseignant qui se « cache parfois derrière elle afin de lui prêter sa voix » permet d'introduire un personnage plus acceptable pour l'enfant. En effet, cette médiation peut contourner les contraintes du face-à-face avec l'adulte qui parfois peut intimider et bloquer la parole des enfants.

Plus loin (MEN, 2015, p.14), le document de cadrage précise que la marionnette doit être introduite afin de créer une situation de communication. Le professeur qui lui prête sa voix ne doit pas être le seul émetteur du discours. Il est attendu de l'enfant qu'il réponde de manière construite à la marionnette en restant dans le thème de la conversation et qu'il soit capable d'engager un langage d'évocation via la transposition d'histoires, par exemple. Bien entendu, le comportement des élèves face à cet objet vecteur d'échanges est à prendre en compte par l'enseignant. Il se peut que certains d'entre eux y soient réticents. Alors, il est nécessaire, pour eux, de varier les outils d'apprentissage.

Enfin, l'utilisation d'une marionnette tient sa place au sein des activités ritualisées de la classe (Langage oral, activités ritualisées, 2015, p.22). Sa présence doit être quasi quotidienne afin qu'elle devienne un véritable outil au service de l'apprentissage du langage oral et de l'amélioration des interactions langagières. Elle peut intervenir lors des rituels matinaux sur de courts moments via des jeux de langages ludiques et accessibles à l'ensemble de la classe. Mais aussi lors de situations d'apprentissage où elle apporte des informations aux élèves ou au contraire est à leur écoute (ex. Les élèves racontent une sortie scolaire à la marionnette qui était absente ce jour-là ce qui permet d'engager des interactions entre la marionnette et les élèves.).

Les nouveaux programmes affinent la place qu'une marionnette doit tenir dans une classe de maternelle. A la fois outil, prolongement de l'adulte et membre à part entière de la classe (si son utilisation est quotidienne), c'est à l'enseignant d'opérer des choix pédagogiques afin d'optimiser son potentiel et de favoriser le développement des compétences langagières de ses élèves.

PARTIE 2

Méthodologie

Une marionnette dans la classe

La mise en place d'une expérimentation en classe permet d'aller au plus près du problème posé afin de tenter, par différents moyens, d'y répondre tout en s'appuyant sur les divers travaux déjà réalisés par les chercheurs. Dans cette deuxième partie, je commencerai par rappeler la problématique ainsi que les hypothèses liées à mon étude puis je décrirai brièvement le contexte de la classe. Enfin, je détaillerai le projet d'étude et sa mise en œuvre en classe de grande section.

2.1 La problématique

La première partie fondée sur la recherche m'a permis de mettre en avant les spécificités de l'enseignement du langage oral à l'école maternelle. Toutefois, certaines questions liées directement au contexte de classe restent en suspens et ce malgré la richesse des études actuelles.

Les nouveaux programmes indiquent que le langage est l'un des piliers de l'école maternelle et que le développement des compétences orales doit être une priorité pour les enseignants. En effet, ces derniers, selon Philippe Boisseau (2005), ont une fonction d'étayage à assurer auprès de leurs élèves. Ils doivent les mettre dans des situations langagières de qualité afin d'emmener ces apprentis parleurs à s'approprier de langage, développer leur lexique et s'intégrer dans des interactions construites.

Comme précisé précédemment, le langage oral y est omniprésent et toutes les situations de classe sont propices à son apprentissage. Aussi, l'enseignant a de nombreux outils pédagogiques à sa disposition tels que les albums de jeunesse, les coins jeux, les chansons et comptines, « les Albums Echos » (Boisseau, 2010) afin d'enrichir les compétences orales des enfants. Toutefois, est-ce que tous ces outils

répondent aux mêmes objectifs langagiers sans distinction didactique et pédagogique ? Est-ce que tous s'adressent à un même public d'élèves ?

A ces questions, je répondrai que chacun répond à un objectif en fonction de l'intention pédagogique de celui qui l'utilise. Ma pratique quotidienne m'oriente davantage vers les albums de jeunesse pour travailler le langage d'évocation, les coins jeux et les scènes de langage pour le vocabulaire et le lexique ou les comptines pour l'articulation et la mémorisation.

Malgré la richesse des moyens à ma disposition et des stratégies engagées afin de développer les compétences langagières de mes élèves, je me suis rendu compte qu'ils étaient incapables d'interagir oralement les uns avec les autres. Or, les interactions orales jouent un rôle prépondérant dans la socialisation comme le précise Vygotsky dans *Pensée et langage* (1985) car elles font intervenir la compréhension ainsi que l'expression orale. Ce n'est pas seulement une juxtaposition d'activités de parole et d'écoute. En d'autres termes, l'enfant va devoir s'adapter à son milieu en développant sa capacité à écouter les autres, à s'exprimer et à réagir dans une situation de communication.

Ainsi, en l'absence de réelles interactions orales, les situations de communication deviennent vides de sens. Les élèves essaient de parler et de satisfaire l'enseignante sans pour autant prendre en compte la parole des autres et tenter d'enrichir leurs propos. De plus, il s'avère que certains temps de paroles mettant en œuvre le langage d'évocation paraissent trop superficiels et sans grand intérêt pour les élèves. En effet, quel est l'intérêt de raconter quelque chose à quelqu'un (en l'occurrence, moi) qui est présent lors du déroulement de l'action ? A juste titre, Mireille Brigaudiot (2014) préconise la mise en place de situations de communication non artificielles.

Alors, il est apparu judicieux de mobiliser un outil qui n'était pas utilisé jusque là dans la classe : une marionnette. En effet, son utilisation est conseillée dans les nouveaux programmes et elle semble être un outil médiateur de parole, motivant pour les élèves voire « un objet de thérapie » pour certains (Duflot, 1992).

Cette situation de classe m'a engagée à me poser cette question : **Est-ce que l'usage d'une marionnette améliore les interactions langagières en classe de grande section de maternelle ?**

Afin de tenter d'y répondre, j'ai émis plusieurs hypothèses qui m'ont permis d'orienter mes recherches et de structurer mon expérimentation.

2.2 Les hypothèses

La problématique que je rencontre me conduit à formuler des hypothèses plus précises afin d'y répondre et de structurer mon expérimentation :

- La marionnette est un objet médiateur qui encourage la prise de parole des élèves (Lecullée, 2005) ;

La marionnette est un objet transitoire entre l'enseignant c'est-à-dire un adulte et les élèves. La forme que prend la marionnette peut avoir un rôle à jouer. S'agit-il d'un animal ? D'un autre enfant ? D'un adulte ? D'un personnage imaginaire ? Elle est un prétexte qui favorise les échanges c'est-à-dire expliquer, raconter une situation. Elle est aussi un support pour l'enseignant qui peut l'utiliser en relation duelle avec les plus réservés ou favoriser le dynamisme d'une conversation lors d'activités ritualisées. De plus, elle n'est ni un élève, ni le maître ce qui lui confère un statut spécial et favorise l'intérêt des enfants.

- La marionnette favorise le respect de la prise de parole des uns et des autres.

Pour l'enseignant, la marionnette peut s'assimiler à un « bâton de la parole » et peut lui conférer des règles spécifiques de prise de parole. Son statut d'interlocuteur à part entière pour les élèves leur impose de respecter ses attentes et ses conditions dans les interactions langagières. Seuls les enfants qu'elle désigne peuvent s'exprimer. Comme le précise Winnicott dans *Jeu et réalité* (1975) ils trouvent plaisir à écouter la marionnette ou à lui parler. Si les règles de la communication en groupe ne sont pas respectées, la marionnette part ou se cache derrière l'enseignant. A l'inverse, si les conditions de la communication sont établies dans le groupe, les élèves sont amenés à s'écouter davantage.

- La marionnette permet aux élèves d'enrichir le discours des autres.

L'utilisation de la mascotte permet de créer de vrais moments de langage. C'est un vrai interlocuteur car la communication n'est pas artificielle. La parole des enfants est authentique car ils ont à communiquer quelque chose d'inconnu pour la marionnette. Ainsi, afin de lui apporter le plus de précisions possibles car elle était absente au moment où la situation s'est déroulée, les enfants ont besoin de s'écouter mutuellement. En fonction des propos de chacun, ils peuvent compléter, affiner ce qui vient d'être dit à la marionnette. A nouveau, son statut spécifique permet à l'enseignant, s'il le souhaite dans ses méthodes pédagogiques, de lui conférer des règles précises. Par exemple, si elle n'aime pas entendre plusieurs fois la même chose, il s'agira pour les élèves de prendre en compte implicitement cette règle en s'écoutant davantage.

2.3 Éléments diagnostiques de la population étudiée : environnement et caractéristiques

Afin d'essayer de confirmer ces trois hypothèses et en mesurer l'impact sur l'amélioration des compétences langagières des élèves de maternelle, il m'est apparu évident de mettre en place des séances au sein de ma classe.

2.3.1 L'école, son environnement

Cette étude a été réalisée dans une école de zone rurale dense à majorité résidentielle. La densité moyenne de la population est de 192 habitants/km² (Source : Insee, 2012) et les principales activités sont l'agriculture viticole et la prestation de services.

Au sein de l'école, même si les différentes classes sociales sont représentées, la classe moyenne est dominante. Il y a donc une certaine hétérogénéité économique qui contrebalance une très faible mixité culturelle. En effet, seuls trois élèves sont issus de familles d'origine étrangère.

L'investissement ponctuel des parents dans la vie de l'école n'est pas lié à leur catégorie socio-professionnelle. En revanche, le noyau fixe (association de parents d'élèves) représente davantage les cadres moyens et les employés.

L'école est composée de deux classes : une classe de petite-moyenne sections et une seconde de moyenne-grande sections (celle dont j'ai la charge) soit une quarantaine d'enfants au total. Cette configuration favorise les échanges entre les élèves et facilite les projets inter-niveaux.

Les outils pédagogiques mis à la disposition des professeurs sont nombreux et de qualité. En classe de petite section, les élèves ont l'habitude de travailler avec une mascotte (un hérisson) afin de faciliter leur arrivée dans le milieu scolaire et d'établir un lien encore fragile entre l'école et la maison. Son utilisation se veut ludique car elle vise à développer le plaisir de s'exprimer en classe et d'apprendre à communiquer avec les autres.

En revanche, dès leur arrivée en moyenne-section, les élèves de cette école maternelle cessent de travailler avec un outil médiateur de langage. Les supports tels que les albums de jeunesse et les chansons sont davantage favorisés.

2.3.2 La classe

La classe dont j'ai la charge est composée de 21 élèves, 11 moyenne-sections et 10 grande-sections. Lors des séances quotidiennes de langage que j'organise par groupes de niveaux ou lors des regroupements en classe entière, je me suis aperçue de deux points :

- Certains élèves de moyenne-section ont des difficultés à oser s'exprimer et à construire des phrases syntaxiquement correctes ce qui est propre à ce niveau. En effet, avant cinq ans, les enfants sont dans une phase d'essai linguistique, c'est à dire qu'ils « n'entendent pas des mots, comme nous (les adultes). Ils entendent des énoncés portés par les phénomènes de l'intonation. Ceux-ci leur servent à « découper » des unités qu'ils vont réemployer quand ils vont retrouver les mêmes contextes » (Brigaudiot, 2015, p. 56) ;
- La majorité des élèves de grande-section osent facilement prendre la parole mais n'arrivent pas à s'écouter et à enrichir le propos des autres. Leurs interactions langagières se limitent à une relation duelle élève-enseignant et non tripartite élève-élèves-enseignant, ce qui au fur et à mesure des mois, commençait à rendre mes séances d'apprentissages problématiques.

Ainsi, j'ai choisi d'orienter mon étude autour des élèves de grande section en introduisant un outil, support de langage, encore inconnu pour eux : une marionnette. Elle est manipulée uniquement par l'enseignant et intervient lors des séances langagières contrairement à la mascotte du hérisson de petite section qu'ils pouvaient utiliser comme un doudou et dont l'objet était de faire la liaison entre l'école et la maison.

2.3.3 Le groupe étudié

Les observations ont été faites sur l'ensemble du groupe de grande-section, à la fois de par leur nombre et l'hétérogénéité de leurs comportements : les petits-parleurs, les parleurs, les grands parleurs (Florin, 2002) et les parleurs en manque de concentration.

Afin de conserver l'anonymat de ces élèves, leur prénom a été modifié. Il semble judicieux, pour l'analyse des résultats obtenus et la compréhension de la démarche d'expérimentation, de les présenter brièvement. Des fiches descriptives détaillées sont consultables en *annexe 1*.

- **Les petits parleurs** font preuve d'une certaine timidité mais prennent occasionnellement la parole. Ils respectent assez bien les règles de la communication en situation d'apprentissage ou en regroupement.
- **Les parleurs** prennent fréquemment la parole mais sans excès. Ils communiquent à bon escient.
- **Les grands parleurs** décrits comme des élèves-écrans par Mireille Brigaudiot (2015, p.17-18) sont majoritaires dans la classe. Ils prennent la parole très fréquemment, manifestent un vif intérêt pour le langage mais éprouvent des difficultés à respecter les règles de prise de parole. Ils communiquent pour eux et non pour les autres.
- **Les parleurs en manque de concentration** sont des élèves que j'ai identifiés comme présentant les caractéristiques à la fois des moyens et grands parleurs définis par Florin (2002) mais ayant des difficultés à rester centrés sur le thème de la séance. Ils sont à la fois des grands parleurs car ils n'ont aucun problème pour s'exprimer mais, comme les moyens parleurs, prennent peu la parole au sein d'un grand groupe. Ils s'expriment pour eux-mêmes sans attendre de réponse.

La catégorisation des élèves de la classe est la suivante :

- Dans les petits parleurs : Kelly et Inès ;
- Dans les parleurs : Lila et Chloé
- Dans les grands parleurs : Anthony, Gaëtan, Marie et Juliette ;
- Dans les parleurs en manque de concentration : Emma et Louise

2. 4. Description du modèle d'analyse

2.4.1 Le cadre général de l'étude

Présentation : L'expérimentation consiste à utiliser la marionnette avec l'ensemble des élèves lors des regroupements collectifs afin que celle-ci fasse partie intégrante de la classe. En revanche, le dispositif s'adresse particulièrement aux élèves de grande section divisés en deux groupes de cinq élèves. Contrairement aux pratiques habituelles des enseignants, j'ai choisi de constituer deux groupes de niveaux hétérogènes car l'objectif de mon étude est d'améliorer leurs compétences langagières. Plus précisément, à développer leur capacité à communiquer les uns avec les autres quels qu'ils soient. Les grands parleurs doivent apprendre à écouter et les petits parleurs à oser s'exprimer parmi un groupe (Brigaudiot, 2015).

Outre les jeux menés en classe entière, l'expérimentation s'organise autour de huit séances de vingt minutes, réalisées durant la période quatre à raison d'une séance par semaine environ pour chaque groupe.

De plus, afin de pouvoir confirmer ou infirmer mes hypothèses et répondre à ma problématique, j'ai choisi de réaliser l'expérimentation avec un seul des deux groupes de langage. Ceci me permettra de percevoir les évolutions et différences dans l'analyse des résultats entre les deux groupes c'est-à-dire ceux travaillant avec la marionnette et l'autre sans afin de mesurer les effets de la marionnette.

Objectif : Pour l'enseignant, la finalité de l'expérimentation est d'emmener les élèves à améliorer leurs interactions langagières les uns avec les autres. L'intérêt est qu'ils comprennent que l'écoute est nécessaire afin qu'un réel échange puisse naître.

L'objet final serait qu'ils soient capables de s'exprimer sur un thème ou de relater des faits de manière construite sans l'intervention de l'adulte.

Pour les élèves, il s'agit d'intégrer dans leur vie de classe un nouvel élément : la marionnette. Cette dernière possède ses propres règles qu'elle leur expose. Contrairement au professeur, elle est parfois absente de la classe. Très curieuse, elle apprécie qu'on lui raconte ce qui s'est déroulé lors de son absence. Cela nécessite d'établir une discussion construite autour du langage d'évocation ce qui suppose des constructions syntaxiques élaborées et l'utilisation d'un vocabulaire précis se référant à la situation vécue.



Ulysse assis sur son socle

Le choix de la marionnette : Sur les conseils de ma directrice de mémoire, mon choix s'est orienté vers une marionnette proposée par les Editions Nathan. Elle a été conçue spécifiquement pour une utilisation en classe ce qui en fait un véritable outil pédagogique au service de l'apprentissage du langage. En effet, sa taille (42 cm) et sa manipulation (en entier, en position assise ou cachée dans son socle) permettent à l'enseignant de la manipuler facilement et à l'ensemble des

élèves de pouvoir la voir en atelier.

- Caractéristiques techniques : Il s'agit d'une marionnette à main, montée sur un cylindre. De grande taille, elle est adaptée aux situations collectives. Le personnage peut apparaître de son entier ou être introduit dans son cylindre. A tout moment, elle peut apparaître ou disparaître selon les situations pédagogiques que souhaite établir le professeur.

- Personnalité de la marionnette : C'est un petit voyageur n'appartenant pas à l'univers télévisuel ou littéraire des enfants. Cela a permis de procéder à des réelles présentations lorsqu'il a fait son entrée en classe et a laissé place à l'imaginaire des élèves. Ulysse est un petit garçon très charismatique. Il est étourdi et commet parfois des erreurs ce qui donne l'opportunité aux enfants de le corriger.



Ulysse dans son socle

Fatigué de ses voyages, qu'il aime raconter aux élèves, il apprécie le silence. Ainsi, les enfants ne doivent pas s'étonner de sa disparition soudaine si lors de moments d'échanges il juge qu'il y a trop de bruit.

2.4.2 La méthodologie mise en place

Ma démarche est basée sur l'observation quotidienne des élèves, le recueil de données audio et des prises de notes concernant leur posture de communication lors des séances d'évaluation.

En pratique, cette méthode s'organise autour de séances d'apprentissage non enregistrées et non évaluées et de séances d'évaluation, enregistrées grâce à un appareil audio. Pour ces séances d'évaluation, je procède en premier lieu à une retranscription fidèle de l'échange. Puis, j'analyse ces enregistrements à l'aide de tableaux comparatifs (annexe 6) suivant des critères relatifs à mes hypothèses (*les modalités d'évaluations sont détaillées ci-dessous*).

Ces critères d'évaluation permettent de dresser le portrait évolutif de chaque élève en situation de communication. Ils concernent à la fois leur capacité à interagir, écouter et prendre en compte les autres. Il s'agit pour eux, à la fin, d'adopter une posture active dans une situation de communication.

2.4.3 Les modalités de travail

L'expérimentation a nécessité la mise en œuvre de séances de langage programmées et structurées afin de pouvoir répondre à la problématique : **Est-ce que l'usage d'une marionnette améliore les interactions langagières en classe de grande section de maternelle ?**

Les groupes étudiés : Les dix élèves de grande section ont été partagés en deux groupes :

- homogènes afin de ne pas fausser les résultats de l'expérimentation ;

- hétérogènes en leur sein afin d'avoir des profils variés que sont les petits parleurs, les parleurs, les grands parleurs (Florin, 2002) et les parleurs en manque de concentration.

Il est important de préciser que chaque groupe est composé de cinq élèves ayant le même profil.

Les modalités de travail : Afin de pouvoir comparer les résultats et de notifier ou non certaines évolutions, seul un groupe a travaillé avec la marionnette. Il s'agit du groupe A (le choix du groupe n'a pas d'importance car les élèves présentent les mêmes profils).

- **Le groupe A** composé d'Anthony, Gaëtan, Kelly, Lila et Emma.

- **Le groupe B** composé de Inès, Marie, Juliette, Louise et Chloé

Les séances de langage : L'expérimentation s'est organisée en trois types de séances : collectives, d'apprentissage et d'évaluation (pour plus de détails voir *en annexe 2*). Afin de familiariser l'ensemble de la classe avec Ulysse, les séances de langage en collectif ont été menées avec la marionnette et ce même pour le groupe B. En effet, il ne faut pas oublier que ces élèves forment avant tout une classe où la cohésion est à favoriser. En revanche, les séances d'apprentissage et d'évaluation ont été dirigées sans la marionnette pour le groupe B.

Lors de la phase d'expérimentation :

- **Les séances collectives** ont été menées quotidiennement autour de jeux de langage ludiques accessibles à tous les élèves. Il s'agit, à titre d'exemple, de jouer à des jeux de devinettes avec la marionnette. Le langage utilisé est davantage de situation ou descriptif.

- **Les séances d'apprentissage** (*voir annexe 3*) ont été hebdomadaires à raison d'une par semaine pour chaque groupe sur cinq semaines. Elles s'intègrent dans la vie de classe afin de ne pas créer des situations de « langage artificiel ». Lors de ces séances d'une vingtaine de minutes, il s'agit pour les élèves de raconter un moment de vie de classe à Ulysse qui n'était pas présent à ce moment.

2.4.4 Les modalités d'évaluation

- **Les différentes évaluations** : Les séances d'évaluation (*voir annexe 4*) permettent de mesurer l'évolution des élèves des deux groupes avant, pendant et à la fin de la phase d'expérimentation :

- L'évaluation n°1 constitue un pré-test. L'objectif est de faire le point sur les capacités en matière d'interactions langagières des élèves. Les deux groupes sont évalués en conditions traditionnelles sans marionnette ;
- L'évaluation n°2 constitue la phase de différenciation concernant les modalités de travail. L'objectif est de mesurer les différences entre le groupe travaillant avec la marionnette et l'autre travaillant sans sa présence. De ce fait, les élèves du groupe A sont évalués avec la marionnette.
- L'évaluation n°3 constitue un post test (ou test final). L'objectif est de mesurer les évolutions respectives des groupes A et B en matière d'interactions langagières. Plus précisément, il s'agit d'analyser la capacité pour les élèves du groupe A d'interagir les uns avec les autres sans la marionnette.

Les trois évaluations ont été construites de manière identique afin de ne pas biaiser l'analyse. A chaque fois, les groupes A et B ont été évalués séparément.

- **Le contenu des évaluations** : Chaque évaluation porte sur le contenu d'un album étudié en classe et les deux groupes sont évalués sur les mêmes albums durant la même semaine (généralement le même jour ou à deux jours d'intervalle pour le même album) afin de ne pas biaiser les résultats obtenus. Ces albums constituent un dénominateur commun aux deux groupes, la marionnette étant la variable qui les différencie.

A chaque évaluation, l'enseignant présente la couverture, fait rappeler le titre puis questionne les élèves qui racontent l'histoire. Au besoin, il peut intervenir (ou faire intervenir la marionnette pour le groupe A uniquement lors de l'évaluation n°2) afin d'étayer les élèves, les recentrer sur l'histoire ou demander des précisions.

- **Le choix des albums** : Les trois albums (fiches descriptives en *annexe 5*) sélectionnés pour les évaluations portent sur des thèmes différents. En revanche,

leur structure est identique. Il s'agit de récits en randonnée qui présentent une situation initiale, des rencontres cumulables, permutable ou emboîtées et une situation finale. J'ai choisi de travailler avec ce type de récits car leur ordonnancement régulier permet de structurer les élèves dans leur discours voire de les rassurer (ils peuvent anticiper la chronologie de l'histoire). En effet, la structure répétitive et la construction syntaxique sont des points d'ancrage pour les élèves dans leurs productions orales.

- **Les critères d'évaluation** (*grille en annexe 6*) : Ils sont élaborés selon des repères proposés par Mireille Brigaudiot (2015) liés à l'apprentissage de la discussion à plusieurs. Ils suivent les progrès des enfants sur trois plans auxquels s'ajoute « **le chacun son tour** » :

- « **Les prises de parole** car c'est la première chose qu'ils apprennent » ;
- « **Le contenu de leurs interventions**, qui va aller de ce qui vient d'être dit à du lointain et du non présent, et où l'enfant a un avis personnel » ;
- « **La forme de leurs interventions**, qui ira d'un énoncé simple à une suite d'énoncés longs, articulés logiquement », (Brigaudiot, 2015, p.95).

L'ajustement de ces repères au profil des élèves étudiés et de la problématique posée permet de définir six critères quantitatifs :

- Les prises de parole : *le nombre de prise de parole (1)* ;
- Le chacun son tour : *le respect des modalités d'intervention (2)* ;
- Le contenu des interventions : *l'écoute de la parole des autres (3), le respect du sujet (4) ; la répétition (5)*
- La forme des interventions : *l'enrichissement des interventions des autres participants (6)*.

Le recueil de ces données quantitatives se fait à l'aide d'enregistrements audio auxquels s'ajoute l'écoute la transcription des échanges qui permettront d'en tirer des données qualitatives liées à la nature des interactions et à leur contenu.

PARTIE 3

Présentation des résultats

A partir des enregistrements effectués, j'ai choisi de diviser mes résultats en deux types de données afin de répondre aux trois hypothèses formulées :

- **Hypothèse 1** : La marionnette est un objet médiateur de langage qui encourage la prise de parole ;
- **Hypothèse 2** : La marionnette favorise le respect de la prise de parole des uns et des autres ;
- **Hypothèse 3** : La marionnette permet aux élèves d'enrichir le discours des autres.

Dans un premier temps, je présenterai les résultats quantifiables relatifs à l'attitude des élèves pendant la séance de langage. Ces données sont présentées ci-dessous sous forme de tableaux.

Dans un second temps, je m'intéresserai à la qualité des interactions langagières des élèves.

Les données répertoriées sont celles correspondantes aux trois évaluations menées lors de l'expérimentation auprès de chacun des deux groupes.

3.1 Un objet médiateur favorisant la prise de parole

Les graphiques suivants font apparaître la répartition du temps de parole des élèves lors des différentes évaluations.

- Evaluation n°1 sans marionnette pour les deux groupes

Support d'évaluation : Raconter l'histoire de l'album *Comme un pou*, Eric Battut

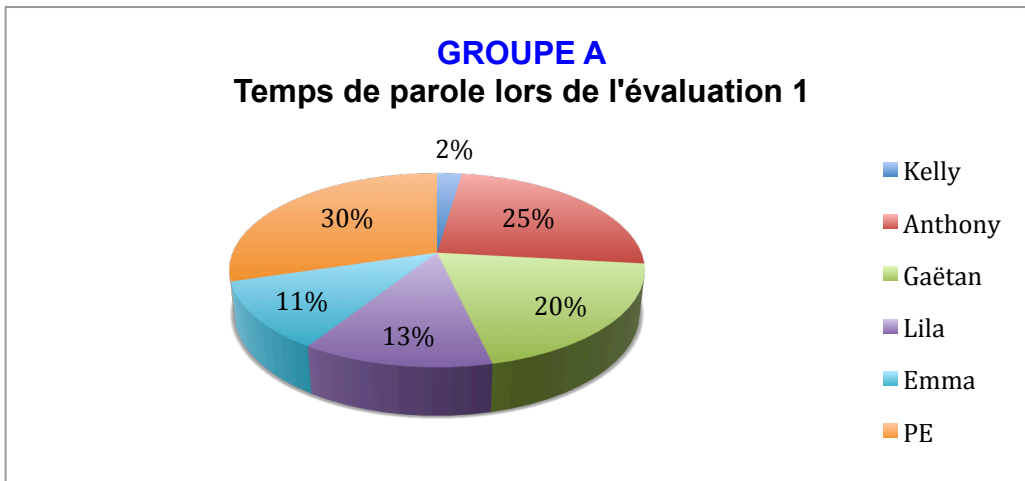


Figure 1 : Répartition du temps de parole lors de l'évaluation 1 du groupe A

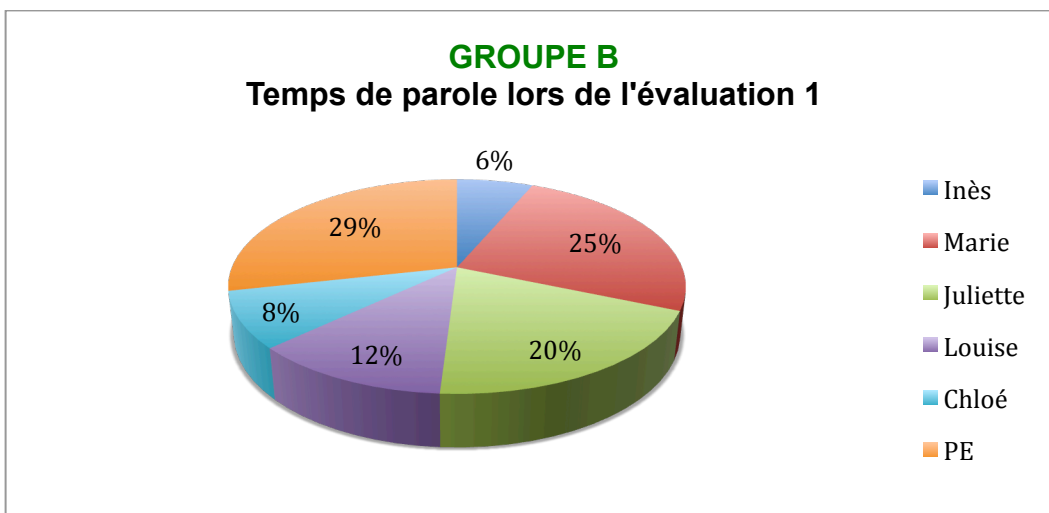


Figure 2 : Répartition du temps de parole lors de l'évaluation 1 du groupe B

Les figures 1 et 2 exposent la répartition du temps de parole lors de l'évaluation 1 portant sur l'album de jeunesse d'Eric Battut.

Dans le **groupe A**, nous pouvons voir que c'est le professeur qui occupe le plus de place dans les échanges avec un temps de parole de 30%. Deux élèves, Anthony et Gaëtan y occupent respectivement 25% et 20% soit à eux deux 45% et plus que tous les autres élèves cumulés. Une élève, Kelly prend très peu part à la séance avec seulement 2% de participation.

Dans le **groupe B**, les résultats sont sensiblement similaires. L'enseignante domine les échanges avec 29% du temps de parole suivie par deux élèves qualifiées comme

« grands parleurs » à savoir Marie et Juliette. Leurs échanges représentent 2/3 des interactions langagières.

- Evaluation n°2 avec marionnette pour le groupe A et sans marionnette pour le groupe B

Support d'évaluation : Raconter l'histoire de l'album *Madlenka*, Peter Sis

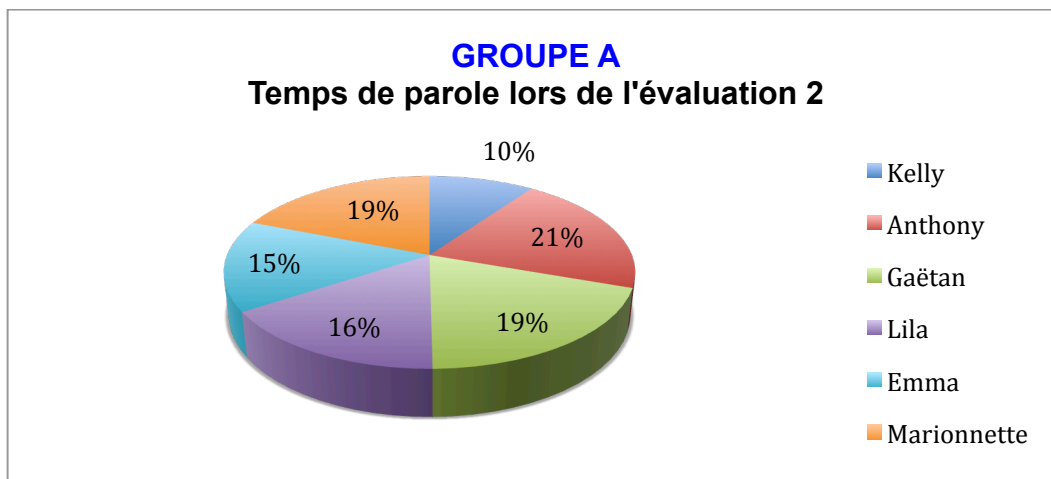


Figure 3 : Répartition du temps de parole lors de l'évaluation 2 du groupe A avec la marionnette

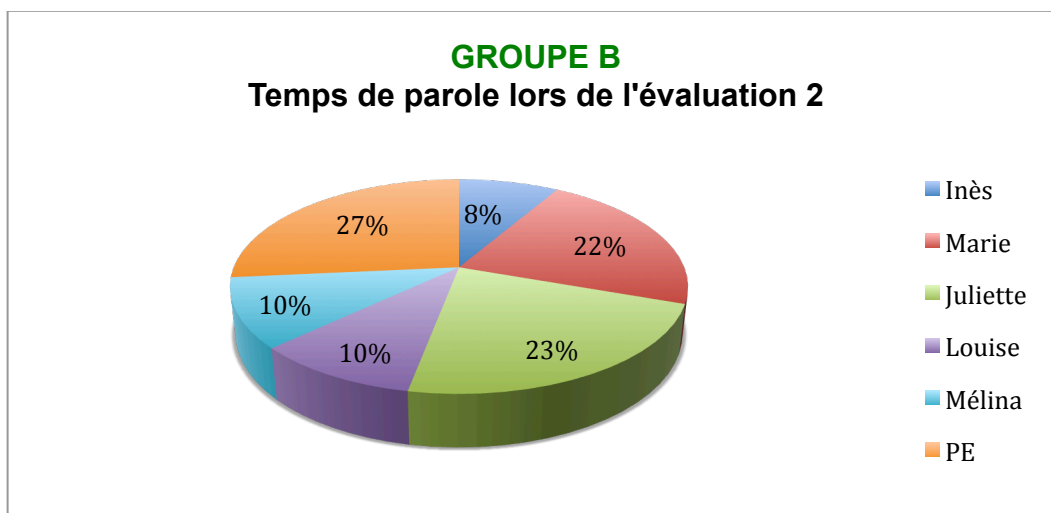


Figure 4 : Répartition du temps de parole lors de l'évaluation 2 du groupe B

Les figures 3 et 4 exposent la répartition du temps de parole lors de l'évaluation 2 portant sur l'album *Madlenka* de Peter Sis.

Dans le **groupe A**, lors de la deuxième évaluation, le temps de prise de parole est davantage homogène que lors de la précédente. Le professeur a été remplacé par la marionnette dont le temps de parole perd 11 points en faveur des élèves. Kelly qui n'avait pratiquement pas pris la parole lors de la première évaluation (2%) progresse de 8 points avec un temps d'échange de 10%. Enfin, les interactions d'Anthony et Gaëtan sont davantage régulées par celles des autres enfants.

Dans le **groupe B**, les résultats restent hétérogènes avec deux élèves dominant la communication à savoir Marie et Juliette avec respectivement 22% et 23% du temps de parole. On peut voir une légère hausse du temps de parole d'Inès (+2 points).

- Evaluation n°3 sans marionnette pour les deux groupes étudiés

Support d'évaluation : Raconter l'histoire de l'album *Toujours rien ?*, Christian Voltz

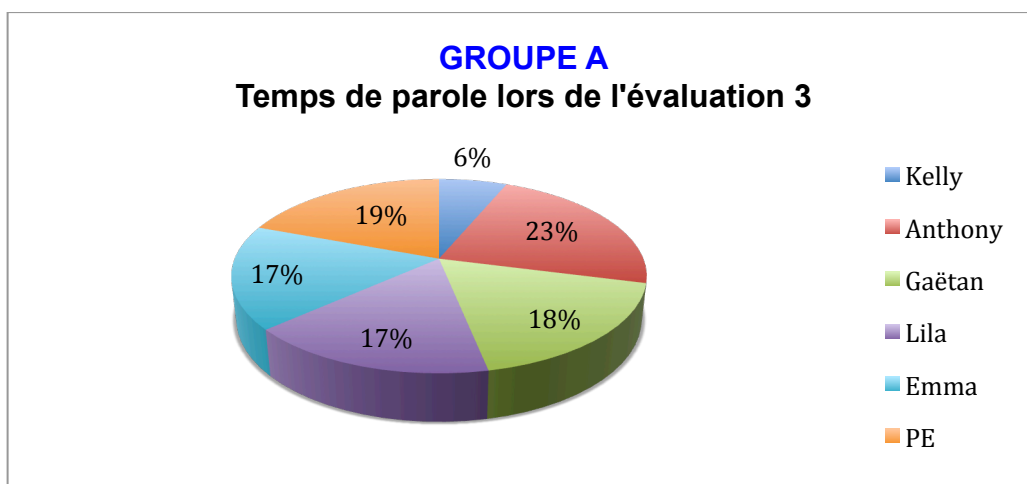


Figure 5 : Répartition du temps de parole lors de l'évaluation 3 du groupe A sans la marionnette

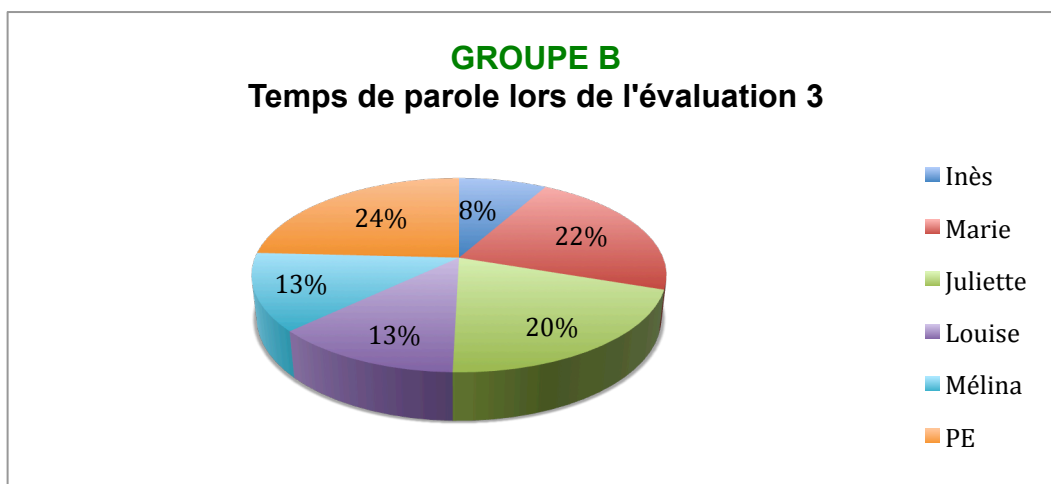


Figure 6 : Répartition du temps de parole lors de l'évaluation 3 du groupe B sans la marionnette

Les figures 5 et 6 exposent la répartition du temps de parole lors de l'évaluation 3 portant sur l'album *Toujours rien ?* de Christian Voltz.

Dans le **groupe A**, lors de la dernière évaluation, le temps de prise de parole semble relativement stable au regard de l'évaluation n°2. L'enseignante, tout comme la marionnette lors de l'évaluation précédente, mobilise 19% de l'échange et les parleurs telle que Lila maintiennent une certaine stabilité malgré l'absence de la marionnette. En revanche, Kelly s'est moins exprimée que lors de l'évaluation précédente (de 10% à 6% du temps de parole).

Dans le **groupe B**, on peut noter une légère diminution de l'hétérogénéité de la répartition de la parole. Inès, petite parleuse, progresse de 2 points passant de 6% à 8% du temps de parole ainsi que Louise et Chloé avec chacune 13%. En revanche, l'enseignante ainsi que Marie et Juliette dominent toujours largement les interactions en cumulant 66% des échanges.

3.2 Le respect des interactions mutuelles

Lors des séances d'évaluation, l'observation de l'attitude des élèves a permis de récolter des données dessinant leur profil lors des interactions langagières.

Aussi, j'ai fait le choix de ne présenter que les résultats pertinents pour cette étude à savoir ceux des grands parleurs car le respect et la régularisation des échanges sont un des axes de mon étude qui les concerne en priorité.

ELEVES DU GROUPE A

Anthony, Gaëtan

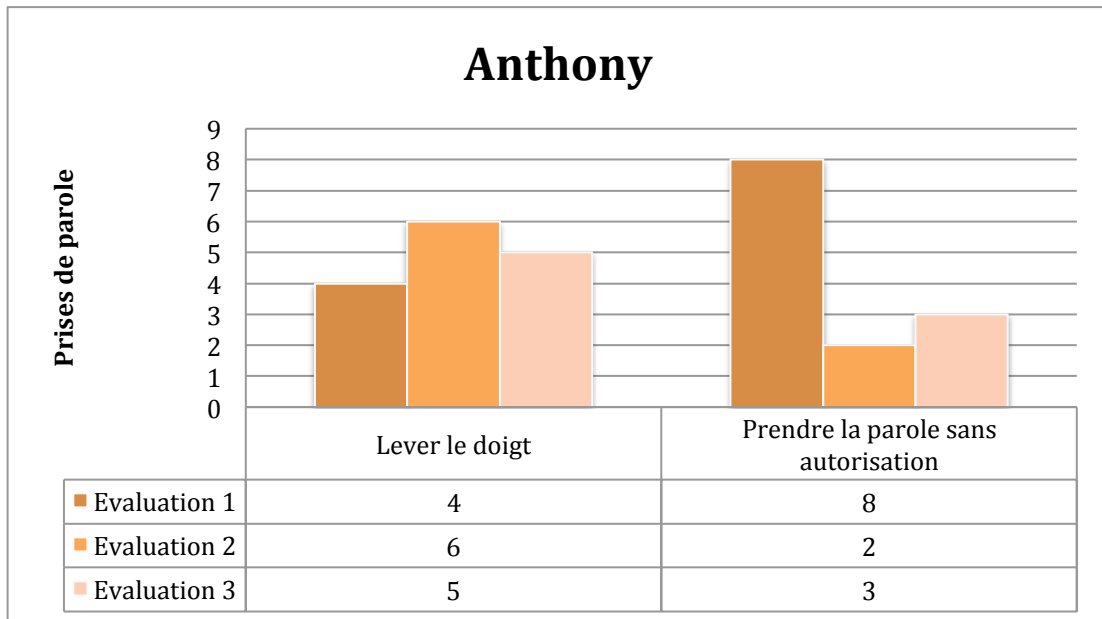


Figure 7 : Evolution de l'attitude de l'élève Anthony dans sa prise de parole lors des trois évaluations

Le comportement d'Anthony évolue au fur et à mesure des trois évaluations :

- **Evaluation n°1** : Anthony prend la parole à 12 reprises dont 8 fois sans respecter les modalités de prise de parole ;
- **Evaluation n°2** : Il prend la parole à 8 reprises mais respecte les modalités de prise de parole à 75% soit 42 points de différences entre deux évaluations.
- **Evaluation n°3** : Les modalités de prise de parole sont respectées à 62% soit une légère baisse comparée à l'évaluation avec la marionnette.

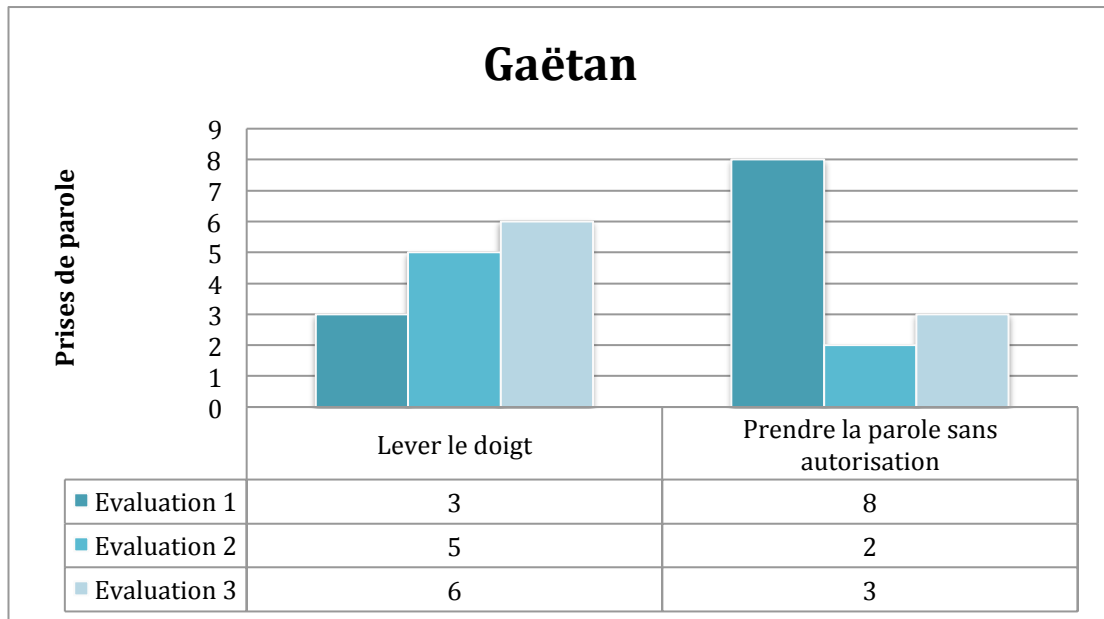


Figure 8 : Evolution de l'attitude de l'élève Gaëtan dans sa prise de parole lors des trois évaluations

Le comportement de Gaëtan évolue au fur et à mesure des trois évaluations :

- **Evaluation n°1** : Il prend la parole à 11 reprises dont 8 fois sans respecter les modalités de prise de parole ;
- **Evaluation n°2** : Il prend la parole à 7 reprises mais respecte les modalités de prise de parole à 72% (évaluation n°1 : 27%)
- **Evaluation n°3** : Les modalités de prise de parole sont respectées à 66% soit une légère baisse comparée à l'évaluation avec la marionnette.

Ces résultats nous indiquent que le comportement dans les situations de langage a évolué pour ces deux élèves. Avant l'expérimentation, ils respectaient peu les modalités de prise de parole (données inférieures à 50% de leurs interactions). En revanche, on peut voir une nette amélioration lors de la phase d'expérimentation avec la marionnette. En effet, la prise de parole sans autorisation chute à moins de 30% pour les deux. Toutefois, les résultats nous indiquent une légère hausse de ces dernières en l'absence de la marionnette.

ELEVES DU GROUPE B

Marie, Juliette.

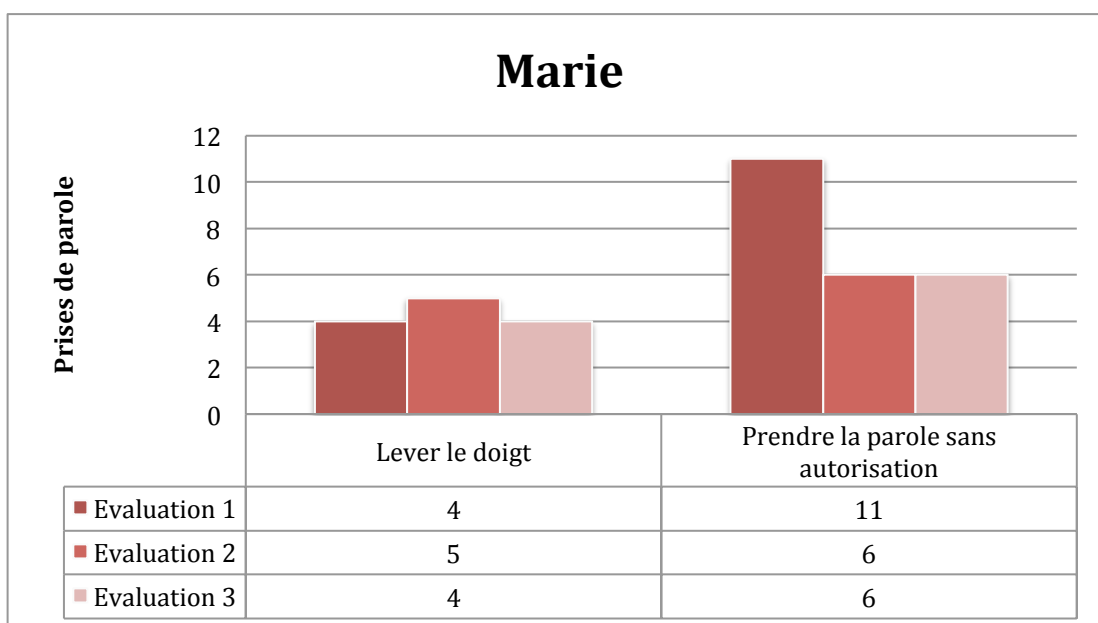


Figure 9 : Evolution de l'attitude de l'élève Marie dans sa prise de parole lors des trois évaluations

Le comportement de Marie présente une certaine stabilité lors des trois évaluations :

- **Evaluation n°1** : Marie prend la parole à 15 reprises dont 11 fois sans respecter les modalités de prise de parole ;
- **Evaluation n°2** : Elle s'exprime à 11 reprises mais respecte les modalités de prise de parole seulement 5 fois soit 45% du temps.
- **Evaluation n°3** : Les modalités de prise de parole sont respectées 4 fois sur 10 interactions soit une moyenne inférieure à 50%.

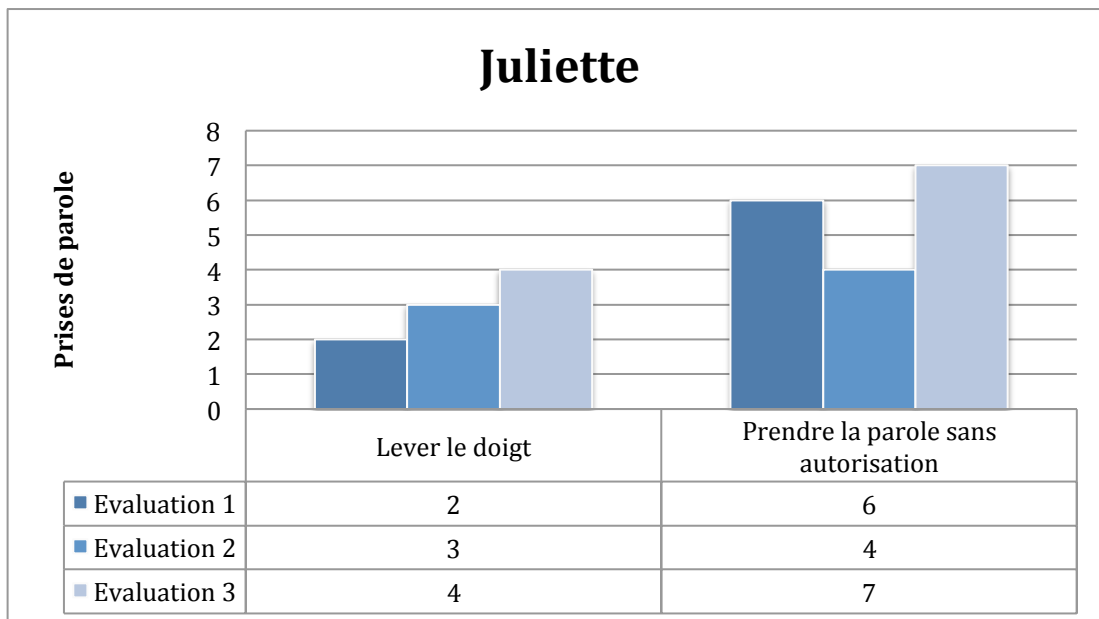


Figure 10 : Evolution de l'attitude de l'élève Juliette dans sa prise de parole lors des trois évaluations

Tout comme Marie, le comportement de Juliette présente une certaine stabilité lors des trois évaluations :

- **Evaluation n°1** : Emma prend la parole à 8 reprises en levant le doigt 2 fois ;
- **Evaluation n°2** : Elle s'exprime à 7 reprises mais respecte les modalités de prise de parole seulement 3 fois soit 45% du temps.
- **Evaluation n°3** : Les modalités de prise de parole sont respectées 4 fois sur 11 interactions soit une moyenne inférieure à 50%.

Marie et Juliette présentent un profil similaire au cours des trois évaluations. En effet, aucune progression n'est à notifier quant au respect des modalités de prises de parole qui sont plus nombreuses pour Marie mais plus longues en terme de durée pour Juliette.

Suite à ces résultats, nous pouvons dresser un bilan comparatif de l'attitude langagière des quatre grands parleurs du groupe A et B en matière de respect de la prise de parole.

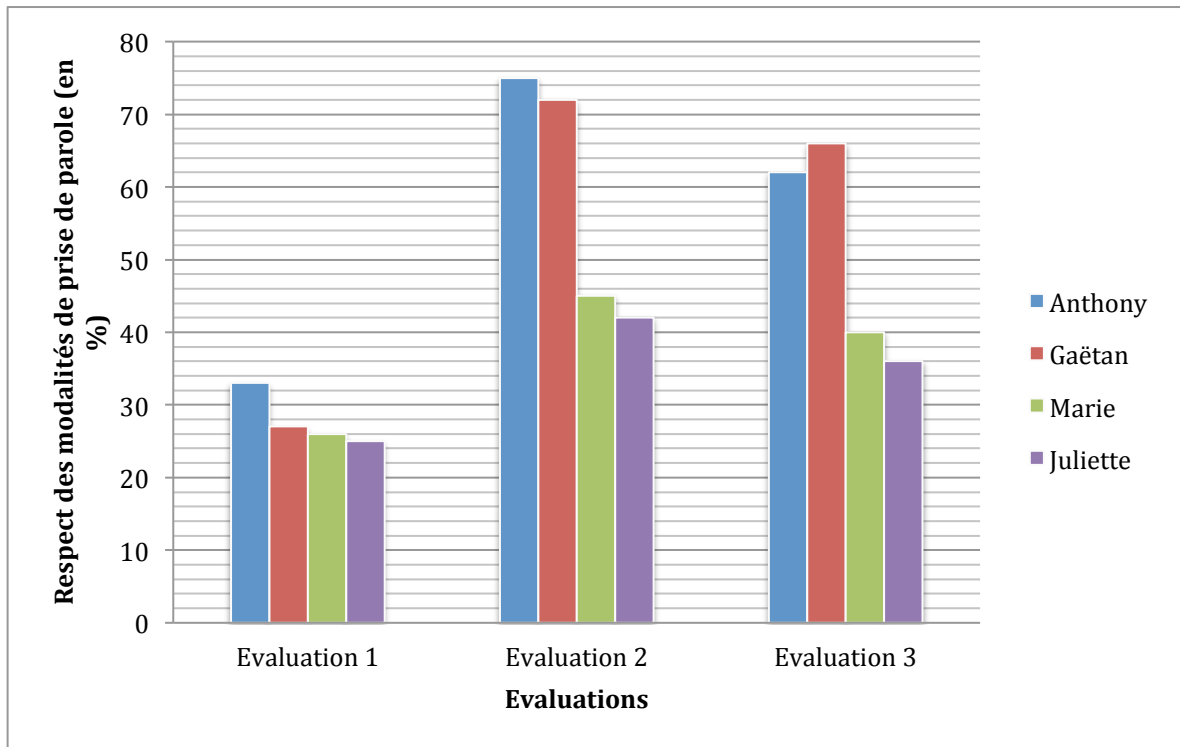


Figure 11 : Evolution du respect de la prise de parole (lever le doigt) en pourcentage sur chaque évaluation

Ces histogrammes groupés mettent en avant les différences entre les deux élèves du groupe A et les deux autres du groupe B. Les comportements de ceux travaillant avec la marionnette montrent un changement dans leur prise de parole comparés à ceux ne travaillant pas avec elle. En effet, dès la deuxième évaluation avec la marionnette, le taux de respect de la prise de parole est supérieure à 50% alors que pour les élèves du groupe B, elle n'est jamais supérieure à 45%.

3.3 L'enrichissement des échanges

Les enregistrements audio nous permettent de dresser un tableau sur l'évolution des interactions entre les élèves pendant les trois évaluations c'est-à-dire le nombre total de prises de parole comprenant les interactions hors sujet, indépendantes (ne reprenant pas les paroles d'un autre élève) et en rebond (qui enrichissent les propos précédents).

3.3.1 Les interactions langagières du groupe A

Tableau récapitulatif des interactions selon leur nature du groupe A pour l'évaluation 1, 2 et 3			
Interactions	Evaluation 1	Evaluation 2	Evaluation 3
Hors sujet	7	5	5
Indépendantes	17	22	24
En rebond	9	27	19
TOTAL	33	54	48

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des interactions selon leur nature du groupe A pour l'évaluation 1, 2 et 3

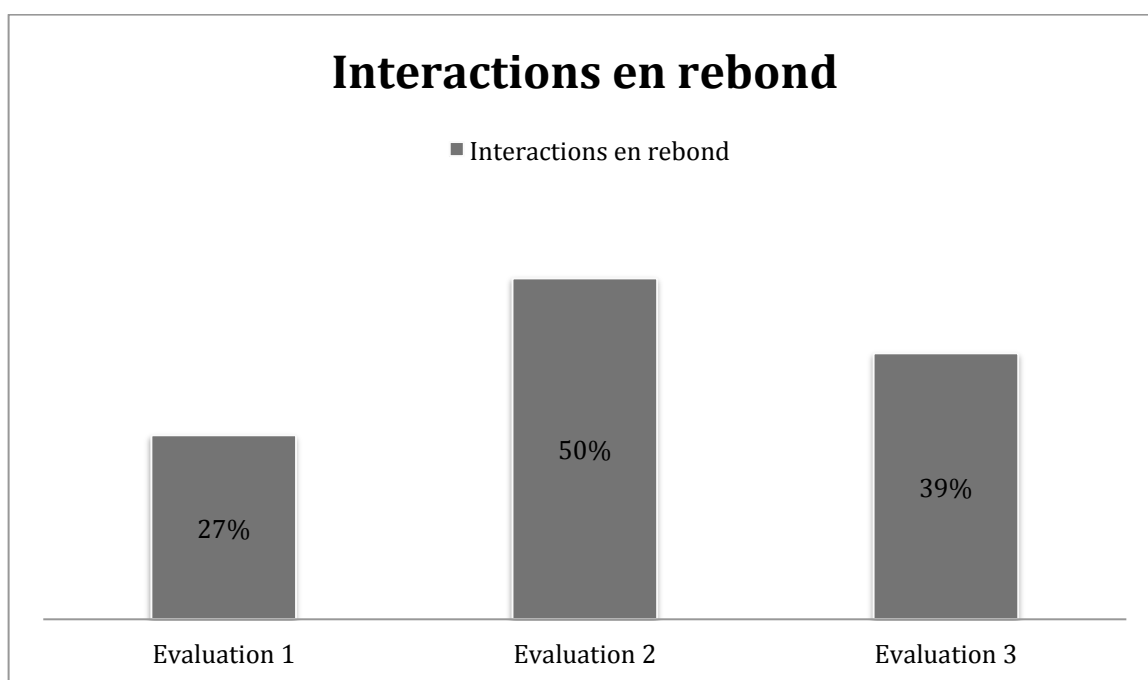


Figure 12 : Part des interactions en rebond sur le nombre total d'interactions pour chaque évaluation

Le tableau 1 et la figure 12 représentent la répartition des différents types d'interactions rencontrés lors des trois évaluations. Les résultats de l'évaluation n°1 montrent une nette prédominance des interactions indépendantes (51% des interactions totales) au détriment de celles en rebonds. Toutefois, la balance se retrouve inversée lors de la deuxième avec la marionnette puis subit une légère

baisse de 11 points lors de l'évaluation finale (sans marionnette). La part des interactions hors sujet, quant à elle, reste stable.

3.3.2 Les interactions langagières du groupe B

Tableau récapitulatif des interactions selon leur nature du groupe B pour l'évaluation 1, 2 et 3			
Interactions	Evaluation 1	Evaluation 2	Evaluation 3
Hors sujet	11	9	12
Indépendantes	20	26	29
En rebond	11	14	19
TOTAL	42	49	51

Tableau 2 : Tableau récapitulatif des interactions selon leur nature du groupe B pour l'évaluation 1, 2 et 3

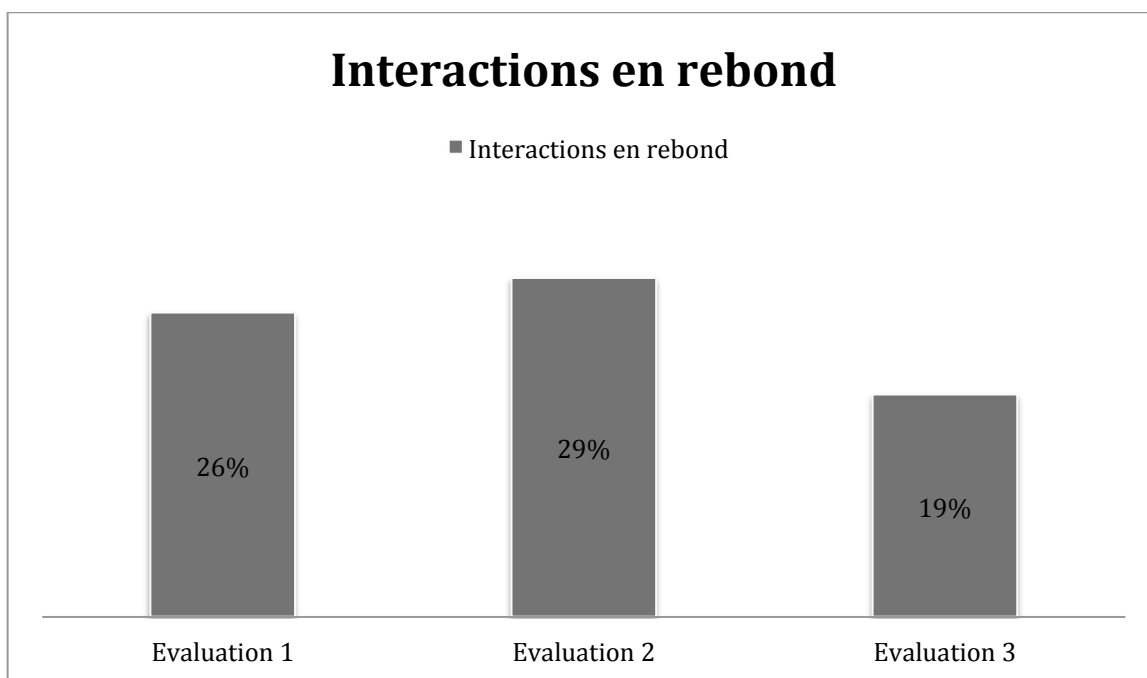


Figure 13 : Part des interactions en rebond sur le nombre total d'interactions pour chaque évaluation

Le tableau 2 et la figure 13 représentent la répartition des différents types d'interactions rencontrés lors des trois évaluations pour le groupe B ayant travaillé sans marionnette. Tout comme le groupe A, la part des interactions hors sujet est

stable sur l'ensemble des évaluations soit environ 22% des prises totales de parole. En revanche, contrairement au groupe A, la part des interactions en rebond ne connaît pas d'évolution importante. Elles représentent en moyenne 24% des échanges alors qu'elles représentent 39% des interactions au sein du groupe A.

Ces observations amènent à dire que la nature des interactions diffère entre les deux groupes en fonction des modalités de travail proposées. Je vais maintenant lier ces données quantitatives au contenu des productions orales.

PARTIE 4

Discussion

Nous pouvons rappeler que l'objectif de cette expérimentation était de savoir si l'utilisation d'une marionnette améliore les interactions langagières des élèves de grande section de maternelle. Les résultats, ci-dessus, mettent en avant l'évolution des attitudes langagières du groupe A par rapport au groupe B. Je vais tâcher d'analyser en quoi la marionnette a influencé leur comportement et amélioré leur interactions langagières.

4.1 L'analyse des résultats

La présentation des résultats quantitatifs a été réalisée ci-dessus. Les résultats qualitatifs à savoir les transcriptions ne seront pas détaillées dans leur intégralité. Seuls les propos pertinents pour l'analyse apparaîtront dans le corps de la discussion sous la forme : *Evaluation – Nom de l'élève : (...)*.

4.1.1 L'attractivité de la marionnette

Une des hypothèses de départ reposait sur le fait que la marionnette était un objet médiateur de langage qui favorisait la prise de parole. Les observations montrent une évolution dans l'attitude des élèves du groupe A. En effet, lors de la première évaluation sans la marionnette, la répartition du temps de parole entre les enfants de chaque groupe est assez similaire. Autant dans le groupe A que dans le groupe B, les grands parleurs monopolisent la parole (au total environ 40% des échanges) alors que les petits parleurs comme Kelly (GrA)¹ ou Inès (GrB) s'expriment très peu (moins de 10%). Aussi, les élèves en manque de concentration tels que Lila (GrA) et Louise (GrB) n'interviennent que 10% du temps de la séance.

Après un premier bilan lors de l'évaluation n°2, des différences entre les attitudes des élèves des deux groupes sont perceptibles. Peu de changements sont à

¹ GrA = Groupe A et GrB = Groupe B

souligner chez le groupe B qui travaille sans marionnette. Cependant, dans le groupe A, les élèves sont davantage attentifs et motivés par la présence de la marionnette.

Evaluation 2 – Kelly (GrA) : « Oui ! Ulysse vient avec nous ! (réaction suite au changement de classe pour l'enregistrement de l'évaluation) ».

Aussi, à travers la marionnette l'enseignant intervient moins pour réguler la parole ce qui permet à Kelly (GrA) de s'exprimer davantage (cinq fois plus) ou à Emma (GrA) dont l'attention est recentrée.

Ces éléments comparatifs peuvent être expliqués par deux phénomènes liés à la manipulation de la marionnette et à la posture qu'adopte l'enseignant. Tout d'abord, nous pouvons confirmer le pouvoir d'attraction de la marionnette qui est un « objet transitionnel réconfortant pour l'enfant » (Winnicott, 1975). Les enfants ont envie de lui parler et de l'informer de toutes les choses qu'elle a ratées en son absence.

Evaluation 2 – Anthony (GrA) : « Tu sais Ulysse, on a lu ce livre quand tu n'étais pas là. Je l'adore ce livre ».

De plus, l'enseignant adopte une posture qui favorise « le maintien de l'orientation dans la réalisation de la tâche » comme le précise Bruner dans *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* (1983) qui est symbolisée par la marionnette. A travers ses expressions et son statut spécifique, elle motive les élèves même les plus novices (tels que parleurs en manque de concentration comme Emma) à rester concentrés sur la tâche qui est 'raconter une histoire connue à Ulysse'.

Ainsi, l'utilisation d'une marionnette favorise la prise de parole des élèves en situation de langage notamment celles des plus réservés et des plus distraits. Toutefois, le rôle de l'enseignant est primordial dans l'attractivité qu'elle suscite. Il est nécessaire, avant tout, de créer une relation d'affectivité et de confiance et ce en amont des séances d'apprentissage.

4.1.2 Les respect des interactions mutuelles

Au début de l'expérimentation, il était nécessaire que je régule les tours de parole pour les deux groupes. En effet, les grands parleurs ont tendance à se comporter comme des « enfants-écrans » (Brigaudiot, 2015) prenant la parole sans la demander et monopolisant l'attention par de longues interventions. J'avais donc tendance à les interrompre afin de moduler leur prise de parole ou à leur faire des signes afin de laisser s'exprimer les autres enfants du groupe.

Ces attitudes ont persisté chez le groupe B pendant toute la durée de l'expérimentation notamment pour les élèves en manque de concentration telle que Louise qui intervenait le plus souvent sans mon accord et sur des sujets souvent dénués de lien avec l'album.

En revanche, au fur et à mesure des séances, les interventions du groupe A ont évolué notamment celles d'Anthony et Gaëtan. En effet, l'observation des résultats révèle une amélioration du comportement de ces deux élèves lors de l'évaluation 2. Ils respectent plus de 7 fois sur 10 les modalités de prise de parole contre 3 fois sur 10 précédemment. Cette amélioration dans leur attitude communicationnelle est à mettre en lien avec les règles strictes qu'a imposées la marionnette.

Evaluation 2 - Ulysse (marionnette) : J'ai mal à la tête s'il y a trop de bruit. J'ai besoin que chacun s'écoute et lève le doigt pour parler. Si vous ne respectez pas ces règles, je vais devoir me cacher. »

Ces deux enfants ne veulent pas voir la marionnette partir ce qui mettrait fin à la séance d'échange avec elle.

Evaluation 2 – Anthony à Gaëtan : « Gaëtan, lève le doigt pour parler. Ulysse va aller se cacher (d'un ton mécontent). »

D'une certaine manière, ils sont contraints à poursuivre ses propres règles car ils l'affectionnent (Winnicott, 1975) ce qui constitue un premier apprentissage des conduites langagières. Agnès Florin les apparente à « une forme de citoyenneté »

car « elles dépassent les aspects techniques de la maîtrise de la langue, du travail sur l'oral et de l'entrée dans l'écrit. C'est un apprentissage de la convivialité, de l'écoute de l'autre, de l'appartenance à une culture » (1999).

Ainsi, **l'utilisation d'une marionnette est particulièrement pertinente dans la régulation de la parole des enfants-écrans** qui liés par une relation affective semblent s'accommoder de ces premières attitudes à la fois langagières et citoyennes.

4.1.3 L'enrichissement des échanges langagiers

A l'école maternelle, les enfants sont encore centrés sur eux-mêmes à un stade de « langage égocentrique » (Piaget, 1923) c'est-à-dire qu'ils s'expriment sans prêter attention à la réception de leur message et n'attendent pas de réponse. Ce sont des éléments que j'ai pu constater au début de mon expérimentation. En effet, pour les deux groupes, 2/3 des échanges étaient de nature indépendante ou hors-sujet. En d'autres termes, les élèves s'exprimaient sans lien avec la proposition précédente (voire répétaient ce qui venait d'être dit) ou sur un thème totalement distinct de celui traité par l'album.

Evaluation 1 – Louise : Moi aussi j'ai eu des poux quand j'étais bébé.

Evaluation 1 – Lila: J'aime bien la coccinelle. Elle est belle.

Lors des séances d'apprentissage, j'avais pour objectif de favoriser les interactions en rebond c'est-à-dire celles directement liées à la proposition précédente et les interactions indépendantes mais respectant la chronologie de l'histoire. Contrairement aux deux modalités précédentes, la seule présence de la marionnette ne permettait pas l'enrichissement des interactions langagières ce que je n'imaginai pas au début de mon expérimentation.

Toutefois, au regard de leur niveau de développement langagier, il était difficile, pour eux, d'enrichir naturellement les propos des autres car le langage est, selon Chantal Mettoudi (2008) une fonction humaine à plusieurs dimensions dont cognitive. Ces

propos supposent une connaissance de la langue qu'ils n'ont pas encore acquise. Ainsi, afin d'y pallier, j'ai intégré une relation tripartite lors des séances de langage avec le groupe A telle qu'elle soit Enseignant-Marionnette-Elèves. Mes interventions, que je souhaitais limitées, prenaient la forme de courtes interrogations-dialogues avec la marionnette.

Evaluation 2 –

Lila: « Théophile, le petit, ben il est triste. »

Enseignant : « Ulysse, sais-tu pourquoi Théophile est triste ? »

Ulysse (marionnette) : « Je n'en ai aucune idée. Mais peut-être que Kelly pourrait nous aider à comprendre. »

Kelly – « Il est triste parce qu'il est moche ! »

L'étayage « limité » que j'ai choisi de mettre en place a permis d'améliorer le contenu des interactions entre les élèves du groupe A avec 50% d'interactions en rebond lors de l'évaluation 2 contrairement au groupe B qui n'en totalisait que 29%. Ces interventions permettaient de relancer les échanges tout en conservant le statut de la marionnette soucieuse de connaître le contenu des albums. Ces modalités de travail s'apparentent à ce que les behavioristes tel que Reuchlin (1986) qualifient de « stimulations extérieures ».

4.1.4 Synthèses des hypothèses

La mise en place de cette expérimentation a permis de montrer que :

- L'utilisation d'une marionnette favorise la prise de parole des petits-parleurs car elle installe une situation de confiance ;
- L'utilisation d'une marionnette augmente la prise de parole des élèves en manque de concentration car elle stimule leur intérêt ;
- L'utilisation d'une marionnette régule la parole des enfants-écrans ;
- Les stimulations conversationnelles entre la marionnette et l'enseignant participent à l'enrichissement des interactions langagières.

4.2 L'intérêt de cette expérimentation

La mise en place de cette recherche m'a permis de connaître davantage mes élèves. Avant l'expérimentation, mes séances de langage s'organisaient en collectif (dix élèves) ce qui ne me permettait pas d'identifier réellement les capacités linguistiques de chacun d'entre eux. Le travail en petits groupes de langage de cinq-six élèves comme le préconise Agnès Florin (1999), les enregistrements ainsi que l'analyse des résultats m'ont permis de mieux les connaître et plus spécifiquement leurs capacités langagières et leurs attitudes dans les échanges entre pairs. A la suite, j'ai organisé des groupes de travail plus adaptés aux besoins de chacun tels que la régulation de la parole ou le respect de certaines structures syntaxiques, par exemple.

Au delà de l'amélioration des interactions langagières des élèves, l'utilisation d'une marionnette m'a donné l'occasion d'améliorer ma posture professionnelle notamment l'enrôlement des élèves dans la tâche langagière (Bruner, 1983). Lors de ces séances de langage, les élèves ont rapidement été captivés par la marionnette et ses questionnements. Lui répondre est devenu un réel enjeu pour eux et une motivation dans leurs interactions.

Aussi, la manipulation de cet outil pédagogique a permis d'élargir la relation trop souvent duelle enseignante-élève qui préexistait. Les interactions se sont tout d'abord adressées à la marionnette avec l'envie de communiquer avec elle pour progressivement s'ouvrir aux autres membres du groupe de langage.

Enfin, les lectures ont enrichi mes connaissances en terme de développement du langage en maternelle et m'ont permis de réfléchir encore davantage à mes pratiques afin de les ajuster et rendre les situations d'apprentissage de plus en plus pertinentes.

4.3 Les limites de l'étude

La première difficulté que j'ai rencontrée a été le choix de présenter la marionnette à tout ou partie de la classe afin de ne pas biaiser une part des résultats. Toutefois, il

aurait été illégitime de réserver sa présence et son utilisation à seulement un petit groupe d'élèves qui, en l'espèce, ne représente qu'un quart de la classe. Ainsi, l'ensemble de la classe a travaillé avec Ulysse lors de séances de jeux de langage en collectif. Elles se sont principalement déroulées lors des rituels du matin sur une dizaine de minutes. En revanche, seul le groupe choisi pour l'étude a évolué avec la marionnette lors des séances d'apprentissage et des évaluations. Par conséquent, il est possible que cette décision de présenter la marionnette à la classe ait influencé le comportement de tous les élèves et de ce fait modifié sensiblement la nature des résultats.

Ensuite, j'ai rencontré des difficultés à manipuler la marionnette c'est-à-dire à lui donner une réelle personnalité objective dénuée de tout jugement concernant les acquis ou non des élèves. De fait, il faut prendre en considération ma présence subjective derrière la voix de la marionnette qui a parfois, par déformation, introduite un certain étayage dans les propos des élèves, induite des réponses attendues ou distribuée la parole en fonction des capacités langagières des élèves que je connais. Je me suis rendu compte que la manipulation d'une marionnette est un vrai art.

Enfin, le projet d'expérimentation s'est déroulé sur une courte durée de sept semaines soit un peu plus d'une période scolaire. Afin de collecter davantage de données, il aurait été judicieux de débiter l'étude dès la rentrée scolaire afin de pouvoir affiner au maximum les résultats au regard des progrès des élèves et de leur changement d'attitude pérenne. En effet, les résultats montrent que l'absence de la marionnette entraîne une chute de la motivation des élèves dans la régulation de leurs interactions langagières. L'amélioration de la communication entre les élèves serait ainsi dépendante de la présence de la marionnette.

La présentation de ces limites est nécessaire afin de nuancer les résultats de mon analyse qui pourrait, de ce fait, être légèrement modifiée.

CONCLUSION

Il est évident que la présence d'une marionnette en maternelle crée une dynamique positive de classe ce qui est lié au pouvoir d'attraction qu'elle « exerce sur les jeunes enfants », (Lecullée, 2005). Toutefois, au delà de cet aspect fédérateur, ma question de recherche portait sur l'amélioration des interactions langagières en classe de grande section et le rôle que pouvait avoir la marionnette.

La mise en place du protocole d'expérimentation et mes observations m'ont donné l'occasion de tirer deux conclusions.

La première est que la présence d'une marionnette lors des séances langagières favorise l'authenticité des échanges ce qui motive la prise de parole des élèves. Aussi, les règles qu'elle impose et la relation affective qui la lie aux élèves ce que l'enseignant a pris soin de structurer, favorise l'écoute et le respect de la parole des autres. Par conséquent, les interactions sont davantage qualitatives et liées les unes aux autres.

La seconde conclusion que je peux en tirer nuance toutefois la précédente. En effet, en l'absence de cet outil pédagogique, la qualité des interactions langagières diminue au détriment de prises de paroles isolées. Il semblerait qu'un travail sur le long terme soit nécessaire afin de réellement améliorer la communication entre les élèves et ce à tout moment de la journée scolaire.

Enfin, il serait intéressant de prolonger ce questionnement sur deux points. L'utilisation d'une marionnette favorise-t-elle le développement des compétences langagières tels que le lexique ou la syntaxe ? Aussi, la présence d'une marionnette peut-elle améliorer les interactions langagières en grand groupe et non seulement en petit comité comme le préconise Agnès Florin ?

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : Répartition du temps de parole lors de l'évaluation 1 du groupe A	p.38
Figure 2 : Répartition du temps de parole lors de l'évaluation 1 du groupe B	p.38
Figure 3 : Répartition du temps de parole lors de l'évaluation 2 du groupe A avec la marionnette	p.39
Figure 4 : Répartition du temps de parole lors de l'évaluation 2 du groupe B	p.39
Figure 5 : Répartition du temps de parole lors de l'évaluation 3 du groupe A sans la marionnette	p.40
Figure 6 : Répartition du temps de parole lors de l'évaluation 3 du groupe B sans la marionnette	p.41
Figure 7 : Evolution de l'attitude de l'élève Anthony dans sa prise de parole lors des trois évaluations	p.42
Figure 8 : Evolution de l'attitude de l'élève Gaëtan dans sa prise de parole lors des trois évaluations	p.43
Figure 9 : Evolution de l'attitude de l'élève Marie dans sa prise de parole lors des trois évaluations	p.44
Figure 10 : Evolution de l'attitude de l'élève Juliette dans sa prise de parole lors des trois évaluations	p.45
Figure 11 : Evolution du respect de la prise de parole (lever le doigt) en pourcentage sur chaque évaluation	p.46
Tableau 1 : Tableau récapitulatif des interactions selon leur nature du groupe A pour l'évaluation 1, 2 et 3	p.47
Figure 12 : Part des interactions en rebond sur le nombre total d'interactions pour chaque évaluation	p.47
Tableau 2 : Tableau récapitulatif des interactions selon leur nature du groupe B pour l'évaluation 1, 2 et 3	p.48
Figure 13 : Part des interactions en rebond sur le nombre total d'interactions pour chaque évaluation	p.48

BIBLIOGRAPHIE

Textes officiels

Ministère de l'Éducation nationale, Document d'accompagnement des programmes, Partie I - L'oral, cadrage général, 2 octobre 2015.

Ministère de l'Éducation nationale, Document d'accompagnement des programmes, Partie I - L'oral, organiser la classe pour favoriser les interactions langagières, 2 octobre 2015.

Ministère de l'Éducation nationale, Programmes de l'école maternelle, B.O. du 26 mars 2015.

Ministère de l'Éducation nationale, Programmes de l'école maternelle, B.O. n°3 du 3 juin 2008.

Ministère de l'Éducation nationale, Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral et écrit, B.O. du 07 février 2002

Ouvrages : langage

BENVENISTE, Emile, *Problèmes de linguistique générale*, Tome 1, Gallimard, Paris, 1966, 356p.

BOISSEAU, Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Retz, Paris, 2005, 304p.

BOUYSSSE, Viviane, *Conférence du 11 février 2003, Comment enseigner le langage oral à l'école maternelle*, Montfort.

BRIGAUDIOT, Mireille, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette Education, Paris, 2015

BRIGAUDIOT, Mireille, *Langage et école maternelle*, Hatier, Paris, 2015, 255p.

BRUNER Jérôme, *Comment les enfants apprennent à parler*, Pédagogie Retz, 1987, p. 26.

DELAHAIE, Marc, *L'évolution du langage de l'enfant. De la difficulté au trouble. Guide ressources pour les professionnels*. France, Saint-Denis : INPES, 2009, 89p.

FLORIN, Agnès, *La maîtrise du langage*, Presses universitaires, Rennes, 2002.

FLORIN, Agnès, *Le développement du langage*, Dunod, Paris, 1999, 122p

FLORIN, Agnès, *Parler ensemble en maternelle, la maîtrise de l'oral et l'initiation à l'écrit*, Ellipses Marketing, Formation des personnels de l'Education nationale, Paris, 1998, 189p.

JEANJEAN, Marie-Françoise, MASSONET, Jacqueline, *Pratiques de l'oral en maternelle*, Retz Pédagogie, Paris, 2001, 256p.

METTOUDI, Chantal, *Comment enseigner en maternelle La maîtrise de la langue, un véritable accompagnement pédagogique*, Hachette, Paris, 2008, 267p.

REUCHLIN, Maurice, *Psychologie*, PUF, Paris, 1986, 680p. in FLORIN, Agnès, *Le développement du langage*, Dunod, Paris, 1999, 122p.

VYGOTSKY, Lev, *Pensée et langage*, Paris, Messidor / Editions sociales, 1985, 536p.

Ouvrages/Articles : marionnette/mascotte

BAUDRAS, Isabelle, « La mascotte de classe ». *La classe maternelle*, décembre 2006, n°154, p. 69-74

DUFLOT, Colette, « Des marionnettes pour le dire, entre jeu et thérapie », Martin Média, Paris, 1992

GUILLAUMOND, Françoise, *Une mascotte pour quoi faire*, Magnard, Paris, 1999, 31p.

WINNICOTT, Donald, *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Editions Gallimard, Collection Folio Essais, Paris, 1975, 275p.

Ouvrages : autres

AIMARD, Paule, *Les troubles du langage chez l'enfant*, Presses universitaires de France, Paris, 1984, 127p.

BOUNNEAU Martine, NETTER Jean-Luc, *retranscription du colloque « l'oral à l'école »*, 25 avril 2001, Auch

PIAGET Jean, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Chapitre 2 de la 3^{ème} édition, Delachaux et Niestlé, Paris, 1997 (1923), 213p.

Articles en ligne

CNDP. Bien lire. Atelier. La marionnette : outil médiateur du langage en cycle 1 [en ligne]. Octobre 2013 [consulté le 22 novembre 2015]. Disponible à l'adresse : [http://www.cndp.fr/bienlire/02-atelier/fiche.asp?theme=1110&id=1363`](http://www.cndp.fr/bienlire/02-atelier/fiche.asp?theme=1110&id=1363)

DVD

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, réal. Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et le Centre national de documentation pédagogique (CNDP), *Apprendre à parler*, 2010, 1 DVD, min

ANNEXES

Annexe 1

Fiches de renseignements « élèves »

Ces informations ont été récoltées au début de la quatrième période. Il s'agit donc d'un aperçu du profil des élèves à ce moment-là de l'année.

LES ELEVES DU GROUPE A

ANTHONY	
Date de naissance : 14/11/2010	Nombre de frères et sœurs : 0
Contexte socioculturel :	
- <u>Famille</u> : Parents d'origine française, actifs tous les deux.	
- <u>Investissement des parents dans la scolarité</u> : Fortement investis dans la scolarité de leur enfant. Ils se tiennent régulièrement informés de son comportement en classe ainsi que de ses résultats. Ils participent aux activités scolaires.	
Comportement en classe : Anthony est un enfant très stimulé et curieux. Son langage est très bon et ses phrases sont complexes. Il est capable de raconter, mémoriser et restituer. Toutefois, il a du mal à écouter ses camarades et a tendance à leur couper la parole ainsi qu'aux adultes qui l'entourent.	

KELLY	
Date de naissance : 22/12/2010	Nombre de frères et sœurs : 0
Contexte socioculturel :	
- <u>Famille</u> : Parents séparés. Papa d'origine marocaine qui élève seul sa fille.	
- <u>Investissement des parents dans la scolarité</u> : L'investissement est détaché avec une vision faussée du niveau scolaire de son enfant. L'élève est fréquemment absente pour divers motifs familiaux ce qui ne lui permet pas de participer aux « grands événements scolaires » (ex. spectacle de l'école).	
Comportement en classe : Kelly est une enfant calme et timide. Son langage est pauvre mais elle acquiert progressivement du lexique ainsi que des structures syntaxiques. Elle présente un défaut de prononciation /z/ au lieu de /g/.	

LILA	
Date de naissance : 21/05/2010	Nombre de frères et sœurs : 1 petit frère de 2 ans
<p>Contexte socioculturel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Famille</u> : Parents d'origine française, le papa travaille et la maman est en recherche d'emploi. - <u>Investissement des parents dans la scolarité</u> : Les deux parents sont très présents et participent activement à la vie de l'école notamment lors des sorties scolaires. Ils sont attentifs au bien être de leur enfant. 	
<p>Comportement en classe : Elève à l'aise socialement qui s'exprime facilement malgré un certain manque de confiance. Son niveau de langage est très bon.</p>	

EMMA	
Date de naissance : 13/07/2010	Nombre de frères et sœurs : 2 (une sœur de 8 ans et un frère de 10 ans).
<p>Contexte socioculturel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Famille</u> : Parents d'origine française, actifs tous les deux. - <u>Investissement des parents dans la scolarité</u> : La maman est très investie dans la vie scolaire de son enfant malgré un emploi du temps chargé. Le papa est peu disponible (aucune rencontre). 	
<p>Comportement en classe : Elève à l'aise en classe qui s'exprime facilement et correctement malgré une attitude dissipée. Son niveau de langage est bon malgré un léger défaut de prononciation.</p>	

LES ELEVES DU GROUPE B

INES	
Date de naissance : 08/06/2010	Nombre de frères et sœurs : 2 (un frère de 3 ans et un de 12 ans)
<p>Contexte socioculturel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Famille</u> : Parents d'origine française, le papa travaille et la maman est au chômage. - <u>Investissement des parents dans la scolarité</u> : Le papa est peu présent de par son activité professionnelle (déplacements fréquents). La maman est investie dans la scolarité de son enfant (questionnement face aux difficultés rencontrées) et participe activement aux activités scolaires (accompagnement lors des sorties scolaires, activités sportives). 	
<p>Comportement en classe : Inès est une élève effacée qui manque de confiance en elle. Son niveau de langage est bon mais elle s'exprime parfois avec un langage bébé ce qui est à mettre en parallèle avec son besoin de reconnaissance vis-à-vis de ses frères.</p>	

MARIE	
Date de naissance : 21/03/2010	Nombre de frères et sœurs : un frère de 10 ans
<p>Contexte socioculturel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Famille</u> : Parents d'origine française, forte présence de la mamie d'origine portugaise. Les deux parents sont actifs. - <u>Investissement des parents dans la scolarité</u> : Très fort investissement dans la scolarité de leur fille notamment de la part de la maman. Les questionnements sont fréquents aussi bien sur la scolarité que sur son intégration en classe. Les parents sont actifs dans la vie de l'école et membres de l'association des parents d'élèves. 	
<p>Comportement en classe : Marie est une petite fille avec un très bon niveau de langage qui utilise des structures syntaxiques complexes. Elle présente une précocité dans les apprentissages ce qui lui confère une réflexion plus approfondie (qui pourrait s'assimiler à des CP/CE1).</p>	

JULIETTE	
Date de naissance : 21/08/2010	Nombre de frères et sœurs : une petite sœur de 7 mois
<p>Contexte socioculturel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Famille</u> : Maman d'origine française en recherche d'emploi. - <u>Investissement des parents dans la scolarité</u> : La maman est investie dans la vie de classe de sa fille avec une forte envie de la voir réussir. Elle prend fréquemment des photos des réalisations présentes dans le couloir de l'école. 	
<p>Comportement en classe : Juliette est une enfant dynamique et scolaire. Elle s'épanouit dans les apprentissages et possède un bon niveau de langage malgré quelques petits défauts de construction syntaxique à mettre en lien avec son environnement familial.</p>	

LOUISE	
Date de naissance : 24/06/2010	Nombre de frères et sœurs : un petit frère de 2 ans.
<p>Contexte socioculturel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Famille</u> : Parents d'origine française, actifs. - <u>Investissement des parents dans la scolarité</u> : Aucune rencontre avec le papa. La maman, quant à elle, suit activement les progrès de sa fille et prend en compte les conseils et remarques des enseignantes. 	
<p>Comportement en classe : Louise est une enfant très dissipée qui n'a pas une posture d'élève. Toutefois, elle est performante et son niveau de langage est bon. Elle possède une très bonne capacité de mémorisation.</p>	

CHLOE

Date de naissance : 14/09/2010

Nombre de frères et sœurs : une petite sœur de 2 ans et demi.

Contexte socioculturel :

- Famille : Parents d'origine française, séparés. Le papa travaille, la maman est en recherche d'emploi.

- Investissement des parents dans la scolarité : Les parents s'investissent peu dans la scolarité de leur enfant.

Comportement en classe : Chloé est une petite fille sérieuse et performante malgré des préoccupations familiales lourdes. Son niveau de langage est bon ainsi que sa capacité de mémorisation. Elle parle à bon escient.

Annexe 2

Tableau de synthèse des séances

SEMAINES	LUNDI	MARDI	MERCREDI
SEMNAINE 1 7-8 mars 2016	GS1/GS2 : Lecture de l'album de référence : - <i>Comme un pou</i> d'Eric Battut	MS-GS² : Découverte de la marionnette par l'ensemble de la classe → Situation 1 Groupe A : Evaluation n°1 sans marionnette Groupe B : Evaluation n°1 sans marionnette → Fiche 1 : Raconter une histoire connue (<i>Comme un pou</i> d'Eric Battut)	MS-GS : Les présentations de la marionnette → Situation 2
SEMNAINE 2 14-15 mars 2016	MS-GS : Jeu du portrait → Situation 3 GS A : Séance n°1 de Travail : Raconter un événement vécu à la marionnette (avec support visuel) → Les ateliers « Ponts et Viaducs » du projet de circonscription du 07/03	MS-GS : Jeu du portrait → Situation 3 GS B : Séance n°1 de Travail : Raconter un événement vécu au PE (avec support visuel) → Les ateliers « Ponts et Viaducs » du projet de circonscription du 07/03	
SEMNAINE 3 21-22 mars 2016	MS-GS : Qui aime quoi ? → Situation 4 GS B : Séance n°2 de Travail : Expliquer les étapes de réalisation d'un objet en arts visuels (coiffe indienne) et l'origine de cette réalisation. → La coiffe indienne	MS-GS : Qui aime quoi ? → Situation 4 GS A : Séance n°2 de Travail : Expliquer à la marionnette les étapes de réalisation d'un objet en arts visuels (coiffe indienne) et l'origine de cette réalisation. → La coiffe indienne	MS-GS : Qui aime quoi ? → Situation 4
SEMNAINE 4 29 mars 2016		MS-GS : Du coq à l'âne → Situation 14 GS A : Evaluation n°2 : Raconter à la marionnette une histoire connue (<i>Madenka</i> de Peter Sis)	

² Les ateliers MS-GS sont réalisés le matin en regroupement (rituels) afin de familiariser l'ensemble de la classe à la présence de la marionnette et de fédérer le groupe classe.

		<p>GS B : Evaluation n°2 : Raconter une histoire connue (<i>Madlenka</i> de Peter Sis)</p> <p>MS-GS : Découverte du planisphère</p> <p>→ Situation 5</p> <p>GS A : Séance n°3 de Travail : Raconter un événement à la marionnette avec l'aide de supports vidéos et audio (la sortie sur le viaduc du village).</p> <p>→ Description de la scène</p>	<p>MS-GS : Evocation d'un trajet</p> <p>→ Situation 7</p>
<p>SEMAINE 5 18-19 avril 2016</p>	<p>MS-GS : Découverte du planisphère</p> <p>→ Situation 5</p> <p>GS B : Séance n°3 de Travail : Raconter un événement avec l'aide de supports vidéos et audio (la sortie sur le viaduc du village).</p> <p>→ Description de la scène</p>	<p>MS-GS : Des animaux sauvages</p> <p>→ Situation 8</p> <p>GS A : Séance n°4 de Travail : Expliquer à la marionnette les étapes de la réalisation des plantations de classe et les résultats obtenus (les plantations sont présentes dans la classe).</p> <p>→ La plantation</p>	<p>MS-GS : Des animaux sauvages</p> <p>→ Situation 8</p> <p>GS B : Séance n°4 de Travail : Expliquer les étapes de la réalisation des plantations de classe et les résultats obtenus (les plantations sont présentes dans la classe).</p> <p>→ La plantation</p>
<p>SEMAINE 6 25-26 avril 2016</p>	<p>MS-GS : Des animaux sauvages</p> <p>→ Situation 8</p> <p>GS A : Séance n°4 de Travail : Expliquer à la marionnette les étapes de la réalisation des plantations de classe et les résultats obtenus (les plantations sont présentes dans la classe).</p> <p>→ La plantation</p>	<p>MS-GS : Des animaux sauvages</p> <p>→ Situation 8</p> <p>GS B : Séance n°4 de Travail : Expliquer les étapes de la réalisation des plantations de classe et les résultats obtenus (les plantations sont présentes dans la classe).</p> <p>→ La plantation</p>	<p>MS-GS : Des animaux sauvages</p> <p>→ Situation 8</p> <p>GS B : Séance n°4 de Travail : Expliquer les étapes de la réalisation des plantations de classe et les résultats obtenus (les plantations sont présentes dans la classe).</p> <p>→ La plantation</p>
<p>SEMAINE 7 2-3 mai 2016</p>	<p>GS A : Raconter à la marionnette une sortie scolaire (Spectacle d'Anglais).</p> <p>→ Ce qu'il s'est passé ? Contenu ?</p> <p>GS B : Raconter à la marionnette une sortie scolaire (Spectacle d'Anglais).</p> <p>→ Ce qu'il s'est passé ? Contenu ?</p>	<p>GS A : Raconter à la marionnette une sortie scolaire (Spectacle d'Anglais).</p> <p>→ Ce qu'il s'est passé ? Contenu ?</p>	<p>GS A : Evaluation n°3 sans marionnette</p> <p>GS B : Evaluation n°3 sans marionnette</p> <p>→ Raconter une histoire connue (<i>Toujours rien</i> ? de Christian Voltz)</p>

Annexe 3

Séances de langage menées avec les groupes A et B

Séance n°	Type de langage	Contenu (15')
Séance 1	Evocation Descriptif	Raconter un événement avec l'aide de supports visuels (photographies) : l'atelier ponts et viaducs (réaliser des ponts avec des briques de lait, des sucres). → Respecter la chronologie des événements, préciser le lieu, le matériel et les intervenants.
Séance 2	Evocation Explicatif	Expliquer les étapes de la réalisation d'un objet (une coiffe d'indienne) en arts visuels et le projet qui y est lié. L'objet est à la disposition des élèves pendant l'atelier de langage. → Respecter la chronologie des événements
Séance 3	Evocation Description	Raconter un événement avec l'aide de supports vidéo et audio (la sortie sur le viaduc du village). → Respecter la chronologie des événements, le matériel nécessaire à la préparation de la sortie, les projets en lien avec le viaduc.
Séance 4	Evocation Explicatif	Expliquer les étapes de la réalisation des plantations de classe et les résultats obtenus (les plantations sont présentes dans la classe). → Ordonner les différentes étapes, le matériel nécessaire, l'album en lien avec le projet de plantation.
Séance 5	Evocation Descriptif	Raconter une sortie scolaire (Spectacle en anglais). → Que s'est-il passé ? Quel est le contenu ?

Annexe 4


Tableau synthétique des séances d'évaluation

Schéma des évaluations : Raconter une histoire connue (celle d'un album de jeunesse étudié en classe étudié en amont de l'évaluation) à la marionnette pour le groupe A ou à l'enseignant pour le groupe B.			
Compétences mobilisées :			
- Oser s'exprimer et prendre la parole au sein d'un groupe ;			
- Respecter la prise de parole de ses camarades.			
Objectif : Raconter une histoire connue en respectant la chronologie de l'histoire, écouter les autres et enrichir leurs propos.			
Evaluation	Type	Modalités	Album support d'évaluation
1	Diagnostique	Sans la marionnette pour les deux groupes (avant l'expérimentation)	<i>Comme un pou</i> , Eric Battut
2	Formative	Groupe A : Avec la marionnette Groupe B : Sans la marionnette	<i>Madlenka</i> , Peter Sis
3	Sommative	Sans la marionnette pour les deux groupes (évaluation finale). Ce qui permet à la fois de comparer les deux groupes ainsi que l'attitude du groupe A en l'absence de la marionnette.	<i>Toujours rien ?</i> , Christian Voltz

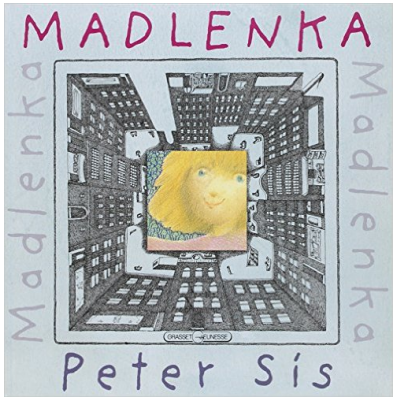
Annexe 5

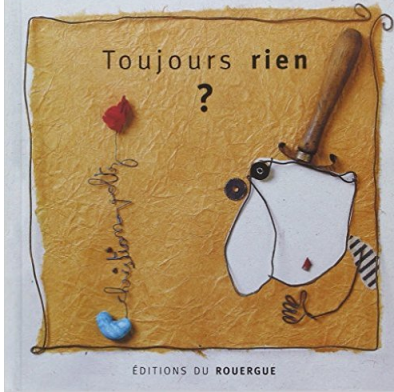
Tableau descriptif des albums de jeunesse « Evaluation »

Trois albums de jeunesse ont été utilisés comme supports servant à l'évaluation des élèves. Chacun a été étudié en amont et intégré dans un projet de classe faisant intervenir différents domaines (langage oral, écrit, exploration du monde, arts visuels).

EVALUATION 1	
Titre	Comme un pou
Auteur	Eric Battut
Editeur	Gulf Stream
Année d'édition	2011
Nombre de pages	24
	Théophile, le pou, vient de naître et « c'est extraordinaire ! Comme il est moche ! » s'exclament ses parents tout fiers... Sauf que Théophile lui ne veut pas être moche, il veut de belles ailes comme le papillon, un long corps comme une libellule,... il va petit à petit se faire un déguisement, pour ressembler à d'autres, ce qui ne va pas du tout ravir ses parents. Et c'est en s'acceptant qu'il va faire une belle rencontre.
Thème	Différence, acceptation de soi
Type de structure	Récit en randonnée par accumulation.

EVALUATION 2	
Titre	Madlenka
Auteur	Peter Sis
Editeur	Grasset
Année d'édition	2000
Nombre de pages	24

	<p>Une fillette, Madlenka, dévale les escaliers de son appartement new-yorkais pour annoncer à tout le quartier que sa dent remue. Cet événement symbolique, marquant l'entrée dans une autre période de l'enfance, s'accompagne d'une initiation culturelle aux textes et images du monde portés par les habitants de ce quartier de New-York où habitent de nombreux immigrés : le boulanger et les symboles de la culture française, Mlle Grimm et les contes, le fleuriste Eduardo et les mythes amérindiens...</p>
<p>Thème</p>	<p>Voyage, ouverture aux autres</p>
<p>Type de structure</p>	<p>Récit en randonnée par remplacement.</p>

<p style="text-align: center;">EVALUATION 3</p>	
<p>Titre</p>	<p>Toujours rien ?</p>
<p>Auteur</p>	<p>Christian Voltz</p>
<p>Editeur</p>	<p>Editions du Rouergue</p>
<p>Année d'édition</p>	<p>1999</p>
<p>Nombre de pages</p>	<p>30</p>
	<p>Monsieur Louis plante une graine en pleine terre mais comme elle met du temps à pousser, il s'impatiente et s'énerve au point de ne plus s'en occuper tandis que l'oiseau, qui lui rend visite, attend sans dire un mot que la graine devienne une fleur.</p>
<p>Thème</p>	<p>La plantation/germination, la patience</p>
<p>Type de structure</p>	<p>Récit en randonnée par accumulation</p>

Annexe 6

Grille d'évaluation vierge

GRILLE D'EVALUATION – EVALUATION N°...

Date :

Album de référence :

Durée :

GROUPE A						
ELEVE	1/ Nombre de prises de parole	2/ Reste dans le sujet	3/ Attend son tour de parole	4/ Ecoute les autres	5/ Répète le discours des autres	6/ Enrichit le discours des autres
Anthony						
Gaëtan						
Kelly						
Lila						
Emma.						

GROUPE B						
ELEVE	1/ Nombre de prises de parole	2/ Reste dans le sujet	3/ Attend son tour de parole	4/ Ecoute les autres	5/ Répète le discours des autres	6/ Enrichit le discours des autres
Inès						
Marie						
Juliette						
Louise						
Chloé						

Charline MARCHER

La marionnette : un outil dans l'amélioration des interactions langagières en classe de grande section

Résumé :

Le développement des compétences langagières est une des finalités de la maternelle. A la fois école de la parole et lieu de socialisation, les jeunes élèves y apprennent à interagir avec les autres par le langage. Afin de participer à l'amélioration de ces interactions langagières, l'enseignant peut recourir à des outils pédagogiques. Cette expérimentation réalisée à partir de l'observation et l'enregistrement de dix élèves de grande section permet de rendre compte de l'influence de l'utilisation d'une marionnette comme support de médiation du langage.

Ainsi, les résultats ont été présentés selon les trois rôles dédiés à la marionnette : encourager la prise de parole, favoriser le respect des autres et permettre l'enrichissement de leur discours. L'interprétation des données qualitatives met en évidence une amélioration globale des interactions langagières chez les élèves observés. Toutefois, ces interprétations sont à nuancer et sont liées à la posture de l'enseignant et à la place qu'il donne à la marionnette.

Mots clés : langage, marionnette, interactions langagières

The puppet: a tool in order to improve language interactions in kindergarten

Summary:

The development of language skills is one of the kindergarten purposes. School is at the same time a place to learn how to speak and a place of socialization, young pupils will learn to interact with each other's thanks to language. To participate in the improvement of these linguistic interactions, the teacher may use teaching tools. This experiment was carried out from observations and recordings of ten 5 year old pupils to measure the influence of a puppet as language mediation support.

Thus, the results were separated in three different roles of the puppet : encourage speaking, promote respect of others and enrich of their speech. The interpretation of qualitative data reveals an overall improvement in language interactions observed among pupils. However, these interpretations need to be nuanced and linked to the teacher's posture and to the place he gives to the puppet.

Keywords: language, puppet, linguistic interactions

Annexe 3

Séances de langage menées avec les groupes A et B

Séance n°	Type de langage	Contenu (15')
Séance 1	Evocation Descriptif	Raconter un événement avec l'aide de supports visuels (photographies) : l'atelier ponts et viaducs (réaliser des ponts avec des briques de lait, des sucres). → Respecter la chronologie des événements, préciser le lieu, le matériel et les intervenants.
Séance 2	Evocation Explicatif	Expliquer les étapes de la réalisation d'un objet (une coiffe d'indienne) en arts visuels et le projet qui y est lié. L'objet est à la disposition des élèves pendant l'atelier de langage. → Respecter la chronologie des événements
Séance 3	Evocation Description	Raconter un événement avec l'aide de supports vidéo et audio (la sortie sur le viaduc du village). → Respecter la chronologie des événements, le matériel nécessaire à la préparation de la sortie, les projets en lien avec le viaduc.
Séance 4	Evocation Explicatif	Expliquer les étapes de la réalisation des plantations de classe et les résultats obtenus (les plantations sont présentes dans la classe). → Ordonner les différentes étapes, le matériel nécessaire, l'album en lien avec le projet de plantation.
Séance 5	Evocation Descriptif	Raconter une sortie scolaire (Spectacle en anglais). → Que s'est-il passé ? Quel est le contenu ?

Annexe 4

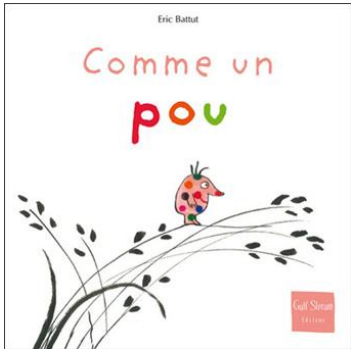
Tableau synthétique des séances d'évaluation

Schéma des évaluations : Raconter une histoire connue (celle d'un album de jeunesse étudié en classe étudié en amont de l'évaluation) à la marionnette pour le groupe A ou à l'enseignant pour le groupe B.			
Compétences mobilisées :			
- Oser s'exprimer et prendre la parole au sein d'un groupe ;			
- Respecter la prise de parole de ses camarades.			
Objectif : Raconter une histoire connue en respectant la chronologie de l'histoire, écouter les autres et enrichir leurs propos.			
Evaluation	Type	Modalités	Album support d'évaluation
1	Diagnostique	Sans la marionnette pour les deux groupes (avant l'expérimentation)	<i>Comme un pou</i> , Eric Battut
2	Formative	Groupe A : Avec la marionnette Groupe B : Sans la marionnette	<i>Madlenka</i> , Peter Sis
3	Sommative	Sans la marionnette pour les deux groupes (évaluation finale). Ce qui permet à la fois de comparer les deux groupes ainsi que l'attitude du groupe A en l'absence de la marionnette.	<i>Toujours rien ?</i> , Christian Voltz

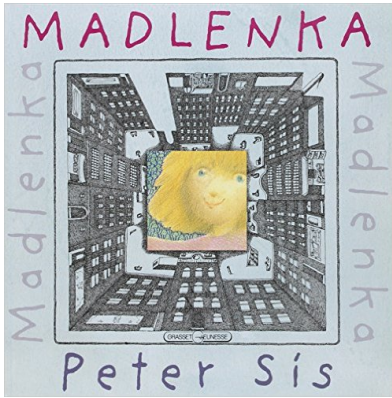
Annexe 5

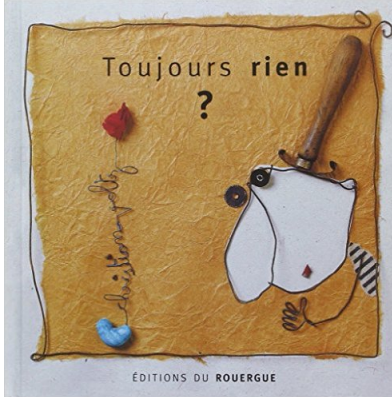
Tableau descriptif des albums de jeunesse « Evaluation »

Trois albums de jeunesse ont été utilisés comme supports servant à l'évaluation des élèves. Chacun a été étudié en amont et intégré dans un projet de classe faisant intervenir différents domaines (langage oral, écrit, exploration du monde, arts visuels).

EVALUATION 1	
Titre	Comme un pou
Auteur	Eric Battut
Editeur	Gulf Stream
Année d'édition	2011
Nombre de pages	24
	Théophile, le pou, vient de naître et « c'est extraordinaire ! Comme il est moche ! » s'exclament ses parents tout fiers... Sauf que Théophile lui ne veut pas être moche, il veut de belles ailes comme le papillon, un long corps comme une libellule,... il va petit à petit se faire un déguisement, pour ressembler à d'autres, ce qui ne va pas du tout ravir ses parents. Et c'est en s'acceptant qu'il va faire une belle rencontre.
Thème	Différence, acceptation de soi
Type de structure	Récit en randonnée par accumulation.

EVALUATION 2	
Titre	Madlenka
Auteur	Peter Sis
Editeur	Grasset
Année d'édition	2000
Nombre de pages	24

	<p>Une fillette, Madlenka, dévale les escaliers de son appartement new-yorkais pour annoncer à tout le quartier que sa dent remue. Cet événement symbolique, marquant l'entrée dans une autre période de l'enfance, s'accompagne d'une initiation culturelle aux textes et images du monde portés par les habitants de ce quartier de New-York où habitent de nombreux immigrés : le boulanger et les symboles de la culture française, Mlle Grimm et les contes, le fleuriste Eduardo et les mythes amérindiens...</p>
<p>Thème</p>	<p>Voyage, ouverture aux autres</p>
<p>Type de structure</p>	<p>Récit en randonnée par remplacement.</p>

<p style="text-align: center;">EVALUATION 3</p>	
<p>Titre</p>	<p>Toujours rien ?</p>
<p>Auteur</p>	<p>Christian Voltz</p>
<p>Editeur</p>	<p>Editions du Rouergue</p>
<p>Année d'édition</p>	<p>1999</p>
<p>Nombre de pages</p>	<p>30</p>
	<p>Monsieur Louis plante une graine en pleine terre mais comme elle met du temps à pousser, il s'impatiente et s'énerve au point de ne plus s'en occuper tandis que l'oiseau, qui lui rend visite, attend sans dire un mot que la graine devienne une fleur.</p>
<p>Thème</p>	<p>La plantation/germination, la patience</p>
<p>Type de structure</p>	<p>Récit en randonnée par accumulation</p>

Annexe 6

Grille d'évaluation vierge

GRILLE D'EVALUATION – EVALUATION N°...

Date :

Album de référence :

Durée :

GROUPE A						
ELEVE	1/ Nombre de prises de parole	2/ Reste dans le sujet	3/ Attend son tour de parole	4/ Ecoute les autres	5/ Répète le discours des autres	6/ Enrichit le discours des autres
Anthony						
Gaëtan						
Kelly						
Lila						
Emma.						

GROUPE B						
ELEVE	1/ Nombre de prises de parole	2/ Reste dans le sujet	3/ Attend son tour de parole	4/ Ecoute les autres	5/ Répète le discours des autres	6/ Enrichit le discours des autres
Inès						
Marie						
Juliette						
Louise						
Chloé						

Charline MARCHER

La marionnette : un outil dans l'amélioration des interactions langagières en classe de grande section

Résumé :

Le développement des compétences langagières est une des finalités de la maternelle. A la fois école de la parole et lieu de socialisation, les jeunes élèves y apprennent à interagir avec les autres par le langage. Afin de participer à l'amélioration de ces interactions langagières, l'enseignant peut recourir à des outils pédagogiques. Cette expérimentation réalisée à partir de l'observation et l'enregistrement de dix élèves de grande section permet de rendre compte de l'influence de l'utilisation d'une marionnette comme support de médiation du langage.

Ainsi, les résultats ont été présentés selon les trois rôles dédiés à la marionnette : encourager la prise de parole, favoriser le respect des autres et permettre l'enrichissement de leur discours. L'interprétation des données qualitatives met en évidence une amélioration globale des interactions langagières chez les élèves observés. Toutefois, ces interprétations sont à nuancer et sont liées à la posture de l'enseignant et à la place qu'il donne à la marionnette.

Mots clés : langage, marionnette, interactions langagières

The puppet: a tool in order to improve language interactions in kindergarten

Summary:

The development of language skills is one of the kindergarten purposes. School is at the same time a place to learn how to speak and a place of socialization, young pupils will learn to interact with each other's thanks to language. To participate in the improvement of these linguistic interactions, the teacher may use teaching tools. This experiment was carried out from observations and recordings of ten 5 year old pupils to measure the influence of a puppet as language mediation support.

Thus, the results were separated in three different roles of the puppet : encourage speaking, promote respect of others and enrich of their speech. The interpretation of qualitative data reveals an overall improvement in language interactions observed among pupils. However, these interpretations need to be nuanced and linked to the teacher's posture and to the place he gives to the puppet.

Keywords: language, puppet, linguistic interactions