



HAL
open science

Des boîtes à mots pour apprendre à catégoriser : la manipulation, une source d'implication et d'apprentissage en grande section de maternelle

Violette Leroy, Audrey Spinedi

► To cite this version:

Violette Leroy, Audrey Spinedi. Des boîtes à mots pour apprendre à catégoriser : la manipulation, une source d'implication et d'apprentissage en grande section de maternelle. Education. 2012. dumas-00757108

HAL Id: dumas-00757108

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00757108>

Submitted on 26 Nov 2012

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

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



Année universitaire 2011-2012

**Master Métiers de l'enseignement scolaire
Mémoire professionnel de deuxième année**

Des boîtes à mots pour apprendre à catégoriser

La manipulation : une source d'implication et d'apprentissage en grande section de maternelle

Présenté par :

Audrey Spinedi – Violette Leroy

Discipline : français

Responsable du mémoire : Camille Vorger

SOMMAIRE

Introduction	4
I. Enseignement du vocabulaire à l'école : bref état des lieux.....	5
1.1 La place du vocabulaire dans les programmes.....	5
1.2 Le rapport Bentolila	7
1.3 L'enseignement du vocabulaire.....	8
1.3.1 : Pourquoi enseigner le vocabulaire ?.....	8
1.3.2 : Comment enseigner le vocabulaire ?.....	9
1.4 Le principe de catégorisation	14
1.4.1 : Définitions.....	14
1.4.2 : Le rôle de la catégorisation à l'école maternelle.....	17
1.4.3 : Les premières formes de représentation conceptuelle.....	18
II. Présentation de la séquence d'enseignement	21
2.1 Description de la séquence	21
2.2 Déroulement des séances	23
2.2.1 : Séance 1	24
2.2.2 : Séance 2	25
2.2.3 : Séance 3	26
2.2.4 : Séance 4	27
2.2.5 : Séance 5	27
III. Analyse didactique.....	29
3.1 Les catégories de mots	29
3.1.1 : Notre choix.....	29
3.1.2 : Les catégories de mots à l'évaluation.....	31

3.2 Jouer pour apprendre à catégoriser : de l’album aux jeux.....	35
3.2.1 : <i>L’album Les boîtes à mots</i>	36
3.2.2 : <i>Le rôle de la manipulation des boîtes à mots</i>	36
3.2.3 <i>Les autres jeux utilisés dans la séquence</i>	38
3.3 Le rôle du mobile dans la structuration du vocabulaire	39
3.3.1 : <i>La fonction du mobile</i>	40
3.3.2 : <i>Le côté évolutif du mobile</i>	40
3.3.3 : <i>La matérialisation du vocabulaire dans l’espace</i>	41
3.4 Raisonnement des élèves.....	41
3.4.1 : <i>La catégorisation sur fiche</i>	41
3.4.2 : <i>Les dominos</i>	42
3.4.3 : <i>Les intrus sur fiche</i>	43
3.5 Des prolongements possibles	46
3.5.1 : <i>Impliquer les élèves et leurs parents</i>	47
3.5.2 : <i>Aborder les sous-classements</i>	47
Conclusion.....	50
Bibliographie.....	52
Sitographie	53
ANNEXES.....	54

Introduction

L'apprentissage du vocabulaire mérite que l'on s'y attarde : il est primordial que tous les élèves accèdent à un niveau de langage égal à la fin de l'école maternelle. Or, l'origine sociale détermine en grande partie ce répertoire langagier. Le rôle de l'école, et en parallèle celui de l'enseignant, est de pallier ces inégalités sociales en proposant des activités langagières diversifiées et adaptées à tous les élèves. Le langage oral est d'une certaine façon déterminé par le niveau de vocabulaire des élèves, mais comment faire pour que le vocabulaire appris s'inscrive durablement dans un répertoire lexical stable et mémorisé ? En nous interrogeant, nous nous sommes aperçues que les méthodes d'enseignement du vocabulaire à la maternelle étaient assez floues pour nous. A l'école maternelle, le jeu tient une place prépondérante dans la vie des élèves, ils ont un réel besoin d'agir et de manipuler, c'est pourquoi nous avons construit des « boîtes à mots », support privilégié et original pour aborder de façon plus concrète la hiérarchisation du vocabulaire.

La catégorisation est un concept fondamental pour structurer la pensée, et finalement comprendre le monde qui nous entoure. Il nous semblait important de travailler cette notion avec les élèves, et ce dès le plus jeune âge. Nous avons mis en place une séquence d'enseignement en cycle 2 et plus précisément en grande section (GS) de maternelle. Nous nous sommes donc demandées comment amener les élèves à catégoriser, comment adapter à des élèves si jeunes l'enseignement de cette notion, assez abstraite à la base : à quelles conditions et dans quelle mesure la catégorisation va-t-elle contribuer à structurer et à enrichir le vocabulaire des élèves ?

Tout d'abord, nous nous pencherons sur les attentes des instructions officielles et sur les orientations de la recherche en matière de didactique du vocabulaire. Nous aborderons plus précisément l'enjeu d'enseigner la catégorisation à l'école maternelle. Ensuite, nous présenterons la séquence mise en place en GS de maternelle, en détaillant les choix, les modalités didactiques et pédagogiques de chaque séance. Pour finir, nous analyserons la complémentarité des outils pédagogiques de la séquence, avec notamment la place du jeu et de la manipulation, et nous ferons un retour sur notre pratique de stage en revenant plus spécifiquement sur les productions d'élèves et les prolongements possibles de cette séquence d'enseignement.

I. Enseignement du vocabulaire à l'école : bref état des lieux

Le vocabulaire est un des enseignements présent tout au long de l'école primaire. Il tient une place prédominante à l'école maternelle. Nous allons essayer de faire ressortir les attentes du gouvernement à l'aide des Instructions Officielles et du rapport Bentolila. Nous analyserons certains points de vue de chercheurs, d'auteurs et de pédagogues sur la manière d'enseigner le vocabulaire, et plus spécifiquement sur l'importance de la catégorisation à l'école maternelle.

1.1 La place du vocabulaire dans les programmes

Que ce soit dans les programmes de 2008 ou de 2002, les auteurs s'accordent pour placer l'acquisition du langage au centre des apprentissages de l'école maternelle. En effet, les enfants, au cours de ces trois années, apprennent à être autonomes dans leurs actes, dans leurs pensées mais surtout, dans la communication avec les autres. Or, pour pouvoir communiquer, il faut avoir un vocabulaire précis pour se faire comprendre de tous. C'est dans ce but que les enseignants de maternelle seront vigilants à placer le langage oral, l'apprentissage d'un vocabulaire précis et riche au cœur de tout apprentissage. C'est pour cela que les programmes de 2002 et de 2008 accordent tous les deux une place prédominante à l'apprentissage du vocabulaire en maternelle. Cependant, on note quand même une place plus importante du vocabulaire dans les programmes de 2008. En effet, le *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire* rédigé à l'adresse du ministre de l'Education nationale par Bentolila, a fait évoluer la vision du monde de l'éducation sur le vocabulaire. Bentolila ayant tiré une sonnette d'alarme et ayant apporté des axes de solutions, les programmes remettent l'apprentissage du vocabulaire au centre de l'enseignement. Le vocabulaire a donc été remis à l'honneur en 2008.

Dans le cercle familial, l'enfant est en général compris de ses parents qui sont habitués à ses erreurs, ses constructions de phrases et même ses inventions de mots. En devenant élève à la maternelle, l'enfant découvre un autre type de communication. Ses pairs et l'enseignant, n'étant pas habitué à son langage, ne le comprennent pas forcément. Il doit apprendre à s'exprimer avec un langage commun à tous. C'est vers cet objectif que l'enseignant va se

forcer d'aller. Pour cela, « le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle. » (MEN, 2008). Les élèves acquièrent tous les jours des mots nouveaux ; l'enseignant doit être vigilant à en préciser le sens et à les employer de façon juste et précise. En enrichissant leur bagage lexical, les enfants ont la possibilité d'être de plus en plus précis, et de ce fait, d'être de mieux en mieux compris des autres. Tout au long de l'école primaire, les élèves apprennent donc à nommer « avec exactitude les objets qui les entourent et les actions accomplies » (MEN, 2008).

Les programmes conseillent aussi les enseignants sur la didactique, les démarches adéquates à suivre pour permettre aux élèves d'acquérir et de maîtriser un maximum de vocabulaire. Ainsi, dans les programmes 2008, il est préconisé de ne pas se contenter d'exposer les enfants à des mots nouveaux à travers les histoires que l'enseignant lit ou raconte. En effet, cela ne suffit pas pour que les élèves retiennent et puissent réinvestir le vocabulaire entendu. « L'acquisition du vocabulaire exige des séquences spécifiques, des activités régulières de classification, de mémorisation de mots, de réutilisation du vocabulaire acquis, ... » (MEN, 2008). Pour que l'élève puisse apprendre du vocabulaire et le compter dans son vocabulaire actif, l'enseignant doit être attentif à chacun en encourageant les tentatives pour communiquer et en reformulant les phrases de l'élève si elles sont erronées. Pour être précis, le vocabulaire actif d'une personne comporte tous les mots que celle-ci utilise et emploie ; le vocabulaire passif représente tous les mots que cette personne comprend mais n'utilise pas forcément. Le vocabulaire passif excède donc le vocabulaire actif car on comprend plus de mots que l'on n'en parle. L'ensemble de mots formé par ces deux parties permet aux personnes de communiquer entre elles et de se comprendre. Ici, nous parlons du vocabulaire actif car à la maternelle c'est surtout celui-là qu'il faut développer. En effet, chaque enfant a un certain nombre de mots dans son bagage de vocabulaire passif ; un des buts des classes de maternelle est de faire passer ces mots du statut de vocabulaire passif, donc compréhensible mais non réutilisable, à un statut de vocabulaire actif que l'élève sera libre d'employer, à bon escient, quand il en aura besoin. Enfin, les programmes reconnaissent que l'évaluation du langage reste quelque chose de délicat car elle « repose sur une observation quotidienne » (MEN, 2002). L'enseignant doit quotidiennement, ou presque, prendre des indices, des repères en s'appuyant sur l'observation pour mesurer l'évolution, les progrès ou les régressions de chacun.

Les progrès en langage et en vocabulaire à la maternelle sont donc dus à l'environnement familial mais aussi à l'environnement en classe, qui compense les inégalités. L'hétérogénéité d'une classe est un des facteurs qui aide les élèves à progresser plus vite dans l'acquisition du vocabulaire. En effet, le fait d'être confrontés à des bons parleurs oblige les autres à apprendre des nouveaux mots s'ils veulent comprendre et communiquer entre eux. La différence entre acquisition et apprentissage doit être ici précisée. L'apprentissage reste quelque chose de très scolaire et réside dans la mise en application consciente de règles, de codes et de normes. De son côté, l'acquisition est quelque chose de plus inconscient et de plus spontané. Quand un élève a acquis une notion, il n'a plus besoin d'y réfléchir pour l'utiliser, cela se fait inconsciemment.¹

1.2 Le rapport Bentolila

Les changements au sujet du vocabulaire entre les programmes de 2002 et les programmes de 2008 prennent source dans le rapport Bentolila de février 2007. En partant du constat que les élèves manquaient de plus en plus de vocabulaire, Bentolila propose dans ce rapport des solutions pour accroître le vocabulaire de chaque élève. En effet, pour lui, un essor dans ce domaine est primordial car « la pénurie et l'imprécision [de mots et de structures] constituent souvent une promesse d'échec » (Bentolila, 2007 : 1). L'auteur préconise donc l'organisation régulière de « leçons de mots » pour encourager les élèves à utiliser des mots nouveaux, à en comprendre le sens et à les réemployer. Ce sont sur ces recommandations que les programmes 2008 s'appuient pour conseiller les activités régulières d'acquisition de vocabulaire. En effet, des leçons de mots apportent une rigueur et une précision dans l'apprentissage du vocabulaire que la simple lecture ne permet pas. A ce sujet, Bentolila précise que la lecture seule (que ce soit l'élève qui lise ou l'enseignant) ne fait pas acquérir de nouveaux mots aux élèves car pour dégager la signification des mots inconnus ils doivent comprendre le sens général du texte. Sortir les mots du contexte 'texte' permet aux élèves de se les approprier en tant que mot et non en tant qu'unité d'un texte. Nous voyons que Bentolila a apporté des précisions quant à l'acquisition du vocabulaire et souhaite plus de rigueur dans son enseignement.

¹ Dans ce mémoire, nous utiliserons indifféremment les deux termes quand nous parlerons de nos élèves.

1.3 L'enseignement du vocabulaire

1.3.1 : Pourquoi enseigner le vocabulaire ?

L'enseignement du vocabulaire nécessite un cadre précis et spécifique. Il faut comprendre que le vocabulaire ne doit pas s'apprendre seulement pour augmenter un 'catalogue' de mots ; il faut voir à plus long terme. Tout d'abord, « avoir du vocabulaire », c'est-à-dire avoir une large palette de mots à sa disposition, est évidemment essentiel pour communiquer avec ses pairs et en société. C'est développer un langage commun et précis. Ensuite, un enfant qui détient un grand nombre de mots à disposition pourra plus facilement rentrer dans la lecture et dans l'écriture. En effet, Bentolila souligne que « si l'enfant se trouve enfermé dans un usage quasi étranger à la langue commune, il se trouvera d'emblée coupé de la langue écrite » (2007 : 8). En écrivant cela, l'auteur accentue la corrélation entre l'acquisition du vocabulaire et l'entrée dans l'écrit ; si la première est réussie et pérenne, alors la deuxième se fera de manière naturelle et progressive. Toujours selon Bentolila (2007), si l'élève a un manque de vocabulaire, quand il lira, il ne produira pas de sens mais du bruit et des sons : la maîtrise du code ne veut pas dire la maîtrise du sens.

La maîtrise d'un vocabulaire précis va permettre à l'élève de se détacher du 'simple' mot et de pouvoir construire des phrases pour exprimer son ressenti par rapport à celui-ci. C'est-à-dire qu'en maîtrisant son vocabulaire, il ne va plus penser aux mots qu'il veut utiliser, ne plus buter, mais va dépasser ce niveau et penser aux structures de la phrases et aux idées qu'il veut véhiculer. Selon Bentolila (2008) le couple thème-propos, « identifier ce dont on veut parler et en penser quelque chose que l'on fait partager » (Bentolila, 2008 : 53), est au centre du langage. Pour que l'enfant se sente libre d'exprimer son ressenti, son opinion, il doit avoir le choix du vocabulaire qu'il utilisera. En effet, si l'élève possède un bagage de vocabulaire conséquent, il pourra choisir les mots qui transcrivent le mieux ses pensées. Ainsi, l'élève pourra se faire comprendre au mieux de ses pairs. En effet, si une communication précise, réfléchie et construite sera établie, il pourra mieux structurer sa pensée car il aura un vocabulaire adéquat pour s'exprimer.

1.3.2 : Comment enseigner le vocabulaire ?

Les programmes et les enseignants sont en accord, c'est d'abord (mais pas exclusivement) à l'école maternelle que l'apprentissage et surtout l'acquisition du vocabulaire doit être foisonnante. C'est dans cette tranche d'âge (3 à 5 ans) que l'enfant est le plus perméable à l'enseignement de nouveaux mots, de nouvelles expressions. Pour que cet apprentissage se fasse dans les meilleures conditions possibles, il faut trouver des activités qui motivent les élèves, qui aient du sens et qui leur apportent un challenge. En lisant des livres sur l'apprentissage du vocabulaire, nous nous sommes rendues compte que plusieurs démarches existaient, selon les chercheurs. On peut enseigner le vocabulaire grâce à des séquences basées sur des thèmes conventionnels (les saisons, les couleurs, ...) et sur des listes de fréquence, grâce à des comptines, lectures ou chansons, ou grâce à des leçons de mots, sur lesquelles nous reviendrons plus tard.

- Les séquences à thème :

Les séquences à thème sont très connues et utilisées en maternelle. En effet, elles permettent d'aider les élèves, à travers des discussions collectives, à acquérir un champ de mots. Elles ont l'avantage d'avoir du sens pour les élèves et de s'inscrire dans des projets de classe. Par exemple, le thème de Noël sera abordé à la période des fêtes de fin d'année et sera l'occasion de travailler le vocabulaire, l'expression mais aussi l'art visuel, la connaissance du monde, ... Ce thème, en plus d'être stimulant pour les élèves, est porteur de sens. Les élèves ont accès facilement à la signification des termes, des mots car ils font partie de leur quotidien, de leur culture. En revanche, les nouveaux mots appris sont souvent trop raccrochés au thème et ne peuvent être que très difficilement réinvestis dans d'autres contextes, à d'autres époques de l'année. Il est difficile, par exemple, de parler de sapin de Noël, de guirlandes, de bûche de Noël ou de Père Noël au mois de mai.

- Travail avec des supports :

Le deuxième procédé consiste à travailler en partant d'histoires, de comptines, d'imagiers et d'albums. Les enseignants proposent aux élèves des « histoires riches au plan du

vocabulaire, [afin] d'augmenter le bagage lexical de leurs élèves » (INRP, 1993 : 152). Cette méthode s'appuie sur l'imprégnation par l'oreille et sur la répétition ; ces deux éléments font que les élèves s'habituent et intègrent le nouveau vocabulaire. Néanmoins, les auteurs émettent que le but des enseignants et de « faire non seulement acquérir du vocabulaire aux enfants mais aussi de leur apprendre à utiliser le lexique à bon escient dans les situations qui conviennent » (Institut nationale de recherche pédagogique, 1993 : 152). Malheureusement, une fois ce vocabulaire entendu et réentendu dans des histoires ou des comptines, on peut craindre que les élèves ne le possèdent qu'en tant que vocabulaire passif et n'arrivent pas à le réinvestir et à l'utiliser.

- Les leçons de mots :

Enfin, les leçons de mots préconisées par Bentolila consistent à proposer aux élèves une liste réduite de mots choisis selon leur fréquence dans la langue française puis de les questionner collectivement sur le sens de ceux-ci. Une fois ce travail de questionnement réalisé, l'enseignant persévèrera pour « faire entrer ces mots élucidés dans la mémoire de chaque élève. » (Bentolila, 2007 : 14). Ainsi, Bentolila pense qu'en sortant le vocabulaire d'un contexte qui lui est habituellement attribué, les élèves se l'approprient mieux et la différence entre ceux qui ont un bagage lexical faible et développé sera moindre. Bentolila préfère cette méthode à la lecture de texte par les élèves, car celle-ci reste en surface et n'est pas suffisante. Selon lui, « l'enseignement spécifique du vocabulaire fait progresser de façon significativement plus efficace et plus égale les élèves que lorsque ces derniers se trouvent dans l'obligation d'inférer le sens de nouveaux mots dans un texte » (Bentolila, 2007 : 11). Les choix des mots de sa liste se feront selon quatre critères : la fréquence de ces mots dans la langue française, la connaissance des élèves, les champs thématiques et les champs sémantiques.² Ces deux derniers sont importants pour apporter une « cohérence à l'étude du vocabulaire » et pour « induire un regroupement du vocabulaire et en faciliter la fixation » (Bentolila, 2007 : 12). Nous pouvons émettre ici une critique à cette méthode, car les listes de mots, tel que le préconise Bentolila, ne sont pas adaptées à la maternelle. Il faut les réajuster, les réinventer, pour que de jeunes élèves puissent retrouver leurs repères. C'est ce que nous avons cherché à réaliser dans notre séquence : changer les supports, changer les modalités, changer le cadre pour permettre aux élèves d'apprendre et de progresser.

² Le champ thématique d'un mot rassemble tous les mots se rattachant à un thème particulier.
Le champ sémantique d'un mot regroupe les différents sens de celui-ci.

Ces trois moyens permettent de garantir la place de la parole du maître en tant qu'un des 'modèles' pour l'enfant et de motiver les élèves de par les thèmes abordés. Malheureusement tous ces éléments ne suffisent pas : l'élève doit être motivé pour apprendre et pour acquérir ce vocabulaire, et ne pas seulement être motivé par le thème. Les élèves doivent être poussés à réinvestir ce vocabulaire en séances collectives, même si celles-ci ont leurs inconvénients (en classe entière, tout le monde n'a pas le même temps de parole entre les petits et les gros parleurs). Le vocabulaire n'est utile que quand il est partagé : « le lexique est bien commun du groupe social : la signification se construit pour le groupe et par le groupe classe qui utilisera ces mots communs » (INRP, 1993 : 152). L'enseignant se doit donc de mettre en place des situations de langage pour que les élèves puissent réinvestir le vocabulaire appris, le vocabulaire acquis et s'imprégner de cette langue commune.

Médioni (2009) appuie cette idée de mettre du sens dans l'apprentissage et s'oppose à Bentolila quant aux listes de vocabulaire. Elle souligne que les tâches qui impliquent l'élève sont beaucoup plus efficaces et pérennes pour l'acquisition du vocabulaire. Pour arriver à une construction claire du savoir et à un ancrage des nouveaux mots dans le vocabulaire actif de l'élève, il faut que celui-ci ait « des prises de consciences successives sur ce qui a permis cette construction » et « une prise de recul » (Médioni, 2009 : 25). Pour que ceci se produise, elle préconise une variété d'activité qui favorisera une diversité d'entraînements, qui eux-mêmes favoriseront l'acquisition du vocabulaire. De ce fait, pour Médioni, les listes de vocabulaire n'impliquent pas assez les élèves qui n'ont pas à se mettre dans une position de recherche, ou très peu, et qui ne peuvent donc pas prendre le recul nécessaire pour assimiler le mot nouveau, son ou ses sens, son ou ses utilisation(s) et pour pouvoir ensuite le réutiliser, le réinvestir hors du contexte de la leçon.

La direction générale de l'enseignement scolaire propose, elle, cinq façons d'entrer dans le vocabulaire. Ces entrées sont répétitives et construites en 'spirale' de la petite section de maternelle à la grande section ; le nombre de mots quant à lui, augmente (il passe de 750 mots à 2500 mots). Les objectifs sont repris dans les différentes classes, mais de façon de plus en plus poussés. Cette répétition d'apprentissage permet aux élèves d'avoir des repères et des mots sur lesquels s'appuyer. De plus, chacun avance à son rythme car l'acquisition du vocabulaire n'est jamais définitive. Ces quatre entrées sont:

- « Le vocabulaire de proximité avec des noms, des verbes, des adjectifs pour désigner les objets et les lieux, décrire leurs propriétés, caractériser des actions.
- Le vocabulaire lié à la découverte du monde en lien avec des thèmes d'études ou des projets d'expérimentation.
- Le vocabulaire issu de la littérature enfantine ; registre soutenu et expressions.
- Le vocabulaire lié à des actions particulières : motricité, règles de jeu, consignes scolaires. » (Gratadour, 2010 : 4)

On peut voir que ces quatre entrées se rapprochent toutes du quotidien de l'élève de maternelle et chacune a un intérêt à être connue par celui-ci. L'apprentissage du vocabulaire ne doit pas être vu comme ponctuel ou comme l'objectif de séquence très spécifique ; il doit être présent dans chaque séquence, quel que soit le domaine travaillé. Il peut se faire dans différents dispositifs de classe :

- En groupe classe, où l'enseignant veillera à ce que chacun ait droit à la parole. Ce dispositif permet d'instaurer des règles de communication et permet aussi de créer une compréhension collective.
- En petit groupe, où l'enseignant pourra être plus attentif à chacun. Ce dispositif permettra à l'enseignant de fixer des objectifs de langage beaucoup plus précis.
- En confrontation élève/enseignant, où l'enseignant pourra mesurer avec précision les progrès et les besoins de chacun. Ce dispositif permet d'établir une complicité et une confiance entre l'élève et l'enseignant, ce qui aidera l'enfant à oser et à prendre des risques.

Dans son dossier, Gratadour souligne que les changements de dispositifs pédagogiques dans l'enseignement du vocabulaire, aident l'enseignant à s'adapter à tous les élèves. En effet, les 'petits parleurs' seront beaucoup plus à l'aise en petit groupe ou en confrontation élève/maître. De plus, l'enseignant peut jouer sur l'alternance groupe homogène/ groupe hétérogène selon ses objectifs. Un groupe homogène a l'avantage de mettre en confiance les élèves les plus en retrait et de faire avancer à grand pas les 'gros parleurs'. En revanche, les groupes hétérogènes « favorisent l'imitation et l'émulation et sont par ailleurs propices aux interactions langagières » (Gratadour, 2010 : 7).

Si l'enseignement du vocabulaire doit être un objectif dans chaque séquence de chaque domaine en maternelle, cela ne veut pas dire que des séquences spécifiques ne doivent pas

être menées. En effet, les deux modalités doivent se compléter. Car, comme le souligne Gratadour (2010), l'enseignement en continu permet de lier le vocabulaire à des situations concrètes. Médioni (2009) appuie cette théorie en soulignant que « l'élève prend conscience de l'outil qui lui est proposé et apprend à l'utiliser parce qu'il perçoit une cohérence entre l'effort qui lui est demandé et ses besoins en termes de communication. » (Médioni, 2009 : 51). L'enseignement spécifique quant à lui permet un « travail systématique sur la langue : catégorisation, acquisition d'outils et de méthodes pour étudier des caractéristiques sémantiques et formelles des mots, (contraires/synonymes, dérivations, famille morphologique, définition et polysémie) » (Gratadour, 2010 : 7). Evidemment, en maternelle, cet enseignement se cantonnera au début de l'étude des contraires et des synonymes. Ainsi, si ces deux modalités s'équilibrent, l'élève pourra apprendre de nouveaux mots et acquérir un vocabulaire adapté et précis pour s'épanouir dans les situations du quotidien.

Enfin, le jeu, surtout en maternelle, doit tenir une place prépondérante dans l'apprentissage du vocabulaire. Calaque (2002) pense que le fait d'enseigner le vocabulaire par le jeu permet aux élèves de se l'approprier, de mieux le comprendre. De plus, « ancrer l'apprentissage du vocabulaire dans leur expérience personnelle » (Calaque, 2002 : 15) permet d'améliorer sa relation à la langue. En maternelle, le vocabulaire est principalement présenté aux élèves sous forme de cartes, d'images. Elles ont des avantages (facilement manipulable, ludique, ...) et elles sont le support idéal pour des jeux. Elles permettent « d'ancrer l'apprentissage dans une activité à la fois intellectuelle et motrice » (Calaque, 2002 : 23). L'attrait pour les cartes vient aussi de leur aspect, souvent colorée, qui rappelle aux élèves les différents jeux auxquels ils ont l'habitude de jouer (memory, jeux des 7 familles, ...). De plus, le jeu motive les jeunes élèves, il leur permet d'avoir des repères et de rester dans un environnement familier. Le plaisir d'apprendre en jouant aide les élèves de maternelle (et les autres) à structurer leur apprentissage, leurs idées et leur vocabulaire.

En définitive, apprendre et acquérir du vocabulaire est essentiel pour les élèves, et ce, dès la maternelle. En effet, cela permet de créer une culture commune et une langue partagée. L'école se doit donc d'effacer les inégalités d'exposition au nouveau vocabulaire des élèves. Pour que ceux-ci acquièrent ce nouveau vocabulaire, il faut créer des situations d'apprentissage et aussi de réinvestissement afin d'ancrer les mots appris dans le vocabulaire actif des élèves, car « la compréhension du vocabulaire passif précède et excède la production

du vocabulaire actif » (Gratadour, 2010 : 6). Il ne faut pas non plus perdre de vue que la parole, le langage de l'enseignant est à tout moment pris comme modèle par les élèves. Celui-ci doit donc s'efforcer à donner le bon exemple quant au vocabulaire, aux mots et au langage qu'il utilise, afin de permettre aux élèves de progressivement devenir autonomes dans la communication.

1.4 Le principe de catégorisation

La catégorisation impose une activité de classification des objets. Il est important pour nous de clarifier certains termes proches dans le langage courant : y a-t-il réellement une différence entre les termes ranger, trier et classer?

Le dictionnaire Larousse (1980) fait la distinction suivante :

-classer : ranger par classes, par catégories dans un ordre déterminé ;

-ranger : mettre en rang, mettre en ordre, à la place convenable ;

-trier : choisir parmi plusieurs, certains éléments, en les séparant du reste ; sélectionner ;

Pour plus de facilités, nous avons abordé indifféremment les deux premiers termes avec les élèves.

1.4.1 : Définitions

A l'école primaire, l'une des entrées privilégiées du vocabulaire se fait par la synonymie (rapports d'identité entre les termes) ou par l'antonymie (rapports d'oppositions). Il existe aussi des rapports de hiérarchie et d'inclusion, parmi lesquels celui de la catégorisation, fondamental pour l'organisation du lexique. A travers cette notion, nous allons aborder les relations sémantiques hiérarchiques entre les mots : l'hyperonymie et l'hyponymie³. Dans notre séquence par exemple le mot fruit est l'*hyperonyme* (le terme générique ou encore le mot-étiquette⁴) de fraise, qui est alors l'*hyponyme* de ce mot. L'hyperonyme, plus général puisque désignant l'ensemble des référents de la classe, peut

³ Définitions tirées du Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire, sous la direction de Cellier (2009)

⁴ Le terme de 'mot-étiquette' est l'équivalent du terme 'générique' en métalangage.

aisément s'employer à la place d'hyponyme. Cependant, l'hyperonyme est plus pauvre sémantiquement parlant car il est moins précis.

La catégorisation peut être définie comme « *une activité cognitive conduisant l'individu à traiter de la même façon des objets différents, et donc à dépasser les spécificités au profit de la généralité.* » (Bonthoux, Berger et Blaye, 2004⁵). Selon la conception classique d'Aristote, la catégorisation est réalisée sur la base de propriétés communes : dans une même catégorie on va regrouper des éléments qui se ressemblent et qui partagent des caractéristiques communes. Les objets d'une même catégorie partagent des traits communs avec l'ensemble des autres éléments de la catégorie et ont donc un statut égal dans celle-ci. Par exemple la catégorie des fruits où l'on va retrouver la fraise, la pomme, le kiwi, la banane. On appelle ces familles de mots, des catégories taxonomiques.⁶

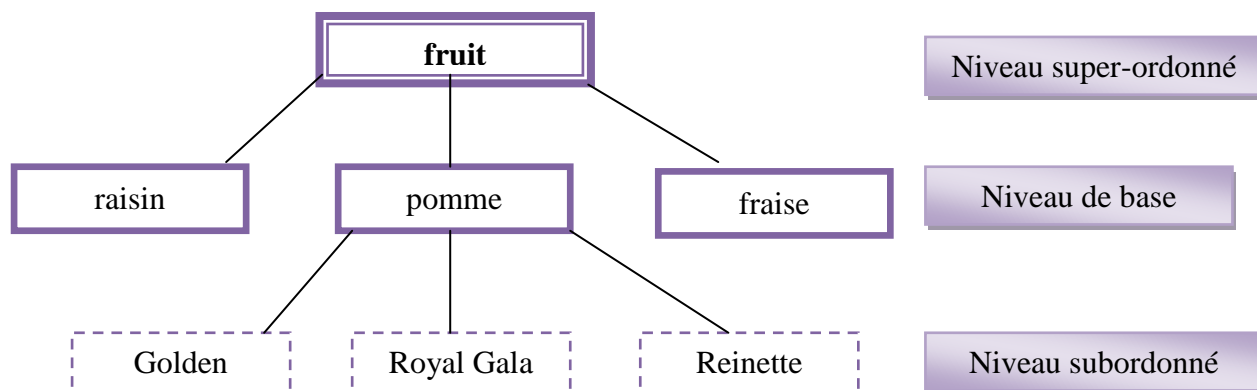
Il existe une autre théorie de la catégorisation taxonomique : La sémantique du prototype. C'est une conception plus moderne qui vient rompre avec la conception classique. Elle a été élaborée par Rosch dans les années 70, et reprise par Kleiber⁷. Cette théorie affirme « qu'il n'existe pas de propriété spécifique d'une catégorie partagée par la totalité des membres de celles-ci. » (Cellier, 2008 : 90). La notion centrale de la théorie est la non-équivalence des membres d'une même catégorie. Elle admet un prototype, un élément qui est le meilleur représentant de cette catégorie. Il y a un degré de typicalité dans la catégorie qui hiérarchise les éléments. Par exemple la fraise peut être considérée comme le prototype du fruit par la plupart des personnes, mais la tomate qui est un fruit biologiquement parlant se trouve à la périphérie de la catégorie, puisque ne partageant pas le goût sucré attendu d'un fruit. La théorie du prototype a apporté les notions de niveaux à la catégorisation taxonomique. Il existe en effet trois niveaux : le *niveau super-ordonné* qui correspond à l'hyperonyme de la catégorie. Le *niveau de base* est celui qui est le plus courant, le plus employé. Enfin, le *niveau subordonné* correspond à des sous-catégories de mots, plus technique et plus précis que les précédents.

⁵ Définition tirée du site : <http://psychologie-cognitive.blogspot.fr/2012/02/rozcncwajg-corroyer-2007-lanalyse-des.html>

⁶ Il existe un autre type de catégorie : la catégorie schématique ou fonctionnelle où les éléments sont associés par thème. Nous ne développerons pas ce type de catégorie car nous ne l'avons pas abordé avec les élèves.

⁷ Georges Kleiber, *La sémantique du prototype*, PUF, 1990.

Figure 1 : Organisation hiérarchique (Sémantique du prototype) d'après le schéma tiré du Guide pour enseigner le vocabulaire, (2008 : 91)



Ainsi, « on comprend mieux l'acquisition du lexique par le jeune enfant et son organisation hiérarchique. On voit aussi que, dans les regroupements sous un terme générique, comme on le fait dès l'école maternelle, il faut tenir compte du fait que, si tous les éléments ont « un air de famille », ils ne sont pas tous placés sur le même plan et certains, trop à la périphérie, peuvent surprendre les connaissances ou la logique de élèves » (Cellier, 2008 : 91).

D'après Brigaudiot et Danon-Boileau (2000), l'enfant va tout d'abord employer un mot pour désigner un référent dans un contexte spécifique. Ils donnent l'exemple d'un enfant qui désigne par le pseudo-mot « cuicui » un canari en cage. Puis, l'enfant va créer une première extension du terme : il va donner au signifiant d'autres référents (il va appeler « cuicui » tous les oiseaux en cage). Enfin, il va y avoir une autre extension du terme, appelée surextension, où l'enfant va employer le même terme pour plusieurs signifiants différents (« cuicui » va finalement désigner tout ce qui vole : mouche, abeille). Selon ces auteurs, « il faut attendre 1 an et demi et 2 ans plus tard, pour que l'enfant entame un mouvement de correction spontané qui va progressivement lui permettre de ramener l'emploi de « cuicui » au domaine des oiseaux, tandis que d'autres termes vont apparaître pour désigner les mouches et les abeilles : c'est la période dite d'explosion du vocabulaire. La progression du lexique semble suggérer un lien entre catégorisation et acquisition du vocabulaire référentiel » (Brigaudiot & Danon-Boileau, 2000 :37).

1.4.2 : Le rôle de la catégorisation à l'école maternelle

Le principe de catégorisation est complexe pour des élèves de maternelle. C'est une compétence à acquérir et à développer à chaque cycle de l'école élémentaire. En effet, c'est grâce à la connaissance et à la prise de conscience des propriétés des objets que l'on va pouvoir structurer sa pensée et sa représentation du monde. A cet âge, le vocabulaire des élèves explose, il est donc primordial d'organiser et d'ordonner ce nouveau lexique pour que celui-ci devienne un vocabulaire actif. La catégorisation sert donc à créer des catégories, à hiérarchiser les nouveaux mots pour qu'ils soient plus facilement réutilisables et reconnaissables par l'apprenant.

La catégorisation sert également à développer la flexibilité de l'élève qui lui servira à mieux appréhender le monde qui l'entoure. Il existe différents types de flexibilité :

- La *flexibilité perceptive* qui se définit par la faculté à passer d'une catégorie à une autre sur des critères perceptifs (critères de formes, de couleurs par exemple). Les élèves vont avoir tendance à trier les objets en fonction de critères concrets et visuels. Dans notre séquence par exemple, en séance 1 les élèves vont réaliser un premier rangement des cartes en fonction des couleurs des images qu'ils ont mises en relation avec la couleur des boîtes. (Bonthoux, 2008, article consulté en ligne)

- La *flexibilité inter-catégorielle* qui se définit par la faculté à passer d'une catégorie taxonomique à une catégorie schématique. Cette flexibilité est plus complexe car elle exige de l'élève qu'il sache basculer d'une catégorie basée sur un lien de similarité à une autre catégorie basée sur une relation schématique, fonctionnelle. Cette flexibilité une fois acquise par les élèves, leur permettra d'adapter leur vocabulaire à n'importe quelle situation (Bonthoux, 2008, article consulté en ligne).

D'une manière plus générale mais non moins importante, la catégorisation va servir à développer le langage de l'élève. L'enrichissement et la structuration du vocabulaire est une priorité de la maternelle. L'acquisition de mots nouveaux vient enrichir la syntaxe et donc le pouvoir de communication des apprenants. Apprendre à catégoriser, c'est également apprendre à préciser sa pensée et son intention (Bonthoux, 2008, article consulté en ligne).

L'influence des catégories sur le lexique a également été prônée par Piaget. Selon lui, la construction des catégories est une compétence fondamentale à acquérir pour l'enfant s'il veut pouvoir enrichir son vocabulaire et comprendre le sens de ces nouveaux mots. « Les enfants doivent d'abord développer les concepts et catégories puis seulement peuvent émerger les structures linguistiques qui permettent d'encoder le contenu des concepts » (Cordier et François, 2002 : 169). Nelson (1996) va plus loin en précisant que les structures catégorielles sont une condition indispensable à l'acquisition du langage et à la compréhension des mots. Il rajoute que sans cette capacité à catégoriser les élèves ne pourraient pas développer leur vocabulaire (Cordier et François, 2002).

La catégorisation va également permettre de mettre à jour le processus métacognitif des élèves. En effet, ce travail devrait permettre à l'élève d'adopter une posture réflexive et donc de comprendre comment il a fait pour catégoriser. Nous avons, tout au long de la séquence, porté une grande attention à ces justifications. Nous avons fait en sorte que les élèves verbalisent le plus possible, argumentent leur choix, et reformulent leur pensée. Apprendre à communiquer avec autrui est une compétence transversale à notre séquence.

1.4.3 : Les premières formes de représentation conceptuelle

Nelson, (1985) ; Mandler, (1992) ; Mervis, (1987) affirment que les concepts⁸ précèdent le langage et qu'il existe un « niveau pré linguistique de représentation conceptuelle » (Cordier et François, 2002 :167). Les premières catégories qu'élaborent les enfants sont les catégories de niveau de base où le regroupement des objets est réalisé sur la base de critères perceptuels (forme, couleur) d'après Mervis (1987). Landau, Smith et Jones, (1988) ; Tversky et Hemenway, (1984) vont dans le même sens lorsqu'ils évoquent une similarité perceptive entre les éléments à traiter. La forme de l'objet va déterminer la fonction de celui-ci et donc son classement. Selon Mervis (1987), les catégories sont élaborées chez l'enfant avant la mise en mots et la compréhension de l'objet en lui-même. Cette théorie pourrait expliquer le fait que, lors du premier classement nos élèves se soient référés aux couleurs des boîtes pour classer leurs images. Les concepts influencent donc le système linguistique, mais l'inverse est également vrai. Il faut que le langage soit suffisamment maîtrisé, mature, pour que le système conceptuel aboutisse à son point culminant. En clair que

⁸ Ce terme est équivalent au terme 'catégorie'.

l'élève ait suffisamment de vocabulaire pour exprimer ce qu'il veut exprimer. Le lexique influence donc également le système conceptuel (Piaget et Inhelder, 1959 ; Nelson, 1996 ; Cordier et François, 2002).

Piaget (1947) a évoqué le terme de *précatégorisation* pour définir ce qui précède le processus de catégorisation chez l'enfant. Selon lui, les préconcepts sont « des notions attachées par l'enfant aux premiers signes verbaux dont il a l'usage » (Piaget, 1947 : 137). Ils apparaissent entre 18 mois et 4 ans et demi ce qui correspond au stade de la pensée intuitive chez Piaget. Il suggère que les préconcepts sont la « première forme de la pensée conceptuelle se superposant grâce au langage, aux schèmes sensori-moteurs » (Piaget, 1947 : 298). L'auteur parle d'une « prélogique » qui se mettrait en place avant l'opération de catégorisation. En parallèle aux préconcepts se développent les premiers raisonnements que l'on pourrait situer entre les stades de la pensée symbolique et de la pensée logique. Il y a au départ une assimilation des critères de classement et non un emboîtement et une hiérarchisation des critères.

Le stade suivant est celui du dépassement du préconcept où la pensée de l'enfant rentre dans une « conceptualisation croissante » (Piaget, 1947 : 139) entre 4 et 8 ans environ. C'est une période dans laquelle la pensée cognitive progresse, où le raisonnement devient plus précis et s'apparente à celui de la pensée opératoire. Nos élèves de grande section se situent au cœur de ce stade : la séquence sur la catégorisation prend donc tout son sens en maternelle et surtout en grande section où les élèves commencent à être plus autonomes et plus matures. Il est primordial en tant qu'enseignant, de leur proposer des activités qui vont les aider à progresser et de les guider vers un cheminement cognitif de plus en plus complexe.

Enfin, la dernière étape concerne les concepts et se situe vers l'âge de 7-8 ans au stade des opérations logiques concrètes : « les concepts sont soit des systèmes de classes, donc des ensembles d'objets groupés selon des rapports d'emboîtement hiérarchiques (partie et tout), soit des systèmes de relations particulières regroupées selon leur nature asymétrique ou symétrique. » (Piaget, 1947 : 232). La catégorisation est donc à travailler et à développer jusqu'à la fin de l'école primaire.

Malgré la prépondérance de l'enseignement du vocabulaire en maternelle, il reste difficile à appréhender pour les enseignants comme pour les élèves. Il faut donc trouver des solutions pour rendre accessible et motivant l'apprentissage du vocabulaire pour les jeunes élèves, en évitant d'aborder celui-ci de manière linéaire. C'est donc ce que nous avons essayé de mettre en place dans notre séquence, en proposant des activités adaptées et variées et en privilégiant la manipulation.

II. Présentation de la séquence d'enseignement

Dans cette partie, après avoir décrit brièvement la séquence que nous avons mise en place, nous revenons plus précisément sur chaque séance en détaillant leurs objectifs et en justifiant nos choix pédagogiques et didactiques.

2.1 Description de la séquence

La séquence que nous avons développée dans notre stage rentre dans les domaines 's'approprier le langage' et 'découvrir l'écrit' des programmes de 2008. Nous avons décidé de travailler avec les élèves de grande section sur le vocabulaire et plus précisément sur la catégorisation, et les notions d'hyponyme/ hyperonyme, que nous avons définies précédemment. L'objectif de la séquence est donc de permettre aux enfants de structurer leur vocabulaire par le biais de la catégorisation lexicale. La manipulation des boîtes à mots est au centre de notre séquence. En effet, nous avons émis l'hypothèse centrale que grâce aux jeux l'apprenant va mémoriser un nouveau réseau sémantique. Pour participer à cette mémorisation, une trace écrite des catégories étudiées est indispensable. Nous avons proposé aux élèves de créer un mobile : une guirlande de mots, représentant les six grandes familles abordées dans la séquence. Cette trace écrite nous paraît fondamentale pour concrétiser la notion qui à la base est assez abstraite pour les élèves.⁹

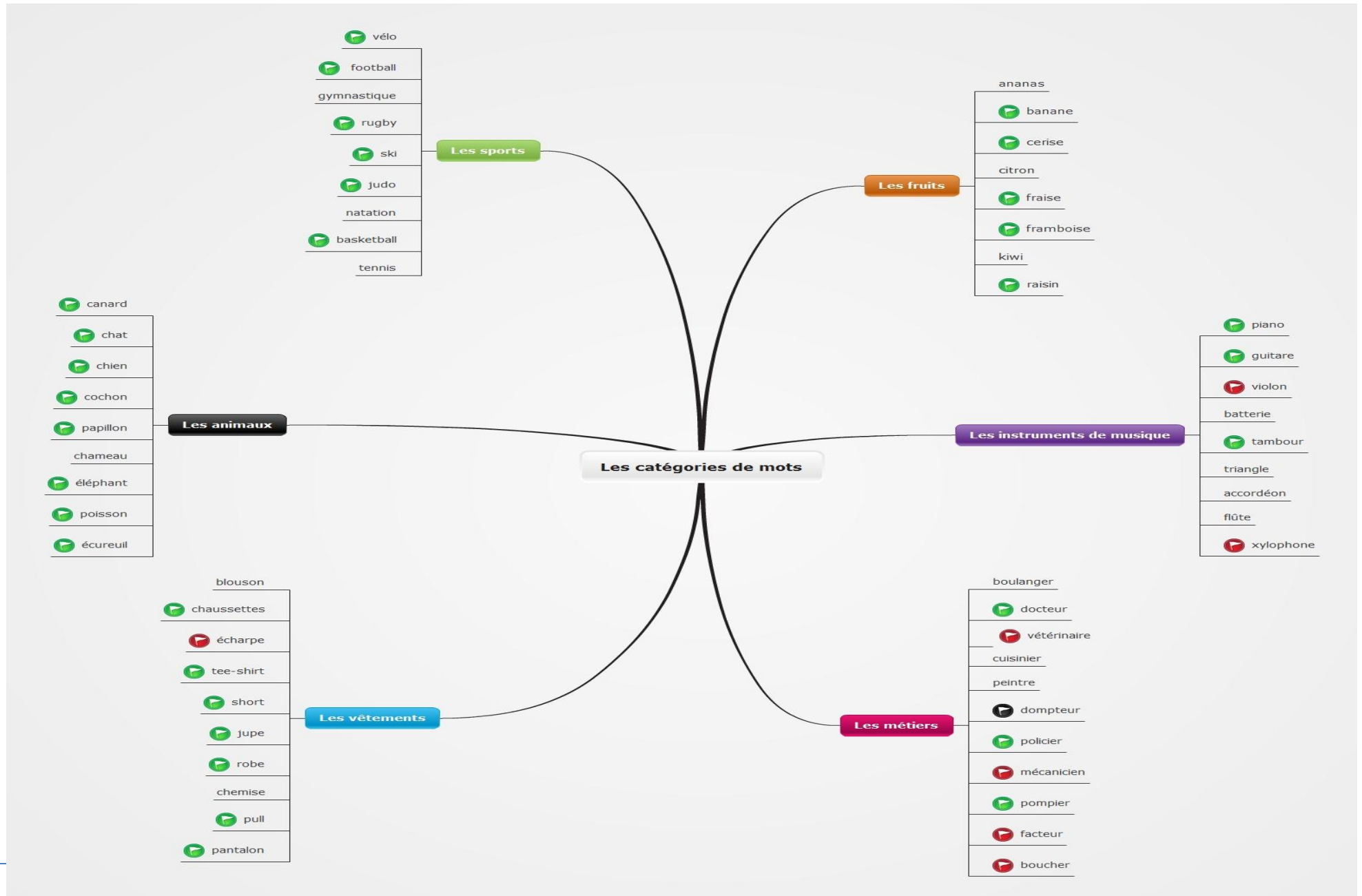
Présentation du corpus de mots :

Nous présentons le corpus de mots que nous avons utilisé : les drapeaux verts correspondent aux préacquis des élèves. Pour ce vocabulaire là, l'enjeu n'était plus un enjeu d'apprentissage mais de structuration ; Un élève peut très bien connaître le terme de 'chaussettes' mais n'arrive pas à ranger ce mot dans une catégorie. Les drapeaux sur fond rouge correspondent aux mots qui ont posé problème à de nombreux élèves (ces élèves n'ont pas acquis ce vocabulaire en fin de séquence). Les drapeaux sur fond noir correspondent aux mots non acquis par la totalité des élèves (sur tous les élèves interrogés aucun n'a su reconnaître ou nommer le mot en question.)

Figure 2 : Corpus de mots

⁹Le rôle du mobile et le choix du corpus de mots seront développés plus précisément en partie III.

Mémoire professionnel Master 2 MES – « Des boîtes à mots pour apprendre à catégoriser »

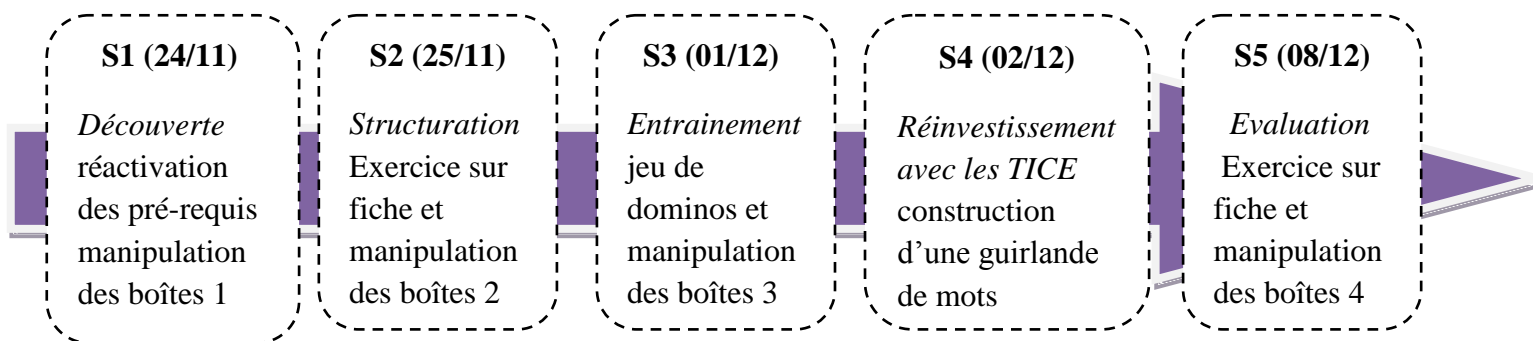


Nous avons utilisé des ressources de différents types pour notre séquence : à travers l'album *Les boîtes à mots* de Galeano et illustré par Bravo (2008), les élèves vont découvrir Magda, une petite fille qui découpe des mots dans les journaux et qui les range dans des boîtes. Magda va placer les mots dans des boîtes de couleurs différentes. Chaque boîte représente un ensemble de mots appartenant au même thème : les mots tristes, les mots magiques, les mots « qui aiment ». A partir de cette lecture, on va demander aux élèves de ranger des mots à leur manière, en leur précisant que tous les classements sont possibles. Nous reviendrons sur ce support en partie III. Nous avons aussi utilisé des boîtes, des cartes-images (*Catégo*), un jeu de dominos (avec les images des catégories), et également le matériel suivant : ciseaux, colle, ordinateur, papier cartonné, ficelle pour la construction des mobiles.

2.2 Déroulement des séances

La séquence mise en place comporte cinq séances dont une séance d'évaluation.

*Figure 3: Chronogramme de la séquence*¹⁰ :



¹⁰ Nous tenons à préciser que les phases de réactivation et de mise en commun ne sont pas obligatoirement notées mais étaient présentes dans chaque séance. Se reporter au plan de séquence en annexe 1.

2.2.1 : Séance 1

La séance 1 est une séance de découverte dont l'objectif est d'observer et de comprendre que chaque mot peut être classé dans une catégorie. Elle a duré entre 20 et 25 minutes. Nous avons commencé la séance par une lecture magistrale de l'album *Les boîtes à mots*, en grand groupe. Puis, nous avons vérifié ce que les élèves avaient compris de l'histoire en posant des questions de compréhension globale visant à attirer l'attention des élèves sur ce que fait la petite fille, ce qu'elle met dans les boîtes, ce que font les mots à la fin de l'histoire ... Nous avons choisi d'introduire quatre familles de mots : les animaux, les fruits, les instruments de musique et les sports¹¹. Ne connaissant pas les élèves, nous avons mis en place une évaluation diagnostique afin de repérer les erreurs, les approximations ou les manques des élèves. Pour cela, nous leur avons demandé de nommer les cartes-images qui seront manipulées tout au long de la séquence. Comme on pourrait le préconiser en didactique des langues étrangères, il faut d'abord présenter le vocabulaire aux élèves (sous forme de flashcards) puis le faire répéter autant de fois que possible pour qu'il soit stocké durablement dans la mémoire lexicale de l'élève. Ensuite, nous leur avons proposé de ranger à leur tour ces images dans des boîtes, mais pas obligatoirement de la même façon que le fait Magda dans l'album. Les élèves étaient en grand groupe autour d'une table. Chacun à leur tour, ils devaient affecter un objet, une carte-image à une catégorie taxonomique et expliquer leur choix. La manipulation des boîtes est ici au service de la métacognition, le but étant de comprendre comment l'élève a procédé pour arriver au tri final.

Dans cette étape où nous avons délibérément laissé les élèves libres de manipuler et classer les images, nous avons fait l'erreur de laisser les boîtes fermées sur la table. Les élèves, ne pouvant pas savoir ce qui avait été mis dedans auparavant, se sont référés aux couleurs des cartes-images. Ils ont classé les cartes-images en fonction des couleurs des boîtes et donc en fonction de critères perceptifs. Voici un exemple de justification d'un élève : « Je mets la carte (banane) dans la boîte jaune, car c'est jaune. » Un autre dira : « Je mets la fraise dans la boîte rouge car elles sont toutes les deux rouges. »

Enfin, nous avons fait un bref retour sur l'activité afin d'établir des critères communs au classement, en recherchant les points communs et les différences entre les cartes-images mais également en revenant sur leur ressenti, leur difficulté. Nous avons montré aux élèves la nécessité d'avoir un classement commun et donc de rejeter le classement par couleurs ; déjà,

¹¹ Le choix des familles de mots sera analysé en troisième partie.

car toutes les cartes ne pouvaient être rangées, puis par la multiplicité des choix de rangements pour certaines cartes qui avaient plusieurs couleurs. Cette phase d'institutionnalisation est importante car nous mettons en mots des notions-clés de la séquence : catégorie et mots-étiquettes : « Chaque boîte correspond à une grande famille, à une *catégorie*. Toutes les images qui se trouvent dans la même boîte ont des points communs. Les noms des boîtes comme fruits/ animaux etc. s'appellent des *mots-étiquettes*. ». Le terme de métalangage « mot-étiquette » pour désigner le niveau super-ordonné de la catégorie nous semble plus facile à mémoriser pour les élèves, que des termes plus techniques tels que « nom générique » ou « hyperonyme ». De plus, le terme de « mot-étiquette » a un aspect concret puisque justement le nom de la famille était écrit sur une étiquette au dessus des boîtes. Contextualiser les notions va également faciliter la mémorisation du terme.

2.2.2 : Séance 2

La deuxième séance, qui était une séance de structuration visait à prendre en compte l'appartenance catégorielle des objets et à renforcer les procédures de classement. Cette séance est réalisée en ateliers. Chaque atelier durait environ 15 minutes.

Dans un premier atelier dirigé, les élèves ont manipulé les boîtes à mots avec l'enseignante. Cette activité est une activité de réinvestissement puisque, l'on demande aux élèves, comme en séance 1, de ranger des objets dans la famille qui s'y rapporte. La nuance vient du fait que le nom générique est marqué sur la boîte, l'élève peut donc s'y référer. La règle de tri exposée en fin de séance 1 va être répétée et verbalisée par les élèves. Nous avons pu remarquer ici que certains élèves n'avaient pas mémorisé la règle de tri mais étaient restés sur un tri par couleur. Dans le second atelier, les élèves ont une fiche-exercice à réaliser en autonomie¹². Ils ont comme tâche de découper et coller des images dans des cases. Les images sont les mêmes que celles vues jusqu'à présent et les cases représentent les familles de mots. Ils doivent donc coller l'image dans la bonne catégorie.

Cette étape nous paraît pertinente dans la mesure où elle permet une évolution dans l'appropriation du concept : en effet, il est primordial de passer de la manipulation à la conceptualisation et à l'abstraction du concept. C'est aussi à ce moment-là que l'enseignant

¹² Voir annexe 2.

va prendre conscience si l'élève a compris la notion étudiée : Cela permet une évaluation formative individuelle.

2.2.3 : Séance 3

La séance 3 est une séance d'entraînement dont l'objectif était de mémoriser, de s'approprier le lexique et de savoir identifier le mot générique, exclure les autres objets non conformes à cette grande famille. Elle a duré environ 25 minutes. Cette séance s'articule également en deux ateliers principaux: un atelier de manipulation des boîtes à mots et un atelier de jeu, avec l'introduction du jeu des dominos. Nous avons expliqué aux enfants la spécificité de notre jeu de dominos qui, au lieu d'avoir des points comme dans un jeu de dominos classique, avait des images qui correspondaient à nos six grandes familles de mots. Le but était d'associer une image d'une catégorie avec une autre image appartenant à la même catégorie. Par exemple, placer l'image de la banane à côté de celle de la pomme. C'est aussi à ce moment-là que nous avons introduit deux autres familles qui nous semblaient plus compliquées à catégoriser : la famille des métiers et celle des vêtements. Tout l'enjeu d'une telle séance est d'apporter un enrichissement du vocabulaire. Pour introduire ces familles, nous avons fait deviner aux élèves le nom-étiquette de ces deux nouvelles catégories. Une fois la consigne donnée (« nous avons deux nouvelles boîtes à mots cette semaine. On va essayer de trouver le mot-étiquette, c'est-à-dire de nommer ces deux nouvelles familles »), l'enseignante ouvre une boîte à mots et étale les cartes. Puis, elle fait désigner chaque carte par les élèves et présente le nouveau vocabulaire (vétérinaire, dompteur, mécanicien, boucher...)

En ce qui concerne la manipulation, nous avons introduit cette fois-ci la notion d'intrus. Les élèves devaient repérer l'intrus dans une catégorie taxonomique. Cette troisième séance a permis de mettre en place une évaluation formative, en observant attentivement les élèves et surtout en analysant leur explication.

2.2.4 : Séance 4

La séance 4 de réinvestissement avec les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) visait à produire en classe un écrit et à s'approprier des outils actuels de production d'écrits. Les ateliers ont duré une quinzaine de minutes. Cette séance est une séance pluridisciplinaire. Grâce à la manipulation de l'ordinateur, elle permet de répéter le concept de catégorisation et la réactivation de la notion. Pour nous, varier les supports didactiques est primordial afin de ne pas générer un sentiment d'ennui et de lassitude chez les élèves. Nous avons tout d'abord présenté le projet final aux élèves : un module (ou guirlande) pour chaque famille étudiée, qui reprend le mot-étiquette et quelques exemples de mots que nous avons vus tout au long de la séquence, illustrés par leurs images. Les élèves vont participer à la conception des guirlandes qui, une fois accrochées en classe, serviront de traces écrites et de supports aidant la mémorisation.

Dans un premier atelier les élèves vont travailler individuellement sur deux fiches-exercices : un domino sur fiche¹³ (en lien avec la séance précédente) et un clavier vierge sur feuille où les élèves vont colorier un ou deux mots du module¹⁴. Nous avons émis l'hypothèse que le support ordinateur favoriserait la mémorisation du vocabulaire étudié. L'évaluation formative de la séance 3 nous a permis de mettre en place une aide personnalisée pour les élèves en difficulté. Nous avons apporté une attention particulière à deux élèves qui avaient pris du retard par rapport au groupe-classe (problème de verbalisation des noms génériques ou du vocabulaire). La phase de mise en commun a été réalisée la séance suivante, lorsque nous avons présenté le travail final des élèves (les six guirlandes de mots). Après un bref rappel de ce qui avait été fait avec les élèves, nous sommes revenus avec eux sur leurs difficultés, leurs ressentis.

2.2.5 : Séance 5

Enfin, la séance 5, la séance d'évaluation visait à évaluer les acquis des élèves.

L'évaluation sommative s'est faite de façon orale mais également écrite. Il était fondamental d'évaluer les élèves sur ces deux aspects pour plusieurs raisons : d'une part nous avons

¹³ Voir annexe 3.

¹⁴ Ce coloriage préalablement réalisé par les élèves va les aider à visualiser les touches qu'ils auront à taper par la suite (ce sont ces mêmes mots que les élèves auront à taper sur l'ordinateur).

travaillé les deux aspects dans la séquence ; d'autre part à chaque atelier, nous avons demandé aux élèves de revenir sur leur raisonnement cognitif, de verbaliser leurs stratégies. On développe ainsi des compétences métalexicales chez nos élèves.

La séance était découpée en deux temps :

- Un premier temps, oral, avec une manipulation des boîtes à mots. En individuel, les élèves passaient tour à tour avec l'enseignante qui proposait à l'enfant trois exercices qui reprenaient les grandes lignes de la séquence. Nous voulions évaluer si l'enfant était capable de :

1. Affecter un objet dans une catégorie taxonomique, nommer le nom d'une catégorie en recourant au mot générique et savoir justifier son choix (et notamment être précis dans la verbalisation du vocabulaire) : il s'agit là d'un enjeu de la structuration.

2. Parmi différents objets, reconnaître l'objet qui correspond à une catégorie taxonomique déjà existante et justifier son choix. Il s'agit ici d'un enjeu de structuration et d'enrichissement.

3. Repérer un intrus dans une catégorie, nommer la catégorie et l'intrus : il s'agit ici d'un enjeu de structuration.

- Un deuxième temps, écrit, où ils devaient trouver quel était l'intrus dans les catégories sur une fiche exercice. Nous voulions vérifier si la conceptualisation de la notion était acquise par les élèves.¹⁵

En menant cette séquence nous avons proposé aux élèves de manipuler divers outils pour structurer leur vocabulaire. A cet âge il est important de varier les supports pédagogiques afin de s'adapter à chacun et de guider chaque élève vers l'apprentissage du vocabulaire et vers la structuration de la pensée.

¹⁵ Voir annexe 4.

III. Analyse didactique

Dans cette partie, nous allons expliciter différents éléments de notre séquence : nous allons tout d'abord justifier le choix des catégories de mots, puis nous analyserons la place du jeu dans la séquence et le rôle que joue le mobile en tant que support original. Enfin, nous reviendrons sur le raisonnement des élèves et sur les prolongements possibles de la séquence.

3.1 Les catégories de mots

3.1.1 : Notre choix

Le choix des familles a été une des choses à laquelle nous avons le plus réfléchi en amont de la séquence. En effet, de ce choix découlait en partie l'atteinte ou non de nos objectifs. Il fallait que le vocabulaire choisi soit adapté au niveau d'élèves de grande section. Les mots que l'on choisissait ne devaient pas être trop compliqués pour ne pas perdre les élèves mais ne devaient pas être trop simples pour que les élèves gardent une motivation pour les maintenir dans une optique d'acquisition de langage et non de redite continuelle des mêmes mots. Nous avons donc fait des recherches sur les mots que les élèves doivent apprendre en maternelle. Nous avons discuté au préalable avec l'enseignante titulaire pour pouvoir faire les bons choix de famille et de mots en fonction des élèves, de leurs connaissances, de leurs lacunes et de leurs acquis. Deux des objectifs principaux à atteindre en maternelle sont: l'acquisition de nouveaux mots et l'acquisition d'une organisation des mots connus. Notre séquence portait sur l'organisation des mots, principalement sur la catégorisation des mots.

Nous avons donc choisi six ensembles¹⁶ selon certains critères :

Nous avons débuté la séquence avec quatre catégories : fruits (8 images au début), animaux (9 images au début), sports (9 images au début) et instruments de musique (9 images au début). Nous avons présupposé, grâce aux informations de l'enseignante titulaire, que les deux premières étaient simples et déjà acquises et c'est donc sur celles-ci que nous allions pouvoir nous appuyer pour mettre les élèves en confiance et en situation de réussite. De plus, le travail

¹⁶ Cf. carte mentale en partie 1.

mené sur ces catégories pouvait donc être un peu plus approfondi (ex : le moustique est un insecte, est ce que les insectes sont des animaux ? pourquoi ?).

Les deux autres ensembles (sports et instruments de musique) nous semblaient plus compliqués mais après une discussion avec l'enseignante, nous avons pris conscience que la plupart des élèves, de par le milieu social dans lequel nous nous trouvions, pratiquaient une activité sportive en dehors de l'école. De plus, certains avaient commencé la musique ou avaient des grands frères ou des grandes sœurs qui en faisaient. Tous avaient déjà entendu parler d'instruments de musique et en connaissaient deux ou trois. En exposant et en récapitulant les images en début de séance, les élèves, pour la grande majorité, se sont vite familiarisés avec les instruments qu'ils ne connaissaient pas. Pour ces quatre catégories, la notion d'hyperonyme et d'hyponyme a été relativement facile à établir.

Lors de la troisième séance, nous avons introduit nos deux dernières catégories : les vêtements (ou habits) (8 images) et les métiers (9 images).

Les élèves connaissaient les mots de la première catégorie mais il leur était difficile d'associer les chaussettes, l'écharpe ou le chapeau dans la catégorie des vêtements. C'est pourquoi nous avons choisi cette catégorie, pour permettre aux élèves d'acquérir cette association dans une même famille des habits connus (pantalon, jupe,...) et des autres.

La deuxième famille (les métiers) sera la plus compliquée pour les élèves car les mots sont plus éloignés de leur vocabulaire quotidien. En effet, ils connaissent le mot-étiquette (métiers) mais ne connaissent pas le vocabulaire (ou très peu) qui s'y associe (vétérinaire, pompier, facteur, ...). Ils connaissent donc le mot générique mais pas les mots de niveau de base.

Pour faire le choix des ensembles proposés aux élèves nous avons donc privilégié une entrée dans le vocabulaire par différentes 'portes'. Nous savions grâce à une discussion en amont avec l'enseignante titulaire et grâce à nos premiers jours d'observation que pour certaines catégories, les élèves connaissaient le mot-étiquette et pas les mots hyponymes (métier) ; pour d'autres, les élèves connaissaient les mots hyponymes mais pas forcément à quel mot générique ils appartenaient (vêtements) ; pour d'autres ensemble encore, les élèves connaissaient le mot-étiquette et plusieurs hyponymes, nous avons donc agrandi la catégorie (instruments de musique, sports) ; et enfin, pour les dernières (fruits, animaux), les élèves connaissaient le mot générique et les mots hyponymes. Nos évaluations diagnostiques (la

première séance et la troisième séance), ont confirmé ces informations données par la PE titulaire. Nous nous sommes donc appuyées sur ces dernières catégories (fruits et animaux) pour permettre aux élèves de comprendre ce qu'on attendait d'eux. Le classement a été abordé par ces ensembles d'abord puis généralisé aux autres. La catégorisation étant quelque chose d'assez complexe à faire comprendre aux enfants, nous voulions partir de catégories avec lesquelles ils étaient déjà familiarisés et avec lesquelles ils savaient catégoriser, même s'ils n'en avaient pas conscience. De plus, au fur et à mesure, nous avons pu rajouter dans ces catégories de nombreuses images (principalement chez les animaux) dont certaines ont fait débat (crevette, moustique, guêpe, ...). Nous avons donc pu élargir ces deux ensembles et les compléter avec du vocabulaire de plus en plus précis.

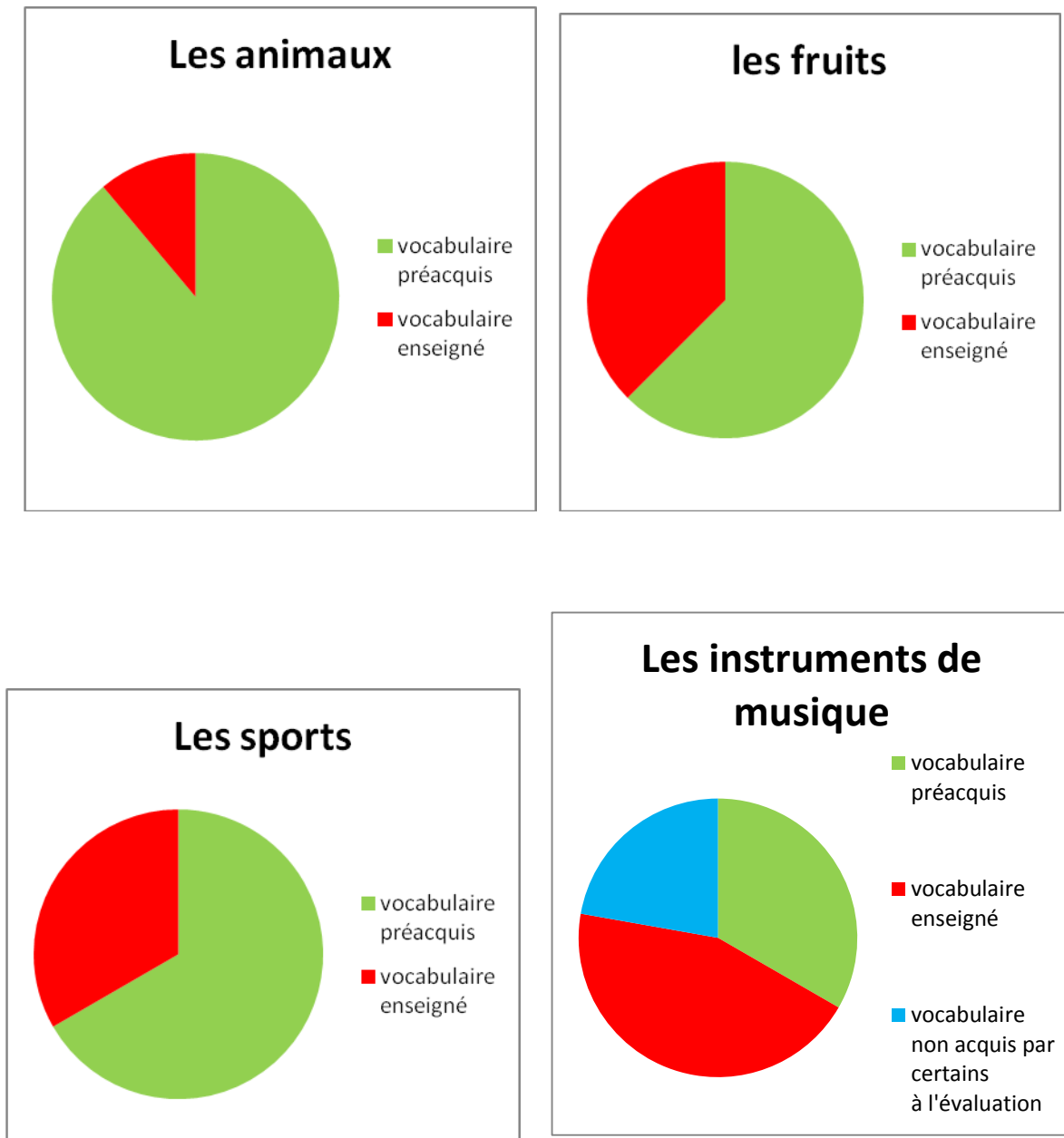
3.1.2 : Les catégories de mots à l'évaluation

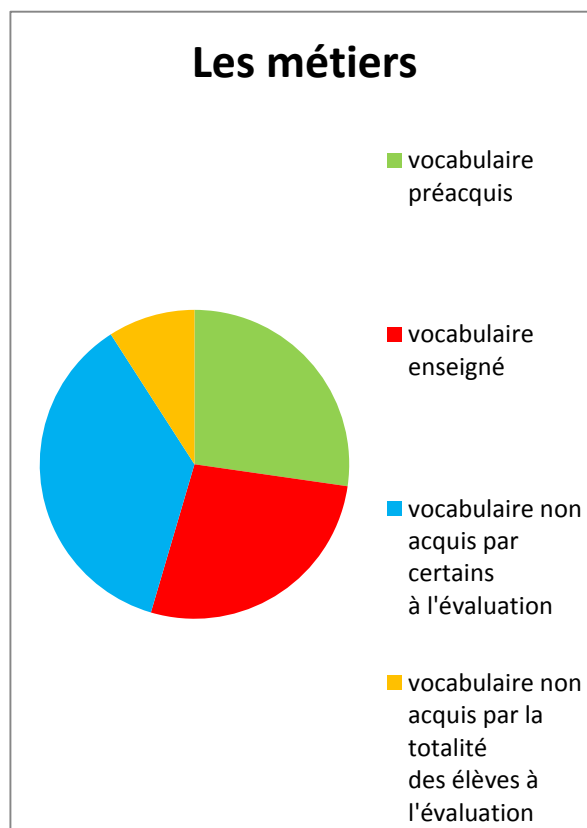
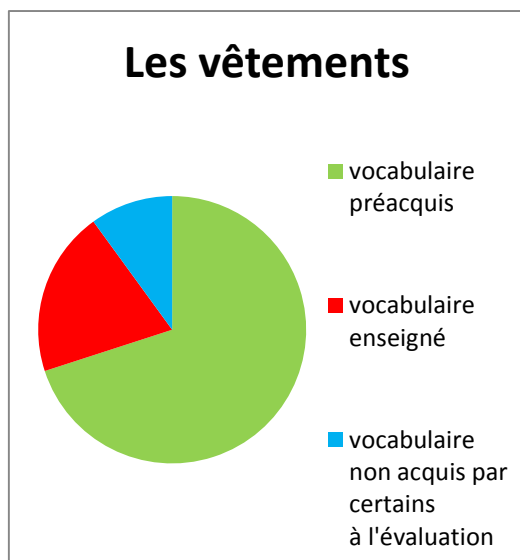
Nous avons analysé la réussite des élèves face à chaque ensemble lors de l'évaluation. Nous avons donc pris des notes et rassemblé nos données dans des graphiques.

- Les parties '*vocabulaire pré acquis par tous*' sont les mots qui étaient déjà connus par tous les élèves lors des évaluations diagnostiques (quand nous présentions les images).
- Les parties '*vocabulaire enseigné*' sont le vocabulaire que nous avons apporté aux élèves et qu'ils ont acquis, puisqu'ils l'ont tous restitué à l'évaluation sommative.
- Les parties '*vocabulaire non acquis par certains élèves à l'évaluation*' sont le vocabulaire enseigné mais que certains n'ont pas réussi à restituer lors de l'évaluation finale.
- Les parties '*vocabulaire non acquis par la totalité des élèves à l'évaluation*' représentent le vocabulaire que nous avons apporté aux élèves mais qu'aucun n'a pu restituer à l'évaluation finale.¹⁷

¹⁷ Nous retrouvons ces mots et leur différente classification dans la carte mentale en partie 1.

Figure 4 : graphiques représentant le vocabulaire acquis ou non acquis par les élèves à l'évaluation





Nous pouvons donc voir que les résultats à l'évaluation sommative étaient en adéquation avec nos hypothèses et avec le niveau de difficulté des catégories. On peut voir que les ensembles animaux, fruits et sports ont été très bien acquis alors que certains élèves ont eu plus de difficultés avec les catégories instruments de musique et vêtements. Les termes de la catégorie des métiers, quant à eux, n'ont pas été mémorisés par les élèves. Ceux-ci étaient capables de repérer les cartes-images des métiers et de les placer dans la bonne boîte, mais ils n'étaient pas capables de nommer celles-ci. Il est aussi important de noter que devant la réussite des élèves face aux catégories des animaux, des fruits et des sports, nous avons rajouté des cartes-images tout au long de la séquence (moustique, crevette, pomme, orange, danse, roller, ...). Les élèves étaient donc interrogés sur plus de mots que huit ou neuf par ensemble. Cela n'a pas posé de problème dans la mesure où nous savions que ce vocabulaire était connu. Il nous semblait intéressant d'encourager les élèves à catégoriser un maximum de mots pour qu'ils comprennent que la notion n'était pas limitée.

C'est lors de cette évaluation que nous nous sommes rendues compte de l'une des limites de notre choix de famille : la frontière entre sports et métiers était assez mince. En

voici une illustration.

Document 1 : retranscription vidéo N°1

Désignation des interlocuteurs :

A : Audrey, stagiaire dans la classe

L : Elève de grande section de bon niveau (bon langage oral, bonne compréhension générale)

Contextualisation : cet échange est à replacer en séance 5 (évaluation) où nous interrogeons les élèves un par un pour savoir s'ils savent nommer le nom générique d'une catégorie et s'ils ont acquis la notion d'intrus. Les élèves passent un par un avec A qui leur fait manipuler les boîtes selon 3 étapes. La première étape consiste à trouver le mot générique, le mot étiquette de la boîte en regardant les images qui se trouvent dedans. Lors de la deuxième étape, l'élève doit trouver d'autres images qui rentrent dans la catégorie de la première étape parmi une dizaine d'autres cartes. Enfin, lors de la troisième étape, l'élève doit trouver l'intrus de la boîte : une carte ne va pas dans la même catégorie que toutes les autres.

L'échange retranscrit ici se situe lors de la deuxième étape. L. a trouvé sans hésitation le mot générique de la première étape : 'les métiers'. Elle a devant elle une dizaine de carte (ski, facteurs, pomme, clarinette, judo, natation, lion, fraise, moustique et boucher). Elle a déjà mis la carte 'boucher' dans la boîte, en justifiant correctement son choix.

30''- 1'

(L. a dans sa main la carte 'natation' où l'on voit dessiné un homme qui nage, la carte a déjà été vu pendant les exercices d'entraînements et a été présentée par nos soins comme 'sport')

1. A : Ça correspond à la boîte des métiers ↑
2. L : Oui /
3. A : Pourquoi ↑
4. L : Parce qu'il fait de la piscine /
5. A : Et faire de la piscine c'est un métier ↑ /
6. L : Oui ↓

Cette retranscription met en avant une des limites de notre manipulation. En effet, L.

n'a pas été la seule à vouloir placer un sport dans la boîte des métiers. Cette conception n'est pas erronée, car si un sport est majoritairement pratiqué par loisir, il peut être pratiqué par certains (adultes) à titre professionnel, et donc, être un métier. Après la fin de cet enregistrement, A. a discuté avec L. pour savoir quelle était sa conception, quelle était la limite entre sport et métier. L. a réussi à conclure que la plupart du temps la natation était un sport mais que certaines personnes en faisaient leur métier.

Nous nous étions concerté avant et avons décidé d'accepter cette catégorisation sous réserve que les élèves arrivent à nous expliquer pourquoi et qu'ils arrivent à nous dire que le judo, la natation, ... peuvent aussi être des sports.

Cette limite a été très intéressante à rencontrer. En effet, en amont, nous avons essayé d'anticiper les réactions des élèves et nous savions en proposant ces catégories que la distinction sport/métier allait peut-être être subjective selon les élèves. Nous nous attendions surtout à ce que le sport 'football' crée un débat, car le métier de footballeur est très médiatisé. Nous voulions créer ce débat pour que les élèves se rendent compte qu'une même image pouvait appartenir à deux catégories distinctes, selon le point de vue adopté. Il nous semblait important que les élèves puissent expliquer leur point de vue et que les plus à l'aise puissent se détacher du notre, pour créer leur catégorisation et pour ensuite en discuter en classe.



Figure 5 : élève entrain d'expliquer la différence métier/sport

[3.2 Jouer pour apprendre à catégoriser : de l'album aux jeux](#)

Le choix des supports (adaptés à des élèves de grande section), et leur diversité sont des éléments primordiaux pour faciliter l'entrée des apprenants dans le concept de la catégorisation.

3.2.1 : L'album « Les boîtes à mots »

Nous avons commencé notre séquence par la lecture offerte de l'album *Les boîtes à mots* de Galeano¹⁸. Ce support a pour rôle premier d'introduire le thème de la séquence, à savoir la catégorisation et le classement de mots. Cet album aborde cependant, un classement schématique ou fonctionnel puisque la petite fille de l'histoire range les mots selon son ressenti (le côté affectif du classement est donc très présent) : elle range dans différentes boîtes par exemple des mots tristes, des mots « qui aiment », des mots magiques : il s'agit en fait de connotations associées aux mots. Ce classement peut être différent d'un enfant à l'autre et plus généralement d'une personne à l'autre. Les catégories présentées dans le livre ne sont donc pas les mêmes catégories que celles abordées tout au long de la séquence¹⁹, mais il nous semblait important que les élèves aient connaissance des deux types de classement possibles. Ils doivent prendre conscience que plusieurs classements sont convenables, et que le lexique peut être catégorisé de diverses manières. Suite à la lecture du livre, nous sommes revenues avec les élèves sur la compréhension de l'histoire, qui n'a d'ailleurs pas posé de problème particulier. Ensuite, nous leur avons expliqué que eux aussi ils allaient classer des images dans des boîtes, des images et non des mots comme dans l'album : il nous semblait plus pertinent de travailler avec des images qui sont plus faciles à analyser que des mots, dans la mesure où nous avons choisi des champs qui étaient aisément représentables même si certaines ambiguïtés ont persisté.²⁰ De plus, l'objectif de notre séquence était la catégorisation et non la lecture de mots, nous ne voulions donc pas que cet aspect du support soit un blocage à la compréhension et à l'appropriation du concept. Ce passage de catégories fonctionnelles aux catégories taxonomiques permet également de développer la flexibilité inter-catégorielle des élèves, primordiale pour s'adapter à de nombreuses situations de communication.

3.2.2 : Le rôle de la manipulation des boîtes à mots

¹⁸Editions La joie de lire, 2008.

¹⁹ Ce sont des catégories taxonomiques.

²⁰ Cf. partie 3.1

Suite à la lecture de l'album, nous avons présenté aux élèves les boîtes à mots, supports qui ont été au cœur de notre séquence. Nous avons construit une boîte pour chaque catégorie taxonomique abordée, chacune ayant une couleur différente et nous avons utilisé les cartes-images du fichier Catégo²¹. Plusieurs modalités graphiques étaient proposées sur ces cartes-images, et nous avons choisi des cartes-images avec couleur, toutes identiques pour écarter un classement des cartes par graphisme, par photo ou par différentes couleurs.

Comme nous l'avions annoncé dans notre première partie, la catégorisation est un concept abstrait. Selon nous, son appropriation doit passer par de la manipulation d'objets. C'est dans ce sens que nous avons eu l'idée de créer ces boîtes à mots, pour qu'elles permettent aux élèves de voir de façon plus concrète la catégorisation des objets. Il y a également une complémentarité des supports : la manipulation des boîtes à mots se place dans la lignée de la lecture de l'album, ce dernier introduisant parfaitement le thème de la séquence et présentant un des supports clés. Nous n'avons pas rejeté tout de suite le classement schématique avec les élèves, mais nous voulions les amener à prendre conscience par eux-mêmes que pour aboutir à un classement commun, il était nécessaire d'avoir des critères communs à tous, que nous ne pouvions pas nous baser sur le goût et le ressenti de chacun mais qu'il fallait seulement garder les catégories acceptées par tous. En effet, les catégories schématiques sont basées sur l'expérience de l'individu et sont donc différentes selon les personnes tandis que les catégories taxonomiques sont relativement identiques d'un individu à un autre.

La manipulation des boîtes à mots ajoute un côté ludique à la tâche. Il est plus aisé et efficace de faire manipuler des élèves de maternelle que de travailler sur une fiche écrite, même si cette dernière est nécessaire pour vérifier que l'élève est bien dans une activité de conceptualisation et d'abstraction : à l'école maternelle, l'élève a un réel besoin d'agir. De plus, il y a une certaine flexibilité du matériel proposé : l'élève peut aisément reprendre une carte s'il pense qu'il a fait une erreur, et recommencer son tri. Enfin, les activités liées à la manipulation des boîtes sont souples, évolutives et permettent de différencier facilement les activités selon les élèves²². A chaque séance, nous avons introduit une difficulté

²¹ Apprendre à catégoriser, Cèbe, Paour, Goigoux, édité en 2004 chez Hatier. Le but de ce fichier est d'apprendre à catégoriser : les auteurs proposent des activités ludiques, ainsi qu'un matériel adapté à des élèves de maternelle.

²² La différenciation s'est faite en fonction du nombre de cartes-images à classer, de la consigne donnée aux élèves, au recours aux noms génériques sur les boîtes.

supplémentaire dans la catégorisation : en séance 1, les élèves ont effectué un classement libre ; en séance 2, ils devaient mémoriser un classement commun et le restituer (possibilité de se référer au nom générique sur la boîte) ; en séance 3, nous avons introduit des intrus dans les catégories ; en séance 4, il s'agissait de réinvestir ses connaissances en manipulant un autre outil, l'ordinateur.

Selon Cèbe, Paour & Goigoux (2004), l'enfant va avoir plus de facilités à catégoriser dès lors que le matériel proposé en classe représente une catégorie qu'il connaît. On peut donc se poser la question de savoir s'il organise le matériel ou s'il ne réagit pas plutôt au matériel proposé. Il faut donc que le choix du matériel en classe soit judicieux pour ne pas bloquer l'élève face à une tâche cognitive trop complexe mais éviter que la tâche n'ait aucun enjeu de structuration pour l'élève.



Figure 6 : plaisir des élèves à manipuler les boîtes à mots

3.2.3 Les autres jeux utilisés dans la séquence

Un dernier point concerne les jeux dans la séquence : en plus de la manipulation des boîtes à mots nous avons également construit un domino à images (séance 3). Le principe est simple : à la place des points habituels se trouvent les images des différentes catégories taxonomiques. Les élèves doivent associer l'image d'une catégorie avec une autre image de la même catégorie. Par exemple, associer l'image de la banane avec celle de la pomme. Pour des élèves de maternelle, le jeu tient une place très importante : l'enseignant ne doit pas perdre de vue le côté divertissant mais également la notion de plaisir, de construction de soi, la

confiance qui se développe à travers le jeu. Selon Piaget (1969), le jeu est un puissant levier pour l'apprentissage. En effet, si l'enseignant intègre le jeu à son enseignement, il va s'apercevoir que les enfants montreront plus d'intérêt à réaliser la tâche. Le jeu a un côté symbolique qui va aider l'enfant dans son développement moteur et affectif. Jeu et apprentissage sont donc liés : « Le jeu en effet implique un certain nombre d'opérations et de comportements indispensables au progrès intellectuel et affectif, sans que cela soit coûteux cognitivement pour l'enfant » (Doly, 2005). Le jeu participe au développement de l'enfant en favorisant l'action, l'autonomie, la mise en place de situations stimulantes et les interactions sociales. Il permet le développement affectif, relationnel, mais également cognitif (par l'élaboration de stratégies) de l'enfant. Par le jeu, le jeune élève va aussi découvrir que le jeu a des contraintes. Il va peu à peu se familiariser et apprendre à respecter un système de règles conventionnelles.

Pendant la phase de jeu, nous avons prêté attention à ce que les élèves verbalisent le plus possible. Nous avons partagé les GS en deux groupes de cinq élèves, et il était donc facile de guider chaque enfant dans la tâche, de lui demander de justifier ses choix (« pourquoi tu as placé ce domino ici ? Quelle est cette image ? A quelle catégorie appartient cette image ? »). Le jeu était donc au service du développement du langage oral. A la séance suivante, nous avons conceptualisé le jeu de domino en reproduisant quelques dominos sur une fiche²³ : les élèves devaient relier chaque domino avec celui qui convenait (par exemple, un chat avec un canard). Cette étape est primordiale pour vérifier les acquis des élèves et adapter son enseignement. Le retour à la manipulation des jeux de dominos a été un objet de différenciation pour les élèves les plus en difficultés.

3.3 Le rôle du mobile dans la structuration du vocabulaire

Nous avons décidé de construire avec les élèves un mobile qui servirait de trace écrite dans la classe. Nous avons fait le choix de ce support particulier pour plusieurs raisons : la fonction du mobile, son côté évolutif et la matérialisation du vocabulaire dans l'espace.

²³ Voir annexe 3.

3.3.1 : La fonction du mobile

Nous avons consacré une séance entière (séance 4) à la construction du mobile. Trop souvent, le vocabulaire abordé en classe est stocké dans des classeurs ou des cahiers de mots. Certes, ce support est personnel à chaque élève mais il n'est pas assez réutilisé en classe et surtout pas nécessairement visible. Les élèves copient ou collent la leçon mais ne reviennent pas forcément à ce type d'écrit et donc sur les notions abordées. Ce qui nous paraissait fondamental c'était de créer un support qui serait constamment sous les yeux des élèves et qui matérialiserait la structure abordée dans la séquence, à savoir la catégorisation et la hiérarchisation dans les différentes catégories. Les mobiles sont matériellement et visuellement présents dans la classe. Les guirlandes de mots sont sous la forme d'une arborescence qui reprend les relations hiérarchiques des catégories :

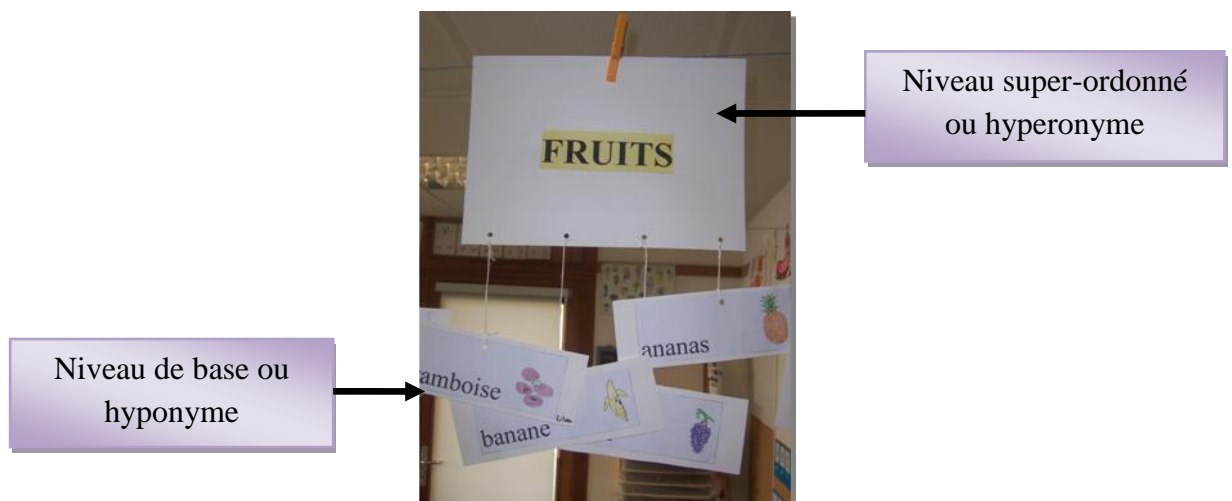


Figure 7 : exemple de mobile dans la classe

3.3.2 : Le côté évolutif du mobile

Nous nous sommes arrêtées au niveau de base avec les élèves, même si à l'oral nous avons abordé pour certaines familles le niveau subordonné. Par exemple, pour la catégorie des animaux nous avons évoqué les insectes, les mammifères et les oiseaux. Il serait intéressant de prolonger le mobile et d'ajouter pour chaque catégorie, des sous-catégories, pour permettre aux élèves d'aller plus loin dans leur travail de structuration du vocabulaire. Un autre

avantage du mobile vient donc de ce côté évolutif : on peut sans cesse rajouter du vocabulaire (par exemple à la suite d'une lecture d'album qui parle d'un menuisier, l'enseignant pourra ajouter une étiquette à la catégorie des métiers), le préciser en travaillant le niveau subordonné avec les élèves, tout en gardant cette structure.

3.3.3 : La matérialisation du vocabulaire dans l'espace

La pertinence du mobile provient également du fait que le vocabulaire est matérialisé dans l'espace. En effet, la catégorisation est un concept très abstrait pour les élèves. Nous pensons que la création des guirlandes de mots en 3 dimensions par les élèves, va participer à la mémorisation des catégories. Les élèves vont eux-mêmes construire les réseaux sémantiques qu'ils ont étudiés tout au long de la séquence et participent activement à la trace écrite qu'ils vont retrouver en classe. A cet âge, l'abstraction et l'appropriation du vocabulaire passe également par la matérialisation de ce vocabulaire. Finalement, le mobile a le rôle d'une carte mentale dans la classe, en un coup d'œil on retrouve le principal de la séquence. A la fin de la séquence, et tout au long de l'année il serait pertinent de faire un retour sur les différentes catégories abordées et de faire répéter le vocabulaire par les élèves, en prenant soin de préciser les termes techniques (exemple : les sports sont le *mot-étiquette* de la famille de mots).

3.4 Raisonement des élèves

3.4.1 : La catégorisation sur fiche

Lors de la première séance, nous avons abordé la catégorisation grâce à quatre ensembles : les fruits, les animaux, les instruments de musique et les sports. Ces catégories étaient bien connues par les élèves. Nous avons donc décidé de passer à l'abstraction du concept de catégorisation en donnant aux élèves une fiche exercice. Dans celle-ci, les élèves devaient reproduire la catégorisation d'images en répartissant les images dans les bonnes cases. Nous avons mis au-dessus de chaque case le nom de l'ensemble avec son initiale en majuscule. Cela correspondait exactement à ce qui était marqué sur les boîtes à mots qu'ils

avaient déjà manipulées. Les élèves de grande section ne savent pas encore lire mais ils savent reconnaître les lettres majuscules, et donc, grâce à ces étiquettes ils savaient dans quelle catégorie placer les images et les mots. En relevant les fiche-exercices des élèves, nous avons pu constater que tous avaient parfaitement réussi l'exercice. Les catégories et les images étant les mêmes, les élèves ont su passer de la manipulation et de la vision en trois dimensions du concept à la vision en deux dimensions.²⁴

3.4.2 : Les dominos

Lors de la séance 3, les élèves ont joué aux dominos ; ils devaient mettre côte à côte des images de la même catégorie. Les élèves étaient répartis en deux groupes. Si pour le premier groupe, le jeu a très bien fonctionné, pour le deuxième groupe, en revanche, les tours de jeu ont été un peu plus complexes. En effet, certains élèves de ce groupe n'arrivaient plus à comprendre comment les mots étaient catégorisés : un élève en particulier n'a pas compris qu'il fallait reproduire le même raisonnement qu'avec les boîtes. Il essayait de mettre côte à côte des images qui avaient du sens pour lui ; par exemple, il mettait le boulanger à côté du chat car « le boulanger a un chat ». Cet élève n'est donc pas arrivé à se détacher des boîtes à mots pour recréer la catégorisation sous un autre aspect. Grâce à notre aide (sous forme de reformulations, de questions précises), il est parvenu à surmonter ses difficultés. Le fait de voir jouer les autres et de les entendre expliquer leurs procédures l'a aussi beaucoup aidé à réorganiser ses idées et à se rappeler les classements faits auparavant. Ce qui nous semblait donc être le prolongement et la réactivation des procédures engagées depuis le début de la séquence n'a pas été perçu comme tel par certains élèves. Il y avait trop de différences entre les boîtes et les dominos pour que les élèves répètent les mêmes raisonnements. Le support les a gênés pour pouvoir justifier leur choix, nommer les mots et les catégories.

La fiche exercices de dominos²⁵ a été réalisée elle, en séance 4. Elle a été relativement bien réussie en dépit d'un flou des consignes. En effet, il a été difficile pour les élèves de passer du jeu de dominos à ceux à relier sur la fiche. Ils cherchaient à relier les deux côtés de chaque domino, quand il ne fallait relier les dominos que deux à deux. Nous n'avions pas anticipé cette difficulté et pensions que notre consigne « vous allez devoir relier les dominos afin que deux images qui appartiennent au même ensemble soient liées par un trait » était

²⁴ Voir annexe 2.

²⁵ Voir annexes 3

claire, surtout après avoir montré un exemple. Nous nous sommes aperçues qu'il était primordial d'imaginer en amont les procédures possibles des élèves. En effet, nous aurions peut-être dû modifier notre consigne ou modifier la présentation de l'exercice pour éviter la confusion des élèves.

Anticiper les procédures, les réponses des élèves et leurs éventuelles difficultés est un des rôles principal de l'enseignant. Grâce à ce travail en amont, il pourra optimiser les bénéfices de sa séquence et pourra atteindre des objectifs précis. En vocabulaire, cette anticipation est délicate car dépend de chaque apprenant ; cependant, en prenant le temps de bien analyser les consignes et les tâches que l'on demande aux élèves nous aurions peut-être pu éviter cette confusion.

3.4.3 : Les intrus sur fiche

Pendant la séance 3, nous avons rajouté une variable à la manipulation des boîtes : dans les six boîtes représentant les six catégories, nous avons mis des intrus. Les élèves, en ouvrant les boîtes une à une devait trouver la carte intrus, la nommer, nommer sa catégorie et nommer la catégorie dans laquelle elle avait été placée. Ce travail demande à l'élève de prendre du recul et de mobiliser ses connaissances pour expliquer sa démarche et son choix. La notion a été plutôt bien comprise par les élèves, même si nous devions les encourager à former des phrases complètes pour expliquer leur procédure. Ils n'avaient aucun mal à désigner la carte intrus dans chaque boîte mais étaient un peu bloqués quand on leur demandait d'expliquer leur choix.

Cette notion d'intrus a été reprise lors de la manipulation individuelle des boîtes en séance 5 et pendant le travail sur fiche de la même séance²⁶ (ces deux ateliers formaient l'évaluation sommative). Le même constat a été fait que pendant la manipulation de la séance 3 ; les élèves n'avaient aucun problème pour repérer et désigner l'intrus, que ce soit dans la boîte ou sur une fiche mais il fallait les encourager à s'exprimer par phrases. En effet, beaucoup d'élèves, même les plus à l'aise, se contentaient de désigner avec leur doigt la carte intruse, sans prendre la peine de la nommer et encore moins d'expliquer leur choix. Nous leur posons donc des questions pour les aider et les orienter vers une formulation de leur procédure et une argumentation de leur choix.

²⁶ Voir annexe 4

Il nous semble très important que les élèves formulent leurs hypothèses, leur procédure, leur choix. Cela les aide à comprendre la notion, et à prendre du recul par rapport au modèle déjà vu. Ainsi, les élèves s'approprient les notions et les concepts. Ils mettent leurs propres mots sur ceux-ci, ce qui leur permet de les retenir et de les acquérir. Il ne suffit pas, à notre sens, de redire mot pour mot ce que l'enseignant a dit, ou de reproduire ce qu'il a fait pour apprendre et acquérir le vocabulaire. Il faut que l'élève fasse sien les mots, la notion de catégorisation et qu'il arrive à expliquer sa démarche avec ses propres mots. Voici un exemple d'échange entre une enseignante stagiaire et un élève :

Document 2 : retranscription vidéo N°2

Désignation des interlocuteurs:

V : Violette, stagiaire dans la classe

A : élève de grande section de niveau faible

D : élève de grande section de niveau moyen

Contextualisation : cet échange est à replacer en séance 5 (évaluation) où nous interrogeons les élèves un par un pour savoir s'ils savent nommer le nom générique d'une catégorie et s'ils ont acquis la notion d'intrus. Ici, V évalue A qui a réussi à catégoriser mais qui n'arrive pas à expliciter les règles qu'il a utilisées...

0'- 1'30

1. V : Pourquoi tu as barré cette image ↑
2. A : (*montrant les différents corps de métiers*) / Parce que là c'est des cuisiniers.
3. V : C'est pas des cuisiniers, c'est quoi ?
(*un autre élève vient solliciter V, elle lui demande de patienter quelques instants*)
4. A : (*montrant l'intrus*) C'est un intrus.
5. V : Pourquoi ↑
6. A : C'est un intrus parce que c'est une guitare.
7. V : C'est pas une guitare c'est un violon mais oui, un violon c'est quoi ↑
8. A : Une guitare.
9. V : Non, c'est quoi la famille ? C'est quoi le nom de la famille ?
10. A : Euh :: instrument de musique.
11. V : D'accord. Et les autres ? et les autres, c'est quoi ↑
12. A : / Euh :: des intrus.
13. V : Non. / Alors lequel est l'intrus ?
(*Elève qui montre du doigt l'intrus.*)
14. V : D'accord, parce que c'est dans quelle famille ↑
15. A : Des monsieurs. ↓
16. V : Non ce n'est pas exactement la famille des monsieurs. (*Enseignante qui montre le facteur*). / C'est quoi ça ?
17. A : //
18. V : Il fait quoi le monsieur ?

19. A : Il tape. /
20. V : Il tape ?
21. A : (*montrant la sacoche du facteur.*) Oui, dessus. // ↓
Un autre élève, Dylan arrive.
21. V : (*montrant le facteur.*) Dylan, le monsieur il fait quoi ? C'est quoi ↑
22. D : (*hésitant*) / facteur.
23. A : Un facteur.
24. V : (*S'adressant à Alexis.*) Si ce monsieur est un facteur, quelle est la famille ?
25. A : Il donne le courrier aux gens.
26. V : D'accord, oui. Mais quelle est la famille ? Le mot-étiquette ?
27. A : Euh :: (*hésitant*)
28. V : Alors on va les décrire / (*montrant le vétérinaire.*) Alors qu'est-ce que c'est ça ?
Qu'est-ce qu'il fait ↑
29. A : C'est l'hôpital.
30. V : Ce n'est pas tout à fait l'hôpital.
31. D : Un vétérinaire /

Cette retranscription met en avant différents points : Les difficultés de l'élève et la posture de l'enseignant.

- Les difficultés de l'élève :

Nous avons identifié plusieurs types d'erreurs concernant cet élève. Il a des difficultés à nommer le nom générique de la catégorie. Le tour de parole 2A suggère une assimilation des images avec les métiers. Soit l'élève n'a pas regardé avec suffisamment d'attention toutes les images (qui sont certes peut-être difficiles à distinguer en un seul coup d'œil), soit il ne connaît pas le terme global, le mot générique de la catégorie en question. L'élève n'a pas acquis le vocabulaire. En 6A, il ne reconnaît pas le violon qu'il confond avec une guitare. Encore une fois on peut se poser la question de savoir s'il s'agit d'un problème d'attention (de vision) ou d'un manque de vocabulaire que l'enfant pallie avec un autre terme qu'il connaît (ici guitare.) Au tour de parole 8A on voit clairement que l'élève n'a pas compris que guitare et violon étaient deux instruments différents.

L'élève a des difficultés à identifier l'intrus parmi d'autres objets : Au tour de parole 12A, on peut se demander si l'élève a finalement compris le concept d'intrus, même si en 4A et 6A, l'élève admet et justifie sans hésitation que l'intrus est l'instrument de musique. Au tour de parole 15A, il mélange les deux catégories et ne sait plus où est l'intrus. Peut-être est-il simplement en surcharge cognitive et n'arrive plus à réfléchir ?

Enfin, il ne répond pas aux questions posées ou répond aux questions posées précédemment (25A) et ne sait pas décrire une image (19A et 29A).

- La posture de l'enseignant :

Tout au long de l'activité, l'enseignant est présent pour guider l'élève dans la tâche demandée et pour l'amener vers un travail de métacognition (1V, 5V, 26V et 28V). En 7V et 11V, la question fermée ou trop vague « c'est quoi ? » pose problème à l'élève qui ne voit pas vraiment où l'enseignante veut aller. Par des questions trop fermées et parce que l'enseignant a déjà en tête la réponse attendue, il est complexe pour l'élève de prendre la même direction que l'enseignant. En 9V, la question est mieux formulée et l'élève est davantage guidé par celle-ci : il donne une réponse correcte.

Dans la phrase 14 V, il aurait été judicieux de verbaliser et de reformuler la réponse de l'apprenant. Il est très important que l'élève ait un modèle sur lequel s'appuyer : la reformulation par des phrases complètes et correctes au niveau de la syntaxe par l'enseignant va servir d'appui à l'élève. L'enseignant doit prendre soin de reformuler et de désigner systématiquement chaque catégorie et chaque élément par son nom (Cèbe, Paour & Goigoux, 2004).

La posture de l'enseignante en 16V et 18V est adéquate il n'est pas simple d'improviser face aux difficultés de l'élève. L'enseignante stagiaire va essayer d'aider l'élève en passant par la nomination des métiers, ceci afin de lui faire prendre conscience que tous les objets ont une propriété commune. Encore une fois, elle se heurte à un blocage de l'élève. Elle essaie donc d'amener l'élève à effectuer une tâche simple : décrire l'image. Mais, on voit que même cette tâche est difficile pour l'élève...



Figure 8 : élève ayant recours à la manipulation pour expliquer la notion d'intrus.

[3.5 Des prolongements possibles](#)

3.5.1 : Impliquer les élèves et leurs parents

Lors de la fabrication du mobile, nous avons impliqué les élèves dans sa réalisation. Ce sont eux qui ont tapé les mots à l'ordinateur et qui ont choisi les images correspondantes. Malheureusement, par manque de temps, nous n'avons pas pu les faire participer à la construction. C'est donc nous qui avons découpé les étiquettes, construit les mobiles et colorié les images. Nous aurions aimé impliquer les élèves jusqu'au bout, du début à la fin de ce projet, pour que ces mobiles soient vraiment leur travail, leur création. Il nous semble important que les élèves, même en maternelle, prennent conscience qu'ils sont capables de réaliser un projet de A à Z en étant guidé par le maître. Nous regrettons donc de ne pas avoir eu le temps nécessaire pour les engager dans une procédure de construction concrète de leur savoir.

Notre deuxième souhait aurait été d'inviter les parents dans la classe pour que les élèves leur présentent les mobiles. Il est important, surtout en maternelle, d'intégrer les parents au projet de la classe. Ainsi, le lien école-famille se fera plus aisément, les élèves se sentiront rassurés et plus à l'aise dans leur classe. Les parents auront aussi plus de facilité à accorder leur confiance à l'enseignant et à l'équipe pédagogique s'ils connaissent le milieu, le cadre dans lequel leurs enfants vivent tous les jours. Cette confiance sera ressentie par les élèves qui pourront venir à l'école avec moins d'appréhension. Ceci est d'autant plus important pour les élèves inquiets ou qui ont des difficultés pour quitter le cadre familial.

3.5.2 : Aborder les sous-classements

Au fil de l'année, le travail de catégorisation peut se poursuivre en prenant appui sur le même mobile. En effet, nous avons choisi ici de catégoriser en utilisant seulement le niveau super-ordonné (mot-étiquette) et le niveau de base (hyponyme, mots de la catégorie) car nous n'avons pas mené la séquence sur une longue période. En prolongement, un travail sur les sous-catégories est possible en classe de GS, c'est-à-dire regrouper les catégories en familles plus étroites. Les ensembles des fruits et des animaux s'y prêtaient particulièrement. Les fruits auraient ainsi pu être subdivisés en : agrumes (citron, orange, mandarine, ...) et fruits exotiques par exemple ; et les animaux auraient pu être subdivisés comme ceci : les oiseaux,

les animaux domestiques, les animaux marins, les animaux de la ferme,

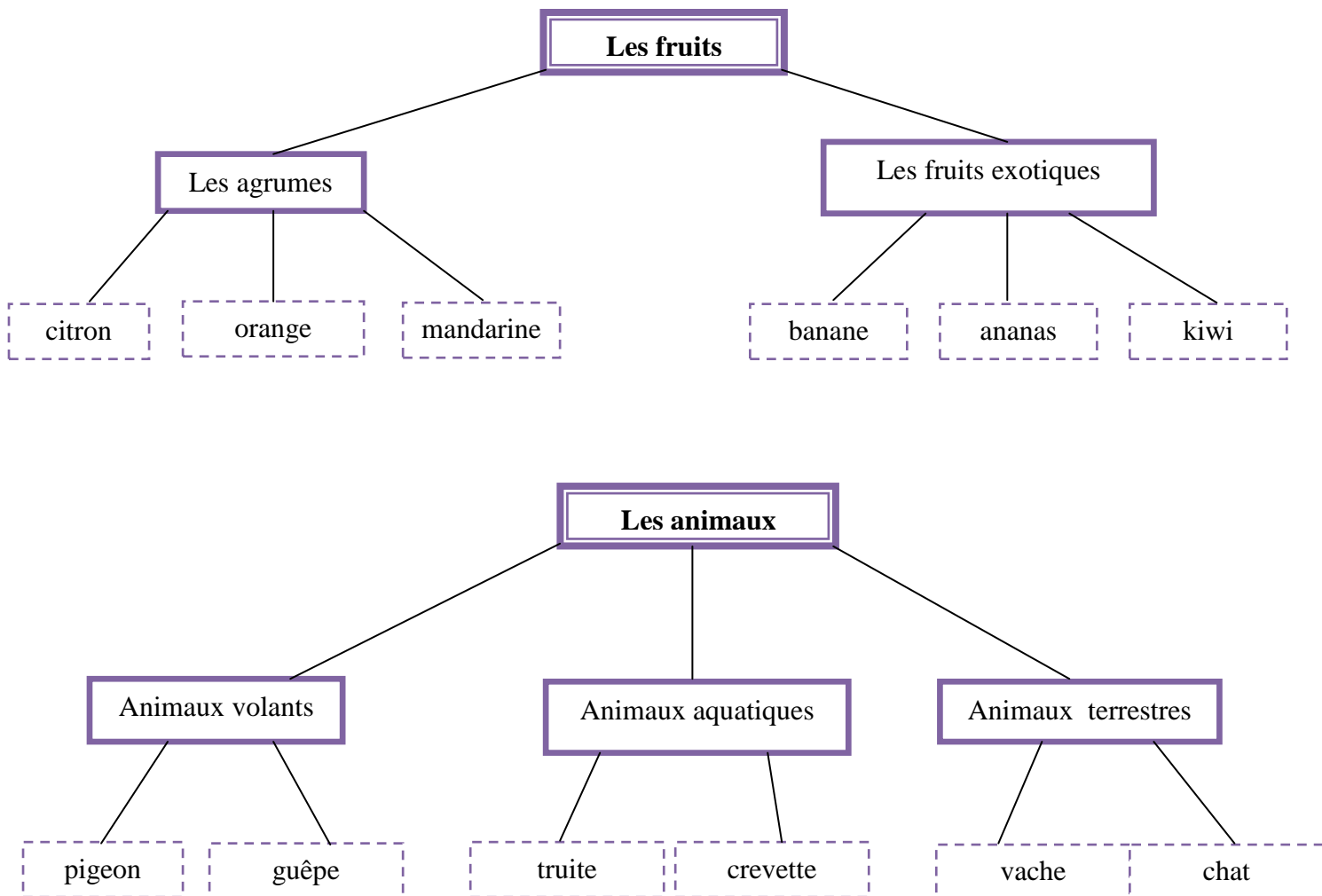


Figure 9 : exemples de prolongements possibles

Nous voyons donc que la notion de catégorisation peut se travailler tout au long d'une année scolaire et évolue tout au long de la scolarité. Le choix du mobile est réfléchi : l'enseignant est libre de le faire évoluer en lui ajoutant des étages.

Les choix que nous avons faits tout au long de la séquence ont eu leur importance quant à la réussite, à la compréhension et à l'implication des élèves dans l'apprentissage du vocabulaire. Les ensembles de mots devaient être adaptés, les supports variés et ludiques. Il nous semblait primordial d'encourager les élèves à passer de la manipulation à l'abstraction

de la notion, ce qui explique que nous avons souvent fait le parallèle entre jeux et fiches-exercices. Dans tous les cas, la verbalisation de la démarche, de la procédure, de la réflexion des élèves est un élément sur lequel nous avons porté une grande attention. Un élève peut très bien réussir à catégoriser sans pour autant savoir l'expliquer, ou vice versa. Il est donc important de mettre l'élève au cœur de l'apprentissage en variant les supports utilisés et en le faisant participer activement. Notre séquence aurait pu être prolongée sur une plus longue période, voire sur l'année scolaire pour mettre en place une continuité d'apprentissage pour tous les ensembles de mots, et également pour les sous-catégories.

Conclusion

Tout au long de ce mémoire et de la séquence que nous avons menée, nous avons pu mesurer l'importance de la façon d'enseigner le vocabulaire. En effet, se contenter de donner des listes de mots (méthode de toute façon peu adaptée à la maternelle) aux élèves en faisant en sorte qu'ils les retiennent, n'engendrera pas un apprentissage aussi pérenne que si l'on implique l'élève dans son apprentissage en mettant à sa disposition des supports variés. Nous avons fait le choix d'utiliser les boîtes à mots. Il nous semblait important de ne pas se satisfaire d'enseigner à nos élèves de grande section de maternelle des mots de vocabulaire. Nous voulions qu'ils apprennent à structurer ces mots, et de ce fait, qu'ils structurent leur système lexical. C'est en cela que les boîtes à mots nous ont semblé être un support tout à fait approprié pour aborder la catégorisation taxonomique.

Les chercheurs et les enseignants s'accordent à dire que la place du jeu dans l'apprentissage, surtout en maternelle, est primordiale pour que l'élève se sente en confiance et puisse faire des progrès durables. Nous avons donc essayé, sous forme de diverses manipulations, de rendre actifs les élèves dans leur apprentissage de la catégorisation. Ainsi, ils prennent conscience des démarches et de la réflexion qu'il est nécessaire d'avoir pour acquérir ces notions de catégories, de mots-étiquettes, etc. Grâce aux diverses manipulations, les élèves ont pu enrichir leur vocabulaire, et surtout, ils ont appris à structurer celui-ci ; ils ont donc pu affiner leurs connaissances. Nous aurions aimé, pour que tous les élèves puissent acquérir la notion de catégorisation, avoir plus de jours de stage et sur une plus longue période. Cela aurait permis aux élèves d'automatiser certaines manipulations et certains processus. Un stage plus long nous aurait aussi permis de prolonger l'enseignement de la notion en abordant les sous-catégories, les catégories de niveau subordonné, etc. L'un des avantages du choix des boîtes à mots, prolongées par le mobile, est que la progression est visible. Un autre avantage est que ce support peut être adapté aux classes supérieures (avec la systématisation d'un niveau subordonné par exemple). Il nous semble important que l'élève voie concrètement l'évolution de ses apprentissages, de ses connaissances. Le mobile permet de visualiser cette évolution, et l'élève peut réaliser tout au long de l'année ses progrès en voyant le mobile évoluer, s'agrandir, ...

La mise en place de cette séquence et l'écriture de ce mémoire nous ont donc permis de réaliser l'importance de la manipulation dans l'apprentissage du vocabulaire par des élèves de maternelle. Plus spécifiquement, l'enseignement du vocabulaire, qui est une notion centrale à l'école maternelle, reste un domaine vaste. Il est donc compliqué de se projeter dans cet enseignement. Néanmoins, nous avons compris que les choix pédagogiques pour l'apprentissage du vocabulaire sont la clé de la réussite et qu'il faut, en tant qu'enseignant, s'employer à les adapter à chaque niveau et à chaque classe.

Bibliographie

- BENTOLILA, A. (2008). *Quelle école maternelle pour nos enfants ?*. Paris : Odile Jacob.
- BRIGAUDIOT, M. & DANON-BOILEAU, L. (2000). *Faits de langues n°14 – La catégorisation dans les langues : Catégorisation et construction du vocabulaire*. Gap : Ophrys.
- CALAQUE, E. (2002). *Les mots en jeux : l'enseignement du vocabulaire*. Grenoble : CRDP.
- CEBE, S., PAOUR, J-L. & GOIGOUX, R. (2004). *Catégo, apprendre à catégoriser*. Paris: Hatier.
- CELLIER, M. (2008). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*. Lassay-les-Châteaux : Retz.
- CORDIER, F. & FRANCOIS, J. (2002). *Traité des sciences cognitives- Catégorisation et langage*. Paris : Lavoisier.
- DICTIONNAIRE LAROUSSE. (1980). Paris : Edition du Club France Loisir.
- GALEANO, E. (2008). *Les boîtes à mots*. Genève : La joie de lire.
- KLEIBER, G. (1990). *La sémantique du prototype*. Paris : PUF.
- MEDIONI, M-A. (2009). *Les langues modernes (n°1-2009)- dossier : enseigner et apprendre le lexique*. Paris : APLV.
- PIAGET, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Neufchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.
- PIAGET, J. (1969). *Psychologie et Pédagogie*. Genève : Denoël.
- ROMIAN, H. et co (1993). *Pour une didactique des activités lexicales à l'école*. Paris : INRP (Institut National de Recherche Pédagogique).

Sitographie

- BENTOLILA, A. (23 février 2007). *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire*. Site du ministère de l'Education Nationale, <http://media.education.gouv.fr/file/70/4/4704.pdf> (consulté le 14 janvier 2012).
- BONTHOUX, F. (6 au 13 février 2008). Document de travail de POLLARD, F. Conférence : *la catégorisation en maternelle*, site de l'Inspection de l'Education Nationale de Bièvre-Valloire, <http://www.ac-grenoble.fr/ien.bv/spip.php?article1297> (consulté le 14 janvier 2012).
- BULLETIN OFFICIEL, hors-série n°1 (14 février 2002). Site du ministère de l'Education, <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm> (consulté le 13 février 2012).
- BULLETIN OFFICIEL, hors-série n°3 (19 juin 2008). Site du ministère de l'Education, http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm (consulté le 13 février 2012).
- DOLY, A-M. (5 octobre 2005). Colloque : *Mieux enseigner à l'école maternelle*, site du CRDP de Nantes, http://www.crdp-nantes.fr/ressources/document/enseigner_maternelle/jeu_ecole_maternelle_anne-marie_doly.pdf (consulté le 20 mars 2012).
- GRATADOUR, M. (septembre 2010), *Ressources pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*, site de l'académie de limoges, http://www.aefeienaddis.fr/IMG/pdf/Ressources_pour_enseigner_le_vocabulaire_en_Maternelle.pdf (consulté le 5 avril 2012)

ANNEXES

Annexe 1 : Plan de séquence **p. 54 - 55**

Productions d'élèves :

Annexe 2 : fiche-exercice sur la catégorisation **p. 56**

Annexe 3 : fiches-exercices sur les dominos **p. 57 - 58**

Annexe 4 : fiche-exercice sur les intrus **p. 59**

Annexe 1 : Plan de séquence

discipline : découvrir l’écrit- s’approprier le langage

Titre : les boites à mots

classe : GS

Objectif de la séquence : permettre aux enfants de structurer leur vocabulaire par l’intermédiaire de la catégorisation lexicale.

Compétences visées :

- Connaître quelques termes génériques (animaux, fleurs, vêtements, etc.).
- L’enfant est capable de catégoriser les objets/ êtres vivants qui nous environnent.
- Dans une série d’objets (réels ou sous forme imagée), identifier et nommer ceux qui font partie de la classe d’un générique donné.
- L’enfant est capable de s’approprier l’outil ordinateur (taper un texte, sélectionner une image) en lien avec les compétences du B2i école.

Documents sources : Livre de jeunesse « Les boites à mots », Catégo (cartes + fichier), Guide pour enseigner le vocabulaire à l’école maternelle

Pré-requis : Connaitre le vocabulaire de base (fruits, animaux etc.)

Nombre de séances envisagées : 4 séances + 1 séance d’évaluation

Séance	Durée	Titres + objectif(s) spécifique(s)	grandes lignes de la situation d’apprentissage	matériel	bilan
1	20-25 min	<p><u>Situation de découverte :</u></p> <p>-observer et comprendre que chaque mot peut être classé dans une catégorie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Introduction de la notion de « catégorie » par la LJ avec le livre « les boites à mots »- Discussion autour du livre. - Présentation du vocabulaire (couleurs, animaux, fruits, instruments musique ou sport) - Manipulation des boites à mots : 4 boites qui correspondent aux 4 familles; le nom générique est marqué sur la boite, les enfants doivent choisir et placer les cartes-images dans les boites qui correspondent à leur famille. (+ se justifier) - mise en commun collective 	<p>-Flashcards des grandes familles abordées, livre « les boites à mots », Boites, -cartes avec les images (ex : 1 carte pomme, 1 carte cheval..)</p>	<p>Oral collectif</p> <p>Oral individuel</p> <p>Oral collectif</p>

Mémoire professionnel Master 2 MES – « Des boîtes à mots pour apprendre à catégoriser »

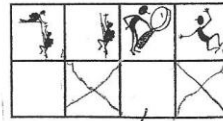
2	15 min + 15min	<p><u>Situation de structuration :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - prendre en compte l'appartenance catégorielle des objets pour pouvoir trier. - Entraîner les procédures de tri 	<p><u>Ateliers en ½ groupe classe (groupe de 3-4 élèves)</u></p> <p>1^e groupe : Manipulation des boîtes à mots : 4 boîtes qui correspondent aux 4 familles; le nom générique est marqué sur la boîte, les enfants doivent choisir et placer les cartes-images dans les boîtes qui correspondent à leur famille. (+ se justifier)</p> <p>2^e groupe : 4 catégories représentées sur feuille + une bande d'images à découper et coller dans les catégories.</p>	<p>-Boîtes</p> <p>-cartes images</p> <p>-fiche exercice</p>	<p>Oral individuel</p> <p>Ecrit individuel</p>
3	15 min + 10 min	<p><u>Situation d'entraînement par le jeu :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - mémoriser et s'appropriier le lexique - Renforcer les procédures de tri : (savoir identifier le mot générique et exclure les autres objets non conformes à cette grande famille.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Introduction des 2 autres catégories + Jeu de dominos (2 jeux) - Manipulation des boîtes à mots : on place les cartes dans les boîtes (dont intrus), les élèves devront nommer le nom générique et identifier l'intrus. <p align="right">-Fiche</p> <p>exercice « chasse l'intrus ».</p>	<p>-un jeu de dominos avec d'autres images, Boîtes, cartes images</p>	<p>Oral individuel</p> <p>Oral individuel</p>
4	10 min / atelier	<p><u>Situation de réinvestissement avec les TICE :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - produire un écrit réalisable en classe - s'appropriier des outils actuels de production d'écrits <p><u>-Items travaillés du B2i niveau école :</u></p> <p><i>E.1.3 Je sais déplacer le pointeur, placer le curseur, sélectionner, et valider.</i></p> <p><i>E.1.4 Je sais enregistrer un fichier.</i></p> <p><i>E.3.1 Je sais produire un texte</i></p> <p><i>E.3.2 Je sais saisir les caractères en minuscules.</i></p>	<p>-Les élèves vont donc taper au moins 2 mots (chacun correspondant à une image) à l'aide d'un modèle et vont choisir l'image qui y correspond.</p> <p><u>3 activités :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Atelier sur feuille : dominos sur fiche 2. clavier imprimé sur feuille. 3. Saisie du mot sur ordinateur et insertion d'image. <ul style="list-style-type: none"> - Mise en commun collective 	<p>-ordinateur + souris (gommette sur la souris)</p> <p>-fiche action + exercice sur papier</p>	<p>Ecrit individuel</p> <p>Ecrit individuel</p> <p>Oral individuel</p> <p>Oral collectif</p>
5	15min	<p><u>Situation d'évaluation :</u></p> <p>Evaluer les acquis des élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manipulation des boîtes : savoir nommer la famille, classer d'autres images dans cette famille et savoir nommer l'intrus. - Exercices : un « chasser l'intrus ». 	<p>- boîtes, Cartes-images, exercice sur papier</p>	<p>Oral individuel Ecrit individuel</p>

Annexe 2 : fiche-exercice sur la catégorisation



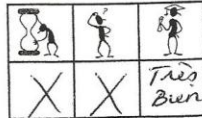
Maîtrise du langage GS

Les boîtes à mots



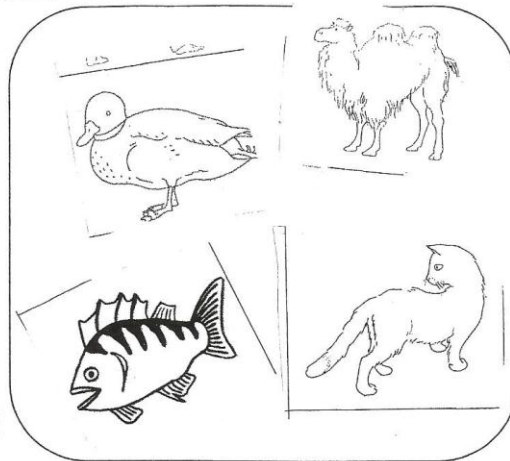
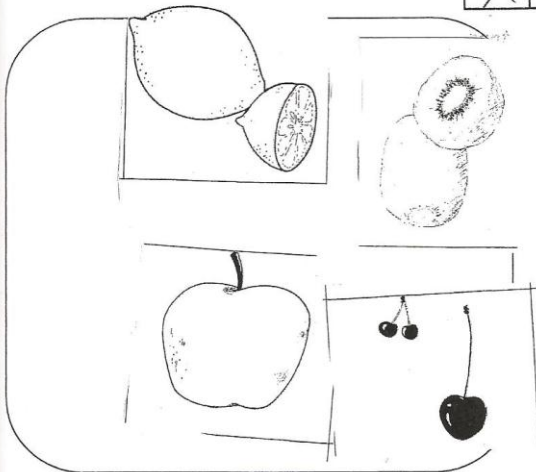
OBJ : classer des images en fonction de la famille à laquelle les mots correspondant appartiennent. *signe le découpage des étiquettes*
 Découpe et colle tes images dans la bonne boîte.

OB
Dé



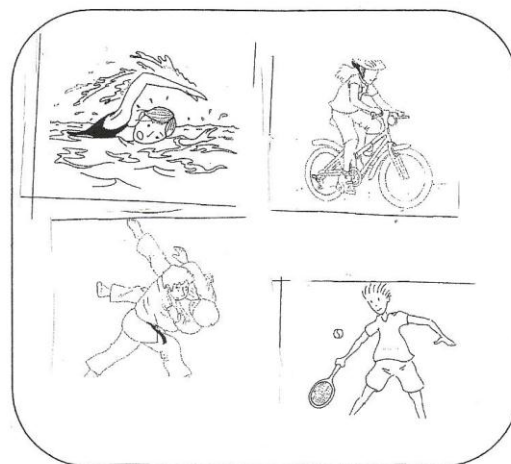
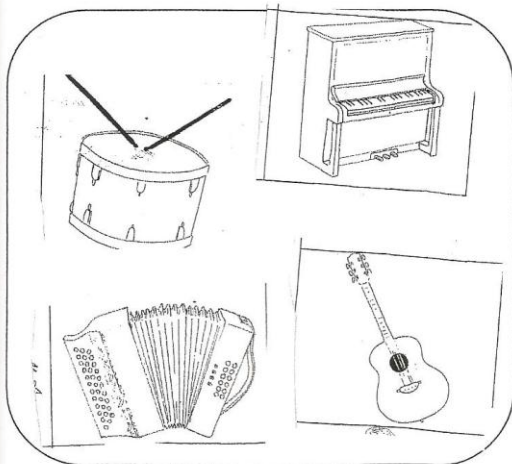
Les fruits (F)

Les animaux (A)



Les instruments de musique (I)

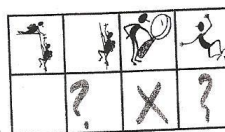
Les sports (S)



Annexe 3 : fiches-exercices sur les dominos

[]

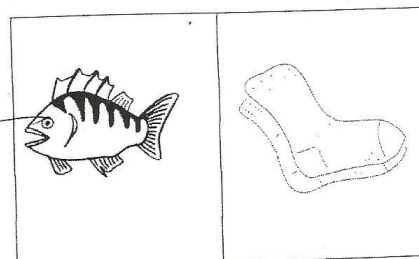
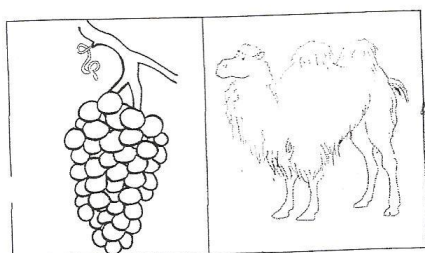
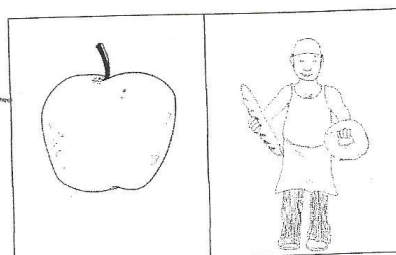
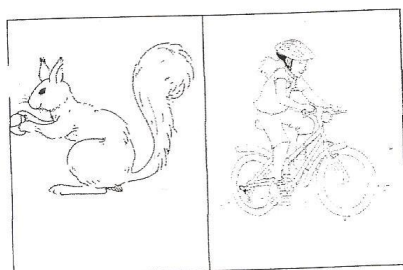
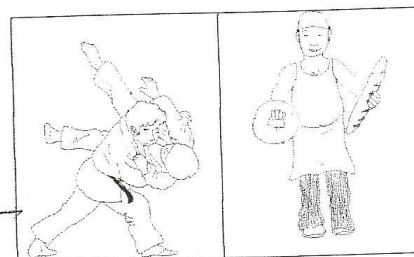
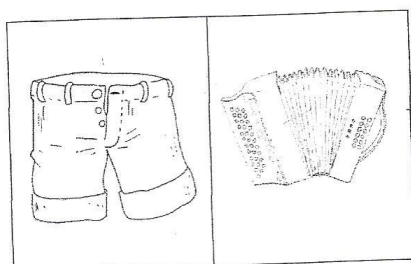
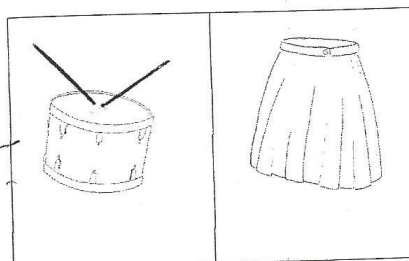
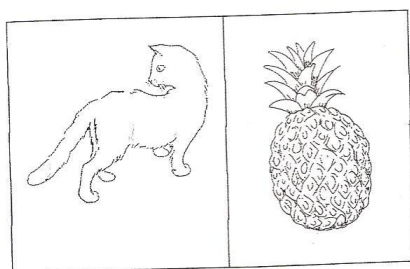
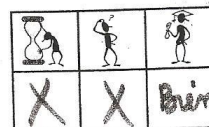
2 DEC. 2011



Classe de GS

Les boîtes à mots

Les DOMINOS : relie le domino à celui qui convient.



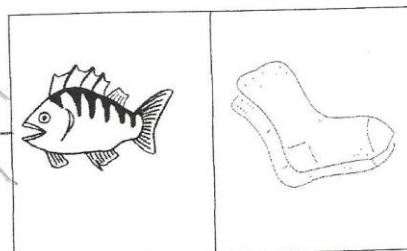
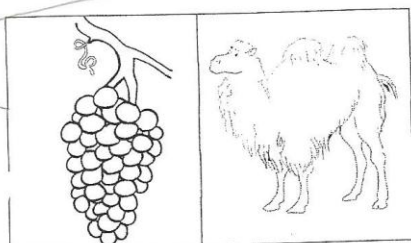
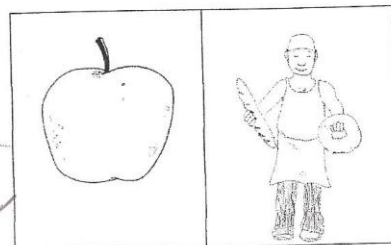
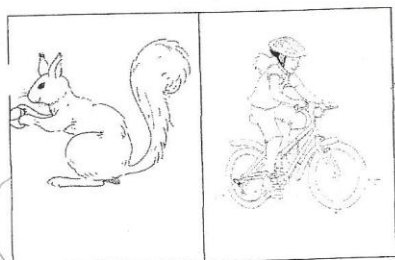
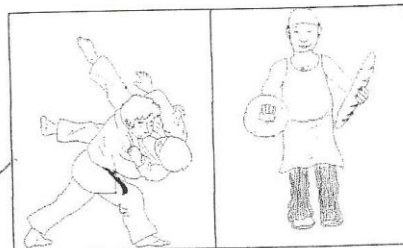
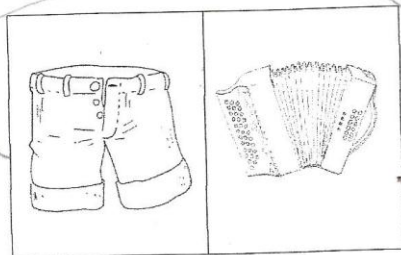
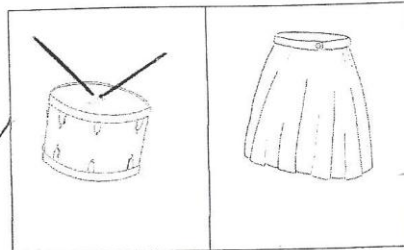
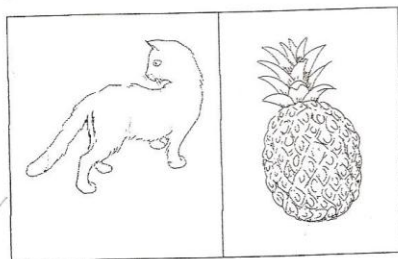
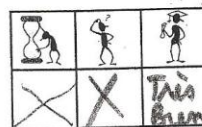
[Empty box]

2 DEC. 2011

Classe de GS

Les boîtes à mots

Les DOMINOS : relie le domino à celui qui convient.



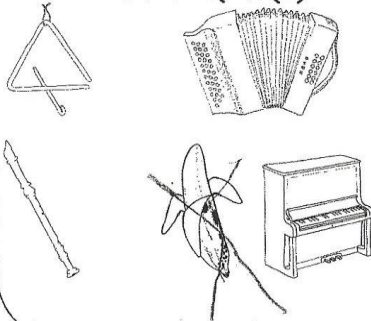
Annexe 4 : fiche-exercice sur les intrus

Classe de 6⁵

L'intrus

Consigne : Dans chaque famille d'images, un intrus s'est caché : Barre-le.

LES INSTRUMENTS DE MUSIQUE (I)



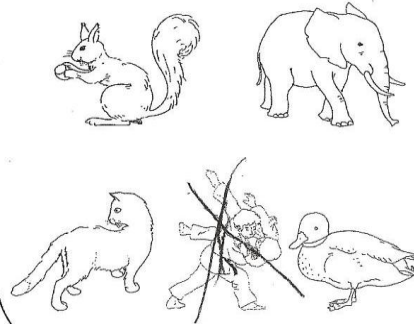
LES VÊTEMENTS (V)



LES METIERS (M)



LES ANIMAUX (A)





MÉMOIRE PROFESSIONNEL MASTER MES

FICHE DESCRIPTIVE

AUTEUR(S) : Violette Leroy & Audrey Spinedi

RESPONSABLE DU MÉMOIRE : Camille Vorger

TITRE : Des boîtes à mots pour apprendre à catégoriser

Sous-titre : La manipulation: une source d'implication et d'apprentissage en grande section de maternelle

RÉSUMÉ :

Les élèves à la maternelle sont dans une période privilégiée pour acquérir la capacité à catégoriser. Présente dans tous les cycles de l'école primaire, cette notion est fondamentale pour structurer sa pensée et comprendre le monde. La séquence que nous avons menée en grande section a pour objectif de structurer le lexique par le biais de la catégorisation lexicale. La manipulation de boîtes à mots est au cœur de la séquence et la construction de mobiles, en tant que supports originaux, à la fois finalise le projet et rend possible d'éventuels prolongements. Nous nous interrogeons sur la façon d'enseigner le vocabulaire en classe pour que celui-ci devienne un vocabulaire actif. Enfin, la complémentarité des outils pédagogiques, notamment le jeu et la manipulation, seront nos objets d'analyse principaux.

MOTS CLÉS :

Les mots en jeu(x) ; vocabulaire ; grande section de maternelle ; hyperonymie/hyponymie ; catégorie taxonomique ; conceptualisation ; boîtes à mots ; mobiles.