



**HAL**  
open science

# L'acquisition du vocabulaire des vêtements à partir d'un album de jeunesse en classe de moyenne section de maternelle

Florine Chardonnet

## ► To cite this version:

Florine Chardonnet. L'acquisition du vocabulaire des vêtements à partir d'un album de jeunesse en classe de moyenne section de maternelle. Education. 2016. dumas-01417251

**HAL Id: dumas-01417251**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01417251>**

Submitted on 15 Dec 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.

## **Année universitaire 2015-2016**

***Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

***Mention Premier degré***

# L'acquisition du vocabulaire des vêtements à partir d'un album de jeunesse en classe de moyenne section de maternelle

**Présenté par Florine CHARDONNET**

Première partie rédigée en collaboration avec Anna CHAPELLE

**Mémoire de M2 encadré par Tiphaine MOUT**

## Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM) -

Florence CHARDONNET.....

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE MEEF-SD / MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

"L'acquisition... du vocabulaire des vêtements à partir d'un album de jeunesse... en classe... de moyenne... section de maternelle"

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Grenoble.....  
le 18/05/2016.....

Signature de l'étudiant(e)





## Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS<sup>1</sup>

### Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) CHARDONNET Florine.....

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

"l'acquisition du vocabulaire des vêtements à partir d'un album de jeunesse en classe de moyenne section de maternelle"

, agissant en l'absence de toute contrainte,

**autorise**

**n'autorise pas** <sup>2</sup>

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : [membupe@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:membupe@univ-grenoble-alpes.fr)

Fait à Grenoble..... le 18/05/2016.....

Signature de l'étudiant(e),  
Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord



<sup>1</sup> La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>  
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

<sup>2</sup> Entourer la mention choisie

## Sommaire

Introduction.....	2
1. Etat de l'art.....	2
1.1 Définition du vocabulaire et du lexique .....	2
1.2 Acquisition du lexique .....	2
1.2.1 De 0 à 3 ans .....	2
1.2.2 L'explosion lexicale (de 4 à 6 ans) .....	8
1.2.3 Tout au long de la vie (6 ans et plus).....	8
1.3 Apprentissage du lexique à l'école.....	9
1.3.1 Programmes .....	9
1.3.2 Application en classe .....	10
1.3.3 Les différentes modalités pédagogiques.....	12
1.3.4 Les thèmes.....	14
1.4 L'album de jeunesse, un outil dans l'acquisition du langage .....	14
1.4.1 Les différents types d'albums.....	14
1.4.2 Les intérêts des albums jeunesse à l'école.....	14
1.4.3 L'exploitation des albums jeunesse à l'école .....	15
1.4.4 Hypothèses.....	17
2. Méthode.....	18
2.1 Choix de la méthode.....	18
2.2 Participants.....	18
2.2.1 Terrain d'étude.....	18
2.2.2 Population étudiée .....	18
2.2.3 Groupe.....	19
2.3 Matériel .....	19
2.3.1 Matériel nécessaire .....	19
2.3.2 Choix de l'album .....	19
2.3.3 Sélection du vocabulaire .....	20
2.3.4 Construction du matériel pédagogique.....	21
2.3.5 Outils de mesure .....	22
2.4 Procédure .....	22
2.4.1 Durée de l'expérimentation .....	22
2.4.2 Conception de la séquence .....	23
2.4.3 Mise en place de la séquence dans la classe.....	24
3. Résultats .....	25

3.1 Résultats obtenus pour chaque mot lors du pré-test et du post-test.....	25
3.2 Prononciation des mots de vocabulaire.....	26
3.2.1 Lors du pré-test.....	26
3.2.2 Lors du post-test.....	26
3.3 Déroulement des activités de la séquence.....	27
3.3.1 Recherche de page.....	27
3.3.2 Loto.....	27
3.3.3 Rituels.....	27
3.3.4 Jeu de simulation.....	28
3.4 Confusions avec d'autres mots.....	28
3.5 Résultats par catégories d'élèves.....	29
3.5.1 Résultats par genre.....	30
3.5.2 Résultats par catégories de Petits parleurs / Grands parleurs.....	30
3.6 Moyenne générale des résultats de la population étudiée.....	31
4. Discussion et conclusion.....	32
4.1 Recontextualisation.....	32
4.2 Mise en lien avec les recherches antérieures.....	32
4.2.1 Analyse des résultats.....	32
4.2.2 Vérification des hypothèses.....	34
4.3 Limites et perspectives.....	34
4.3.1 Choix du matériel pédagogique.....	34
4.3.2 La question de la représentativité de l'échantillon.....	35
4.4 Perspectives.....	36
4.4.1 Supports.....	36
4.4.2 Projet pédagogique.....	36
4.5 Evaluation de l'impact pour le métier d'enseignant.....	36
<b>Bibliographie.....</b>	<b>37</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>39</b>
Annexe 1 : Plan de séquence en langage sur le vocabulaire des vêtements.....	40
Annexe 2 : Fiche de préparation de la séance du « Loto des vêtements ».....	41
Annexe 3 : Fiche de préparation du rituel « Dans ma valise ».....	42
Annexe 4 : Fiche de préparation de la séance « Album-écho ».....	43
Annexe 5 : Grille d'évaluation diagnostique sur le vocabulaire.....	44
Annexe 6 : Imagier des vêtements (pour le pré-test et le post-test).....	45
Annexe 7 : Couverture et pages extraites de l'album <i>Il ne faut pas habiller les animaux</i> .....	46
Annexe 8 : Exemple de planche de bingo.....	47
Annexe 9 : Exemple de cartes pour le rituel « Que portes-tu ? ».....	48
Annexe 10 : Couverture et extrait de l'album-écho créé avec les élèves.....	49

## **Introduction**

Comme l'explique Agnès Florin (1999), professeure de psychologie et de l'éducation, le langage a différentes fonctions : exprimer une sensation, agir sur autrui, donner ou demander une information, se créer un monde imaginaire, entrer en contact, etc.

Les nouveaux programmes pour la maternelle (2015) privilégient plus encore que les précédents l'axe du langage, qui aurait une influence directe sur la réussite scolaire et l'apprentissage de la lecture. En effet, l'Education Nationale cherche à lutter contre les écarts de compétences entre les élèves et contre l'illettrisme, en agissant dès l'école maternelle. Le lexique étant le point de départ dans l'apprentissage d'une langue, c'est l'acquisition de cet aspect-là du langage que nous allons détailler, en essayant d'explorer les moyens de le développer à partir d'un album de littérature jeunesse.

Le but de ce mémoire sera de répondre à la problématique suivante : En quoi les illustrations d'un album de jeunesse favorisent-elles l'acquisition du vocabulaire des vêtements en classe de moyenne section d'école maternelle ?

Pour cela, nous allons exposer un état de l'art s'appuyant sur nos lectures et nos recherches afin, tout d'abord, de définir le vocabulaire et le lexique. Ensuite, nous présenterons l'acquisition du lexique à différentes phases développementales : de 0 à 3 ans, puis lors de l'explosion lexicale, et enfin tout au long de la vie. Cela nous mènera à nous intéresser à l'apprentissage du lexique à l'école, en étudiant d'abord les programmes, puis les applications en classe observées et recommandées par les chercheurs, en répertoriant ensuite les différents outils disponibles pour son enseignement, et enfin, en réfléchissant au choix du thème à travailler avec les élèves. Nous approcherons alors l'intérêt des albums de jeunesse dans l'acquisition du lexique en différenciant d'abord les types d'albums existants, en observant les intérêts qu'ils présentent à l'école et la façon dont ils sont exploités. Enfin, nous pourrons alors émettre des hypothèses tentant de répondre à notre problématique.

Nous expliciterons ensuite la méthodologie suivie pour répondre à notre problématique, puis nous exposerons les résultats obtenus et leurs analyses pour enfin les discuter dans une dernière partie.



## **Partie théorique**

### **1. Etat de l'art**

#### **1.1 Définition du vocabulaire et du lexique**

D'après Pioche (2011), le « lexique » désigne la totalité des mots appartenant à une langue spécifique, tandis que le « vocabulaire » est une notion un peu plus personnalisée, puisqu'il représente l'ensemble des mots connus et utilisés par un individu, et est ainsi plus spécifique à chacun. Apprendre le vocabulaire d'une langue est une façon d'apprendre la culture de cette langue, puisque les mots sont du « prêt-à-penser » qui permet d'exprimer plus facilement des pensées en utilisant un langage connu de tous. Selon Pioche (2011 : 5), « Les mots [...] sont des outils, en nombre limité, qui nous permettent de penser et de dire un nombre illimité de choses ».

#### **1.2 Acquisition du lexique**

##### **1.2.1 De 0 à 3 ans**

###### *1.2.1.1 Premières productions de sons*

Selon Florin (1999), le langage oralisé, l'un des premiers apprentissages humains, outil essentiel pour communiquer et se faire une représentation du monde, se compose « d'un répertoire de mots, de règles syntaxiques et de conditions d'utilisation des énoncés ». Dès ses premières semaines de vie, un bébé humain cherche à entrer en contact avec son entourage par des gestes, des mimiques, des gazouillis, des cris ou des pleurs. Puis, il commence petit à petit à former des syllabes, qui vont s'approcher de plus en plus à des mots. Ensuite, il sera capable de former des mots, puis de les juxtaposer, avant, bien plus tard, de maîtriser la syntaxe pour pouvoir produire des énoncés composés de phrases.

L'apprentissage de la langue maternelle mène à de nombreux autres apprentissages, et est assez rapide par rapport à la difficulté qu'il représente. En effet, un enfant met deux à trois ans pour se faire comprendre oralement, et acquiert les bases du langage maternel durant les deux ou trois années suivantes. Au bout d'une dizaine de mois, l'enfant est capable de prononcer des sons qui s'approchent de mots existants dans des situations de référence, mais il est difficile de savoir s'il associe ses mots au sens qu'ils désignent réellement. Le « vocabulaire passif », c'est-à-dire le lexique qui est compris, est toujours plus étendu que le « vocabulaire actif », c'est-à-dire celui qui est utilisé et prononcé. Certains enfants semblent considérer le langage comme

un moyen de désignation de ce qui l'entoure, tandis que d'autres le considéreraient plutôt comme un moyen de contrôler des aspects sociaux.

Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003) détaillent cette évolution langagière précédant l'acquisition des mots. Elles expliquent que les enfants communiquent vers 2-3 mois par des « gazouillis », vocalisations qui représentent une interaction qui n'est pas encore linguistique. Aux alentours de 4-6 mois, ils produisent des sons plus grinçants dont les sonorités sont proches de celles des voyelles. Puis, vers 7 mois, ils font des transmissions voyelle-consonne, c'est-à-dire des séries de syllabes répétées (telles que « da-da ») ou babil canonique. Enfin, à un an, les séquences sont plus nuancées (comme « babi-babi »). Le passage du babil canonique aux mots n'est jamais tranché ni abrupt. Le nourrisson, bien avant de prononcer son premier mot reconnaissable, segmente le flux de la parole et cela lui permet de discerner les limites entre les mots. Cependant, il ne suffit pas de distinguer ces limites pour apprendre le lexique de sa langue maternelle. Dans l'ensemble, les sons qui entrent dans la composition des mots restent complètement arbitraires, mais ils font aussi l'objet d'une convention. Ainsi, pour construire son lexique réceptif, l'enfant a besoin de reconnaître qu'un mot renvoie à l'ensemble de la catégorie d'éléments et pas seulement à un élément précis. Pour connaître la signification exacte des mots, l'enfant doit faire appel à d'autres indices que les sons qui le composent.

#### *1.2.1.2 Mesure quantitative du langage*

Florin (1999) précise que l'une des premières conceptions du langage consistait en une mesure quantitative et qualitative du vocabulaire acquis pour en comprendre les méthodes d'acquisition. Puis, on a supposé que l'acquisition du langage concernait plutôt la construction des énoncés, avant de s'intéresser à l'impact du relationnel dans cet apprentissage. Les acquisitionnistes Kail et Fayol (2000) précisent que chaque langue présente des problématiques différentes lors de leur apprentissage. Par exemple, une langue au vaste lexique sera plus compliquée à acquérir puisque l'enfant aura plus de mal à confirmer les correspondances entre chaque expression dont le sens est proche. Cependant, dans leur ouvrage, ils font principalement référence à des recherches menées en milieu anglo-saxon. Ils se rapportent aux recherches de Bassano (2000) pour parler du « développement lexical précoce ». D'après eux, l'acquisition du lexique fait partie des processus fondamentaux participant à l'émergence du langage.

De nombreux travaux ont mesuré l'accroissement du lexique - nombre de mots que les enfants sont capables de produire - par le biais de la méthode demandant des rapports parentaux (tenue de journaux ou questionnaires). Cependant, cette méthode représente un inconvénient

qui est celui de la majoration des performances par les parents interrogés. Néanmoins, ces études révéleraient que les filles seraient plus précoces dans la production du langage que les garçons. Ce fait aurait, d'après Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003), une cause biologique, et notamment des facteurs physiologiques. Les filles contrôlèrent plus rapidement l'appareil articulatoire, du fait de la maturation plus rapide du cerveau. Cependant, le taux de compréhension resterait à peu près égal tout au long du développement.

D'après Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003), à 24 mois, les enfants arrivent à prononcer environ une cinquantaine de mots. C'est à ce moment-là que le lexique réceptif (capacité à le comprendre) et le lexique productif (capacité à le produire) cessent de progresser au même rythme.

#### *1.2.1.3 Mesure qualitative du langage*

Danon-Boileau (1995), psychanalyste et professeur de linguistique, se demande dans son ouvrage ce qui définirait un langage de qualité. Après avoir réfuté des idées se limitant à la quantité de vocabulaire, à la qualité de la syntaxe, à l'absence d'erreur ou à la reformulation instantanée, il suppose qu'un langage de qualité est un langage « habité ». Il emprunte des paroles de Rimbaud pour dire que « ce n'est pas un langage de voyant mais un langage qui rend voyant celui à qui il est adressé ». Un langage de qualité ne serait donc pas qu'un langage sans imperfections, mais un langage qui exprimerait vraiment quelque chose de parlant à celui qui écoute. L'auteur dit que « la qualité d'une parole [...] est aussi faite de rythme et de souffle ». Pour lui, ce qui définit le langage humain est l'articulation des sons, qui permet, par une division d'éléments sonores, de représenter une pensée continue.

#### *1.2.1.4 Lexique de compréhension et lexique de production*

Selon certains auteurs, dont Florin (1999), il existerait deux lexiques, celui de la compréhension et celui de la production. La compréhension lexicale, étant une activité mentale globale, implique les deux hémisphères du cerveau, tandis que la production lexicale, étant une activité plus analytique et linguistique, concernerait plus précisément l'hémisphère gauche, celui du langage. D'après Florin (1999), le lexique de production est connu pour être en retard comparé à celui de la compréhension. Ce décalage (aussi appelé dissociation) se maintient pendant une longue période, si l'on se base sur les travaux de recherche de Bates et al. (1994). Selon ces recherches, les enfants âgés de 16 mois seraient en capacité de comprendre environ 200 mots, alors que le nombre de mots produits avoisineraient les 60.

### *1.2.1.5 Structuration du développement du lexique*

Des recherches ont questionné le développement, la hiérarchie, l'ordre d'apparition, la fréquence et les tendances fondamentales de structuration du lexique des ensembles suivants :

- les éléments dits « socio pragmatiques », utilisés lors des moments d'interactions avec autrui (les routines sociales, les onomatopées, les expressions courtes),
- les éléments à fonction référentielle (désignation d'individus, d'objets),
- les termes à fonction prédictive (actions, états, propriétés),
- les mots « de contenu »,
- les mots « fonctionnels » ou « de classe fermée ».

Les résultats de ces recherches font apparaître deux choses. D'abord, la primauté d'apparition des mots de contenu (plus précisément la prédominance des noms sur les verbes), qui est commune aux deux modalités du langage (la compréhension précède malgré tout la production). Ensuite, selon une étude de Bates et al. (1994) sur le développement lexical précoce de 16 à 30 mois, les trois étapes successives dans le processus de composition et décomposition du vocabulaire : l'expansion des noms, l'expansion des prédicats, verbes et adjectifs, et les mots de « classe fermée ». Cette tendance souligne le déplacement de l'accent de la référence vers la prédication, puis vers la grammaire pour les anglo-saxons. Les recherches françaises de Bassano (1998-1999) relèvent une évolution dans l'ensemble en accord avec celle mise en évidence par Bates.

Des contraintes cognitives font partie des facteurs influençant les régularités du développement (Genter, 1982). Les noms constituent une classe notionnelle plus simple et plus facile à identifier pour l'enfant que les verbes et les autres prédicats. Tandis que les noms réfèrent à des entités de perspectives distinctes et d'une grande cohésion, les verbes réfèrent à des ensembles d'éléments éparpillés dans le champ perceptif, ne correspondant souvent pas à une expérience présente d'éléments.

Nous remarquons que dans les résultats des recherches de Bassano (1998-1999), une différence ressort entre le développement lexical des enfants anglo-saxons et francophones. Chez les seconds, la proportion des noms dans le lexique semble moins élevée et les verbes sont désormais présents (sous forme impérative, ou verbes de portée générale). Ce sont surtout les mots grammaticaux qui présentent une évolution plus expansive que ceux de l'anglais (ils sont plus présents dans le lexique des enfants francophones), ce qui relève probablement de la

richesse du potentiel grammatical de la langue française. Ces remarques ne remettent cependant pas en cause les tendances fondamentales les plus générales.

#### *1.2.1.6 Facteurs d'influence à l'acquisition du langage*

Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003) affirment que selon des études, les enfants des pays occidentaux ou non traversent les mêmes étapes pour devenir des locuteurs courants. Il faut donc prendre en considération des influences directes ou indirectes : biologiques, environnementales et socioculturelles. Selon ces auteurs, il existe trois grandes approches théoriques sur ce qui est à l'origine de la compréhension du sens exact des mots : l'hypothèse des contraintes lexicales, les contraintes sociales, et les contraintes linguistiques.

La contrainte lexicale relève de la cognition générale, c'est-à-dire qu'elle est en lien avec l'acquisition de la relation entre le nouveau champ lexical et les objets réels correspondants. Il en existe quatre types :

- l'exclusivité mutuelle, selon laquelle l'enfant n'a pas encore connaissance de l'existence des synonymes (un objet égale un mot le représentant),
- le *fast mapping*, qui fait relier un mot en acquisition à un objet nouveau,
- la contrainte de l'objet entier, qui fait commencer l'apprentissage d'un champ lexical autour d'un objet en commençant par la caractéristique générale (un mot pour nommer un objet dans son ensemble), vers les mots faisant référence aux parties de l'objet,
- la contrainte taxonomique, limitant la traduction des mots à leur classification.

En somme, les contraintes lexicales agissent positivement sur l'appropriation de nouveaux mots, mais ne font pas leur apparition au même moment (la contrainte taxonomique succéderait aux autres). Plus tôt elles se manifestent, plus le vocabulaire rencontrera une grande croissance, ce qui témoigne que cette dernière est subordonnée à la maturité cognitive.

Quant aux contraintes sociales, les interactions parent-enfant sont les plus significatives chez des enfants en bas âge, où l'accompagnement de la parole par le geste joue un rôle indéniable.

Pour ce qui est des contraintes linguistiques, des études ont montré que les enfants comprenaient le sens et classaient les mots à partir des terminaisons, aux côtés des mots fonctionnels (articles démonstratifs) et des marquages morphologiques.

Kail et Fayol (2000) citent parmi les facteurs d'influence externes : la précocité, la référentialité, l'ordre de naissance dans la fratrie ou encore le milieu socio-économique.

Florin (1999) analyse que malgré les différences socio-culturelles selon la famille et le pays du bébé, ses principaux intérêts linguistiques se centrent d'abord sur les personnes qui s'occupent de lui et les objets nécessaires à sa survie. Selon son groupe culturel, la nature des mots et leur thématique présentent tout de même des variations importantes. Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003) expliquent que des facteurs biophysiques généraux, comme le patrimoine potentiel génétique, peuvent affecter le développement du langage, y compris au niveau de la production des mots. Ils jouent un rôle indirect mais significatif.

#### *1.2.1.7 L'acquisition du concept et du sens des mots*

Comment l'enfant accède-t-il à la correspondance entre les unités de langage et les événements du monde réel ? D'après Florin (1999), pour comprendre le sens des mots, les enfants doivent procéder à plusieurs étapes. D'abord, un découpage de la chaîne verbale en unités de sens, qui est possible grâce à une reconnaissance de l'intonation des mots. Ensuite, une organisation du monde en catégories d'objets et d'actions séparées, et enfin, la formulation d'hypothèses sur les mots. Pour cette dernière, ils ont tendance à définir un mot par une pluralité de caractéristiques, qui vont de la plus générale à la plus spécifique. C'est le « phénomène de sur-extension », défini par Kail et Fayol (2000 : 152-153) comme un emploi d'un mot de façon trop large, en faisant référence à des objets qui partagent pour lui des traits perceptifs ou même, rarement, fonctionnel. L'idée du sens d'un mot va donc se préciser en augmentant le nombre de critères permettant de le définir. Au contraire, l'« hypothèse de totalité » (correspondant à la « sous-extension » de Kail et Fayol) est l'emploi d'un mot de façon restreinte, dans une situation ou un contexte spécifique, doté d'une régularité spécifique. Elle correspond à la considération qu'un élément ne peut être désigné que par un seul mot. Les études longitudinales analysant l'évolution de l'extension référentielle des mots (Dromi, 1987 ; Tomaselle, 1992) démontrent que tous les mots ne subissent pas ces phénomènes, et que ces derniers n'interviennent pas au même moment : les sous-extensions concerneraient les premières étapes, alors que les autres interviendraient plus tard.

Florin (1999) explique qu'au début de l'apprentissage du langage, les enfants s'expriment par des mots-phrases, c'est-à-dire que des mots isolés vont avoir pour eux une valeur de phrase. C'est donc l'interprétation de l'adulte qui va donner sens à ce mot-phrase selon le contexte. Puis, les enfants vont tendre à produire des combinaisons de deux mots produisant un sens plus

précis ou formant des expressions toutes faites. Braine (1963), psycholinguiste, identifie ce qu'il nomme des « mots-pivots », qui ont une position définie dans ces énoncés de deux mots afin de leur donner une certaine structure et un sens grammatical. Cette notion d'ordre des mots dans une phrase, même de deux mots, démontre une certaine conscience de la grammaire de la langue maternelle.

### **1.2.2 L'explosion lexicale (de 4 à 6 ans)**

D'après Boisseau (2015), pour beaucoup d'enfants, « l'explosion lexicale » se produit aux alentours de 3 ans, et c'est également environ à cet âge-là qu'ils commencent à construire une syntaxe. Ces deux phénomènes sont liés : c'est la « syntaxe orale » qui permet l'acquisition et l'extension du vocabulaire. C'est pourquoi les mots de vocabulaire connus passent en moyenne de 750 à 3 ans à 1500 à 4 ans, pour atteindre 2500 à 5 ans.

Selon Gopnik et Meltzoff (1987), cette phase d'explosion est due à la prise de conscience de la catégorisation et du fait que toute chose puisse être porteuse de nom (principe de correspondance entre le vocable et le référent). Florin (1999) confirme que l'explosion lexicale correspond à une réorganisation des mots et de leur principe de codage. Ainsi, les activités de catégorisation sont préconisées pour développer le lexique des enfants.

Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003) estiment que lorsque les enfants entrent dans la phase d'explosion lexicale, ils peuvent acquérir jusqu'à huit à dix mots par semaine. Avant ce moment-clé, qui intervient lorsqu'un enfant connaît entre 100 et 200 mots, mais pas réellement à un âge donné, ce nombre est d'environ trois mots par semaine en moyenne. Les auteurs précisent que c'est vers l'âge de 4 à 5 ans que les enfants vivent une transition dans la compréhension, pour l'essentiel inconsciente, de ce qu'est un mot.

### **1.2.3 Tout au long de la vie (6 ans et plus)**

D'après Florin (1999), les différences interindividuelles, présentes très tôt, ont tendance à se creuser au fur et à mesure de l'évolution langagière de chacun. La plupart des difficultés langagières viennent d'abord d'un problème de compréhension orale. Le milieu social joue beaucoup sur le répertoire lexical des enfants. Cependant, « ce qui est commun aux enfants est quantitativement beaucoup plus important que ce qui les distingue ». L'auteur démontre par une étude de Lieury (1996) que les manuels scolaires, particulièrement au collège, comportent une proportion trop importante de mots inconnus des élèves, et qu'ils n'intégreront pas dans l'année, ce qui contribue à augmenter les écarts, voire créer de l'échec scolaire.

## **1.3 Apprentissage du lexique à l'école**

### **1.3.1 Programmes**

Les programmes de 2008 proposent pour la maternelle une progressivité du lexique de l'école vers le monde moins familier, puis vers des éléments plus abstraits, qui s'organise aussi selon la nature du mot. Ces programmes présentent quatre entrées transversales dans le vocabulaire : par la proximité, par la découverte du monde, par des activités particulières, ou enfin, par la littérature enfantine. Les programmes de 2008 précisent que l'écoute d'un vocabulaire nouveau, quel qu'il soit, ne suffit pas à l'intégrer efficacement. L'un des axes principaux proposés est le suivant : « Développer les références patrimoniales et culturelles par l'accès au livre et à la littérature de jeunesse. Lire et faire comprendre des histoires à partir d'échanges structurés. » Ils proposent de passer par des « phases de repérage, découverte et réemplois des mêmes mots dans des situations langagières » afin de respecter une progression qui permette de passer logiquement de la réception à la production. Ces phases sont donc le langage oral en situation, puis hors situation, et enfin le langage écrit, qui correspond en maternelle à la dictée à l'adulte. Cet apprentissage doit être spiralaire, c'est-à-dire qu'il ne doit pas être linéaire, mais faire régulièrement des retours en arrière pour approfondir et complexifier des notions déjà abordées, et passer par la répétition et l'imitation. Cela explique la nécessité d'une expression orale modélisante de l'enseignant : reformulation des propos des élèves, expression précise, articulation claire, rythme de parole adapté, vocabulaire approprié, etc.

Dans le bulletin officiel de 2015, la place du langage au sein des apprentissages en maternelle est encore renforcée : « Le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines. » (MEN, 2015 : 5).

Ces nouveaux programmes stipulent que les élèves de maternelle doivent être confrontés à des activités mobilisant simultanément le langage oral (en compréhension et en production) et le langage écrit (afin de préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture). Le tableau 1 suivant reprend les objectifs visés dans ce domaine d'après le bulletin officiel de 2015 :



Tableau 1 : Présentation des objectifs visés au cycle 1 dans le domaine du langage (Bulletin officiel 2015)

	Oral	Écrit
Objectifs visés	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oser entrer en communication</li> <li>- Comprendre et apprendre</li> <li>- Échanger et réfléchir avec les autres</li> <li>- Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Écouter de l'écrit et comprendre</li> <li>- Découvrir la fonction de l'écrit</li> <li>- Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement</li> <li>- Découvrir le principe alphabétique</li> <li>- Commencer à écrire tout seul</li> </ul>

### 1.3.2 Application en classe

#### 1.3.2.1 Observations

D'après Boisseau (2015), les leçons de vocabulaire datant d'une cinquantaine d'années, qui consistaient à se concentrer uniquement sur le vocabulaire en posant des questions fermées, présentaient des résultats médiocres et ont mené à céder une place plus importante à la construction de la syntaxe. En effet, celle-ci semble très liée à l'acquisition du vocabulaire. Apprendre des mots décontextualisés, sans essayer de les intégrer dans des phrases, n'aide pas à les mémoriser et à les comprendre correctement. Pour Boisseau (2015), l'enfant peut enrichir son vocabulaire s'il a déjà acquis quelques bases syntaxiques. Il dit que les axes du langage (syntaxe, vocabulaire et articulation) doivent être enseignés dans l'ordre énoncé précédemment, puisque l'articulation s'appuiera sur le vocabulaire, lui-même acquis grâce à une syntaxe de construction correcte.

Cependant, après maintes observations en maternelle, Florin (1999) affirme que dans les sollicitations orales en grand groupe, les réponses hors sujet, mal construites ou incorrectes sont souvent ignorées par l'enseignant. De plus, elle estime qu'environ 1/3 des élèves ne s'impliquera pas dans ce type d'échanges, et ces « petits parleurs » risquent de garder ce comportement linguistique consistant à peu intervenir durant toute ou partie de leur scolarisation. Ces « petits parleurs » sont définis par Florin (1999) comme des élèves s'exprimant peu à l'oral, ils se distinguent par leur manque de prise de parole en classe, indépendamment de la qualité de leur langage. L'une de ses études (1991 ; 1995) démontre que créer des groupes selon la quantité d'interventions de chacun, permettait de mieux réguler la parole et faire intervenir chaque élève. Ainsi, les progrès étaient très significatifs, à tel point que les différences entre ces groupes s'amenuisaient, voire s'effaçaient. Les petits parleurs

prenant plus d'assurance, ils intervenaient bien plus souvent en petit groupe, mais également un peu plus en groupe-classe.

Bentolila (2011) estime que l'utilisation de mots rares et plus pointilleux peut marquer une différence flagrante entre celui qui les emploie et son entourage, qui utilise plus souvent un vocabulaire plus banal. Ainsi, particulièrement chez les enfants, certains vont restreindre leur vocabulaire pour s'adapter et être alors mieux intégrés, et ce dans toutes catégories sociales. C'est pourquoi l'enseignant doit s'appliquer à transmettre le « goût des mots nouveaux » pour que les enfants osent se l'approprier dès l'école maternelle. De grandes inégalités de richesse lexicale subsistent entre les enfants de même âge, et cela peut poser problème lors de l'apprentissage de la lecture. Il est donc très important d'acquérir un vocabulaire oral conséquent avant d'apprendre à lire, afin de faciliter la tâche d'accès au sens. L'auteur explique que les textes auxquels les enseignants doivent confronter les élèves doivent évidemment contenir des mots nouveaux pour eux, mais qui restent compréhensibles grâce au contexte. Il faut donc éviter de présenter un texte avec une multiplicité de mots inconnus, qui ne permettrait pas à l'élève d'accéder à leur sens, puisque le contexte serait plus flou pour lui. Ce sont donc les élèves au vocabulaire le plus riche qui arriveraient le mieux à comprendre par eux-mêmes le sens d'un mot nouveau.

#### *1.3.2.2 Recommandations*

Comme l'expliquait Bentolila (2011), l'acquisition des mots à l'oral au préalable facilite l'apprentissage de la lecture qui va suivre. Boisseau (2015) préconise d'insister d'abord sur l'acquisition du vocabulaire usuel, permettant déjà de comprendre des conversations de la vie quotidienne, afin de solidifier la base pour tous. La dictée à l'adulte permet à l'enfant une première approche de l'écriture et l'aidera à se construire une idée de la syntaxe écrite. Il faut essayer de faire découvrir les mots polysémiques les plus courants.

Comme Boisseau et Bentolila, Pioche (2011) donne dans ses « principes fondateurs pour développer le vocabulaire en classe » celui de ne pas séparer le vocabulaire de la syntaxe. Elle rappelle qu'effectivement, le contexte peut faire varier le sens d'un mot, mais la syntaxe aussi, selon le mot dont il est suivi et précédé. Pour aborder les mots polysémiques, elle explique également qu'il est important de donner les différents sens du plus concret au plus abstrait, afin de créer une logique qui accompagnera la compréhension.

Florin (1999) précise que selon Vygotsky (1985), qui a mis en relief l'importance des interactions sociales dans l'apprentissage du langage, l'enfant ne peut apprendre que si l'apprentissage se trouve dans sa « zone proximale de développement », qui est celle dont l'objectif est atteignable, mais qui permet toutefois d'apprendre quelque chose de nouveau. Lors de son apprentissage du langage, un enfant n'apprend donc pas seulement à reconnaître des informations, mais il apprend aussi à les traiter pour en comprendre le sens, le contexte et le but. L'adulte tuteur doit chercher à faire évoluer l'enfant en restant dans un niveau de compréhension correct, puis il se doit de s'effacer au fur et à mesure de ses progrès, tout en intervenant pour l'aider dans ses difficultés. La dénomination au niveau de base (ex : chien) est la plus utilisée par les mères, puis plus tard, elles emploient des termes sur-ordonnés (ex : caniche) ou, plus fréquemment, des termes sous-ordonnés (ex : animal).

Florin (1999) explique que de nombreux experts considèrent que l'enseignement du lexique devrait être plus développé puisqu'il contribue largement à la réussite ultérieure et permet de décharger cognitivement les élèves face à une situation où ils comprendraient moins de vocabulaire. Une étape dans l'acquisition du vocabulaire, démontrée par Ehrlich et al. (1978), consiste à unifier des propriétés identiques qui caractérisent des ensembles, et à généraliser en regroupant des éléments dans un même concept. Ils passent d'une définition globale et concrète à une définition plus abstraite et catégorisée.

Barléon et Gentilhomme (2008 : 53), proposent une démarche d'enseignement basée sur les mécanismes de tutelle (par un étayage de l'adulte restant dans la ZPD de ses élèves), de co-construction (provoquée par conflit socio-cognitif) et d'imitation (de ses pairs et de l'adulte).

### **1.3.3 Les différentes modalités pédagogiques**

Pour un objectif de construction de syntaxe orale menant à l'acquisition d'un vocabulaire de plus en plus riche, Boisseau (2001) proposent les vecteurs pédagogiques suivants.

#### *1.3.3.1 Les situations*

Le vécu de situations, les mots posés par l'adulte dans ce cadre, les feedbacks qu'il propose en écho des approximations de l'enfant tentant de les produire à son tour, permettent une première appréhension en situation des mots choisis. Après avoir vécu une situation, telle que la motricité, par exemple, on peut passer les mots de son vocabulaire passif (compris) à son vocabulaire actif (produit). On cherche à faire évoluer le « j'ai fait ça » ou « comme ça » en

testant d'abord la compréhension de la parole de l'adulte, puis en passant à l'expression de l'élève, avec pour objectif son perfectionnement sur le plan syntaxique et lexical.

#### *1.3.3.2 Les jeux*

Boisseau (2001) cite les jeux du type loto ou kim, qui exigent une formulation précise (« j'ai... », « il y a... », etc.), dans lesquels on peut commencer par montrer l'image, puis ne dire plus que le mot.

#### *1.3.3.3 Les activités de rappel à partir de supports divers (photos)*

L'auteur cite en priorité les photos des enfants en action. Celles-ci permettent d'établir des échos bonifiants de leurs tentatives de récits et les poussent à aller juste au-dessus de leur Zone Proximale de Développement, et par la reformulation, ainsi que les réitérations, leur offrir la possibilité de s'approprier le vocabulaire en question. Les photos de situations vécues peuvent permettre de créer des albums-écho, qui selon Boisseau (2010 : 6) sont « conçu[s] en écho des capacités déjà acquises par l'enfant pour le faire progresser en lui proposant des modèles un peu plus complexes, bien à portée de la construction qu'il est en train d'opérer [...] ». »

#### *1.3.3.4 Les imagiers*

Les noms, verbes et adjectifs sont facilement représentables dans des imagiers, qui cependant représentent un désavantage : celui du manque de mise en contexte du lexique afin de lui attribuer du sens. Le recours à la création d'un imagier à la suite d'une situation vécue semble plus approprié. L'imagier est le moyen évolutif et privilégié pour animer des moments de récit de l'élève à destination de l'adulte ou encore entre pairs, notamment pour pallier à des lacunes lexicales, y compris en situation d'allophonie.

#### *1.3.3.5 La littérature jeunesse*

Dans le cas des récits et des contes, c'est dans un tel cadre syntaxiquement à portée de l'enfant que la diversification de son vocabulaire doit être prioritairement cultivée si on veut qu'il s'en empare activement pour s'y mouvoir avec aisance. La littérature jeunesse entraîne l'élève à restituer progressivement, à raconter enfin en autonomie des textes de l'oral, non pas lus dans les structures de l'écrit, mais dits dans des structures de l'oral à portée de chaque âge.

#### *1.3.3.6 Les outils « fabriqués » (par l'enseignant ou les élèves)*

Cellier (2014) ajoute aux outils cités précédemment les objets fabriqués pour ou lors de l'apprentissage, tels que les guirlandes, les images séquentielles et les frises, les affiches, les tableaux, les arborescences, les dessins d'enfants, les boîtes, les maquettes et les comptines.

Ceux-ci constituent des traces de l'apprentissage et peuvent permettre de faciliter la compréhension de certaines notions, puis leur mémorisation. S'ils sont affichés dans la classe, on peut aussi y faire référence dès que le besoin s'en fait sentir. Ils doivent être organisés clairement, adaptés à des élèves de maternelle, et avoir une possibilité d'évoluer au fil des apprentissages.

#### **1.3.4 Les thèmes**

L'enseignant se doit de couvrir les thèmes populaires pour les 4 ans (comme, par exemple : moi et ma famille, le quartier, le village, l'habillage, un accident, la maladie, le jardin de l'école, les sorties, le temps : l'heure, le calendrier, la météo, etc.). Il peut bien évidemment approfondir ou varier ces thèmes. Boisseau (2015) propose cinq vecteurs pour faciliter l'organisation, la mobilisation et la mémorisation à long terme du vocabulaire ainsi conquis :

- les jeux de catégorisation
- les contraintes
- les dérivations
- les tris multiples
- les homophones/polysémiques.

Cellier (2014) propose de répartir les notions lexicales dans les domaines sémantique (champ lexical, polysémie, synonymie, catégorisation, etc), morphologique (dérivation) et historique.

### **1.4 L'album de jeunesse, un outil dans l'acquisition du langage**

#### **1.4.1 Les différents types d'albums**

Doumenc (2010), classe les albums de littérature jeunesse en quatre catégories :

- Les livres pour apprendre : imagiers, abécédaires, sur les couleurs, à compter, documentaires.
- Les livres pour s'initier à l'expression artistique : livres d'art, livres de poésie.
- Les livres qui racontent des histoires : contes, contes en randonnée, livres sans texte.

L'auteur classe également les livres interactifs en de nombreuses familles : livres à toucher, livres avec caches, livres à trous (ou à découpes), livres à lamelles (à combinaisons), livres à scratch, livres à déplier, livres avec transparents, livres avec pliages, livres à animer.

#### **1.4.2 Les intérêts des albums jeunesse à l'école**

D'après Doumenc (2010 : 5-6), les livres pour enfants ont toujours eu leur place à l'école maternelle, « pour distraire les élèves, pour les récompenser ou pour leur transmettre des

savoirs ». Ces livres sont désormais appelés albums de littérature jeunesse et leur diversité est en plein essor. Leur recours en classe est fortement préconisé dans les instructions officielles pour atteindre des objectifs pédagogiques du domaine privilégié du langage.

Pour cette auteure, dans un album jeunesse, l'illustration est aussi importante que le texte. Elle peut être redondante (redire le texte), complémentaire (apporter des informations non écrites), ou en décalage (ne pas coller avec l'écrit). Les illustrations peuvent traduire la réalité, être ressemblantes, simplifiées ou carrément abstraites.

Pour Doumenc (2010), l'intérêt pédagogique des imagiers est de :

- S'adresser aux non-lecteurs,
- Traduire le monde en images,
- Décliner les techniques de représentation des objets,
- Enrichir le vocabulaire.

Cellier (2014 : 32-34) affirme que la lecture de littérature jeunesse « permet de nourrir les champs lexicaux, facilite la mémorisation des mots par leur répétition et leur contextualisation, [et] permet d'accéder à des mots plus rares et à la fonction poétique du langage ». En effet, elle précise que c'est un moyen efficace d'acquérir du vocabulaire grâce au contexte de l'histoire, qui aide à comprendre le sens des mots, grâce à la répétition de certains termes, fréquente dans ce type d'albums, et grâce aux mots rares glissés dans ces textes littéraires, parfois très riches en vocabulaire. Cependant, elle préconise aux enseignants d'être vigilants à l'explication du sens des mots dans le contexte, et à l'anticipation et l'analyse des obstacles possibles à la compréhension des élèves. En somme, travailler sur un album se prépare minutieusement.

### **1.4.3 L'exploitation des albums jeunesse à l'école**

Les albums ont une place privilégiée à l'école, particulièrement en cycle 1, car ils sont l'outil autour duquel se centrent les activités des élèves, permettant de travailler tout un ensemble de compétences, et ils sont à disposition des élèves. De plus, l'entrée dans la littérature permettrait de garantir l'égalité des chances (le rapport au livre et à la langue varient en fonction des familles) et cela par le biais du langage, moteur principal de la compréhension du monde, et vecteur d'apprentissages de toute sorte. Faire parler les élèves est un objectif fréquent, mais il est également nécessaire de leur apprendre à écouter les autres parler. L'album de jeunesse offre cette possibilité d'échange langagier.

Le développement langagier chez l'enfant, au sein du triangle : élève - enseignant – livre (Faucher), dépend de deux caractéristiques de la conception :

- Le système syntaxique : organisation d'éléments lexicaux et morphologiques permettant la transcription de la pensée, du vécu, des émotions.
- L'interaction langagière éducative : l'enseignant reformule ou complète des propositions canoniques présentées précédemment à l'élève.

Le recours à un album de jeunesse offre la possibilité d'explorer les deux dimensions de la langue suivantes :

- La maîtrise des divers usages de la langue orale dans des situations différentes et l'approfondissement des compétences communicationnelles et expressives.
- Les connaissances préliminaires relatives à l'écrit.

L'objectif du cycle 1 de l'école primaire est d'armer l'élève pour l'entrée en cours préparatoire, ayant pour but principal la lecture. Dans son rôle de médiateur, l'enseignant, par les gestes professionnels (lecture et manipulation du livre, étayage du retour langagier sur la lecture) participe à la formation du futur lecteur, qui, grâce aux tâtonnements et aux ajustements non conscients, acquière :

- La maîtrise des divers usages de la langue orale dans des situations différentes,
- Des compétences communicationnelles et expressives,
- Des connaissances préliminaires relatives à l'écrit (formes, fonctions et permanence de l'écrit).

Le choix de l'album doit répondre aux exigences d'apprentissage, donc être à la portée des élèves, et apporter des informations pertinentes. Le niveau de compétences langagières de chaque élève est prépondérant dans la façon d'utiliser un album à partir des difficultés identifiées. La prise en compte de la diversité des élèves (par le biais de la différenciation) a pour objectif l'attention et la participation de chacun. Toutefois, la compréhension des élèves dépend de trois aspects :

- L'interprétation des images, de façon indépendante et successive,
- L'établissement du lien entre le texte et les illustrations (sans disposer de repères de lecteur : déchiffrement du texte),
- La compréhension des éléments linguistiques du texte lu.

De ce fait, les difficultés d'interprétation d'un texte entendu peuvent révéler des registres suivants : segmentation des unités, métamorphoses, polysémie et identification des personnages (porteurs de paroles). Afin d'y remédier, la construction des situations d'enseignement doit être basée sur des objectifs langagiers clairs et précis déterminés à partir des instructions officielles du Ministre de l'Éducation nationale (sources de l'établissement des progressions de la classe). Le choix et les adaptations conjoints de supports et d'activités linguistiques s'opèrent en mettant l'accent sur la dimension :

- physique (prononciation, placement de la voix, intonation, etc.),
- sociale (choix du thème et du niveau de compréhension, règles de prise de parole),
- linguistique (connecteurs logiques, marqueurs temporels, organisation syntaxique et type de discours).

#### **1.4.4 Hypothèses**

Pour répondre à la problématique : «En quoi les illustrations d'un album de jeunesse favorisent-elles l'acquisition du vocabulaire des vêtements en classe de moyenne section d'école maternelle ? », cette recherche littéraire sur l'acquisition du vocabulaire nous mène à proposer les hypothèses suivantes :

- Hypothèse 1 : Le recours à l'album permet l'acquisition du vocabulaire visé autant chez les petits parleurs que chez les grands parleurs.
- Hypothèse 2 : Le recours à l'album permet d'appliquer le vocabulaire à la vie quotidienne, de le réinvestir pour mieux comprendre et désigner le monde environnant.



## **2. Méthode**

### **2.1 Choix de la méthode**

Etant cette année en stage à mi-temps en charge d'une classe de maternelle (petite et moyenne sections), il semblait approprié de choisir une expérimentation mettant à profit la disponibilité des élèves de cette classe. En effet, cela permet d'apporter aux élèves des apprentissages en accord avec les programmes de 2015, et d'expérimenter une séquence permettant un suivi assez précis, car les résultats seront pour moi directement observable durant mes jours de classe.

J'avais pensé proposer un questionnaire à remplir par les parents, mais cette méthode est souvent biaisée par la sur-évaluation de leurs enfants par les parents, et il aurait fallu avoir la certitude que chacun le rendrait à temps. De plus, les données nécessaires étaient tout à fait vérifiables par le biais d'une séquence, assurant plus de suivi.

Dans notre situation et avec nos objectifs de travail, la construction de notre séquence d'apprentissage s'est faite à partir d'un corpus de mots à travailler, issus de l'album choisi : *Il ne faut pas habiller les animaux*, de Judi Barrett (1971) qui constitue l'entrée principale pour la compréhension en réception. La modalité de mise en œuvre retenue est de privilégier des situations en petits groupes de langage afin de mieux observer les élèves. Cependant, la lecture de l'album peut se faire en grand groupe afin d'en faire profiter toute la classe. En groupe restreint de langage, il faudra ensuite réutiliser le vocabulaire dans divers contextes et situations afin de travailler la compréhension et la production, puis évaluer les acquis et la mémorisation.

### **2.2 Participants**

#### **2.2.1 Terrain d'étude**

Le terrain d'étude était l'école maternelle Villard-Benoit à Pontcharra, dans une classe comportant 17 élèves de petite section et 10 élèves de moyenne section. L'établissement comporte six classes de maternelle.

#### **2.2.2 Population étudiée**

L'étude a porté sur huit élèves de quatre ans, scolarisés en moyenne section, dont trois garçons et cinq filles. Tous sont issus d'une famille dont la langue maternelle est le français. L'une des élèves va bientôt commencer des séances d'orthophonie pour améliorer sa prononciation et son articulation orale.

### **2.2.3 Groupe**

Le groupe n'est constitué que d'élèves de moyenne section. Tous devaient être inclus dans l'expérience, mais en vue des résultats, deux d'entre eux ont été écartés de l'analyse, bien qu'ils aient disposés des mêmes enseignements et des mêmes évaluations que les autres. Les raisons tiennent principalement à leur fort taux d'absence, ne leur permettant pas de rattraper les enseignements à temps pour apparaître dans le présent rapport.

## **2.3 Matériel**

### **2.3.1 Matériel nécessaire**

Les supports utilisés durant toute la séquence sont les suivants :

- Imagier des vêtements, créé à partir des illustrations de plusieurs imagiers (cf. Annexe 6) ;
- Grille d'observation du vocabulaire prérequis (créée à partir de la liste de mots choisis) (cf. Annexe 5) ;
- Album de jeunesse *Il ne faut pas habiller les animaux* de Judi Barrett (cf. Annexe 7) ;
- Plan de séquence (cf. Annexe 1) ;
- Fiches de préparation pour chaque séance et chaque rituel (cf. Annexes 2, 3 et 4) ;
- Planches de bingo créées à partir des illustrations de l'album (cf. Annexe 8) ;
- Jetons de jeu ;
- Cartes de jeu pour le rituel, créées à partir des illustrations de l'album (cf. Annexe 9) ;
- Flashcards créées à partir des illustrations de l'album ;
- Vêtements (apportés par les parents et l'enseignant) ;
- Appareil photo ;
- Tablette numérique avec application « Book creator ».

### **2.3.2 Choix de l'album**

Les programmes présentent quatre entrées transversales dans le vocabulaire : par la proximité, par la découverte du monde, par des activités particulières, ou enfin, par la littérature enfantine. C'est par cette dernière entrée que nous avons décidé d'exploiter pour notre recherche en premier lieu.

Le choix du thème des vêtements a été effectué préalablement à l'album. Pour les trois années de maternelle, on retrouve « les actes du quotidien », comprenant l'hygiène, l'habillement, le repas et le repos. Etant en période hivernale et notant l'absence de vocabulaire de certains à l'heure de s'habiller pour sortir, nous avons choisi le thème des vêtements. Nous avons donc cherché un album en rapport avec ce thème dans la littérature de jeunesse. Nous avons pensé

à l'album *Le machin* de Stéphane Servant et Cécile Bonbon (2007), mais notre choix ne s'est pas arrêté sur cet album car il manquait quantitativement de vocabulaire, et celui présent semblait vraiment très simple. De plus, chaque vêtement cité était nommé une à plusieurs fois dans l'énoncé.

Nous avons alors choisi de travailler avec l'album *Il ne faut pas habiller les animaux*, de Judi Barrett (1971). Cet album me permettait de travailler sur les vêtements avec les élèves de moyenne section, et sur les animaux avec les élèves de petite section. Il rassemble en effet deux thèmes motivants pour les enfants et préconisés dans les programmes. De plus, le vocabulaire y est très riche en variété.

L'illustration est dans le cadre d'une page indépendante du texte, qui marque son espace. Il n'y a aucun changement de plan d'une page à une autre. Les images sont assez figées, mais très représentatives, plutôt réalistes. Les seules couleurs (vert, orange et rose) ne sont appliquées que sur les vêtements, jamais sur les animaux, qui, eux, restent en noir et blanc. Cela permet d'attirer l'attention sur le vocabulaire des vêtements. Le texte, bien distingué des illustrations, a une typographie classique, avec une grosse police, sans aucun changement au fil des pages. Ce n'est pas sa typographie qui est expressive (mais il faut prendre en compte la date de parution de l'album, qui est 1971).

Il ne s'agit pas d'un conte, car il n'y a pas réellement d'histoire avec une logique, des personnages principaux et des aventures. Il s'agit plutôt d'une présentation de situations humoristiques sur le même thème, avec reprise de la même structure syntaxique pour chaque illustration. Chaque page présente une argumentation en réponse au titre de l'album.

Aucun mot n'est exprimé explicitement concernant le vocabulaire visé dans cet album. Cela nous a paru utile pour l'évaluation diagnostique, car les élèves ne seraient pas influencés par l'énoncé. Ainsi, cet album permet de travailler l'implicite. La découverte du vocabulaire se fait par l'image, et la structure répétitive en réponse à l'affirmation contenue dans le titre de l'album permet de construire une syntaxe indiquant la cause (avec la structure induite par le « parce que »).

### **2.3.3 Sélection du vocabulaire**

Les noms constituent une classe notionnelle plus simple que les verbes et les autres prédicats pour l'enfant. De plus, les noms sont plus faciles à identifier pour l'enfant, mais aussi

à représenter par des images pour l'adulte. C'est pourquoi nous avons défini nos objectifs langagiers en privilégiant la mémorisation de noms de vêtements. Durant toute la séquence et pendant la vie de classe, nous avons pris soin d'utiliser aussi les verbes d'action adéquats à chaque vêtement (« enfiler », « porter », « boutonner », etc), mais ils n'ont pas été évalués directement.

Pour garder des objectifs réalisables, nous avons choisi de sélectionner dix mots de vocabulaire. Pour cela, j'ai relevé tous les noms des vêtements visibles sur les illustrations de l'album « Il ne faut pas habiller les animaux ». Je suis donc partie sur une base de 18 mots de vocabulaire possible. Pour rester dans la Zone Proximale de Développement des élèves, j'ai consulté une liste de mots de vocabulaire sur le thème des vêtements classés par niveaux de maternelle par Philippe Boisseau (2015) dans son ouvrage intitulé *Enseigner la langue orale en maternelle*. Seuls six mots de ma liste correspondaient au vocabulaire proposé pour le niveau de moyenne section. J'ai donc sélectionné les quatre mots restants dans les niveaux de petite section, pour favoriser la réussite de mes élèves et les mettre en confiance, et de grande section, pour élever un peu leur niveau tout en restant dans leurs possibilités. Ces derniers mots étaient évidemment présents dans le vocabulaire de l'album étudié.

#### **2.3.4 Construction du matériel pédagogique**

Le matériel pédagogique utilisé par les élèves a été créé sur mesure. L'imagier utilisé pour l'évaluation diagnostique a été créé à partir des mots de vocabulaire sélectionnés. Puis, les images ont été choisies d'après différents imagiers existants, afin de choisir pour chaque vêtement l'image la plus représentative et la plus actuelle, afin de s'assurer de sa reconnaissance par l'élève. Nous n'avons pas utilisé les images de l'album à ce moment-là, puisqu'il s'agissait d'une évaluation diagnostique testée avant la découverte de cet album, et que le fait de changer d'illustrations permettait de mieux remarquer les acquis ou non, et de donner plus de matériel imagé aux élèves.

Cependant, je me suis toujours servie des illustrations de l'album pour le matériel pédagogique nécessaire lors de la séance, après sa découverte, c'est-à-dire pour les flashcards, pour les planches de bingo, et pour les cartes de jeu pour le rituel. L'intérêt de ses illustrations est que les différents vêtements apparaissent souvent sur plusieurs images. Ainsi, les élèves ne gardent pas une seule représentation en tête pour chacun, et doivent exercer leur discrimination visuelle pour les discerner.

### **2.3.5 Outils de mesure**

J'ai mesuré le nombre de mots de vocabulaire connus avant et après la séquence à l'aide de la grille d'observation, ce qui m'a permis de voir l'évolution de l'acquisition de ces mots pour chaque élève de la population observée. A l'aide du même outil, j'ai aussi évalué la prononciation de chaque mot par chacun.

Nous avons aussi noté, à l'aide d'une autre grille d'évaluation, le degré de langage de chaque élève, pour voir qui était plutôt un « petit parleur » ou un « grand parleur ». Ceci permettait d'observer, en fin de séquence, si l'évolution de ces deux types d'élèves était équivalente ou creusait les écarts.

Lors du post-test, le jeu avec les véritables vêtements m'a permis d'observer la compréhension orale et la reconnaissance visuelle de l'objet par l'élève, et la correspondance qu'il fait entre le mot de vocabulaire et l'objet réel. Cette évaluation, moins formelle, a été faite sous forme de prises de notes lors de l'évaluation.

Enfin, la construction de l'album-écho a permis d'évaluer un travail collectif réinvestissant le vocabulaire appris.

## **2.4 Procédure**

### **2.4.1 Durée de l'expérimentation**

La détermination de la durée de l'expérimentation a été contrainte par plusieurs impératifs, et entre autres :

- le temps de construction de la séquence à prévoir auparavant,
- la date de remise du mémoire,
- la présence en classe deux jours et demi par semaine (pendant lesquels il faut assurer les autres apprentissages),
- et la nécessité de plusieurs séances.

Ainsi, il a été décidé que la séquence serait répartie sur une période scolaire (environ six semaines) à raison d'une séance par semaine. Cela permet de travailler sur un même thème pendant toute une période, sans perturber les élèves en la coupant pendant les vacances scolaires.

Comme une seule grande séance de langage, même très riche en vocabulaire, n'est pas suffisante, ni pour l'enseignant dans son observation des élèves, ni pour eux dans leur mémorisation du vocabulaire, il a été décidé de créer une séquence de cinq séances, incluant deux rituels supplémentaires, afin d'avoir le temps de fixer le vocabulaire visé.

### 2.4.2 Conception de la séquence

La conception de la séquence a été faite en binôme avec Anna Chapelle, la stagiaire avec laquelle j'ai collaboré pour la partie théorique du mémoire, mais la mise en place en classe a certainement dû subir des divergences, notamment dues à l'effet enseignant, mais aussi aux séances que nous avons choisi de privilégier et aux conditions dans lesquelles nous les avons effectuées (matériel, moment de la journée, élèves, etc).

Nous avons donc construit une séquence, décrite succinctement ci-dessous, et exposée plus précisément dans le plan de séquence présenté en annexe 1.

- **Séance 1** : Evaluation diagnostique, en passation individuelle, des prérequis des élèves sur le vocabulaire des vêtements à l'aide de la grille d'observation et de l'imagier créé. (cf. Annexe 5)
- **Séance 2** : Découverte de l'album *Il ne faut pas habiller les animaux* de Judi Barrett par une présentation de l'album, un questionnement sur son contenu, et une lecture offerte avec visibilité des illustrations par les élèves. (cf. Annexe 7)
- **Séance 3** : Jeu de recherche de page selon un vêtement donné afin de se familiariser avec l'objet livre et avec les illustrations de cet album en particulier et son vocabulaire visé ici. Jeu du bingo des vêtements avec des planches de jeu créées à partir des illustrations de l'album. (cf. Annexe 8)
- **Séance 4** : Jeu de simulation avec des vêtements réels. Des vêtements sont placés dans un coin de la classe, constituant une « boutique ». Un élève doit passer commande à un autre en lui demandant d'aller chercher un vêtement précis. L'élève en question doit trouver et enfiler correctement le vêtement choisi. La classe valide sa réponse, puis l'enseignant le prend en photo. Evaluation par l'enseignant des réponses des élèves.
- **Séances 5-6** : Prolongement de la séquence par la création d'un album-écho réinvestissant le vocabulaire des vêtements à partir des photographies de la séance précédente. Création collective, sur tablette numérique, avec enregistrements des phrases des élèves et signature de chacun. (cf. Annexes 4 et 10)

- **Rituel 1** : Jeu de mémorisation : Le premier élève commence la phrase « Dans ma valise, j'ai mis [tel vêtement] ». Le suivant la répète et ajoute un autre vêtement à la suite, et ainsi de suite jusqu'au dernier élève. (cf. Annexe 3)

- **Rituel 2** : Jeu « en chaîne » appelé « Que portes-tu ? ». Chaque élève possède une carte représentant deux animaux. Le premier élève dit « Tu es [tel animal]. » et l'élève possédant cet animal doit répondre « Je porte [tel vêtement] ». Puis il appelle le suivant, etc. (cf. Annexe 9)

### **2.4.3 Mise en place de la séquence dans la classe**

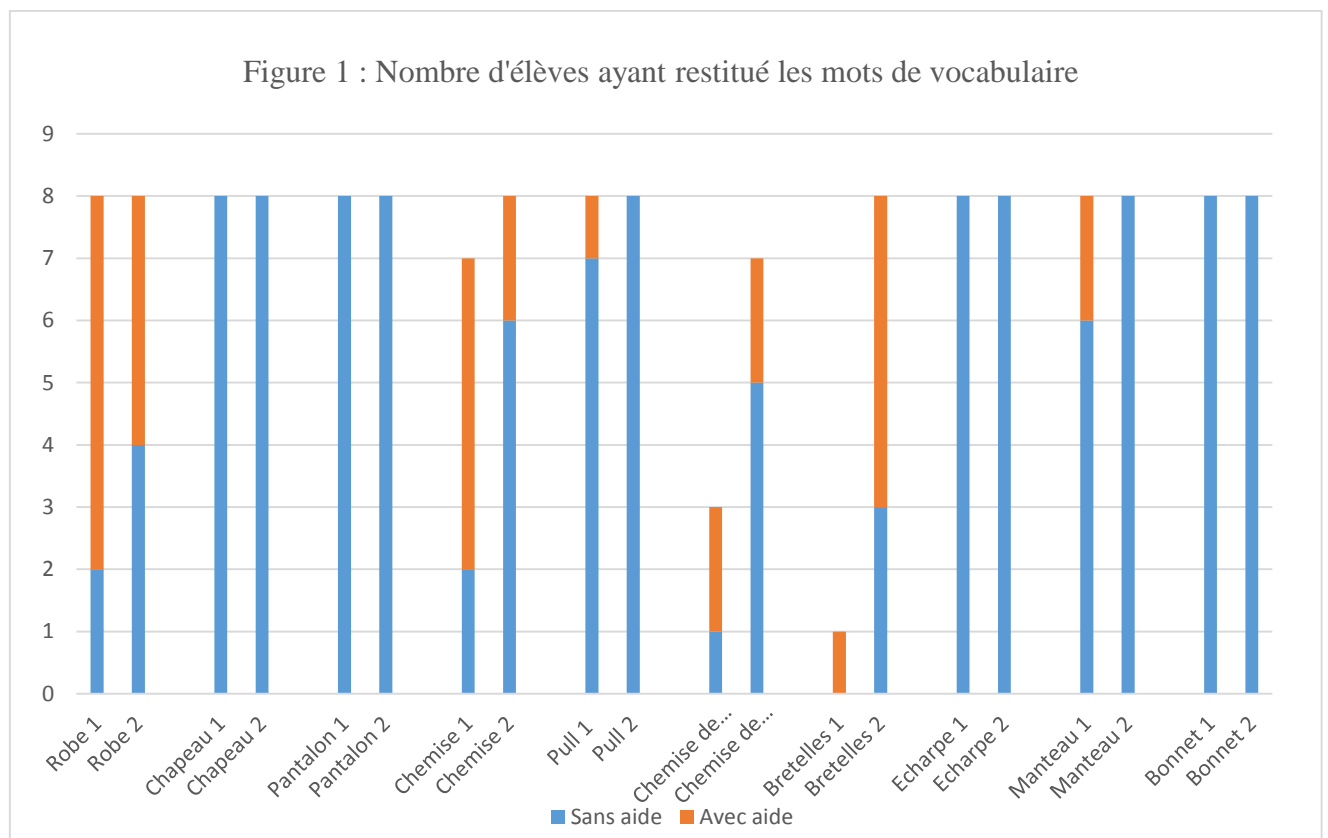
J'ai choisi de répéter la séance de bingo, afin de laisser une première séance d'adaptation à mes élèves, puis de leur assurer une séance d'entraînement, durant laquelle ils étaient plus préparés.

J'ai ajouté une séance pour reprendre l'évaluation diagnostique deux semaines après la fin de la séquence, après les vacances, afin de vérifier la fixation des apprentissages.

### 3. Résultats

#### 3.1 Résultats obtenus pour chaque mot lors du pré-test et du post-test

Le graphique suivant présente les résultats obtenus pour la restitution de chaque mot de vocabulaire à partir d'un imagier, lors du pré-test, et lors du post-test, identique mais réalisé deux semaines après la fin de la séquence. Le « 1 » représente le premier test effectué (pré-test), et le « 2 » désigne le second test (post-test). En ordonnée est représenté le nombre d'élèves ayant restitué chaque mot. Huit élèves ont participé à ce test.



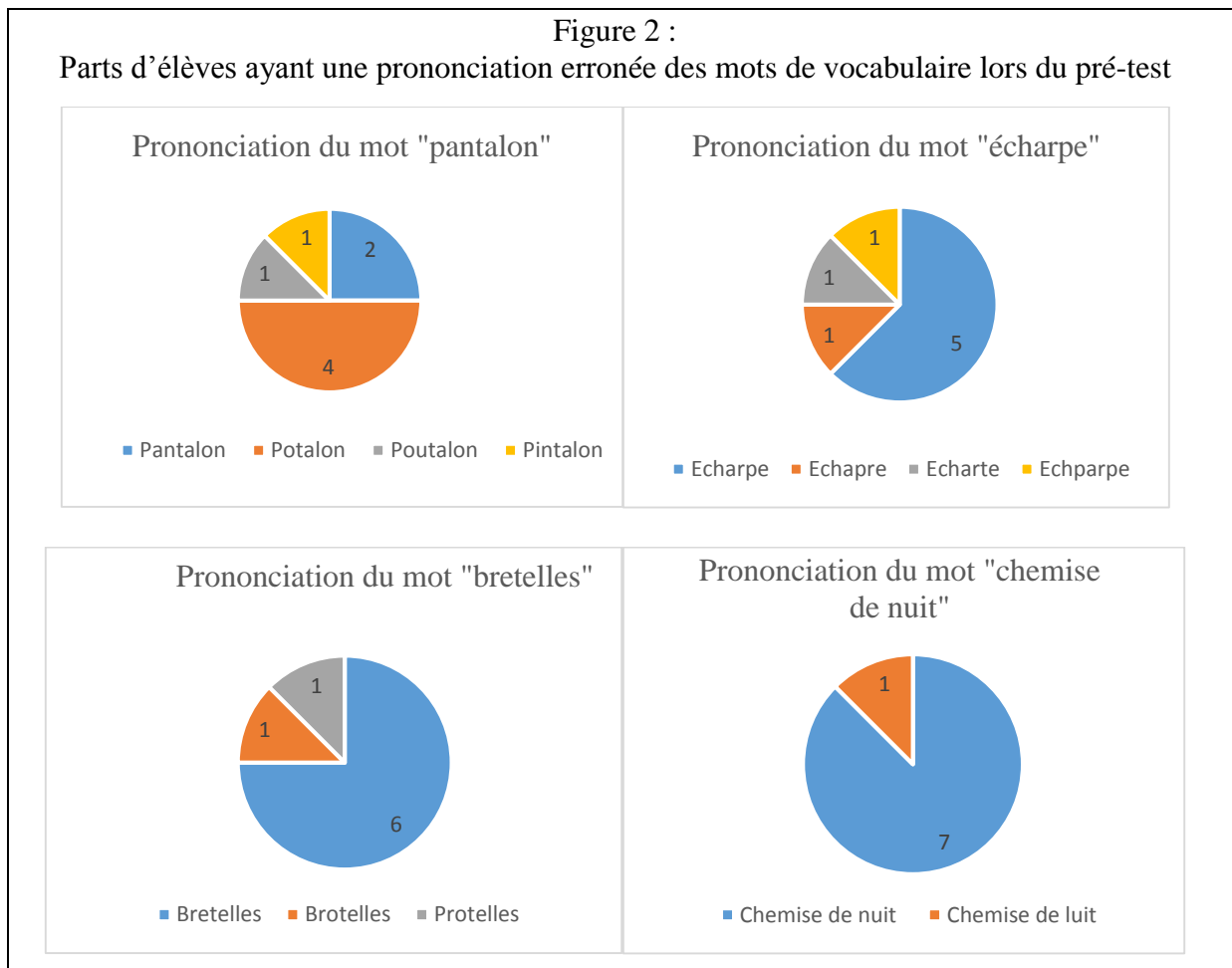
On note une grande évolution pour les mots les moins connus au début de la séquence (« Chemise », « Chemise de nuit » et « Bretelles »), tandis que pour les mots déjà bien connus (« Pull », « Manteau »), on observe que les élèves n'ont plus besoin d'aide. On remarque aussi que sur les 8 élèves prise en compte, tous les mots ont fini par être acquis, sauf « chemise de nuit » pour une élève. Les mots « Chapeau », « Pantalon », « Echarpe » et « Bonnet » étaient déjà connus de tous.

Lors des tests, les aides apportées par l'enseignant consistaient à décrire le vêtement (longueur, matière), son utilité (quand le met-on, qui le porte), et le début du mot (exemple pour chemise : « une che.... »).



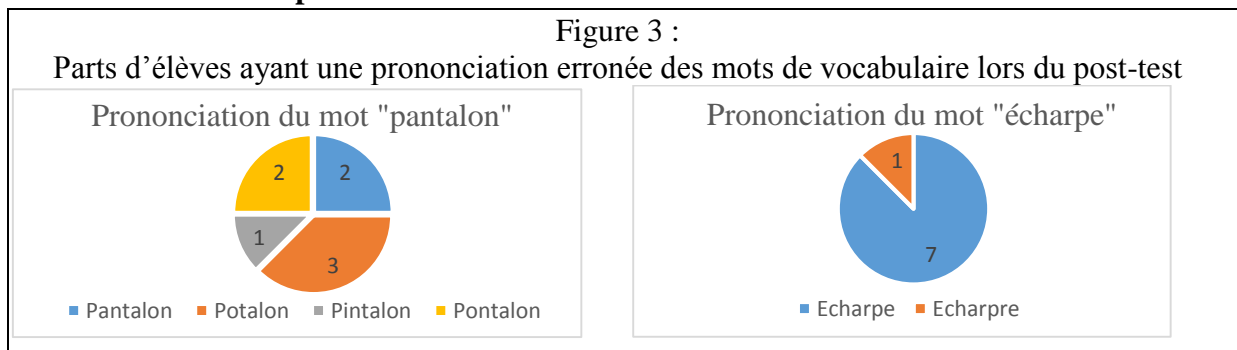
### 3.2 Prononciation des mots de vocabulaire

#### 3.2.1 Lors du pré-test



La figure 2 présente la prononciation de certains mots de vocabulaire par les élèves. Dans chacune, la partie bleue indique le nombre d'élèves ayant une prononciation correcte du mot. Les autres mots de vocabulaire de la liste ne sont pas représentés ici car ils ont été prononcés correctement par l'ensemble des élèves.

#### 3.2.2 Lors du post-test



- On note lors du post-test, pour le mot « pantalon », la disparition de la prononciation « poutalon », mais l'apparition de « pontalon ».

- Pour « écharpe », une nouvelle prononciation est apparue pour une élève, mais toutes les autres erreurs de prononciation ont été corrigées.

- Les mots « bretelles » et « chemise de nuit » ont été prononcés correctement par tous les élèves lors du post-test.

### 3.3 Déroulement des activités de la séquence

#### 3.3.1 Recherche de page

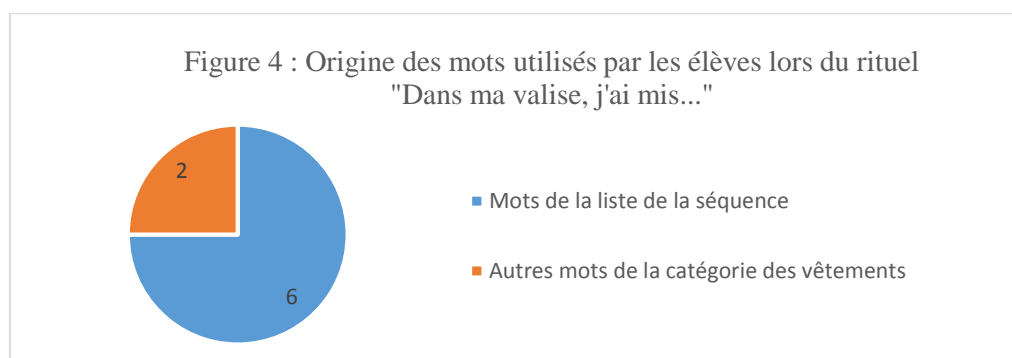
L'exercice de recherche de page selon les vêtements proposés a été concluant. Chacun a réussi à se servir de l'objet livre, et tous ont trouvé une image d'animal portant le vêtement demandé. Cependant, pour certains élèves, il était plus compliqué de trouver plusieurs animaux portant le même vêtement.

#### 3.3.2 Loto

Le loto a été pratiqué deux fois par les élèves, afin de proposer une étape de découverte qui leur permette de s'appropriier le jeu et ses règles, puis une étape de pratique plus longue. Lors de la première étape, l'une des élèves n'a pas vu le chapeau sur la tête du morse, et deux autres élèves ont oublié de poser leur jeton sur l'image de la souris sous son chapeau. Quant au pantalon, il a été oublié sur l'image du serpent par une élève, et confondu avec une robe par un autre élève. Pour la suite du loto, nous avons procédé de la même manière, mais en décrivant les vêtements au lieu de donner leur nom. Ainsi, les élèves devaient deviner le nom du vêtement avant de poser leur jeton de jeu sur la bonne case. Tous les mots ont été trouvés, parfois après plusieurs propositions. Cependant, de nombreux mots ont été donnés par la même élève.

#### 3.3.3 Rituels

##### 3.3.3.1 Dans ma valise, j'ai mis...



Lors de ce rituel, il a été difficile pour les élèves de répéter les vêtements précédents, ils ont eu besoin de beaucoup d'aide. Cependant, tous ont réussi à ajouter un mot de la catégorie des vêtements. On note que la plupart des élèves ont utilisé des mots de la liste étudiée lors de la séquence, et que « chemise de nuit » et « bretelles », soit les mots considérés comme les plus difficiles en vue des résultats, ont tous deux été utilisés.

#### *3.3.3.2 Jeu de cartes « Que portes-tu ? »*

Les élèves ont tous réussi à nommer les vêtements portés par l'animal représenté sur leurs cartes, mais ils ont eu besoin d'aide pour « appeler » le camarade suivant (dire « tu es un... »). Au premier abord, ce rituel-là s'est avéré plus simple pour les élèves que le rituel précédent, car il demandait moins de mémorisation. Il a permis de capter l'attention de chacun tout au long de l'activité car on ne pouvait pas savoir à l'avance qui serait le prochain élève à devoir intervenir.

#### **3.3.4 Jeu de simulation**

La dernière activité avant le post-test a beaucoup plu aux élèves. L'un d'eux devait demander à un camarade d'aller chercher le vêtement qu'il lui demandait. Nous avons utilisé de véritables vêtements, qu'ils devaient ensuite enfiler correctement. Lorsque chaque élève avait joué une fois chacun des deux rôles, nous avons procédé à un défi, consistant à désigner le plus rapidement possible le vêtement énoncé, pour évaluer leur reconnaissance.

Sur la totalité de l'activité, il y a eu 80% de réussite du premier coup, et 20% de réussite dès le second essai. Les réponses erronées ont concerné le pull, confondu avec la chemise, et la robe, associée à la chemise de nuit.

#### **3.4 Confusions avec d'autres mots**

On constate, sur le tableau 2, qu'il y a beaucoup moins de confusions lors du post-test que lors du pré-test. Cependant, la plupart des mots erronés lors du post-test sont les mêmes que lors du pré-test. Ces résultats se retrouvent dans la figure 1, qui montre effectivement qu'après la séquence, les élèves ont retrouvé plus de mots sans avoir besoin d'aide, ils ont donc fait moins d'essais et d'erreurs.

Tableau 2 : Mots donnés par les élèves pour chaque image de vêtement présentée

Images montrées aux élèves	Mots donnés par les élèves lors du pré-test	Mots donnés par les élèves lors du post-test
Robe	- <b>Pull</b> - Tee-shirt	- <b>Pull</b> - Jupe
Chapeau	/	/
Pantalon	/	/
Chemise	- <b>Pull</b> - <b>Cheville</b> - <b>Manteau</b> - Tee-shirt - Veste - Gilet - Col	- <b>Pull</b> - <b>Cheville</b> - <b>Manteau</b>
Pull	- Tee-shirt - Maillot	/
Chemise de nuit	- <b>Robe de nuit</b> - <b>Tronc</b> - Robe - Pyjama (de princesse) - Pull - Che... - Robe de chambre - Maillot - Lune	- <b>Robe de nuit</b> - <b>Tronc</b> - Lit
Bretelles	- <b>Ceinture</b> - Trompette - Sentir (pour l'escalade)	- <b>Ceinture</b>
Echarpe	/	/
Manteau	- <b>Veste</b> - <b>Gilet</b> - Portemanteau (avec deux boutons)	- <b>Veste</b> - <b>Gilet</b>
Bonnet	/	/

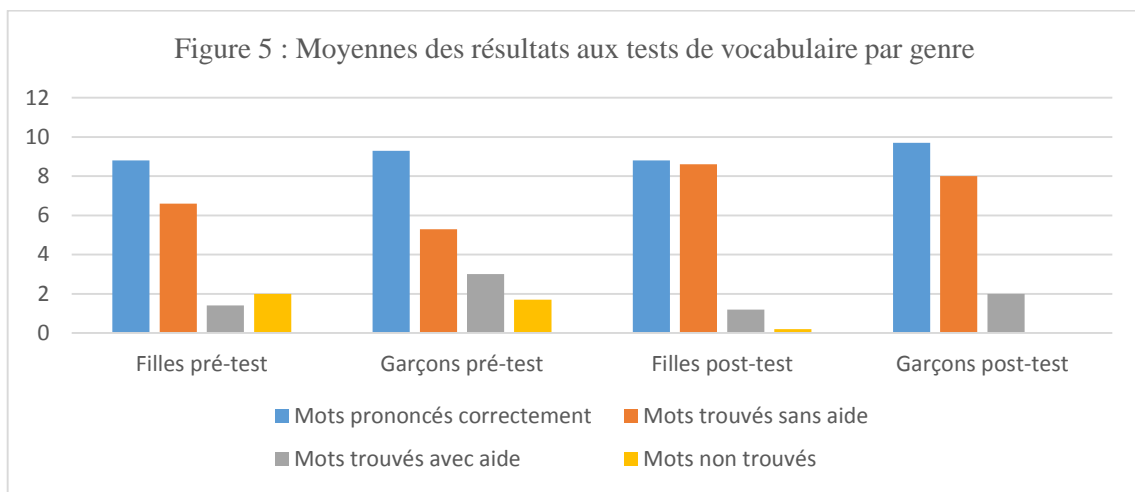
\* Le symbole « / » signifie qu'il n'y a eu aucune erreur sur tous les élèves interrogés.

\*\* Les mots en caractères gras sont ceux qui sont apparus lors du pré-test et lors du post-test.

### 3.5 Résultats par catégories d'élèves

#### 3.5.1 Résultats par genre

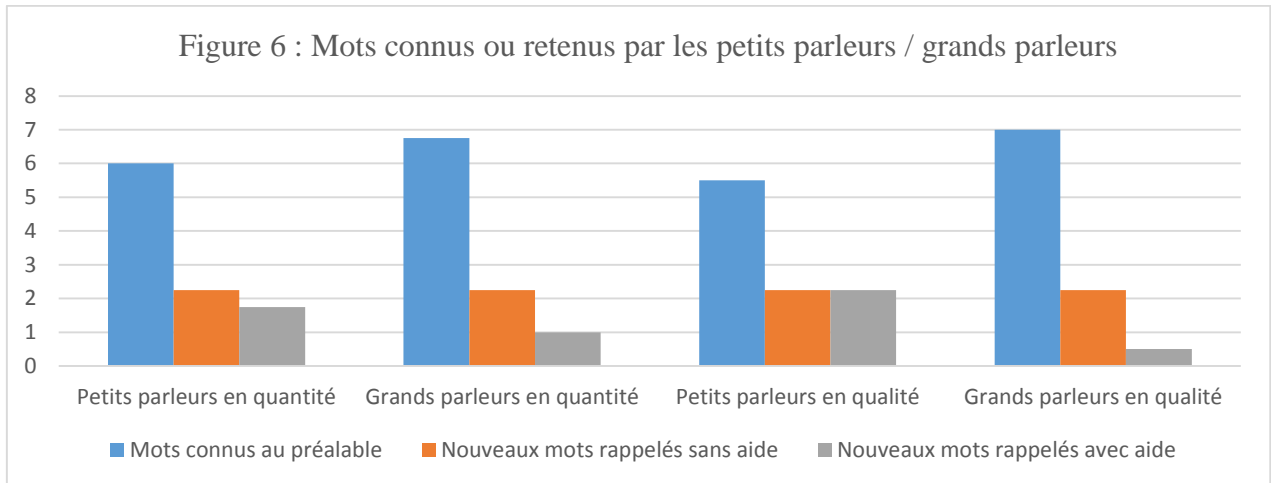
Ce graphique (figure 5) représente les moyennes, par catégorie de sexe, des nombres de mots prononcés correctement, trouvés sans aide, avec aide ou non trouvés. Ce qu'il laisse apparaître est que sur la population étudiée, les garçons sont meilleurs en prononciation, et les filles trouvent plus de vocabulaire sans aide que les garçons, et les garçons nécessitent donc un peu plus d'aide qu'elles. Cependant, on observe aussi une prononciation qui évolue très légèrement pour tous entre le pré et post-test, un nombre de mots trouvés sans aide qui a évolué pour tous, et une disparition quasiment complète des mots qui n'ont pas été trouvés.



#### 3.5.2 Résultats par catégories de Petits parleurs / Grands parleurs

Pour réaliser la figure 6 figurant ci-dessous, des moyennes ont été réalisées en rassemblant les résultats des élèves intervenant le moins à l'oral (petits parleurs en quantité) et ceux des élèves prenant le plus souvent la parole (grands parleurs en quantité). Puis, d'autres moyennes ont été réalisées à partir des résultats des élèves ayant la meilleure qualité de langage (grands parleurs en qualité), et de ceux des élèves dont la qualité de langage est moins développée (petits parleurs en qualité). Ces moyennes concernent le nombre de mots connus préalablement à la séquence, le nombre de nouveaux mots rappelés sans aide par les élèves, et le nombre de nouveaux mots rappelés par les élèves avec un peu d'aide.

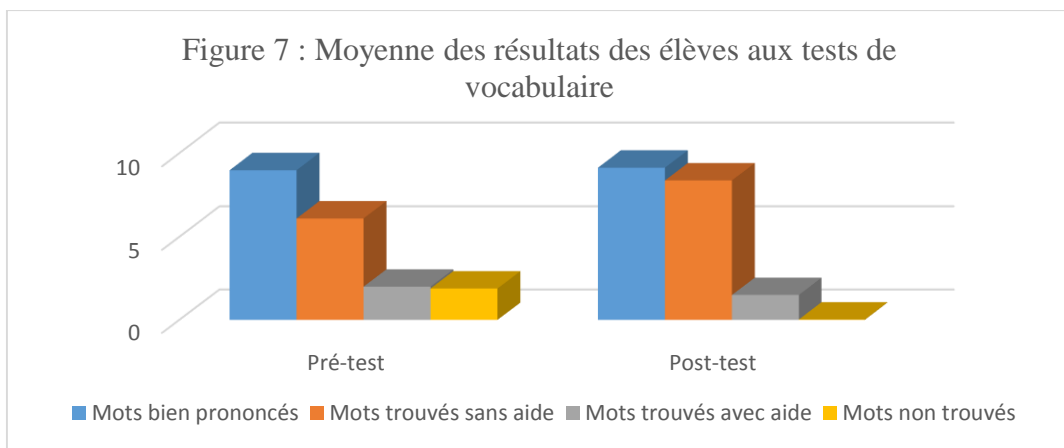
Au préalable, il semble que les grands parleurs (en quantité comme en qualité) connaissent plus de mots de vocabulaire que les petits parleurs. Ils ont besoin de moins d'aide pour rappeler les mots appris durant la séquence. Cependant, tous ont appris le même nombre de mots, petits comme grands parleurs (en qualité comme en quantité).



On note que les grands parleurs en qualité connaissent plus de mots de vocabulaire au préalable et ont encore moins besoin d'aide pour rappeler les nouveaux que les grands parleurs en quantité. Cependant, cet écart est peu important, donc on peut se demander s'il est significatif sur un si petit échantillon.

On conclue malgré tout que l'enseignement a été quasiment aussi efficace pour tous, puisque la moyenne de mots que chaque catégorie d'élève est capable de rappeler sans aide est exactement la même.

### 3.6 Moyenne générale des résultats de la population étudiée



La figure 7 montre qu'en moyenne, sur les huit élèves étudiés, la prononciation des mots a été très peu perceptiblement modifiée entre le début et la fin de la séquence. Cependant, en moyenne, plus de deux mots supplémentaires par élève ont été trouvés lors du post-test par rapport au pré-test. Le nombre de mots trouvés avec de l'aide a très légèrement diminué. Enfin, lors du post-test, les mots de vocabulaire non trouvés sont devenus très rares (un mot oublié par une élève sur toute la population).

## **4. Discussion et conclusion**

### **4.1 Recontextualisation**

L'objectif de l'étude était de vérifier en quoi les illustrations d'un album de jeunesse peuvent favoriser l'acquisition du vocabulaire des vêtements en classe de moyenne section d'école maternelle. Pour cela, nous avons mis en place une séquence portant sur le vocabulaire des vêtements, en appui sur l'album de jeunesse *Il ne faut pas habiller les animaux*, de Judi Barrett. Avant de mettre en place cette séquence dans la classe, nous avons procédé à un post-test, consistant à interroger individuellement chaque élève pour disposer d'une évaluation diagnostique de leurs acquis préalables sur le vocabulaire choisi. Puis, deux semaines après la fin de la séquence, cette même évaluation a été à nouveau mise en place pour servir de post-test. Ces résultats devaient permettre de vérifier les hypothèses selon lesquelles le recours à l'album permettrait l'acquisition du vocabulaire visé autant chez les petits parleurs que chez les grands parleurs, et/ou permettrait d'appliquer le vocabulaire à la vie quotidienne, de le réinvestir pour mieux comprendre et désigner le monde environnant.

### **4.2 Mise en lien avec les recherches antérieures**

#### **4.2.1 Analyse des résultats**

##### *4.2.1.1 Tendances générales*

D'après les résultats observés, on observe que le vocabulaire visé dans cette séquence a été bien intégré par les élèves. Ils sont désormais capables de restituer quasiment tous les mots, et bien plus sans aide qu'au début. Le nombre de mots pour lesquels ils ont besoin d'aide a très peu baissé, mais il ne s'agit pas des mêmes mots qu'au début. En effet, les élèves se sont appropriés les mots nécessitant de l'aide au préalable, mais ils ont parfois besoin d'aide pour les mots qu'ils ne connaissaient pas du tout au début (cf. figures 1 et 7).

##### *4.2.1.2 Prononciation*

Au niveau de la prononciation, l'évolution est très légère. On note toutefois dans les figures 2 et 3 que deux mots sont désormais prononcés correctement par les quelques élèves qui éprouvaient des difficultés, et que le mot « écharpe » est désormais mieux prononcé par deux élèves. Ces progrès peuvent être dus à la forte répétition de l'enseignante et des élèves lors de la séquence, ce qui leur a fait travailler indirectement la réception et la production orale.

Cependant, le mot « pantalon » a subi des évolutions de prononciation, mais pas de progrès. Une minorité d'élèves l'articule correctement, et cette minorité n'a pas augmenté. On peut supposer que ce constat peut être dû aux associations de voyelles « in », « ou », « on »,

« an », qui semblent encore difficile à discerner à l'oreille ou à prononcer pour les élèves de cet âge-là. En effet, tous le connaissent déjà, mais il est resté difficile à prononcer.

#### *4.2.1.3 Filles/garçons*

Les résultats présentés sur la variable comparant le genre sont, dans l'ensemble, assez proches, mais il apparaît que les filles de la classe sont un peu en avance sur le vocabulaire, et que le niveau des garçons en prononciation soit très légèrement au-dessus de celui des filles. Ces résultats iraient à l'encontre des études de Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003), selon lesquelles les filles seraient plus précoces dans la production du langage que les garçons. Cependant, les résultats ici obtenus sont peu représentatifs, car la population étudiée, comprenant trois garçons et cinq filles, était peu étendue, et les différences observées très faibles.

#### *4.2.1.4 Comparaison des résultats pré-test / post-test*

Les résultats montrent que les élèves ont tous appris des mots durant la séquence. Cependant, presque la moitié était quasiment maîtrisée avant même de commencer les ateliers. D'après les observations des activités réalisées, il semble toutefois qu'ils arrivent maintenant à utiliser ces mots de manière plus précise et appropriée, et ce, dans différents contextes.

#### *4.2.1.5 Petits parleurs/Grands parleurs (Hypothèse 1)*

Il est difficile de définir les grands et les petits parleurs dans l'absolu, car certains élèves ont un bon niveau de langage, mais interviennent peu ; et inversement, certains parlent beaucoup, mais avec un niveau de langue moins riche (vocabulaire plus restreint, mots erronés, phrases moins construites, etc). De plus, certains ont un niveau difficile à définir, car leurs aisances et leurs difficultés ne sont pas les mêmes.

Cependant, qu'on parle de petits et grands parleurs en se basant sur des compétences qualitatives ou quantitatives, les résultats obtenus montrent qu'ils retiennent le même nombre de mots. Cela valide l'hypothèse selon laquelle le recours à l'album permet l'acquisition du vocabulaire visé autant chez les petits que les grands parleurs. Néanmoins, il faut nuancer le bilan qu'on peut en tirer car l'échantillon n'est pas assez important pour faire des conclusions significatives hors de la classe.

Il aurait été intéressant de faire deux tests : l'un avec des groupes mêlant petits et grands parleurs (comme c'était le cas ici), et l'autre proposant un groupe de petits parleurs et un groupe de grands parleurs, afin de comparer les effets d'un travail en groupe hétérogène, et ceux d'un



travail en groupes de niveaux de langage. Cela aurait peut-être permis aux « petits parleurs » de s'exprimer plus souvent et plus librement.

#### *4.2.1.6 Application à la vie courante (Hypothèse 2)*

Les élèves associent désormais avec plus de précision les vêtements aux mots qui les définissent, qu'ils soient réels, dessinés ou photographiés. Ils les reconnaissent si c'est ressemblant, mais ont un peu de mal avec les images qui ne sont pas assez explicites. Cependant, entre le début et la fin de la séquence, les élèves ont bien moins émis de confusion entre certains vêtements. Les bretelles, accessoire le moins bien connu de la liste en début de séquence, ont pourtant été reconnues au premier regard lorsque nous en avons utilisé de véritables. Face aux vêtements réels, la robe a tout de même été confondue avec la chemise de nuit, mais ces deux vêtements sont difficiles à discerner hors contexte puisque leur forme est très proche.

En outre, le vocabulaire appris est correctement appliqué dans la vie quotidienne, et les élèves s'en servent pour désigner plus précisément le monde environnant.

### **4.2.2 Vérification des hypothèses**

A notre échelle, les données obtenues permettent donc de valider les deux hypothèses formulées. La séquence créée à partir d'un album et de ses illustrations semblent en effet avoir permis l'acquisition du vocabulaire visé autant chez les petits parleurs que chez les grands parleurs, et a permis à chaque élève d'appliquer le vocabulaire à la vie quotidienne et de le réinvestir pour mieux comprendre et désigner le monde environnant.

## **4.3 Limites et perspectives**

### **4.3.1 Choix du matériel pédagogique**

#### *4.3.1.1 Mots de vocabulaire*

Les mots connus de tous au préalable ont permis de mettre les élèves en confiance. Cependant, « pantalon » et « écharpe » étaient intéressants à travailler malgré leur popularité auprès des élèves, afin de tenter d'en améliorer la prononciation (bien qu'il n'y ait pas eu de travail particulier dessus, hormis la répétition par l'enseignante et les élèves).

Le mot « manteau » était d'ores et déjà acquis, mais souvent confondu avec d'autres représentations (telles que « veste » ou « pull »). Travailler ce terme a donc permis d'affiner l'utilisation que les élèves en ont.

Le mot « chemise » n'était pas encore maîtrisé, et surtout, difficile à discerner de n'importe quels autres vêtements à porter sur le buste. Certains élèves sont pourtant habitués à en porter. La chemise de nuit était presque inconnue de tous, ou bien du moins, son nom, qui leur était inconnu. Les élèves ont eu du mal à la différencier du pyjama dans l'idée, et de la robe dans la forme. Enfin, malgré le fait qu'un élève de petite section porte parfois des bretelles en classe, les élèves n'étaient pas du tout familiarisés avec cet objet ni son nom.

#### *4.3.1.2 Images (imagier et illustrations de l'album)*

Sur les images tirées de l'album, certaines illustrations n'étaient pas totalement adaptées au travail que nous avons à effectuer dessus. En effet, dans toutes les images où elle apparaît, la chemise est portée sous un manteau, et est donc rendue difficile à reconnaître pour les élèves, qui se basaient sur le boutonnier, le col et les manches longues. L'écharpe, imprimée en noir et blanc pour les besoins matériels, était difficile à discerner sans les couleurs. Cependant, la chemise de nuit a vite été intégrée par les élèves car elle était portée par le porc-épic présent sur la couverture de l'album.

Dans l'imagier créé, l'image de la robe n'était pas le meilleur choix car elle portait à confusion. Tous les élèves connaissaient ce mot et l'utilisaient régulièrement en classe, mais le dessin proposé a porté confusion pour eux car elle n'était pas assez précise, elle semblait très courte et ressembler à un haut.

#### *4.3.1.3 Groupe entier (vs. sous-groupes)*

Le fait de travailler avec tout le groupe, sans distinction de niveau ou autre, a pu avoir un impact assez gênant sur les petits parleurs, car l'une des élèves a parfois monopolisé la parole et elle a eu du mal à laisser les autres s'exprimer à leur guise.

#### *4.3.1.4 Intérêt, durée, fréquence des activités*

Sur les quatre rituels prévus, deux n'ont pas pu être mis en place dans la classe, faute de temps. Je n'ai pu pratiquer les deux autres rituels qu'une à deux fois chacun, ce qui les destitue quelque peu de leur fonction de rituels. Ils auraient mérité d'être exercés plus souvent pour être plus efficaces.

### **4.3.2 La question de la représentativité de l'échantillon**

Il est tout de même à préciser que le nombre d'élèves étudiés (huit en tout) est beaucoup trop faible pour tirer des conclusions assez représentatives pour les généraliser. Il aurait fallu réaliser ce travail avec un échantillon beaucoup plus conséquent, ou bien sur une durée plus

longue permettant d'effectuer d'autres tests à partir d'autres albums, afin de vérifier plusieurs critères.

#### **4.4 Perspectives**

##### **4.4.1 Supports**

Au niveau des supports, il vaudrait mieux fournir des documents en couleur, afin de mieux discerner chaque vêtement.

##### **4.4.2 Projet pédagogique**

Au niveau du projet, l'aspect syntaxique à centrer sur la structure « Parce que... » n'a pas été développée, alors qu'elle est présente tout au long de l'album. Il aurait été intéressant de l'utiliser, afin de mener les élèves à un début d'argumentation. On aurait pu leur faire créer une parodie ou une suite de l'album avec des dessins ou collages faits par les élèves, reprenant toujours la structure « Parce que ... ».

#### **4.5 Evaluation de l'impact pour le métier d'enseignant**

L'expérience vécue au travers du mémoire m'a donné l'occasion de me documenter, de manière détaillée et à partir de plusieurs ouvrages et supports, pour approfondir un thème central de l'école maternelle, qui est le langage.

Cette documentation m'a permis de glaner des idées d'activités à réaliser avec les élèves, de mieux comprendre certains comportements d'élèves, et d'essayer d'adopter plus encore un langage modélisant.

Ce travail m'a amenée à prendre le temps d'analyser ma pratique de classe et les résultats de mes élèves. Cela à renforcer ma tendance à me poser des questions sur certaines modalités d'apprentissage. Cependant, il aurait été préférable de disposer de plus de temps pour procéder à une recherche, une étude et une rédaction plus complètes et précises.

## Bibliographie

- **Chapitres :**

Barléon Christèle et Gentilhomme Corinne (2008). Les didactiques actuelles de l'oral (Chapitre 3). La démarche d'enseignement de l'oral (Chapitre 5). *Démarches et outils pour le langage oral / Construire et progresser : Ecole maternelle*. Strasbourg : Editions CRDP d'Alsace.

Danon-Boileau Laurent (1995). Qu'est-ce qu'un langage de qualité ? *L'enfant qui ne disait rien*, (pp.161-174) .Paris : Calmann-Lévy.

Kail Michèle et Fayol Michel (2000). La constitution du lexique : le « développement lexical précoce » (Bassano Dominique) (Chapitre 5). *L'acquisition du langage : le langage en développement : De la naissance à trois ans*.

Karmiloff Kyra et Karmiloff-Smith Annette (2003). Apprendre le sens des mots (Chapitre 4). *Comment les enfants entrent dans le langage*. Retz.

- **Ouvrages :**

Boisseau Philippe et Tartare-Serrat Chantal (2010). *Les albums échos*. Paris : Retz.

Boisseau Philippe (2015). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz/Sejer & CRDP de l'académie de Versailles.

Cellier Micheline (2014). *Guide pour enseigner : Le vocabulaire à l'école maternelle*. Paris : Retz.

Doumenc Elisabeth (2010). *Travailler avec des albums en maternelle (Activités d'expression langagière et artistique)*. Paris : Hachette éducation.

Florin Agnès (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.

Kail Michèle et Fayol Michel (2000). *L'acquisition du langage : le langage en développement : Au-delà de trois ans*.

- **Documents internet :**

Bentolila Alain (2011). Le vocabulaire : pour dire et lire. Repéré à : <http://eduscol.education.fr/cid58817/vocabulaire.html>

Boisseau Philippe (2011). Comment enseigner le vocabulaire en maternelle. MENJVA/DGESCO. Repéré à : <http://eduscol.education.fr/cid58817/vocabulaire.html>

MEN/DGESCO (2010). Quel lexique aborder à l'école maternelle ? Comment travailler le vocabulaire en maternelle ? Quels sont les vecteurs de mobilisation du lexique ? Comment construire une séquence d'apprentissage du vocabulaire ? *Prévention de l'illettrisme à l'école : Ressources pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*. Repéré à : <http://eduscol.education.fr/cid58817/vocabulaire.html>

Pioche Jacqueline (2011). Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école. MENJVA/DGESCO. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid58817/vocabulaire.html>

- **Albums de littérature jeunesse :**

Barrett Judi et Barrett Ron (1971). *Il ne faut pas habiller les animaux*. L'école des loisirs.

## **Annexes**

Séquence de langage - Niveau MS				Objectifs : Acquérir le vocabulaire des vêtements pour pouvoir les catégoriser. Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.	
Séance	Titre	Objectif	Organisation	Matériel	Déroulement
Séance 1	Pré-test	Evaluation diagnostique des prérequis des élèves sur le vocabulaire des vêtements.	Passation individuelle	- Imagier des vêtements - Grille d'observation	L'enseignant montre des images de vêtements aux élèves et leur demande de les nommer. Il note les réponses et ses remarques dans la grille d'observation.
Séance 2	Découverte de l'album	Ecouter une histoire et observer des images.	Rassemblement en groupe classe	- Album « Il ne faut pas habiller les animaux »	Présentation du titre et de l'auteur par l'enseignant. Réaction des élèves par rapport à la couverture. Lecture offerte de l'album par l'enseignant. Réactions des élèves.
Séance 3	Bingo des vêtements	Associer le vocabulaire entendu aux bonnes images (lexique et discrimination visuelle)	Atelier dirigé de 8 élèves	- Album « Il ne faut pas habiller les animaux » - Planches de bingo - Flashcards - Jetons	Recherche individuelle d'une page de l'album présentant un vêtement demandé. Jeu du bingo : L'enseignant cite des noms de vêtements. Les élèves doivent poser un jeton sur chaque image de sa planche représentant ce vêtement. Le premier élève à remplir sa planche dit « bingo » et l'enseignant vérifie avec les autres élèves.
Séance 4	Rituel « Dans ma valise »	Mémoriser et répéter du vocabulaire sur les vêtements.	Rituel en rassemblement MS	/	Le premier élève dit « Dans ma valise, j'ai mis... » et cite un vêtement. Le suivant répète sa phrase et ajoute un autre vêtement, et ainsi de suite.
Séance 5	Rituel « Que portes-tu ? »	Oser prendre la parole, décrire une image en utilisant un vocabulaire approprié, réagir lorsque c'est son tour de jouer.	Rituel en rassemblement MS	- Cartes du jeu (avec images tirées de l'album)	L'animal qui se situe en haut de la carte est le sien. Celui du bas est celui de l'élève suivant. Le premier élève dit : « Tu es... » et cite l'animal représenté en bas. Celui qui l'a en haut de sa carte répond en décrivant ce qu'il porte : « Je porte... ». Puis il appelle le suivant, etc, jusqu'à ce qu'on revienne au premier joueur.
Séance 6	Post-test	Connaître le vocabulaire des vêtements et reconnaître le vêtement correspondant.	Atelier dirigé de 8 élèves	- Vêtements - Tablette tactile	Un élève demande à un autre d'enfiler un vêtement. Celui-ci doit le choisir, l'enfiler et le montrer pour valider, puis c'est à son tour. Les élèves sont photographiés avec les vêtements qu'ils ont enfilés.
Séance 7	Création d'un album-écho	Construire collectivement un album-écho sur une situation vécue (à partir de photos). Réinvestir le vocabulaire appris sur les vêtements.	Atelier dirigé de 10 élèves	- Tablette tactile avec application « Book creator »	En respectant les tours de parole, les élèves observent et commentent les photos prises au préalable pendant que l'enseignant enregistre leurs réactions. Puis, après une légère complexification par l'enseignant, les élèves enregistrent leur voix qui répète les légendes pour chaque photo. Ensuite, chacun « signera » l'album en écrivant son prénom à l'aide du clavier numérique.

### Annexe 1 : Plan de séquence de langage sur le vocabulaire des vêtements

<b>Cycle 1</b>	<b>Niveau : MS</b>	<b>Séquence : Vocabulaire sur les vêtements</b>		
<b>Titre de la séance : Le loto des vêtements</b>				
<b>Disciplines :</b> Mobiliser le langage dans toutes les dimensions (oral). Explorer le monde (la matière et les objets : le vivant).				<b>Durée :</b> 20 min
<b>Compétences travaillées :</b> - S'exprimer dans un langage syntaxique correct et précis, reformuler pour mieux se faire comprendre. - Pratiquer divers usages du langage oral : décrire, évoquer. - Comprendre le vocabulaire utilisé et le faire correspondre avec ses représentations. - Manipuler correctement un album, rechercher une image parmi plusieurs pages.			<b>Objectif de la séance :</b> - Reconnaître les différents animaux et vêtements - Enrichir son vocabulaire spécifique aux vêtements	
<b>Matériel :</b> - Album « Il ne faut pas habiller les animaux » - Planches de loto (à partir des images de l'album) + Flashcards - Pions ou jetons			<b>Organisation de la classe :</b> Atelier dirigé de 6 élèves <b>Type de séance :</b> Séance d'entraînement et de manipulation <b>Pré-requis :</b> Découverte de l'album « Il ne faut pas habiller les animaux »	
<b>Mise en œuvre / Déroulement :</b>				
<b>Etapes</b>	<b>Consignes</b>	<b>Rôle de l'enseignant</b>	<b>Activité des élèves</b>	<b>Difficultés et remédiations</b>
1. Rappel de la séance précédente	Vous souvenez-vous de l'album que nous avons lu la semaine dernière ? Quel était le titre ? De quoi parlait-il ?	Remémorer aux élèves la lecture offerte de l'album en posant des questions et en montrant l'album.	Répondre aux questions pour essayer de se souvenir.	Oubli du titre → Rappel par l'enseignant
2. Mise en route	Dans l'album, cherchez une page où apparaît « tel vêtement ».	Annoncer un vêtement à chercher (appartenant à la liste de vocabulaire). Observer les élèves. Validation des réponses et description de l'image.	Chacun leur tour, par binôme, manipulation de l'album et recherche visuelle du vêtement demandé.	Difficulté à se rappeler d'un vêtement → Description de l'aspect et de l'utilité par l'enseignant
3. Manipulation sous forme de jeu : Bingo	Chacun a une planche avec plusieurs images. Vous n'avez pas toutes les mêmes images. Quand je vais vous dire le nom d'un vêtement, vous allez regarder s'il apparaît sur les images de votre planche. Si c'est le cas, vous pouvez poser un jeton sur la bonne image. Sinon, vous ne posez rien. Le premier qui a une planche couverte de jetons dit « Bingo » et gagne.	Formuler la consigne, la faire reformuler pour s'assurer de sa compréhension par les élèves. Annoncer oralement des noms de vêtements. Valider les réponses des élèves.	Ecouter les noms de vêtements. Rechercher visuellement l'image représentant les vêtements cités. Poser un jeton sur l'image correspondante.	Incompréhension de ne pas avoir l'image demandée sur sa planche → Rappel de la consigne, démonstration avec un exemple.
4. Entraînement oral	Chacun change de planche. Même consigne, mais c'est un élève qui annonce les vêtements.	Jouer avec les élèves avec sa propre planche. Vérifier que les vêtements demandés peuvent bien être présents sur les planches. Aider les élèves en difficulté. Valider les réponses.	Joueurs : Même activité, mais avec de nouvelles images. Meneur : Annoncer les noms de vêtements.	

## Annexe 2 : Fiche de préparation de la séance du « Loto des vêtements »



<b>Cycle 1</b>		<b>Niveau : MS</b>	<b>Séquence : Vocabulaire sur les vêtements</b>		
<b>Titre de la séance : Dans ma valise...</b>					
<b>Disciplines :</b> Mobiliser le langage dans toutes les dimensions (oral). Explorer le monde (la matière et les objets : le vivant). Construire les premiers outils pour structurer sa pensée.					<b>Durée : 5 min</b>
<b>Compétences travaillées :</b> - S'exprimer dans un langage syntaxique correct et précis, reformuler pour mieux se faire comprendre. - Pratiquer divers usages du langage oral : répéter, raconter, décrire, évoquer. - Dire de mémoire une phrase de plus en plus longue. - Réagir lorsque c'est à son tour de parler.			<b>Objectif de la séance :</b> - Répéter le vocabulaire ciblé pour s'entraîner à sa prononciation. - Mémoriser et réinvestir le vocabulaire.		
<b>Matériel :</b> Imagier des vêtements et/ou flashcards Pré-requis : Vocabulaire des vêtements			<b>Organisation de la classe :</b> En groupe de MS au coin rassemblement <b>Type de séance :</b> Rituel		
<b>Mise en œuvre / Déroulement :</b>					
<b>Etapes</b>	<b>Consignes</b>	<b>Rôle de l'enseignant</b>	<b>Activité des élèves</b>	<b>Difficultés et remédiations</b>	
1. Introduction au rituel	Je vais dire des phrases de plus en plus longues. Essayez de les répéter après moi.	Dire des phrases à faire répéter aux élèves. Observer jusqu'où les élèves réussissent à répéter, et s'il y a des mots qui semblent poser plus de problèmes.	Ecouter l'enseignant, puis répéter après lui.	- Difficulté de prononciation → Ralentir le rythme, mieux articuler.	
2. Rituel	Le premier élève va commencer par dire « Dans ma valise j'ai mis... » en citant un vêtement. Le suivant devra répéter ce qu'il a dit et ajouter un vêtement, comme on vient de le faire. Par exemple : 1 <sup>er</sup> élève : « Dans ma valise, j'ai mis une écharpe. » 2 <sup>ème</sup> élève : « Dans ma valise, j'ai mis une écharpe et un bonnet. » Le jeu s'arrête lorsqu'une personne se trompe.	Formuler et faire reformuler la consigne pour s'assurer de sa compréhension par les élèves. Donner la parole au premier élève, pointer les suivants lorsque c'est leur tour de parler. Participer au jeu avec les élèves. Aider les élèves à retrouver les mots oubliés. Renforcer positivement. A la fin du tour, proposer si quelqu'un veut essayer de tout répéter depuis le début.	Ecouter attentivement les élèves précédents. Mémoriser l'ordre des vêtements. Trouver une idée de vêtements qui n'a pas encore été dit.	- Difficulté de mémorisation → Utiliser des flashcards à afficher au fur et à mesure au tableau. - Pas d'idée de vêtement → Montrer les flashcards des vêtements pas encore cités.	
3. Clôture du rituel	Voyons si nous avons réussi à répéter plus de mots que tout à l'heure. Nous allons les compter.	Compter avec les élèves le nombre de flashcards utilisées ou le nombre d'élèves qui ont donné des mots en les pointant (la première fois, c'est l'enseignant qui pointe, puis les suivantes, ce sera l'un des élèves).	Compter en même temps que chaque élève ou flashcard est pointé. Pour l'un d'entre eux : Pointer les élèves ou les cartes.	- Difficulté à compter en rythme avec la classe → Lever un doigt de plus à chaque nouveau nombre.	

### Annexe 3 : Fiche de préparation du rituel « Dans ma valise »

<b>Cycle 1</b>	<b>Niveau : MS</b>	<b>Séquence : Vocabulaire des vêtements</b>		
<b>Titre de la séance : Album-écho</b>				
<b>Disciplines : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.</b>			<b>Durée : 20 min</b>	
<b>Compétences travaillées :</b>			<b>Objectifs de la séance :</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, expliquer, discuter un point de vue.</li> <li>- Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit.</li> <li>- Participer verbalement à la production d'un écrit. Découvrir qu'on n'écrit pas comme on parle.</li> <li>- Collaborer avec d'autres élèves. Accepter de partager un outil pour travailler ensemble.</li> <li>- Savoir écouter et oser prendre la parole.</li> <li>- Savoir manipuler une tablette tactile (objet technologique et fragile).</li> <li>- Ecrire son prénom à l'aide d'un clavier tactile.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construire collectivement un album-écho sur une situation vécue.</li> <li>- Réinvestir le vocabulaire appris sur les vêtements.</li> <li>- Découvrir et utiliser une tablette numérique.</li> </ul>	
<b>Matériel : Tablette numérique avec application « Book creator »</b>			<b>Organisation de la classe : Atelier dirigé de 10 élèves</b>	
<b>Pré-requis : Séquence sur le vocabulaire des vêtements</b>				
<b>Mise en œuvre / Déroulement :</b>				
<b>Etapas</b>	<b>Consignes</b>	<b>Rôle de l'enseignant</b>	<b>Activité des élèves</b>	<b>Diff. / Remédiation</b>
1. Rappel de la situation photographiée	La semaine dernière, nous avons fait un jeu avec des vêtements. Pouvez-vous me le rappeler ?	Réactiver les souvenirs des élèves. Faire formuler l'activité menée par les élèves. Distribuer la parole.	Réfléchir à la séance précédente. Expliquer, décrire ce qui avait été fait.	- Absence lors de la séance → Ecoute du résumé des autres.
2. Découverte des photos	Je vais vous montrer les photos que nous avons prises. Regardez-les bien mais ne dites rien pour l'instant.	Captiver l'attention des élèves. Faire défiler les photos (présélectionnées) sur la tablette en s'assurant que chacun puisse les voir.	Observer les photos. Rester silencieux.	- Difficulté à voir les photos → Prévoir des tirages papier.
3. Enregistrement des réactions des élèves	Nous allons maintenant les regarder une par une et vous allez me les décrire et m'expliquer ce qu'il se passait. Attendez bien votre tour pour parler. Je vais vous enregistrer.	Manipuler la tablette pour mettre une photo par page. Organiser les prises de paroles. Enregistrer les paroles des élèves pour chaque photo et les associer sur la même page. Poser des questions pour faire apporter des précisions.	Observer les photos. Écouter ses camarades et attendre son tour pour parler. Expliquer ce qui se passe sur la photo. Nommer et décrire les vêtements portés sur la photo.	- Difficulté à respecter les tours de parole → Donner une « photo de la parole » : seul celui qui la tient peut parler.
4. Mise au point du texte	Je vais vous faire réécouter ce que vous avez dit et nous allons essayer d'écrire ensemble quelque chose pour « légèder » la photo.	Expliquer la signification de « légèder ». Faire réécouter les enregistrements. Aider les élèves à s'organiser pour construire une phrase commune. La taper et/ou la faire enregistrer à un élève.	Écouter les enregistrements en retenant les informations utiles. Formuler et reformuler des phrases qui reprennent l'essentiel.	- Difficulté de compréhension → Donner un exemple : « Pierre a enfilé une chemise rouge. [...] »
5. Enregistrement du texte final	Je vais vous lire les phrases que nous avons écrites ensemble. Vous allez vous entraîner à les répéter, et quand vous serez prêts, je vous enregistrerai. Il ne faut pas faire de bruit quand on enregistre.	Une par une, lire les phrases construites. Les faire répéter et retenir aux élèves (phrase par phrase). Quand ils sont prêts, lancer l'enregistrement pour chaque photo. Associer les enregistrements aux photos correspondantes.	Bien écouter la phrase formulée par l'enseignant. S'entraîner à la répéter jusqu'à ce qu'elle soit mémorisée. La répéter clairement lorsque l'enregistrement est lancé. Se taire lorsqu'un camarade enregistre une phrase.	- Difficulté à retenir la phrase entière → Chuchoter la phrase au fur et à mesure. - Difficulté à se taire → Doigt sur la bouche.
<b>Prolongements : - Faire signer chaque élève participant en lui faisant écrire son prénom sur le clavier de la tablette. - Présenter l'album aux PS de la classe et éventuellement à une autre classe.</b>				

#### Annexe 4 : Fiche de préparation de la séance « Album-écho »











Date :

Prénom :

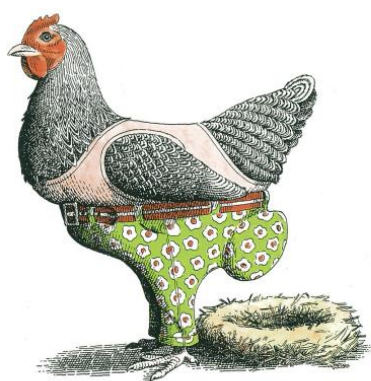
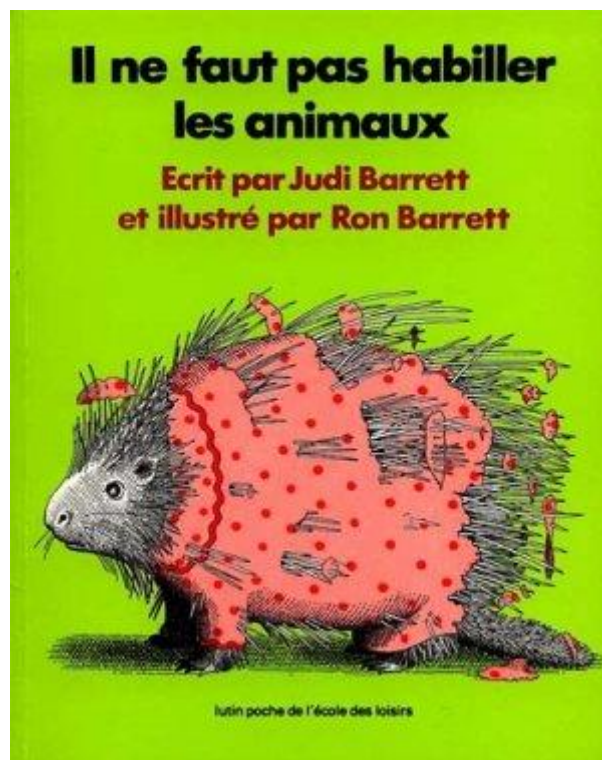
**Grille d'évaluation diagnostique sur le vocabulaire des vêtements**

Image du vêtement	Vêtement nommé par l'élève	Vêtement nommé par l'élève avec de l'aide	Vêtement montré par l'élève si on le lui demande	Articulation correcte	Articulation approximative	Observations
Robe						
Chapeau						
Pantalon						
Chemise						
Pull						
Chemise de nuit						
Bretelles						
Echarpe						
Manteau						
Bonnet						

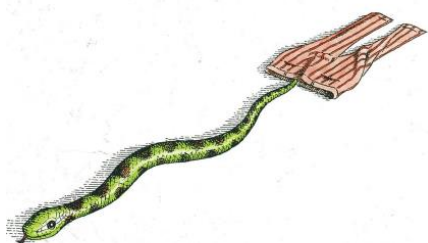
**Annexe 5 : Grille d'évaluation diagnostique sur le vocabulaire**

 <p><b>ROBE</b></p>	 <p><b>CHAPEAU</b></p>
 <p><b>PANTALON</b></p>	 <p><b>CHEMISE</b></p>
 <p><b>BRETELLES</b></p>	 <p><b>ECHARPE</b></p>
 <p><b>PULL</b></p>	 <p><b>CHEMISE DE NUIT</b></p>
 <p><b>MANTEAU</b></p>	 <p><b>BONNET</b></p>

**Annexe 6 : Imagier des vêtements (pour le pré-test et le post-test)**

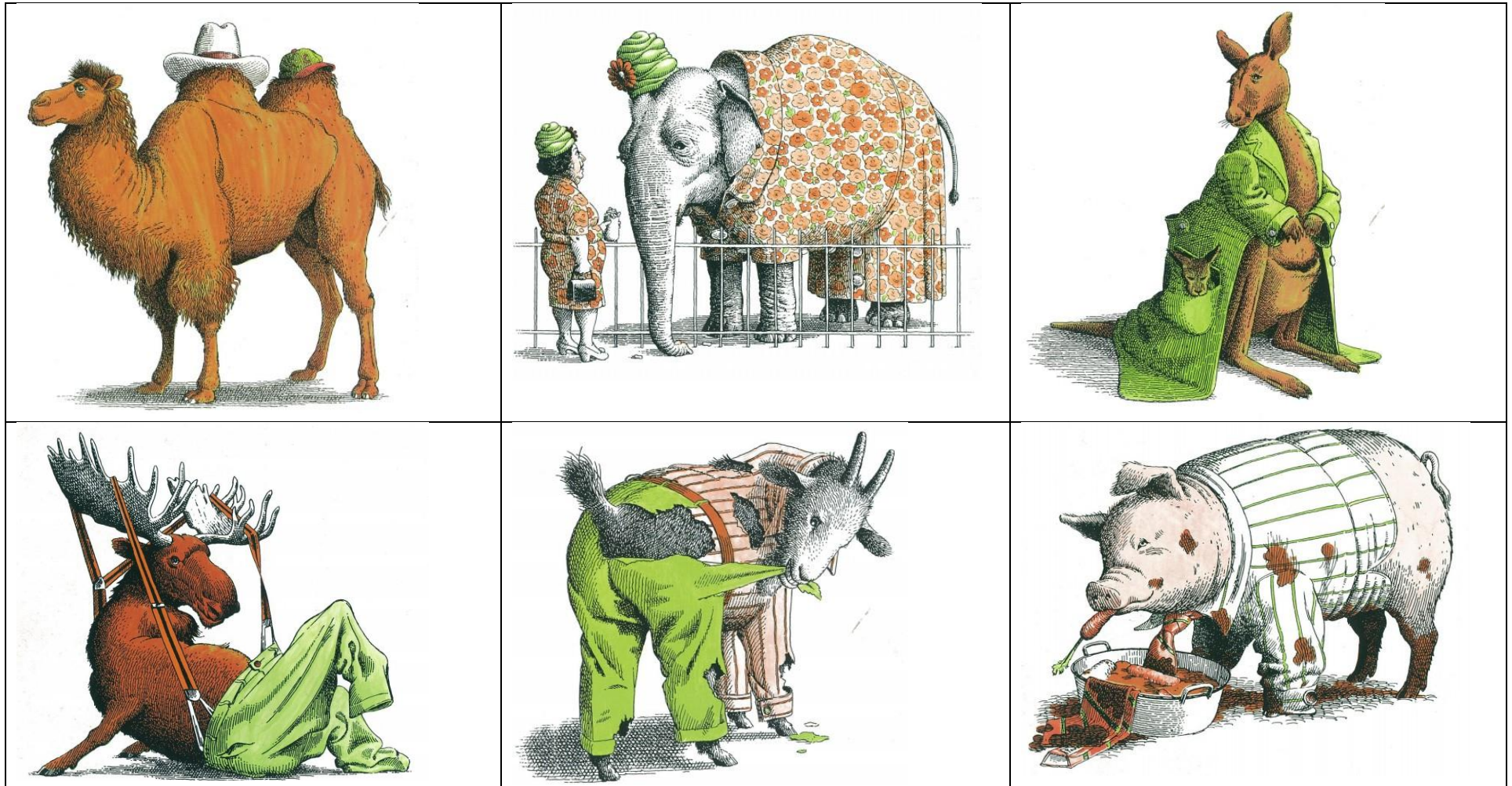


**parce que  
la poule  
serait  
embarrassée,**



**parce que  
le serpent  
les perdrait,**

Annexe 7 : Couverture et pages extraites de l'album *Il ne faut pas habiller les animaux* (de Judi Barrett)

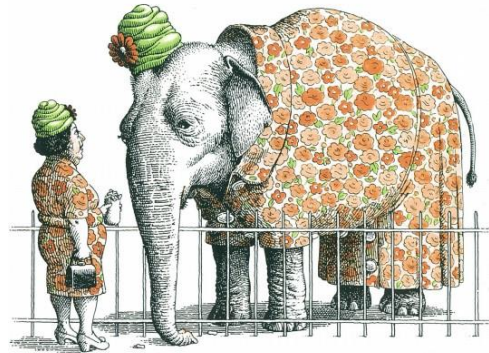


Annexe 8 : Exemple de planche de bingo utilisée

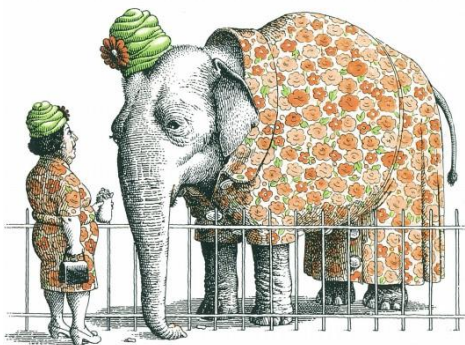
Je porte des bretelles et un pantalon.



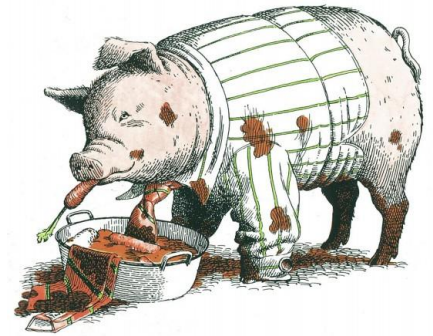
Je porte une robe et un chapeau.



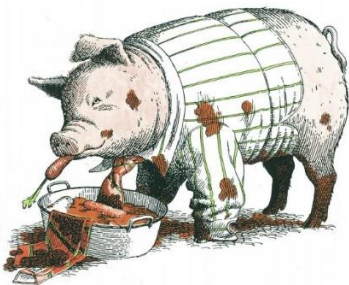
Tu es un éléphant.



Tu es un cochon.



Je porte une chemise.



Tu es un kangourou.



Je porte un manteau.



Tu es un mouton.



Annexe 9 : Exemple de 4 cartes pour le rituel « Que portes-tu ? »

## ALBUM ECHO

### LES VÊTEMENTS



M5  
2016



Zoé a une chemise de nuit. Elle est rose et c'est joli. C'est rigolo parce qu'elle est trop grande.



Graecy a des bretelles Mickey. On aime bien Mickey ! On a appris à mettre des bretelles. C'est difficile à accrocher.



**Annexe 10 : Couverture et extrait de l'album-écho créé avec les élèves**



## Année universitaire 2015-2016

### **Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation** **Mention Premier degré**

**Titre du mémoire : L'acquisition du vocabulaire des vêtements à partir d'un album de jeunesse en classe de moyenne section de maternelle**

**Auteur : Florine CHARDONNET**

**Résumé** : L'une des priorités actuelles des apprentissages à l'école maternelle (Instructions officielles du MEN de 2015) est relative au langage. Dans une démarche réflexive sur les outils d'enseignement, nous avons mené cette recherche afin de savoir si le recours à un album de jeunesse, plus précisément par le biais des illustrations qu'il comporte, favorisait l'acquisition lexicale chez les élèves ayant des fréquences d'interventions verbales différentes d'une part, et permettait le passage de la représentation au réel (connaissance du monde) d'autre part. Le recours aux instruments de recherche, utilisés au sein d'une séquence d'enseignement, nous a permis de confronter nos hypothèses à la réalité. Les informations obtenues lors de séances de langage, accompagnées de moments ritualisés, nous ont permis de penser que l'exploitation d'un album de jeunesse favorise l'acquisition du lexique chez des élèves d'école maternelle, qu'ils soient petits ou grands parleurs. La population ayant participé à cette recherche semble également pouvoir généraliser le lexique appris lors de la séquence en l'appliquant correctement face à différentes représentations.

**Mots clés** : Acquisition du lexique, langage oral, album de littérature jeunesse, cycle maternel, petits et grands parleurs.

**Summary** : One of current learning priorities in the nursery school (Official Journal of Ministry of Nation Education of 2015) is related to language. In a reflexive approach about teaching tools, we tried to know if a children's book's using, precisely the pictures, favour vocabulary acquisition among pupils with different frequency of oral intervention on one hand, and the passage from representation to real think (world appreciation) on the other hand. The resort to research tool used in a teaching sequence has enabled to compare the hypothesis to the reality. Further to informations obtained during language sequences and rituals, we think that the using of children's book boost the vocabulary acquisition by nursery school's pupils, with no difference between "small and great talkers". The sample included in this research seems to be able to generalise the lexicon learned during the sequence, using it correctly in front of different representations.

**Key words** : Lexical acquisition, oral language, children's book, nursery cycle, small and great talkers.