



HAL
open science

Les coins jeux : un outil d'apprentissage du vocabulaire au cycle 1

Wanda Wilk

► **To cite this version:**

Wanda Wilk. Les coins jeux : un outil d'apprentissage du vocabulaire au cycle 1. Education. 2018.
dumas-02117678

HAL Id: dumas-02117678

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02117678>

Submitted on 22 Sep 2020

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

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



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



Année universitaire 2017-2018

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

**Les coins jeux :
un outil d'apprentissage du vocabulaire au cycle 1.**

Présenté par Madame WILK Wanda.

Première partie rédigée en collaboration avec Monsieur MENUET Maxime.

Écrit scientifique réflexif encadré par Madame POITTEVIN Florence.

Sommaire

| | |
|---|----|
| Introduction..... | 1 |
| 1. Partie théorique | 2 |
| 1.1 L'évolution de l'oral au sein de l'école depuis les années 60 | 2 |
| 1.2 L'oral en maternelle et les programmes de 2015 | 3 |
| 1.3 L'apprentissage du langage au travers de la communication en maternelle | 3 |
| 1.3.1 Le développement du langage au cycle 1 | 3 |
| 1.3.2 La communication en maternelle | 4 |
| 1.3.3 Les deux formes de langage enseignées en maternelle | 5 |
| 1.4 L'objectif à atteindre en cycle 1 : « Entrer en communication, échanger, comprendre et réfléchir avec les autres » | 6 |
| 1.4.1 Le rôle et la place de l'enseignant pour créer un contexte favorable aux échanges langagiers des élèves | 6 |
| 1.4.2 La dynamique des échanges oraux dans la classe | 7 |
| 1.4.3 Les deux approches de l'enseignement de l'oral | 9 |
| 1.5 L'appropriation du lexique en maternelle | 10 |
| 1.5.1 Lexique ou vocabulaire | 10 |
| 1.5.2 L'acquisition du langage chez les tout petits | 10 |
| 1.6 Le vocabulaire ciblé en maternelle | 11 |

| | |
|--|----|
| 1.6.1 Les mots les plus fréquents de la langue | 11 |
| 1.6.2 La variété des mots | 12 |
| 1.7 Les outils d'institutionnalisation du vocabulaire | 13 |
| 1.7.1 Les champs lexicaux | 13 |
| 1.7.2 Le projet de classe | 14 |
| 1.7.3 La mémorisation | 14 |
| 1.8 L'utilisation des coins jeux comme vecteur du développement du langage | 15 |
| 2. Partie méthodologique | 17 |
| 2.1 La problématisation | 17 |
| 2.2 Le public visé par le dispositif d'expérimentation | 18 |
| 2.3 Description de la démarche pédagogique choisie | 19 |
| 2.3.1 Analyse préalable à la démarche pédagogique | 19 |
| 2.3.2 Les éléments constitutifs de la séquence | 20 |
| 2.4 Description de la séquence | 23 |
| 3. Analyse des résultats | 25 |
| 3.1 Les données quantitatives | 25 |
| 3.1.1 Les évaluations diagnostiques | 25 |
| 3.1.2 L'évaluation formative | 27 |

| | |
|--|----|
| 3.1.3 L'évaluation sommative | 28 |
| 3.1.4 La progression individuelle des élèves | 29 |
| 3.2 Les données qualitatives | 30 |
| 4. Discussion et conclusion | 32 |
| 4.1. La re-contextualisation | 32 |
| 4.2 La mise en lien avec les recherches antérieures | 32 |
| 4.3 Limites et perspectives | 33 |
| 4.3.1 Les limites | 33 |
| 4.3.2 Les perspectives | 34 |
| 4.3.3 L'évaluation de l'impact pour le métier d'enseignant | 35 |
| 4.4 Conclusion | 35 |
| Bibliographie | 36 |
| Annexes | 38 |

Introduction

L'oral occupe une place centrale au sein de l'école maternelle. Il est au coeur des apprentissages du cycle 1 du fait de son caractère transversal à tous les domaines d'apprentissage.

Le rôle de l'enseignant est de développer, d'enrichir et de stabiliser le langage de l'élève en lui apportant des structures de phrases de plus en plus complexes et en élargissant son vocabulaire. La maternelle permet un enseignement ludique et ritualisé qui rassure les enfants, tout en les incitant à entrer en communication avec les autres. Par ailleurs, les ressources présentes au sein de la classe sont souvent mal exploitées, voire inexploitées. Les coins jeux, qui ont permis d'établir un premier contact avec les élèves à la rentrée, sont à cette période de l'année, seulement dédiés à des activités autonomes ou au temps d'accueil.

Nous nous sommes donc intéressés à la mise en activité des enfants de cycle 1, et plus particulièrement à l'apprentissage du vocabulaire, qui est nécessaire à la perfectibilité des capacités langagières des élèves.

Nous avons constaté que beaucoup d'élèves retenaient les mots nouveaux étudiés en classe, lors des activités de graphisme ou de découverte du monde, mais ils ne parvenaient pas à les mobiliser hors du contexte d'apprentissage. L'usage restreint de ce vocabulaire spécifique était dévolu à quelques utilisations dans des domaines définis, et ne suffisait donc pas à le faire entrer dans le vocabulaire actif des enfants. De plus, l'intérêt manifeste des élèves pour les coins jeux de la classe nous a permis de nous rendre compte que ces derniers constituaient des lieux d'échanges et de communication entre pairs.

Nous nous sommes donc posés la question suivante : l'utilisation d'un nouveau coin jeu « docteur » pourrait-elle être un vecteur d'apprentissage d'un vocabulaire spécifique? Les jeux symboliques peuvent-ils contribuer à la mémorisation du vocabulaire en le rendant actif ?

Tout d'abord, nous nous concentrons sur les outils développés par les chercheurs dans le domaine de l'oral et plus particulièrement de l'apprentissage du vocabulaire. Ensuite, nous développerons une méthodologie à mettre en place dans nos classes pour enseigner le lexique de la santé, en nous appuyant sur nos lectures. Enfin, nous analyserons son efficacité sur l'apprentissage du vocabulaire médical grâce aux observations et aux évaluations réalisées.

1. Partie théorique

1.1 L'évolution de l'oral au sein de l'école depuis les années 60

L'oral a connu une lente évolution au sein de l'école française depuis les années 60. En effet, l'écrit et la lecture représentaient alors la priorité de l'enseignement du français. L'oral n'était pris en compte que pour l'évaluation des leçons et des récitations. La parole était concentrée par l'enseignant au travers de cours magistraux qui ne laissaient que peu de place aux questionnements ou à l'expression des élèves. Une première évolution intervient après 1968 : les programmes accordent une reconnaissance de l'oral dans les apprentissages en stipulant que l'un des objectifs de l'école est « d'apprendre à s'exprimer dans de véritables situations de communication. » A partir des années 80, l'accent est mis sur l'importance de la linguistique de la communication. La parole n'est plus monopolisée par l'enseignant, la construction des apprentissages passe alors par des échanges qui se font à l'oral. L'interaction « élève/enseignant » doit alors permettre de créer un climat de classe propice à toutes les situations. Les objectifs d'apprentissages prennent aussi une nouvelle dimension puisqu'ils incluent aussi l'expression orale à la maîtrise de l'écrit et de la lecture. Les programmes de 1995 et le BO d'application de 1999 confortent la nouvelle place de l'oral au sein des enseignements. Ils mettent en exergue deux types d'activités orales. La première concerne les situations d'échanges, entre pairs ou entre l'enseignant et l'élève, qui sont indispensables dans la construction de la communication. La deuxième vise un travail sur les éléments linguistiques de la langue française. Enfin, les programmes de 2002 et de 2007 placent l'oral au centre des apprentissages. En effet, c'est l'objectif principal de l'école maternelle mais il est également consacré aux cycles 2 et 3 puisque « parler, lire et écrire » est un objectif transversal à tous les domaines d'enseignement.

On constate donc que l'oral est devenu un axe primordial de l'éducation en France, que ce soit à l'école maternelle ou élémentaire. Le but visé est de donner l'opportunité à chaque enfant de se construire en tant qu'individu et de pouvoir s'intégrer dans la société en tant que citoyen.

1.2 L'oral en maternelle et les programmes de 2015

L'oral est un des objectifs fondamentaux de l'école maternelle. Il est interdisciplinaire et transversal aux différents domaines d'apprentissages visés dans les programmes de 2015¹. Néanmoins, il est ciblé plus particulièrement dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. »

D'après les programmes, on peut mettre en exergue deux objectifs à atteindre en maternelle : « la structuration du langage oral » et « l'entrée progressive dans la culture de l'écrit ». Dès lors, l'enseignant doit mettre en place plusieurs stratégies pour que tous les enfants parviennent à formuler des échanges oraux de plus en plus complexes, et surtout à utiliser un oral de plus en plus distancié de la situation vécue au travers de l'usage de différents discours : « raconter, décrire et expliquer ». On attend donc à la fin du cycle 1 que tous les élèves maîtrisent parfaitement l'oral de situation et qu'ils utilisent aussi l'oral décontextualisé.

Les programmes de 2015 donne donc une première définition du langage oral : c'est l'oral qui est « utilisé dans les interactions, en production et en réception, et qui permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir ».

1.3 L'apprentissage du langage au travers de la communication en maternelle

1.3.1 Le développement du langage au cycle 1

Le développement du langage n'est pas le même pour tous les enfants. Il existe une grande variabilité dans la production des échanges oraux des élèves de maternelle, que ce soit au niveau qualitatif ou quantitatif, on parle alors de « variabilité interindividuelle ». L'enseignant doit tenir compte de cette variabilité dans ses objectifs d'apprentissage en adaptant son dispositif pédagogique au but de la tâche visée.

Il est également important de souligner que les enfants développent deux compétences distinctes à l'oral tout au long du cycle 1. On distingue la compétence langagière, qui est

¹ B.O. bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015.

l'expression orale de l'élève à un moment donné, de la compétence de la compréhension du langage. Les recherches montrent qu'il existe une différence de performance entre ces deux compétences. En effet, le volume de compréhension est plus important que le volume de production de mots par les enfants. Les progrès langagiers ne pourront donc être visibles que si l'écart existant a pu être comblé à l'école maternelle.

D'autre part, le Ministère de l'Education Nationale propose aussi une grille de repères encadrant le développement normal du langage en fonction de l'âge des élèves qui est utile pour fixer les objectifs d'apprentissage et mesurer les progrès langagiers des élèves (cf éducol²).

Plusieurs études ont prouvé que le contexte familial a une incidence directe sur les acquis langagiers de la petite enfance. En effet, si les enfants ont été très tôt habitués à un niveau de langue soutenue, ils acquièrent une plus grande facilité dans les échanges avec leurs pairs mais aussi avec les adultes. Ils disposent de plus de mots de vocabulaire et d'une syntaxe déjà élaborée lors de leur entrée en PS.

A partir de ce constat, il est certain que l'une des compétences de fin de cycle 1 qui est « s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis » sera plus accessible aux élèves ayant grandi dans un climat familial favorisé.

L'école maternelle a donc pour but de réduire les inégalités existantes dès la PS en donnant la possibilité à tous les élèves de progresser dans la maîtrise de la langue française.

1.3.2 La communication en maternelle

La communication est un vecteur essentiel du développement des compétences langagières de l'enfant. Les échanges peuvent se faire entre pairs ou de l'élève à l'enseignant. Lorsque les échanges se font de l'adulte à l'enfant, il existe un processus, développé par le psychologue J.S Bruner (1983) qui permet « l'engagement d'une relation de communication ». Ses travaux ont montré qu'une réelle situation de communication ne peut être établie que si elle respecte trois éléments fondamentaux. Tout d'abord, l'adulte ou l'enfant attire l'attention de l'autre sur un objet concret ou une activité dans le but de créer une situation de communication (J.S Bruner parle du « phénomène d'attention conjointe »).

²http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/3/Ress_c1_langage_oral_tableaux_456413.pdf.

Ensuite, les deux interlocuteurs agissent sur l'objet ou sur l'activité (« phénomène de coaction »). Enfin, la base des échanges est structurée par les règles d'interaction intégrées par l'enfant dès son plus jeune âge (saluer, parler, écouter, échanger...). Ce processus permet donc à l'enfant d'intérioriser un schéma d'interactions langagières avec l'adulte qu'il pourra réutiliser dans d'autres situations.

Outre les relations de communication enseignant/enfant, les élèves doivent aussi développer leur capacité à maîtriser les règles propres aux échanges au sein de la classe. Cette compétence de communication repose sur trois composantes distinctes mais d'égale importance : la composante langagière et linguistique, la composante socioculturelle ou sociolinguistique et la composante pragmatique. La compétence de communication orale des enfants se construit donc autour du développement de leurs capacités linguistiques, mais ils doivent aussi apprendre à s'adapter à leurs interlocuteurs et aux différents types d'échanges en mobilisant les ressources de la langue utiles à la situation.

1.3.3 Les deux formes de langage enseignées en maternelle

Les élèves du cycle 1 mobilisent deux types de langage différents : le langage de situation et le langage décontextualisé.

Tout d'abord, le langage de situation est le plus utilisé par les enfants au début de leur scolarité. Il concerne surtout les TPS et les PS. Il permet aux élèves de commenter leurs actions dans l'instant présent. Il est de ce fait assez limité puisqu'il ne peut être produit que pendant la situation vécue. De plus, l'école va consolider ce langage utilitaire avec l'apport de vocabulaire et des formes syntaxiques utiles afin de diversifier son utilisation. L'enseignant participe au perfectionnement du langage de situation au travers des verbalisations des activités de la classe et des situations moins scolaires (l'habillage des enfants par exemple) dans le but de favoriser la mémorisation des actions et du lexique par les enfants.

Ensuite, le langage décontextualisé, quant à lui, permet de distancier le moment du discours du moment de l'action. Cette forme d'oral est plus structurée et organisée que l'oral de situation afin de se faire comprendre par les différents interlocuteurs. Il est attendu à partir de la MS et de la GS. Le langage se doit donc d'être plus précis et structuré pour permettre de « raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner proposer des solutions, discuter un point

de vue » (programmes de 2015). Dans ce cas-ci, on l'appelle aussi oral scriptural car il s'apparente à l'écrit par sa forme et ses caractéristiques. L'utilisation de connecteurs logiques, d'indicateurs chronologiques et du lexique approprié sont obligatoires dans cette forme de langage afin de rendre la compréhension et les échanges possibles entre les individus. Enfin, l'oral décontextualisé n'est pas un langage factuel. Il demande un enseignement spécifique pour l'acquisition optimale de la syntaxe mais aussi du vocabulaire nécessaire à l'élaboration de phrases de plus en plus complexes. Les élèves sont donc amenés à construire des discours de plus en plus structurés pour rapporter des actes ou des actions distancés du moment de leur réalisation. La maîtrise de l'oral décontextualisé est l'objectif primordial de l'école maternelle.

1.4 L'objectif à atteindre en cycle 1 : « Entrer en communication, échanger, comprendre et réfléchir avec les autres »

1.4.1 Le rôle et la place de l'enseignant pour créer un contexte favorable aux échanges langagiers des élèves

L'enseignant doit mettre en place un contexte favorable et propice aux échanges entre lui et les élèves ou entre l'élève et ses pairs. Il veille à toujours prendre en compte la parole des enfants et de les valoriser afin de leur donner confiance et de les encourager à entrer en communication avec les autres. De plus, il verbalise de façon correcte les actions qu'il entreprend ou les activités des enfants afin de leur proposer un langage soutenu et structuré. Enfin, il s'attache à toujours garder une attitude bienveillante et positive pour créer un contexte favorable aux échanges langagiers.

L'enseignant doit aussi assurer les gestes d'un étayage permanent. Comme le préconise Dominique Bucheton³, le professeur des écoles doit expliciter les objectifs d'apprentissage, le but de l'activité ainsi que les consignes pour faire rentrer les enfants dans l'activité. L'application des objectifs clairs aux situations de langage est très importante et l'enseignant, en plus de la verbalisation de la tâche, régule ou relance les échanges. Il prend

³ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/67/5/RA16_C3_FRA_1_oral_pratique_postures_enseignantes_573675.pdf

aussi en compte la diversité du public visé pendant l'activité comme les « petits parleurs » afin de les encourager à prendre la parole.

Le temps du bilan ou de l'évaluation est aussi un des rôles primordiaux de l'enseignant. Grâce à des observations individuelles et quotidiennes, l'enseignant peut valider ou alors corriger certaines attitudes. Il conserve toujours une attitude bienveillante qui a pour but de développer et de consolider les échanges langagiers des enfants.

J. S. Bruner (1983) a dégagé un processus d'étayage applicable auprès des élèves de cycle 1. Il compte six étapes auxquelles s'ajoute la prise en compte de la dimension affective des échanges. Tout d'abord, on trouve l'étape de « l'enrôlement », c'est-à-dire l'intérêt provoqué par l'enseignant pour l'activité. Ensuite, « la réduction des degrés de liberté » qui consiste à amener les élèves à atteindre un objectif final après la réalisation de plusieurs étapes. L'enseignant veille à ce que les enfants restent concentrés sur la tâche qui leur a été confiée, c'est l'étape « du maintien de l'orientation ». « La signalisation des caractéristiques déterminantes permet d'indiquer les exigences retenues par l'adulte dans la réalisation de la tâche. L'enseignant doit toujours renvoyer une image positive à l'élève même lorsque celui-ci se trompe pour éviter le sentiment d'échec, c'est l'étape du « contrôle de la frustration. » Enfin, il peut « présenter un modèle » pour aider les enfants à réaliser la tâche.

1.4.2 La dynamique des échanges oraux dans la classe

L'enseignant doit adopter et adapter sa posture au groupe classe mais aussi aux individus pour créer un contexte favorable aux échanges. Cependant, il doit aussi faire varier les dispositifs pédagogiques, les différents types de discours et tenir compte des silences des élèves pour créer une véritable dynamique dans la communication au sein de la classe.

Premièrement, pour que tous les élèves puissent prendre la parole, l'enseignant doit prévoir plusieurs formes de groupement pour encourager les échanges langagiers. Une conversation élève/enseignant peut être engagée pour permettre aux enfants, qui ont quelques difficultés à entrer en communication, de s'exprimer plus sereinement devant un adulte bienveillant. Des groupes réduits de travail de trois ou quatre élèves peuvent aussi être plus propices à l'exercice de la prise de parole devant ses pairs. Quelque soit la modalité de groupement choisie, l'enseignant doit toujours garder un rôle de médiateur dans les échanges

en groupe classe ou dans une situation de langage en petit groupe. La dynamique de communication passe par une proposition de sujets d'échanges variés. A partir de la MS, l'enseignant propose des situations de langage de plus en plus complexes, du fait de leur éloignement d'avec leur cadre de vie ou à partir de nouveaux ateliers. De plus, l'intégration progressive de nouvelles règles régulant les échanges participe à la dynamisation de la communication au sein de la classe. La variation des dispositifs peut aussi résulter de l'alternance des rôles proposés aux élèves. Il est primordial de ne pas laisser les enfants dans une situation d'observateurs passifs mais de les rendre acteurs des échanges avec des jeux de rôles ou en leur donnant la responsabilité de porte-parole du groupe.

Deuxièmement, l'alternance des discours individuels et collectifs participent pleinement à la construction des échanges entre les élèves. On distingue trois formes de discours : « la polygestion », « la monogestion » et « le monologue ». La polygestion de la parole met en exergue les capacités des élèves à travailler ensemble sur l'élaboration d'une narration ou d'une solution à une situation problème. La monogestion s'articule autour de la sollicitation de l'enseignant, faite auprès d'un enfant en particulier, pour qu'il raconte ou résume un fait ou une activité réalisée en classe. Enfin, le monologue permet la prise de parole individuelle devant la classe ou devant quelques uns de ses pairs pour relater un événement ou une histoire.

Troisièmement, l'enseignant doit aussi tenir compte du silence et de l'auto-langage des élèves pour consolider les échanges langagiers. La construction du langage, comme il a été précisé précédemment, passe par le développement de deux compétences : la compétence langagière et la compétence de la compréhension du langage. Les silences des enfants ne doivent donc pas être interprétés comme des signes de refus d'entrer en communication. Ils peuvent correspondre à des silences actifs qui se rapportent à la phase de compréhension d'un échange ou alors à « des moments de réception », lorsque les élèves réfléchissent et agissent mais ne le verbalisent pas. L'enseignant, dans son rôle de régulateur, s'assure toutefois de la bonne compréhension des consignes ou de la tâche donnée en faisant verbaliser les élèves.

Enfin, l'auto-langage participe aussi à la consolidation des compétences langagières des enfants. En effet, lorsque les élèves réalisent une activité, ils peuvent se parler à eux-mêmes en formulant leurs actions et leurs pensées à voix haute. Cette verbalisation permet

une intériorisation des démarches et du vocabulaire pour les enfants qui ont des difficultés à rentrer dans l'action.

1.4.3 Les deux approches de l'enseignement de l'oral

On distingue deux approches différentes pour l'enseignement de l'oral : l'approche intégrée et les moments structurés.

Tout d'abord, l'approche intégrée de l'enseignement de l'oral se rapporte à tous les moments de manipulation du langage et d'expression orale des enfants qui n'ont pas pour but un objet d'apprentissage particulier. Elle transparait notamment dans le langage de situation qui rythme les différents moments de la classe. L'enseignant joue un rôle prépondérant dans cette approche puisqu'il incite les élèves à participer oralement sur la description d'une activité ou la résolution d'une tâche, mais il aide aussi à construire leur discours à l'aide de ses verbalisations et de ses reformulations. Cette approche stimule donc les élèves et les encourage à produire des échanges langagiers de plus en plus longs et structurés. La transversalité disciplinaire permet d'inclure une approche intégrée de l'enseignement de l'oral. Il est toutefois possible de travailler une compétence langagière dans un autre domaine d'apprentissage que celui de l'oral mais en adoptant une programmation adaptée à l'objectif fixé.

Ensuite, l'oral peut être enseigné au cours de moments structurés. Ils correspondent aux ateliers ciblant un apprentissage langagier précis. Les compétences langagières sont travaillées en tant qu'objectif d'apprentissage. Les actions mises en place peuvent avoir pour but l'enseignement d'un nouveau savoir-faire ou un entraînement pour perfectionner une compétence langagière encore hésitante. L'enseignant peut aussi utiliser ces moments pour mettre en place une différenciation au sein de la classe en formant des groupes de besoin pour l'oral. Il peut proposer pour les élèves les moins à l'aise dans les échanges oraux, une aide appropriée leur permettant de prendre confiance en eux.

1.5 L'appropriation du lexique en maternelle

Un mot, en linguistique, est défini de plusieurs manières en fonction du mode d'expression. Il peut être un son ou un enchaînement de sons dans le langage oral, un signe ou un enchaînement de signes dans la langue des signes et à l'écrit. Les mots, qu'ils soient écrits ou prononcés, ont toujours une signification. Ils sont toujours isolés par des silences à l'oral, des espaces ou de la ponctuation à l'écrit.

1.5.1 Lexique ou vocabulaire

Le lexique est souvent pris pour un synonyme du vocabulaire dans le langage courant. Cependant, on définit le lexique comme l'ensemble des mots d'une langue, alors que le vocabulaire est caractérisé comme le corpus des mots utilisés à l'oral ou à l'écrit par un individu. Le lexique est donc en perpétuel mouvement. En effet, certains mots, de moins en moins employés, passent en désuétude et sortent du lexique d'une langue. D'autres se transforment (cerceau vient du latin *circellus*) ou font leur apparition dans le lexique. Les nouveaux mots sont parfois empruntés à une langue étrangère comme « paddle » ou au langage informatique comme « liker ».

On parle donc bien de vocabulaire à l'école pour désigner la quantité de mots connus par les enfants. Néanmoins, certains chercheurs, comme Micheline Cellier (2015) par exemple, emploient l'un ou l'autre des termes sans distinction aucune, car ils sont considérés comme des synonymes dans le langage courant.

1.5.2 L'acquisition du langage chez les tout petits

L'acquisition du vocabulaire commence dès le plus jeune âge, on appelle cela le développement lexical précoce. Il commence dès la naissance et se poursuit jusqu'à l'âge de 3 ans. Une étude américaine (Feason et al.,1994 ; Bates et al., 1995) menée sur un panel d'enfants, a montré l'évolution du répertoire lexical pendant leurs premières années :

- 10 mots environ à 12 mois.
- 50 à 60 mots environ à 18 mois.
- 300 mots environ à 24 mois.

- 530 mots environ à 30 mois.

Cette étude montre bien que l'évolution du développement lexical chez les très jeunes enfants est exponentielle. En effet, à l'âge de 24 mois, l'enfant acquiert un nombre de mots beaucoup plus important et plus rapidement. Ces chiffres sont très intéressants, mais ils restent variables d'un enfant à l'autre. Certains, à l'âge de 24 mois, n'ont acquis qu'une centaine de mots alors que les plus avancés ont déjà atteint les 500 mots.

Ces différences apparaissent avant l'entrée à l'école maternelle, et elles peuvent être liées aux différents environnements sociaux-économiques des familles. Elles doivent être prises en compte dès la petite section ou la TPS dans certains cas. C'est pourquoi depuis 2002, les programmes ont mis l'enseignement du langage au « cœur des apprentissages ». Plus récemment le ministre de l'Éducation Nationale Jean Michel Blanquer a déclaré vouloir faire de l'école maternelle l'école de « l'épanouissement et du langage » et « développer le langage écrit et oral en maternelle afin de réduire les inégalités ». Le langage, et plus particulièrement le vocabulaire, colonne vertébrale de la maîtrise de l'écrit comme de l'oral, est une des clés de la réussite scolaire des enfants.

Par ailleurs, on distingue le vocabulaire actif du vocabulaire passif. Le vocabulaire actif peut être défini comme celui que l'on emploie régulièrement à l'oral comme à l'écrit. Le vocabulaire passif, quant à lui, concerne les mots qui sont connus des individus mais qui ne sont pas employés tant dans les discours à l'oral qu'à l'écrit. Il est certain que la réserve de mots du vocabulaire passif est plus importante que celle du vocabulaire actif. C'est pourquoi le réemploi du vocabulaire, que ce soit à l'écrit ou à l'oral est primordial pour éviter que les écarts se creusent entre les deux pendants du vocabulaire. Il s'agit d'un des enjeux de l'école maternelle.

1.6 Le vocabulaire ciblé en maternelle

1.6.1 Les mots les plus fréquents de la langue

Il est important dans les premières années de scolarisation, et lorsque que les enfants sont au début du processus d'apprentissage de la lecture, de se concentrer sur les mots les plus couramment utilisés de la langue. Ces mots sont répertoriés dans une base de 1500 mots,

notamment consultables sur Eduscol⁴. Pour les apprendre, l'élève va être amené à mettre en lien des « unités du langage ». Par exemple, les objets ou les personnes sont désignés par des noms alors que les actions sont relatées par des verbes. De plus, les adjectifs qualificatifs peuvent être abordés au travers des émotions ou des qualités des personnes. L'intériorisation et la mémorisation de ces mots seront d'autant plus faciles puisqu'ils sont employés tant à l'école qu'à la maison. Plus les enfants comprennent et réutilisent les mots outils, plus ils seront en capacité d'en comprendre d'autres et, par ce fait, enrichiront leur vocabulaire.

On observe que beaucoup de mots de la base d'Eduscol sont polysémiques. Il est fondamental que, dès leur plus jeune âge, les enfants comprennent que le même mot peut avoir plusieurs sens afin d'éviter des confusions qui pourraient perturber l'apprentissage du vocabulaire. L'éveil à la polysémie des mots dès la maternelle est primordial pour comprendre la dynamique et les enjeux du vocabulaire.

1.6.2 La variété des mots

Les mots les plus utilisés de la langue⁵ sont des mots outils qui sont indispensables à l'élaboration et à la compréhension de phrase. Il est primordial de les travailler au même titre que les autres catégories de mots. Cependant, on observe que les élèves de maternelle apprennent et utilisent le plus souvent des noms pour se faire comprendre. L'enseignant doit donc veiller à toujours formuler des phrases syntaxiquement correcte et riche, et proposer plusieurs synonymes pour commenter les actions régulant le fonctionnement de la classe. Les affichages, permettant l'institutionnalisation des objets d'enseignement étudiés en classe, peuvent aussi contribuer à l'accroissement du vocabulaire des verbes par une formulation appropriée des différentes actions pendant l'atelier. Les verbes être, avoir, faire et aller sont parmi les plus utilisés en maternelle. Enfin, les adjectifs qualificatifs et les indicateurs spatio-temporels doivent faire l'objet d'un apprentissage ciblé au travers de jeux ou de situations de langage.

⁴http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/3/Ress_c1_langage_oral_tableaux_456413.pdf.

⁵http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/36/3/mots_nature_frequence_124997_292363.pdf.

1.7 Les outils d'institutionnalisation du vocabulaire

Pour une mémorisation plus rapide et plus efficace du vocabulaire, l'outil d'institutionnalisation doit être structuré et rassurant pour les enfants. Il peut se présenter sous forme d'un affichage créé par les enfants pour qu'ils structurent les connaissances nouvellement acquises. Ces affichages sont des supports quotidiens auxquels peuvent se référer les élèves au cours des différents apprentissages.

L'utilisation de mots-images pendant des activités ritualisées peut aussi contribuer à fixer et à réemployer le vocabulaire passif. En effet, une boîte à mots peut être installée dans la classe et laissée en libre accès tout au long de la journée pour offrir la possibilité aux enfants de réinvestir du vocabulaire en parfaite autonomie. La construction d'un imagier à l'école maternelle peut mettre en lien des activités dirigées avec des activités autonomes (comme par exemple le jardinage). De plus, si l'imagier navigue entre l'école et les parents, il permet de réinvestir le vocabulaire dans un autre contexte pour une meilleure mémorisation de celui-ci.

1.7.1 Les champs lexicaux

Pour que les enfants puissent créer des liens entre les mots, le travail par champ lexical est préconisé par certains chercheurs. Le regroupement de mots autour d'une thématique permet aux enfants de catégoriser certains thèmes, et de procéder à de premières oppositions de sens et enfin percevoir leur utilisation en fonction du contexte. Le travail autour des champs lexicaux favorise donc une meilleure compréhension des nouveaux mots et leur enseigne qu'il existe différentes manières de formuler une même idée. De plus, le travail centré sur un champ lexical précis facilite le réinvestissement des mots stockés dans leur base lexicale, cela permet aux enfants de passer d'un vocabulaire passif à un vocabulaire actif.

Selon Micheline Cellier (2017), l'apprentissage du vocabulaire doit respecter une programmation adaptée aux niveaux des élèves et surtout il doit se construire par rapport aux compétences à acquérir. A l'école maternelle, les premiers champs lexicaux travaillés sont en lien avec des situations de la vie quotidienne. Par la suite, l'enseignant met en place des ateliers spécifiques pour permettre aux élèves de réemployer le vocabulaire appris précédemment.

1.7.2 Le projet de classe

Le travail interdisciplinaire autour d'un projet de classe ou d'école permet d'acquérir et de consolider le vocabulaire des enfants d'une manière ludique. En effet, les projets transversaux créent des liens entre les différentes disciplines et, de ce fait, permettent de réutiliser le vocabulaire acquis. De la même manière que pour les champs lexicaux, ces projets conduisent à la réutilisation des mots connus pour assurer une transition optimale entre le vocabulaire passif et le vocabulaire actif des élèves. Si on prend l'exemple d'un projet autour du jardin, les enfants sont confrontés à une grande diversité de mots (verbes, adjectifs, mots outils...) et ils pourront les réinvestir dans d'autres disciplines. Ce procédé didactique est également très intéressant pour rendre les enfants « acteurs » de leurs apprentissages.

Tous les outils et les formes d'institutionnalisation du vocabulaire sont autant de pistes intéressantes pour enrichir le lexique des enfants. Cependant, comme le précise Micheline Cellier (2015 et 2017) dans ses publications, il ne faut pas non plus négliger les ateliers spécifiques au vocabulaire.

1.7.3 La mémorisation

Le processus de mémorisation est commun à tous les individus et se divise en trois étapes succinctes. Il permet de fixer le vocabulaire dans la mémoire à long terme et plus particulièrement dans le module de la mémoire sémantique « qui stocke les informations transformées en connaissances générales⁶ ». La mémorisation commence avec la phase de l'encodage qui correspond à la première intériorisation des caractéristiques essentielles d'une information. Ensuite, la phase de stockage permet à l'individu de fixer des informations de manière organisée tout en les mettant en lien avec ce qu'il connaît déjà. Enfin, pendant la phase de récupération, la personne retrouve et restitue les mots qu'elle a mémorisés. Les étapes de stockage et de récupération sont étroitement liées car de la qualité de la première dépend la facilité de récupération du mot. Pour conclure sur le processus de mémorisation, il faut noter que plus un mot est réactivé fréquemment, plus la mémorisation de ce dernier sera efficace.

⁶ Denhière, G. & Jhean-Larose, S. (2011). Le vocabulaire et son enseignement, l'acquisition du vocabulaire.

Les chercheurs en didactique comme Micheline Cellier (2015) ont fait émerger des facteurs favorisant la mémorisation des nouveaux mots. Tout d'abord, la catégorisation du vocabulaire que l'on travaille en classe est nécessaire. Si on présente un nouveau mot, il est préférable de le regrouper dans un univers de la langue déjà connu. Par exemple, le mot courgette appartient à l'univers des légumes qui a déjà été abordé, cela favorise sa mémorisation et l'élève a donc plus de facilité à le réemployer. D'autre part, la répétition permet également de retenir plus facilement des mots nouveaux. En maternelle, la mise à disposition d'outils en libre accès autour du vocabulaire (boîte à mots, imagier de la classe, cahier de comptines ou de graphisme...) est aussi un facteur favorisant la mémorisation. De plus, l'implication des familles dans le travail langagier de l'enfant au travers du partage du cahier de vie ou de l'imagier de l'élève peut aussi contribuer à la mémorisation du lexique. Cette pratique est un point d'appui aux séances de langage d'évocation qui permettent aux élèves d'acquérir plus de vocabulaire actif. Enfin, l'apprentissage du vocabulaire passe par un réactivation régulière et continue des mots pendant les apprentissages. En effet, Micheline Cellier (2017) préconise la mise en place de séances courtes mais plus régulières autour du lexique. Cela est d'autant plus vrai à l'école maternelle car le temps d'attention effectif d'un enfant jusqu'à six ans est beaucoup plus court que pour des élèves plus âgés.

1.8 L'utilisation des coins jeux comme vecteur du développement du langage

En maternelle, l'aménagement de la classe revêt une importance toute particulière pour offrir aux enfants un cadre sécurisant et attrayant, avec différents coins jeux clairement identifiables. Chaque espace est encadré par des règles régulant le nombre de personnes présentes dans un coin-jeu ou alors des règles se rapportant à l'utilisation de ce dernier.

Cependant, plusieurs espaces, tels que la dinette ou les poupées, permettent la mise en place de jeux symboliques qui s'apparentent à des jeux d'imitation. Les enfants reproduisent des scènes de la vie quotidienne du fait des décors et des objets qui leur sont familiers. Ils répètent des actions et des mots qu'ils ont déjà observés ou entendus au sein de leur environnement familial. Au départ, l'activité de l'élève est centrée sur lui-même et sur

quelques objets qu'il connaît déjà. Elle n'est pas considérée comme un acte de communication car l'enfant joue seul et il ne reproduit que des actes qu'il vit quotidiennement. Ce jeu n'implique pas la participation de ses pairs, ni la création d'un scénario qui mettrait en scène un ou plusieurs personnages. Au fur et à mesure du développement émotionnel et de la maturité de l'enfant, de nouvelles interactions vont se créer au travers de l'instauration progressive de jeux symboliques. Les élèves inventent ou s'approprient des scénarios, qui ont pu être proposés par l'enseignant au préalable, se repartissent les rôles et jouent à « faire semblant ». On observe que les enfants entrent dans des situations de langage qui se structurent souvent autour d'un champ lexical précis et d'une forme de syntaxe particulière. Par exemple, lorsqu'ils jouent à cuisiner une recette d'un gâteau réalisé en classe, les élèves utilisent la forme syntaxique « il faut + verbe » pour expliquer les différentes étapes de cette dernière.

De plus, les jeux symboliques comportent une grande dimension motrice au niveau langagier. En effet, si l'enfant commence par jouer seul et donc utilise seulement le monologue, la progression du jeu entraîne la création d'un contexte propice à la communication avec ses pairs. Lorsque le jeu se complexifie, les élèves interagissent pour fixer le cadre de la situation à jouer et pour communiquer. Enfin, lors de ces phases de jeu, les enfants commencent inconsciemment à passer d'un oral de situation à un oral d'évocation.

Pour terminer, les recherches de L. Vygotsky (1934) ont prouvé que les jeux symboliques, en plus d'encourager les échanges langagiers entre les enfants, favorisent l'amélioration de la compétence d'autorégulation. En effet, pour parvenir à s'autoréguler, les élèves mettent en place trois actions. Tout d'abord, ils doivent mémoriser les rôles à jouer et planifier le jeu. Ensuite, ils doivent réguler les conduites qui ne correspondent pas aux caractéristiques des rôles (Vygotsky⁷ parle de « l'inhibition »). Enfin, les enfants doivent faire preuve de flexibilité et d'adaptabilité car les scénarios peuvent laisser place à des imprévus. Ces différentes actions amènent donc les élèves à s'autoréguler dans les échanges langagiers produits lors des jeux symboliques menés en classe.

⁷http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/Le_concept_d_etayage.pdf.

2. Partie méthodologique

2.1 La problématisation

Suite à nos lectures, mais surtout à notre pratique de classe, nous nous sommes rendu compte que les enfants ne parvenaient pas à mémoriser de manière optimale le lexique découvert et appris à l'école. En effet, ils parviennent à le mémoriser mais ne réussissent pas à le réinvestir hors du contexte d'apprentissage. Par exemple, les enfants de maternelle découvrent continuellement des mots nouveaux liés à des enseignements spécifiques (les sciences, le jardinage, les arts visuels...) et, bien qu'ils soient régulièrement sollicités par l'enseignant, ces mots restent figés dans leur vocabulaire passif. De plus, nous nous questionnons sur l'emploi plus approfondi que nous pourrions faire des coins-jeux de nos classes. Ils sont, la plupart du temps, destinés à des activités libres mais ils pourraient également être utilisés de manière ludique pour structurer et consolider le langage. Cet aspect nous a particulièrement intéressés car les enfants mobilisent à la fois la syntaxe et le vocabulaire actif lors de leurs échanges avec leurs camarades dans ces espaces. *Comment des activités d'expérimentation, d'interaction et de communication structurées autour d'un nouveau coin jeu peuvent-elles permettre le développement du lexique des élèves? Peut-on favoriser le passage du vocabulaire passif au vocabulaire actif des enfants avec la mise en place de jeux symboliques autour d'un thème spécifique?*

Le vocabulaire s'enseigne à la maternelle de manière transversale et interdisciplinaire. Il ne peut pas être abordé comme seul objectif d'apprentissage, au risque que les élèves ne soient pas mis en activité. Au regard du matériel dont nous disposions dans nos classes respectives, nous avons décidé de créer un coin « santé / docteur », en mettant à disposition un large échantillon de matériel médical (gants, seringues, stéthoscope, boîtes de médicaments vides, compresses...). Cet espace a été aménagé près du coin « poupées » pour permettre aux enfants de créer des situations de jeux sans perturber la circulation et l'aménagement des classes.

2.2 Le public visé par le dispositif d'expérimentation

J'ai mis en place ma séquence dans ma classe de PS/MS de l'Ecole Primaire de Bossey, située dans un petit village de Haute- Savoie, près de la frontière suisse.

D'après le projet d'école 2017-2018, « aborder l'ensemble des thèmes et les structures langagières » constitue l'objectif premier de l'école. « Comprendre l'oral, s'exprimer oralement en continu, prendre part à une conversation, réagir et dialoguer » sont quelques pistes d'amélioration proposées, au regard des compétences du socle commun. De plus, ma tutrice académique a souligné, lors de ses premières visites, que l'oral n'était pas assez mis en avant dans ma pratique de classe. C'est donc tout naturellement que j'ai choisi un thème de mémoire centré sur la mise en activité des élèves en français.

Ma classe a un effectif de 24 élèves et se compose de deux niveaux : PS et MS. Les PS sont les plus nombreux avec un effectif de 13 enfants (7 filles et 6 garçons) et les MS sont au nombre de 11 (6 filles et 5 garçons). La mixité et la répartition des élèves sont donc plutôt homogènes. Cependant, il existe des écarts langagiers très importants au niveau du groupe des PS. En effet, pour la majorité des filles, la communication est claire. Elles forment des phrases correctes et structurées et participent activement aux échanges langagiers dans la classe. Pour les garçons, deux élèves sont moins performants au niveau de l'oral avec une prononciation très approximative et des échanges se limitant parfois à un mot, par exemple « pipi » pour demander la permission d'aller aux toilettes. L'un des enfants et d'ailleurs suivi par une orthophoniste pour travailler l'articulation. Le groupe des garçons ne prend pas souvent part aux échanges mais répond généralement aux sollicitations de l'enseignante.

Concernant les MS, le niveau de langage est beaucoup plus homogène. La majorité des élèves s'exprime de manière claire et les phrases sont élaborées avec l'utilisation d'adverbes et de prépositions. Les constructions et les temps du présent et du passé composé sont utilisés à bon escient. Trois élèves sont un peu en difficulté, deux d'entre eux n'articulent pas bien ou ne prononcent pas correctement certains mots (par exemple, ils disent « maicresse » au lieu de maitresse). La troisième élève, dont la langue maternelle n'est pas le français, est très effacée par rapport au reste du groupe et présente des lacunes au niveau du vocabulaire. Elle ne parvient pas à mémoriser des mots usuels qui ont été pourtant appris dès la PS. L'expression orale est encore fragile et sa timidité l'empêche de participer aux

échanges lors des regroupements. Cependant, j'ai pu suivre cette élève en APC pendant la période 2 et lorsque que le groupe est réduit à quelques individus, elle s'ouvre et participe beaucoup plus oralement. Le groupe des MS se compose de quatre « grands parleurs » qui monopolisent largement la parole au sein de la classe et de deux « petits parleurs » qui répondent seulement aux sollicitations directes de l'enseignante.

Enfin, une ATSEM est présente toute la journée dans la classe. Elle gère les temps de transition entre l'arrivée et la sortie de l'école, la cantine et la sieste des PS. Elle mène également certains ateliers sous ma supervision et m'aide dans la préparation de la classe (préparation du matériel, mise en place des ateliers).

La séquence proposée ne concerne que le groupe des MS, soit 11 élèves. Une séquence sur le langage a été mise en place avec ma titulaire de la classe pour les PS en s'appuyant sur les supports des éditions de La Cigale. Pour ne pas perturber la progression fixée pour la période, j'ai donc choisi de mettre en place le dispositif pour les élèves de MS. Les enfants sont divisés en trois groupes, deux groupes de 4 élèves et un de 3 élèves qui peuvent varier en fonction des activités proposées et des besoins de chacun. Cependant, une attention particulière est portée sur les « petits parleurs » de la classe. Les dispositifs doivent prendre en compte les habilités et les difficultés de chacun pour leur permettre d'avancer à leur rythme. C'est pourquoi, j'ai décidé d'éviter au maximum de mettre dans le même groupe les « petits parleurs » et les « grands parleurs » pour favoriser le maximum d'interactions entre les élèves. Les phases d'institutionnalisation, avec la réalisation d'affichages par exemple, se fait en grand groupe pour permettre une mise en commun et une consolidation des apprentissages. Enfin, les activités de la séquence se déroulent l'après-midi, après le temps calme, car les PS sont à la sieste et le climat de classe est plus propice aux échanges entre les enfants entre eux et avec l'enseignante.

2.3 Description de la démarche pédagogique choisie

2.3.1 Analyse préalable à la démarche pédagogique

Comme il a été dit précédemment, le choix du thème du mémoire relève de deux aspects : la pratique en classe et la réalisation de l'un des objectifs du projet d'école. Le

langage, et le travail sur le vocabulaire en particulier, est enseigné conjointement avec ma titulaire. Les objectifs d'apprentissage de la langue sont transversaux et ne se résument pas seulement aux situations de langage. Cependant, j'ai remarqué que les élèves, lors du temps d'accueil, commençaient à créer des petits jeux de rôles dans le coin dinette et réinvestissaient naturellement le vocabulaire vu en classe lors de la réalisation des gâteaux d'anniversaire notamment. A partir de ce constat, j'ai voulu mettre en place une séquence sur un vocabulaire beaucoup moins usuel qui est celui de la santé, dans le but de leur faire découvrir un nouveau champ lexical et de dédramatiser les visites chez le médecin qui peuvent être source d'angoisse pour les enfants. Pour mener à bien ce dispositif, la création d'un coin jeu « docteur » était donc nécessaire.

J'ai choisi deux méthodes pour le recueil de données ; d'une part, la manipulation et d'autre part l'expérimentation. La séquence débute par deux courtes évaluations diagnostiques pour permettre de situer les connaissances des élèves sur les objets proposés et les parties du corps humain, mais également pour organiser des groupes de travail adaptés aux besoins de chacun. Ensuite, des séances de manipulation des objets sont mises en place pour que les enfants se familiarisent avec le matériel médical et son utilité, tout en mémorisant le lexique s'y rapportant. Une évaluation formative est prévue au milieu de la séquence pour s'assurer de l'apprentissage du vocabulaire spécifique et proposer des remédiations pour les élèves les moins performants. Plusieurs séances d'expérimentation autour de jeux symboliques visent à faire réinvestir le lexique appris en classe et ainsi passer du vocabulaire passif au vocabulaire actif. Enfin, une évaluation sommative vient clôturer le dispositif. Elle prend en compte aussi bien la maîtrise que la justesse du vocabulaire appris.

2.3.2 Les éléments constitutifs de la séquence

La séquence s'intitule « Jouer au docteur » et elle s'inscrit dans les domaines « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et « Explorer le monde ». Elle est destinée au cycle 1 et plus particulièrement aux MS. Néanmoins, elle peut être adaptée aussi bien aux PS avec un vocabulaire moins riche et des jeux symboliques simplifiés, qu'aux GS avec plus de lexique et des situations de langage plus variées.

J'ai procédé à la mise en place de la séquence en période 4 avec des séances hebdomadaires tous les après-midi. Les séances sont au nombre de 10 et sont mises en relation autour d'un album de jeunesse intitulé « P'tit Loup va chez le docteur ». Elles n'excèdent pas 25 minutes pour ne pas perdre l'attention des élèves et pour faire tourner les groupes sur chaque activité. Des prolongements peuvent être envisagés pour la période 5 avec la mise en place d'un tutorat entre les MS et les PS sur le coin docteur. Les MS peuvent expliquer les différentes situations de jeux de rôles aux plus petits pour qu'ils jouent ensemble.

La séquence s'inscrit dans les programmes de 2015 pour le cycle 1, avec le travail de la compétence générale « S'approprier le langage ». En effet, les compétences sous-jacentes « Echanger, s'exprimer » et « Comprendre » prévoient que les élèves doivent être capables de nommer les objets qui les entourent et verbaliser leurs actions. Elles prévoient également qu'ils doivent perfectionner leur compréhension afin de pouvoir communiquer avec leurs camarades et les adultes sur des thèmes qui ne leur sont pas familiers. Enfin, la compétence « Progresser vers la maîtrise de la langue française stipule que « L'acquisition du vocabulaire exige des séquences spécifiques, des activités régulières de classification, de mémorisation de mots, de réutilisation du vocabulaire acquis, d'interprétation de termes inconnus à partir de leur contexte ».

La compétence secondaire abordée dans le dispositif pédagogique est celle de « Découvrir le monde ». En effet, au travers de l'item « découvrir les objets », les enfants se familiarisent avec différents objets techniques et appréhendent leur usage et leur fonctionnement.

Au regard du socle commun de compétences de 2015, la séquence est transversale à deux domaines : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et « Explorer le monde ». Dans le premier, les objectifs visés à l'oral sont multiples : « Oser entrer en communication », « Comprendre et apprendre » et « Echanger et réfléchir avec les autres ». Les enfants doivent être capables en fin de cycle 1 d'interagir aussi bien avec leurs camarades qu'avec les adultes pour exprimer un avis ou un besoin. De plus, ils travaillent quotidiennement leur compréhension que ce soit au niveau des consignes données par l'enseignante ou par la découverte de nouveaux thèmes qui ne sont pas familiers.

L'apprentissage passe aussi par des moments de réception pendant lesquels les enfants intériorisent les procédures et construisent leurs outils cognitifs. Enfin, l'objectif « Echanger et réfléchir avec les autres » met en exergue la compétence langagière du langage d'évocation qui tend à se substituer au langage de situation, en fin de maternelle. Dans le deuxième domaine, l'objectif d'apprentissage visé est « Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière » et plus particulièrement « Utiliser, fabriquer, manipuler des objets ». Pendant la séquence autour du matériel médical, les élèves vont devoir apprendre « à relier une action ou le choix d'un outil à l'effet qu'ils veulent obtenir ».

Les objectifs d'apprentissage visés dans cette séquence sont l'apprentissage du vocabulaire du matériel utilisé par les médecins ainsi que de son utilité, connaître quelques actes médicaux simples (le vaccin, soigner une égratignure, prendre la température) et jouer le rôle d'un personnage dans un jeu symbolique. Le but général est de mettre en place un dispositif permettant aux enfants de passer du vocabulaire passif ou vocabulaire actif au travers d'activités centrées sur le coin-jeu « docteur ».

J'ai établi au préalable une liste de mots à apprendre aux élèves. Celle-ci comprend 12 noms (stéthoscope, gants, coton ou compresse, médicaments, pique ou seringue, bandage, blouse, pansement, thermomètre, docteur ou médecin, désinfectant, masque) et 12 verbes se rapportant aux verbes d'action liés aux noms (ausculter, enfiler, laver ou désinfecter, soigner, guérir, être malade, prendre la température, piquer ou vacciner, bander...). Des synonymes sont présents dans la liste de vocabulaire afin de proposer de la différenciation pour les élèves qui connaissent déjà une grande partie du vocabulaire. Le but est de donner la même base de mots pour tous les élèves et de proposer des mots plus précis pour les plus performants.

Un pré-requis est nécessaire à la mise en place de la séquence pour qu'elle soit effective : c'est la connaissance des parties du corps humain. Ce thème a été déjà abordé l'année précédente pour les MS et a été revu pendant les périodes précédentes au cours des lectures offertes, des comptines, des temps d'habillage et dans le coin-jeu « poupées ». Une évaluation diagnostique est mise en place au début de la séquence pour s'assurer que les enfants maîtrisent les principales parties du corps humain. Elle se présente sous la forme d'une séance de manipulation des poupons de la classe. Les enfants doivent les laver en suivant les indications orales de l'enseignante indiquant les zones à nettoyer. Les élèves

doivent connaître les mots suivants : la tête avec les yeux, les oreilles, le nez et la bouche, les bras avec les coudes, les mains et les doigts, le dos, le ventre, les jambes avec les genoux et les pieds.

2.4 Description de la séquence

La séquence s'articule autour de la lecture d'un album « P'tit Loup va chez le docteur ». Elle permet une première approche du thème de la santé au travers de la présentation de situations que les enfants ont déjà pu vivre et la découverte d'un lexique spécifique. Elle se compose de 10 séances menant à la fois des phases de manipulation, d'expérimentation et d'évaluation (cf. annexes).

La séance 1 est une séance de découverte qui permet une évaluation diagnostique des connaissances déjà acquises du lexique du matériel médical. Les enfants découvrent les nouveaux objets du coin « docteur » et effectuent une première verbalisation de ceux-ci, ainsi que de leur utilité.

Une autre séance d'évaluation diagnostique est proposée en séance 1 bis pour évaluer les savoirs des élèves sur les différentes parties du corps. Elle se présente sous forme d'une activité de manipulation des poupons de la classe. Les enfants devront doucher les poupées en suivant les indications orales de l'enseignante sur les parties du corps à laver.

La séance 2 est une séance d'apprentissage qui vise la mémorisation de l'utilité des objets et du vocabulaire qui s'y rattache en procédant à une première institutionnalisation (photographies du matériel).

La séance 3 est une phase de consolidation du lexique avec la deuxième phase de l'institutionnalisation (réalisation d'un affichage avec dictée à l'adulte) et l'expérimentation libre du matériel dans le coin-jeu.

La séance 4 est une évaluation formative qui vise à s'assurer que le vocabulaire étudié est acquis. Elle se présente sous la forme d'une reproduction de l'affiche de la classe que les élèves devront légènder sous forme de dictée à l'adulte. L'évaluation permet aussi de proposer des remédiations et de former des groupes de besoin pour les prochaines séances.

La séance 5 a pour but de faire passer le vocabulaire passif acquis au coin « docteur » en vocabulaire actif. Elle s'articule autour d'une activité d'expérimentation d'une situation de

langage présentée par l'enseignante (la vaccination). Les élèves rejouent un scénario qui leur a été présenté. Cette séance donne lieu à une nouvelle phase d'institutionnalisation avec la prise de photographies des différentes étapes qui ont été verbalisées pendant le jeu de rôles.

La séance 6 est une séance de consolidation de la séance précédente avec la phase finale de l'institutionnalisation concrétisée par la réalisation d'une frise représentant les étapes de la visite chez le médecin. Les légendes sont réalisées à partir de la dictée à l'adulte.

La séance 7 propose une nouvelle situation de langage autour des soins à prodiguer en cas de petites égratignures ou de bosses. Cette dernière vise à consolider le passage au vocabulaire actif des enfants sur le lexique du coin « docteur ». La prise de photographies pendant les différentes étapes verbalisées, puis reproduites par les enfants, serviront pour la création d'une nouvelle frise.

La séance 8 est une séance de consolidation des apprentissages vus précédemment. Les élèves réalisent un nouvel affichage qui illustre les différentes phases des soins à procurer en cas de petites écorchures à partir des photographies prises lors de la séance 7.

La séance 9 prévoit un temps d'entraînement pour que les enfants s'approprient les scénarios et consolident le passage au vocabulaire actif. Ils réinvestissent leurs connaissances au travers de petits jeux symboliques qui s'appuient sur les scénarios qui ont été déjà abordés en classe.

Enfin, la séance 10 est consacrée à l'évaluation sommative de la séquence. Elle consiste à évaluer les acquis des élèves concernant le vocabulaire de la santé grâce à la manipulation des objets du coin « docteur ».

Plusieurs types d'évaluation sont donc mis en place tout au long de la séquence pour s'assurer des acquis langagiers des élèves, mais également pour prendre en compte les réussites et les difficultés de chacun et de proposer un enseignement plus adapté. La différenciation qui peut être mise en place est variée. Pour les plus performants, des synonymes des mots enseignés peuvent être introduits pour élargir leur vocabulaire. Pour les élèves présentant des difficultés de mémorisation, des petits temps de langage peuvent être organisés le matin pendant le temps d'accueil pour faire répéter et nommer le matériel médical.

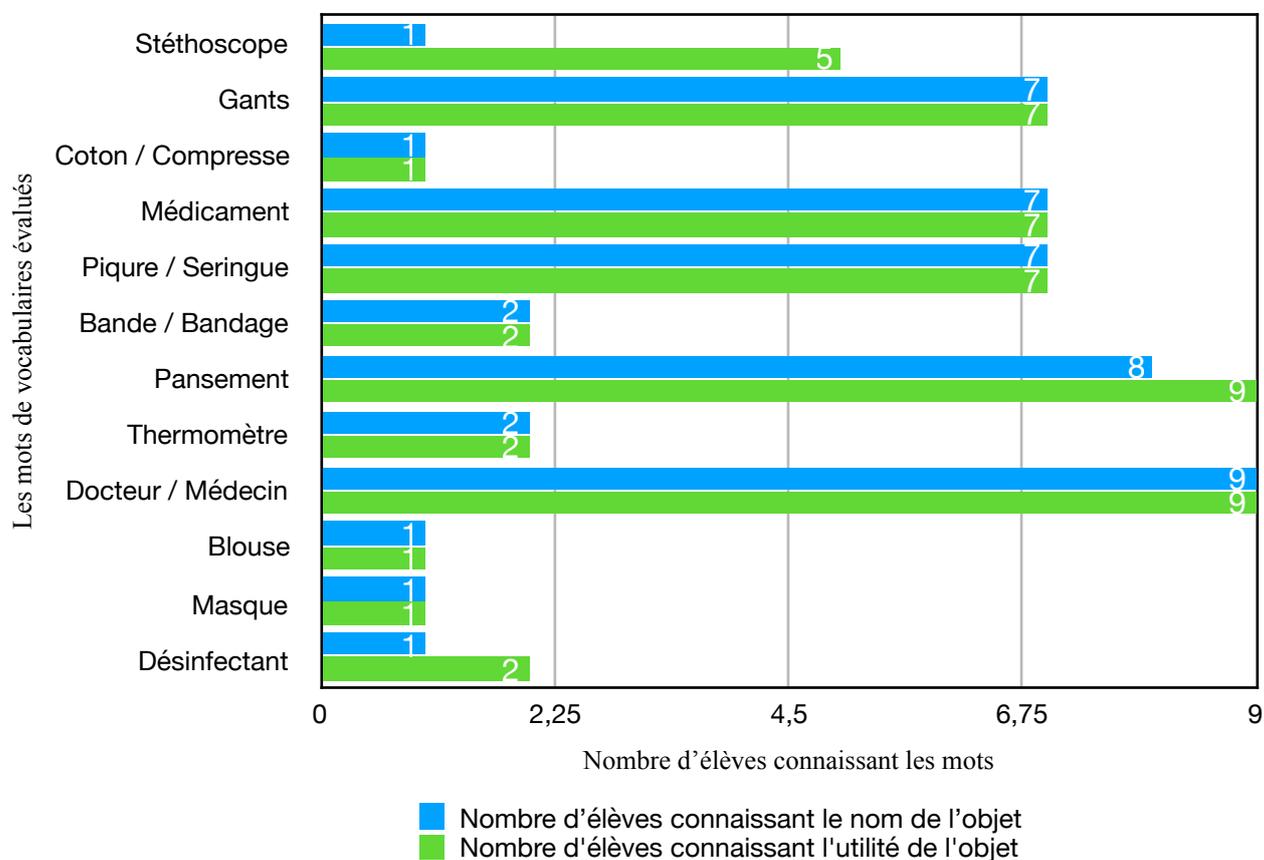
3. Analyse des résultats

Les analyses des données recueillies s'appuient d'une part, sur les différentes évaluations menées tout au long de la séance et d'autre part sur les observations que j'ai pu constater lors des jeux symboliques et les temps d'activité libre dans le coin jeu « docteur ». On peut catégoriser ces résultats d'un point de vue quantitatif ou qualitatif selon les critères pris en compte. En effet, les évaluations permettent de donner précisément le volume de mots nouveaux appris par les élèves. Les observations ponctuelles apportent un éclairage sur l'utilisation du vocabulaire dans le contexte des jeux de rôles ainsi que sur l'implication des élèves dans l'exercice.

3.1 Les données quantitatives

3.1.1 Les évaluations diagnostiques

Figure 1 : Evaluation diagnostique du vocabulaire



Les premières données recueillies sont celles de ma séance de découverte qui a eu lieu au début de la période 4. Les résultats présentés sont ceux de l'évaluation diagnostique concluant la séance de découverte du matériel médical, placé ultérieurement dans le coin jeu.

Après avoir présenté et manipulé les douze objets composant la mallette du docteur, les enfants ont été interrogés à la fois sur leur utilité et sur leur appellation pour pouvoir évaluer leurs connaissances du vocabulaire médical.

Le panel se compose seulement de 9 enfants, deux enfants étaient absents ce jour-là.

On observe que certains mots sont connus par une majorité du groupe comme « docteur » ou « pansement ». D'autres posent plus de difficultés aux enfants comme « stéthoscope », « blouse », « coton » ou « masque ». On distingue une hétérogénéité du groupe concernant les connaissances du vocabulaire. En effet, E2 connaît déjà 20 mots alors que E4 n'en a cité que 6. La majorité du groupe connaît déjà environ 10 mots, soit presque la moitié. Le travail des prochaines séances portera donc sur l'uniformisation des acquis du lexique pour que tous les enfants disposent du même stock de mots pour mettre en place les jeux symboliques.

De plus, les résultats mettent en exergue que les élèves connaissent bien souvent l'utilité de l'objet sans en connaître l'appellation exacte. L'exemple du stéthoscope montre bien cette ambivalence, car la moitié du groupe a été capable d'expliquer à quoi il servait sans pouvoir le nommer. Un travail sur les noms est donc à envisager pour pallier à cette différence.

Une seconde évaluation diagnostique a été réalisée lors de la séance 1 bis pour s'assurer que les pré-requis nécessaires à la séquence étaient connus. En effet, il était indispensable que les élèves connaissent les parties du corps humain pour pouvoir participer à des jeux de rôles dans le coin docteur. Les élèves devaient être capables de montrer sur une poupée les parties suivantes : la tête, les yeux, la bouche, le nez, les oreilles, le ventre, le dos, les bras, les coudes, les mains, les doigts, les jambes, les genoux et les pieds.

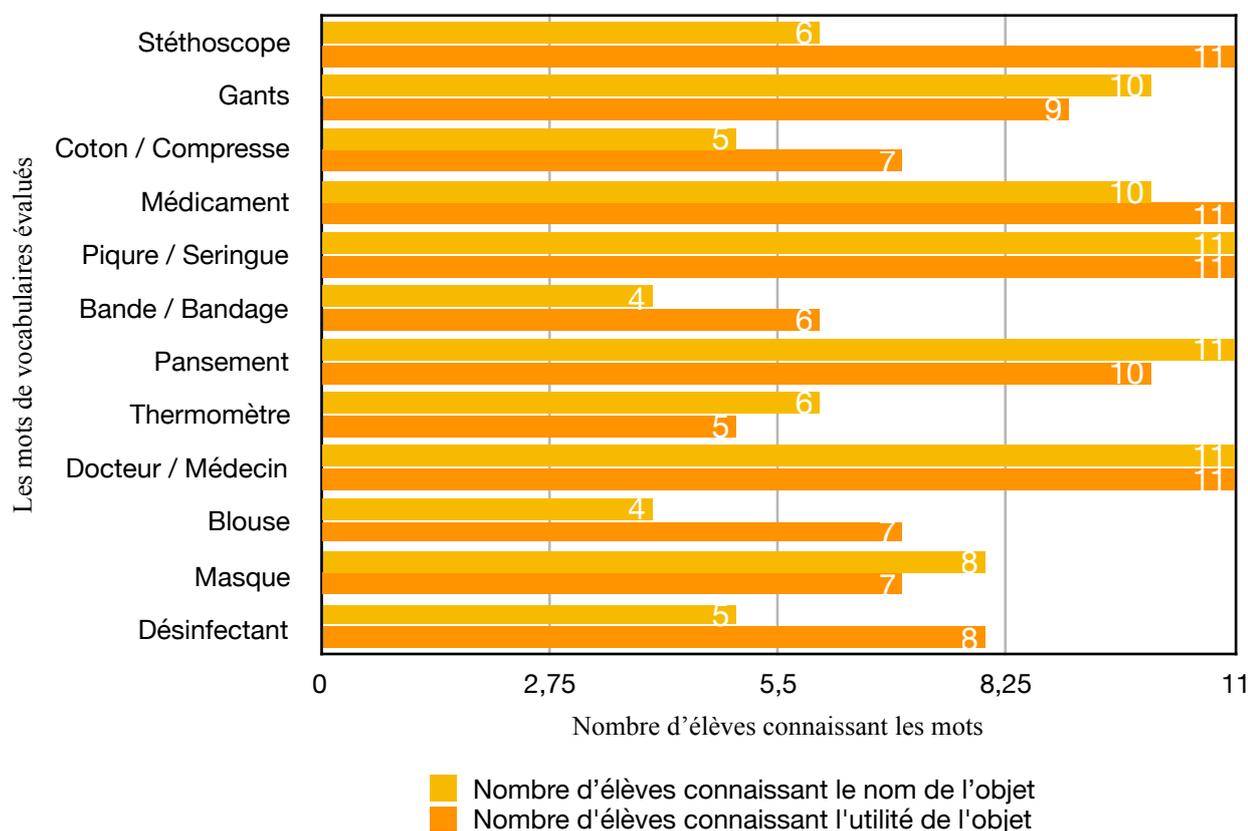
Les résultats de l'évaluation diagnostique ont été très positifs puisque que sur le panel de 11 élèves, 7 ont su montrer toutes les zones du corps demandées sans se tromper. Deux enfants n'ont pas su localiser précisément le coude (E5 et E6) et deux autres n'ont pas

désigner le genou sur leur poupée (E9 et E10). Les difficultés se donc centrées sur les articulations du corps. Cependant, l'évaluation diagnostique a montré que l'ensemble des élèves maitrisait la majorité des parties du corps humain. Les pré-requis pour la séquence ont donc été validés.

3.1.2 L'évaluation formative

Au cours de la séance 4, j'ai procédé à une évaluation formative pour m'assurer que le vocabulaire développé dans la séquence était en bonne voie d'acquisition pour pouvoir commencer les jeux symboliques avec les élèves.

Figure 2 : Evaluation formative du vocabulaire



On constate que les différentes séances centrées sur l'apprentissage du vocabulaire spécifique par la manipulation ont permis aux élèves d'apprendre et de fixer un lexique précis. Les mots usuels les plus fréquemment employés dans la vie courante sont connus de tous les élèves « médicaments », « piqure », « pansement » et « docteur ». Les autres sont en cours

d'acquisition et on note également que le nombre de mots posant problème lors de l'évaluation diagnostique tend à se réduire.

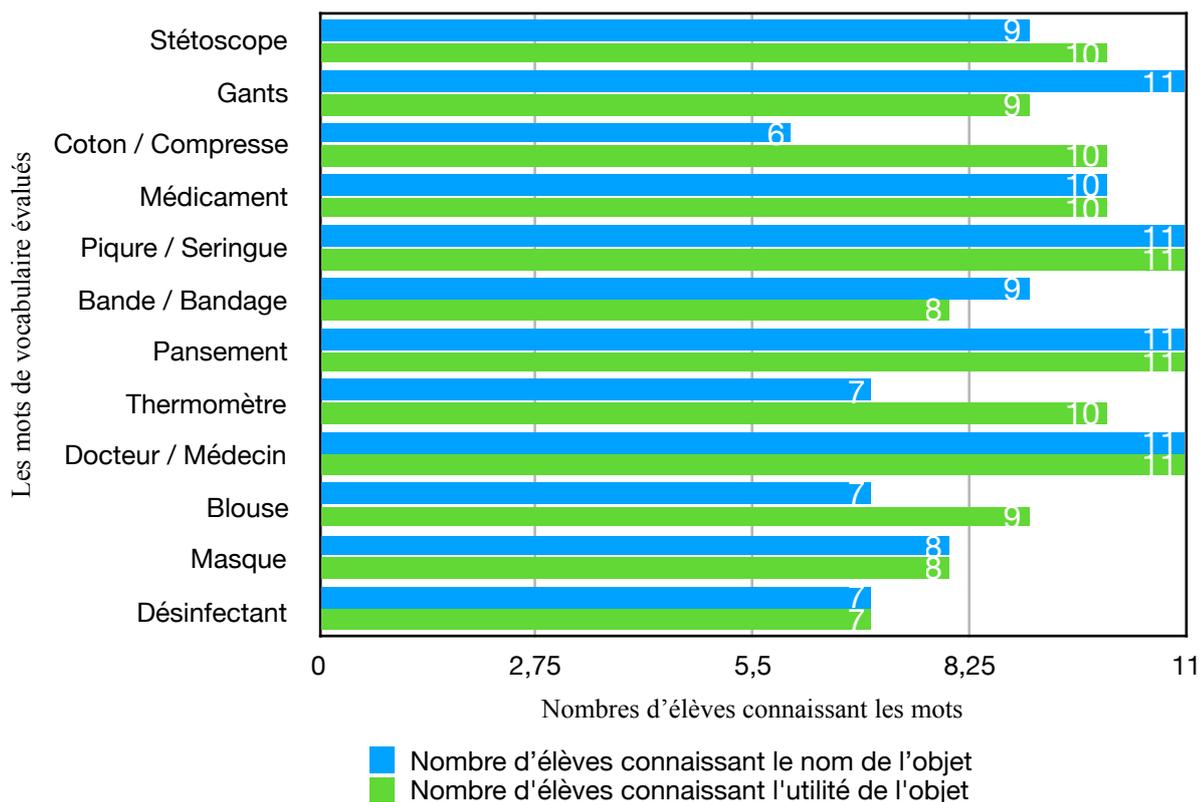
Cependant, il existe toujours une importante disparité des connaissances au sein du groupe. En effet, Deux élèves (E2 et E5) ont été capables de nommer tous les mots alors que E4 et E11 en maîtrisent à peine la moitié. On note toutefois une progression continue mais hétérogène au sein du groupe, le nombre de mots nouveaux acquis entre les deux évaluations allant de 2 à 10 en fonction des enfants. Le rythme d'apprentissage n'est donc pas le même et il doit être pris en compte pour la formation des groupes pour les séances suivantes.

Ensuite, on observe le même phénomène que pour l'évaluation diagnostique, c'est-à-dire que les enfants mobilisent plus facilement des verbes que des noms. Ils ne mobilisent pas spontanément les mots « stéthoscope », « coton », « blouse », « bande » ou « désinfectant » mais ils parviennent, pour la majorité, à expliquer leur fonction.

Enfin, une difficulté de prononciation a émergé lors de l'évaluation avec les mots « stéthoscope », « thermomètre » et « désinfectant ». Une attention particulière sera portée sur l'articulation des mots lors des prochaines séances pour limiter les erreurs de prononciation des élèves.

3.1.3 L'évaluation sommative

Figure 3 : Evaluation sommative du vocabulaire



Pour clore la séquence, j'ai procédé à une évaluation sommative des mots de vocabulaire appris par les élèves lors de la séance 10. Les jeux symboliques ont été réalisés au préalable avec des groupes fixes basés sur les besoins de chacun pour permettre de meilleurs échanges entre les élèves.

L'évaluation finale a été réalisée de manière individuelle, dans le coin jeu « docteur » pour que les enfants aient à disposition les différents objets et puissent les manipuler.

Les résultats de cette dernière sont plutôt positifs car 16 mots (noms et verbes confondus) sont connus par les 3/4 de la classe. De plus, on observe que la progression est toujours croissante, avec la maîtrise de chaque mot et sa variable par au minimum 6 élèves, soit la moitié du groupe. On note que le mot « bande » qui posait des problèmes à une majorité d'enfants est dorénavant connu par 9 élèves au lieu de 4 auparavant.

Enfin, la proportion des verbes connus est toujours plus importante que celle des noms. Malgré les phases de manipulation et d'institutionnalisation, les enfants se sont plus concentrés sur l'action que sur l'objet. Les jeux symboliques ont donc permis de stabiliser et de développer le nombre de mots acquis sans pouvoir toutefois, combler la différence entre l'apprentissage des noms et des verbes.

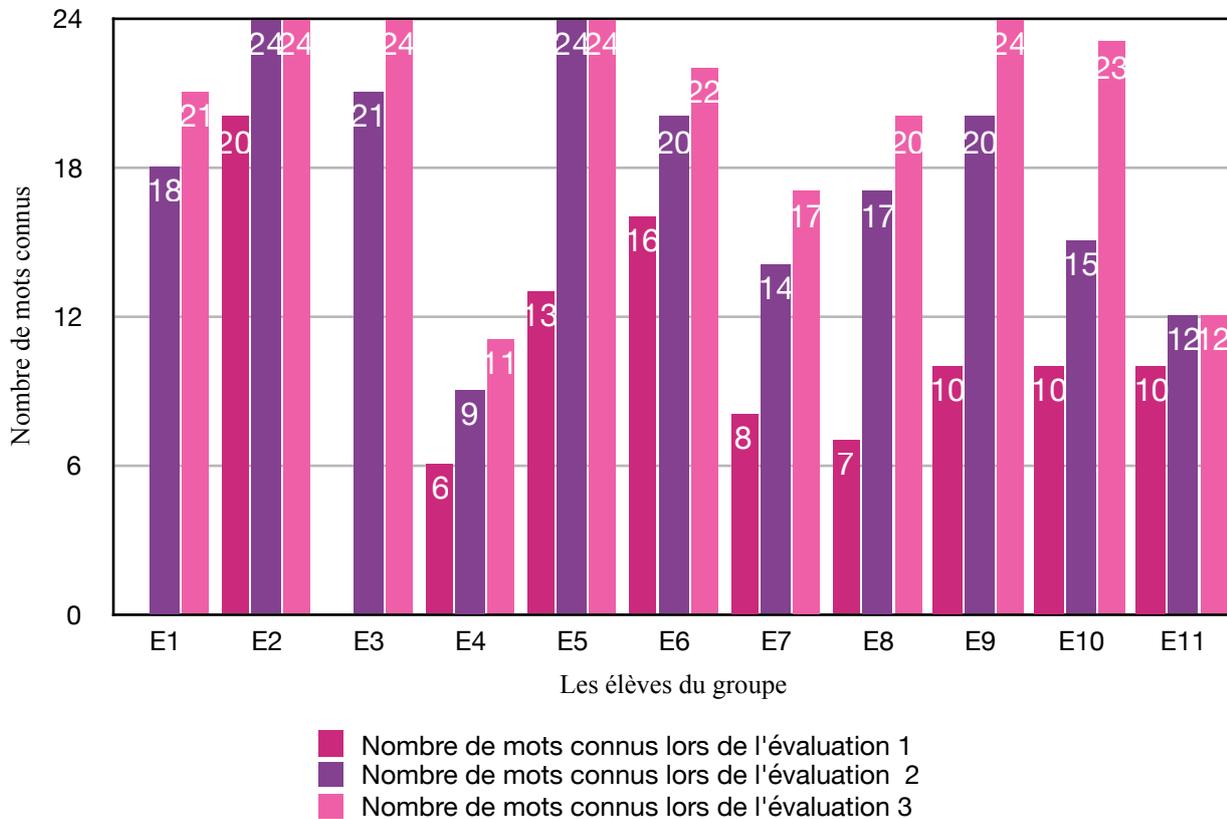
3.1.4 La progression individuelle des élèves

Tout d'abord, une progression constante des élèves a été constatée tout au long de la séquence. Les résultats sont très encourageants puisque, lors de la dernière séance, 8 élèves maîtrisent 20 mots ou plus du vocabulaire. On note que seulement deux enfants (E4 et E11) sont en légère difficulté. Dans le cas de E4, il n'a mémorisé que 11 mots, soit à peine la moitié. Cependant, il a pratiquement doublé son stock entre la première et la dernière séance ce qui est plutôt positif. Pour E11, la moitié des mots a été mémorisée mais la progression dans l'apprentissage du vocabulaire a été très faible, seulement 2 mots sur une dizaine de séances. On observe qu'il n'y a pas d'évolution entre la séance 4 et la séance 10 ce qui démontre que la mise en activité proposée pour l'élève n'a pas été efficace.

Le dispositif pédagogique mis en place a donc permis d'accroître considérablement le vocabulaire des enfants dans la majorité des cas. On est donc passé du vocabulaire passif au vocabulaire actif grâce à l'utilisation du coin jeu pour les activités. Cependant, le rythme des apprentissages n'est pas uniforme et les résultats mettent en exergue que les objectifs n'ont

pas été atteints pour tous les élèves. Il faudra prévoir à l'avenir des variables didactiques adaptées aux besoins de chaque enfant.

Figure 4 : Progression individuelle des élèves



3.2 Les données qualitatives

Les données qualitatives relèvent des observations ponctuelles lors des jeux de rôles, durant le temps d'accueil le matin ou lors des évaluations. Elles visent surtout à dresser un bilan de la qualité des échanges entre les élèves durant les activités mais également à prendre en compte le niveau de langage développé autour du lexique médical.

Dans un premier temps, j'ai pu noter que les enfants avaient un véritable engouement pour le nouveau coin jeu « docteur » installé de façon permanente dans la classe à la suite de la séance 4. Ils ont pris possession de l'espace et des différents objets disposés dans ce dernier. Leur enthousiasme n'est pas retombé pendant toute la période, ce qui m'a permis d'observer les évolutions tant au niveau du langage que de l'implication dans le jeu.

Les jeux symboliques ont été assez difficiles à mettre en place, du fait que les élèves ne parvenaient pas à coopérer entre eux. En effet, ils élaboraient des scénarios individuels limitant les interactions entre l'enfant et la poupée. Une progression a été observée à la suite de la séance 6, après une démonstration d'un scénario que j'avais préparé et que j'ai joué devant le groupe. Les enfants sont parvenus à coopérer en se répartissant eux-mêmes les différents rôles et en mimant un acte médical vu lors des différentes séances. Les mots de vocabulaire étaient réutilisés mais la structure « il faut » n'a jamais été employée. Cependant, l'utilisation des pronoms était correcte dans la majorité des cas et l'enfant qui jouait le docteur avait tendance à employer la formulation « je vais ».

Cependant, l'enrôlement dans les jeux symboliques n'a pas été le même pour tous les élèves. Les « grands parleurs » ont été très à l'aise et se retrouvaient pendant le temps d'accueil pour rejouer ensemble dans le coin docteur. Pour les deux « petits parleurs » identifiés au sein du groupe, la coopération n'a pas fonctionné malgré la mise en place de groupes de besoin. En effet, ils ont continué à jouer de manière individuelle à l'écart des autres. Le dispositif ne leur a donc pas permis de créer des échanges langagiers avec leurs pairs.

Dans un second temps, j'avais prévu une différenciation au niveau des mots de vocabulaire pour les élèves les plus performants avec l'introduction de synonymes comme « seringue », « compresse » ou « bandage ». Les résultats des observations n'ont pas permis de constater une évolution significative dans l'emploi de ces nouveaux mots. En effet, seul l'élève E5 a utilisé « compresse » à la place de coton lors de l'évaluation sommative.

La justesse du vocabulaire n'était pas toujours adaptée. Par exemple, beaucoup d'élèves expliquaient que le stéthoscope servait à « regarder le coeur ». De plus, j'ai essayé de limiter l'utilisation du mot familier « bobo » qui est largement utilisé par les familles, en le remplaçant par « blessure », « plaie » ou « égratignure » sans résultats notables lors des situations de langage.

Enfin, la mise en situation a fait émerger ponctuellement de nouveaux mots tel que sparadrap, pipette ou plâtre. Les enfants ont fait des liens avec leurs différentes expériences vécues chez le médecin ou dans leur vie familiale. L'enfant E1 a par exemple expliqué le massage cardiaque en mimant les gestes sur une poupée.

4. Discussion et conclusion

4.1. La re-contextualisation

Le dispositif qui a été mis en place a pour but d'améliorer la mémorisation du vocabulaire médical au travers d'activité de manipulation et la mise en place de jeux symboliques dans le coin jeu « docteur » de la classe. L'objectif est donc de faciliter le passage du vocabulaire passif au vocabulaire actif. Les progrès sont mesurés tout au long de la séquence grâce à divers types d'évaluation permettant de contrôler et d'ajuster les dispositifs pédagogiques aux besoins de chacun.

4.2 La mise en lien avec les recherches antérieures

Les résultats de mon expérimentation ont permis de confirmer les éléments de la recherche concernant l'apprentissage du vocabulaire.

Tout d'abord, le travail autour du champ lexical spécifique, celui de la santé, a facilité la mémorisation des mots nouveaux comme le prouve l'évaluation finale (cf Figure 5) qui montre une augmentation significative de la quantité de vocabulaire actif des élèves. Le travail autour de ce champ lexical a été couplé à un projet sur l'exploitation d'un album jeunesse racontant la visite chez le docteur de la mascotte de la classe. L'utilisation d'un support littéraire a donc été bénéfique aux apprentissages. En effet, les élèves ont été particulièrement intéressés par l'histoire car elle a fait écho à des expériences qu'ils ont pu vivre et permis de dédramatiser les actes médicaux simples auprès des enfants. Ensuite, le travail de mémorisation du vocabulaire a été mené sur une période entière et de manière continue. On observe que la première étape, la phase d'encodage, a réellement fonctionné puisque tous les élèves ont progressé en acquérant entre 2 et 10 mots nouveaux en seulement 4 séances. Cette phase de stockage a été facilitée par la lecture de l'album et la manipulation du matériel. Les élèves ont ainsi pu faire le lien avec ce qu'ils connaissaient déjà. La seconde étape, la phase de restitution, a été plus longue et n'a pas été facile pour tous les élèves. Même si la plupart des enfants est parvenue à mémoriser la majeure partie du vocabulaire, deux élèves ont connu des difficultés et n'ont pas progressé au même rythme que les autres. La phase d'encodage a peut-être été trop courte pour ces derniers car, comme le prouve la recherche, la restitution des mots est intrinsèquement liée à cette première étape. Le retard de

l'apprentissage du vocabulaire pourrait donc être dû à un encodage trop dense et trop rapide pour ces deux enfants.

La phase de restitution s'articulait autour des jeux symboliques mis en place dès la séance 5 mais également, lors des différentes phases d'institutionnalisation des scénarios proposés avec la création de frises illustrant les actes médicaux. La répétition des mots était donc régulière lors des situations de langage et les affichages disposés dans le coin docteur ont été un facteur favorisant la mémorisation du vocabulaire par les enfants. Les résultats de ces dispositifs ont été probants, car, hormis les deux élèves présentant des difficultés, tous les autres ont acquis au minimum 17 mots sur 24.

Enfin, la mise en activité au travers de jeux de rôles a motivé les élèves qui se sont investis dans leur personnage et ont pu réinvestir le vocabulaire appris lors des séances précédentes. Les jeux symboliques ont donc participé activement à l'apprentissage du lexique, notamment lors de la phase de récupération du vocabulaire.

Pour conclure cette analyse, la méthodologie développée et appliquée au sein de ma classe a confirmé l'efficacité des procédés d'apprentissage du vocabulaire développés par les chercheurs en didactique. Les jeux symboliques complètent les dispositifs proposés pour l'enseignement du lexique en cycle 1 (travail sur les champs lexicaux, un projet de classe, les affichages) en stimulant la phase de récupération des mots nouveaux et en privilégiant les échanges langagiers entre pairs.

4.3 Limites et perspectives

4.3.1 Les limites

La mise en place de mon expérimentation et les résultats qui en découlent ont connu plusieurs limites. Tout d'abord, mon temps de pratique en classe a considérablement limité les développements et la continuité de la séquence. En effet, n'étant en classe qu'à mi-temps, les séances ne pouvaient avoir lieu que deux jours par semaine et de manière condensée. La phase d'encodage a donc été rapide afin de pouvoir mener à bien toute la séquence sur la période 4. Cet élément a limité considérablement la possibilité de procéder à des remédiations pour les élèves les plus en difficulté. De plus, la gestion des différents groupes de travail ne m'a pas permis de mettre en place une différenciation efficace pouvant influencer sur la réussite des apprentissages. Par exemple, le groupe des « petits parleurs », composé de trois élèves,

n'est pas parvenu à rentrer dans l'activité des jeux symboliques. Les enfants s'éparpillaient dans la classe pour jouer de manière individuelle. Les observations ont donc été biaisées, car elles ne pouvaient pas prendre en compte les interactions langagières entre les élèves. Ensuite, il m'a été très difficile de procéder à des observations régulières des temps de jeu des élèves. J'ai pu observer l'enthousiasme des MS pour le coin jeu « docteur » pendant le temps d'accueil du matin. Malheureusement, je n'ai pas pu prendre de notes sur les échanges car la gestion du reste du groupe classe monopolisait mon attention. Enfin, les temps d'observation dédiés aux jeux symboliques n'ont pas été assez nombreux pour permettre une réelle analyse des structures syntaxiques employées par les élèves. En effet, les enfants n'ont eu que deux séances pour expérimenter le procédé. Même si deux groupes sont entrés dans l'activité, le temps de pratique a été relativement court pour s'appropriier toutes les dimensions et les enjeux du procédé. Les observations auraient donc pu être plus pertinentes si l'activité s'était répétée sur une période plus longue.

4.3.2 Les perspectives

Après l'analyse de mon expérimentation et une prise de recul, je procéderai à quelques modifications pour la mise en place de la séquence. Pour commencer, la longueur de séquence et le temps qui lui était imparti pour sa mise en place n'était pas adapté. Pour pouvoir mener à bien l'expérimentation, il aurait fallu avoir une classe à plein-temps pour permettre une flexibilité et une attention accrue des rythmes d'apprentissage des élèves sans contrainte de temps. Ensuite, je pense qu'il aurait été judicieux de modifier la séquence en ne conservant qu'un scénario pour les jeux de rôles. Les élèves auraient eu plus de temps pour se familiariser avec l'activité. De plus, les échanges langagiers entre eux auraient été plus élaborés grâce à une meilleure appropriation du scénario et une mémorisation des mots consolidée par les répétitions.

Il serait aussi judicieux de prévoir des activités de remédiation pour pallier les différences d'apprentissage du vocabulaire avant de commencer les jeux symboliques. Je me questionne aussi sur la pertinence des groupes de besoin que j'ai mis en place. Je pense que si j'avais laissé les enfants former des groupes selon leurs affinités, les résultats des échanges auraient pu être différents. En effet, si l'élève se sent bien au sein du groupe, il aura plus tendance à interagir avec ses camarades. De plus, l'utilisation de la vidéo pendant les jeux de

rôles aurait pu être bénéfique. En effet, les films auraient permis des observations plus justes et pertinentes de la mise en activité des élèves.

Enfin, j'ai pensé à une perspective de développement de la séquence pour la période 5 avec l'élargissement du dispositif aux PS. Chaque MS aurait la responsabilité d'expliquer le matériel du coin jeu « docteur » à un PS et ainsi lui transmettre les procédures qu'il a déjà acquises. J'ai très peu utilisé le tutorat entre MS et PS lors des apprentissages mais je pense que ce dispositif serait bénéfique pour les deux niveaux.

4.3.3 L'évaluation de l'impact pour le métier d'enseignant

Les résultats de mon expérimentation m'ont permis d'évoluer dans ma pratique professionnelle. En effet, j'accorde dorénavant plus d'attention à la qualité des séances proposées qu'à la quantité. Je me suis aperçue, au vu des observations des jeux de rôles, qu'il est plus judicieux de laisser pleinement les élèves entrer dans l'activité et se l'approprier avant de proposer une nouvelle variable. De plus, la séquence menée en classe m'a permis de me rendre compte de l'importance de la phase d'encodage pour l'apprentissage du vocabulaire. Le rythme d'apprentissage des élèves doit être pris en compte lors de cette phase, et elle doit donc être plus flexible pour permettre à chacun de stocker de manière efficace les mots nouveaux. Je me suis également rendue compte que je ne proposais pas assez de différenciation, notamment pour les élèves ayant plus de difficultés. La quantité de mots appris par chacun d'entre eux montre des écarts parfois importants. Maintenant, j'ajuste au mieux les objectifs d'apprentissage pour chaque élève, en veillant à maintenir une progressivité continue pour tout le groupe.

4.4 Conclusion

Pour conclure, l'expérimentation menée prouve que la méthodologie de l'enseignement du vocabulaire en cycle 1 n'est pas figée, bien au contraire. Les outils développés par les chercheurs en didactique peuvent être couplés à des jeux symboliques. L'implication de l'élève dans les jeux de rôles contribue à la mémorisation du vocabulaire et donc à le rendre actif. Cependant, ce dispositif doit être adapté et tenir compte de la progression de chaque élève pour être totalement fonctionnel et efficace.

Bibliographie

• Articles:

Bassano, D. (1998). L'élaboration du lexique précoce chez l'enfant français : structure et variabilité, *Enfance*, 4, 123-153.

• Ouvrages:

Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz.

Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfants : savoir faire, savoir dire*. Paris : Puf.

Cellier, M. (2015). Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire. Retz : Paris.

Cellier, M. (2017). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*. Paris : Retz.

Duprey, S., Duprey, G. & Sautenet, C. (2015). *Scène de langage PS et MS*. Schiltigheim : Accès éditions.

Vygotsky, L. (1934). *Pensée et langage (traduction de Françoise Sève) suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotsky par Jean Piaget*. Paris : La Dispute (4ème édition du 20 juin 2013).

• Texte officiel:

B.O. bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015.

• Documents internet :

Denhière, G. & Jhean-Larose, S. (2011). Le vocabulaire et son enseignement, l'acquisition du vocabulaire.

Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/2/Guy_Denhiere_111202_avec_couv_201142.pdf.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016). Liste de mots par nature et fréquence.

Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/36/3/mots_nature_frequence_124997_292363.pdf.

Bucheton, D. (2016). Les postures enseignantes.

Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/67/5/RA16_C3_FRA_1_oral_pratique_postures_enseignantes_573675.pdf.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ; Partie I - L'oral - Tableaux d'indicateurs.

Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/3/Ress_c1_langage_oral_tableaux_456413.pdf.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ; Partie I.3 - L'oral - L'oral dans les situations des domaines d'apprentissage.

Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/9/Ress_c1_langage_oral1.3_456419.pdf.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ; Partie I - L'oral - Texte de cadrage

Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/3/Ress_c1_langage_oral_cadrage_456423.pdf.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016). Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ; Lien oral - écrit - Texte de cadrage.

Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/18/3/Ress_c1_langage_oralecrit_cadrage_529183.pdf.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016). Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ; Partie II.1 – Lien oral-écrit, Lexique et syntaxe.

Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/59/4/Ress_c1_Section_2_partie_1_Lexique_et_syntaxe_569594.pdf.

Académie de Nancy-Metz. (2012). Le concept d'étayage, J.S. Bruner relisant Vygotsky.

Repéré à http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/Le_concept_d_etayage.pdf.

• **Conférence :**

Conférence de Grandaty, M. et Guegano, J. (2015). « *L'oral, objet d'enseignement* ».

Annexes

| | |
|---|----------|
| Sommaire des annexes | I |
| Annexe 1 : Séquence détaillée « Jouer au docteur » | II |
| Annexe 2 : Résultats de l'évaluation diagnostique (séance 1) | VI |
| Annexe 3 : Résultats de l'évaluation formative (séance 4)..... | VII |
| Annexe 4 : Résultats de l'évaluation sommative (séance 10) | VIII |
| Annexe 5 : Photographies illustrant le travail d'institutionnalisation du vocabulaire | IX |

Annexe 1 : SEQUENCE « Jouer au docteur »

| | |
|----------------------------|--|
| Domaine | Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (MS). |
| Composantes | Oser entrer en communication et progresser dans la maîtrise de la langue (vocabulaire et syntaxe). |
| Objectif(s) visé(s) | Travailler sur le champ lexical de la santé et savoir utiliser les objets du coin docteur. S'approprier et réutiliser les mots nouveaux. Utiliser le langage pour jouer ensemble. |
| Déroulement | Durée: 6 semaines en période 4. Modalité: séances intensives (1 à 2 fois par semaine). |
| Pré-requis | Les élèves doivent être capables de reconnaître et de nommer les différentes parties du corps humain. Lecture de l'un album jeunesse « P'tit Loup va chez le docteur » (Lallemand, O. & Thuillier, E.) en début de séquence. |

| Nombre de séances | Déroulement prévu et observables choisis | Forme de travail | Modalités | Durée |
|-------------------|---|---------------------|-----------------|---------------|
| Séance 1 | <p>Séance de découverte.</p> <p><u>Objectifs</u> : découvrir le nouveau coin-jeu et son matériel, procéder à une évaluation diagnostique des mots déjà connus qui se réfèrent au champ lexical de la santé.</p> <p>Présenter le nouveau coin jeu de la classe en sortant de la malette de docteur les différents accessoires : gants, coton, pansements, stéthoscope, seringue, thermomètre... Laisser les enfants manipuler le matériel et participer oralement.</p> <p>Rassembler les objets et questionner les enfants sur leur utilité. La forme syntaxique « c'est pour + verbe » est attendue. Exemple : « le thermomètre, c'est pour prendre la température ». Laisser les enfants jouer librement et les inciter à verbaliser leurs actions et les questionner pour les faire nommer les objets.</p> <p><u>Observable:</u> évaluer de manière individuelle la connaissance des nouveaux objets ainsi que leur utilité.</p> | Groupe de 4 élèves. | Atelier dirigé. | 15/20 minutes |
| Séance 1 bis | <p>Séance de découverte.</p> <p><u>Objectifs</u> : Nommer et mémoriser les différentes parties du corps, procéder à une évaluation diagnostique de leurs connaissances.</p> <p>Réciter les comptines sur les parties du corps apprises au cours des périodes précédentes.</p> <p>Distribuer une poupée et du coton à chaque élève. Expliquer qu'il faut laver sa poupée, en commençant par la tête (oreilles, yeux, nez, bouche), les bras (épaules, coudes, mains, doigts), le ventre et le dos, les jambes (genoux, pieds). Les enfants doivent situer correctement les parties du corps et essayer de verbaliser au maximum leurs actions.</p> <p><u>Observable:</u> évaluer de manière individuelle la connaissance des différentes parties du corps.</p> <p><u>Différenciation</u> : proposer des jeux (type loto, jeu de Kim) avec des cartes images sur les parties du corps.</p> | Groupe de 4 élèves. | Atelier dirigé. | 20 minutes |

| | | | | |
|-------------|--|---------------------------|---------------------------------|-----------------------|
| Séance 2 | <p>Séance d'apprentissage.</p> <p><u>Objectif</u> : Nommer tous les objets découverts pendant la première séance.</p> <p>Les élèves vont chacun à leur tour chercher un objet dans la mallette du docteur et doivent le nommer et le présenter aux autres (nom + utilité). Une fois que les objets ont été remis dans la mallette, chaque élève demande à un camarade d'aller chercher un objet différent. Une photo de chaque objet est prise à ce moment là (première phase de l'institutionnalisation).</p> <p><u>Observable</u>: reconnaître et nommer les objets composants la mallette du docteur.</p> | Effectif MS. | Atelier semi- dirigé. | 15 minutes . |
| Séance 3 | <p>Séance de consolidation.</p> <p><u>Objectifs</u> : Nommer chaque objet de la mallette du docteur et donner son utilité.</p> <p>Sortir et étaler sur une table les photos qui ont été prises lors de la séance précédente. Demander à chaque enfant d'en choisir une. Les élèves doivent nommer l'objet qui est sur la photo et également donner son utilité. A partir des réponses données, les images sont collées sur une affiche et les légendes seront faites à partir de la dictée à l'adulte (nom de l'objet et son fonction, par exemple : « le coton sert à désinfecter »).</p> <p>Les élèves réalisent le premier affichage pour permettre une meilleure mémorisation du vocabulaire.</p> <p><u>Observable</u>: réalisation d'un affichage avec les photos prises en classe et légendées grâce à la dictée à l'adulte.</p> | Groupe de 4 élèves. | Atelier dirigé. | 20 minutes . |
| Séance 4 | <p>Séance d'évaluation formative.</p> <p><u>Objectif</u> : Procéder à une évaluation formative pour s'assurer que le vocabulaire est acquis et pour prévoir des remédiations.</p> <p>Distribuer une reproduction de l'affichage de la classe à chaque élève. Questionner individuellement les enfants sur les différents objets de l'affiche ainsi que sur leur utilisation. Noter les réponses dans une grille d'évaluation pour pouvoir proposer des séances d'entraînement ou de consolidation des acquis lexicaux.</p> <p><u>Observable</u>: champ lexical de la santé maîtrisé (noms + verbes).</p> | Groupe de 3 élèves. | Évaluation individuelle . | 10 minutes . |
| Séance 5 | <p>Séance d'apprentissage.</p> <p><u>Objectif</u> : Mettre des mots sur un acte médical (la vaccination) et utiliser le vocabulaire en contexte en mettant les enfants en situation d'acteurs.</p> <p>Expliquer aux élèves que la mascotte de classe, Petit Loup doit aller chez le médecin pour se faire vacciner. Leur demander de sélectionner parmi tous les objets du coin-jeu ceux qui leur sont nécessaires pour réaliser cette action.</p> <p>Décomposer les différentes étapes de la visite chez le médecin : « J'attends mon tour pour voir le médecin avec Petit Loup, dans la salle d'attente; le médecin rassure la mascotte en lui disant que ça ne fera pas mal et que le vaccin l'empêchera de tomber malade; il se lave les mains et met des gants; il désinfecte le bras de Petit Loup avec du coton et il lui fait une piqûre ». Pour chaque étape, l'enseignante prend des photos du détail de l'action jouée par les enfants. Faire un bilan oral de toutes les étapes de la visite chez le médecin pour un vaccin. Laisser les enfants jouer librement dans le coin-jeu.</p> <p><u>Observable</u>: participation active des enfants pour interpréter le scénario proposé par l'enseignante.</p> | Groupe de 4 élèves. | Atelier dirigé. | 20/25 minutes . |

| | | | | |
|-------------|---|---------------------------|----------------------------|-----------------------|
| Séance 6 | <p><u>Séance de consolidation.</u> Objectif : Construire une frise chronologique de la visite chez le médecin pour un vaccin. Rappeler oralement l'activité réalisée la séance précédente en réutilisant le vocabulaire. Montrer les photos, et faire verbaliser les actions ainsi que le matériel utilisé par les enfants. Demander aux élèves de placer sur une frise les différentes photos dans le bon ordre et ensuite, les fixer. En utilisant la dictée à l'adulte, légender les différentes étapes de la visite pour le vaccin. L'enseignante peut guider les enfants afin qu'ils réutilisent correctement le lexique. <u>Observable:</u> réalisation d'un affichage collectif.</p> | Effectif MS. | Coin regroupe- ment. | 15 minutes . |
| Séance 7 | <p><u>Séance d'apprentissage.</u> Objectif : Mettre des mots sur un acte médical (soigner une égratignure/une bosse) et utiliser le vocabulaire en contexte en mettant les enfants en situation d'acteurs. Expliquer aux élèves que les poupées de la classe se sont fait mal, une au genou et elle saigne et l'autre a une bosse sur le front parce qu'elle est tombée. Leur demander de sélectionner parmi tous les objets du coin-jeu ceux qui leur sont nécessaires pour soigner les bébés. Décomposer les différentes étapes des soins pour les poupées : « La maman soigne la première poupée et le papa la deuxième; ils consolent les enfants et les rassurent; ils se lavent les mains; maman désinfecte la plaie avec du coton et de l'eau et papa va chercher de la glace pour mettre sur la bosse; maman met un pansement pour que l'égratignure ne saigne plus ». Pour chaque étape, l'enseignante prend des photos du détail de l'action jouée par les enfants. Faire un bilan oral de toutes les étapes des soins nécessaires en cas de bosse ou d'égratignure. Laisser les enfants jouer librement dans le coin-jeu. <u>Observable:</u> participation active des enfants pour interpréter le scénario proposé par l'enseignante.</p> | Groupe de 4 élèves. | Atelier dirigé. | 20/25 minutes . |
| Séance 8 | <p><u>Séance de consolidation.</u> Objectif : Construire une frise chronologique des soins pour les petites blessures. Rappeler oralement l'activité réalisée la séance précédente en réutilisant le vocabulaire. Montrer les photos, et faire verbaliser les actions ainsi que le matériel utilisé par les enfants. Demander aux élèves de placer sur une frise les différentes photos dans le bon ordre et ensuite, les fixer. En utilisant la dictée à l'adulte, légender les différentes étapes des soins à prodiguer en cas de petite blessure. L'enseignante peut guider les enfants afin qu'ils utilisent le lexique approprié. <u>Observable:</u> réalisation d'un affichage collectif.</p> | Effectif MS. | Coin regroupe- ment. | 15 minutes . |
| Séance 9 | <p><u>Séance d'entraînement.</u> Objectif : Utiliser les jeux de rôles pour consolider le lexique appris. Expliquer aux élèves que Petit Loup s'est cogné la tête en tombant, et qu'il faut le soigner. Les élèves réactivent le scénario déjà vu pendant les séances précédentes et se répartissent les rôles. L'enseignante observe et peut intervenir pour questionner les actions des élèves. Proposer un autre scénario pour que les rôles changent, la poupée a besoin d'un vaccin. Que doit-on faire ? <u>Observable:</u> réactivation du vocabulaire et appropriation des rôles. La séance d'entraînement peut être répétée plusieurs fois et notamment pendant les temps d'accueil ou d'activités libres.</p> | Groupe de 4 élèves. | Atelier supervisé. | 15 minutes . |

| | | | | |
|--------------|---|---------------------|-------------------------|------------|
| Séance 10 | <p><u>Séance d'évaluation sommative.</u></p> <p><u>Objectif</u> : Faire un bilan individuel des acquis des élèves sur l'emploi du vocabulaire lié à la santé.</p> <p>Procéder à une évaluation sommative en interrogeant individuellement les élèves sur les objets du coin jeux ainsi que sur leur utilisation.</p> <p><u>Observables</u>: vocabulaire précis et syntaxe « il faut + verbe » ou « je + verbe ».</p> | Groupe de 3 élèves. | Evaluation individuelle | 10 minutes |
|--------------|---|---------------------|-------------------------|------------|

Des groupes de besoins pourront être créés à partir de la séance 5. Les niveaux de langage sont hétérogènes dans la classe. Les « petits parleurs » ne doivent donc pas se trouver dans le même groupe que les « grands parleurs ». Ils risqueraient de ne pas s'exprimer librement pendant les ateliers.

Annexe 2 : FICHE EVALUATION DIAGNOSTIQUE (Séance 1)

| | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 |
|----------------------|------------|---------------------|------------|----------|-----------|-----------|
| Stéthoscope | ABS | X / X | ABS | MP X / X | MP X / X | X / X |
| Gants | ABS | X / X | ABS | X / X | X / X | X / X |
| Coton / Compresse | ABS | X / X "mouchoir" | ABS | X / X | X / X | X / X |
| Médicament | ABS | X / X | ABS | X / X | X / X | X / X |
| Seringue / Piqure | ABS | X / X | ABS | X / X | X / X | X / X |
| Bande / Bandage | ABS | X / X | ABS | X / X | X / X | X / X |
| Pansement | ABS | X / X | ABS | X / X | X / X | X / X |
| Thermomètre | ABS | X / X | ABS | X / X | X / X | X / X |
| Docteur / Médecin | ABS | X / X | ABS | X / X | X / X | X / X |
| Blouse | ABS | X / X | ABS | X / X | X / X | X / X |
| Masque | ABS | X / X | ABS | X / X | X / X | X / X |
| Désinfectant | ABS | X / X | ABS | X / X | X / X | X / X |
| Total | ABS | 20 | ABS | 6 | 13 | 16 |

| | E7 | E8 | E9 | E10 | E11 |
|----------------------|----------|--------------------|-----------|---------------------|-----------|
| Stéthoscope | MP X / X | MP X / X | MP X / X | X / X | X / X |
| Gants | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Coton / Compresse | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Médicament | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Seringue / Piqure | X / X | X / X "pipette" | X / X | X / X | X / X |
| Bande / Bandage | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Pansement | X / X | X / X | X / X | X / X "sharadra" | X / X |
| Thermomètre | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Docteur / Médecin | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Blouse | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Masque | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Désinfectant | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Total | 8 | 7 | 10 | 10 | 10 |

• MP: mauvaise prononciation

Annexe 3 : FICHE EVALUATION FORMATIVE (Séance 4)

| | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 |
|----------------------|-------|-------|-------|----------|----------|---------------------|
| Stéthoscope | X / X | X / X | X / X | MP X / X | MP X / X | X / X |
| Gants | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Coton / Compresse | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Médicament | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Seringue / Piqure | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Bande / Bandage | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Pansement | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Thermomètre | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Docteur / Médecin | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X "perceuse" |
| Blouse | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Masque | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Désinfectant | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Total mots | 18 | 24 | 21 | 9 | 24 | 20 |

| | E7 | E8 | E9 | E10 | E11 |
|----------------------|-------|----------|-----------------------------|-------|----------|
| Stéthoscope | X / X | MP X / X | MP X / X | X / X | MP X / X |
| Gants | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Coton / Compresse | X / X | X / X | X / X "faire des nuages" | X / X | X / X |
| Médicament | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Seringue / Piqure | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Bande / Bandage | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Pansement | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Thermomètre | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Docteur / Médecin | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Blouse | X / X | X / X | X / X "mousse" | X / X | X / X |
| Masque | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Désinfectant | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Total mots | 14 | 17 | 20 | 15 | 12 |

• MP: mauvaise prononciation

Annexe 4 : FICHE EVALUATION SOMMATIVE (Séance 10)

| | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 |
|-------------------|----------------------------|-------|-------|------------|--------------------------------------|-------------|
| Stéthoscope | • FIP X / X | X / X | X / X | • MP X / X | X / X | • FIP X / X |
| Gants | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Coton / Compresse | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X <i>« blouse compresse »</i> | X / X |
| Médicament | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Seringue / Piqure | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Bande / Bandage | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Pansement | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Thermomètre | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Docteur / Médecin | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Blouse | • <i>« tablier »</i> X / X | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Masque | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Désinfectant | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Total mots | 21 | 24 | 24 | 11 | 24 | 22 |

En connaît le massage cardiaque et le mime.

| | E7 | E8 | E9 | E10 | E11 |
|-------------------|---------------------------|-------|------------|------------|-------|
| Stéthoscope | • MP X / X | X / X | • MP X / X | • MP X / X | X / X |
| Gants | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Coton / Compresse | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Médicament | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Seringue / Piqure | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Bande / Bandage | • <i>« flâche »</i> X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Pansement | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Thermomètre | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Docteur / Médecin | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Blouse | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Masque | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Désinfectant | X / X | X / X | X / X | X / X | X / X |
| Total mots | 17 | 20 | 24 | 23 | 12 |

• MP: mauvaise prononciation

Annexe 5 : Photographies illustrant le travail d'institutionnalisation du vocabulaire

1ère institutionnalisation : les objets de la trousse du docteur.



2ème institutionnalisation : la frise du scénario du jeu symbolique sur le vaccin.



3ème institutionnalisation : la frise du scénario du jeu symbolique sur le bandage.



Le coin jeux « docteur » de la classe





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



Année universitaire 2017-2018

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***
Mention Premier degré

**Titre de l'écrit scientifique réflexif : « Les coins jeux : un outil d'apprentissage
du vocabulaire au cycle 1 ».**

Auteur : Wanda WILK

Résumé :

L'oral est au centre des apprentissages au cycle 1. Il est le vecteur indispensable à la construction des connaissances mais également de la personne. L'acquisition d'un vocabulaire toujours plus juste et précis par les élèves constitue l'un des enjeux de l'école maternelle. Son apprentissage est trop souvent limité à un domaine d'étude et le travail de mémorisation est incomplet puisque les enfants ne parviennent pas à remobiliser les mots nouveaux à l'oral.

Les objectifs de l'étude menée sont de montrer que la manipulation des objets et la mise en place de jeux symboliques dans les coins jeux de la classe sont des outils qui permettent une meilleure mémorisation du vocabulaire. L'expérimentation développée s'articule autour d'une séquence qui vise l'apprentissage du vocabulaire de la santé grâce à la mise en place d'un nouveau coin jeux « docteur » dans la classe.

Les séances alternent manipulation, institutionnalisation et jeux de rôles. Les différentes évaluations effectuées montrent une progression constante de l'acquisition du vocabulaire. Les résultats tendent donc à prouver que les coins jeux et la mise en place de petits jeux symboliques permettent aux élèves de passer plus facilement du vocabulaire passif à actif grâce à un meilleur travail de mémorisation.

Mots clés : Mémorisation du vocabulaire - Cycle 1 - Champ lexical - Coin jeux - Jeu de rôles.

Summary :

Oral language is at the center of the learning process in cycle 1. It is the essential vector for the construction of knowledge and the establishment of oneself as a person. The acquisition of an accurate vocabulary by the pupils is one of the challenges of cycle 1. Learning the vocabulary is too often limited to a field of study and, as the pupils fail to remobilize the new words learnt when they are speaking, memorization is therefore incomplete.

The main goals of the study is to show that manipulation of objects and implementation of symbolic games in the playing areas of the classroom are tools that allow a better memorization of the vocabulary by the pupils.

The experimentation is based on a sequence which aims to learn the vocabulary of health to the pupils through the establishment of a new play area in the classroom named « doctor's place". The sessions alternate objects manipulation, institutionalization and role playing. The different evaluations carried out have shown a constant progression of vocabulary acquisition.

Therefore, the results tend to prove that the playing areas in the classroom and the implementation of symbolic games make it easier for pupils to switch from passive to active vocabulary, thanks to a better memorization work.

Key words : Memorization of vocabulary - Cycle 1 - Playing area - Lexical field - Symbolic games.