



HAL
open science

L'influence du vécu commun sur l'acquisition de vocabulaire en maternelle

Amandine Roux

► **To cite this version:**

Amandine Roux. L'influence du vécu commun sur l'acquisition de vocabulaire en maternelle. Education. 2015. dumas-01286333

HAL Id: dumas-01286333

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01286333>

Submitted on 10 Mar 2016

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

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



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2014-2015

**Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et
de la formation
Professeur des écoles.**

**L'influence du vécu commun sur l'acquisition de
vocabulaire en maternelle**

Mémoire présenté par : ROUX Amandine, écrit avec PASCAL Fanny

Mémoire encadré par : Mme Emmanuelle VILLIOT-LECLERCQ

Sommaire

INTRODUCTION	1
PARTIE 1 - PARTIE THEORIQUE	3
CHAPITRE 1 – LE LANGAGE ORAL EN MATERNELLE	4
Les instructions officielles.....	4
La construction du langage chez l'enfant	5
CHAPITRE 2 – LA LANGUE COMME OBJET D'ETUDE	8
Les situations authentiques : apprentissage authentique et apprentissage situé	8
Les théories de ces vingt dernières années.	9
De notre problématique à notre hypothèse de recherche.	12
PARTIE 2 - PARTIE METHODOLOGIQUE.....	13
CHAPITRE 3 – CADRAGE DE NOTRE PROJET PEDAGOGIQUE	14
Nos contextes de classe.....	14
La séquence : Dispositif, modalité, mise en place	15
CHAPITRE 4 – ANALYSE DU PROJET PEDAGOGIQUE	19
Evaluation.	19
Résultats.....	20
Discussion	24
CONCLUSION ET PERSPECTIVES	26

Introduction

L'école maternelle joue un rôle essentiel dans l'acquisition du vocabulaire par les élèves. En effet, l'enseignant doit veiller chaque année, à développer le capital lexical des élèves, en production et en réception. Les travaux de Boisseau (2004) ont notamment permis d'élaborer des listes de vocabulaire à acquérir en Petite Section, Moyenne Section¹ et Grande Section qui représentent un accroissement d'à peu près un millier de mots par an.

Or, il s'avère parfois complexe pour un jeune enseignant de savoir comment s'y prendre pour faire acquérir du vocabulaire à la fois en réception et en production à ses élèves. Chaque jour, à travers de nombreuses activités variées, les enfants entendent de nouveaux mots, mais cette simple exposition est insuffisante pour qu'ils les mémorisent.

De plus, une différence est à faire entre les notions de lexique et de vocabulaire. Si le langage courant emploie indifféremment ces deux termes, ceux-ci ont dans le cadre de l'enseignement deux acceptations différentes. Le lexique est défini par le ministère de l'éducation nationale comme une notion théorique, désignant l'ensemble complet des mots d'une langue. Il est à distinguer du vocabulaire, « qui correspond à l'ensemble des mots effectivement employés par une personne dans un énoncé écrit ou oral »².

Le lexique est donc plus large que le vocabulaire qui désigne conventionnellement un domaine du lexique qui se prête à un inventaire, à une description.

L'apprentissage du langage oral est donc bien plus large que le vocabulaire, néanmoins dans notre mémoire nous avons décidé de nous focaliser sur l'enrichissement du vocabulaire, et de nous demander comment permettre l'enrichissement du vocabulaire de nos élèves ? Sur son site, l'IEN de Oullins précise : « L'école doit enrichir le lexique passif et actif de l'enfant, [...], pour cela elle doit proposer des expériences, des vécus communs qui permettent de faire le lien entre le réel et le langage qui le nomme et l'évoque.³ ». Nous souhaitons mener des recherches sur ce thème et mettre en place une séquence appliquant les principes que nous avons découverts lors de nos lectures. Le

¹ Voir Annexe 1, p.2

² *Le langage à l'école maternelle* (2011), SCÉRÉN, p.45

³ Site de l'IEN de Oullins : <http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/oullins/spip.php?article41> consulté le 11 janvier 2015

sujet de notre mémoire est centré sur l'acquisition du vocabulaire relatif à l'alimentation (en lien avec le projet d'école) et vise à répondre à la question : En quoi, la réalisation de recettes de cuisine en classe, avec les élèves favorise t'elle l'enrichissement du vocabulaire de l'alimentation ?

Dans un premier temps, nous allons exposer les attendus de l'école maternelle à propos du langage et les différentes recherches menées sur ce sujet depuis une vingtaine d'années. Puis, dans un second temps, nous analyserons notre projet pédagogique et nous discuterons de nos choix.

Partie 1

-

Partie Théorique

Chapitre 1 – Le langage oral en maternelle

Les instructions officielles

Le programme de 2012, précise : « L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. »⁴. L'acquisition du langage est donc 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, ils doivent acquérir un vocabulaire précis pour se faire comprendre de tous.

Le vocabulaire a une place plus importante à l'école depuis le programme de 2008, dû au *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire*, Bentolila (2007). En effet, pour lui, « la pénurie et l'imprécision [de mots et de structures] constituent souvent une promesse d'échec »⁵.

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. En effet, des leçons de mots apportent, selon lui, une rigueur et une précision dans l'apprentissage du vocabulaire que la simple lecture ne permet pas. A ce sujet, Bentolila (2007) 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.

L'acquisition du vocabulaire doit permettre l'élargissement et l'enrichissement des prises de parole de l'enfant, et de ses échanges avec autrui⁶.

⁴ *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les programmes officiels*, (2012), SCÉRÉN, p 12.

⁵ *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire*, Bentolila, (2007), p.2 <http://media.education.gouv.fr/file/70/4/4704.pdf>, consulté le 29 décembre 2014.

⁶ « La volonté de repousser progressivement les limites du connu qui constitue le véritable moteur de l'acquisition du langage. C'est en effet pour élargir le cercle de ceux à qui il s'adresse et celui des sujets qu'il ose aborder qu'un jeune enfant consentira des efforts pour acquérir un vocabulaire plus riche et plus précis ». *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire*, Bentolila, (2007), p.18 <http://media.education.gouv.fr/file/70/4/4704.pdf>, consulté le 29 décembre 2014.

A l'école maternelle le langage oral est fortement induit par un besoin de communication. Si, dans le cercle familial, l'enfant est en général compris de ses parents, en devenant élève, l'enfant découvre un autre type de communication. En effet, Florin (1995) précise : « L'enfant se trouve rapidement dans un réseau de relations sociales et d'échanges avec différents partenaires, adultes et autres enfants. L'environnement social stimule son désir d'apprendre, fournit un cadre à ses activités, et guide ses apprentissages en lui fournissant les instruments pour apprendre.⁷ »

En enrichissant leur bagage lexical, l'enseignant permet aux élèves d'apprendre à nommer « avec exactitude les objets qui les entourent et les actions accomplies⁸ ». Les programmes de 2008 préconisent également de ne pas se contenter d'exposer les enfants à des mots nouveaux à travers les histoires que l'enseignant lit ou raconte, mais de construire des séquences spécifiques⁹.

Des études ont par ailleurs montré que laisser les enfants parler de leurs expériences personnelles stimule leurs capacités langagières. Néanmoins, la construction du langage chez l'enfant est un processus long qui a fait, comme nous allons le voir maintenant, l'objet de nombreuses études.

La construction du langage chez l'enfant

Au cours du XXe siècle, différents courants de pensées contradictoires ont été développés à propos du développement cognitif et langagier de l'enfant. Ainsi, Florin (1995) précise dans l'un de ses ouvrages¹⁰ : « En effet, le courant behavioriste considérait l'enfant comme une « table rase » qui se développe parce qu'il reçoit des stimulations et des renforcements de son environnement ». A l'opposé, dans une conception maturationniste, certains considéraient le développement comme l'expression d'un programme interne à l'organisme d'un dispositif inné d'acquisition, peu modifié par l'influence de l'environnement. ». Nous revenons ici succinctement sur les points

⁷ A. Florin, *Parler Ensemble en maternelle*, (1995), Paris, Ellipse, p.109.

⁸ Bulletin officiel, hors-série n°3, Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 19 juin 2008

⁹ « L'acquisition du vocabulaire exige des séquences spécifiques, des activités régulières de classification, de mémorisation de mots, de réutilisation du vocabulaire acquis, ... » (MEN, 2008).

¹⁰ A. Florin, *Parler Ensemble en maternelle*, (1995), Paris, Ellipse, p.46.

essentiels de ces théories en faisant référence notamment aux travaux de Piaget (1946), Wallon (1949), Vygotski (1985) et Chomsky (1979).

La perspective behavioriste

Développée entre autre par Frédéric Skinner dans les années 1950, l'approche béhavioriste considère le langage comme un comportement sans spécificité particulière. Le comportement verbal est perçu comme une réponse à des stimuli induits par la situation. L'enfant apprend le langage en utilisant des mécanismes d'apprentissages non spécifiques utilisés pour d'autres comportements, son « habitude verbale » se construit selon les béhavioristes par l'association entre un stimulus et une réponse voire d'un éventuel renforcement. Ainsi les premières étapes de l'apparition du langage sont renforcées par l'entourage dès qu'elles apparaissent, puis on exige progressivement une approximation de plus en plus fine. Les expressions de l'enfant qui ne sont pas renforcées finissent par disparaître.

La perspective innéiste ou maturationniste

D'abord développé par Gesell (1965), cette pensée a été reprise par Chomsky dans les années 1950 – 1960. Pour Chomsky, contrairement au behaviorisme, le langage est inné. Chacun disposerait d'un module linguistique dans son cerveau, ne dépendant donc ni des connaissances ni des situations. Chomsky parle à ce titre « d'un processus de maturation » : c'est-à-dire que l'enfant disposerait d'une « Grammaire Universelle »¹¹ prête à se développer selon l'environnement socio-culturel dans lequel il grandit.

La perspective constructiviste

Pour Piaget (1946), le langage dépendrait de capacités cognitives qui ne seraient ni totalement innées, ni totalement acquises. Ainsi dans son ouvrage « La formation du symbole chez l'enfant », Piaget explique que l'acquisition du langage « est elle-même subordonnée à l'exercice d'une fonction symbolique, qui s'affirme dans le développement de l'imitation et du jeu autant que dans celui des mécanismes verbaux.¹² ». Ainsi, le langage résulterait d'un processus d'équilibration, autrement

¹¹ J. Sauvage, *L'oral à l'école maternelle*, (2005), Paris, l'Harmattan, p.55

¹² Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant*, Delachaux & Niestlé, Genève, 1946, d'après J. Sauvage, *L'oral à l'école maternelle*, (2005), Paris, l'Harmattan, p.29

appelé adaptation, combinant par étapes expériences et maturations internes, c'est-à-dire combinant assimilations et accommodations.

La perspective socio-constructiviste

Selon Vygotsky (1985), l'acquisition du langage ne résulterait pas d'un processus individuel mais de l'interaction entre l'enfant et son entourage. Selon la théorie de Vygotsky il existerait une zone proximale de développement. C'est-à-dire entre le pôle « l'enfant ne peut pas accomplir une tâche sans aide » et « l'enfant peut accomplir une tâche tout seul » il existe une zone où l'enfant a besoin d'un tiers (souvent un adulte), pour arriver à atteindre un objectif. Selon Vygotsky, l'enfant ne peut pas apprendre à parler seul, les interactions sociales entre l'enfant et son environnement constituent le moteur essentiel du développement psycholinguistique de cet enfant.

L'acquisition du langage constitue une étape essentielle du développement de l'enfant. Généralement découpé en quatre stades ainsi que le décrit Florin (1995) le développement langagier de l'enfant s'accélère vers ses deux ans, à la fois du point de vue lexical et sémantique. Le développement lexical prend selon elle, deux aspects : l'accroissement du vocabulaire (le nombre de mots disponibles), et le développement des représentations sémantiques, c'est-à-dire les modifications dans les significations attachées aux mots.¹³ Selon elle, c'est dans les interactions avec des partenaires, dans des actions réalisées en commun et qui ont un sens pour eux que les enfants développent leurs compétences de communication¹⁴. Nous allons donc maintenant nous attacher à l'analyse des situations proposées aux élèves pour faciliter leur développement langagier et leur acquisition de vocabulaire.

¹³ A Florin., *Parler ensemble en maternelle*, (1995), Paris, Ellipses, p.70

¹⁴ A Florin., *Parler ensemble en maternelle*, (1995), Paris, Ellipses, p.113

Chapitre 2 – La langue comme objet d'étude

Les situations authentiques : apprentissage authentique et apprentissage situé.

En maternelle, l'apprentissage se fait d'abord par la manipulation. Le vécu des élèves tient une part essentielle, les enfants ont besoin de vivre les situations avant de pouvoir les conceptualiser et les réutiliser. En ce qui concerne le langage, selon les programmes de 2002, il s'exerce d'abord à travers l'expérience quotidienne. Ces notions de situations vécues, et d'implication active des élèves dans leurs apprentissages, ont été étudiées par plusieurs enseignants chercheurs depuis la fin des années 1980 à l'exemple des contributions de Lave (1988), de Brown, Collins et Duguid (1989) et de Wenger (1991). Ces chercheurs défendent la conception que les individus sont fondamentalement constitués de leurs relations, leurs expériences avec le monde qu'ils expérimentent¹⁵. A la suite de leurs recherches se sont donc créées deux théories qui se recoupent : l'apprentissage authentique et l'apprentissage situé.

Dans le cas le plus simple, l'apprentissage authentique renvoie à l'introduction d'un objet ou de documents extra-scolaires dans le but d'aider à l'apprentissage sans qu'il y ait, ainsi que le précise le site de l'édu-tech¹⁶, de gros changements des activités et des pédagogies. Pour d'autres chercheurs de l'université de Georgetown¹⁷, l'apprentissage authentique correspond à des situations construites dans l'interaction avec des problèmes du monde réel. Les apprentissages sont articulés autour de tâches authentiques, qui font du sens pour l'apprenant, mettent les étudiants en situation de recherche et d'exploration et doivent permettre aux élèves de confronter leurs idées. Néanmoins très vite est apparue une limite à la théorie des apprentissages authentiques car il ne peut pas y avoir d'apprentissage constructif pour tous les enfants qu'à partir du contact avec le monde. Il faut nécessairement l'intervention d'un adulte compétent pour qu'une situation authentique soit source d'apprentissage.

¹⁵ « Leur conception – que l'on peut considérer comme étant leur thèse principale – est que toute connaissance acquise est fondamentalement liée et structurée par les situations et les circonstances dans et par lesquelles elle s'est développée au travers de l'activité » L. Mottier Lopez., *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*, (2008), Berne, Peter Lang SA, p26.

¹⁶ Site de l'édu-tech, http://edutechwiki.unige.ch/fr/Apprentissage_authentique, consulté le 13 mars 2015.

¹⁷ Site du groupe de recherche du Knowledge project visible : <https://cndls.georgetown.edu/about/grants/vkp/>, consulté le 21 mars 2015.

C'est dans ce cadre qu'a donc été établie la notion d'apprentissage situé qui peut se définir comme un apprentissage s'inscrivant dans un environnement pédagogique qui tient compte des préoccupations des élèves, de leurs questionnements. Selon Tardif (1993), les connaissances construites et les compétences développées dans un contexte d'apprentissage sont très significatives¹⁸ et il ne s'agit pas d'apprentissages abstraits, mais d'apprentissages-en action et d'apprentissages à partir de l'action.

Ces situations d'apprentissages facilitent la motivation intrinsèque des élèves. En effet, l'essentiel de ces théories est de rendre les enfants acteurs de leurs apprentissages, en leur proposant des situations qui font sens pour eux. La construction par l'enseignant de problèmes issus de situations authentiques doit permettre aux élèves d'élaborer des stratégies d'apprentissages et de faire de cette activité une partie intégrante de ce qui est déjà appris ou connu. Les principes qui sous-tendent cette théorie sont les suivants : l'acquisition de savoirs découle de la participation, et la mise en action des élèves permet une meilleure acquisition des savoirs. Dans cette théorie, les interactions sociales ont aussi une place essentielle, si la conception socio-culturelle de l'apprentissage n'est pas nouvelle (ainsi que nous allons le voir par la suite en ce qui concerne la construction du langage chez l'enfant), la construction collaborative des connaissances permet une meilleure appropriation du savoir, mais permet aussi dans le cadre d'un apprentissage situé, que les connaissances apprises dans le milieu scolaire soient réutilisées dans un contexte extra-scolaire, à l'exemple du contexte familial¹⁹

Les théories de ces vingt dernières années.

Si pendant des années l'acquisition du langage à l'école a souvent été liée au travail sur la langue écrite, les recherches de ces dernières années ont montré que la langue orale était un domaine d'apprentissage à part entière. En témoigne l'introduction de l'ouvrage de Boisseau (2004) dans lequel il est noté : « Nous qui avons l'habitude d'immerger l'enfant dans un bain de langage artificiel, qui se voulait le plus proche

¹⁸ J.Tardif et B.Dubois, « De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables », *Revue française de linguistique appliquée*, 2013/1 Vol. XVIII, p. 29-45.

¹⁹ Voir page 17.

possible de l'écrit, nous avons été convaincus que la langue orale était un domaine d'apprentissage à part entière.²⁰ »

La maîtrise de la langue orale est déterminante dans la plupart des situations quotidiennes d'interaction, y compris les situations d'apprentissage. L'oral est en effet un moyen privilégié d'accéder à la culture et notamment la culture scolaire, pour Florin la maîtrise des compétences orales en maternelle conditionne la réussite scolaire ultérieure, et notamment, la maîtrise de l'écrit. En ce sens, travailler sur l'oral en maternelle, c'est agir de manière préventive sur l'échec scolaire²¹. Cependant pour que l'enrichissement langagier et notamment pour ce qui nous préoccupe ici, l'acquisition du vocabulaire soit effective en maternelle, il faut mettre en place des situations riches et structurées. Nous avons choisi d'effectuer une synthèse des concepts clés de quelques auteurs, afin de dégager ceux sur lesquels reposera notre travail pédagogique.

Pour Bentolila (2007), dont nous avons déjà parlé précédemment²², il faut travailler régulièrement le vocabulaire. Dans son rapport, confié au ministère de l'Éducation Nationale, il écrit : « Nous proposons donc l'organisation régulière de leçons de mots qui garantiront une progression rigoureuse des acquisitions, permettront une sérieuse réflexion sur le sens et la forme des mots et déboucheront sur la constitution d'un trésor commun des mots d'école. »²³. Pour lui il faut un nombre réduit de mots (quatre à cinq par séquence), qui s'étofferont progressivement. Sa progression d'apprentissage du vocabulaire se fait à partir des mots connus des élèves. Il encourage également les enseignants à créer des corpus thématiques et sémantiques ce qui selon lui facilitera la cohérence et la fixation du vocabulaire. Pour d'autres auteurs à l'exemple de Florin (1995), la construction du vocabulaire est liée à un processus de co-construction et de conflit socio-cognitif. Elle conseille d'individualiser l'enseignement du vocabulaire en effectuant des petits groupes au sein de la classe, l'objectif étant de créer un « bain langagier » et de faire parler le plus possible tous les enfants. Ainsi Florin a beaucoup travaillé sur le principe de « groupes conversationnels », et sur la tri-répartition des grands, moyens et petits parleurs. Contrairement à l'interaction de tutelle, Florin fait

²⁰ P.Boisseau, *Pédagogie du langage pour les 4 ans*, (2004), Mont Saint Aignan, SCÉRÉN, p.7

²¹ A.Florin, *Parler ensemble en maternelle*, (1995), Paris, Ellipses, p.6.

²² Voir page 4.

²³ *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire*, Bentolila, 2007, p.14, <http://media.education.gouv.fr/file/70/4/4704.pdf>, consulté le 29 décembre 2014.

l'hypothèse que l'apprentissage du vocabulaire peut se construire par la symétrie des compétences et des relations. La mise en commun des savoirs et des apports respectifs de chacun permet aux élèves des acquisitions nouvelles. Par certaines de ces remarques Florin diffère donc de la théorie de l'étayage de l'américain Bruner. Pour Bruner (1983), la pensée et le langage se construisent par la médiation sociale lors des conduites d'enseignement-apprentissage. Pour Bruner, l'interaction de tutelle (interaction entre un adulte et un enfant), grâce à laquelle l'adulte essaye d'amener l'enfant à résoudre un problème qu'il ne sait résoudre seul. L'adulte guide l'enfant pour qu'il se conforme aux formes standardisées d'échanges. Pour lui, c'est grâce à cet étayage de l'adulte que l'enfant pourra s'autonomiser vers une procédure personnelle de résolution de problèmes.

Pour Boisseau (2004), il faut « promouvoir des situations « authentiques et variées » pour que le langage des enfants se construise dans les meilleures conditions ». Mais si la situation constitue selon lui, la condition nécessaire à l'acquisition du vocabulaire, elle n'est pas suffisante pour que l'élève puisse maîtriser le vocabulaire. Dans son ouvrage *Pédagogie du Langage pour les 4 ans*, Boisseau (2004) écrit donc : « Certes, si les élèves dont on est responsable en classe sont bien armés par leur milieu familial, on peut faire fonctionner positivement en milieu scolaire ce qui a été appris en dehors de l'école. Mais si les élèves sont dans l'ensemble moins armés, en ZEP par exemple, une telle pédagogie montre vite ses limites. C'est pourquoi, à côté des situations authentiques et variées qui peuvent favoriser la souplesse des acquis mais dont l'efficacité se dilue souvent dans la fugacité des échanges, ce livre va plutôt faire confiance à la qualité des interactions adulte/enfant s'organisant par exemple autour de photos des enfants en action rendant possibles de multiples réitérations [...] »²⁴. Boisseau a donc mis en place des « albums écho », conçus comme un outil pédagogique destiné à aider l'enfant à construire son langage oral, ils s'appuient sur des photographies représentant des activités réalisées par l'enfant et fonctionnent sur le principe du rappel de situations vécues et de l'interaction avec l'adulte et les pairs. Boisseau explique par exemple, que les fabrications culinaires (nous prenons cet exemple en particulier car il correspond à la thématique que nous allons développer dans notre seconde partie.) permettent à

²⁴ P. Boisseau, *Pédagogie du langage pour les 4 ans*, (2004), Mont Saint Aignan, SCÉRÉN, p.9.

certaines enfants en difficulté, qui ont pu connaître de longues phases de mutisme, de se mobiliser et de fendre leur cuirasse²⁵.

Cependant le vocabulaire utilisé dans ces albums-écho doit être légèrement au-dessus des possibilités langagières des enfants afin d'éviter de « bêtifier le niveau de langage que l'enfant a déjà construit »²⁶ ou à l'inverse d'être trop sophistiqué pour être compréhensible par l'enfant. Pour cela Boisseau met en place une programmation syntaxique basée sur une liste de mots. Ainsi Boisseau a élaboré des listes de mots entre la petite section et la grande section, avec un enrichissement et une complexification progressive des mots à acquérir au fil de l'école maternelle.

De notre problématique à notre hypothèse de recherche.

Au travers de nos lectures, nous nous sommes rendu compte de l'importance d'un apprentissage précoce du vocabulaire. A l'école maternelle, de nombreuses situations pédagogiques telles que les lectures offertes, la création d'albums écho, ... peuvent permettre un enrichissement langagier. Dans notre mémoire, nous nous sommes centrées plus spécifiquement sur l'influence de situations de vécu commun dans l'acquisition de vocabulaire. Cela constitue le thème de notre recherche.

Plus particulièrement, en lien avec nos projets de classe et d'école, nous avons décidé de travailler sur le vocabulaire de l'alimentation. Notre problématique a donc été : En quoi, la réalisation de recettes de cuisine en classe, avec les élèves favorise-t-elle l'enrichissement du vocabulaire de l'alimentation ?

Nous avons évalué nos élèves et mis en place dans nos classes plusieurs ateliers cuisine, afin de pouvoir observer l'évolution de l'acquisition du vocabulaire, lié à l'alimentation, par nos élèves.

Notre hypothèse de travail a donc été :

La réalisation de recettes de cuisine, en classe, a-t-elle contribué à l'enrichissement du vocabulaire des élèves ?

²⁵ P.Boisseau, *Pédagogie du langage pour les 4 ans*, (2004), Mont Saint Aignan, SCÉRÉN, p.79.

²⁶ P.Boisseau, C.Tartare-Serrat *Les albums échos*, (2010), Paris, Retz, p.6.

Partie 2

-

Partie Méthodologique

Chapitre 3 – Cadrage de notre projet pédagogique

Ainsi que le préconise le ministère de l'Éducation Nationale, nous avons tenté de faire acquérir aux élèves du vocabulaire ressortissant à la vie quotidienne. Pour cela, nous avons choisi un thème transversal à la maternelle : l'alimentation, ce qui permettait également de créer des liens entre le vécu familial et le vécu scolaire.

Afin d'affiner notre recherche, le choix d'un corpus de mots, indispensable pour pouvoir justifier le résultat de nos hypothèses de travail, a été fait selon des critères à la fois thématique (autour du thème de l'alimentation, de la cuisine) et suivant une complexification progressive. Nous l'avons choisi à partir des listes de mots de Boisseau en veillant à choisir systématiquement des noms et des verbes. Sur cette grille d'observation²⁷, nous avons été attentives à distinguer le vocabulaire en production du vocabulaire en réception des élèves. C'est-à-dire à distinguer les mots que les enfants connaissent et utilisent (Par exemple : qu'est-ce que cet objet ? Une fourchette.) et les mots que les enfants connaissent sans les utiliser. (Par exemple : montre-moi une louche. C'est cette image.). Les mots de vocabulaire ont également été répartis en 3 niveaux de difficulté en fonction des listes de Philippe Boisseau. Nous avons considéré comme niveau 1, les mots que Boisseau considère comme acquis en Petite Section, le niveau 2 comporte les mots acquis en Moyenne Section et le niveau 3 correspond aux mots acquis en Grande Section.

Concernant, les modalités de travail, nous nous sommes respectivement adaptées à nos contextes de classe, en alternant entre des temps collectifs, des temps en groupes restreints de niveau (ainsi que le préconise Florin) et des temps de tutorat.

Nos contextes de classe.

Nous travaillons toutes les deux dans des écoles maternelles et nous avons respectivement une classe de PS-MS (Petite et Moyenne Section) et une classe de MS (Moyenne Section). Bien que n'ayant pas le même contexte de classe, les points communs entre nous étaient multiples. Cela nous a permis de mener une recherche collective sur l'acquisition du langage en situation vécue en école maternelle, et plus

²⁷ Voir Annexe 2, p.3.

précisément, nous avons fait le choix de ne travailler qu'avec des élèves de Moyenne Section (MS).

En ce qui concerne la classe de Mademoiselle ROUX, elle se situe dans une commune en proche périphérie de Grenoble. La classe est composée de 25 élèves de Moyenne Section, qui ont donc entre 4 et 5 ans. La classe ne comprend pas d'élèves en très grande difficultés scolaires. La classe est assez unie, et les élèves ont tendance à beaucoup coopérer entre eux.

Pour ce qui est de la classe de Mademoiselle PASCAL, elle se situe à Grenoble. La classe est composée de 28 élèves dont 17 PS et 11 MS. L'école se situe dans un ancien REP (Réseau d'éducation prioritaire), et comprend principalement un public non francophone. Certains élèves sont en difficulté scolaire. La classe est très hétérogène.

Notre cohorte se compose des 25 élèves de la classe de Mademoiselle ROUX et des 11 MS de la classe de Mademoiselle PASCAL. Les élèves que nous avons choisis pour notre travail sont des enfants qui ont des niveaux langagiers hétérogènes : des élèves très bons parleurs, des élèves dont la langue familiale n'est pas le français et des élèves plus fragiles.

La séquence : Dispositif, modalité, mise en place

Nous avons décidé de mener une séquence commune²⁸, en parallèle dans nos deux établissements scolaires. Cela nous permettait d'avoir un nombre minimum de résultats d'analyse même en cas d'absence de certains élèves et d'enrichir notre réflexion en étudiant comment des enfants issus de contextes familiaux et scolaires très différents réagissaient à la séquence. Au cours de notre travail nous nous sommes rendu compte que certains élèves nécessitaient un prolongement de séquence, alors que pour d'autres, déjà très encrés dans la culture scolaire, et avec un important suivi familial, il n'était par exemple, pas nécessaire de proposer certaines activités.

Notre objectif langagier était l'acquisition de vocabulaire, notamment autour des ingrédients, des ustensiles et des actions en cuisine.

²⁸ Voir Annexe 3, p.4.

Lors de notre séquence, nous avons commencé par effectuer une évaluation diagnostique. Celle-ci nous a permis de voir les prérequis de nos élèves, et nous a également permis d'avoir une base d'étude pour mesurer les progrès et acquisitions de nos élèves. Par la suite, nous avons mis les élèves en situation réelle, en leur proposant un atelier de cuisine. La rapide mise en action des élèves permettait de les impliquer davantage dans l'apprentissage, et permettait également une meilleure compréhension par les élèves des connaissances enseignées.

Le choix des recettes

Lors de nos ateliers de cuisine, nous avons choisi des recettes nous permettant de faire étudier aux élèves un vocabulaire riche et nouveau pour eux. Pour cela, nous nous sommes appuyées sur les mots qui, lors de l'évaluation diagnostique, leur étaient inconnus. De plus, conformément aux recommandations de Boisseau (2004) qui dit que « L'atelier de cuisine doit [...] permettre des apprentissages sociaux et l'acquisition de savoirs »²⁹, nous avons mis en place des groupes, pour la réalisation des recettes, ce qui permettait aux enfants des apprentissages sociaux : agir ensemble pour réaliser une recette.

Lors de l'exécution de la séquence dans nos classes, nous avons décidé de créer plusieurs ateliers de cuisine, pour permettre aux élèves de réutiliser le vocabulaire en situation. Nos groupes de travail, ont été réalisés pour la première recette de manière homogène en fonction des résultats à l'évaluation diagnostique. Pour les autres ateliers de cuisine « de réinvestissement », ils ont été élaborés de manière hétérogène en fonction des groupes de couleurs. La mise en place des groupes homogènes lors de la première séance de cuisine, nous a permis d'avoir un étayage plus précis en fonction de nos élèves. Pour la suite, nous avons fait le choix de groupes hétérogènes pour permettre une co-construction des savoirs : les élèves pouvant apporter des précisions de vocabulaire entre eux.

²⁹ P.Boisseau, *Pédagogie du langage pour les 4 ans*, (2004), Mont Saint Aignan, SCÉRÉN, p.45.

L'utilisation directe des ateliers cuisine

Nous avons toutes les deux l'objectif de faire réaliser des albums-écho dans nos classes, pour que, comme l'évoque Boisseau « l'efficacité de ces situations authentiques et variées ne se dilue pas dans la fugacité des échanges, mais puisse être réinvesti dans des interactions adulte/enfants.³⁰ ». Nous avons toutes deux réalisé des photographies lors des ateliers cuisine, néanmoins nous n'en avons pas fait le même usage final.

Dans la classe de Mademoiselle ROUX³¹, les élèves qui ont l'habitude d'effectuer régulièrement des albums-écho, se sont montrés réticents à ce projet. Il a donc été décidé, au vu aussi de l'investissement et de l'implication des parents d'élèves dans la vie de classe (les parents d'élèves viennent régulièrement cuisiner dans la classe avec les enfants et sont très demandeurs de savoir ce qui se passe en classe), de réaliser avec des parents d'élèves des affiches qui ont été déposées dans le couloir de l'école.

Les questions des parents à leurs enfants sur les panneaux placés au mur, ont permis aux enfants un réinvestissement de leurs apprentissages, et également aux parents et enfants de faire des liens entre le vécu familial et le vécu scolaire.

La classe de Mademoiselle PASCAL, a réalisé des petits albums avec ses élèves. Après la prise des photographies des ateliers cuisine, Mademoiselle PASCAL les a présentées aux élèves de façon individuelle. Ils ont alors raconté ce qu'ils se voyaient faire sur les photographies. Les paroles des élèves ont été notées par l'enseignante, puis retranscrites et mises en forme à l'ordinateur.

Ensuite, Mademoiselle PASCAL³², a réalisé un atelier dirigé durant lequel, les élèves devaient retrouver les photographies grâce aux indications orales (ex : je coupe le beurre), puis coller ces photographies et les textes correspondants pour reconstruire l'ordre séquentiel.

Pour l'instant, les élèves ont présenté individuellement à l'enseignante, ce qui était placé sur leur album. Puis ils ont raconté en petit groupe, de manière autonome, le contenu de leurs albums. La phase suivante, sera la présentation individuelle, devant l'ensemble de la classe, de leur album.

³⁰ P. Boisseau, *Pédagogie du langage pour les 4 ans*, (2004), Mont Saint Aignan, SCÉREN, p.9.

³¹ Voir Annexe 3, p.4.

³² Voir Annexe 3, p.4.

Les réinvestissements proposés autour des ateliers cuisine

Ainsi que l'évoque Boisseau (2004), développer des compétences au niveau du lexique, ne peut se résumer à n'utiliser qu'une seule fois le vocabulaire³³. Nous avons mis en place dans nos classes, en plus des recettes et des albums-écho, plusieurs activités autour des recettes de cuisine, pour réinvestir quotidiennement le vocabulaire vu³⁴.

Nous avons par exemple toutes les deux revu les différentes étapes des recettes en faisant remettre les photographies dans l'ordre séquentiel à nos élèves. Nous avons fait ce travail à la fois de manière collective au coin regroupement et en ateliers.

Nous avons aussi travaillé sur la catégorisation des mots selon la distinction ustensiles/ingrédients. Mademoiselle PASCAL a proposé un loto, quant à Mademoiselle ROUX, elle a fait trier des ingrédients et des ustensiles dans deux bacs différents.

D'autres jeux sur le vocabulaire de l'alimentation ont été mis en place comme un jeu de devinettes : « je sers à mélanger dans un saladier, qui suis-je ? » ou un jeu de Kim : mettre les images, en cacher une, les élèves doivent retrouver quel est l'objet manquant.

Enfin, en lien avec notre séquence, nous avons également proposé des lectures offertes sur l'alimentation : Zouzou et les crêpes³⁵, Petit-Pas fait un gâteau³⁶, ...

³³ D'après P. Boisseau, *Pédagogie du langage pour les 4 ans*, (2004), Mont Saint Aignan, SCÉRÉN, p.9.

³⁴ Voir Annexe 4 p.7.

³⁵ Ecole du lac, *Zouzou et les crêpes*, (1981), Grenoble.

³⁶ Modéré Armelle, Dufresne Didier, *Petit Pas fait un gâteau*, (2001), Paris, Matou.

Chapitre 4 – Analyse du projet pédagogique

Evaluation.

Au cours de notre séquence, nous avons réalisé deux évaluations, l'une en début de séquence et l'autre à la fin de notre séquence. Ces deux évaluations ont été élaborées avec la même grille d'analyse³⁷, ce qui nous permettait de pouvoir observer et analyser l'acquisition du vocabulaire. L'évaluation consistait en une présentation de photographies sur lesquelles sont représentés à la fois des ingrédients, des ustensiles et des actions plus ou moins habituelles en cuisine. Les élèves devaient dans un premier temps décrire ce qu'ils voyaient sur les images puis montrer les images décrites par l'enseignante, afin que nous puissions analyser quels mots de vocabulaire étaient totalement inconnus des élèves.

Au cours de notre évaluation initiale, nous avons rencontré quelques écueils : le choix de la représentation de certains mots a perturbé les élèves à l'exemple de la boîte de sucre en morceaux, cette représentation non habituelle pour tous les élèves, a perturbé la description par les enfants de cet objet.

De même, nous avons été confrontées lors des deux évaluations, au problème du choix des mots. En effet, certains objets ont été décrits de différentes manières par les élèves en fonction des pratiques familiales, à l'exemple de poêle/crêpière/casserole ou saladier/bol/pot.

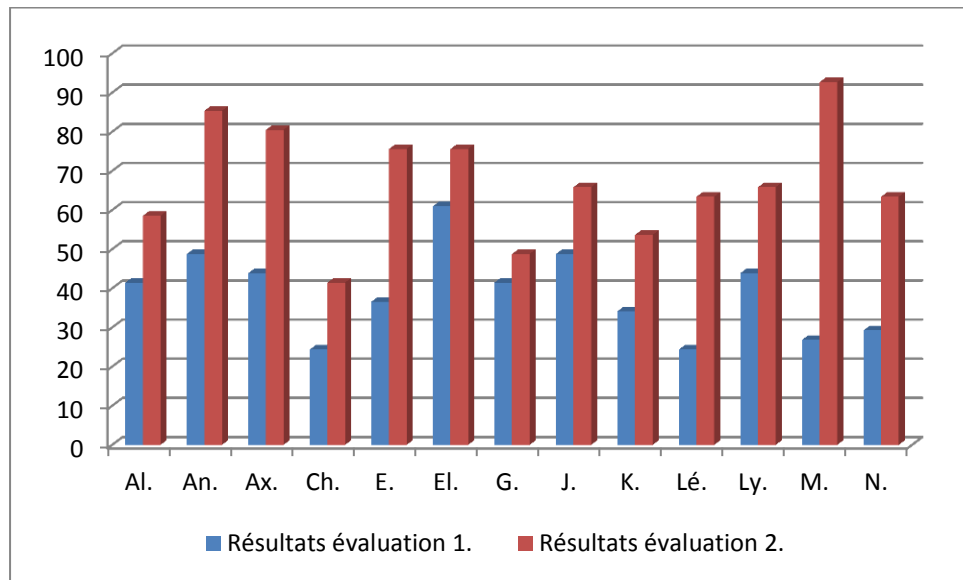
Parallèlement à ces deux évaluations, nous avons été toutes les deux attentives à tous les moments où nos élèves employaient de façon formelle ou informelle des mots de vocabulaire. Nous avons donc parfois noté sur le vif des remarques de nos élèves.

³⁷ Voir Annexe 2, p.3.

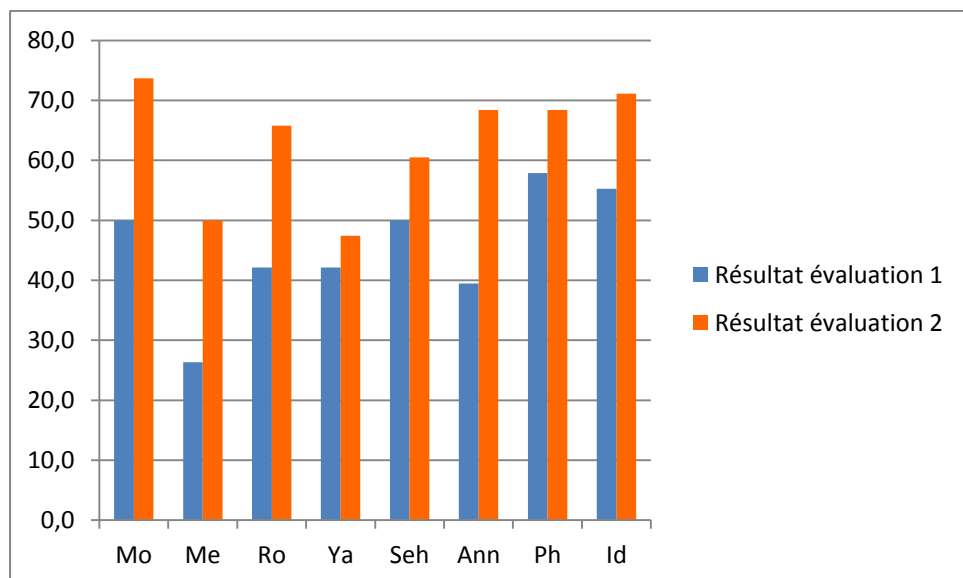
Résultats

Les graphiques suivants (1 et 2) présentent le pourcentage de mots acquis par les élèves de nos deux classes, lors des évaluations initiales (évaluation 1) et finales (évaluation 2). Les tableaux correspondants à ces graphiques se trouvent en annexe³⁸.

Graphique 1 : Pourcentage des mots acquis par les élèves (ROUX Amandine)



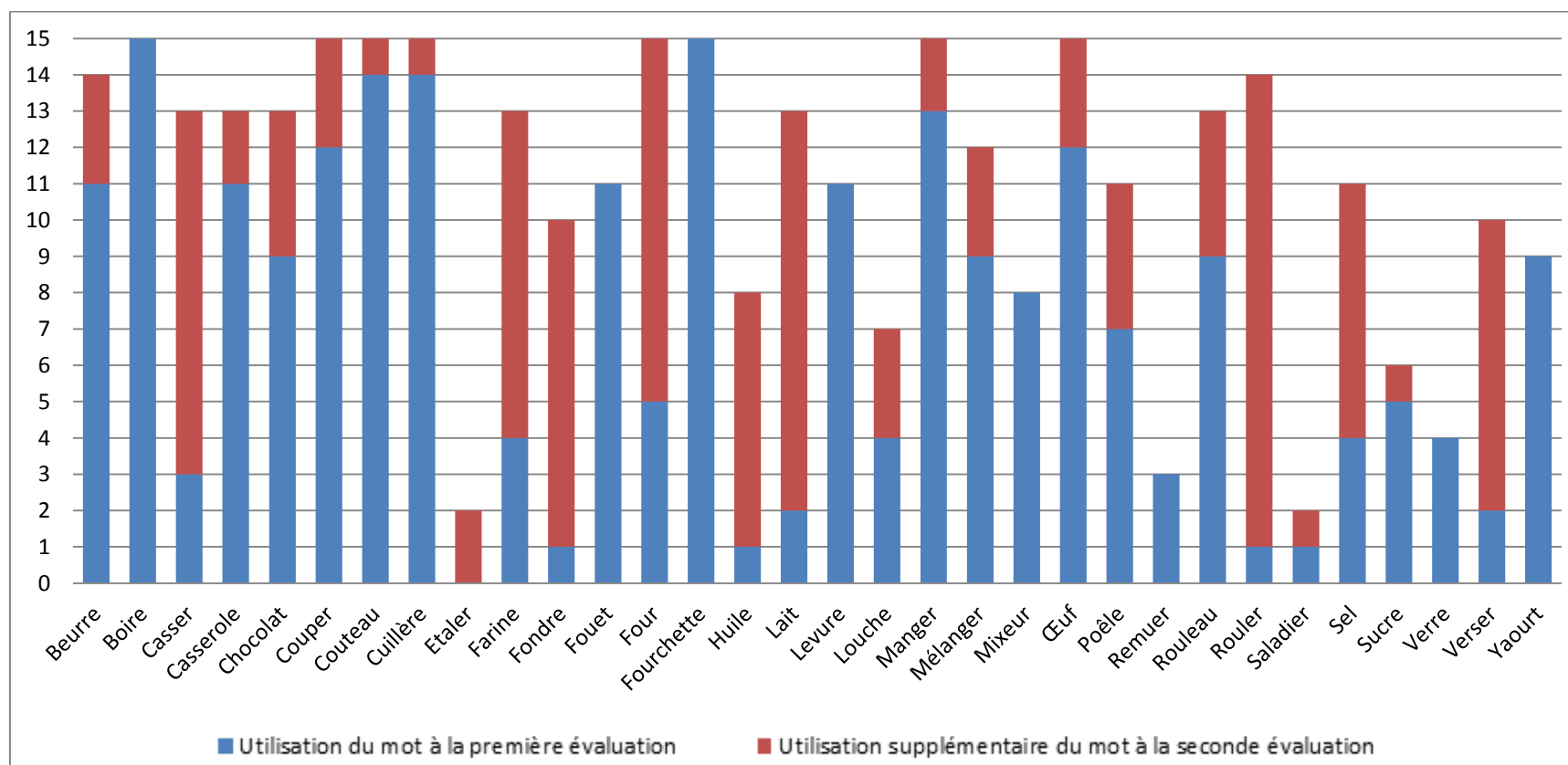
Graphique 2 : Pourcentage des mots acquis par les élèves (PASCAL Fanny)



³⁸ Voir Annexe 5 p.8.

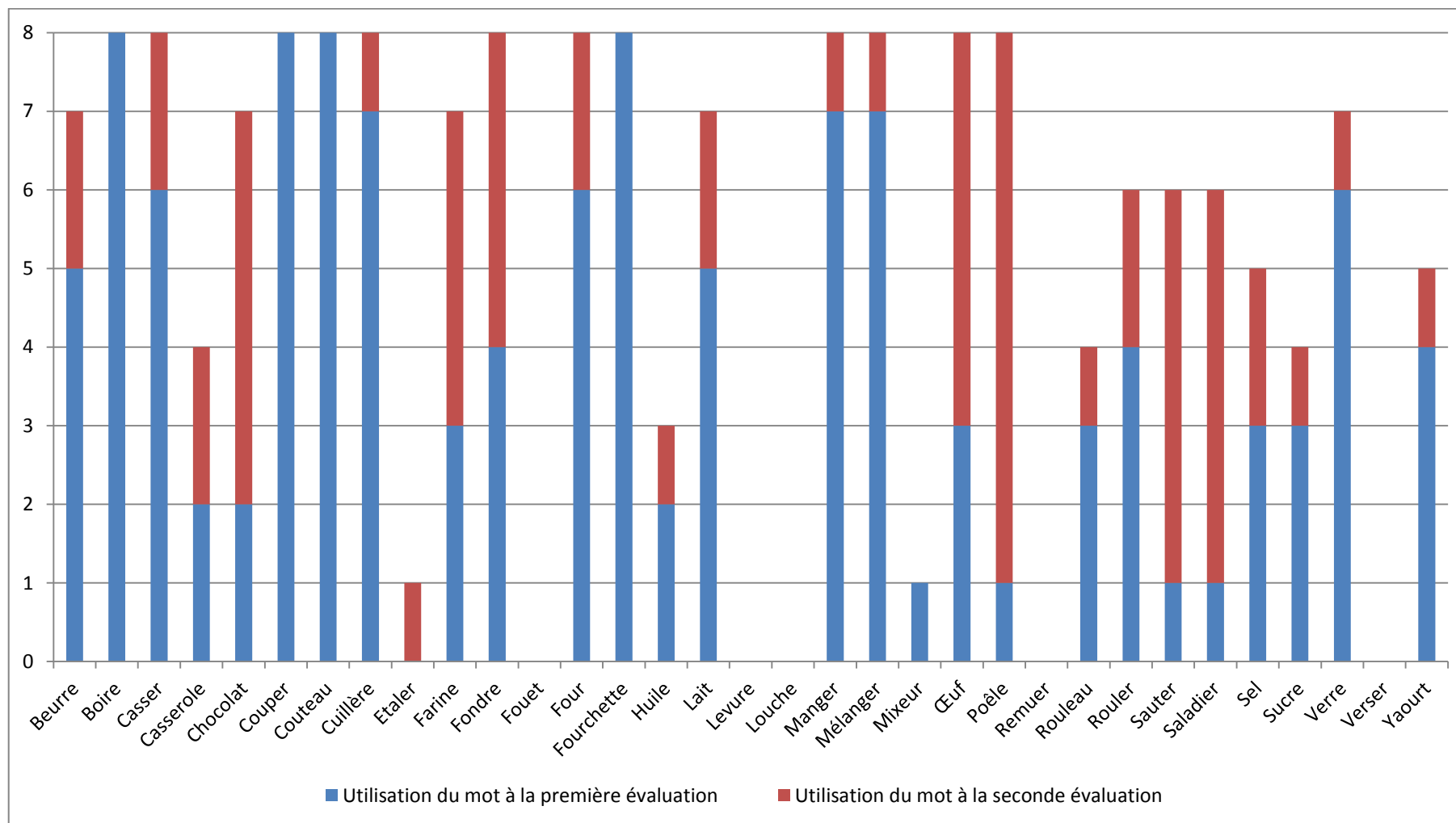
Les graphiques suivants (3 et 4) présentent le nombre de fois que chaque mot a été dit par les élèves de nos deux classes, lors de l'évaluation initiale (évaluation 1) puis de l'évaluation finale (évaluation 2). Les tableaux correspondants à ces graphiques se trouvent en annexe³⁹.

Graphique 3 : Utilisation de chaque mot par les élèves (ROUX Amandine)



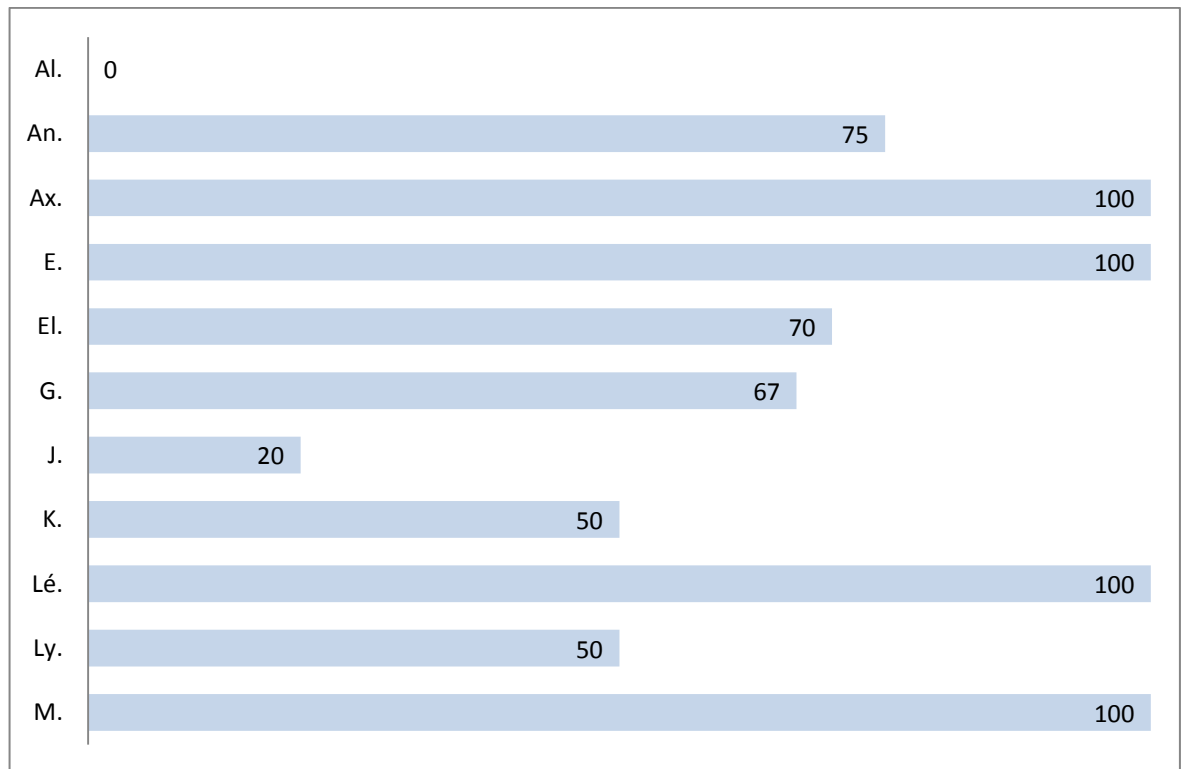
³⁹ Voir Annexe 6, p.9.

Graphique 4 : Utilisation de chaque mot par les élèves (PASCAL Fanny)



Le graphique suivant (5) présente le pourcentage de vocabulaire passé d'acquis en réception (vocabulaire passif des élèves) lors de l'évaluation 1, à acquis en production (vocabulaire actif) lors de l'évaluation 2. Les tableaux correspondants à ce graphique se trouvent en annexe⁴⁰.

Graphique 5 : Pourcentage de vocabulaire passé de passif lors de l'évaluation 1, à actif à l'évaluation 2.



⁴⁰ Voir Annexe 7, p.10.

Discussion

De nombreuses recherches ont montré que les situations de vécu commun permettaient de donner du sens aux apprentissages. Ainsi, les élèves assimileraient mieux le vocabulaire grâce à leur expérience. C'est pourquoi nous avons choisi de mener une étude afin de savoir si la réalisation de recettes de cuisine, en classe, contribuait à l'enrichissement du vocabulaire des élèves ?

Le résultat le plus parlant de la mise en place de notre séquence a été l'augmentation du vocabulaire des élèves lié à l'alimentation. Nous avons mis en annexe⁴¹ plusieurs tableaux représentant l'acquisition du vocabulaire lors de l'évaluation diagnostique et l'acquisition du vocabulaire lors de l'évaluation finale ou sommative. Ces tableaux montrent que la plupart des élèves, même ceux en difficulté, ont considérablement élargi leur nombre de mots connus et employés. Par exemple les termes « casser » ou « poêle », fréquemment rencontrés lors des recettes et des albums-écho, sont mieux maîtrisés par les élèves.

Le second résultat a été l'enrichissement⁴² du vocabulaire acquis par les élèves. Ainsi, en plus d'une augmentation du nombre de mots connus, les enfants ont progressivement utilisé un vocabulaire de plus en plus précis. Par exemple : « il ne mixture pas », « il ne malaxe pas », mais « il mélange ». De même « elle tartine » et non pas « elle met », « elle étale », etc. La précision des termes employés permet aux élèves de mieux se faire comprendre. Ainsi, ils prennent conscience que chaque mot a une signification qui lui est propre et que celle-ci est essentielle pour que l'interprétation de la phrase soit bonne.

De même, les formes langagières se sont enrichies. Les élèves sont maintenant en capacité de réutiliser, même en autonomie dans les temps d'accueil, des formulations telles que : « Elle monte les blancs en neige. » « Elle verse la pâte dans le moule. ». Les phrases deviennent plus longues et la structuration syntaxique se complexifie. Un élève a été capable, lorsqu'il a raconté son albums-écho, de dire : « Je fais attention quand je casse les œufs parce qu'il ne faut pas mettre de coquille ». On voit ici qu'il a utilisé à bon escient des connecteurs logiques et que le vocabulaire employé est adapté.

⁴¹ Voir Annexe 5 p.8.

⁴² Voir Annexe 5 p.8.

Nous avons également pu observer le passage de mots de vocabulaire passif vers le vocabulaire actif⁴³. En effet, de nombreux mots que les élèves ne connaissaient que lorsque nous leur avons demandé de montrer telle ou telle photos, sont maintenant acquis. Ils parviennent à les utiliser spontanément en reconnaissant les photos.

Il y a donc eu au cours de cette séquence, une acquisition langagière de la part des enfants. Celle-ci se manifestant à la fois par une augmentation du nombre de mots utilisés par les élèves mais aussi par un enrichissement des formes langagières.

Cette séquence a également eu d'autres effets, à l'exemple de la prise de parole de certains élèves qui avaient jusqu'à présent des difficultés à participer à l'oral. En effet, les élèves timides ou en difficulté de langage se sont sentis rassurés, non seulement par le fait d'avoir vécu les situations, mais aussi par le fait de s'être entraînés à les raconter. De plus, en s'impliquant personnellement dans les ateliers proposés, nous avons aussi noté que les élèves utilisaient plus régulièrement le pronom personnel « je », ce qui est l'un des acquis importants de l'école maternelle.

Au-delà des aspects langagiers, cette séquence a permis un moment de cohésion de classe et a facilité le vivre ensemble. Les élèves ont appris à travailler ensemble vers un même but. Cette cohésion s'est d'ailleurs prolongée dans d'autres projets scolaires.

Enfin, l'implication des parents d'élèves dans la classe de Mademoiselle ROUX a également permis un dialogue plus informel entre les familles et l'école. Les élèves ont aussi côtoyé différents adultes, et pu établir de nouveaux rapports langagiers. La présence de certains parents d'élèves dans la classe, a obligé les enfants à s'exprimer avec d'autres adultes que l'enseignante, l'ATSEM, ou leurs propres parents.

Cette recherche nous a permis de prendre conscience que le vécu commun fait partie intégrante des apprentissages des élèves. En expérimentant, en travaillant ensemble, les élèves sont plus à même d'en discuter entre eux et avec les adultes. Les apports langagiers, au niveau du vocabulaire et des structures de phrase, sont ainsi plus développés. Cette pratique de classe est à approfondir et à mettre en place le plus régulièrement possible.

⁴³ Voir Annexe 7, p.10.

Conclusion et perspectives

Au travers de notre séquence nous avons pu analyser un enrichissement du vocabulaire de nos élèves. Cet enrichissement s'est manifesté par une augmentation du nombre de mots acquis et une amélioration des formes langagières utilisées.

Les situations mises en place, n'ont pu être analysées que sur une courte durée, or il nous semblerait intéressant de ré-évaluer les connaissances à un autre moment de l'année, pour voir si cet apprentissage est stable.

De plus, les situations de vécu commun, facilitent la prise de parole des élèves, et encourage leur apprentissage langagier. Néanmoins, ces situations ne sont pas suffisantes pour parler d'acquisition du vocabulaire, nous avons vu lors de notre séquence qu'il était important de mener des activités en parallèle pour que les élèves réinvestissent le vocabulaire appris.

Concernant notre méthode d'analyse, notre grille de travail était très large, avec plusieurs données analysables. Nous aurions pu faire différentes grilles pour avoir plus de précisions sur chaque observable.

Bibliographie

Documents officiels :

Bulletin officiel, hors-série n°3, Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 19 juin 2008

Le langage à l'école maternelle, SCÉRÉN, Paris, 2011.

Qu'apprend-on à l'école maternelle ?, SCÉRÉN, Paris, 2012.

Ouvrages :

Boisseau, P., Tartare, Ch. (2010), *Les albums-échos*, Paris, RETZ.

Boisseau, P., Sconard, S., Bourges, A-Cl., Forti, S. (2004), *Pédagogie du langage pour les 4 ans*, Mont-saint-Aignan, CRDP de Hautes-Normandie.

Florin, A. (1995), *Parler ensemble en maternelle, La maîtrise de l'oral, initiation à l'écrit*, Paris, Ellipses.

Mottier-Lopez, L. (2008), *Apprentissage situé, La microculture de classe en mathématiques*, Berne, Peter Lang SA.

Sanchis, S., Le Moal, C. (2012), *Construire le vocabulaire*, Paris, RETZ.

Sauvage, J. (2005), *L'oral à l'école maternelle*, Paris, L'Harmattan.

Sitographie :

Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire, Bentolila, 2007, p.2 <http://media.education.gouv.fr/file/70/4/4704.pdf>, consulté le 29 décembre 2014.

Site de l'edutech, http://edutechwiki.unige.ch/fr/Apprentissage_authentique, consulté le 13 mars 2015.

Site de l'edutech, http://edutechwiki.unige.ch/fr/Apprentissage_situ%C3%A9, consulté le 13 mars 2015.

Site du groupe de recherche du Knowledge project visible : <https://cndls.georgetown.edu/about/grants/vkp/>, consulté le 21 mars 2015.

Table des annexes

Annexe 1 Liste de vocabulaire de Philippe BOISSEAU (L'alimentation en Moyenne Section)	2
Annexe 2 Grille d'analyse du vocabulaire	3
Annexe 3 Plan de Séquence	4
Annexe 4 Liste des activités proposées en lien avec notre séquence	7
Annexe 5 Pourcentage des mots acquis par les élèves	8
Annexe 6 Utilisation de chaque mot par les élèves	9
Annexe 7 Vocabulaire passé de passif lors de l'évaluation 1, à actif à l'évaluation 2	10

Annexe 1

Liste de vocabulaire de Philippe BOISSEAU (L'alimentation en Moyenne Section)⁴⁴

Moyenne section : le vocabulaire

Coins jeux

Coin cuisine

Noms : cuisine, repas, vaisselle, assiette, pile, verre, tasse, bol, plat, coquetier, fourchette, cuillère, couteau, couvert, dinette, nappe, plateau, casserole, couvercle, poêle, balai, machine, cuisinière, réfrigérateur, lave-linge, lessive, évier, robinet, torchon, éponge, pain, tartine, confiture, céréale, biscuit, bonbon, eau, lait, boisson, bouchon, désordre

Verbes : préparer, mettre, poser, accrocher, laver, frotter, nettoyer, essuyer, ranger, balayer, manger, boire, (se) servir, remplir, vider, boucher

Adjectifs : petit/grand, sale/propre, plat/creux, bon

La cuisine, la nourriture

Gâteaux/crêpes...

Noms : cuisine, tablier, gâteau, table, saladier, bol, pot, farine, oeuf, coquille, sel, lait, huile, bouteille, litre, liquide, beurre, chocolat, vaourt, main, cuillère, fourchette, verre, assiette, vaisselle, pâte, plat, moule, cuisinière, four, allumette, mètre, plateau, moitié, bout, part, tranche, croute, mie, crêpe, galette, fève, poêle, louche, confiture, couronne,

tarte, rouleau, pâtisserie, machine, recette, envie, faim, appétit, soif, boisson, paille, langue, lèvres, repas, dessert, goûter, anniversaire, invitation, odeur, goût, sens, nourriture, poubelle, éponge

Verbes : faire, vouloir, préparer, prendre, tenir, mettre, falloir, ajouter, couper, écraser, mélanger, (ne pas) oublier, tourner, remuer, casser, battre, vider, verser, renverser, goûter, lécher, sucer, allumer, éteindre, cuire, chauffer, faire, fondre, se brûler, faire sauter, rouler, étaler, poser, décorer, réussir, sentir, souhaiter, inviter, recevoir, choisir, partager, servir, refuser, remercier, manger, boire, avaler, aimer, se régaler, rester, finir, laver, nettoyer, essuyer, ranger, balayer, jeter, secouer, travailler

Adjectifs : barbouillé, gourmand, maladroit, chaud, gros, rond, épais/mince, entier, demi, deux, dix, égal, bon/mauvais/meilleur

Salade de fruits

Noms : fruit, dessert, salade de fruits, tablier, couteau, lame, saladier, pomme, poire, orange, pamplemousse, citron, clémentine, pêche, prune, abricot, cerise, noyau, raisin, fraise, framboise, mûre, ananas, banane, kiwi, melon, râpe, jus, paille, glaçon

Verbes : couper, écraser, presser, éplucher, râper, mélanger, croquer

Adjectifs : rouge, vert, jaune, mûr, abîmé, taché, rond, lisse, rugueux

Soupe de légumes

Noms : soupe, tablier, couteau, lame, cuvette, bassine, casserole, couvercle, fond, appareil, machine, légume, épluchure, poubelle, morceau, rondelle, pomme de terre, carotte, navet, poireau, chou, citrouille, oignon, ail, persil, sel, cocotte, cuisinière, assiette, moulin, entonnoir

Verbes : couper, cuire, éplucher, bouillir, déborder, couler, inonder, éclabousser, écraser, éteindre, souffler, goûter

Adjectifs : rouge/vert, rond, long, cru/cuit, épais(se), creux(se)/plat(e), plein(e), vide

A la cantine

Noms : femme, dame, cuisinière, faim, soif, restaurant, repas, salade, saladier, huile, tomate, radis, pâté, jambon, viande, bifteck, poulet, os, purée, frite, pâte, poisson, sole, arête, fromage, yaourt, fruit, biscuit, gâteau, pâtisserie, glace, parfum, pain, croûte, mie, baguette, eau, boisson, bouteille, bouchon, aliment, assiette, verre, gobelet, fourchette, cuillère, serviette, plat

Verbes : déjeuner, manger, couper, découper, boire, se régaler, aimer, avaler, (se) servir, verser, remplir, rester

Adjectifs : chaud/froid, mauvais/bon/meilleur, dur, épais, gourmand

⁴⁴ D'après Boisseau Philippe, Pédagogie du langage pour les 4 ans, CRDP de Hautes-Normandie, Mont-Saint-Aignan, 2004

Annexe 2

Grille d'analyse du vocabulaire

Cocher l'emploi des mots :

USTENSILES	P⁴⁵	R	INGREDIENTS	P	R	ACTIONS	P	R
Casserole			Beurre			Boire		
Couteau			Chocolat			Casser		
Cuillère			Farine			Couper		
Fouet			Huile			Cuire		
Four			Lait			Eplucher		
Fourchette			Levure			Etaler		
Louche			Œuf			Fondre		
Mixeur			Sel			Manger		
Poêle			Sucre			Mélanger		
Rouleau			Yaourt			Remuer		
Saladier						Rouler		
Verre						Verser		

⁴⁵ P = en production / R = en réception

Annexe 3 Plan de Séquence

Niveau : MS

Domaine : S'approprier le langage / Devenir élève / Découvrir le monde

Objectifs : Maîtrise du langage en s'appuyant sur des situations vécues, langage d'évocation
Développement des compétences lexicales et syntaxiques à partir de productions personnelles
S'approprier le document écrit : « recette ».
Acquisition d'une élocution compréhensible par les autres
Diversification du vocabulaire

Compétences :

Raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu.

Nommer avec exactitude un objet, une action ressortissant à la vie quotidienne

Utiliser le pronom « je » et diversifier les pronoms ainsi que les prépositions

Utiliser un système de temps de plus en plus élaboré (présent, passé composé et futur) et employer des phrases complexes

Participer à un échange collectif en écoutant autrui et en attendant son tour de parole

Séances	Objectifs spécifiques et Compétences visées.	Grandes lignes de la situation d'apprentissage.	Matériel et organisation de la classe.	Trace écrite
1 10min/personnes Évaluation diagnostique	Savoir ce que connaissent déjà les élèves. Constituer des groupes homogènes	Les élèves observent des photos et nomment les choses qu'ils reconnaissent	Photos d'aliments, d'ustensiles, d'actions. Le PE dispose d'une grille d'évaluation des mots de vocabulaire <i>Individuel</i>	

<p style="text-align: center;">2</p> <p>Confection des recettes + prise de photos</p>	<p>Etendre le champ lexical de la recette de cuisine : Entendre et formuler avec précision les noms des ustensiles, ingrédients, ... et leur utilité. Réaliser une recette à l'aide d'un adulte.</p>	<p>Les élèves participent à la confection des recettes. C'est eux qui font les gestes. Le vocabulaire est rappelé à chaque fois.</p>	<p>Matériel de cuisine (saladier, verre doseur, louche, poêle, mixeur, fouet, cuillère, ...) Ingrédients (œufs, farine, beurre, lait, sel, levure, sucre, ...) Appareil photo</p> <p><i>Groupe de niveau</i></p>	<p>Affiche de la recette + photos</p>
<p style="text-align: center;">3</p> <p>Collecte des premiers jets de l'élève</p>	<p>Décrire une situation vécue en nommant avec exactitude un objet, une personne ou une action ressortissant à la vie quotidienne. Etendre le champ lexical de la recette de cuisine : Entendre et formuler avec précision les noms des ustensiles, ingrédients, ... et leur utilité.</p>	<p>Les élèves découvrent leurs photos et les commentent spontanément.</p>	<p>Photos imprimées numérotées au dos. Le PE dispose d'une fiche préparée avec les numéros des photos pour récolter les réactions des élèves</p> <p><i>Individuel</i></p>	<p>Après avoir retravaillé dessus, les phrases orales seront notées par l'enseignante.</p>
<p>4 (Amandine ROUX)</p> <p>Réalisation des affiches</p>	<p>Retrouver et verbaliser la chronologie de la recette.</p>	<p>Par groupes de 6 élèves avec un adulte, les élèves remettent les photographies dans l'ordre et les textes correspondants.</p>	<p>Affiches vierges + photos des élèves + textes imprimés à l'ordinateur.</p>	<p>Affiches</p>
<p>4 (Fanny PASCAL)</p> <p>Confection de l'album écho</p>		<p>Le PE lit les phrases de l'album dans l'ordre et l'élève doit retrouver la photo qui correspond. Ensuite il colle.</p>	<p>Album écho vierge préparé à l'avance + photos des élèves + bulles avec les textes imprimés à l'ordinateur</p> <p><i>Individuel</i></p>	<p>Album écho</p>

<p>5 (Fanny PASCAL)</p> <p>Entraînement de l'enfant avec interaction du PE</p> <p>« Dire pour se raconter »</p>	<p>Raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu. Nommer avec exactitude un objet, une action ressortissant à la vie quotidienne</p> <p>Utiliser le pronom « je » et diversifier les pronoms ainsi que les prépositions</p>	<p>L'élève s'entraîne à raconter son album. Le PE est là pour le relancer et pour faire des feedbacks (conversationnels : « tu » ou en assistance : « je »)</p>	<p><i>Individuel</i></p>	<p>Album écho</p>
<p>6 (Fanny PASCAL)</p> <p>Présentation autonome des élèves devant les autres</p> <p>« Dire pour raconter aux autres »</p>	<p>Oser prendre la parole devant un groupe pour Raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu.</p> <p>Participer à un échange collectif en écoutant autrui et en attendant son tour de parole</p>	<p>L'élève prend place devant le groupe d'élève et raconte son album écho. Le PE est là pour l'aider si besoin.</p> <p><i>Attention, à ne faire que quand l'élève est prêt</i></p>	<p><i>Individuel mais devant le groupe classe</i></p>	<p>Diplôme de réussite « J'ai réussi à raconter mon album aux copains »</p>
<p>7</p> <p>Evaluation sommative.</p>	<p>Evaluer l'évolution des connaissances en vocabulaire.</p>	<p>Les élèves observent des photos et nomment les choses qu'ils reconnaissent</p>	<p>Photos d'aliments, d'ustensiles, d'actions.</p> <p>Le PE dispose d'une grille d'évaluation des mots de vocabulaire</p> <p><i>Individuel</i></p>	

Annexe 4
Liste des activités proposées en lien avec notre séquence

ROUX Amandine

Activités	Grandes lignes de la situation d'apprentissage
Ordre séquentiel	Les photographies prises durant les ateliers cuisine sont présentées à la classe au coin regroupement. Les élèves doivent, après avoir fait ce travail individuellement, se mettre d'accord de façon collective pour organiser les photographies dans l'ordre séquentiel (ordre dans lequel les photographies ont été prises.).
Tri d'ustensiles et d'ingrédients	Les élèves ont d'abord eu à trier les ustensiles et ingrédients, qu'ils avaient utilisés durant la réalisation des recettes, en deux bacs différents : l'un pour les ustensiles, l'autre pour les ingrédients. Les ustensiles et ingrédients ont ensuite été présentés sous forme de photographies aux élèves. Le même travail de tri a été demandé. Enfin les élèves ont fait ce travail sur fiche.
Jeu de KIM	Les photographies prises durant les ateliers cuisine ont été affichées au tableau. Les élèves les ont décrites, puis l'enseignante a retiré une photographie. Les élèves devaient retrouver et décrire la photographie qui avait été retirée.
Fabrication d'une histoire.	A partir des photographies prises durant les ateliers cuisine, et triées en trois catégories : ingrédient, ustensile et action, les élèves devaient tirer une image de chaque catégorie et raconter une histoire.
Lecture offerte	Lecture par l'enseignante de l'album : Modéré, A., Dufresne, D.(2001), <i>Petit Pas fait un gâteau</i> , Matou, Paris.

PASCAL Fanny

Activités	Grandes lignes de la situation d'apprentissage
Ordre séquentiel	Les photographies prises durant les ateliers cuisine sont présentées à la classe au coin regroupement. Les élèves doivent, de façon individuelle organiser les photographies dans l'ordre séquentiel (ordre dans lequel les photographies ont été prises.).
Jeu de Loto	A partir des photographies prises durant les ateliers cuisine, l'enseignante a confectionné deux grilles de Loto : l'une sur les ustensiles et l'autre sur les ingrédients. Après avoir présenté ce travail en atelier dirigé, elle les a laissé réinvestir ce travail en autonomie.
Questions - Réponses	Au coin regroupement, l'enseignante a pris une photographie de l'atelier cuisine. Les élèves devaient poser des questions pour trouver quelle était la photographie choisie par l'enseignante.
Lecture offerte	Lecture par l'enseignante de l'album : Ecole du lac, (1981), <i>Zouzou et les crêpes</i> , Grenoble.

Annexe 5

Pourcentage des mots acquis par les élèves

Mademoiselle ROUX

	Résultats évaluation 1.	Résultats évaluation 2.
Al.	41,46	58,54
An.	48,78	85,37
Ax.	43,90	80,49
Ch.	24,39	41,46
E.	36,59	75,61
El.	60,98	75,61
G.	41,46	48,78
J.	48,78	65,85
K.	34,15	53,66
Lé.	24,39	63,41
Ly.	43,90	65,85
M.	26,83	92,68
N.	29,27	63,41

Mademoiselle PASCAL

	Résultat évaluation 1	Résultat évaluation 2
Mo	50,0	73,7
Me	26,3	50,0
Ro	42,1	65,8
Ya	42,1	47,4
Seh	50,0	60,5
Ann	39,5	68,4
Ph	57,9	68,4
Id	55,3	71,1

Annexe 6

Utilisation de chaque mot par les élèves

	ROUX Amandine		PASCAL Fanny	
	Utilisation du mot à la première évaluation	Utilisation du mot à la seconde évaluation	Utilisation du mot à la première évaluation	Utilisation du mot à la seconde évaluation
Beurre	11	14	5	7
Boire	15	15	8	8
Casser	3	13	6	8
Casserole	11	13	2	4
Chocolat	9	13	2	7
Couper	12	15	8	8
Couteau	14	15	8	8
Cuillère	14	15	7	8
Etaler	0	2	0	1
Farine	4	13	3	7
Fondre	1	10	4	8
Fouet	11	11	0	0
Four	5	15	6	8
Fourchette	15	15	8	8
Huile	1	8	2	3
Lait	2	13	5	7
Levure	11	11	0	0
Louche	4	7	0	0
Manger	13	15	7	8
Mélanger	9	12	7	8
Mixeur	8	8	1	1
Œuf	12	15	3	8
Poêle	7	11	1	8
Remuer	3	3	0	0
Rouleau	9	13	3	4
Rouler	1	14	4	6
Saladier	1	2	1	6
Sel	4	11	1	6
Sucre	5	6	3	5
Verre	4	4	3	4
Verser	2	10	6	7
Yaourt	9	9	0	0

Annexe 7

Vocabulaire passé de passif lors de l'évaluation 1, à actif à l'évaluation 2.

	Nombre de mots acquis en réception lors de l'évaluation 1	Nombre de mots passés d'acquis en réception à l'évaluation 1, a acquis en production à l'évaluation 2
Al.	1	0
An.	8	6
Ax.	3	3
E.	2	2
El.	10	7
G.	3	2
J.	5	1
K.	4	2
Lé.	2	2
Ly.	2	1
M.	1	1

RÉSUMÉ

L'enseignant doit veiller chaque année, à développer le capital lexical des élèves, en production et en réception. Si chaque jour, à travers des activités variées, les enfants entendent de nouveaux mots, cette simple exposition est considérée par plusieurs chercheurs comme insuffisante pour qu'ils mémorisent ces mots. Dans notre travail, nous avons étudié, en quoi les situations de vécu commun influencent l'acquisition de vocabulaire en maternelle. Plus précisément nous avons essayé de répondre, en lien avec nos projets de classe et d'école, à la question : En quoi, la réalisation de recettes de cuisine en classe, avec les élèves favorise t'elle l'enrichissement du vocabulaire de l'alimentation ? Le travail de recherche a été mené dans la classe de Moyenne Section de deux établissements scolaires différents.

SUMMARY

The teacher must enlarge every year the students' vocabulary in production and reception. If every day, through various activities, children hear new words, this simple exposure is considered by many researchers as insufficient for them in order to memorize the words. In our work, we study, how the common experience situations influence the vocabulary acquisition. Specifically we have tried to answer the question: How make a recipe in class with students, enrich their vocabulary? The research was conducted in two different kindergartens.

MOTS CLÉS : Ecole maternelle – Moyenne Section - S'approprier le langage – Acquisition du vocabulaire – Apprentissage situé. Kindergarten – second year preschool – acquisition of language – vocabulary – real-life experience.