

Table des matières

Page de garde	-
Remerciements	1
Table des matières.....	2
Introduction	4
I. <u>Les enjeux du langage en maternelle</u>	6
1. Le langage : définitions et théories	6
a. Définitions.....	6
b. Théories	7
• Le cognitivisme de Jean Piaget	7
• L'innéisme inspiré de Noam Chomsky	8
• L'interactionnisme selon Lev Vygotski, Jerome Bruner et John L. Locke	8
2. Instructions officielles	10
II. <u>L'intérêt des marionnettes en maternelle</u>.....	11
1. Types de marionnettes	11
a. Terminologie	11
b. Forme de la marionnette	12
2. Doudou en maternelle.....	13
3. Marionnettes et enfant	14
a. Relations entre marionnette et enfant	14
b. Langage en situation.....	15

III.	<u>Introduire une mascotte dans sa classe</u>	17
1.	Achat ou fabrication ?	17
	<i>Graphique 1 : Pratique des enseignants pour l'introduction de leur mascotte</i>	18
2.	Arrivée de la mascotte	19
a.	Multiples possibilités	19
b.	Mon choix pédagogique	20
3.	Exemples d'activités pédagogiques proposées.....	21
	<i>Graphique 2 : Utilisation de la mascotte</i>	21
a.	La frise du temps	22
b.	Construction du nid de Pilou : travail sur la matière	23
c.	Les vacances de Pilou : travail sur la chronologie.....	24
IV.	<u>Mascotte et langage oral : mise en œuvre, résultats et analyse</u>	25
1.	Mise en œuvre.....	25
a.	Cadre général.....	25
b.	Évaluations	25
2.	Résultats et analyse.....	27
	<i>Graphique 3 : Les vacances racontées à l'enseignant et à la mascotte</i>	28
	<i>Graphique 4 : Le récit de l'histoire des 3 petits cochons</i>	29
	<i>Graphique 5 : Invention d'une histoire avec images</i>	30
3.	Limite de l'étude.....	32
	Conclusion	34
	Bibliographie	35
	Annexes	37
	<i>Annexe 1 : fiches de renseignements sur les élèves</i>	37
	<i>Annexe 2 : pyramide des âges</i>	37
	<i>Annexe 3 : Histoires inventées par les élèves dans le cadre de la 4^{ème} évaluation</i>	38

Introduction

Professeur des écoles stagiaire, j'effectue mon stage au sein d'une école maternelle du XVème arrondissement de Paris. L'école est composée de cinq classes et l'équipe éducative a choisi de ne faire que des double-niveaux pour cette année scolaire, en cause, l'arrivée de plus de soixante élèves de Petite Section pour cent-cinquante enfants dans l'école. Je suis à mi-temps avec ma binôme, elle aussi professeur des écoles stagiaire, sous le format trois semaines-trois semaines. Notre classe est à l'image de l'école, socialement mixte, elle compte vingt-sept élèves, douze Petits et quinze Moyens. La composition de la classe a beaucoup changé au cours de l'année puisque nous avons eu le départ d'une Petite Section en décembre et d'un élève de Moyenne Section en février. Nous avons également eu quatre arrivées, une Moyenne en octobre, un Moyen en novembre, un Petit en janvier et enfin une Moyenne en mars.

La maternelle est un monde à part dans la scolarité et nos souvenirs en tant qu'écolier sont maigres. Souvent menacée et discutée car « *elle ne profite pas à tous de la même manière* »¹, la maternelle a pourtant des objectifs fondamentaux, pour la vie scolaire d'un enfant, entre autres la socialisation des jeunes enfants, le devenir élève, le vivre ensemble et le langage dans toutes ses dimensions (oral, écrit, artistique et corporel). Ces différents objectifs doivent être travaillés tout au long de l'année scolaire, tout en gardant à l'esprit que nous sommes face à de très jeunes enfants, entre deux et cinq ans, en pleine découverte de la vie et de notre société, et dont la maternelle est la première expérience en tant qu'écoliers. Ce point est fondamental car il est de notre devoir de donner une image positive de l'école et des apprentissages ; ces premières années sont déterminantes pour la suite de la scolarité d'un enfant : « *l'école maternelle est une école bienveillante, plus encore que les étapes ultérieures du parcours scolaire. Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité* »².

Dans ma classe, il ne faut bien sûr pas oublier que nous sommes face à de jeunes enfants, qui ont un univers bien à eux. En l'occurrence, entre trois et cinq ans, ils se trouvent dans l'âge des doudous : « *le doudou, ‘objet transitionnel’ incontournable pour beaucoup de jeunes enfants occidentaux, fait maintenant partie de l'accueil à l'école maternelle française* »³. C'est la raison pour laquelle, dès que j'ai reçu mon affectation en maternelle, j'étais déjà persuadée de l'utilité d'une mascotte dans la classe. D'abord parce que les élèves ont un point de repère dans la classe et puis parce que de nombreux apprentissages peuvent se relier à ce personnage tant aimé des élèves. Avant même d'avoir ma première classe en responsabilité, j'étais déjà persuadée d'une chose sur les jeunes enfants et leur langage : il est sans filtre. Ils parlent comme ils pensent, à eux-mêmes, à leurs pairs et aux adultes. Drôles, touchants et cruels parfois, les mots des enfants sont toujours sincères.

¹ PASSERIEUX (2014) : p.9

² Ministère de l'Éducation Nationale (2015) : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole [Consulté le 07.12.2017]

³ GASPARINI (2012) : p.71

Après avoir découvert ma classe, j'ai soulevé un problème auquel j'avais pourtant déjà réfléchi en préparant le concours mais sans en avoir décelé l'ampleur dans la réalité d'une classe : l'hétérogénéité entre les élèves, et notamment dans leur langage et leurs relations aux autres. Certains, dès le début de l'année, ont cherché à créer une relation avec leurs deux enseignantes, racontant quotidiennement des anecdotes de leur vie, répondant aux questions devant le groupe-classe au coin regroupement ; d'autres, plus timides, moins à l'aise avec la langue, n'ont pas parlé en classe pendant plusieurs jours sauf en cas de nécessité absolue ; d'autres encore, ne parlaient pas en classe mais étaient bien plus à l'aise dans des discussions plus authentiques, en récréation par exemple où nous partagions des expériences de vie. Après ce constat, j'ai décidé, en accord avec ma binôme, de mettre en place une mascotte dans notre classe et de créer de nombreux projets autour d'elle afin de donner du sens aux apprentissages et aux activités de nos élèves, en privilégiant tout de même des séances de langage oral.

Cette mascotte serait également un lien entre ma binôme et moi-même ; certes nous ne serions là que par tranche de trois semaines et lorsque l'une serait en classe, l'autre ne le serait pas, mais notre mascotte, elle, serait toujours avec les élèves. Afin de pallier au manque de repères que pourrait engendrer notre situation de stagiaire pour de si jeunes enfants, notre mascotte serait là pour faire le lien entre les deux maîtresses et pour rassurer des enfants perdus par les nombreux changements. En faisant venir une mascotte dans notre classe, j'imaginais que la motivation des élèves serait plus importante car ils seraient davantage intéressés par les activités si elles avaient un lien concret avec le « doudou de la classe ». De plus je croyais réellement en cette marionnette pour travailler le langage. C'est donc de cette hypothèse que je suis partie pour commencer ce mémoire sur la mascotte comme inducteur du langage oral des élèves de maternelle.

Pour ce travail de recherche, je me suis exclusivement basée sur mon groupe de Moyenne Section, à savoir quinze élèves. La mascotte est le « doudou » de toute la classe mais une grosse partie du début d'année a été consacrée à la connaissance des autres élèves et des différents coins de la classe pour les Petites Sections. Ces élèves voyaient, certes, régulièrement la mascotte mais ces rencontres étaient plus de l'ordre du plaisir et de l'affectif que de l'ordre d'une activité pédagogique. Avec les Moyennes Sections en revanche, de nombreuses activités pédagogiques ont été mises en œuvre toute l'année en lien avec la mascotte, en profitant également du temps de la sieste des Petites Sections, pour réduire le groupe-classe. Grâce à ces projets, j'ai tenté de répondre à ma problématique de départ, à savoir : la mascotte comme inducteur améliore-t-elle le langage oral des élèves de Moyenne Section ?

Pour rendre compte le plus fidèlement possible des fruits de ma recherche, ce mémoire sera divisé en quatre parties. Je commencerai par introduire les enjeux du langage en maternelle et je continuerai sur les intérêts des marionnettes en classe. Ce mémoire s'invitera ensuite au cœur de ma classe pour expliquer comment introduire une mascotte, enfin je présenterai les résultats de mon projet sur le langage oral avec l'inducteur de la mascotte, en précisant les limites de cette étude.

I. Les enjeux du langage en maternelle

« Le langage est la peinture de nos idées. » - Antoine de Rivarol

1. Le langage : définitions et théories

a. Définitions

Le concept de langage est difficile à déterminer et la distinction entre langue et langage tout aussi abstraite. Ferdinand de Saussure s'est risqué à distinguer les termes de langue, langage et parole et ses définitions restent utilisées et pertinentes encore aujourd'hui. Ainsi, le langage est la « *faculté inhérente et universelle de l'humain de construire des langues (des codes) pour communiquer* »⁴, la langue est un « *système de communication conventionnel particulier (...) un ensemble structuré composé d'éléments et de règles* »⁵. La parole est « *une des composantes du langage qui consiste en l'utilisation de la langue* »⁶. Bénédicte Boysson-Bardies explique qu'« *au cours de l'histoire de l'humanité, [le langage] a acquis la possibilité de se transmettre aussi par l'écrit ou pas des langues signées* »⁷, ce qui signifie que la langue orale et écrite est un outil permettant d'utiliser le langage.

Les « *langues représentent différents modes d'association de représentation sémantiques ; elles reposent toutes sur des grammaires (...) elles réalisent en acte l'aptitude au langage. Les langues associent des sens à des sons* »⁸. Le langage « *a un aspect physique, un aspect communicatif, un aspect cognitif et un aspect psychique. Nous parlons pour être entendus et compris, pour transmettre notre pensée et pour dire nos émotions* »⁹.

Le langage est une notion difficile à appréhender et à apprécier, les recherches font une différence entre lexique de production et lexique de réception, les mots que l'on utilise et ceux que l'on comprend sans les utiliser au quotidien. Il est bien délicat de donner des chiffres sur ces deux formes de lexique, « *si nous sommes assez cultivés, nous avons un lexique de production de 30 000 à 40 000 mots environ et (...) notre vocabulaire de réception atteint 60 000 mots.* »¹⁰, ce qui est certain, c'est que « *le vocabulaire de réception est bien plus étendu que celui qui sert à la production* »¹¹.

Complexé également de calculer une norme concernant l'acquisition du lexique et du langage, selon les individus, leur environnement et les interactions sociales, l'enfant « *commence vers neuf mois à reconnaître des mots. La première année se développe aussi, plus lentement, la possibilité d'articuler des sons. Contrairement à l'oreille, le conduit vocal du bébé est immature à la naissance* »¹². En revanche, « *le bébé discrimine les caractéristiques phoniques et les combinaisons de signes des langues parlées et marque une préférence*

⁴ GUILBAULT, Christian (2005) : https://www.sfu.ca/fren270/introduction/page1_3.html [Consulté le 16.12.2017]

⁵ Ibid.

⁶ Ibid.

⁷ BOYSSON-BARDIES (2003) : p.9

⁸ Ibid. : p.8

⁹ Ibid. : p.9

¹⁰ Ibid. : p.91

¹¹ Ibid. : p.92

¹² Ibid. (2003) : p.128

pour sa langue maternelle ainsi que pour la voix de sa mère »¹³. S'il fallait donner une idée de norme, on peut dire qu'un enfant prononce ses premiers mots entre un an et dix-huit mois, suivent les phrases entre trois et quatre ans, d'ores et déjà la grammaire est globalement correcte¹⁴. Cependant, « *l'enfant ne peut apprendre que lorsqu'il possède une notion de ce qu'est un mot et le concept auquel il se réfère* », or jamais dans la petite enfance, on n'apprend aux nourrissons ce qu'est un mot. « *Lorsque les adultes parlent aux enfants, les mots qu'ils utilisent ne sont pas produits en concomitance directe avec l'objet. Souvent, la situation rend l'attribution du mot peu clair. De plus, beaucoup de mots n'ont pas de référents que l'on peut voir ou toucher : 'beau', 'gentil'* »¹⁵.

L'acquisition d'une langue et du langage est encore un point obscur pour la science bien qu'il soit « *le moyen de communication central et spécifique de l'espèce humaine. C'est également notre instrument privilégié pour manipuler les représentations mentales, pour penser* »¹⁶. Pourtant, « *personne ne peut encore à l'heure actuelle expliquer vraiment les dons qui permettent à l'enfant d'apprendre des mots et d'en apprendre même plusieurs centaines en l'espace de quelques mois* »¹⁷.

b. Théories sur l'acquisition du langage

Brièvement, nous revenons dans cette partie sur les principales théories de l'acquisition du langage qui se sont succédé et ont été débattues entre le XXème et le début du XXIème siècle, à savoir celles de Jean Piaget, Noam Chomsky et Lev Vygotski. Le seul aspect qui semble commun à toutes les théories évoquées ci-après est l'importance des interactions avec les adultes pour accroître le langage de l'enfant.

- Le cognitivisme de Jean Piaget (1896-1980)

Au siècle dernier, Piaget a théorisé sa vision du langage et de son acquisition. Pour lui, le langage est le résultat d'un développement cognitif et des méthodes d'apprentissages disponibles dans l'environnement de l'enfant. Piaget est largement connu pour sa théorisation des quatre grandes périodes du développement psychologique de l'enfant. D'après lui, tous les enfants passent par quatre étapes nécessaires : c'est donc un apprentissage lent.

De 0 à 2 ans, l'enfant est dans l'intelligence sensori-motrice, de 2 à 6-7 ans, c'est l'intelligence préopératoire, à partir de 6-7 ans et jusqu'à 10-12 ans, on entre dans l'intelligence opératoire, puis à l'entrée dans l'adolescence, l'enfant commence l'intelligence des opérations formelles¹⁸. Entre 2 et 7 ans, lors de l'intelligence préopératoire donc, c'est là que se trouve, pour Piaget, le développement des capacités langagières, en plus de l'émergence d'une pensée symbolique. Ainsi les enfants jouent à faire « comme si » et utilisent le « on disait que j'étais... ». Dans tous les cas, Piaget insiste sur le fait que l'acquisition du langage se fait par étape et avec les interactions avec le monde extérieur, et notamment au sein de l'école. Pour lui, il n'y a que peu d'inné dans l'acquisition du langage, la faculté de langage est, pour Piaget, un sous-produit du développement de l'intelligence humaine.

¹³ BOYSSON-BARDIES (2003) : p. 127

¹⁴ Ibid. : p. 128

¹⁵ Ibid. p. 132

¹⁶ Ibid. p. 8

¹⁷ Ibid. : p. 133

¹⁸ VERDO (2014) : https://www.lesechos.fr/29/07/2014/LesEchos/21738-039-ECH_piaget--chomsky-et-la-faculte-de-langage.htm# [Consulté le 13.12.2017]

- L'innéisme inspiré de Noam Chomsky (1928 -)

La linguistique ne fut que descriptive pendant longtemps et Chomsky a cherché à la mettre en lien avec l'esprit humain. L'intérêt pour des recherches sur l'acquisition du langage s'est particulièrement accru après Chomsky¹⁹. Très controversé, il pense qu'il y a un organe dans notre appareil cognitif, appelé faculté du langage, « *qui nous rend capables d'apprendre une langue humaine* »²⁰, ainsi, « *le langage fait (...) partie de l'équipement génétique de l'homme et représente alors un aspect de la génétique humaine* »²¹. L'acquisition du langage serait innée dans le cerveau du nourrisson dès la naissance et ce ne serait pas essentiellement un processus d'apprentissage. Il y a donc un aspect génétique d'après Chomsky, il s'inscrit dans la suite de Darwin, qui « *parlait de 'tendance instinctive à acquérir un art'* »²². Pour justifier cet innéisme, Chomsky prend l'exemple de l'apprentissage des règles de grammaire ; pour lui, sont apprises à l'école uniquement les règles qui changent d'une langue à l'autre, or beaucoup d'autres règles ne sont jamais apprises et pourtant maîtrisées par les enfants. Il cite notamment la récursivité des phrases, c'est-à-dire qu'un enfant est capable de produire un nombre infini de phrases sans les avoir entendues avant²³, on peut également penser à l'ironie. Attention « *Chomsky attribuait au nouveau-né une connaissance implicite des principes universels qui structurent les langues. Il ne voulait pas dire que le bébé connaît la grammaire, mais plus simplement que le cerveau humain est équipé de façon à extraire les règles qui sous-entendent la structure des langues* »²⁴. Pour le linguiste, chaque enfant naît avec « *l'instinct d'apprendre l'art du langage, mais l'écrit est un apprentissage 'scolaire'* »²⁵.

Chomsky appuyait également une autre idée, celle de l'importance de l'environnement de l'enfant, « *on n'apprend pas à parler à un enfant : il apprend tout seul dans son milieu naturel* »²⁶, le développement du langage vient lorsque les conditions du milieu sont réunies²⁷. Cette dernière idée de la théorie chomskienne est moins controversée que la précédente puisque les linguistes le rejoignent là-dessus.

- L'interactionnisme de Lev Vygotski (1896-1934), Jerome Bruner (1915-2016) et John L. Locke (1940-)

Lev Vygotski est l'un des premiers chercheurs à s'intéresser au langage de l'enfant, il en a tiré des conclusions dont se rapprochent celles, plus récentes, de Jerome Bruner et de John L. Locke. Vygotski appuie l'idée que l'enfant ne peut pas apprendre seul, il a besoin d'interactions avec ses pairs et avec les adultes pour développer un langage. Dès la naissance, l'enfant est toujours dans un « *réseau d'interactions familiales* »²⁸, l'*« investissement affectif fonde des liens*

¹⁹ MÜRWALD (1998) : <http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/2055/MQ35701.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulté le 13.12.2017] : p.6

²⁰ Ibid. : p.13

²¹ Ibid. : p.13

²² BOYSSON-BARDIES (2003) : p.13

²³ S.A. (2014) : <http://www.institut-numerique.org/2-theories-de-lacquisition-du-langage-53090903f4237> [Consulté le 13.12.2017]

²⁴ BOYSSON-BARDIES (2003) : p.14

²⁵ Ibid. : p.9

²⁶ Ibid : p.126

²⁷ MÜRWALD (1998) : <http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/2055/MQ35701.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulté le 13.12.2017] : p.13

²⁸ S.A. (2014) : <http://www.institut-numerique.org/2-theories-de-lacquisition-du-langage-53090903f4237> [Consulté le 13.12.2017]

interactifs qui sont à la base des toutes premières communications de l'enfant»²⁹. Le nourrisson acquiert le langage grâce à deux aspects : un aspect verbal de communication avec l'entourage et un aspect intellectuel qui lui permet de construire des représentations. Il est en tous les cas nécessaire pour l'enfant d'avoir accès aux savoirs d'un adulte expert pour s'approprier les grands concepts : le langage, le calcul³⁰. Lors de l'acquisition d'un savoir, le petit passe par deux phases : la phase interpsychologique où l'apprentissage se fait par l'adulte expert, pour le langage, l'adulte interprète les énoncés de l'enfant ; puis la phase intrapsychologique lorsque l'enfant n'a plus besoin de l'adulte expert, pour le langage il s'agit du moment où l'enfant peut contrôler les échanges verbaux³¹.

Bruner s'appuie sur les conclusions de Vygotski et s'est principalement intéressé aux interactions adulte-enfant : l'adulte est le partenaire de langage de l'enfant. C'est la raison pour laquelle Bruner insiste sur l'importance des interactions verbales dans la vie quotidienne, lors des repas, des jeux, des sorties. C'est essentiellement en utilisant le langage que l'enfant l'acquiert. Bruner pense même que le petit apprend les règles avant même de pouvoir parler, « *en entendant parler autour de lui, l'enfant organise les informations sensorielles qui portent la parole, puis les informations issues du lexique et de la syntaxe de la langue (...) qu'il entend parler* »³².

Plus récemment, John Locke s'est appuyé sur les recherches de Vygotski et Bruner pour les enrichir. Pour cet Américain, « *il faut découvrir comment l'enfant acquiert les capacités émotives, sociales, perceptuelles, motorices, neuronales, cognitives et linguistiques dont il ou elle a besoin pour un usage effectif de la langue* »³³ (sic) afin de comprendre l'acquisition du langage. En effet, il y a d'abord une part d'observation de la part de l'enfant des visages des adultes qui lui parlent. Chez les adultes, une communication partagée non linguistique naît des expressions du visage, des sourires, des gestes des mains, des mouvements du corps, des soupirs, des grognements³⁴ et l'enfant en est le premier observateur. Le petit n'est pas dans l'imitation mais dans l'observation et l'analyse : « *comprendre que l'adulte qui lui parle lui transmet des émotions, des informations. Cela n'a rien à voir avec une simple imitation* »³⁵. Il faut tout de même nuancer cette affirmation car les enfants aveugles peuvent aussi apprendre à parler, les stimuli visuels ne semblent donc absolument pas nécessaires. Le babillage en revanche est très important et les réponses données par les adultes au babillage encourage l'enfant dans sa production de sons : il s'entraîne à contrôler sa voix. « *Lorsque le bébé est frustré d'interactions avec un entourage bienveillant, lorsqu'on ne répond pas à ses premiers essais de communication orale, les effets sur le développement du langage peuvent être graves* »³⁶. Il ne faut donc pas négliger ces premiers essais de communication et répondre largement à l'enfant car « *son aptitude au langage se construit sous l'influence de ce qu'il entend* »³⁷.

²⁹ BOYSSON-BARDIES (2003) : p.138

³⁰ Ibid. : p.13

³¹ S.A. (2014) : <http://www.institut-numerique.org/2-theories-de-lacquisition-du-langage-53090903f4237> [Consulté le 13.12.2017]

³² BOYSSON-BARDIES (2003) : p.14

³³ Ibid. : p.52

³⁴ Ibid. : p.168

³⁵ Ibid. : p.130

³⁶ Ibid. : p.138

³⁷ Ibid. : p.126

2. Instructions officielles

Dans les programmes de l'école maternelle de 2015, le langage prend une place prépondérante, il est d'ailleurs au centre du domaine 1 : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Les programmes différencient deux grandes composantes : l'oral et l'écrit. Dans chaque composante se trouvent plusieurs grands objectifs. Pour l'oral, on trouve : oser entrer en communication, comprendre et apprendre, échanger et réfléchir avec les autres, commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique. Chacun de ces objectifs doit être enseigné afin de favoriser la réussite de tous, en prenant en compte le rythme de chacun.

Le langage oral est travaillé tout au long de la journée avec les enfants dans trois grandes situations. Les situations quotidiennes et ordinaires sont les plus régulières, elles sont naturelles, présentes avec la famille, les pairs et l'équipe éducative, aux repas, dans la cour de récréation, dans le bain. Les situations pédagogiques langagières sont réservées à l'école et sont centrées autour de tâches diverses, connues des élèves, faites uniquement dans le but de développer le langage. Les situations transversales de l'école travaillent également le langage en étudiant d'autres notions comme l'exploration du monde ou les activités artistiques. Toute séquence et objet d'étude doit contenir un objectif langagier, l'oral est donc forcément primordial dans les apprentissages et dans la journée d'un élève de maternelle. Les programmes ne cherchent pas simplement une prise de parole de la part des élèves mais bien des interactions langagières. Les programmes de 2015 insistent sur deux formes de langage à travailler au cycle 1 : le langage en situation et le langage d'évocation. Les enfants maîtrisent pour la plupart, à l'entrée à l'école, le langage en situation. Il s'agit du langage de l'action, du présent, on trouve une forme de connivence entre l'émetteur et le receveur. Cette forme langagière se doit d'être enrichie et perfectionnée à l'école. Le langage d'évocation n'est pas acquis pour la majeure partie des élèves. Il s'agit de parler d'un objet absent ou d'une situation en décalée avec le présent. En pratique, cette forme de langage est régulièrement travaillée dans notre classe, avec notre situation de stagiaire, notamment avec des hypothèses sur l'absence de la seconde maîtresse : que fait-elle actuellement ? Où est-elle ? Pourquoi n'est-elle pas là ?

Enseigner le langage n'est pas une chose aisée pour des personnes qui le maîtrisent et l'on aurait tendance à faire répéter plusieurs fois des phrases correctes pour corriger un enfant. Or, « *on a montré qu'il n'est pas nécessaire de corriger les fautes de l'enfant ou de lui faire répéter les mots. En revanche, il est bon de lui répondre et, au besoin, de rectifier ses erreurs en reprenant ses dires et en les développant* »³⁸. L'étayage et l'expansion sont, dans le cas de l'apprentissage du langage, des méthodes largement utilisées par les enseignants et recommandées par les instructions officielles. Les mascottes sont régulièrement employées en classe de maternelle à des fins langagières mais aussi transitionnelles entre la maison et l'école.

³⁸ BOYSSON-BARDIES (2003) : p. 135

II. L'intérêt d'une mascotte en maternelle

« Les marionnettes n'amusent que les enfants et les gens d'esprit. »

- Georges Sand

1. Types de marionnettes

a. Terminologie

Il est nécessaire, avant de débuter cette partie, de différencier clairement quelques termes qui reviendront souvent dans ce travail. Notre objet d'étude est effectivement la mascotte de classe qui prend souvent la forme d'une marionnette, d'une peluche ou d'un doudou dit de classe. Il est donc préférable de définir chacune de ces occurrences afin d'être précis.

Le terme marionnette vient de Marie, déformé en mariole au sens d'image de la vierge. À partir de 1556 et en relation avec l'usage de petites statues de la vierge, marionnette signifie un spectacle de poupées. Aujourd'hui totalement laïcisé, une marionnette désigne toutes les formes de figurines utilisées pour un spectacle³⁹.

L'origine du terme doudou vient des Antilles où on trouve ce redoublement affectueux de l'adjectif doux pour signifier tendrement une femme. Le mot a ensuite été repris pour désigner l'objet de l'enfant qui fait une transition entre la mère et son petit⁴⁰.

Du latin et de l'ancien français « piluccare » ou « pelucar » qui signifie pincer, tirer ou éplucher, on connaît le mot peluche désignant une étoffe de soie analogue au velours utilisé pour l'ameublement, la confection et surtout la fabrication de jouets d'enfants en forme d'animaux⁴¹. De là à partir du XXème siècle, nous utilisons communément une synecdoque : nous appelons une peluche ce qui est un jouet en peluche.

Le terme mascotte vient du provençal « mascoto » qui signifie envoûtement, sorcière, ensorcellement au jeu. Aujourd'hui, le mot désigne plutôt un objet, un animal ou une personne considéré comme porte-bonheur⁴². On établit donc, à la manière d'une sorcière, une relation entre un objet et une personne. On trouve une idée de dédoublement entre la mascotte et la collectivité représentée, autrefois maléfique ou bénéfique mais aujourd'hui uniquement bénéfique.

Malgré les différents écrits, je préfère utiliser le terme de mascotte pour ce travail puisqu'il me semble que la représentation d'une collectivité, à savoir la classe, est l'idée principale de l'utilisation de celle-ci. D'après les Ministères de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche en 2003, la mascotte est « *un médiateur entre la maîtresse qui l'anime et le groupe classe. Elle est*

³⁹ REY (1992) : p. 1193

⁴⁰ Ibid. : p. 628

⁴¹ Ibid. : p. 1466

⁴² Ibid. : p. 1199

meneur de jeu, complice, sécurisante, premier objet de possession collective. Elle peut également jouer un rôle dans les apprentissages grâce aux interactions langagières qu'elle permet d'établir et de développer»⁴³.

b. Forme de marionnettes



Marionnette à gaine⁴⁶

Les marionnettes prennent diverses formes selon leur utilisation, leur origine ou leur fabricant. Mariano Dolci, marionnettiste en milieu scolaire et psychiatrique, propose « *un classement possible selon le critère de la distance plus ou moins grande qui les sépare du corps de l'animateur* »⁴⁴.



Marottes⁴⁷

« *L'instrument le plus proche est le masque, sorte de double peau de celui qui le porte. Puis vient la marionnette à gaine, double peau, mais d'un organe décentré : la main.*

Plus loin encore, la marotte que la main du manipulateur se limite à soutenir, et le fantoche sicilien ensuite (le pupo), bien séparé de son animateur auquel il reste encore néanmoins solidement rattaché par deux tiges de fer qui forment une espèce de cordon ombilical.

Enfin, à l'extrême de la série, la marionnette à fils... »⁴⁵



Fantoche sicilien⁴⁸

Ce classement permet donc d'appréhender directement les différentes entrées sous ce grand concept de marionnettes. On pourrait ajouter la marionnette à doigts, qui fait, comme la marionnette à gaine, double peau mais qui se décentre encore davantage de la main, ou encore la marionnette dite à tringle, qui se manipule uniquement avec une tige de fer positionnée au-dessus de la tête de la figurine et qui ressemble au fantoche sicilien, qui est lui en bois et en terre.

Un autre classement aurait pu être possible en mettant en avant les différentes figures de la marionnette. Elles peuvent représenter un tas de possibles, allant de l'humain très ressemblant à un concept abstrait, en passant par les animaux ou les objets. Le plus souvent, les figurines incarnent des personnages traditionnels de contes avec des caractères figés (le méchant loup, le renard rusé, la jolie princesse...) ou s'inspirent du théâtre et notamment de la Commedia Dell'arte (Arlequin, Polichinelle...). Susan Linn, une thérapeute marionnettiste américaine qui travaille dans un



Marionnette à fils⁴⁹

⁴³ Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche (2003) <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/43843/43843-7071-7029.pdf> [Consulté le 07.12.2017] : p. 10

⁴⁴ DUFLOT (1992) : p.59

⁴⁵ Ibid. : p. 59

⁴⁶ Illustration marionnette à gaine : <https://lemondedelamarionnette.com/toutes-nos-marionnettes/247-shaun-le-mouton-marionnette-a-gaine-2952350157034.html> [Consulté le 04.01.2018]

⁴⁷ Illustration marottes : Cliché de l'auteur

⁴⁸ Illustration fantoche sicilien : <https://www.artsdelamarionnette.eu/objet/pupo-sicilien-ou-jouet-liegeois/> [Consulté le 04.01.2018]

⁴⁹ Illustration marionnette à fil : https://lemondedelamarionnette.com/toutes-nos-marionnettes/205-petite-fille-marionnette-tcheque-2952350156846.html?search_query=marionnette+a+fil&results=41 [Consulté le 04.01.2018]

hôpital pour enfants préfère utiliser « *différents animaux à bouche mobile* »⁵⁰ car elle remarque que « *les marionnettes d'animaux facilitent l'identification tout en offrant moins de dangers que les figures humaines* »⁵¹. Il est effectivement fréquent de constater que les peluches utilisées par les jeunes enfants pour dormir ou se rassurer sont majoritairement des représentations d'animaux.

2. Doudou en maternelle

La maternelle est la première étape d'une longue scolarité où les parents sont largement incités à participer. Elle représente également une rupture forte dans l'univers familial puisque l'enfant passe de la sphère privée à la sphère publique.

« *L'école maternelle (...) même si elle a le souci de la sécurité affective de jeunes enfants qui peuvent s'attacher à un professionnel, elle n'en reste pas moins une école qui correspond à un projet institutionnel de société, avec un programme d'apprentissages clairement établi et des fonctions professionnelles définies face à un groupe d'enfants d'une même génération, séparés du reste de la société. C'est en ce sens que nous assimilons l'école à une sphère « publique », celle qui a reçu délégation via l'Etat d'un objectif d'éducation défini et encadré des enfants alors que les parents dispensent une éducation dans la sphère « privée » qui regroupe des fonctions plus larges que celles scolaires et non programmées institutionnellement* »⁵²

L'école maternelle se doit de s'adapter au public qu'elle accueille, outre des élèves, ce sont avant tout des enfants en bas âge qu'elle reçoit. Des enfants qui entrent, pour certains, pour la première fois dans la vie sociale et la rupture peut être rude. C'est la raison pour laquelle l'école maternelle doit guider progressivement ces enfants à devenir élèves et à faire la transition entre la maison et l'école. L'une des problématiques rencontrées par les enseignants lors de ce moment est la disparité des éducations familiales, par exemple avec la place accordée au doudou de l'enfant : « *derrière cet objet en apparence anodin se jouent des conceptions de la socialisation à propos desquelles il serait intéressant que les professionnels de l'école maternelle et les parents puissent échanger afin d'éviter que les enfants ne souffrent d'un désajustement* »⁵³. Aucune règle n'est imposée aux enseignants de maternelle concernant la place du doudou, chacun est libre de l'autoriser ou de fixer des moments où le doudou est accepté ou pas. Dans tous les cas, la décision doit être réfléchie même s'il n'est évidemment pas conseillé de séparer l'enfant de son doudou par la contrainte ; au contraire, lorsque l'enfant se sentira intégré dans le monde de l'école, il l'abandonnera volontiers de lui-même⁵⁴.

Dans la majeure partie des cas, « *progressivement, le doudou n'est plus toléré dans la classe : accepté en début d'année de toute petite et petite section, il disparaît officiellement des classes de moyenne et grande*

⁵⁰ DUFLOT (1992) : p.154

⁵¹ Ibid. : p.154

⁵² GASPARINI (2012) : p. 73

⁵³ Ibid. : p. 77

⁵⁴ Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche (2003) : <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/43843/43843-7071-7029.pdf> [Consulté le 07.12.2017] : p. 12

section »⁵⁵ remarque Rachel Gasparini dans son étude sur la place réservée aux doudous. Elle ajoute que « *le doudou ne fait plus partie du matériel personnel autorisé. L'école semble finalement n'accepter le doudou en début de scolarité que pour mieux l'évacuer des préoccupations de l'enfant afin de lui permettre d'entrer dans une attitude scolaire* »⁵⁶. Lorsque le doudou disparaît des classes, la mascotte peut alors prendre une dimension affective forte : « *elle accompagne le petit apeuré dans la découverte de son nouvel espace de vie, facilite l'endormissement à la sieste ; (...) elle fait des câlins, dialogue avec l'enfant timide* »⁵⁷. L'enfant reste un petit être nécessitant des besoins socio-affectifs importants donc « *il paraît possible d'affirmer que la marionnette mérite bien qu'une place privilégiée lui soit réservée à l'École maternelle* »⁵⁸.

3. Marionnettes et enfant

a. Relations entre marionnette et enfant

Avant de prêter des vertus langagières aux mascottes, il est important de s'intéresser à la relation qu'entretient un jeune enfant avec ces marionnettes. La mascotte de classe « *est la marotte familiale, leur amie. Elle les accueille en début de matinée, reçoit leurs confidences, se substitue à l'institutrice* »⁵⁹. L'enfant n'a pas les mêmes perceptions que l'adulte lors d'un spectacle de marionnettes, il le vit bien plus intensément, « *quiconque a observé le public enfantin d'un spectacle de marionnette n'a pu manquer d'être frappé par les multiples expressions des visages reflétant tout à tout le ravissement, la tendresse, l'apitoiement, l'émotion, la gaieté, la joie. / L'enfant est comme ‘envouté’ par la marionnette* »⁶⁰. Dans l'introduction d'une mascotte dans la classe, ce n'est en réalité pas l'objet qui intéresse l'enseignant mais bien l'utilisation de l'objet qui « *représente la transition du petit enfant dans son travail d'élaboration d'une frontière moi/ non moi* »⁶¹ plus ou moins déjà acquise.

Jeanine Joubert a testé la pédagogie avec une mascotte dans plusieurs classes de tous les niveaux de maternelle. Elle en conclut qu'en Moyenne et Grande Sections, « *les enfants sont heureux de la présence de Gilda, qui demeurera leur compagne tout au long de l'année, sans être ‘subjugués’ comme les tout petits...mais ils se laissent tout de même prendre à son jeu* »⁶². Ayant un double-niveau de Petite et Moyenne Section, je n'ai pas ressenti la même chose qu'elle dans ma classe. Effectivement ce sont davantage les Moyennes Sections qui ont été subjugués par notre mascotte et qui lui ont tout de suite beaucoup parlé et montré de l'affection, en ramenant de la cour de récréation des marrons et brindilles pour faire son nid par exemple. Les Petites Sections ont mis plus de temps mais ont fini par prendre part à nos projets concernant la mascotte et à, eux aussi, lui ramener différents cadeaux et surprises.

Comme il est du devoir de l'école maternelle de donner le goût d'apprendre aux enfants, il est important que l'élève trouve du plaisir dans les situations pédagogiques que l'enseignant lui propose. Or la mascotte reste « *pour l'enfant source de plaisir et objet de divertissement qu'il prend au sérieux* »

⁵⁵ GASPARINI (2012) : p. 75

⁵⁶ Ibid. : p. 75

⁵⁷ <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/43843/43843-7071-7029.pdf> [Consulté le 07.12.2017] : p. 11

⁵⁸ JOUBERT (1978) : p. 95

⁵⁹ Ibid. : p. 56

⁶⁰ Ibid. : p. 7

⁶¹ DUFLOT (1992) : p. 159

⁶² JOUBERT (1978) : p. 55

*car il l'appréhende de tout son être en tant que spectateur actif ou qu'acteur totalement impliqué dans le 'jeu' qu'il crée*⁶³. Le plaisir est donc tout à fait existant dans des situations de spectacle de marionnettes mais les apprentissages sont également nombreux et notamment en langage puisqu' « *après le spectacle, les enfants se précipitent vers l'institutrice pour lui raconter ce qui s'est passé. (...) Ils savent bien que c'est l'institutrice qui apporte les poupées et les anime mais, totalement pris par le spectacle, ont totalement oublié sa présence* »⁶⁴. Aux vues de la subjugation que provoque cette mascotte, il est nécessaire qu'elle soit irréprochable dans son langage : « *aussi s'exprime-t-elle toujours sous une forme simple, correcte et en articulant nettement les mots. Elle est un 'modèle' de langage* »⁶⁵.

b. Langage en situation

Lors de l'entrée à l'école, les enfants ont des capacités langagières bien hétérogènes : certains sont déjà capables de tenir une conversation de manière claire et précise tandis que d'autres ne diront pas un mot, d'autres encore répondront aux sollicitations par monosyllabes ou bribes de mots ; « *on se heurte souvent à une difficulté majeure : comment trouver le moyen de communiquer avec des enfants qui n'ont que peu de capacité verbale ou pas de langage du tout ?* »⁶⁶. Le Docteur Bertrand Cramer parle d'enfants qui ont des problèmes psychiques dans cette préface mais sa réflexion peut également être intéressante avec n'importe quel enfant qui ne possède pas encore le langage, il ajoute qu' « *un des rôles de la culture c'est de fournir des outils au désir d'expression des individus* »⁶⁷. Le théâtre de marionnette entre clairement dans une forme de culture adaptée au public de l'école maternelle : « *la 'poupée' ou le jeu des marionnettes figurent parmi les méthodes employées pour obtenir de l'enfant témoignage ou révélation (...), le jeu des guignols permet une investigation rapide* »⁶⁸ des pensées, traumatismes et angoisses de l'enfant. Il faut également prendre en compte le fait que « *chez l'enfant jeune, le rapport au langage est différent : les mots 'n'ont pas toujours le même sens ni la même portée pour l'enfant et pour nous'. (...) La frontière moi/non moi encore floue permet que se produise une projection par laquelle la marionnette 'devient un être plus vivant qu'irréel'* »⁶⁹.

Plusieurs études ont montré l'intérêt de la marionnette, de la mascotte de classe ou du théâtre pour que l'enfant développe des compétences langagières, « *l'enfant à travers la marionnette se révèle tel qu'il est : il ose s'exprimer à travers ce personnage* »⁷⁰. Lors de l'introduction d'une mascotte en classe, les chercheurs relatent « *une émulation importante auprès [des] jeunes élèves (...). Cet objet ludique provoque des échanges oraux dès la Petite Section, qui évoluent avec la maturité de l'enfant* »⁷¹. La communication est facilitée avec la mascotte : « *de temps en temps au cours de la journée un enfant allait spontanément confier ses petits secrets à l'ami Gaspard* »⁷².

Que ce soient les enfants qui ne possèdent pas le langage ou les élèves déjà à l'aise avec la langue, « *c'est au cours des dialogue marionnettes-ensants que les 'petits' se révèlent dans toute leur spontanéité,*

⁶³ JOUBERT (1978) : p. 95

⁶⁴: Ibid. : p. 58

⁶⁵ Ibid. : p.56

⁶⁶ TAPPOLET (1979) : p.5

⁶⁷ Ibid. : p.5

⁶⁸ DUFLOT (1992) : p. 152

⁶⁹ Ibid. : p.149

⁷⁰ JOUBERT (1978) : p. 62

⁷¹ BEAUBRAS (2006) : p. 71

⁷² JOUBERT (1978) : p.14

manifestent leurs intérêts et préoccupations du moment, s'expriment à leur façon et selon les moyens dont ils disposent»⁷³. Il est bien sûr nécessaire de multiplier les situations d'apprentissage du langage pour que les progrès soient possibles, or la mascotte de classe permet cette multiplicité, « *elle est non seulement un objet médiateur de langage, mais elle peut également servir de prétexte pour favoriser des échanges interclasses, ou comme support pour mettre en place différentes activités*»⁷⁴, nous verrons également que la mascotte n'est pas uniquement un médiateur de langage mais qu'elle peut être prétexte à travailler dans tous les domaines d'apprentissage des programmes de la maternelle.

⁷³ JOUBERT (1978) : p.95

⁷⁴ BEAUBRAS (2006) : p. 69

III. Introduire une mascotte dans sa classe

« Tinsi font, font, font / Les follettes / Marionnettes / Tinsi font, font, font,
Trois p'tits tours et puis s'en vont. » - Juste Olivier

Dès lors que j'ai obtenu mon affectation en cycle 1, je me suis renseignée sur les différentes manières d'introduire une mascotte dans une classe. En accord avec ma binôme, j'ai décidé, après réflexion, de partager mon année avec une marionnette à gaine, facile d'utilisation et d'entretien, d'une trentaine de centimètres prenant la forme d'un hibou. Ce que j'ai pu retenir de mes lectures estivales à ce sujet, c'est que chaque proposition peut être intéressante tant qu'elle est justifiable et réfléchie par l'enseignant.

1. Achat ou fabrication ?

La première hésitation a été au sujet même de la forme qu'allait prendre la mascotte de ma classe. Plusieurs possibilités s'offrent aux enseignants : fabrication individuelle par les élèves, fabrication collective par la classe, achat ou encore fabrication par l'enseignant...

La fabrication permet avant tout un travail de réflexion sur la matière. Les élèves peuvent être stimulés par ces demandes et entrer plus facilement dans les apprentissages. Cette possibilité demande également du temps pour la réflexion mais aussi pour l'action même de fabriquer ; on perd aussi l'idée de surprise que pourrait provoquer une arrivée incongrue de la mascotte. En revanche, on y gagne le fait de différencier réalité et fiction plus facilement puisque « *nous ne voulons pas faire croire à l'enfant que la mascotte est vivante, qu'elle a des besoins, des désirs...puisque c'est faux* »⁷⁵. La création et l'imagination sont également deux enjeux réellement travaillés si on choisit de fabriquer la mascotte ; la classe devra décider la forme que prend sa mascotte : un enfant, un animal, un bout de tissu informe. « *L'importance du temps de fabrication de la marionnette, puis de la création d'un personnage, d'abord dans sa forme matérielle, sensible, puis dans sa dimension imaginaire et symbolique, est bien connue et souvent évoquée par les marionnettistes* »⁷⁶. Lorsqu'on choisit la fabrication, on choisit également de faire débattre les élèves sur la forme, sur la taille, sur la matière, sur le prénom, sur le sexe de la mascotte puisqu'on sait que « *dans la grande majorité des cas, chacun crée un personnage humain appartenant à son propre sexe* »⁷⁷.

L'achat de la mascotte par l'enseignant comporte d'autres atouts, il permet l'effet de surprise lors de l'arrivée de celle-ci dans la classe, il permet également de créer une mise en scène autour de cette venue. Certes, le sexe, la forme, la taille de la marionnette sont figés mais les enfants peuvent discuter à propos de l'histoire et du passé de la mascotte. Le langage d'évocation est donc forcément travaillé avec l'achat d'une marionnette : d'où vient-elle ? Pourquoi vient-elle dans notre classe ? Qu'allons-nous faire d'elle pendant les vacances ? Autant de questions à poser

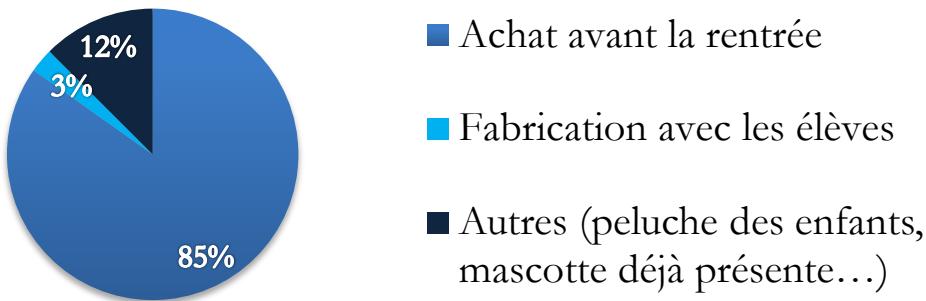
⁷⁵ GUILLAUMOND (2000) : p.7

⁷⁶ DUFLOT (1992) : p. 141

⁷⁷ Ibid. : p. 120

aux élèves afin de travailler cette forme de langage peu développé à leur âge. Si l'on en croit les résultats du questionnaire que j'ai écrit et diffusé sur des forums ouverts aux enseignants et sur lequel j'ai reçu soixante-dix-neuf réponses, la majeure partie des enseignants qui travaillent avec une mascotte choisissent de l'acheter afin de faire une surprise aux élèves.

Graphique 1 : Pratique des enseignants pour l'introduction de leur mascotte



Chacune de ses propositions peut donc avoir un intérêt et entrer pleinement dans les programmes d'enseignement de l'école maternelle. Il suffit seulement d'avoir une idée claire de l'utilisation que l'on veut faire de cette mascotte de classe et choisir ainsi la meilleure option.

« Que le travail débute par une fabrication, ou qu'il s'agisse d'utiliser une marionnette pré-existante, les auteurs cités, pour rendre compte de leur pratique en la théorisant, font intervenir, dans la compréhension du processus thérapeutique, les concepts d' 'identification' et de 'projection'. (...) Selon qu'on dispose de marionnettes, ou qu'on les fait fabriquer, on donne plus d'importance à la projection ou à l'identification. Dans le cas où la marionnette est déjà là, on amène le sujet à se projeter sur quelque chose qui est déjà au dehors »⁷⁸

Ayant déjà une idée précise de l'arrivée de la mascotte dans ma classe, il m'était impossible de la faire fabriquer par les élèves. J'ai donc préféré l'acheter directement. Afin de pouvoir la manipuler facilement, aussi bien par les élèves que par moi-même, je n'ai pas hésité concernant le type de marionnette que je voulais : il était clair que ce serait une marionnette à gaine où les bras pourraient être manipulés. « *Attirante pour les enfants et plaisante pour l'enseignant, elle ne doit être ni trop petite ni trop encombrante (...) Il y a des avantages à ce qu'elle puisse attraper des objets* »⁷⁹. J'ai donc pu commencer mes recherches à partir de ces affirmations.

⁷⁸ DUFLOT (1992) : p. 156

⁷⁹ http://maternelle89.ac-dijon.fr/IMG/pdf/Une_mascotte_en_maternelle.pdf [consulté le 31.01.2018] : p.2

Très vite, mon choix s'est porté sur une marionnette d'une trentaine de centimètres prenant la forme d'un hibou. Attendrissante et faussement ressemblante à la réalité, j'ai trouvé cette marionnette intéressante aussi par rapport aux albums de jeunesse que je connaissais sur ce thème (*Un peu perdu* de Chris Haugton, *Bébés chouettes* de Martin Waddell, *Hibou hou hou...* de Paul Friester ou encore *Petit hibou : un livre nature !* de Britta Teckentrup). Ainsi j'étudierai plus précisément les hiboux avec mes élèves en créant un réseau thématique qui n'est pas des plus courants. Et c'est ainsi que Pilou le hibou est entré dans ma classe de Petite et Moyenne Section. Dès son apparition, l'intervention d'une élève m'a interpellée : « Oh je n'avais jamais vu un vrai hibou avant », on sait qu'à la maternelle « certains enfants ont parfois du mal à distinguer la réalité de la fiction. La mascotte peut les y aider. Il s'agit d'être clair : la mascotte est un jouet, un objet et rien d'autre. Lui donner vie, c'est nécessairement faire semblant, imaginer, créer »⁸¹. J'ai demandé au groupe classe s'il s'agissait d'un hibou réel, la majeure partie a répondu par la négative et nous avons explicité les raisons : ma voix, ma main pour manipuler le jouet, le fait qu'un hibou n'écrit pas de lettre. Nous avons donc conclu qu'il s'agissait bien d'une marionnette mais que nous pourrions jouer à « faire semblant ».



*Pilou le hibou : notre mascotte*⁸⁰

2. Arrivée de la mascotte

a. Multiples possibilités

L'arrivée de la mascotte au sein de la classe est toujours un évènement fondamental dans la vie des élèves. Selon que l'on a fabriqué ou acheté la mascotte de la classe, son arrivée ne peut se faire dans les mêmes conditions. Les possibilités sont infinies concernant l'arrivée de la fameuse mascotte et l'enseignant – selon ses objectifs et son imaginaire – est libre de faire parler sa créativité. Certains choisissent de faire la surprise aux élèves en l'amenant un matin avec un petit mot sur une boîte. D'autres utilisent l'arrivée de la mascotte pour gérer une situation délicate en classe : certains élèves ne prennent pas soin des livres de la bibliothèque de la classe, ce lieu devient la maison de la mascotte dont il faut prendre grand soin. Certains collègues choisissent de se faire apporter un colis dans la journée accompagné d'une lettre et mettent en scène l'ouverture de ce paquet, ou bien préfère lire un album dont sera issu la mascotte (Gloups, Mimie la souris, Tchoupi ou encore Petit ours brun).

Le plus souvent tout de même, c'est l'effet de surprise qui est privilégié par les enseignants de maternelle, ce qui génère ensuite forcément un moment de langage pour comprendre ce qui se cache dans la boîte apportée et un autre plus tard pour se remémorer l'arrivée de la mascotte dans la classe. C'est aussi cet effet que j'ai choisi pour ma classe.

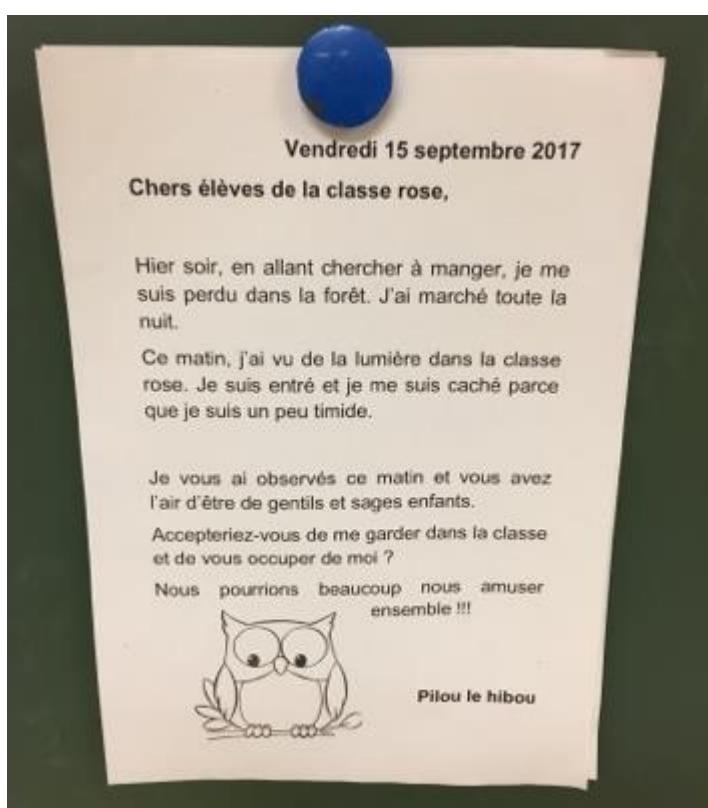
⁸⁰ Illustration marionnette hibou : <http://www.ikea.com/fr/fr/catalog/products/50216093/?query=VANDRING+UGGLA+Marionnette> [consulté le 29.01.2018]

⁸¹ GUILLAUMOND (2000) : p.7

b. Mon choix pédagogique

Dans ma classe de Petite et Moyenne Section, c'est donc la surprise que j'ai voulu privilégier pour mes élèves. Un rituel est utilisé dans l'école lors des anniversaires et est bien connu des élèves : chaque classe a décoré une boîte dans les premiers jours de l'année scolaire et celle-ci se trouve dans le bureau de la directrice. À chaque anniversaire, les élèves vont chercher cette boîte, nous l'ouvrirons ensemble pour découvrir une lettre et une enveloppe contenant un petit présent. J'ai voulu reprendre ce rituel pour introduire ma mascotte en classe.

Un matin de septembre, les élèves sont arrivés à 8h20 comme tous les jours et ont commencé à jouer et discuter pendant le temps d'accueil. Aucun n'a remarqué cette grosse boîte placée pourtant en évidence sur la chaise que j'utilise habituellement au coin regroupement. Lors du moment de regroupement après l'accueil, j'ai commencé comme toujours les rituels : comptines, dates, appel. Ne voyant pas les élèves réagir, j'ai induit par le regard et quelques gestes l'existence de ce carton à mes côtés. Au bout d'un certain moment, un élève de Moyenne Section a quand même réagi et m'a interpellée : « Mais il y a quoi dans cette boîte ? ». J'ai feint l'étonnement et expliqué que lorsque j'étais arrivée le matin à l'école, cette boîte était posée avec une lettre sur le dessus. J'ai ajouté que je n'avais pas osé l'ouvrir sans eux. Nous en avons discuté ensemble puis commencé la lecture de la lettre, qui était faite sur la même forme que celles que les élèves reçoivent pour les anniversaires. Volontairement, je n'ai pas lu la signature de la lettre pour que chacun puisse imaginer l'émetteur du papier. Les propositions ont été nombreuses : un Pokémon, un Power Ranger, un superhéros, un nouvel élève, la directrice ou encore un parent ont été les réponses les plus récurrentes.



Après la lecture de cette lettre (voir ci-contre), nous avons travaillé le langage et la compréhension, ce qui m'a aussi servi d'évaluation diagnostique en ce début d'année. Nous avons donc compris qu'il s'agissait de quelqu'un qui nous écrivait et qui voulait être accueilli dans notre classe après quelques mésaventures. Les enfants se sont montrés surexcités à cette idée et étaient très impatients d'ouvrir la boîte. Après plusieurs longues minutes, j'ai ouvert la boîte de façon à ce que je sois la seule à voir l'intérieur. J'ai crié de peur et ai tout de suite refermé la boîte. Les élèves, toujours plus intéressés par ce qui se déroulait sous leurs yeux, m'ont tout de suite posé de nombreuses questions sur son contenu. Effrayée, j'ai répondu qu'il y avait un animal dedans, et nous étions alors repartis pour un temps de langage sur les

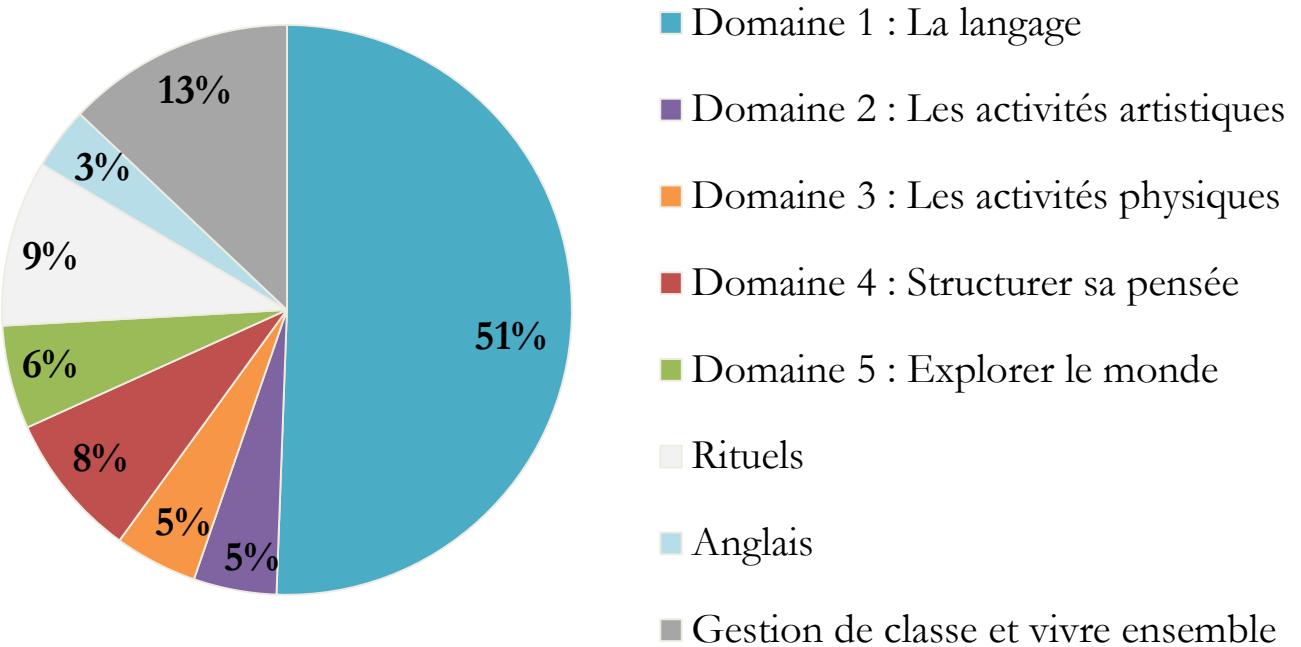
animaux. De nouveau les propositions ont été nombreuses : chien, chat, baleine, escargot, girafe, poisson, éléphant et autres bestioles ont été citées. Nous avons validé ou invalidé la probabilité des différents énoncés selon la taille de la boîte qui contenait notre animal.

Après les avoir fait longtemps attendre, j'ai finalement demandé à un élève de venir découvrir et décrire l'intérieur de la boîte. Un enfant de Petite Section a été chargé de cette lourde tâche. J'ai enfin sorti la marionnette de la boîte et les présentations ont été faites. Très vite les élèves ont été agités et notre hibou a été obligé de se cacher ; les enfants, inquiets, m'ont demandé ce qu'il se passait. J'ai feint de tendre l'oreille dans la boîte et ai rapporté les propos de Pilou, trop timide pour parler de lui-même aux enfants : celui-ci leur demandait d'être un peu plus calmes et de le rassurer pour pouvoir de nouveau leur faire face. Les enfants ont immédiatement chuchoté pour ne plus lui faire peur et ont proposé de lui dire des mots rassurants à travers la boîte, ainsi il sortirait quand il se sentirait prêt : « Je t'aime Pilou », « de tout mon cœur je t'aime », « n'aie pas peur Pilou, on est gentil » ou encore « on va bien s'occuper de toi » ont suffi à ce que Pilou ressorte de sa boîte et fasse un câlin à chacun. Les enfants ont été très réactifs à ces marques d'affection et se sont montrés très doux dans leur approche avec notre hibou.

3. Exemples d'activités pédagogiques proposées

La mascotte de classe peut donner lieu à de nombreux apprentissages et sert les enseignants de différentes manières. Chacun est bien sûr libre de l'utiliser comme il le souhaite. Dans le questionnaire donné à soixante-dix-neuf enseignants, les réponses concernant l'utilisation de la mascotte ont été très variées, je les ai regroupées par domaine des programmes et ai ajouté les rituels, la gestion de classe et l'anglais, qui sont revenus à plusieurs reprises.

Graphique 2 : Utilisation de la mascotte



Pour ma part, en début d'année, Pilou le hibou m'a aidée dans l'affectif que réclamaient certains élèves notamment de Petite Section (oubli du doudou pendant la sieste, pleurs du matin...) et dans la gestion de classe : le sachant fatigué et tendu lorsqu'il y a trop de bruit, les élèves ont su chuchoter lorsque c'était nécessaire. Plus tard, je lui ai donné une place plus importante dans les apprentissages et ce dans tous les domaines des programmes de l'école maternelle même si le langage a gardé une place prédominante.

a. La frise du temps

Afin de permettre aux élèves de se repérer dans le programme de la journée, j'ai conçu une frise du temps (voir ci-dessous) que ma binôme et moi mettons à jour tous les matins. Cette frise du temps permet aux élèves d'apprehender le temps qui passe, de savoir les activités que nous allons faire durant la journée et de devenir plus autonomes face à des questionnements qu'ils nous adressaient systématiquement en début d'année : « on va faire quoi après ? », « c'est une journée longue ou une journée courte ? », « c'est les activités ou le goûter aujourd'hui ? » et « c'est quand l'heure des papas et des mamans ? ». Ma réponse, qui n'était pas forcément claire en début d'année pour eux et qui ne les rassurait pas, à savoir « bientôt » ou « à 16h30 », est devenue beaucoup plus compréhensible : je les envoie directement se référer à notre frise du temps.

De plus, tous les lundis, un enfant est nommé « responsable de la frise du temps » et présente les activités de la journée aux autres. Ce temps, lors des rituels du début de journée, est un moment de langage important et très apprécié des élèves. Certains sont maintenant capables de reconnaître les mots « regroupement », « lecture », « motricité » ou « récréation » qu'ils voient tous les jours. Chaque activité est illustrée par une photographie de Pilou dans le lieu adéquat et utilisant un objet, ainsi tous les élèves sans exception se réfèrent sans problème à ces images.



b. Construction du nid de Pilou : travail sur la matière



petit compagnon et le retrouver au plus vite.

Après plusieurs échanges, nous sommes sortis dans la cour de récréation et avons récolté toutes sortes d'éléments naturels pouvant ressembler aux propositions que nous avions notées. Suivant les affirmations des élèves, ils ont souhaité coller sur la boîte toutes leurs trouvailles afin de faire ressembler ce carton à un vrai nid. Ils se sont très vite rendu compte que coller des marrons ou des bogues sur du carton n'était pas chose aisée et ont préféré les laisser à l'intérieur du carton. Seules des brindilles, de la mousse et des feuilles mortes ont finalement été collées à l'extérieur de la boîte (voir ci-contre). Depuis ce projet en septembre, les élèves continuent quotidiennement de rapporter à la fin de chaque récréation, brindilles, feuilles et marrons – lorsque la saison le permet – et les mettent dans le nid de Pilou.

Pilou a de nouveau envoyé une lettre à la classe le 19 septembre (voir ci-contre). Il demande aux élèves de lui créer un nid plus confortable et plus joli car il ne sent pas à l'aise. Il ne prévoit plus de sortir de sa boîte avant d'avoir son nouveau chez-lui et met les élèves au défi. Aussitôt la lettre lue, les élèves sont dans l'ivresse de l'ultimatum et veulent à tout prix faire plaisir à Pilou. Nous engageons alors un projet autour de la construction du nid. Plusieurs documentaires sur les hiboux sont lus aux élèves afin qu'ils sachent de quoi est composé un vrai nid de cette espèce et nous nous demandons comment faire pour rendre la boîte de Pilou plus douillette. Un moment de langage nécessaire est engagé afin de récolter et noter les propositions des élèves : de la paille, des brindilles, du coton, des marrons, des feuilles, les enfants débordent d'énergie pour faire plaisir à leur



c. Les vacances de Pilou : travail sur la chronologie

Au retour des vacances de la Toussaint, j'apprends aux élèves que Pilou n'était pas là le matin même à mon arrivée dans la classe, pour preuve le nid vide de notre hibou : où peut-il être ? Les élèves font des hypothèses intéressantes : il est retourné dans sa forêt, sorti en récréation, dans une autre classe, a retrouvé des copains... Dans notre boîte à courrier se trouve justement un colis et une carte postale signée par notre hibou (voir ci-après). Nous entamons une discussion sur ce qu'on y voit au recto : un bateau, la mer, la plage, un port. Les élèves comprennent vite que notre mascotte est partie en vacances.

Je leur lis le début de la carte où Pilou explique qu'il s'ennuyait beaucoup, seul dans la classe pendant les vacances et qu'il a décidé de voler jusqu'à la mer. Là-bas il a fait toutes sortes d'activités qu'il expose aux enfants auxquels il a envoyé un petit souvenir : un coquillage chacun. Plus tard dans la journée, les élèves de Moyenne Section sont amenés à travailler sur cette carte postale que je relis. Afin de travailler sur la chronologie et l'utilisation de connecteurs temporels, volontairement très présents dans l'écrit de Pilou, les élèves vont remettre les illustrations des activités de Pilou dans l'ordre : d'abord individuellement, puis collectivement pour en faire un affichage dans la classe. Pour se souvenir de toutes les activités de Pilou lors de ses vacances, nous décidons de légendier les photographies en dictée à l'adulte. Les phrases sont celles des élèves et n'ont volontairement pas été modifiées.

**Pilou a fait du bateau.
Il a ramassé des coquillages.
Pilou s'est trompé dans la mer.
Il a fait des châteaux et il était dans le train.
Il a bronzing.**

LES VACANCES DE PILOU
Nous avons remis dans l'ordre les vacances de Pilou le hibou.

belles images
BRETAGNE
Le Golfe du Morbihan
La presqu'île de Rhuys, Locmariaquer, crépuscule sur le Golfe, Port Navalo, Vannes, la presqu'île de Crozon, Saint-Goustan, Larmor-Baden, un phare et la chapelle de l'Île de Bréhat.

Devinez ce que j'ai fait pendant les vacances!
J'ai pris la voiture et je me suis baigné dans la mer. Après, j'ai fait des châteaux dans le sable. Enfin, je me suis fait bronzer sur ma serviette.

Chers élèves de la classe XXXX,
vous êtes partis en vacances et m'avez laissé seul dans la classe. J'ai décidé de voyager et de vous ramener un cadeau. Je vous envoie une carte postale de mon lieu de vacances pour vous montrer que je pense à vous.

Edimodex d'ART

3 640081 000343

• • •
24

IV. Mascotte et langage oral : mise en œuvre, résultats et analyse

« La marionnette est une parole qui agit » - Paul Claudel

Comme nous l'avons vu précédemment, les enseignants utilisent principalement la mascotte de classe pour développer le langage des élèves et les faire parler sur un sujet qui les touche de près et les intéresse. Nous allons voir maintenant comment s'est déroulé cette étude et les conclusions que nous pouvons en tirer. Avant de commencer à récolter des résultats, il a fallu créer certaines conditions indispensables, notamment installer une relation de confiance entre Pilou et les élèves.

1. Mise en œuvre

a. Cadre général

Afin d'avoir des résultats probants dans ce travail, il a été nécessaire de créer une relation d'affection et de confiance entre notre mascotte et les élèves. Le début de l'année a donc demandé une grande présence de la mascotte, presque quotidienne, dans de nombreuses activités ; Pilou a dû s'intégrer au sein de la classe comme les élèves ont dû le faire. Les enfants ont très vite été conquis par ce hibou mais il a fallu tout de même du temps pour qu'ils osent lui parler. Le groupe de Moyenne Section a été plus rapide pour cela que les Petits. J'ai donc pris du temps pour installer cette relation avant de réellement entrer dans des situations de langage en atelier dirigé. Ceux-ci n'ont d'ailleurs commencé véritablement qu'à partir du mois de janvier.

Dans le cadre des évaluations retenues pour cette étude, des groupes ont été créés selon les facultés langagières de chacun. Il s'est alors posé la question de la division en groupe des élèves : groupes homogènes ou hétérogènes ? Après une longue réflexion, j'ai choisi de faire un groupe de petits parleurs et un groupe de grands parleurs afin de ne pas mettre les petits parleurs en situation d'échec. J'ai en effet pensé que si certains petits parleurs se retrouvaient dans un groupe avec uniquement des grands parleurs, ils n'oseraient pas parler. Dans ce groupe de petits parleurs, j'ai quand même mis une élève qui s'exprime très bien et est volontaire dans les ateliers langagiers afin de donner envie aux autres de participer à la discussion. Cette élève est aussi l'une des plus attachée à la présence de la mascotte. L'important a été de garder ces groupes pour chacune des activités langagières autour de cette étude afin de ne pas la fausser.

b. Évaluations

Afin d'évaluer les progrès de mes élèves, je me suis attachée à ne pas les mettre dans des situations d'échec. Pour évaluer leur langage, j'ai procédé de différentes manières, toujours sur

des sujets qu'ils maîtrisaient bien, que nous avions travaillé en amont ou qui les touchaient particulièrement. Les élèves ont été confrontés à des situations duelles entre eux et moi puis à des situations de langage en petits groupes pour qu'ils apprennent aussi à se contrôler et à attendre leur tour de parole.

Dans chacune des situations, les élèves ont été enregistrés, j'ai ensuite retranscrit leurs paroles et nos discussions et ai dénombré la quantité de mots qu'ils ont pu dire sur le sujet. Afin que l'étude soit précise, je n'ai pas compté les répétitions dans le discours du type « et... et... et après, après, après... » : dans cet exemple, seuls sept mots sont comptabilisés. À chaque fois, et particulièrement en petits groupes, les élèves ont été interrogés une seule fois et n'ont pas été forcés de donner une réponse s'ils n'avaient rien à dire, même après étagage de la part de l'enseignant ou de Pilou le hibou – selon la situation –. De plus, il est difficile d'évaluer une quantité sur du langage oral, aussi je précise que je n'ai pas compté les mots qui ne correspondaient pas au sujet proposé. Ainsi, lors de l'évaluation sur les vacances de Noël, les propositions telles que « on fait quoi après ? » ou « tu peux me faire un éventail ? » n'ont pas été comptabilisées non plus. Seules les déclarations répondant précisément à la consigne sont prises en compte pour ce travail.

Lors de l'enregistrement des paroles des élèves, j'ai pris grand soin de ne pas les interrompre et de faire qu'aucun autre enfant ne les coupe. Ils étaient prévenus qu'ils étaient enregistrés et qu'il ne fallait pas qu'on entende trop de bruit autour pour qu'on puisse ensuite réécouter l'enregistrement.

La première évaluation a été faite au retour des vacances de Noël, j'ai demandé à chacun des élèves de me raconter ce qu'ils avaient fait durant leurs vacances. L'enjeu étant de voir la différence entre leur discours en situation duelle avec l'enseignant et celle avec la mascotte. Cette évaluation s'est faite de façon individuelle afin de ne pas avoir de comparaison entre les uns et les autres. Pilou et moi n'étions pas dans une situation d'évaluation de la véracité des dires des enfants, ce qui a permis à ceux-ci de se sentir plutôt libres et de raconter ce dont ils avaient envie.

La seconde évaluation a eu lieu au début du mois de mars. Lors d'un projet de tapis de conte (voir ci-contre) avec l'album *Les trois petits cochons* dans la version de Paul François des éditions Flammarion Jeunesse Père Castor dans le cadre du parcours littéraire, les élèves ont raconté l'histoire. Ils ont été confrontés à une situation problème à savoir comment construire les maisons. Ils ont imaginé la forêt, ont construit des arbres avec une collaboration étroite entre Petits et Moyens. Nous avons également travaillé les langues vivantes puisque les élèves ont visionné le dessin animé dans plusieurs langues. Ils



ont entendu l'histoire lue, racontée, avec et sans image et ont ensuite eu l'occasion de s'entraîner à la raconter avec leurs marottes. Après de nombreux entraînements, j'ai demandé aux élèves en demi-groupe, de me raconter l'histoire des *Trois petits cochons* puis, Pilou a réclamé également le récit car il ne connaissait pas cet album. Cette évaluation était donc différente de la première car les élèves avaient pleinement conscience que je connaissais l'histoire et qu'ils me la racontaient pour que j'évalue leur compréhension ; or avec Pilou, la relation était complètement différente puisque la mascotte ne connaissait pas l'histoire. J'ai enregistré le récit d'un groupe afin de comparer les mêmes élèves avec et sans Pilou.

La troisième évaluation a également été faite au début du mois de mars. À l'accueil et en situation duelle, j'ai invité les élèves un par un à venir me raconter une histoire à partir d'une suite de quatre images. Cette situation a été vécue à deux reprises par les élèves, la première fois avec des images illustrant une scène avec quatre personnages dans un square (voir ci-dessous), la seconde fois avec le personnage de Pilou (voir ci-dessous). Ainsi je pouvais comparer les récits de chacun des élèves individuellement.



1^{ère} série d'images



2^{nde} série d'images

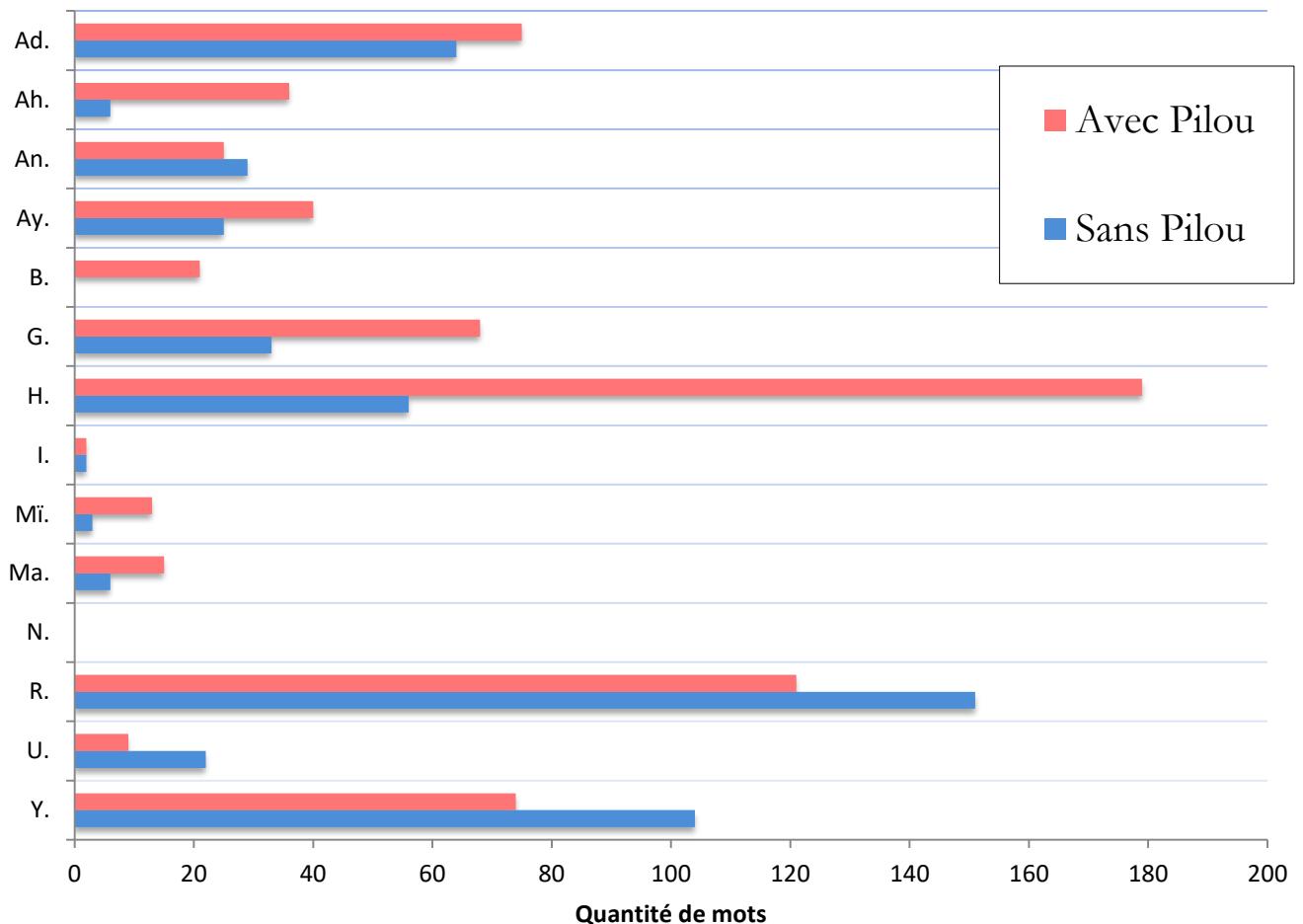
La dernière évaluation pour cette étude a été un travail transversal entre les arts visuels et le langage. J'ai créé un classeur avec un tas d'œuvres d'art imprimées et plastifiées afin d'inventer une histoire en lien avec cette œuvre. Sur certaines d'entre elles, j'ai ajouté le personnage de Pilou afin de voir si les élèves seraient davantage intéressés et inspirés lorsque leur mascotte est sur l'image. Ces séances se sont tenues sur ma période au mois de mars, comme des rituels, les lundis et jeudis après la récréation de l'après-midi et le mercredi avant la cantine, toujours en grand groupe en regroupement. À chaque fois, un élève était responsable d'aller choisir l'œuvre qu'il voulait, je la montrai sans un mot, nous commençons par écrire « il était une fois » et les élèves levaient la main au fur et à mesure pour ajouter des éléments à l'histoire. Lors de la première séance, seuls les Moyens les plus performants ont participé, lors de la deuxième, tous les Moyens ont donné leurs idées et dès la troisième œuvre, les Petits ont commencé à participer à leur tour.

2. Résultats et analyse

La première évaluation a concerné un sujet qui touche les enfants puisqu'il s'agissait de raconter leurs vacances. Comme dit précédemment, cette première évaluation s'est faite en situation duelle entre l'enfant et l'enseignant puis entre ce même enfant et la mascotte de la classe.

Certains élèves, selon ce qu'ils ont pu faire durant ce temps libre, auront davantage de choses à dire que les autres. Il n'est donc pas forcément intéressant de comparer le nombre de mots entre les élèves mais bien de comparer les conversations d'un même enfant avec et sans Pilou. Le graphique ci-dessous représente le nombre de mots dits par un enfant dans chacune des deux situations vécues, en rose celle avec la mascotte, en bleu celle avec moi. Sur l'axe des abscisses, les élèves sont rangés par ordre alphabétique.

Graphique 3 : les vacances racontées à l'enseignant et à la mascotte

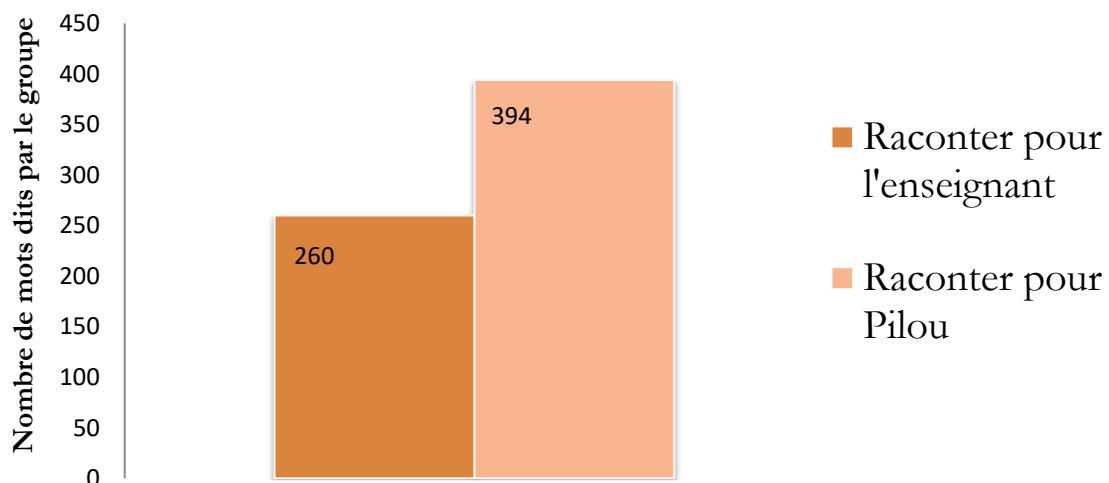


Ce graphique nous montre que dans 65% des cas, la situation vécue avec Pilou donne davantage de mots que lorsque les élèves parlent uniquement à l'enseignant. Plus intéressant encore, ce sont les élèves qui sont considérés comme petits parleurs qui tirent avantage de la présence de la mascotte, bien plus nettement que les grands parleurs. L'exemple de B. est extrême : il a refusé de me dire le moindre mot mais a, en revanche, parlé avec Pilou, de même avec Mi. et Ma. , qui ont clairement plus parlé en présence de la marionnette. Concernant les grands parleurs tels qu'Ad., Y. ou R., on voit que cette conclusion n'est pas systématique. Finalement pour eux, peu importe l'interlocuteur, ils savent s'exprimer et le font avec aisance.

Pour certains élèves, le contenu du récit de leurs vacances est largement plus riche et détaillé lorsque le hibou est présent. Donnons deux exemples avec d'abord un extrait du récit

d'Ay. avec moi : « *j'avais une poupée qui faisait de la musique* », avec Pilou : « *j'avais une poupée qui fait de la musique et il y avait un bouton derrière elle et le bouton quand on appuyait dessus la musique elle faisait tintintintintin* ». Ay. donne donc largement plus de détails à la marionnette dans les mêmes conditions que lorsqu'elle me racontait ses vacances. Peut-être les élèves ont-ils l'impression que l'enseignant sait déjà de quoi ils parlent même lorsqu'ils ne sont pas précis, alors que Pilou n'a pas ces connaissances préalables Un extrait maintenant de R., qui est également très parlant sur ce point, avec moi : « *il y avait même Lucas et même mes cousines* », avec Pilou : « *il y avait mon copain Lucas* ». Dans cet extrait, on voit bien que R., sachant que la mascotte ne connaît pas son ami, précise qui il est, ce qu'elle ne fait pas avec moi, alors que je ne le connais pas non plus. Ces deux cas ne sont pas isolés et sont plutôt récurrents chez mes élèves.

Graphique 4 : Récit de l'histoire des *trois petits cochons*



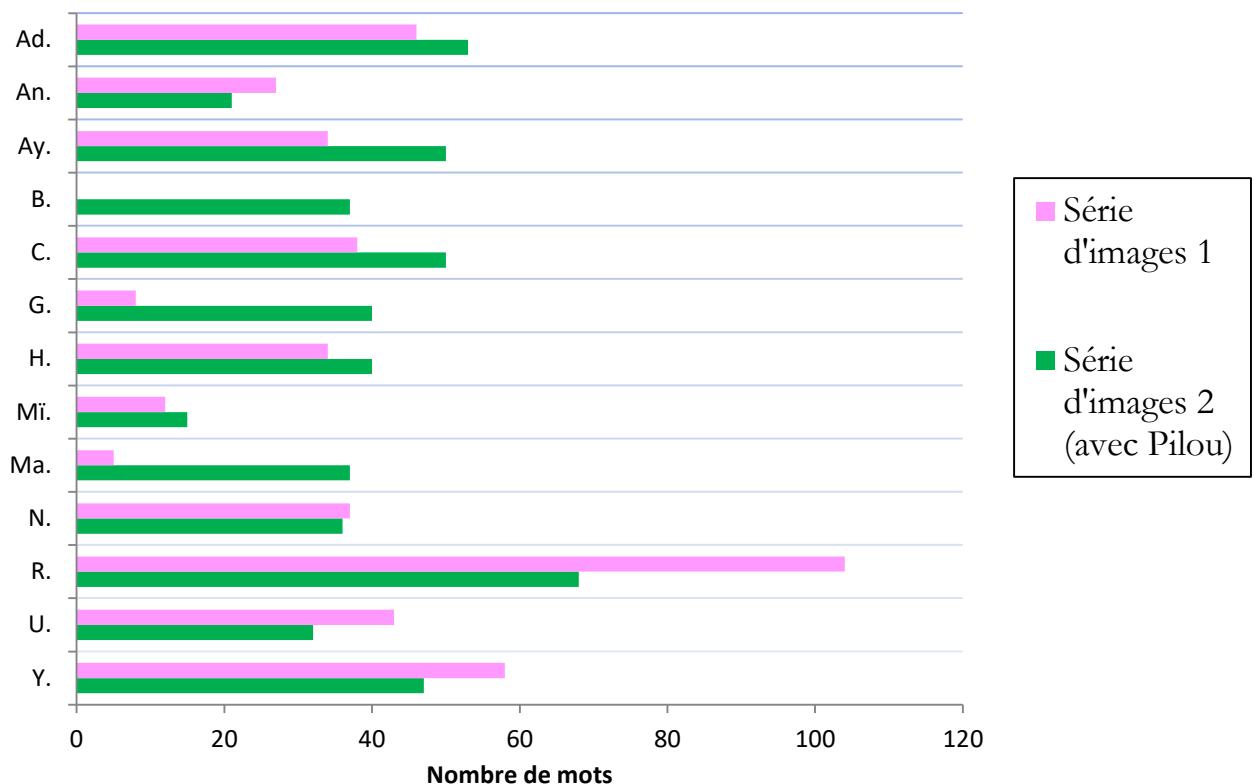
La deuxième évaluation a été faite en demi-groupe chez les Moyennes Sections. Je n'ai comptabilisé que les mots d'un seul groupe car les deux avaient la même conclusion, le graphique ci-dessus donne le comptage exact du groupe composé de petits parleurs de la classe. Grâce au graphique, il est clair que la présence de Pilou a considérablement augmenté la quantité de mots dits par les élèves. Avec la mascotte, les élèves ont parlé une fois et demie de plus qu'avec l'enseignant. Cette évaluation est intéressante car les élèves avaient pleinement conscience que lorsqu'ils étaient avec moi, j'évaluais leur compétence à raconter une histoire connue. Ils avaient également conscience que je connaissais cette histoire puisque je la leur avais lue et racontée de nombreuses fois. Or avec Pilou, l'objectif pour eux était davantage ludique et concret puisque notre mascotte ignorait l'histoire des trois petits cochons. Ils ont donc pris ce récit comme une transmission de savoirs avec leur compagnon.

Il était également très intéressant de voir quelques interventions des élèves lorsqu'ils racontaient l'histoire au hibou. Ils étaient réellement sensibles de savoir si l'histoire plaisait à la mascotte ou encore les sentiments qu'elle pouvait ressentir. On peut citer deux extraits du récit : lorsqu'un élève racontait l'épisode où le loup toque à l'une des portes et dit qu'il veut manger le petit cochon, une élève est intervenue pour dire « *mais il va avoir peur Pilou* » ou encore

lors de la chute du loup dans la cheminée, un autre a ajouté « *bien fait pour lui, hein Pilou ?* ». Ces petits apartés n'ont été présents que lors de la situation avec la mascotte et sont réapparus dans la dernière évaluation.

Le graphique ci-dessous présente les résultats de la troisième évaluation, à savoir l'invention d'une histoire à partir d'une série de quatre images. Durant la première semaine, j'ai pu faire passer tous les élèves de Moyenne Section sur la première série d'images et sur la deuxième semaine, ils ont pu inventer leur histoire sur la seconde série d'images comportant Pilou. De nouveau, il n'est pas intéressant pour notre étude de comparer les données des élèves les uns envers les autres mais bien le même élève avec et sans la mascotte.

Graphique 5 : Invention d'une histoire avec images



Cette troisième évaluation a été faite à l'accueil en classe le matin, en situation duelle. Ici encore, plus de 61% des élèves parlent davantage lorsque la mascotte de la classe est concernée par l'activité. Même conclusion que pour la première évaluation, les petits parleurs sont souvent concernés par cette augmentation. De nouveau l'exemple de B. est extrême : pas un mot sur l'histoire avec les personnages dans le square et trente-sept mots lorsque Pilou est présent dans les images.

Le plus souvent, le contenu des histoires comporte des émotions lorsqu'il s'agit de Pilou : « *le bibou fut très content* », « *il s'est rendu content* » ou encore « *et après il était seul mais il aimait pas* », ce qui n'est pas forcément le cas lors de la première histoire qui reste très descriptive. J'ai également pu remarquer que les élèves ajoutaient régulièrement de courts dialogues dans leur histoire lors de

la seconde situation : « *il se dit ‘qu’est-ce que c’est ?’* », « *et après il dit ‘au revoir’* » ou encore « *il était seul mais il aimait pas donc il a dit ‘au secours’* ».

Comme l’objectif était d’inventer une histoire, je me suis également intéressée aux éléments récurrents d’un récit pour voir si les élèves les utilisaient. J’ai ainsi pu remarquer que plusieurs élèves performants débutent leurs histoires par la formule « *il était une fois* » et certains enfants tentent l’utilisation du passé simple, typique du récit, lors de l’histoire avec le personnage de la mascotte et moins lorsqu’il n’y est pas, on note par exemple « *ils devinèrent tout de suite copain* », « *il croya* » ou encore « *il voulut que ce soit son frère* ».

La dernière évaluation retenue pour cette étude a été faite en grand groupe au coin regroupement, comme un rituel, les lundis et jeudis en fin d’après-midi et les mercredis midi avant la cantine. Là encore, la présence de la mascotte s’est avérée plus qu’utile. J’avais créé un classeur avec plusieurs œuvres d’art, plus ou moins connues, où j’avais ajouté parfois le personnage de Pilou. J’ai essayé de trouver des œuvres qui décrivaient des scènes connues des élèves (pique-nique, neige à Paris, métro, balade en forêt ou encore la plage) afin qu’ils puissent la comprendre et imaginer des histoires dessus. Ce rituel leur a beaucoup plu et j’ai pu constater de nets progrès de chacun des élèves, aussi bien Petits que Moyens, dans leurs interventions orales.

Dans les différentes histoires créées par les élèves grâce à ce rituel, on constate plusieurs choses probantes avec la présence ou non de la mascotte. Les prises de paroles des élèves sont largement plus présentes lorsque le personnage de Pilou est sur l’illustration, l’enthousiasme pour ce rituel en est également augmenté. Les élèves sont davantage attentifs aux détails de l’image lorsque leur compagnon est dessus, ils remarquent par exemple l’arrière-plan et inventent l’histoire en conséquence. Lorsque notre mascotte se trouve dans l’œuvre d’art il est intéressant de remarquer que les résultats obtenus ont une réelle trame avec diverses péripéties et une fin, ce qui n’est pas toujours le cas lorsque Pilou n’est pas présent. De plus, on remarque aussi que les élèves, pris par l’enthousiasme, s’intègrent volontiers dans le récit lorsque, par exemple, notre hibou est en danger. On note par exemple « *G. l’a cherché et l’a emmené chez le docteur* », « *H. est allé chercher Pilou* » ou encore « *J. va entrer dans le ventre du loup et il va aller chercher Pilou* ». Lors de ces dictées à l’adulte, les phrases des élèves n’ont volontairement pas été modifiées. Ci-dessous, deux exemples d’histoires inventées⁸², qui montrent clairement l’ivresse des élèves lorsque leur ami est présent par l’abondance de péripéties.



Il était une fois, une maman qui avait une écharpe multicolore. Peut-être qu’elle a un bébé dans le ventre. Elle est assise sur un siège dans le train. Elle va à Marseille ou à Toulouse. Peut-être qu’elle va prendre son goûter, elle va voir sa cousine qui s’appelle Florence ou Rose ou Fleur ou Olivia. Elle se repose. Elle dort.

Histoire inventée le 7 mars 2018

⁸² Les autres histoires inventées par les élèves se trouvent en annexes.

LA VILLE DE FRANCE



Il était une fois, dans un pays lointain avec de la neige, Pilou était en train de regarder la Seine. Au milieu de la ville se dressait bientôt le château de la reine de France devant Pilou. Une charrette se promenait sur les rails du tramway. Un bateau vient bientôt sous le pont de la Seine. Il y a des lumières parce que c'est le coucher du soleil. Peut-être qu'il y a un loup très noir qui va attaquer le château. Le loup ne peut pas attaquer le château parce qu'il n'a pas trop de muscles. Mais la reine de France veut mettre Pilou dans une cage parce qu'elle capture les animaux. Elle est méchante peut-être ou peut-être pas. Peut-être la reine va dire pardon parce qu'elle lui avait fait mal un peu au bras. Après elle lui demande pardon. Le loup va entrer dans la porte, après Pilou va voler et après le loup il a vu Pilou dans ses yeux et il l'a mangé. On va ouvrir son ventre avec des petits ciseaux et après il va être mort et après Pilou va sortir. J. va entrer dans le ventre du loup et il va aller chercher Pilou avec une lampe ou un téléphone. La reine de France donne un médicament à Pilou. La reine de France va attacher Pilou avec une ficelle. Elle va prendre un couteau et tuer le loup. Il y a des chevaliers qui accompagnent le loup pour tuer la reine de France. Mais le roi va sauver la reine de France. C'est très gentil de la part des chevaliers pour tuer la reine de France parce qu'elle avait donné un mauvais médicament.

Histoire inventée le 8 mars 2018

Avec ces deux exemples, inventés à une journée d'intervalle, il est assez réaliste d'en conclure que l'enthousiasme et l'attachement des élèves à la mascotte de la classe a permis d'inventer une réelle histoire, avec tous les éléments du schéma narratif : une situation initiale, un élément perturbateur, des péripéties, un dénouement et une situation finale. Aussi bien les Moyens que les Petits ont réagi lors de l'invention de cette histoire. Encore une fois, on remarque l'utilisation de phrases typiques du récit, comme « au milieu de la ville se dressait bientôt le château de la reine de France » et le réinvestissement d'histoires connues par les élèves avec l'ouverture du ventre du loup notamment. Autre fait marquant, les enfants ont assimilé un scénario traditionnel du conte dans lequel le héros rencontre des opposants et peut être dans des situations délicates mais dont l'issue est souvent favorable grâce à des adjoints. Dans les histoires qu'ils ont inventées, le personnage de Pilou est régulièrement malmené voire tué mais finit toujours pas s'en sortir grâce à l'arrivée d'un élève sauveur. On peut clairement conclure que la présence de la mascotte de la classe a permis aux élèves d'inventer des histoires plus intéressantes et plus complètes et de faire de nets progrès en matière de langage oral tout au long de l'année.

3. Limites de l'étude

Il est tout de même nécessaire de nuancer ces résultats en donnant les limites de ce travail. Force est de constater que l'utilisation de la mascotte a largement motivé mes élèves dans les apprentissages et dans les activités que je leur ai proposés. Cependant rien n'assure qu'il en aurait été de même pour d'autres élèves et d'autres classes. Les enfants changent énormément entre la

Moyenne et la Grande Section et il n'est pas certain que des élèves de Grande Section aient autant d'étoiles dans les yeux qu'en avaient les miens cette année.

De plus ce travail n'a été fait qu'avec mon groupe de Moyenne Section et je ne peux donc clairement pas assurer que la mascotte ait autant d'effet sur le langage oral d'élèves de Petite Section. Effectivement dans ma classe, j'ai consacré un certain temps avec les Petits sur la nouveauté pour eux qu'est l'école, à les faire entrer dans les apprentissages, à leur faire accepter certaines règles de vie de base pour le vivre ensemble mais aussi à créer une relation de confiance entre eux et moi. Les Moyennes Sections avaient, globalement, déjà l'idée de ce qu'est l'école même si les règles de vie n'étaient pas encore acquises et acceptées pour la plupart. L'introduction de la mascotte a pu être bien plus rapide avec les Moyennes Sections et donc les activités de langage ont également pu débuter plus tôt qu'avec les Petits.

Étant Professeur des Écoles Stagiaire cette année sous le format trois semaines-trois semaines, je peux facilement dire que les résultats auraient été plus probants si cette étude s'était faite sur une année scolaire complète. Les évaluations et les activités de langage avec la mascotte auraient été multipliées, ce qui aurait donné des résultats davantage précis. Je n'ai bien sûr pas imposé à ma binôme d'utiliser la mascotte pour des activités langagières et encore moins de faire un travail d'enregistrement, de transcriptions et d'analyse de ces situations. Les résultats ont donc pu être légèrement biaisés par ce format d'alternance.

Il faut encore ajouter que le questionnaire auquel je fais référence plusieurs fois dans ce mémoire a reçu soixante-dix-neuf réponses. J'ai créé ce formulaire en novembre et ai laissé la possibilité d'y répondre jusqu'à la fin janvier. Je l'ai mis en ligne sur des forums ouverts uniquement aux professeurs des écoles en demandant seulement aux enseignants de maternelle ou ayant déjà enseigné en maternelle d'y répondre. Il est évident que je n'ai pu contrôler ni l'identité des personnes, ni la véracité de leurs réponses. Les résultats obtenus peuvent donc être également faussés même si dans la plupart des questions, une tendance nette se dégage.

Il est inutile de préciser que ce travail a été réalisé sur de la matière humaine, à savoir de jeunes enfants entre trois et cinq ans. La pédagogie n'étant pas une science exacte, mon étude ne peut l'être non plus. Je ne prétends donc pas que l'utilisation d'une mascotte peut être utile dans chacune des classes de maternelle, cependant je peux assurer qu'elle l'a été pour les élèves dont j'avais la responsabilité durant cette année scolaire.

Conclusion

Cette étude a livré plusieurs enseignements sur la place et le rôle que joue la mascotte sur les élèves et leurs apprentissages dans le domaine du langage oral. Ce domaine est difficile à évaluer tout comme l'acquisition du langage qui varie selon l'individu. L'environnement socio-culturel de l'enfant joue un rôle dans le développement du langage, cependant la recherche n'a pas encore établi de vérité sur ce processus. Il s'agit d'une science inexacte et malgré beaucoup d'études à ce sujet, des mystères persistent sur la manière dont l'enfant assimile autant de vocabulaire en quelques mois. Une norme sur le développement du langage est difficile à établir, et les enfants n'entrent donc pas à l'école avec le même bagage langagier.

Pour la première expérience scolaire d'un enfant, il est nécessaire de créer des liens entre l'école et la maison. Des objets transitionnels, tels que les doudous, peuvent aider et rassurer les jeunes élèves au début de l'année, mais l'enseignant doit trouver progressivement le moyen de rendre naturelle la séparation ; la mascotte de classe en est un. Elle apporte du plaisir et du divertissement à l'enfant et donc davantage de motivation lorsque des activités pédagogiques en lien avec elle lui sont proposées. Ces activités peuvent s'ancrer dans tous les domaines des programmes de l'école maternelle, même si la priorité est donnée au langage.

Dans ma classe de Petits-Moyens, j'ai proposé aux élèves un maximum d'activités en lien avec notre mascotte et des tendances très nettes se sont dégagées lors des évaluations réalisées pour ce mémoire. Pour les petits parleurs notamment, la mascotte a été très utile, elle se substitue à l'enseignant et les élèves se sont nettement plus exprimés avec sa présence que sans, ce qui tend à montrer qu'elle a eu des effets positifs sur le langage oral de ces enfants. La tendance ne se vérifie pas de façon quantitative chez les grands parleurs mais plus de manière qualitative. Il semble qu'elle n'ait aucun effet négatif sur eux car ils continuent de s'exprimer tout à fait clairement mais ils rajoutent pour certains des détails à leur discours, ils jouent à l'enseignant en étayant davantage leurs paroles pour la mascotte et la prennent sous leur aile en la rassurant et en lui parlant plus posément. Les résultats des évaluations mentionnés dans ce travail sont souvent meilleurs lorsque la mascotte intervient, on trouve un réinvestissement quasi systématique d'autres contes, d'éléments typiques du récit (temps du passé, locution « il était une fois »...) et les élèves semblent bien plus concentrés. La mascotte permet un enrichissement lexical dans les productions orales mais a aussi amélioré le comportement des enfants, qui sont attentifs à son bien-être lorsqu'ils lui parlent ou lui racontent quelque chose.

Bien que chaque enfant soit différent, la majorité passe par la période des doudous et la mascotte de classe intervient à ce moment. On pourrait tout de même se demander les autres bienfaits d'une mascotte et jusqu'à quel âge cet inducteur peut être intéressant. En cycle 2 et 3, les enseignants utilisent parfois ce qui s'apparente à une mascotte avec le personnage du « Petit Einstein » qui détient la vérité scientifique en la démontrant. Il suffit d'une touche d'imagination.

Bibliographie

BEAUBRAS, Isabelle (2006) : « *La mascotte de classe* », La classe maternelle, n°154 : Revigny, (pp. 69-74).

BERNICOT, Josie ; BERT-ERBOUL Alain (2014) : *L'acquisition du langage par l'enfant*, Éditions in press : Paris (pp. 23-24, 31-34, 55-132, 134-139)

DE BOYSSON-BARDIES, Bénédicte (2003) : *Le langage, qu'est-ce que c'est ?*, Odile Jacob : Paris (pp. 8-10, 11-14, 64, 91-92, 126-128, 130-134, 137-138, 144, 149-152, 165-166, 167-168, 179-180)

DUFLOT, Colette (1992) : *Des marionnettes pour le dire. Entre jeu et thérapie*, Editions Hommes et perspectives : Marseille (pp. 58-61, 120-121, 141-167)

GASPARINI, Rachel (2012) : « *Le doudou à la maternelle : un « objet transitionnel » privé dans un monde scolaire public* », Revue française de pédagogie n°181 : Lyon (pp. 71-82).

GUILBAULT, Christian (2005) : « Distinction langue, langage, parole ». En ligne sur sfu.ca : https://www.sfu.ca/fren270/introduction/page1_3.html [Consulté le 16.12.2017]

GUILLAUMOND, Françoise (2000) : *Une mascotte pour quoi faire ?*, Magnard : Paris.

JOUBERT, Jeanine (1978) : *Les marionnettes et l'enfant*, Éditions Fernand Nathan : Paris

MARCHER, Charline (2016) : « *La marionnette : un outil dans l'amélioration des interactions langagières en classe de grande section* », mémoire de master pour l'Université d'Orléans, ESPE Centre Val de Loire. En ligne sur damas.fr : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01342520/document>. [Consulté le 07.12.2017]

MATHÉ, Brigitte (2011-2012) : « *Une mascotte en maternelle...* ». En ligne sur maternelle89.ac-dijon.fr : http://maternelle89.ac-dijon.fr/IMG/pdf/Une_mascotte_en_maternelle.pdf [Consulté le 31.01.2018]

Ministère de l'Éducation Nationale (2015) : « *Programme d'enseignement de l'école maternelle* », Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. En ligne sur education.gouv.fr : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole [Consulté le 07.12.2017]

Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche (2003) : « *Pour une scolarisation réussie des tout petits* », CNDP : Paris. En ligne sur cndp.fr: <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/43843/43843-7071-7029.pdf> [Consulté le 07.12.2017]

MÜRWALD, Claudia Theresia (1998) : « *Théorie de l'acquisition du langage. Une analyse des théories de Chomsky, Piaget et Locke* », mémoire de maîtrise pour l'Université de Sherbrooke. En ligne sur

savoirs.usherbrooke.ca : <http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/2055/MQ35701.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulté le 13.12.2017]

REY, Alain (1992) : *Dictionnaire historique de la langue française*. Le Robert : Paris

s.A. (2014) : « *Théories de l'acquisition du langage* ». En ligne sur institut-numerique.org : <http://www.institut-numerique.org/2-theories-de-lacquisition-du-langage-53090903f4237> [Consulté le 13.12.2017]

TAPPOLET, Ursula (1979) : *La poupée au petit nez. La marionnette dans l'éducation*, Delachaux et Niestlé éditeurs : Paris

VERDO, Yann (2014) : « *Piaget, Chomsky et la faculté de langage* ». En ligne sur LesEchos.fr : https://www.lesechos.fr/29/07/2014/LesEchos/21738-039-ECH_piaget--chomsky-et-la-faculte-de-langage.htm# [Consulté le 13.12.2017]

Annexes

Annexe 1 : fiches de renseignements sur les élèves

Ces fiches de renseignements permettent d'avoir un aperçu des élèves de Moyenne Section. Ces informations ont été recensées fin novembre et font donc le constat des compétences langagières et du comportement en classe des élèves à ce moment de l'année. Tous les prénoms des élèves ont été changés afin de garantir leur anonymat.

Y.	
Comportement en classe	Elève perturbateur et violent tout au long de la journée malgré une famille en accord avec les discours de l'école. Volontaire, curieux et toujours désireux d'apprendre, Y. veut toujours être le premier à faire et le seul à réussir dans toutes les activités. Il ne supporte pas la frustration et le « non ».
Compétences langagières	Y. forme des phrases complexes, il répond à l'adulte et le sollicite régulièrement, tout comme avec ses pairs. Il comprend, restitue, mémorise et est capable de raconter. Son vocabulaire est riche.

H.	
Comportement en classe	Toujours volontaire pour entrer dans les activités, H. reste agité lors des moments de regroupement. Très autonome, il est le seul Moyen à aider volontairement les élèves de Petites Sections dans leurs tâches.
Compétences langagières	H. forme des phrases complexes, répond à l'adulte et le sollicite. Il cherche la discussion et raconte des évènements longs et détaillés. Il comprend, mémorise et a un lexique développé.

R.	
Comportement en classe	R. apprécie être entendue et écoutée par ses pairs, elle est toujours volontaire pour les apprentissages et très appliquée malgré une tendance à la provocation envers ses camarades. Elle cherche toujours à connaître le sens de ses actions.
Compétences langagières	R. forme des phrases complexes et parle volontiers avec ses pairs et avec les adultes. Elle comprend et est capable de restituer. Elle a un vocabulaire riche et une culture littéraire déjà bien présente.

N.	
Comportement en classe	N. est arrivé début novembre dans l'école, il s'est difficilement intégré à cause de sa grande timidité et reste en retrait du groupe. Il pleure tous les matins en arrivant en classe et se calme dès lors que l'accueil est fini et que les rituels commencent. Il est très discret en classe mais est toujours volontaire pour entrer dans une activité.
Compétences langagières	N. parle peu, en cause, sa timidité. Cependant, lorsqu'il parle, son vocabulaire est développé et ses phrases sont complexes. Il prononce très bien et accentue les deux parties des négations. N.B. : depuis février, N. bégaye de façon systématique à chaque prise de parole, que ce soit en groupe ou en situation duelle. Cela ne l'empêche cependant pas d'être de plus en plus volontaire à l'oral.

Mi.	
Comportement en classe	Arrivé fin octobre dans la classe, Mi. a réussi à bien s'intégrer au groupe malgré sa timidité et sa discréetion. Grande prématurée, elle a besoin de beaucoup de sommeil, même pendant la journée. Mi. manque clairement de confiance en elle et pense qu'elle ne sait pas ou qu'elle va échouer à chaque activité, elle a besoin d'être constamment rassurée.
Compétences langagières	Mi. s'exprime de façon claire mais avec des phrases très simples. Elle répète beaucoup les réponses données par ses camarades et crée très peu d'énoncé par elle-même. Elle attend souvent les questions fermées afin de répondre par oui ou non. Son vocabulaire est peu développé.

Ad.	
Comportement en classe	Ad. est suivi par un pédopsychiatre, un psychomotricien et un psychologue à cause de problèmes d'anxiété. Il mouille son pantalon systématique dans les temps de classe (3-4 fois par jour). Peu sûr de lui, Ad. reste un enfant difficile à intéresser et entêté, il ne veut jamais recommencer une activité, qu'il réussisse ou non et n'arrive pas à aller au bout d'une tâche.
Compétences langagières	Ad. crie pour parler mais s'exprime très bien, avec des énoncés complexes. Il est capable de raconter une histoire ou un évènement vécu en le détaillant. Son vocabulaire est riche et utilisé à bon escient.

C.

Comportement en classe	Obsédé par les nombres, C. ne s'intéresse qu'à ce domaine. Il sait compter jusqu'à 1200 voire plus, lire l'heure et la date et entre dans la lecture. La psychologue scolaire va le suivre afin de réfléchir à une forme de précocité. Mature, il reste souvent seul dans les activités ou durant la récréation et se plaint de ne pas avoir de copain. C. a des compétences mathématiques impressionnantes qui lui laissent croire que les apprentissages ont un aspect magique. C'est certainement la raison pour laquelle il se braque dès qu'un effort est à faire pour une activité (physique ou artistique).
Compétences langagières	C. s'exprime dans un langage clair et complexe. Il ne parle qu'avec les nombres (ex : « je rentre en faisant 15 pas. »). Son lexique est riche, il utilise la double négation.

B.

Comportement en classe	B. a un frère jumeau dans l'autre classe de PS-MS de l'école. Ils n'étaient pas séparés l'année précédente. Il a un comportement encore bébé, pleure souvent en classe. Le reste du temps, il est calme et volontaire malgré des difficultés flagrantes. Il joue très peu dans la classe et ne se lie pas avec les autres élèves.
Compétences langagières	B. et son frère jumeau ont développé un langage entre eux, incompréhensible des autres, ce qui est régulier dans une relation gémellaire. Cependant il n'a pas conscience que ce langage n'est pas compréhensible pour ses interlocuteurs. Il forme quelques rares énoncés en français (bonjour, à demain, oui et non) et prononce très mal.

Ah.

Comportement en classe	Obsédé par un élève de l'école, les deux ont été séparés cette année. Ah. est un enfant agité qui attend les bêtises des autres pour les reproduire. Il est souvent demandeur d'aide pour ne pas faire l'activité seul et a peur de l'échec.
Compétences langagières	Issu d'une famille ne parlant pas le français, Ah. a un langage peu développé mais clair. Il comprend, mémorise et restitue avec des phrases simples. N.B. : Ah. a quitté l'école pour retourner en Iran fin février

U.	
Comportement en classe	U. est un enfant habituellement calme et bien intégré au groupe. Il se dissipe facilement s'il est entraîné par un pair et devient parfois violent avec les autres.
Compétences langagières	U. parle clairement sauf une difficulté de prononciation (ex : [kʁe] au lieu de [trε], [mekʁɛs] au lieu de [metʁɛs]). Les phrases qu'il utilise sont simples et son vocabulaire est peu développé mais il comprend les histoires lues et est capable de les raconter très brièvement.

I.	
Comportement en classe	Très souvent absente, I. ne vient en classe qu'une semaine pour être de nouveau absente pendant plusieurs jours. Elle n'a pas fait de Petite Section et ne rentre pas réellement dans les apprentissages, en cause pour beaucoup, la barrière de la langue et le papa qui n'est pas en accord avec le discours de l'école. Elle pleure souvent et accepte difficilement le regroupement. Elle reste au coin poupée-cuisine pendant les activités.
Compétences langagières	D'une famille polonaise ne parlant que très peu français et jamais avec leur fille, I. ne parle que polonais. À cause de ses longues absences répétées, ses progrès en français sont très minces. D'après une animatrice d'origine polonaise de l'école, I. parle bien polonais et ne présente aucune difficulté dans sa langue maternelle.

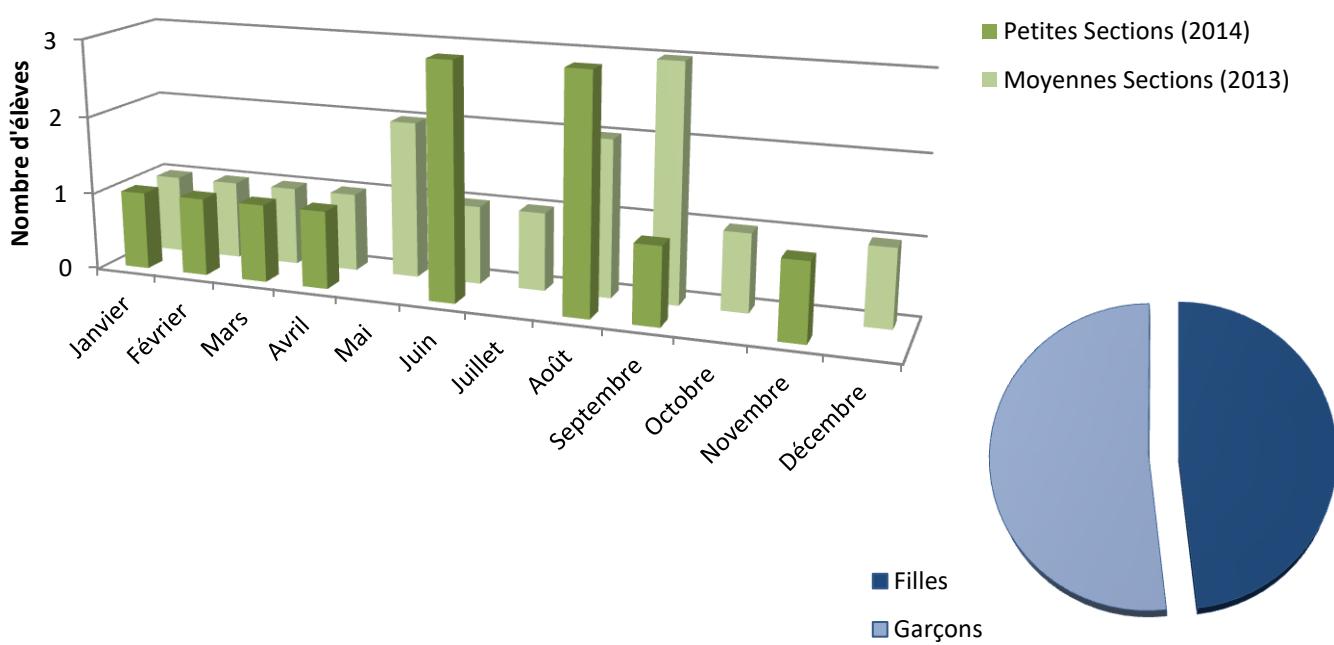
Ay.	
Comportement en classe	Les parents d'Ay. sont très présents dans sa scolarité et son papa voudrait faire l'école à la maison. Ay. a beaucoup d'amis dans la classe et est très bien intégrée, elle rentre volontiers dans les apprentissages même si elle a peur de l'échec et dans ce cas, ne souhaite plus recommencer l'activité.
Compétences langagières	Ay. a un langage fluide, clair et son vocabulaire est riche. Elle cherche la discussion avec l'adulte et avec ses pairs. Elle utilise des expressions de la langue et des phrases complexes. Elle comprend et raconte une histoire sans difficulté.

G.	
Comportement en classe	G. est bien intégrée au groupe-classe, elle a de nombreux amis. Elle prend parfois sous son aile des Petites Sections de la classe. Elle rentre volontiers dans les apprentissages.
Compétences langagières	G. a un vocabulaire riche. Elle comprend l'humour, apprécie raconter les histoires lues et aime prendre la parole devant le groupe. Elle cherche la discussion avec l'adulte et avec les autres enfants de la classe.

Ma.	
Comportement en classe	Souvent absente en Petite Section, Ma. rencontre de nombreuses difficultés dans les apprentissages. Elle progresse depuis le début de l'année, notamment sur la reconnaissance de son prénom ou sur l'écriture de celui-ci. De plus en plus à l'aise en classe, Ma. est parfois violente en regroupement.
Compétences langagières	Ma. ne parlait pas à l'adulte en début d'année, elle commence en période 2 à prendre confiance et à s'exprimer. Elle est peu sollicitée à la maison et son vocabulaire est pauvre. Ma. ne fait que répéter les réponses des autres, sans forcément les comprendre, et ne propose pas d'énoncés d'elle-même. Elle ne comprend pas réellement les histoires lues et ne peut pas les raconter, ni décrire une illustration simple.

An.	
Comportement en classe	An. est un enfant agité à cause du divorce de ses parents en fin d'année précédente. Parfois violent, parfois très calme, il reste ouvert aux apprentissages mais est peu motivé malgré l'enrôlement que nous essayons de lui donner. Il fait l'activité demandée mais souvent beaucoup trop rapidement pour qu'elle soit aboutie.
Compétences langagières	An. parle très bien, son lexique est développé, ses phrases sont souvent courtes et simples mais toujours claires et pertinentes. Il sait raconter des histoires lues par l'adulte et les mémoriser.

Annexe 2 : pyramide des âges et répartition filles-garçons (au 01.03.2018)



Annexe 3 : Histoires inventées par les élèves dans le cadre de la 4^{ème} évaluation



LE BÉBÉ ET LES PARENTS

Il était une fois, une petite dame avec un monsieur. Le monsieur écrivait des mots et la dame rangeait le placard. La dame rendait visite au monsieur parfois. Peut-être qu'ils travaillent tous les deux ensemble. Peut-être qu'ils ont un petit enfant qui dort dans la chambre à côté. Peut-être il s'appelle Mylène ou Rose. Peut-être qu'il y a un grand dans la chambre, peut-être qu'il a une sœur, elle a 12 ans ou 4 ans, ou 10 ans. Peut-être qu'il y a un garçon qui s'appelle Romain et qui s'occupe du bébé. **(97 mots)**

Il était une fois, une maman qui avait une écharpe multicolore. Peut-être qu'elle a un bébé dans le ventre. Elle est assise sur un siège dans le train. Elle va à Marseille ou à Toulouse. Peut-être qu'elle va prendre son goûter, elle va voir sa cousine qui s'appelle Florence ou Rose ou Fleur ou Olivia. Elle se repose. Elle dort. **(60 mots)**



Il était une fois, Pilou se baladait dans la forêt. Le loup est venu mais Pilou s'est sauvé parce que c'était un superhéros. Pilou s'est envolé. Il peut voler comme Superman. Le loup s'est caché derrière un arbre juste à côté d'où Pilou s'est caché. Après le loup s'est approché et l'a mangé. Vu que le loup avait mangé Pilou, il a eu mal au ventre. Il y a une reine qui est passé qui a ouvert le ventre du loup. H. est allé chercher Pilou. **(86 mots)**

Il était une fois une dame qui enlevait l'herbe avec un râteau. Pilou voyagea, prit le train, arriva à Annecy et fit la connaissance d'une dame. Pilou il aide la fille qui s'appelle Rose. Le loup voulait attaquer Pilou, le loup a attaqué Pilou avec ses griffes, Pilou s'est sauvé. Pilou a couru à toute vitesse et avec ses ailes. Il a couru si vite et il a vu une rivière et il a plongé dedans. Après le loup est revenu. Après il a vu Pilou et il l'a mangé. Après, la dame elle a ouvert le ventre du loup et après elle l'a mis dans une cage. Elle a rouvert la cage, Pilou va voler et il va revenir à toute vitesse dans l'eau et pêcher des poissons. Il les a mangés.

(133 mots)

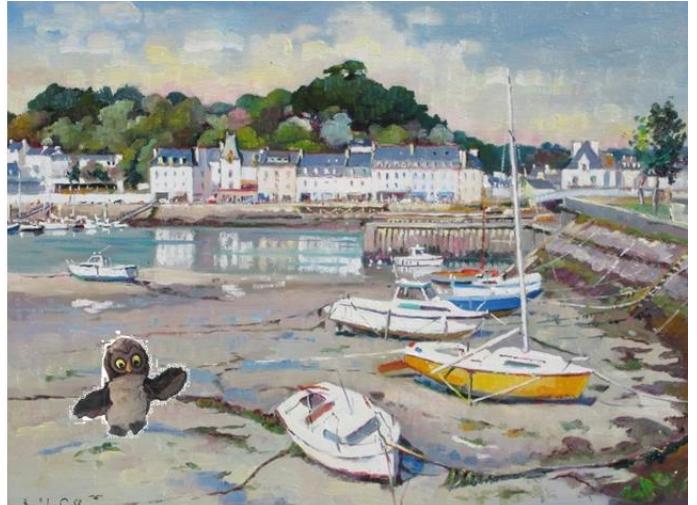


LA VILLE DE CAMPAGNE

Il était une fois, dans un pays très très lointain qui était rempli d'hommes et de femmes, dans la forêt, un monsieur avec un enfant pique-niquait dehors. Ils voulaient aller dans la forêt pour aller chercher des cerises. Peut-être que la dame fait un autre sandwich pour l'enfant. Tout après il va manger son goûter. Après l'enfant il devient grand. Après elle avait préparé un dîner pour le petit enfant. Quand le petit enfant a fini son dîner, la dame elle va prendre un énorme dessert et le petit enfant il va tout manger. Lorsque la nuit tombait, à quatre pattes le bébé il va dans sa tente pour aller dormir. Après les parents le réveillent et après ils vont dans la voiture. Ils démarrent et ils roulent et ils sont arrivés à la maison. L'enfant prend son goûter à la maison.

(146 mots)

Il était une fois, Pilou va jouer dans la plage. Pilou va peut-être aller dans le bateau. Dans un pays lointain, il y avait Pilou et les bateaux. Pilou jouait à une bataille d'eau. Après les autres, sa famille, il crache de l'eau sur les autres. Il va dire à sa famille qu'il s'est amusé avec ses amis. Après Pilou monte sur le bateau. Après Pilou est allé chercher du poisson pour les manger. Après Pilou il sort du bateau pour aller sur le sable. Il fait un château de sable et après il a plongé dans la mer. Des requins dans la mer veulent le manger. Après Pilou va prendre un couteau et il va ouvrir le ventre des requins, après avec ses ailes il va retourner sur le bateau. G. l'a cherché et l'a amené chez le docteur. Le docteur lui a fait des piqûres. An. lui a fait un bisou et il est allé dans la boîte de la classe rose. **(164 mots)**



LA VILLE DE FRANCE

Il était une fois, dans un pays lointain avec de la neige, Pilou était en train de regarder la Seine. Au milieu de la ville se dressait bientôt le château de la reine de France devant Pilou. Une charrette se promenait sur les rails du tramway. Un bateau vient bientôt sous le pont de la Seine. Il y a des lumières parce que c'est le coucher du soleil. Peut-être qu'il y a un loup très noir qui va attaquer le château. Le loup ne peut pas attaquer le château parce qu'il n'a pas trop de muscles. Mais la reine de France veut mettre Pilou dans une cage parce qu'elle capture les animaux. Elle est méchante peut-être ou peut-être pas. Peut-être la reine va dire pardon parce qu'elle lui avait fait mal un peu au bras. Après elle lui demande pardon. Le loup va entrer dans la porte, après Pilou va voler et après le loup il a vu Pilou dans ses yeux et il l'a mangé. On va ouvrir son ventre avec des petits ciseaux et après il va être mort et après Pilou va sortir. J. va entrer dans le ventre du loup et il va aller chercher Pilou avec une lampe ou un téléphone. La reine de France donne un médicament à Pilou. La reine de France va attacher Pilou avec une ficelle. Elle va prendre un couteau et tuer le loup. Il y a des chevaliers qui accompagnent le loup pour tuer la reine de France. Mais le roi va sauver la reine de France. C'est très gentil de la part des chevaliers pour tuer la reine de France parce qu'elle avait donné un mauvais médicament. **(283 mots)**

Mylène VANACKER

Un inducteur tel que la mascotte améliore-t-il le langage oral des élèves de maternelle ?

Résumé :

Le langage est l'outil humain universel pour communiquer. Pourtant les jeunes enfants arrivent à l'école sans forcément le maîtriser. Il est donc devenu la priorité de l'école maternelle où l'élève va interagir avec ses pairs et avec l'adulte dans de multiples situations. L'enseignant peut recourir à divers outils pédagogiques pour travailler le langage oral, comme la mascotte de classe. Ce mémoire retrace l'expérimentation réalisée dans une classe de Petits-Moyens. Quinze élèves de Moyenne Section ont été observés et enregistrés pour montrer l'influence que peut avoir une marionnette sur leurs compétences langagières.

Plusieurs évaluations ont été menées en classe, les résultats ont été transcrits et analysés quantitativement et qualitativement. Ces données et leur interprétation montrent que la marionnette permet globalement l'amélioration de la motivation et des compétences langagières des élèves, notamment des petits parleurs. Ils restent tout de même à nuancer car forcément liés à la pédagogie de l'enseignant, à l'attachement des élèves envers la mascotte et aux élèves observés eux-mêmes.

Mots clefs : maternelle – mascotte – marionnette – oral – langage

Does an inductor such as the mascot improve the oral language of the preschool pupils?

Abstract:

The language is the human universal tool to communicate. However the young children arrive at school without necessarily handling it. It became a priority for the preschool where pupils will interact with their peers and with adults in many situations. The teacher can resort to several pedagogic tools to teach the oral language, like a mascot in the classroom. This memoir relates the experimentation in a preschool. Fifteen pupils have been observed and recorded to indicate the influence of the puppet about their language skills.

Several evaluations were led in class; the results were transcribed and quantitatively and qualitatively analysed. These data and their interpretations show that the puppet allows the improvement of the motivation and of the language skills from the pupils, especially pupils facing difficulties to communicate. There are necessary to nuance because they are necessarily related to the teachers' pedagogy, to the pupils' attachment to the mascot and to the observed pupils themselves.

Key words: preschool – mascot – puppet – oral – language