



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Mémoire

**La verbalisation du vécu en bilan d'ateliers comme activité
pour favoriser l'acquisition du lexique au cycle 1.**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master.

**Soutenu par
Annaïck Cabon
Le 12/05/2021**

En présence de la commission de soutenance composée de :

Mme Florence Martin, directrice de mémoire,
Mme Laëtitia Tanné, membre de la commission.

Sommaire du mémoire

Sommaire du mémoire	3
Remerciements	5
Introduction	6
1. Regards théoriques	8
1.1 Les programmes	8
1.2 Le lexique et le vocabulaire	9
1.3 Le bilan d'ateliers : une activité ritualisée	11
1.4 L'apprentissage du lexique.....	15
1.5 L'évaluation de l'acquisition du lexique à travers le bilan d'ateliers et les limites d'une telle modalité	20
1.6 Conclusion des regards théoriques	23
2. Partie pratique	25
2.1 Présentation	25
2.2 Les données recueillies	27
2.3 L'analyse des données.....	32
2.4 Conclusion de la partie pratique.....	49
3. Regards critiques.....	50
Conclusion	52
Bibliographie	54
Annexes	57
Annexe 1 : Programmation des ateliers scientifiques période 2	57
Annexe 2 : Séquence sur les objets roulants.....	58
Annexe 3 : Transcription n°1.....	75
Annexe 4 : Transcription n°2.....	76
Annexe 5 : Grille d'observation version n°1	78

Annexe 6 : Grille d'observation version n°4	79
Annexe 7 : Extrait du livret de suivi des élèves – page concernant les compétences communicationnelles	80
Annexe 8 : Echantillon d'élèves	81
Annexe 9 : Transcription n°3.....	83
Table des matières.....	85

Remerciements

Je tiens à remercier l'ensemble des personnes ayant apporté leur aide et leur soutien dans la réalisation de ce mémoire, ainsi que les personnes qui m'ont permis de mettre en place mon travail en classe afin d'effectuer cette recherche. A cet effet, j'adresse tout particulièrement mes remerciements à ma directrice de mémoire, Madame Florence Martin pour sa disponibilité, son encadrement et pour tous les enseignements apportés au cours de la réalisation de ce mémoire. Merci à Messieurs Bernard Cremet et Christophe Delogé, formateurs à l'Institut National Supérieur de l'Education de Laval pour leur investissement dans la création et l'analyse de ma séquence. Je remercie également Madame Marion Levalet, ma binôme sur cette année de PES et directrice d'école. Merci à mes collègues pour les précieux conseils qu'elles ont pu m'apporter, ainsi qu'à l'ATSEM de ma classe, qui a rendu la mise en place de mon travail en classe possible. Et enfin, merci aux élèves de ma classe de MS et GS pour m'avoir tout simplement laissé la possibilité d'effectuer ce travail de recherche et de réflexion.

Introduction

« L'enseignement des mots, le vocabulaire et de leur mise en relation, la syntaxe et la sémantique, est vraiment fondamental en maternelle. Qu'il passe par le truchement d'échange oraux, de lectures oralisées de textes, qu'il fasse l'objet d'une étude spécifique et organisée, toutes les voies pour atteindre l'objectif de l'extension du stock lexical et le développement de son usage méritent d'être explorées » (Bentolila, Germain, Sprenger-Charolles, & Tachon, 2014, p. 60)

Dans l'apprentissage d'une langue, l'une des étapes incontournables est l'acquisition du lexique. A l'école maternelle, le plus souvent, l'apprentissage est contextualisé par une activité consistant à construire une représentation mentale stable formée du signifiant et du signifié d'un mot (Denhière, Jhean-Larose, 2011). L'apprentissage lexical, dans ce contexte, repose souvent sur une image mentale représentant le mot de vocabulaire : un référent venant illustrer le propos. En effet, l'utilisation d'images peut contribuer à l'acquisition du langage (Denhière, Jhean-Larose, 2011). Les manières de « traduire » ce mot encore inconnu, que ce soit via un référent réel, une image, ou encore un geste, vont permettre d'associer le mot (le signifiant), à son référent réel, existant (le signifié). On peut alors penser qu'une activité ritualisée (à savoir, une activité qui se répète dans le temps) peut favoriser l'acquisition de mots provenant d'un répertoire encore inconnu.

Le sujet de l'acquisition du lexique en bilan d'ateliers s'est dessiné à la suite d'un travail de recherche réalisé à l'INSPE en première année de master. J'ai travaillé sur le rôle des activités ritualisées dans l'appropriation du lexique en langues vivantes au cycle 2.

Je suis cette année enseignante stagiaire dans une classe de maternelle double niveau, moyenne section et grande section. La classe est rythmée par des activités en petits groupes sur des temps d'ateliers, regroupés par domaines d'apprentissage. En fin d'ateliers, les temps de bilans permettent de revenir sur les activités réalisées et les apprentissages mis en jeu. Ce temps de regroupement me donne l'occasion de prendre conscience de l'appropriation du vocabulaire par les élèves en fonction de leur vécu en temps d'atelier. Lors de la première période, j'ai pu réaliser l'enjeu immense de l'appropriation d'un nouveau vocabulaire au quotidien, lié

aux activités de classe. J'ai de surcroît passé quelques jours de compagnonnage dans la classe de toute petite section / petite section de ma professeure des écoles maître formatrice, dans laquelle un élément de travail s'est nettement construit et sur lequel je me suis attardée : l'appropriation du lexique en situation. Cette piste d'interrogation fait écho à mon travail de recherche en première année de master ainsi qu'à l'observation faite de ma propre expérience professionnelle. L'étude de l'acquisition du lexique s'est donc imposée comme évidente à mes yeux. Suite à des discussions avec les formateurs de l'Institut National Supérieur du Professorat et de Education, il était judicieux de laisser de côté l'appropriation du lexique en langue vivante au profit de celle en langue française si l'on prend en compte le niveau de classe dans lequel j'évolue : le cycle 1. Bien que très important dans cette tranche d'âge, l'éveil aux langues représente une partie minime des programmes dans le premier domaine intitulé « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Ainsi, l'étude du lexique dans la langue maternelle m'est apparu tel un sujet très riche et stimulant à développer, tant dans le cadre théorique que dans le cadre pratique.

Mon questionnement se porte donc sur la manière dont les élèves de cycle 1 parviennent à acquérir un lexique spécifique aux activités réalisées en ateliers. Je décide d'axer mes pistes de recherches sur le rôle d'une verbalisation à posteriori des temps d'activité et d'apprentissage. Mon travail de recherche a pour but d'apporter des sources théoriques et méthodologiques sur le rôle du récit du vécu des élèves dans l'installation du lexique en mémoire. Le bilan d'ateliers représente un temps collectif au cours duquel les élèves reviennent sur leurs productions et sur le travail réalisé en temps d'activité. Il permet de mettre en jeu l'utilisation d'un lexique précis.

Je fais l'hypothèse, dans ce travail de recherche, que la mise en place d'activités ritualisées telles que le bilan d'ateliers en classe, permet aux élèves de cycle 1 un apprentissage plus efficace d'un vocabulaire spécifique aux activités réalisées grâce à la verbalisation d'un vécu personnel ou commun. De ce fait, ma question de recherche s'articule comme suit : *Dans quelle mesure le bilan d'ateliers favorise-t-il l'acquisition du lexique ?*

Afin de répondre à cette problématique, les regards théoriques en lien avec ma recherche seront étayés dans un premier temps. Ils seront utiles à la compréhension

des spécificités que présentent la modalité du *bilan d'ateliers* ainsi que des conceptions de l'apprentissage du lexique pour des élèves de cycle 1. Ensuite, une partie pratique sera développée dans laquelle la méthodologie appliquée dans ma classe de moyenne section et de grande section sera expliquée. Cela donnera lieu à une présentation et à une analyse des résultats de cette méthodologie, en lien avec mes recherches théoriques, pour répondre à ma question de recherche.

1. Regards théoriques

1.1 Les programmes

1.1.1 L'apprentissage du vocabulaire dans les programmes de l'école maternelle

Cette recherche est en lien avec un document constituant notre cadre institutionnel : le programme du cycle 1, publié au BO n°31 du 30 juillet 2020, dans lequel sont précisés les cinq domaines d'apprentissages essentiels aux différents enseignements dispensés à l'école maternelle. Le premier domaine, intitulé « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », nous concerne tout particulièrement, le premier objectif visé étant le langage oral. Le domaine s'articule autour de quatre objectifs visés et d'éléments de progressivité : oser entrer en communication, comprendre et apprendre, échanger et réfléchir avec les autres, commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique. L'accroissement, l'ajustement du vocabulaire et l'attention portée sur ce vocabulaire sont largement interrogés dans ce domaine au cycle 1. Pour autant, l'exposition au lexique spécifique ne se cantonne pas au domaine en lien avec la mobilisation du langage. En effet, il s'articule à travers tous les domaines du programme de cycle 1. L'utilisation d'un vocabulaire adapté, approprié dans chaque domaine du programme est préconisé dans les attendus de fin de cycle du programme de maternelle. Le deuxième domaine, intitulé « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » offre un cadre propice à l'acquisition d'un vocabulaire spécifique, tout autant que le troisième domaine appelé « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » et que le quatrième domaine nommé « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée ». Le cinquième domaine du programme de cycle 1,

« Explorer le monde », et notamment l'objectif visé « Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière », permet une utilisation très riche d'un lexique nouveau et approprié, manipulable et réutilisable. Les programmes rappellent aussi que ce sont la répétition et la régularité, voire la ritualisation d'activités quotidiennes, qui permettront à l'élève de progresser dans tous les domaines. L'appropriation d'un lexique spécifique n'y échappe pas. C'est ce que nous nous attacherons à démontrer dans ce travail de recherche.

1.1.2 L'apprentissage du vocabulaire afin de préparer l'entrée dans la lecture au CP

Bien que l'apprentissage lexical à l'école maternelle soit d'une importance cruciale sur la vie sociale de l'enfant en termes de communication avec autrui et de compréhension des autres, cet apprentissage est également décisif sur la vie scolaire d'un enfant à la sortie du cycle 1. Son bagage lexical aura un impact sur sa disposition à la lecture. « Dans la mesure où les mots connus par l'élève conditionnent ses capacités de compréhension orale, ils conditionnent également sa capacité future d'apprentissage de la lecture et de compréhension à l'écrit. » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020). Ainsi, un élève de grande section ayant été exposé à un répertoire lexical satisfaisant pourra appréhender un apprentissage de la lecture plus évident en classe préparatoire.

1.2 Le lexique et le vocabulaire

1.2.1 Une définition : qu'est-ce qu'un mot ?

Premièrement, clarifions la définition du « *mot* ». Un mot est un « élément de la langue composé d'un ou de plusieurs phonèmes, susceptible d'une transcription écrite individualisée et participant au fonctionnement syntacticosémantique d'un énoncé » (Larousse, 2020). Cette unité de langue est porteuse de sens, et il convient donc de s'intéresser au sens des mots pour s'approprier un langage : repérer un mot jamais entendu, essayer de comprendre un mot nouveau en contexte, interroger l'enseignant sur le sens d'un mot afin d'enrichir son lexique

1.2.2 La distinction entre le lexique et le vocabulaire

Précisons maintenant ce qui est entendu par « *lexique* ». Il est à différencier du « *vocabulaire* ». En effet, le lexique regroupe tous les mots d'une langue, que l'on pourrait trouver dans un dictionnaire par exemple. Le vocabulaire désigne, quant à lui, l'ensemble des mots disponibles pour une personne donnée. Le vocabulaire a un sens plus restreint que le lexique, puisqu'il ne désigne qu'une partie du lexique. Pour les plus jeunes, le vocabulaire correspond donc à tous les mots qu'un enfant peut mobiliser, et qu'il peut donc comprendre (ce qu'on appelle « *vocabulaire passif* ») et produire (ce qu'on appelle « *vocabulaire actif* »). L'une des finalités de l'enseignement du langage à l'école maternelle est d'enrichir le vocabulaire d'un élève grâce à un répertoire offert au fil des domaines. La terminologie « *lexique* » est d'ailleurs celle utilisée dans les ouvrages scientifiques et documents institutionnels. Agnès Florin, rappelle que « le développement lexical porte à la fois sur la taille du vocabulaire disponible, en compréhension et en production, le second étant toujours plus réduit que le premier, et sur les représentations sémantiques » (Florin, 2016, p. 43). La psychologue insiste donc sur l'idée que, par rapport au vocabulaire passif (en compréhension), le vocabulaire actif (en production) est toujours bien plus réduit, les opérations mentales réalisées pour reproduire un vocabulaire appris demandant plus de temps et d'expériences.

1.2.3 Le signifiant et le signifié

Comme rappelé en introduction de ce mémoire, l'association entre le mot et son référent imagé contribue à faciliter l'entrée dans le vocabulaire (Denhière, Jhean-Larose, 2011). Philippe Boisseau propose une situation dans laquelle l'enseignant découvre, en interrogeant un élève attaché à un mot un peu difficile, qu'il n'a pas compris le sens d'un mot. « *Il n'a retenu que le signifiant, par exemple pour sa phonologie étrange, non le signifié* » (Boisseau, 2020, p. 211). Ainsi, l'appropriation du signifiant (le son du mot, sa forme sonore et lisible) ne peut aller sans le signifié (qui correspond au sens, à l'image du mot). Pour rapprocher le mot de son sens, de son signifié donc, l'élaboration de référents est indispensable. « Les images, dessins, photographies, reproductions d'œuvres d'art, représentations ou témoignages visuels des événements vécus sont efficaces lorsque l'on aborde un vocabulaire plus

complexe » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020, p. 37). Agnès Florin (Florin, 1999 rééd. 2016), quant à elle, établit à travers ses recherches les stratégies enfantines pour découvrir le sens des mots. La psychologue en conclut que le développement sémantique est peu réalisable lorsque le référent est absent de l'environnement familial de l'enfant.

1.3 Le bilan d'ateliers : une activité ritualisée

1.3.1 Le bilan d'ateliers sur la forme : un rituel de regroupement

1.3.1.1 Le rituel

Indispensables à toute forme de vie collective, le rituel aide les hommes à ordonner et interpréter le monde. Les communautés, par le biais des rituels, constituent des mises en scène symboliques dans des lieux d'expérience sensibles, créant ainsi un système de communication et d'interaction (Wulf & Gabriel, 2005). Le rituel se place en tant qu'organisation temporelle et spatiale récurrente permettant l'expression verbale ou non : « un rassemblement ritualisé de personnes qui donne à la parole sa dimension performative » (Hatchuel, 2005). De cette façon, les participants accomplissent différentes tâches et créent ensemble de l'action rituelle en se prenant mutuellement comme référent par la parole et l'action.

1.3.1.2 Le rituel à l'école

Alain Marchive, enseignant chercheur, décrit les modalités du rituel scolaire. A l'école, et particulièrement au cycle 1, le temps est découpé, mesuré, organisé, structuré, hiérarchisé. Les rituels sont donc une modalité très particulière de l'ordre scolaire, ayant des fonctions sociales, pédagogiques et didactiques. Cette organisation des situations d'enseignement mène à une diffusion des savoirs. Une telle mise en place mène aussi à une pause dans la journée, un changement de modalité, une transition entre des activités « libres » à un moment où la parole est plus contrôlée et structurée. Les élèves sont soumis à des règles différentes : lever le doigt, demander la parole, respecter la parole de l'autre. La discipline du corps est de rigueur (Marchive, 2007).

Les rituels et la répétition des mêmes séquences quotidiennes installent « un comportement scolaire, un climat de travail, des repères structurants propices à bien articuler les changements de séquence et à ménager le temps de passage dans les différents groupes » (Rey, 1998). Ainsi, il est indéniable que les rituels à l'école en classe de maternelle constituent une modalité d'apprentissage qui se distingue des autres et qui détient un rôle sur les compétences sociales et corporelles des élèves.

1.3.1.3 La mémoire

Les activités ritualisées sont, par définition, un moyen de fixer plus longtemps une connaissance en mémoire, puisque cette connaissance est réactivée à intervalles réguliers. Scientifiquement, la mémorisation est définie comme résultant d'une modification des connexions entre les neurones d'un système de mémoire. Ainsi, quand une information entre dans la mémoire dite sémantique, le fait d'activer régulièrement et de façon répétée ces réseaux neuronaux permettraient de renforcer ces connexions et d'éviter l'oubli (Eustache, 2019). La réactivation régulière aura pour effet de consolider, de renforcer le souvenir et l'information en mémoire. La multiplication d'occurrences des éléments lexicaux dans l'apprentissage d'une langue complète les réseaux d'informations et allège les efforts intentionnels de décodage et d'encodage linguistique. Cela a pour effet d'encourager l'automatisme : élément fondamental dans la manipulation d'une langue.

1.3.1.4 Le rituel et la mémorisation

Comme mentionné précédemment, les programmes stipulent que la répétition, la régularité voire la ritualisation d'activités quotidiennes permettent aux élèves de progresser lexicalement (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020). A l'école, une activité dite « ritualisée » est un moment régulier, qui se répète dans le temps, et souvent de courte durée. C'est une activité scolaire qui est donc fréquemment reproduite. C'est parce que cette activité est répétée selon une certaine fréquence qu'elle peut constituer un « rituel ». Les activités ritualisées, « dont la simple réalisation suffit à créer les conditions de l'entrée dans la nouvelle leçon » (Marchive, 2007), s'inscrivent positivement au sein de la classe car elles permettent de faire entrer l'élève dans l'étude, ici, d'un nouveau vocabulaire. Ainsi, l'effet de groupe et le lieu de la classe permettent une mise en place tout à fait favorable à ces activités. Elles sont définies

encore comme des temps de travail collectifs quotidiens, voire biquotidiens (matin et après-midi) pendant lesquels des activités sont réalisées (Garcion-Vautor, 2003).

Cette réflexion sur la définition des rituels en classe de maternelle nous mène vers le propos de cette recherche. Le rituel, en tant que moment collectif de partage, constitue un temps de stimulation de la mémoire solide. « Le vocabulaire s'approprie par approches successives. On l'aperçoit, on le fréquente, on se lie, il s'imprègne et se consolide » (Bentolila, Germain, Sprenger-Charolles, & Tachon, 2014, p. 43). Bruno Germain développe le principe de renforcement par la redondance. L'imprégnation de nouveaux mots se fait en proposant des activités de répétition, de reprise et de mémorisation (Bentolila, Germain, Sprenger-Charolles, & Tachon, 2014, p. 54). De manière générale, ces auteurs insistent sur le rôle de la réitération, des approches successives, de la reprise et de la répétition dans l'acquisition du lexique. Le guide pour enseigner le vocabulaire à la maternelle propose une étude de la courbe d'Ebbinghaus et sa théorie selon laquelle quand un jeune enfant étudie des mots nouveaux qui n'appartiennent pas à son lexique habituel, il les retient pendant un temps très court. L'apprentissage répété à intervalles réguliers améliore donc la mémorisation. (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020, p. 29).

« Ces occasions diverses de situations rituelles, de jeux, de conversations, permettront à l'élève de « ritualiser » certaines paroles utilisées dans des occasions précises et de les intégrer à son dictionnaire interne : (...) la présentation des activités, la passation des consignes, les synthèses, les bilans, fournissent des moments propices à la mémorisation de mots et de structures syntaxiques » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020, p. 19).

Parmi ces formes ritualisées de la vie scolaire, celles concernant l'organisation et le déroulement des situations d'enseignement occupent une place toute particulière dans la situation d'enseignement et dans le déroulement du temps didactique et l'avancée du savoir (Marchive, 2007). Le bilan d'ateliers représente un rituel de transition permettant de passer d'une activité à une autre en concluant l'activité passée (Lacourse, 2012). Ces rituels, dits « didactiques », ont leur place dans les situations d'enseignement et la mise en œuvre des conditions de diffusion des savoirs (Marchive, 2007).

Ainsi, le rituel est propice à l'acquisition du mot en mémoire. En effet, pour s'ancrer en mémoire, un mot doit être rencontré le plus grand nombre de fois possible. C'est là le gage d'une mémorisation sur le long terme car lorsque le mot est oublié puis de nouveau rencontré, l'activation d'un souvenir interne est mis en place.

Les points précédemment cités soulignent la place particulière qu'occupent les activités ritualisées (ou rituels) dans les textes officiels et dans les pratiques pédagogiques. Elles participent à la mise en place d'un cadre d'apprentissage sécurisant pour les élèves, car font appel au « connu ». Ils offrent une « sécurité intellectuelle » puisqu'à force, les activités ritualisées vont être automatisées par l'élève. Progressivement, ce dernier va s'approprier les règles liées à l'activité ritualisée, règles permettant d'encadrer la démarche du rituel. Ces activités tirent leur efficacité de leur caractère répétitif et routinier (Marchive, 2007).

1.3.2 Le rituel et la possibilité de l'échange

Les rituels de classe mobilisent des opérations mentales particulières pour les élèves. Ces temps structurés sécurisent l'enfant, le rendent autonome, développent sa mémoire, son anticipation, lui donnent des repères sociaux, temporels et cognitifs : dans le cadre d'un rituel, les modalités de travail sont déjà fixées et se mettent donc en place plus rapidement, efficacement et sereinement (Marchive, 2007).

Cette modalité de travail est propice aux échanges entre l'adulte et l'enfant. Emmanuelle Canut estime que les principes de base à l'apprentissage du langage par l'enfant s'exercent au cours des échanges. Ainsi, il est important de verbaliser ce que l'enfant est en train de faire ou ce qu'il a réalisé et de parler des situations connues et vécues. L'accompagnement des actions par la verbalisation explicite, l'encouragement et la valorisation du langage peut conduire l'enfant à la narration, au récit et aux échanges sur l'expérience vécue et inévitablement mener vers un agrandissement du bagage lexical (Canut, Masson, & Leroy-Collombel, 2018).

Le bilan d'ateliers, en tant qu'activité ritualisée, permet à l'élève de prendre la parole de manière structurée, dans un cadre structuré : récapituler les étapes, évoquer ses difficultés, ses réussites, ses émotions, ses ressentis et convoquer ses souvenirs (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020). Le plaisir de redire et de raconter son vécu

joue également un rôle sur l'envie de prendre la parole. L'expérience vécue est une réalité sensible qui fait sens et motive les élèves (Boisseau, 2020).

1.4 L'apprentissage du lexique

1.4.1 Les piliers de l'appropriation du vocabulaire

1.4.1.1 L'apprentissage du lexique : contextualisation, décontextualisation, recontextualisation

Le lexique, pour être complètement assimilé par un individu, doit passer par plusieurs phases.

Micheline Cellier explique que « L'acquisition des mots en classe est souvent de l'ordre de l'apprentissage implicite : une bonne partie des mots sont appris au fil des activités, à la suite de projets, de situations de lecture, écriture, littérature ». Bien qu'intéressant, cet apprentissage implicite du vocabulaire présente des inconvénients parmi lesquels l'absence de répétition, de réactivation et de trace écrite. Par ailleurs, le flux de mots rencontré dans une seule journée se veut important. Une sélection est donc nécessaire pour cibler un lexique spécifique : « si aucun travail spécifique ne porte sur ces termes, ils ne seront pas retenus alors qu'ils peuvent l'être assez facilement » (Cellier, 2011).

C'est ainsi que la phase de *contextualisation* prend son sens. L'apprentissage se fait de façon plus structurée, explicite, permettant une plus forte redondance de ces mots dans un objectif précis d'apprentissage lexical (Cellier, 2011). La phase de *contextualisation* lie le mot appris dans son contexte d'apprentissage : le contexte linguistique (la phrase dans lequel le mot se trouve), le contexte visuel (ce qui se trouve autour de l'enfant) et les indices sociaux (le regard de l'interlocuteur). Ce processus d'inférences à partir d'informations fournies par le contexte marque l'environnement dans lequel évolue l'enfant au moment de la rencontre avec le mot (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020, pp. 11-16).

Afin d'ancrer le vocabulaire dans la mémoire des apprenants, le mot doit être rencontré dans des contextes variés. C'est à ce moment qu'intervient la

décontextualisation. Les mots, réutilisés dans « des occasions diverses d'enrichissement au fil de la classe » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020, p. 22), ouvre une dimension de compréhension différente de la conception initiale. Pour que la mémorisation du lexique soit « durable et propice à des réemplois », les mots doivent être réutilisés (Cellier, 2011).

Afin de consolider le réseau lexical, les nouveaux mots peuvent être découverts dans d'autres contextes de manière répétée et espacée dans le temps, à travers d'autres activités de classe, des rencontres dans le quotidien, des liens avec des lectures ou à travers l'écoute extensive. La *recontextualisation* des mots se fait « lors des lectures, des productions, des situations de classe ou de vie quotidienne » (Cellier, 2011). Ces activités peuvent être réalisées dans le but d'éviter de restreindre le champ de l'acquisition du lexique à un seul signifié : le référent d'une activité en question, une seule image, etc. De ce fait, l'aménagement de multiples contextes d'utilisation des termes, en veillant à contrôler les fréquences d'occurrence des différents éléments lexicaux, peuvent contribuer à développer le traitement du langage, et ainsi favoriser l'extraction d'invariants lexicaux, syntaxiques et sémantiques (Jhean-Larose & Denhière, 2019). Ainsi, « si l'on veut qu'un mot s'inscrive durablement dans la mémoire d'un enfant, il doit être d'abord décontextualisé afin de le rendre disponible pour toutes sortes de recontextualisations » (Bentolila, 2011). Ainsi, si le mot est rencontré de façon réitérée, dans différents contextes, l'élément lexical aura plus d'impact sur l'apprenant.

1.4.1.2 Comprendre le sens du mot

La compréhension du mot passe par une procédure mentale complexe. Nous tâcherons d'expliquer ici certaines d'entre elles, notamment la catégorisation, le classement et le rangement des mots en mémoire. Nous nous attarderons également sur les contrastes et les définitions qui en découlent.

Les stratégies enfantines étudiées par Agnès Florin donnent lieu à des résultats selon lesquels un nouveau mot est catégorisé par l'enfant : objet, action, événement, etc. Une comparaison se met en place entre le lexique déjà assimilé et les ressemblances dans l'usage qu'il peut être fait du nouveau mot. Cette stratégie mentale suppose donc une découpe du monde environnant en catégories pour en

repérer les similarités et des disparités. Ainsi, les mots viennent à être rangés, classés en mémoire pour éviter un « *capharnaüm lexical* » (Bentolilla, Germain, Sprenger-Charolles, & Tachon, 2014, p. 9). Le phénomène de sur-extension et de sous-extension est observé, laissant place à l'utilisation de sur-catégories ou de sous-catégories dans le but de regrouper mentalement les objets qui semblent entrer dans le même environnement sémantique : les animaux, les véhicules, les actions... Le processus de catégorisation se rapproche du phénomène de contraste. Le nouveau mot entré dans le vocabulaire entend un principe de contraste avec les autres mots connus, afin d'en tirer les spécificités et de construire une définition plus précise du nouveau mot de lexique entendu (Florin, 1999 rééd. 2016, p. 41).

Pour finir, comme expliqué précédemment, le contexte joue un rôle très fort sur la compréhension du sens du mot. Les situations langagières dans lesquelles le nouveau mot est rencontré constitue une démarche aidant à la mémorisation. Ces situations de départ permettent une première conception du sens du mot, qui peut par la suite se préciser dans des situations multiples.

1.4.1.3 Travailler la syntaxe en parallèle du vocabulaire

Cette recherche est particulièrement centrée sur le vocabulaire et sur les moyens à la disposition des enseignants et des élèves afin de l'acquérir de manière sûre. Pour autant, Philippe Boisseau insiste sur l'importance de travailler le vocabulaire sans en oublier la syntaxe en parallèle afin d'assurer la réussite langagière de l'enfant. Cette réflexion mène au questionnement sur la pertinence des questions fermées, appelant aux réponses en un mot. Or, une syntaxe correcte et appropriée se doit d'exister dans les réponses des élèves pour mener vers l'autonomie de la prise de la parole infantile (Boisseau, 2020, p. 216). Le choix des questions posées par l'enseignant doit donc être réfléchi en conséquence. Nous reviendrons plus tard sur le rôle de l'enseignant dans l'acquisition du lexique.

1.4.2 Le bilan d'ateliers sur le fond : Un moyen pour la contextualisation

1.4.2.1 La mobilisation du lexique

1.4.2.1.1 Les ateliers

A l'école maternelle, les dispositifs pédagogiques sont très variés. Nous pouvons en nommer quelques-uns. Premièrement, les activités spécifiques par la réalisation d'une tâche collective. Puis, nous pouvons également citer les activités individuelles autonomes qui responsabilisent les élèves. Nous allons nous attarder sur le dispositif pédagogique des ateliers. Les ateliers permettent la construction des apprentissages dans des domaines différents ou similaires en trois temps. Il est généralement accompagné d'un temps langagier de présentation et d'inscription, d'un temps d'activité en petits groupes, puis d'un temps langagier de bilan. Lors de ces temps d'ateliers, l'enseignant peut s'installer avec un groupe pour un atelier dirigé, tout en gardant un regard sur la totalité de la classe et apportant un accompagnement personnalisé au besoin. L'élève répond à une consigne donnée en allant au bout de son activité. Ces ateliers variés mettent en jeu des activités en lien avec le vécu de la classe et de l'élève. Dans ce dispositif pédagogique, l'acquisition d'un lexique en lien avec les activités des ateliers est visée.

1.4.2.1.2 La pédagogie de situation

La mise en place de situations authentiques, variées et diversifiées permet l'émergence du lexique et l'enrichissement personnel. La pédagogie de situation représente un des vecteurs pédagogiques responsables de la réussite de l'enrichissement lexical selon Philippe Boisseau. Les situations donnent l'occasion de mobiliser des mots permettant d'évoquer des actions réalisées, du matériel et des objets utilisés. Le cadre est donc idéal pour la rencontre de noms, de verbes, de prépositions (Boisseau, 2020). Cette pédagogie de situation permet de mettre en œuvre des référents réels, issus du vécu des élèves pour mener l'apprentissage vers un vocabulaire en lien avec la vie scolaire, quotidienne, ou vers un vocabulaire un peu plus spécifique.

1.4.2.1.3 Les référents réels

Bruno Germain explique que les référents sont un enjeu très fort de l'apprentissage du vocabulaire en situation. La construction d'une représentation à partir des objets concrets utilisés en atelier met en jeu des mécanismes de conceptualisation « *qui mènent les mots aux idées* » (Bentolila, Germain, Sprenger-Charolles, & Tachon, 2014, p. 33). Shelley Stagg Peterson défend sa conception selon laquelle la manipulation d'objets ainsi que les situations de jeu menant au langage avec les pairs mènent également vers une compréhension plus précise de l'objet en lui-même et participe donc à la construction du sens du mot (Peterson, 2016).

Alain Bentolila illustre son propos par une situation intéressante dans laquelle il met en scène une petite fille qui explique un travail réalisé en classe à sa mère après l'école. N'utilisant pas un vocabulaire adapté et exact, la compréhension n'est pas possible de la part de la mère. Ainsi, le vécu, propre à chaque mémoire, doit être illustré par un vocabulaire imagé et compris de son interlocuteur pour être transféré. Là est l'enjeu majeur du lexique exact. Dans une situation de bilan d'ateliers, les élèves reviennent sur un vécu commun, partagé en salle de classe, qui limite les décalages, par rapport au contexte école/maison illustré par Alain Bentolila. Le but de ce dispositif pédagogique est donc l'emploi des mots en lien avec le vécu personnel ou commun aux élèves. Par l'échange et la rétroaction, un temps de langage est mis en place afin de revenir sur les activités faites ensemble, de commenter une tâche réalisée (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020). « *Dès le plus jeune âge, les enfants ayant bénéficié d'échanges, notamment autour d'expériences passées, mettent déjà en œuvre des conduites narratives* » (François, Hudelot, & Sabeau-Jouannet, 1984). Un tel récit d'expériences antérieures vécues, se rapprochent des diverses pratiques du langage oral : raconter, nommer, expliquer et justifier ses gestes et ses actions. (Canut, Masson, & Leroy-Collombel, 2018).

Ainsi, les échanges entre pairs et avec les adultes seront menés vers un vocabulaire visé (celui des activités). La verbalisation du vécu aura un impact spécifique sur l'apprentissage en jeu et sur l'usage du vocabulaire visé (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020, p. 23). Wulf définit l'une des principales fonctions des rituels comme : « le rituel comme mémoire et comme projection » (Wulf & Gabriel, 2005). Le rôle du rituel de bilan d'ateliers est décisif pour l'assimilation du travail

réalisé. Il ne conditionne pas l'enfant à la réalisation de tâches brèves, ponctuelles et non-porteuse de sens, il leur permet de revenir dessus et d'assimiler les tâches réalisées, le lexique employé.

1.5 L'évaluation de l'acquisition du lexique à travers le bilan d'ateliers et les limites d'une telle modalité

1.5.1 Le bilan d'ateliers comme évaluation formative/formatrice/sommative

Le dispositif « ateliers » à l'école maternelle se définit par des roulements sur plusieurs jours. Au fil des jours, les bilans d'ateliers se multiplient sur les roulements et le lexique employé se répète. Plus les jours passent, plus les opérations mentales réalisées par les élèves se précisent : le vécu, le ressenti, les souvenirs et les obstacles rencontrés. Par la prise de parole, les élèves traduisent leur niveau de compréhension des activités. Les élèves reviennent sur l'activité réalisée et verbalisent les erreurs, les réussites. Par le récit, les élèves nomment les objets, les actions réalisées et les outils utilisés. De ce fait, l'acquisition du lexique se réalise en plusieurs phases. Au premier jour du roulement d'ateliers, les élèves découvrent le matériel, les actions à réaliser, les objets. Ils sont face à la nouveauté. Cette phase se rapporte à une évaluation diagnostique du lexique déjà acquis par certains élèves ou non. Lors de la première phase de bilan, une deuxième évaluation de l'inscription en mémoire des signifiants et des signifiés peut être réalisée. Puis, au fil des roulements, une progression pourra être observée au travers des récits des élèves. Une phase d'évaluation sommative peut être organisée le dernier jour de roulement (ou avant si les élèves se sentent à l'aise). En effet, en fin de roulement, les élèves ayant été exposés quotidiennement ou régulièrement aux mêmes phases de mise en route, puis aux phases de bilans d'ateliers ont bénéficié des mécanismes de conceptualisation. Ainsi, les ateliers peuvent être présentés à cent pour cent par les élèves au reste de la classe. La prise de parole est plus aisée, plus assurée.

1.5.2 L'évaluation selon Philippe Boisseau

Philippe Boisseau (Boisseau, 2020) développe sa méthode afin d'évaluer les progrès linguistiques de façon continue et différenciée. Ainsi, il met en relation l'évaluation des capacités d'expression et de communication des élèves, l'évaluation

de la syntaxe, du vocabulaire, ainsi que de l'articulation. Il met à disposition des grilles d'observation dans son ouvrage Enseigner la langue orale en maternelle dont nous retrouverons une conception personnelle en méthodologie.

1.5.3 L'évaluation selon Emmanuelle Canut

Emmanuelle Canut met en place une évaluation formative du langage à travers l'évaluation du langage de l'enfant jusqu'à l'évaluation des processus d'étayage. De ce fait, les échanges adultes-enfants sont analysés à travers une première évaluation portée sur les capacités de l'enfant à construire un discours avec l'adulte, tout en tenant compte de l'ensemble des moyens dont ils disposent pour communiquer. Les formes linguistiques et les conduites non-verbales sont donc observées. Ainsi, l'attention portée aux points suivants est analysée : la distribution des échanges, les modalités d'échange, les stratégies d'étayage de l'adulte et les réactions de l'enfant à ces stratégies.

1.5.4 La gestion des rituels de regroupement : Enjeu fort et important des disparités et de l'homogénéité dans le groupe classe

Alain Bentolila (Bentolila, Germain, Sprenger-Charolles, & Tachon, 2014) met en relief les trois « *cercles de parleurs* » que composent un groupe classe, particulièrement saillants au coin regroupement dans une classe de maternelle. Il décrit dans Les Cinq Piliers du Langage les trois cercles : premièrement, les maîtres de la parole, qui conduisent la conversation, décident des thèmes successifs, organisent les relais. Puis, les intervenants ponctuels, qui interviennent sur le discours des premiers pour renchérir ou pour s'opposer de façon brève et soudaine. Enfin, les silencieux. Ces derniers paraissent étrangers à une activité qu'ils refusent, qu'ils redoutent et dont ils ne perçoivent pas les enjeux (Bentolila, Germain, Sprenger-Charolles, & Tachon, 2014, pp. 10-11). Le linguiste met en lumière la principale limite des activités de regroupement. Une classe étant faite de disparités, et généralement homogène, le dispositif du groupe classe peut mener vers le mutisme d'une partie de la classe, au profit d'élèves très présents monopolisant la parole. Dans ces circonstances, il est difficile d'évaluer la parole des petits parleurs.

1.5.5 Recueillir un langage en petits groupes

Une solution pouvant être apportée à cet enjeu majeur est le recueil du langage en petit groupe : « Alternier grand groupe et petit groupe de langage pour permettre aux élèves les plus réservés de prendre la parole » (Bentolila, Germain, Sprenger-Charolles, & Tachon, 2014, p. 58). Une flexibilité dans le bilan est donc indispensable pour recueillir la parole de chacun. Un temps d'écoute peut être mis en place lorsqu'un atelier est terminé pour un élève, qui reviendra sur son vécu toujours installé à son atelier, en individuel avec l'enseignant.

1.5.6 Le rôle de l'adulte

Le rôle de l'adulte lors des temps de langage en rituel de regroupement (ici, les bilans d'ateliers) est primordial pour mener la parole vers le lexique visé. La bienveillance reste une posture à privilégier dans l'accompagnement de la parole. Les encouragements, la valorisation des tentatives de verbalisation de l'enfant inciteront chaque enfant à prendre la parole sans avoir la crainte de l'erreur. L'enseignant, en s'adaptant au discours de chacun, pourra recueillir un langage même de la part des petits parleurs. (Canut, Masson, & Leroy-Collombel, 2018).

La recherche fait état de la confrontation de deux points de vue dans la posture de l'enseignant en temps de recueils de langage : le pôle adulte et le pôle enfant.

1.5.6.1 Agnès Florin, Jean-François Simonpoli, Frédéric François, Noam Chomsky : Pôle enfant.

Le point de vue de ces auteurs se porte sur l'enfant et sur ses efforts afin de mettre en œuvre et de reconstruire la langue. De ce fait, les interactions entre élèves, sans l'enseignant y sont valorisées. Agnès Florin argumente l'utilité de groupes conversationnels et de l'émergence en quantité des productions enfantines (Boisseau, 2020). De la même façon, Jean-François Simonpoli valorise les groupes autonomes de langage, il fait confiance au dynamisme du groupe enfantin prenant la parole ensemble pour échanger, s'affirmer et réguler leurs actions (Boisseau, 2020). Frédéric François et Noam Chomsky s'inscrivent également dans ce mouvement qui privilégie la pédagogie de situation et la multiplication des rencontres lexicales dans différents contextes (Boisseau, 2020). Ainsi, ce point de vue met en valeur le respect de la

parole, l'écoute réciproque enfant/enfant, sans que l'adulte n'ait besoin d'intervenir. Ces auteurs préconisent donc un degré d'intervention du pédagogue plutôt faible.

1.5.6.2 Laurence Lentin, Philippe Boisseau, Jerome Bruner : Pôle adulte.

Une conception opposée de l'enseignement du langage oral se dessine à travers des courants de pensée défendus par d'autres auteurs, celle du « pôle adulte ». Cette conception met en place un enseignant transmetteur de sa langue, privilégiant les interactions élève/adulte, les *feedbacks* et les relances durant les échanges qui valorisent l'imitation, les répétitions et les répétitions. Ces chercheurs, inspecteurs et psychologues valorisent la place d'une syntaxe correcte, de phrases bien construites pour mener à un apprentissage du lexique plus complet. L'enseignant se voudra encourageant, bienveillant, motivant avec les élèves pour favoriser la prise de parole. D'après ces auteurs, l'adulte est indispensable dans la transmission d'une langue correcte. Les interactions adulte/enfant se veulent donc récurrentes et allient relances et *feedbacks* d'étayage, questionnements, explications, reformulations des productions enfantines, conduites des échanges, etc. permettant à l'enfant de savoir qu'il a bien été compris et aux autres enfants de comprendre le message en langue correcte : « Un élève de trois ans progresse considérablement dans des domaines variés grâce aux échanges adulte/enfant sans cesse rejoués » insiste Philippe Boisseau (Boisseau, 2020).

Ainsi, des conceptions s'opposent, laissant aussi la place à un pôle intermédiaire. La recherche fait état du rôle déterminant du professeur dans la construction du système mnésique dans la diversification des occasions d'apprentissage, dans l'apport des nouveaux mots, des explications apportées, et également sur les rappels de mémoire constamment mis en place en situation scolaire. L'enseignant, en convoquant les souvenirs des élèves, active le réseau de la mémoire lexicale (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020, p. 30).

1.6 Conclusion des regards théoriques

La recherche démontre que les activités ritualisées jouent un rôle réel dans l'appropriation et le maintien en mémoire d'éléments lexicaux. La répétition et le réinvestissement quotidien des mots d'un lexique doit donc permettre aux élèves un apprentissage plus efficace de ces éléments de la langue : « Il convient donc de

prévoir des programmes systématiques de « réactivation » des apprentissages, soit de manière directe (réapprentissage, révision, mises en situation nouvelles, utilisations différentes, etc.), soit de manière indirecte (multiples situations de reconnaissance, exposition à des termes voisins ou associés qui réactivent les termes antérieurement appris) » (Jhean-Larose & Denhière, 2019).

Les rituels de regroupement en bilan d'ateliers permettent aux élèves mais également à l'enseignant de faire le point sur le lexique approprié par la verbalisation du vécu. Il est important, pour favoriser la prise de parole enfantine, de rebondir, relancer, valoriser chaque production verbale et surtout celles provenant des petits parleurs. Ce bagage lexical accumulé à l'école maternelle sera bénéfique à l'élève pour sa future expérience d'élève lecteur à l'école élémentaire.

2. Partie pratique

2.1 Présentation

2.1.1 Le contexte

J'ai obtenu le concours de recrutement de professeurs des écoles public externe en juin 2020 après avoir validé ma première année de Master MEEF premier degré. En septembre 2020, j'ai réalisé ma première rentrée en tant que professeure des écoles stagiaire sur mon lieu d'affectation, dans une école maternelle publique. L'école maternelle dispose de sa propre direction et est composée de cinq classes de maternelle, dont une bénéficiant du dispositif moins de trois ans. L'école maternelle accueille une centaine d'élèves. L'école élémentaire rattachée à l'école maternelle accueille les élèves du CP au CM2, y compris les enfants orientés en classe ULIS. Elle abrite 11 classes. Il s'agit donc d'une grande école.

Le projet d'école de 2018-2022 se penche sur quatre ambitions. Premièrement, la réussite garantie à chaque élève à travers la maîtrise des fondamentaux et des compétences dans le domaine des quantités, des nombres et des grandeurs. Puis, l'insertion de chacun dans la société par le renfort de l'éducation artistique et culturelle. Troisièmement, la solidarité pour ne laisser personne au bord du chemin. Enfin, la coopération afin de travailler ensemble à la réussite de tous en résolvant des problèmes scientifiques. Les axes du projet d'école se sont fractionnés comme cela suite au diagnostic et à l'analyse des points forts et faibles observés au fil des années. Le sujet de mon travail de recherche est donc directement lié au projet d'école, mettant l'avantage sur la maîtrise de la langue française, un apprentissage fondamental, et sur l'enrichissement lexical.

J'ai été affectée en classe de cycle 1 sur un double niveau moyenne section et grande section les lundis, mardis, et un mercredi matin sur deux. Je suis en binôme avec une enseignante titulaire et directrice de l'école maternelle. Cette classe accueille vingt-quatre élèves, vingt-trois l'après-midi, entre quatre et six ans. Deux élèves étaient encore âgés de trois ans lorsque le recueil de données a été réalisé en classe. Cette classe double est un enrichissement pour mon travail sur le lexique car elle met en relief les différents niveaux de communication selon les âges.

2.1.2 La question de recherche

Ma méthodologie s'applique sur des bilans d'ateliers scientifiques en classe de cycle 1, moyenne section et grande section, en période 2 de l'année scolaire 2020-2021. Sur un temps d'environ trente minutes, les élèves, répartis en quatre groupes hétérogènes de six élèves, travaillent en ateliers sur différents thèmes en lien avec le domaine scientifique 5 « Explorer le monde ». En période 2, les thèmes choisis par ma binôme et moi-même étaient : les objets roulants, l'hygiène dentaire, le cycle de vie du papillon et les différents stades de la pousse d'un bulbe (voir la programmation en annexe 1). Les ateliers analysés dans ce travail de recherche sont en lien avec une séquence scientifique sur les objets roulants (annexe 2). Les bilans d'ateliers scientifiques ont lieu en temps de regroupement après des temps d'apprentissage en petits groupes. J'ai choisi de travailler sur le bilan des ateliers en lien avec les objets roulants en rapport avec la richesse du lexique travaillé sur chaque temps d'ateliers. Mon questionnement concerne donc le rôle de la verbalisation du vécu en bilan d'ateliers comme activité pour favoriser l'acquisition du lexique. Dans quelle mesure ce dispositif favorise-t-il l'acquisition d'un lexique spécifique ?

2.1.3 L'hypothèse émise

Les interrogations qui ont été émises à la suite de mon questionnement s'articulent autour des bénéfices que représentent le dispositif « bilan d'ateliers ». Vais-je infirmer ou confirmer l'amélioration sur la durée de l'acquisition du lexique sur les objets roulants grâce aux bilans d'ateliers ? Quel est le lexique connu des élèves en début de module ? Quel est le bagage lexical détenu par les élèves en fin de module ? A-t-il été acquis grâce aux bilans d'ateliers ? Comment cette progression a-t-elle été mesurée ? Je vais tenter de répondre à ces interrogations grâce à une méthodologie méticuleusement appliquée dans le cadre pratique de ma classe. Mais dès lors, je fais l'hypothèse, grâce à ma recherche scientifique, que le dispositif « bilan d'ateliers » qui permet de revenir sur les activités réalisées en petits groupes sur les temps d'ateliers, peut donner des résultats visibles sur l'enrichissement lexical des élèves de cycle 1 par la verbalisation du vécu.

2.1.4 La présentation de la séquence

La séquence présentée s'intitule « Les objets roulants » (annexe 2). Cette séquence est particulière dans le sens où elle réunit deux domaines d'apprentissage du programme d'enseignement de l'école maternelle. En effet, il s'agit principalement d'une séquence du domaine 5 « Explorer le monde », du sous-domaine « explorer le monde du vivant, des objets et de la matière », mettant en jeu les objectifs visés « utiliser, fabriquer, manipuler des objets » et « manipuler la matière ». Cependant, l'étude et l'utilisation du langage est très présente dans tous les domaines d'apprentissage de l'école maternelle, et l'interdisciplinarité y est très forte. Ainsi, cette séquence traitant premièrement d'un domaine scientifique renferme finalement des étapes axées sur le langage. Ce sont ces étapes de langage qui nous intéressent dans cette analyse didactique.

Les tâches finales de cette séquence sont la création d'une maquette d'objet roulants avec des matériaux de récupération, ainsi que la création, en dictée à l'adulte, d'un carnet regroupant des traces du module.

Cette séquence détient un enjeu lexical très fort car elle met en jeu un lexique spécifique, celui des objets roulants, des verbes d'action et des connecteurs logiques. Tout au long de la séquence, les élèves acquièrent un lexique précis et méticuleusement choisi à travers les lectures d'album, les échanges sur le thème des véhicules, pendant les temps d'ateliers scientifiques et lors des bilans d'ateliers. Le module s'articule autour de 8 séances et s'est déroulé pendant la deuxième période de l'année scolaire.

2.2 Les données recueillies

2.2.1 Des enregistrements au dictaphone

Les premières actions sur le terrain en lien avec mes recherches théoriques ont débuté en octobre 2020 lors de bilans d'ateliers qui n'étaient pas en lien avec la séquence « Explorer le monde » sur les objets roulants, cette dernière n'ayant débuté qu'en période 2 (le 03/11/2020). Je savais déjà à ce moment-là que je souhaitais travailler sur l'acquisition du lexique en bilan d'ateliers. Donc, je souhaitais débiter mon recueil de données et commencer à comprendre la mécanique d'apprentissage en jeu lors de ces temps didactiques. Ces premières données ont été enregistrées

grâce à un dictaphone sur mon téléphone portable personnel. Le dispositif dictaphone était dès lors le plus aisé à mettre en place. En effet, ceci me permettait de le mettre en route très rapidement car je laissais mon téléphone portable à proximité lorsque je prévoyais d'enregistrer les bilans d'ateliers. De plus, après explication et définition du dictaphone, les élèves avaient pris l'habitude de me voir enregistrer et cela était devenu naturel. Le son est également très clair car le dictaphone se situait près de nous lorsque les élèves et moi-même parlions.

Ainsi, les enregistrements liés au module « objets roulants » ont pu débuter dès le 03/11/2020. Des bilans d'ateliers durant lesquels les élèves reviennent sur le lexique rencontré lors des phases de mise en route des ateliers scientifiques et sur le temps d'activité ont été enregistrés. Ces prises de son au dictaphone se sont poursuivies sur toute la durée du module, jusqu'à début janvier 2020. Elles ont été réalisées dans le but de rendre compte d'une progression du langage des élèves sur la durée des séances (ou ateliers) dans le champ lexical des objets roulants.

2.2.2 Des vidéos

A ces nombreux enregistrements audios se sont ajoutées des vidéos de bilans d'ateliers que ma directrice de mémoire a pu réaliser lors de sa première visite dans ma classe le 17/11/2020. Ces dernières m'ont apporté un regard différent et de nombreux questionnements car le langage corporel a cette fois pu être visible contrairement aux enregistrements audios.

2.2.3 Des transcriptions

Tout au long du module, j'ai essayé de transcrire petit à petit mes enregistrements audios et vidéos afin d'éviter une trop grande charge de travail une fois toutes les données récoltées. Ayant enregistré un grand nombre de bilans d'atelier, j'ai tout de même procédé à une sélection et conservé pour la transcription les audios les plus intéressants. Puis, une deuxième sélection a été réalisée parmi mes nombreuses transcriptions :

- Deux transcriptions de bilans d'ateliers de classement des véhicules en jouet selon le nombre de roues (atelier 1 : "Combien de roues ?"), le mardi 10/11/2020 et le mardi 17/11/2020.

- Une transcription d'un bilan d'ateliers de collecte des éléments de la maquette (atelier 2 : "La collecte des éléments de la maquette"), le mardi 01/12/2020.
- Une transcription d'un bilan d'ateliers de fabrication des maquettes d'objets roulants (atelier 3 : "La réalisation de la maquette"), le mardi 08/12/2020

Deux transcriptions sortent, d'après moi, « du lot » (annexes 3 et 4). Nous nous attarderons plus tard sur ces dernières. L'étude de ces transcriptions viendra à confirmer, ou non, mes recherches théoriques selon lesquelles le récit du vécu et la mise en situation mènent les élèves à l'acquisition du lexique.

2.2.4 Des grilles d'observations

Ces bilans d'ateliers, mais aussi ces enregistrements audios, donnant lieu à des transcriptions puis à des observations, m'ont amenée à remplir des grilles d'observation élaborées à partir des travaux de Philippe Boisseau (Boisseau, 2020). Plusieurs grilles d'observation avaient été étudiées en amont. Celles de Philippe Boisseau (Boisseau, 2020) et celles de Emmanuelle Canut (Canut, Masson, & Leroy-Collombel, 2018). Emmanuelle Canut, dans ses grilles, met en relief les constructions simples, les constructions simples multiples, les constructions complexes (par juxtaposition ou emboîtement) ainsi que les énoncés comportant des essais formulés par les élèves (Canut, Masson, & Leroy-Collombel, 2018). Philippe Boisseau, quant à lui, prend en compte l'aspect communicationnel de la prise de parole : la prise de parole individuelle avec l'enseignant, avec les camarades, en petit groupe et en grand groupe. Ces capacités d'expression et de communication sont couplées dans les grilles du chercheur à la production lexicale de l'élève : la syntaxe, le verbe, le nom, la préposition et l'adverbe (Boisseau, 2020). En analysant ces deux propositions de grilles, je me suis naturellement penchée vers celles de Philippe Boisseau, mon étude s'articulant davantage vers les compétences d'expressions et d'acquisition lexicale plutôt que sur les constructions de phrases, bien que la syntaxe soit bien sûr étroitement liée, comme le précise Philippe Boisseau (Boisseau, 2020). Ces grilles d'observation permettent ainsi d'évaluer les progrès de façon continue et différenciée tout au long de la séquence. Elles peuvent à terme faire percevoir une évolution sur le vocabulaire actif de chaque élève. Je me suis petit à petit appropriée ces grilles d'observations afin de les adapter à ma pratique. Elles ont été modifiées plusieurs fois selon mon utilisation sur le long terme, nous y revenons ci-dessous.

Ces grilles d'observation répertorient l'usage d'un lexique spécifique étudié par les élèves au fil des séances et des bilans d'ateliers. Afin de préciser ces grilles d'observation, une liste de mots du lexique sur lesquels les élèves travaillent et dont l'objectif est l'acquisition de ces derniers a été réalisée. Il était nécessaire d'y faire figurer plusieurs natures de mots parmi lesquelles : les noms, les verbes, les adjectifs, les prépositions et les connecteurs logiques évoqués pendant le module scientifique sur les objets roulants. Voici ces listes :

Lexique des objets roulants						
Noms			Verbes	Adjectifs	Prépositions	Connecteurs logiques
Véhicules	Eléments objets roulants	Fabrication	- Rouler - Avancer - Reculer	- Petit - Grand	- Dans - Sur - Sous	- En premier - Puis - Ensuite
- Voiture - Bus - Camion - Tracteur - Vélo - Moto - Avion - Trottinette - Draisienne - Patin - Véhicules miniatures	- Roue - Châssis - Essieu	- Maquette - Barquette - Carton - Bouchons - Baguette - Paille - Collecte - Classement	- Classer - Tourner - Collecter - Fixer - Percer - Fixer - Incliner	- Léger - Lourd - Stable - Bancal - Différent - Pointu	- De chaque côté - Avec	- Après - Avant - A la fin

J'ai mis quelque temps à définir l'outil qui serait le plus adapté à ma pratique. Premièrement, comme expliqué précédemment, je me suis beaucoup inspirée des travaux de Philippe Boisseau afin de reproduire une grille d'observation similaire au niveau des compétences langagières (Boisseau, 2020) en prenant le soin d'y ajouter le lexique adapté à mon module (annexe 5).

Cependant, en pratique, il s'est avéré que j'avais beaucoup de mal à l'utiliser en classe : une fiche par élève, recto-verso, avec beaucoup de champs d'observation à compléter sur le moment. J'ai donc décidé de créer une deuxième, puis une troisième version de grille d'observation en essayant de contenir sur une seule page toutes les catégories d'observation, puis en incluant 7 élèves sur chaque face afin de

limiter le nombre de fiches. Ces grilles ne conservaient que les listes de lexique puisque l'objectif de mon travail était d'observer les acquisitions langagières de mes élèves. Cependant, laisser de côté les compétences communicationnelles me questionnait. J'ai donc finalement décidé, sur une quatrième version, de ne créer qu'une fiche unique sur laquelle figurait tous les élèves et les catégories du lexique (annexe 6), en essayant en situation de cocher rapidement des cases à chaque occurrence du lexique visé. Cela n'était pas aisé car en situation je me devais d'être 100% présente pour les élèves et je ne pouvais pas me permettre de m'absenter mentalement pour rechercher une case à cocher. J'ai donc préféré remplir ces grilles plus tard, lors de l'écoute de mes enregistrements. Mais là encore, sans l'image, certaines voix n'étaient pas reconnaissables immédiatement. Quant aux compétences d'expression et de communication, j'ai fait le choix d'utiliser nos outils de classe destinés à remplir le livret de suivi des élèves (annexe 7) par l'observation quotidienne et les grilles d'observation utilisées lors de séances et ateliers où la pratique du langage est évaluable. C'est de cette façon également que je me suis assurée de l'observation des constructions syntaxiques des élèves.

2.2.5 L'observation de quelques élèves

Le choix de l'observation de quelques élèves a été nécessaire sur la durée de la séquence afin de suivre plus précisément les progressions. En effet, le bilan d'ateliers se pratiquant en classe entière, il était difficile d'évaluer linguistiquement les vingt-trois élèves composant ma classe. Au début de mon recueil de données, c'est ce que j'avais tenté de réaliser, mais je me suis rapidement rendue compte qu'il n'était pas aisé d'observer les élèves de cette façon. J'ai donc décidé de concentrer mon observation sur un échantillon composé d'élèves appartenant au groupe des moyenne section, au groupe des grande section, dans lesquels j'ai sélectionné des petits parleurs ainsi que des grands parleurs afin de créer un groupe totalement homogène de neuf élèves. Parmi eux, les élèves E1, E2, E3, E4, E5, E6 et E11. S'ajoutent les élèves E13 et E14 qui ont fait l'objet d'écoutes individuelles hors temps de bilan d'ateliers. Ces élèves sont des petits parleurs et n'ont pas ou peu parlé sur les temps de bilans d'ateliers du module sur les objets roulants. Sur un temps de quelques minutes, les élèves reviennent sur leur « *carnet des objets roulants* ». Ce dispositif permet à ces élèves petits parleurs de revenir sur les activités réalisées

pendant ce module et de réactiver le lexique que je n'ai pas pu observer. En annexe 8 se trouve un tableau reprenant le profil communicationnel des élèves du groupe hétérogène ainsi qu'une liste non-exhaustive des observations lexicales de ces derniers.

2.2.6 Un autre type d'évaluation

Je reviendrai également par la suite sur une évaluation mise en place à postériori, en dehors du dispositif des bilans d'atelier. Il s'agit d'une évaluation représentant la tâche finale de la séquence dédiée aux objets roulants. Elle s'est déroulée sous la forme d'un rappel de vécu destiné à réaliser collectivement un « *carnet des objets roulants* » contenant des photographies des élèves en activité, des photographies des albums étudiés et du matériel utilisé, des photographies du tableau en temps collectifs et des photographies de travaux et productions d'élèves. L'objectif de cette modalité était de réactiver les souvenirs des élèves et ainsi leur permettre de mobiliser un vocabulaire actif, ce qui me permettait d'évaluer le vocabulaire acquis pour les élèves participant à la rédaction du carnet.

2.3 L'analyse des données

2.3.1 L'analyse des activités ritualisées

Depuis le début de leur scolarité, les élèves sont habitués à pratiquer le bilan d'ateliers. Ils connaissent les codes de ce dernier : au signal sonore, les élèves rangent leurs activités, viennent se placer au coin regroupement en respectant les codes de ce dernier : s'asseoir sur un banc ou sur le sol, regarder l'enseignant, lever le doigt pour demander la parole. Comme l'explique Alain Marchive, c'est un rituel, les élèves connaissent leur tâche (Marchive, 2007). Les élèves savent que je vais leur demander de se remémorer leurs activités, que c'est un moment où ils vont pouvoir parler de leur vécu, de leur ressenti et des problèmes rencontrés lors des temps d'apprentissage. Ils expriment leur niveau de compréhension de l'activité, la verbalisation de leurs erreurs et de leurs réussites grâce aux questions que je leur pose:

- *A quel atelier étais-tu ?*

- *Qu'est-ce que tu y as fait ?*
- *Avec quels outils ?*
- *Qu'est-ce que tu as appris que tu ne savais pas avant ?*
- *Qu'est-ce que tu as réussi ?*
- *Est-ce que c'était difficile ? Si oui, qu'est-ce qui t'a posé problème ?*

Au fil des jours, les bilans d'ateliers se multiplient et le lexique employé se répète. Cette répétition des mots à chaque bilan stimule la mémoire de l'enfant (Marchive, 2007) (Bentolila, Germain, Sprenger-Charolles, & Tachon, 2014). Les opérations mentales réalisées par les élèves grâce au récit de leur vécu, de leurs souvenirs, influe sur l'acquisition du lexique.

Exemple : L'élève se remémore les étapes de la fabrication de sa maquette, il pense au morceau de carton et se souvient que lors du dernier bilan d'ateliers, il a été expliqué que le carton servait à créer le châssis de la maquette.

Extrait de la transcription n°2, annexe 4 (08/12/2020)		
Prise de parole	Intervenant	Parole
14	E5	Tout est fixé au carton.
15	PE	Oui, et à quoi sert le carton dans ce véhicule ?
16	E5	Il sert pour tenir...
17	E6	Il sert à faire le châssis !
18	PE	Oui regardez, le carton sert à faire le châssis. Et à quoi servent les bouchons ?
19	E4	A faire les roues.
20	PE	Oui très bien. Et à quoi sert cet objet-là ?
21	E2	A faire les « essuis » (essieux) ! Les essieux !

Par la prise de parole et par le récit, les élèves nomment les objets, les outils utilisés et les actions réalisées.

2.3.2 L'analyse du dispositif « bilan d'ateliers »

L'apprentissage du lexique se fait en plusieurs phases : en amont, la mise en route des ateliers permet la passation des consignes et la verbalisation du lexique. Pendant l'activité, les élèves sont en activité et créent leur propre vécu avec les objets et les actions. Enfin, en aval, les élèves prennent la parole afin de réemployer ce vocabulaire rencontré avant et pendant l'activité. Au fil des roulements d'ateliers (quatre roulements par atelier dans le cadre de nos ateliers scientifiques – annexe 1),

le lexique prend sa place dans la mémoire des élèves grâce à l'imprégnation de leur vécu. L'exposition au langage lors de ces différentes phases permet à l'enfant d'entendre les mots. Par la suite, les élèves intègrent ces mots et cela les mène à l'expression et donc à la production du langage (Bentolila, Germain, Sprenger-Charolles, & Tachon, 2014).

Voici la progression qui peut être observée au cours d'un roulement d'ateliers sur quatre jours :

Jour 1 :

- Phase de mise en route : Présentation par l'enseignant des objets, désignation des noms et des actions à réaliser.
- Phase de bilan : Evaluation de l'inscription en mémoire des signifiants (objets) et de certains signifiés (mots) par la prise de parole partielle de certains élèves (récit de vécu) avec l'aide de l'enseignante.

Jour 2 :

- Phase de mise en route : Présentation des objets, désignation des noms et des actions par les élèves avec l'aide de l'enseignant si besoin.
- Phase de bilan : Evaluation de l'inscription en mémoire des signifiants (objets) et de certains signifiés (mots) par la prise de parole partielle de quelques élèves (récit de vécu).

Jour 3 :

- Phase de mise en route : Présentation partielle des ateliers par les élèves, désignation du vocabulaire par les élèves avec l'aide de l'enseignant si nécessaire.
- Phase de bilan : Evaluation de l'inscription en mémoire des signifiants (objets) et de certains signifiés (mots) par la prise de parole des élèves (récit de vécu).

Jour 4 :

- Phase de mise en route : Présentation totale des ateliers et désignation du vocabulaire par les élèves.
- Phase de bilan : Evaluation de l'inscription en mémoire des signifiants (objets) et de certains signifiés (mots) par la prise de parole complète des élèves (récit de vécu).

Cette progression pourrait être illustrée dans un tableau :

Jours de roulement	Phases	Acteur de la prise de parole	Part de la prise de parole : Enseignant / Elève	
Jour 1	Mise en route	Lexique donné par l'enseignant.	100% Enseignant	
	Bilan	Lexique répété par l'enseignant OU lexique donné par certains élèves.	75% Enseignant	25% Elève
Jour 2	Mise en route	Lexique répété par l'enseignant OU lexique donné par certains élèves.	75% Enseignant	25% Elève
	Bilan	Parole des élèves complétée par l'enseignant.	50% Enseignant	50% Elève
Jour 3	Mise en route	Ateliers et lexique expliqués de plus en plus précisément par les élèves.	25% Enseignant	75% Elève
	Bilan	Vécu et lexique rapportés presque totalement par les élèves.	10% Enseignant	90% Elève
Jour 4	Mise en route	Ateliers et lexique expliqués à 100% par les élèves.	0% Enseignant	100% Elève
	Bilan	Vécu et lexique rapportés à 100% par les élèves.	0% Enseignant	100% Elève

2.3.3 L'analyse de l'utilisation de référents réels

Afin de comprendre le sens du mot, faire appel au vécu de l'élève est une solution. L'enfant a en tête les actions réalisées et le matériel utilisé (Boisseau, 2020), il s'avère donc efficace de mobiliser le matériel utilisé par élève. D'après Shelley Stagg Peterson, l'utilisation de référents réels est essentielle : ils sont apportés en bilan d'ateliers, le matériel est déplacé, les productions des élèves sont présentées et analysées (Peterson, 2016). C'est ainsi que les signifiants et les signifiés s'assemblent.

Lors de mon module, j'en ai fait l'expérience. En début de module, j'étais très attachée à des cartes de mots-images réalisées afin de marquer le lexique que je souhaitais faire acquérir par les élèves.

Lors de la deuxième séance, les élèves sont invités à s'interroger sur leurs propres connaissances concernant les objets roulants. Je prends des notes au tableau en dictée à l'adulte afin de garder une trace des réponses des élèves et visualiser les véhicules déjà cités. Afin d'illustrer les propos des élèves, je dispose de cartes de

mots-images aimantées. Je remarque à posteriori que ce choix didactique n'était pas le plus adapté. En effet, les cartes de mots-images sont réalisées en amont et représentent des images trouvées dans des albums, sur des moteurs de recherche, mais ils ne représentent en rien les objets connus des élèves dans leurs propres représentations. Ainsi, lorsque je propose les cartes de mots-images aux élèves, l'image affichée n'est peut-être pas en adéquation avec leur imaginaire et leur vécu. Aussi, certains véhicules inattendus cités par les élèves (ex : *quad, camion de poubelles, skateboard ...*) ne sont pas disponibles en cartes de mots-images. Un décalage se crée et la justification didactique se brise. Ces cartes de mots-images ne sont dispensables. Cependant, la mise en place de colonnes au tableau afin de classer les véhicules en familles s'avère parlant auprès des élèves, qui retrouvent aisément le nom des catégories (véhicules en jouet, véhicules utilisés par les adultes, véhicules utilisés par les enfants).

Un évènement similaire s'est déroulé lors du bilan d'ateliers du 17/11/2020 : l'atelier de classement du nombre de roues des véhicules en jouet. Il s'agit du bilan que ma directrice de mémoire a pu filmer, ce qui a facilité grandement mon analyse. J'ai réalisé une transcription n°3 de ce bilan qui se trouve en annexe 9. Lors de ce bilan d'ateliers, nous sommes revenus sur le classement des véhicules réalisé par les élèves sur le temps d'activité. J'ai souhaité classer au tableau les véhicules en jouet selon leur nombre de roues dans des colonnes allant de zéro à six roues. À tour de rôle, les élèves ont donc mentionné, selon leur vécu, les objets qu'ils avaient placés dans les différentes boîtes dans leur souvenir. Cependant, pour chaque véhicule mentionné, j'affichais une carte de mot-image présentant des illustrations de véhicules différentes des jouets manipulés par les élèves. Cela a donc mené le bilan vers des situations délicates et non porteuses de sens pour les élèves. Par exemple, en prise de parole 29 : « *Alors... Je n'ai pas de carte de scooter, mais j'ai une carte de moto, on peut dire que ce sont des véhicules qui ressemblent un peu à un scooter... *PE affiche la carte-mot moto* Ce véhicule-là, il a deux roues... Mais regardez, sur le jouet, ils ont rajouté une 3ème roue. A quoi sert-elle ?* ». En effet, en plus de ne pas correspondre aux jouets manipulés par les élèves, cette carte de mot-image « *moto* » ne représente pas un scooter, et comporte 2 roues. Mais le jouet, lui, comporte bien 3 roues. Un peu plus tard, une situation similaire se présente, en prise de parole 34 : « *Oui, les voitures et les camions ont 4 roues sur les jouets, mais sur cette image le*

*camion en a 6. *PE affiche la carte-mot voiture et camion* ». La carte-mot ne correspond en rien au camion manipulé par les élèves et fausse le classement.*

Ces situations sont, d'après-moi, très intéressantes pour prouver à quel point la présence du référent réel, l'objet effectivement manipulé par l'élève, est essentiel pour revenir sur l'activité réalisée par l'élève, et ne pas partir sur une activité totalement différente. L'utilisation des images était inutile et non judicieuse d'autant plus que la caisse des jouets était près de moi et aurait pu être utilisée. Un mélange des conceptions entre les jouets et les images s'est déroulé. Les représentations étaient différentes. Les élèves se sont emmêlés, et moi aussi. Certains véhicules ne sont finalement même pas représentés en carte de mot-image. Ici, ce n'est pas un bilan de l'atelier que j'ai réalisé, mais une activité de classement des roues des véhicules dans la vraie vie, ou ceux des illustrations des cartes de mots-images. Cela éloigne les élèves de leur vécu réel et les expose à une activité moins compréhensible.

2.3.4 L'analyse des grilles d'observation

Comme expliqué précédemment, j'ai beaucoup tâtonné en ce qui concerne la grille d'observation à adopter pour évaluer l'acquisition lexicale de mes élèves. Elle s'est également nourrie de l'évolution de ma pratique professionnelle au fil des visites de mes tutrices qui ont pu m'apporter des outils d'observation. Ma grille du lexique était très ambitieuse, j'y avais indiqué un nombre de mots trop dense. Il était très difficile de repérer tous les emplois lexicaux pour mes vingt-trois élèves. Par ailleurs, bon nombre de ma sélection de mots était déjà bien connue des élèves, il ne me semblait donc pas intéressant de m'y pencher excessivement, ex : *voiture, moto, tracteur, roue, bouchon, paille, rouler, tourner, petit, grand*. J'ai donc petit à petit réduit mon observation aux mots plus les plus rares pour lesquels je pouvais réellement observer une progression. C'est la raison pour laquelle les traces réalisées sur ma grille finale (annexe 6) semblent assez dispersées.

De plus, ma grille étant très dense, j'ai éprouvé des difficultés à évaluer les élèves sur chaque mots/catégories. Les bilans d'ateliers doivent se faire sur un temps assez limité. Je me suis donc, malheureusement, réduite à l'observation de l'emploi des noms et des verbes, laissant de côté l'évaluation de l'emploi des adjectifs et des connecteurs logiques. Je n'ai pas pu faire ces observations lors des écoutes de mes

enregistrements, car je n'avais pas guidé la prise de parole des élèves vers ces catégories de mots. Ces aspects du langage sont cependant évalués dans d'autres modules. Cette grille indique les mots pour lesquels les élèves ont éprouvé le plus de difficulté à les faire passer du côté du vocabulaire actif : *châssis, essieu, maquette, barquette, collecter, incliner*.

2.3.5 L'analyse des transcriptions

Agnès Florin rappelle que « *le développement lexical porte à la fois sur la taille du vocabulaire disponible, en compréhension et en production, le second étant toujours plus réduit que le premier, et sur les représentations sémantiques* » (Florin, 2016, p. 43). Bien que l'acquisition du vocabulaire passif résulte d'opérations mentales techniques, le passage au vocabulaire actif demande du temps, de l'expérience et une redondance importante et calculée. Je cherche à observer le passage du vocabulaire passif au vocabulaire actif pour les élèves.

Pour protéger l'anonymat des élèves, les prénoms ont été effacés et remplacés par la formulation « E + numéro » dans les transcriptions en annexes 3 et 4. Les « noms » des élèves figurant sur les deux transcriptions désignent les mêmes élèves pour favoriser un continuum et éviter la rupture entre les différentes informations découlant des deux transcriptions.

La transcription n°1 (annexe 3) correspond au bilan d'ateliers du mardi 01/12/2020. Il s'agit du bilan de l'un des ateliers « collecte des éléments de la maquette » (cf annexe 1). J'ai décidé d'étudier cette transcription car lors de ce bilan d'ateliers, il est identifiable que certains élèves ont fait entrer du lexique dans leur vocabulaire actif. Voici le lexique dont on peut observer l'acquisition dans cette transcription : *voiture, bouchon, roue, paille, tenir, essieu, carton, châssis*.

La transcription n°2 (annexe 4) est la transcription d'un bilan d'ateliers survenu le mardi 08/12/2020. Il s'agit du premier bilan de l'atelier « fabrication de la maquette ». Cette transcription démontre l'entrée dans le vocabulaire actif de quelques mots spécifiques et rares pour des élèves de MS-GS : *maquette, paille, baguette, roue, fixer, carton, châssis, essieu*.

2.3.5.1 L'acquisition du mot « *essieu* »

Ce mot peut être considéré comme particulièrement compliqué pour mes jeunes élèves (entre 3 et 6 ans à cette période de l'année). Il est rencontré par la classe depuis le mardi 24/11/2020 lors du premier bilan de l'atelier « collecte des éléments de la maquette ». En effet, l'objectif de cet atelier est de rassembler les matériaux nécessaires à la fabrication des maquettes : le carton, les quatre bouchons, les deux morceaux de paille, les deux baguettes. Ainsi, les activités de langage réalisées en temps collectif consistent à associer ces matériaux aux éléments d'un véhicule réel ET fonctionnel : respectivement le *châssis*, les *roues*, les *essieux*. A chaque bilan d'ateliers, le mot « *essieu* » a été répété pour les mentions des pailles et des baguettes.

Extraits de la transcription n°1, annexe 3 (01/12/2020)		
Prise de parole	Intervenant	Parole
10	E2	C'est des « <i>essuis</i> »
11	PE	Oui, ça ressemble à ce mot là en effet ! Ça commence par « <i>ess... essi...</i> » un <i>essieu</i> !
12	Les élèves	Un <i>essieu</i> !
13	PE	Vous voyez, E1 a pris une paille
14	E2	Pour faire l' <i>essieu</i> !

Si l'on prête attention à la prise de parole 10, nous pouvons observer que l'élève 2 emploie le mot « *essui* » lorsque je mentionne la fonction de la paille sur un véhicule réel. Par la suite, je reprends la parole en ligne 11 afin de souligner la similitude entre le mot prononcé par l'élève 2 et le vrai mot recherché : « *essieu* ». Après quelques secondes d'attente pour entendre « *essieu* », il n'est pas prononcé par les élèves, le mot n'est pas encore maîtrisé. Je décide donc de le prononcer. Les élèves ont le réflexe, en prise de parole 12, de le répéter en chœur. Cette prise de parole collective marque un passage du vocabulaire passif au vocabulaire actif, étape importante dans l'acquisition du lexique. Le geste professionnel à adopter dans ces circonstances est de faire répéter plusieurs fois ce nouveau mot afin que les élèves intègrent le mot. La prise de parole 14 est très intéressante. Alors que l'élève 2 ne parvenait pas à retrouver seul le mot « *essieu* » en parole 12, l'élève 2 utilise lui-même le mot « *essieu* » en prise de parole 14 lorsque j'évoque à nouveau la paille. Cette ligne 14 marque l'entrée du mot « *essieu* » dans la banque lexicale de l'élève 2. Ceci est tout

de même à nuancer. En effet, ce mot a été prononcé il y a quelques secondes. La mémoire à court terme est ainsi sollicitée donc le mot est restitué plus facilement. Il sera intéressant de remobiliser ce mot quelques jours, semaines, mois plus tard pour cet élève.

Extrait de la transcription n°2, annexe 4 (08/12/2020)		
Prise de parole	Intervenant	Parole
20	PE	Oui très bien. Et à quoi sert cet objet-là ?
21	E2	A faire les « essuis » (essieux) ! Les essieux !
22	E3	L'essui glace !
23	PE	Ce n'est pas l'essui-glace, mais l'essieu. Vous vous souvenez où est l'essieu ?
24	E5	C'est ça l'essieu !

En prise de parole 20, je montre l'un des matériaux utilisés pour créer l'essieu sur la maquette : une paille. A cet instant, l'élève 2, qui, rappelons-le, est le même que dans la transcription n°1, prend la parole et dit « à faire les « essuis » ! Les essieux ! ». A cet instant, l'élève a premièrement confondu les mots « essui » et « essieu », exactement comme lors de la transcription n°1. Mais ce qui diffère ces deux transcriptions est qu'ici, l'élève se reprend seul et mobilise le mot « essieu » de lui-même. L'élève 5, par la suite, mobilise à son tour le mot « essieu » en désignant de son doigt la place de cet élément sur la maquette. Cet enregistrement démontre l'utilité du bilan d'ateliers et son influence sur l'entrée du lexique dans la mémoire des élèves.

2.3.5.2 L'acquisition du mot « châssis »

La même progression peut être décrite pour le mot « châssis ». En effet, il ne s'agit pas non plus d'un mot rencontré dans le quotidien d'un enfant. Cependant, les élèves de cette classe de MS-GS ont su se l'approprier au fil des bilans d'atelier, et les transcriptions n°1 et n°2 nous le montrent.

Le mot « châssis » a premièrement été rencontré suite à une lecture de l'album de jeunesse *Ma voiture* de Byron Barton, aux éditions L'école des loisirs, et publié en 2001. Sur l'une des pages de cet album, un châssis est représenté. Sur celui-ci, l'on peut apercevoir les roues, le volant et le moteur accroché au châssis. C'est une image qui est probablement restée marquée dans les mémoires de mes élèves. En effet, lors de la lecture, j'ai réellement insisté sur cet élément et sur le fait qu'il s'agit de la pièce

sur laquelle tous les éléments y sont accrochés. Cette idée d'éléments accrochés au châssis fut l'image marquante associée à ce mot.

Extraits de la transcription n°1, annexe 3 (01/12/2020)		
Prise de parole	Intervenant	Parole
17	PE	Oui, et il va te servir à faire quelle partie de ta maquette ce carton ?
18	E3	Moi je sais, à faire la moquette !
19	PE	Oui, la « maquette » ! Et le carton va servir à faire quelle partie de la maquette ?
20	E4	Le châssis !

Par la suite, lors des bilans d'ateliers, ce mot a été réemployé de nombreuses fois afin d'associer le carton à sa fonction sur la maquette et par conséquent sur un véhicule réel. Lors de la prise de parole 18 de la transcription n°1, l'élève 3 n'a pas encore associé le carton au châssis. Il l'associe à la « *moquette* » (maquette). Cependant, un autre élève, en prise de parole 20, l'élève 4, mobilise de lui-même le mot « *châssis* ». Pour cet élève, le mot est acquis.

Extrait de la transcription n°2, annexe 4 (08/12/2020)		
Prise de parole	Intervenant	Parole
14	E5	Tout est fixé au carton.
15	PE	Oui, et à quoi sert le carton dans ce véhicule ?
16	E5	Il sert pour tenir...
17	E6	Il sert à faire le châssis !
18	PE	Oui regardez, le carton sert à faire le châssis. Et à quoi servent les bouchons ?

L'élève 5 décrit les étapes de fabrication de sa maquette sans problème, en employant un vocabulaire précis. Lorsque la discussion évolue sur la fonction du carton en parole 14, l'élève l'a bien intégrée « *tout est fixé au carton* », « *il sert pour tenir...* » (parole 16). Il ne mobilise cependant pas le mot « *châssis* ». L'élève 6 intervient en ligne 17 pour employer le mot « *châssis* ». Afin de favoriser l'entrée de « *châssis* » dans les mémoires de mes élèves, je répète le mot encore une fois.

Ces deux transcriptions démontrent ici que certains élèves ont bien intégré le mot « *châssis* » et n'hésitent pas à prendre la parole pour mobiliser le mot dans la classe.

2.3.5.3 L'acquisition du mot « *maquette* »

L'acquisition du mot « *maquette* » est venue petit à petit. Premièrement, les élèves ont ajouté ce mot à leur vocabulaire passif, l'ont entendu plusieurs fois lorsque je mentionnais l'objet artisanal qui était l'une des tâches finales de ce module sur les objets roulants. J'avais, en amont, pris le soin de définir une « *maquette* » : un objet fabriqué avec des matériaux que l'on peut trouver à la maison, représentant un objet réel miniature.

Extraits de la transcription n°1, annexe 3 (01/12/2020)		
Prise de parole	Intervenant	Parole
2	E1	Avec les objets j'ai fait une voiture.
3	PE	Est-ce que vous avez fait la voiture aujourd'hui ? Est-ce que tu peux nous montrer ce que tu as dans ta barquette ? Qu'est-ce que tu as pris ?
4	E1	Un bouchon
5	PE	Il va servir à quoi sur ta maquette
6	E1	Les roues, on a pris des pailles
7	PE	Oui très bien. Et ça servira à quoi sur ta maquette ?
...
15	PE	Elle a pris une paille, mais c'est l'essieu de la maquette, ce n'est pas l'essieu d'une vraie voiture. Dans la maquette, c'est une paille. Sur les vraies voitures, c'est un essieu en métal. Tu as pris quoi d'autre E1 ?
16	E1	Un carton
17	PE	Oui, et il va te servir à faire quelle partie de ta maquette ce carton ?
18	E3	Moi je sais, à faire la maquette !
19	PE	Oui, la « maquette » ! Et le carton va servir à faire quelle partie de la maquette ?
20	E4	Le châssis !
21	PE	Oui c'est très bien ! C'est pour faire le châssis ! Tu peux poser ta maquette E1 merci !

L'objet a pendant plusieurs bilans d'atelier été mentionné par les élèves grâce au mot « *voiture* » : « *Avec les objets j'ai fait une voiture.* » (prise de parole n°2). Nous pouvons observer dans cette transcription n°1 lors des prises de paroles 5, 7, 15, 17, 19 et 21 que j'insiste sur le mot « *maquette* », en m'aidant de l'objet présent dans mes mains, afin que les élèves intègrent et associent bien le nom à l'objet. Par la suite,

l'élève 3, en prise de parole 18, semble avoir pris conscience que la « *voiture* » qu'ils vont fabriquer s'appelle en réalité une « *maquette* ». Cependant, l'élève 3 utilise un mot connu de son quotidien, à consonance proche : la « *moquette* » : « *Moi je sais, à faire la moquette !* ». C'est une confusion qui a été observée de nombreuses fois de la bouche de plusieurs élèves.

Quelques jours plus tard, l'on peut déjà remarquer une amélioration dans l'acquisition de « *maquette* ». En effet, dans la transcription n°2 (annexe 4), dès le début du bilan d'ateliers, l'élève 5 emploie le mot « *maquette* ». Tout au long du bilan, j'utilise intentionnellement le mot « *maquette* » pour mentionner l'objet final. En fin de module, en décembre et en janvier, j'ai pu observer la quasi-totale acquisition de ce mot lors de la distribution des maquettes aux élèves afin de les ramener chez eux. Je n'ai malheureusement pas enregistré ce moment car il ne s'agissait à ce moment-là que d'une distribution, mais j'ai pu remarquer que les élèves parlaient naturellement de leur objet comme leur « *maquette* ». Je fais l'hypothèse que ce mot est entré dans leur vocabulaire actif grâce aux nombreuses répétitions en bilan d'ateliers.

2.3.5.4 L'acquisition du mot « *baguette* »

Je souhaitais également revenir sur le mot « *baguette* ». En effet, ce mot est polysémique, ce qui rend intéressant son emploi dans le contexte de ce module. De ce fait, les élèves le connaissaient déjà par la définition du pain long et mince, ou encore par celle du bâton long et mince utilisé par les sorcier(e)s. Dans notre cas de figure, il désigne la baguette de barbecue utilisée afin de réaliser une partie de l'essieu de notre maquette d'objet roulant. L'objet a premièrement été désigné par « *pic* », « *bâton* » ou encore « *cure-dent* ». Ces emplois semblaient si naturels pour les élèves que j'ai moi-même commencé à utiliser ce lexique pour parler de l'objet « *baguette* ». Mais au fil des bilans, j'ai tenté de mieux employer ce mot, intentionnellement, afin d'observer un éventuel changement dans l'emploi du mot destiné à désigner l'objet baguette. Au fil des bilans, nous pouvons observer que le mot a finalement commencé à être employé par les élèves, comme lors de la prise de parole 6 de l'élève 5 dans la transcription n°2 (annexe 4) : « *D'abord j'ai posé les pailles et les baguettes dessus, après j'ai scotché et après j'ai fait des trous dans les roues pour les mettre sur les baguettes.* ». Nous pouvons également observer dans la grille d'observation (annexe 6) que « *baguette* » a été employé à de nombreuses reprises par les élèves.

Pour conclure, bien que cette analyse soit centrée sur des mots spécifiques et rares, nous pouvons observer que finalement, au fil du temps, les mots sont intégrés par les élèves et utilisés lors des bilans d'ateliers. Le choix d'exposer les apprenants au mot « *baguette* » s'est révélé efficace sur l'acquisition lexicale, chose qui n'aurait pu être observée si j'avais décidé de poursuivre avec le lexique utilisé par mes élèves. Lors de cette phase d'apprentissage, j'ai pris conscience de l'importance du langage professionnel dans l'acquisition lexicale.

Cette observation fait écho aux six fonctions d'étayage de Jerome Bruner (Bruner, 1983). Par les gestes professionnels, l'enseignant intervient pour aider l'élève à atteindre l'objectif visé par la séance, sans réaliser la tâche à sa place. Cela se traduit par l'engagement des apprenant dans la tâche (1. L'enrôlement), par la réduction de la charge imposée par la tâche grâce à l'utilisation du feed-back par exemple (2. La réduction des degrés de libertés). Pour aider l'élève, l'enseignant doit toujours maintenir l'objectif visé (3. Le maintien de l'orientation) et souligner les caractéristiques de la tâche pertinentes pour son exécution (4. La signalisation des caractéristiques dominantes). Par ailleurs, l'enseignant est là pour contrôler la frustration de l'élève, faire en sorte que la résolution du problème soit la moins éprouvante possible grâce à la présence du tuteur. En dédramatisant les erreurs, en donnant du plaisir à l'apprennent, les objectifs sont plus susceptibles d'être atteints même si l'élève est en difficulté (5. Le contrôle de la frustration). Il est également utile de démontrer et présenter des modèles de résolution afin de guider l'enfant (6. La démonstration). Dans notre exemple, faire le choix d'employer le mot « *baguette* » au lieu de « *cure dent* », « *pic* » ou « *bâton* » est une stratégie induisant les fonctions d'étayage énoncées afin de permettre le rapprochement de l'objectif : l'acquisition du mot « *baguette* ».

2.3.6 L'analyse de la pratique des bilans d'atelier en petit groupe

Le bilan d'ateliers se pratique en groupe classe, au coin regroupement. Cette modalité, bien qu'intéressante dans le cadre d'une analyse collective ou d'un ressassement d'un vécu commun, peut s'avérer compliquée lorsque l'on s'attèle à un vécu propre à seulement un petit groupe d'élève afin de garder un climat de classe calme. Mais aussi, cette modalité n'est pas idéale dans le cadre de la prise de parole d'un élève timide.

En effet, Alain Bentolila met en relief les trois « *cercles de parleurs* » que composent un groupe classe, particulièrement saillants au coin regroupement dans une classe de maternelle. Il décrit dans *Les Cinq Piliers du Langage* les trois cercles : Premièrement, les maîtres de la parole, qui conduisent la conversation, décident des thèmes successifs, organisent les relais. Puis, les intervenants ponctuels, qui interviennent sur le discours des premiers pour renchérir ou pour s'opposer de façon brève et soudaine. Enfin, les silencieux. Ces derniers paraissent étrangers à une activité qu'ils refusent, qu'ils redoutent et dont ils ne perçoivent pas les enjeux (Bentolila, Germain, Sprenger-Charolles, & Tachon, 2014, pp. 10-11). Le linguiste met en lumière la principale limite des activités de regroupement. Une classe étant faite de disparités, et généralement homogène, le dispositif du groupe classe peut mener vers le mutisme d'une partie de la classe, au profit d'élèves très présents monopolisant la parole. Dans ces circonstances, il est difficile d'évaluer la parole des petits parleurs. Il est donc intéressant de prendre le temps de recueillir le langage en petits groupes : « Alternier grand groupe et petit groupe de langage pour permettre aux élèves les plus réservés de prendre la parole » (Bentolila, Germain, Sprenger-Charolles, & Tachon, 2014, p. 58).

J'ai expérimenté ceci durant mon module. Les grands parleurs ont goût à raconter ce qu'ils ont fait à la classe, prennent la parole devant la classe, prennent la place de l'enseignante, l'enseignante va s'asseoir avec les élèves. Mais cela au détriment des petits parleurs. Eux aussi ont goût à raconter leur vécu, mais ils n'osent pas car la prise de parole devant une vingtaine de camarades est impressionnante, et cela à tout âge. Dans cette configuration, quelques bilans ont été réalisés en modalité petit groupe après l'activité afin de donner du poids à la parole des petits parleurs (Bentolila, Germain, Sprenger-Charolles, & Tachon, 2014). En me déplaçant dans les groupes où l'activité était terminée, j'ai pu être à l'écoute de ces petits parleurs et prendre en compte ce qu'ils avaient à raconter eux aussi, sans être dans l'ombre des grands parleurs. Par l'écoute de ces élèves, j'ai pu évaluer leur stade d'apprentissage du vocabulaire dans mes grilles d'observation.

2.3.7 L'analyse de l'observation de quelques élèves

La vision d'Alain Bentolila sur les cercles de parleurs prend son sens dans l'établissement de l'échantillon d'élèves sélectionné. En effet, en observant le tableau

en annexe 8, il peut être observé que j'ai fait le choix d'analyser des élèves grands parleurs, petits parleurs, des élèves ayant beaucoup parlé pendant le module, et des élèves ayant modérément ou peu parlé pendant le module. De cette façon, j'ai souhaité évaluer l'acquisition lexicale de ces élèves en fonction de leurs habitudes communicationnelles en classe au quotidien.

Nous pouvons remarquer l'élève 1 qui, en général, est un petit parleur au sein de la classe. Lors de ce module sur les objets roulants, j'ai remarqué que cet élève avait beaucoup pris la parole et avait fait preuve de compétences communicationnelles intéressantes. Je remarque que cet élève a acquis plusieurs mots, dont le mot « *baguette* » qui semblait poser problème à beaucoup d'élèves. Je fais l'hypothèse que cet élève fut particulièrement intéressé par le module et a donc beaucoup participé aux bilans d'ateliers. Cela a permis à l'élève d'acquérir un lexique spécifique. Cette observation représente deux des six fonctions d'étayage de Jerome Bruner (Bruner, 1983) : L'enrôlement et le contrôle de la frustration. Par les gestes professionnels, j'ai pu engager l'élève dans la tâche et ai fait en sorte que la résolution du problème soit la moins éprouvante possible. En dédramatisant les erreurs et en donnant du plaisir à cet élève, les objectifs lexicaux ont été atteints.

Enfin, si nous nous penchons sur les élèves 13 et 14, nous pouvons remarquer qu'ils font partie du cercle des petits parleurs, et qu'ils ont donc peu parlé pendant ce module. Ils ont bénéficié d'une écoute individualisée de rappel de vécu avec l'enseignante. Lors de ces écoutes, je remarque que l'élève 13 a admirablement retenu du lexique très spécifique dont « *maquette* », « *baguette* » et « *essieu* ». Je suppose donc que cet élève, malgré l'absence de participation en bilan d'ateliers, s'est tout de même imprégné de l'exposition lexicale de l'enseignante et des autres élèves. L'élève 14, quant à lui, a su produire du lexique. Cependant, pour certains mots, l'élève n'est parvenu à les prononcer qu'après un rappel de l'enseignante : « *châssis* » et « *baquette* ». L'élève était pourtant très proche phoniquement du mot « *baguette* », en employant le mot « *basket* ».

Pour conclure, je me permets de confirmer que le dispositif du bilan d'ateliers a permis aux élèves de cet échantillon de se rapprocher des compétences visées. Il est intéressant d'observer que les élèves grands parleurs ont rapidement acquis le

lexique. Cependant, par l'écoute individuelle des élèves petits parleurs, je remarque que l'imprégnation par l'écoute a également permis aux élèves d'acquérir le vocabulaire. La production lexicale en temps d'ateliers, et hors du module a probablement également permis à ces élèves d'atteindre les objectifs linguistiques du module.

2.3.8 L'apprentissage du vocabulaire hors séquence

2.3.8.1 L'apprentissage du vocabulaire en fin de séquence

Un type d'évaluation autre que le bilan d'ateliers a été mis en place quelques mois après mon module sur les objets roulants. En effet, tout au long du module ont été réalisées des photographies des albums étudiés et du matériel utilisé, des photographies d'élèves en situation d'ateliers, de fabrication ou d'essais et des photographies de travaux et productions d'élèves. Ces éléments ont été conservés dans le but de mener à l'une des tâches finales de ce module : La création d'un carnet qui regroupe les traces du module, « *mon carnet des objets roulants* ». Pendant plusieurs semaines, sur des séances de langage, nous avons rédigé en dictée à l'adulte le récit des étapes menant vers la construction de la maquette illustrée par des photographies. Les élèves ont pu choisir et s'approprier le texte figurant dans ce carnet destiné à leur famille ou à leur usage personnel. Chaque élève a reçu son propre carnet relié.

Par la suite, après plusieurs semaines, j'ai mis en place des entrevues individuelles avec quelques élèves afin de revenir sur le contenu de leur carnet. J'ai fait le choix d'écouter quatre élèves, moyennes sections, grandes sections, petits parleurs et grands parleurs. Ces quatre élèves vont partie de l'échantillon décrit en annexe 8. Cet exercice a permis, en différé, de vérifier l'appropriation du lexique par les élèves en fin de module scientifique. Les élèves étaient placés en situation de rappel de vécu par l'observation du carnet des objets roulants et à une réactivation des souvenirs afin de quantifier le volume de lexique répertorié en mémoire. Ces interviews font, d'après moi, partie d'une évaluation de ce module car j'ai pu réaliser que ces souvenirs étaient toujours très présents dans la mémoire de ces élèves qui ont pu restituer un lexique précis et spécifique.

2.3.8.2 L'apprentissage du vocabulaire en dehors de la séquence

Comme expliqué par de nombreux chercheurs, et notamment Alain Bentolila, la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation mène à un apprentissage plus fiable du mot en mémoire (Bentolila, *Le vocabulaire et son enseignement - Le vocabulaire : pour dire et lire.*, 2011). C'est de cette façon que je procède afin que, même ce module terminé, les mots soient réinvestis au quotidien hors de ces bilans d'ateliers.

En période deux, en même temps que le module sur les objets roulants, une séquence de motricité sur les engins roulants a eu lieu : les élèves ont pratiqué le patin à roulettes pendant plusieurs mois. Cette activité, en parallèle du module sur les objets roulants, a été très riche car elle permettait de revenir sur le lexique appris récemment. Par ailleurs, les élèves ont la chance de disposer de véhicules divers à la récréation. Nous profitons de ce temps pour, de temps en temps, réinvestir le lexique spécifique appris lors du module sur les objets roulants : *les roues, les essieux, le châssis, incliner, rouler, avancer...* De la même façon, les élèves disposent de cerceaux à la récréation, cela nous permet de revenir sur les verbes d'action en lien avec les objets roulants : *rouler, avancer*. Des activités sur d'autres domaines sont aussi prévues dans notre programmation : un atelier de graphisme où les élèves laisseraient des traces de roues de véhicules miniatures serait l'occasion de revenir sur ce vocabulaire, les ateliers de mathématiques : situations problème avec des voitures et des places de parking, des garages sont également propices au réinvestissement de ce vocabulaire. Lors de l'étude de l'album *Roule Galette* de Natha Caputo, les élèves sont instinctivement revenus sur le vocabulaire, associant la galette à une roue qui roule.

« Une fois les mots mémorisés, il faut être capable de les récupérer en mémoire pour les utiliser à bon escient » (Cellier, 2011). Ainsi, ces situations de recontextualisation permettent de réactiver en mémoire le lexique appris lors du module afin de remémorer les mots. L'enfant a besoin de réentendre le mot pour qu'il puisse le mémoriser dans sa mémoire à long terme (Eustache, 2019).

2.4 Conclusion de la partie pratique.

L'analyse des données récoltées en lien avec les recherches théoriques me permet de constater la manière dont les élèves apprennent du lexique. Ces résultats confirment l'intérêt des gestes professionnels sur l'acquisition de ce vocabulaire. Le choix du lexique se doit d'être réfléchi en amont, et mobilisé à bon escient en bilan d'ateliers dans un langage correct. Les questions posées aux élèves doivent être étudiées afin que les réponses induisent l'utilisation du vocabulaire. L'utilisation des référents réels est un geste professionnel à privilégier. Il est intéressant de récupérer la parole en petit groupes afin de mobiliser la parole de tous les cercles de la parole (Bentolila, Germain, Sprenger-Charolles, & Tachon, 2014). La recontextualisation du lexique en récréation, en motricité et aux autres ateliers se veut volontaire. Tous ces gestes professionnels ne sont pas indiqués dans les programmes d'enseignement de l'école maternelle. Ce sont des choix individuels de la part de l'enseignant dont la théorie a permis une mise en pratique. Celle-ci vient confirmer l'intérêt de ces gestes professionnels. Une articulation entre des entretiens avec mes tutrices suite à leurs visites, des apports de lectures et des conseils de formateurs ont permis la mise en place de ces gestes. Ils sont issus d'une réflexion personnelle profonde dont les outils théoriques ont pu analyser les résultats.

3. Regards critiques

Cette année en tant que professeure des écoles stagiaire en classe de maternelle est ma première expérience dans le cycle 1. Le travail de recueil des données a débuté relativement tôt dans cette année de formation. De ce fait, mes gestes professionnels n'étaient pas encore aussi assurés qu'en fin d'année scolaire. En effet, cette année fut riche de discussions avec mes tutrices et avec les formateurs de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education. Elle fut également très formatrice à travers des lectures théoriques et la connaissance des documents institutionnels. C'est la raison pour laquelle j'aurais souhaité mettre en place un recueil de données parfois différent si cela était à refaire. Je reste néanmoins satisfaite du travail que j'ai pu mener sur cette année scolaire, même s'il n'est peut-être pas représentatif de ce que je peux mettre en place aujourd'hui en classe.

Afin d'illustrer mes propos, je peux prendre en exemple l'outil des grilles d'observation. En effet, c'est un outil qui a beaucoup évolué dans ma pratique et que j'utilise désormais quotidiennement. J'élabore des grilles d'observables d'après les propositions d'observables d'indicateurs de progrès pour l'évaluation (Ministère de l'Education Nationale, 2020) téléchargeables sur Eduscol. Ainsi, je vise le domaine, le sous-domaine, l'objectif visé et les attendus travaillés pour chaque séance et décide d'observables précis en lien avec le domaine et avec les compétences langagières. Ce n'est pas quelque chose que je réalisais en début d'année scolaire puisque c'est une pratique qui est venue d'un entretien avec la professeure des écoles maître formatrice qui me suit, en décembre 2020. Mon recueil de données était dès lors complet. Si cela était à refaire, j'utiliserais mon expérience afin d'élaborer des outils d'observation, et donc, d'évaluation, plus complets, précis et proches des programmes.

Par ailleurs, mon recueil de données ainsi que l'observation de l'acquisition lexicale est relativement limitée aux noms communs. Ce n'était pas voulu à priori, mais mon expérience sur le terrain a rendu compliquée l'observation de toutes les catégories de mots. L'analyse de l'acquisition des noms communs du module s'est néanmoins révélée très intéressante et est venue confirmer mes recherches théoriques. C'est la raison pour laquelle j'ai intensifié l'analyse portée sur l'acquisition des noms communs rares du module. Si cela était à reproduire, je souhaiterais mettre davantage l'accent

sur la production langagière des verbes, des adjectifs, des prépositions, des adverbes et des connecteurs logiques : « il faut, en effet, choisir les mots à retenir (...) sans négliger les adjectifs et les verbes, trop souvent oubliés » (Cellier, 2011). En ce qui concerne l'acquisition des verbes, je remarque que les élèves manquent de diversité verbale dans la production de leurs phrases, notamment dans les transcriptions n°1 et n°2 : « Avec les objets j'ai **fait** une voiture », « Pour **faire** l'essieu ! », « Moi je sais, à **faire** la moquette ! » (annexe 3) « J'ai **fait** ma maquette », « Il sert à **faire** le châssis ! », « A **faire** les roues », « A **faire** les « essuis » (essieux) ! Les essieux ! » (annexe 4). L'omniprésence du verbe « faire » dans la production langagière des élèves traduit un manque lexical au niveau des verbes. C'est une piste qui doit être exploitée sur le reste de l'année ou qui pourrait être envisagée si l'occasion de remettre en œuvre ce module s'offre à moi.

Conclusion

Ce travail de recherche m'a permis, grâce à des recherches scientifiques, de me positionner sur le rôle du bilan d'ateliers dans l'acquisition du lexique pour des jeunes élèves de cycle 1. En effet, les auteurs cités m'ont appris que les activités ritualisées telles que le bilan d'ateliers créent un cadre sécurisant pour les élèves et un contrat d'écoute. Par la répétition et la ritualisation, le vocabulaire entre en mémoire. Et par la parole de certains, et l'écoute attentive des autres, le vocabulaire dès lors passif devient actif au fil des bilans. La diversité des situations, le matériel varié et le jeu, permettent de fixer les souvenirs en mémoire et de revenir sur ces événements à posteriori. C'est également ce que permet le bilan d'ateliers. Le lexique est mobilisé par le récit du vécu et la présence du matériel utilisé et des référents réels y est indispensable.

Bien que la modalité de regroupement en classe entière puisse être questionnée par rapport à la place des petits parleurs, des mises en œuvre en classe du mois d'octobre 2020 au mois de mars 2021 ainsi que des analyses de ces mises en œuvre me permettent de confirmer que le bilan d'ateliers est utile pour l'apprentissage du lexique des élèves. Du point de vue de l'enseignant, le bilan d'ateliers forme un type d'évaluation par l'observation et par l'écoute des élèves.

Afin de poursuivre et réinvestir l'apprentissage du lexique, les contextes multiples sont très importants. Sortant de la modalité « bilan d'ateliers » et de la contextualisation du mot, la décontextualisation et la recontextualisation sont essentielles afin de fixer le mot en mémoire dans d'autres domaines (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020). Via l'interdisciplinarité, de nombreuses activités importantes sont à mettre en place pour que ces mots soient mémorisés : des lectures, la remobilisation des mots dans d'autres domaines, dans d'autres temps scolaires (Bentolila, Le vocabulaire et son enseignement - Le vocabulaire : pour dire et lire., 2011) et des séances spécifiques où les mots sont mis en réseau (synonymes, antonymes, mots de la même famille). Grâce à un travail sur le sens des mots et un rapprochement avec des synonymes déjà connus, une zone d'accrochage se met en place et « les nouveaux mots vont s'agréger aux anciens (...). Une information est d'autant plus facile à retenir qu'elle est reliée à d'autres » (Cellier, 2011).

Cette recherche m'a menée à un questionnement sur ma pratique de professeure des écoles et à m'interroger sur les gestes professionnels. Si ce travail était à poursuivre, je souhaiterais porter un intérêt plus important à l'étude de la syntaxe. Comme précisé dans la théorie par Phillippe Boisseau, la syntaxe et l'acquisition lexicale ne sont pas à différencier, mais à étudier en alternance (Boisseau, 2020). Par conséquent, l'acquisition des autres natures de mots serait évaluée : les verbes, les adjectifs, les adverbes, les propositions et les connecteurs logiques. Par ailleurs, dans la poursuite de cette recherche, il serait intéressant de pouvoir mesurer l'acquisition lexicale des élèves de l'échantillon dans le temps sur les prochaines années de leur scolarité : en grande section de maternelle, au cours préparatoire et ce sur tout le cycle 2 puisqu' « un apprentissage réparti sur un temps long est préférable à celui massé et concentré sur un temps bref » (Cellier, 2011). Ainsi, des conclusions pourraient être tirées sur la place du lexique appris lors de ce module dans la mémoire à long terme des élèves. Je m'orienterais vers une séquence supplémentaire dont les prérequis seraient le lexique appris lors de la séquence évoquée dans ce travail de recherche. Il serait nécessaire de mettre en place une évaluation diagnostique afin d'avoir un aperçu de la place du lexique dans la mémoire des apprenants. Toutes ces pistes seraient envisageables afin de confirmer ou infirmer mon hypothèse selon laquelle le bilan d'ateliers en classe de maternelle favorise l'acquisition lexicale sur le long terme.

Bibliographie

- Bentolila, A. (2011). *Le vocabulaire et son enseignement - Le vocabulaire : pour dire et lire*. Récupéré sur <https://eduscol.education.fr/124/deux-guides-pour-les-apprentissages-en-maternelle>.
- Bentolila, A., Germain, B., Sprenger-Charolles, L., & Tachon, H. (2014). *La maternelle, les cinq piliers du langage (QUESTIONS D'ENSEIGNANTS)*. Nathan.
- Boisseau, P. (2020). *Enseigner la langue orale en maternelle (Comment faire?)*. Retz.
- Bouve, J. (2016). *Les rituels scolaires*. Récupéré sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01491538/document>.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Puf.
- Canut, E., Masson, C., & Leroy-Collombel, M. (2018). *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*. Hachette.
- Cellier, M. (2011, Novembre). *Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire*. Récupéré sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf.
- Eustache, F. (2019). Récupéré sur <https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/memoire>.
- Florin, A. (1999 rééd. 2016). *Le développement du langage (Coll. Les Topos)*. Dunod.
- François, F., Hudelot, C., & Sabeau-Jouannet, E. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris: Presses universitaires de France.

- Garcion-Vautor, L. (2003). L'entrée dans l'étude à l'école maternelle : Le rôle des rituels du matin. *Ethnologie française*, 33 (1), pp. 141-148. Récupéré sur https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=ETHN_031_0141.
- Hatchuel, F. (2005). Rituels d'enseignement et d'apprentissage. *Hermès, La Revue*, (3), pp. 93-100. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2005-3-page-93.htm>.
- Jhean-Larose, S., & Denhière, G. (2019). *Mémoire et langage : apports de l' « Analyse de la Sémantique Latente » à l'étude du développement*. *Enfance*, N°3(3), 395. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-enfance-2019-3-page-395.html>.
- Lacourse, F. (2012). De l'analyse des routines vers la gestion de classe et la professionnalisation. *Phronesis*, 1 (3), pp. 19–32. Récupéré sur <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2017-v6-n1-2-phro0298/1012561ar/>.
- Larousse. (2020). *Le Dictionnaire Larousse*. Paris: Hachette.
- Larousse. (2020). *Mot*. Dans *Le Dictionnaire Larousse*.
- Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs, Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire. *Ethnologie française*, 37(4), pp. 597-604. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2007-4-page-597.htm>.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2020). *Indicateurs de progrès : Ressources maternelle - Evaluation*. Récupéré sur <https://eduscol.education.fr/107/suivi-et-evaluation-des-apprentissages-des-eleves-l-ecole-maternelle>.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2020). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Récupéré sur <https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1>.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2020). *Un guide fondé sur l'état de la recherche pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle. Les mots de la maternelle*

de la maternelle. Récupéré sur <https://eduscol.education.fr/124/deux-guides-pour-les-apprentissages-en-maternelle>.

Peterson, S. S. (2016, Février). *Favorier l'acquisition du vocabulaire par le jeu*.

Récupéré sur

http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/ww_vocabulary.html.

Rey, B. (1998). *Faire la classe à l'école élémentaire*. ESF.

Wulf, C., & Gabriel, N. (2005). Introduction. Rituels. Performativité et dynamisme des pratiques sociales. *Hermès, La Revue*, (3), pp. 9-20. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2005-3-page-9.htm>.

Annexes

Annexe 1 : Programmation des ateliers scientifiques période 2

Programmation des ateliers « Explorer le Monde » - Période 2						
Roulements et semaines associées	<u>Atelier 1</u> Les objets (roulants)		<u>Atelier 2</u> Le vivant (animal/végétal)		<u>Atelier 3</u> Le vivant (le corps)	
1 S2 + S3 Mardi 10/11/20 - Jeudi 12/11/2020 Mardi 17/11/2020 - Jeudi 19/11/2020	Les objets roulants Combien de roues ? (semi-autonomie)		Le bulbe Dessiner le bulbe planté (semi-autonomie)	Le papillon (fin) Le cycle de vie du papillon (ATSEM)	L'hygiène dentaire Nos dents (semi-autonomie)	
2 S4 + S5 Mardi 24/11/2020 - Jeudi 26/11/2020 Mardi 01/12/2020 - Jeudi 03/12/2020	Les objets roulants La collecte des éléments de la maquette (enseignante)		Le bulbe Planter des bulbes pour le cadeau de Noël (ATSEM)	Le bulbe Dessiner ce qui va se passer après la plantation : hypothèses (semi-autonomie)	L'hygiène dentaire Les dents de lait (semi-autonomie)	
3 S6 + S7 Mardi 08/12/2020 - Jeudi 10/12/2020 Mardi 15/12/2020 - Jeudi 17/12/2020	Les objets roulants Réalisation de la maquette (ATSEM)	Les objets roulants Dessin de la maquette (semi-autonomie)			L'hygiène dentaire Prendre soin de nos dents (enseignante)	L'hygiène dentaire La bouche (semi-autonomie)

Annexe 2 : Séquence sur les objets roulants

Fiche séquence : Explorer le monde des objets
Les objets roulants

Titre	Les objets roulants
Domaine et sous-domaine d'apprentissage	Explorer le monde – <i>du vivant, des objets, et de la matière</i>
Objectif visé	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser, fabriquer, manipuler des objets - Explorer la matière
Attendus de fin de cycle	<ul style="list-style-type: none"> - Choisir, utiliser et savoir désigner des outils et des matériaux adaptés à une situation, à des actions techniques spécifiques (plier, couper, coller, assembler, actionner...). - Réaliser des constructions ; construire des maquettes simples en fonction de plans ou d'instructions de montage. - Prendre en compte les risques de l'environnement familier proche (objets et comportements dangereux, produits toxiques).
Interdisciplinarité	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : Lecture d'album, verbalisation et lexique. - Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités physiques : Les engins roulants (motricité : patin à roulettes le lundi en période 2). - Construire les premiers outils pour structurer sa pensée : Exprimer des quantités. - Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques : Graphisme, dessin scientifique. - Vivre ensemble : Les véhicules auxquels les élèves ont accès à la récréation du matin.
Objectifs spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la fonction d'une roue à travers la compréhension d'un album. - Se questionner sur les véhicules qui entourent les élèves dans leur quotidien. - Associer des objets à leurs usages. - Classer des véhicules miniatures selon un critère. - Dénombrer une collection. - Collecter son matériel pour la construction de sa maquette. - Construire une maquette d'objet roulant. - Représenter à sa manière la maquette de l'objet roulant avec tous ses éléments. - Rédiger le carnet des objets roulants en dictée à l'adulte - Laisser des traces à la peinture avec les roues de voitures miniatures.
Tâches finales	<ul style="list-style-type: none"> - Création d'une maquette d'objet roulant. - Création d'un carnet qui regroupe les traces du module. <ul style="list-style-type: none"> • Dictée à l'adulte : récit des étapes menant vers la construction de la maquette • Photos du tableau lors des temps collectifs, • Photocopies ou des originaux des travaux des élèves, • Photos en situation de fabrication et d'essais

	<ul style="list-style-type: none"> • Page vierge qui permettrait aux familles de proposer une photo (issue d'une revue, d'internet, personnelle) d'un véhicule ordinaire ou atypique (... par rapport au nombre ou à la taille des roues par ex). → Permet en différer de vérifier l'appropriation du lexique par les élèves, lorsqu'ils manipulent leur livret et présentent ce qu'il contient.
Lectures en réseaux	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Les roues et les engrenages</u>, Caroline Rush, 1998 - <u>Ma voiture</u>, Byron Barton, L'école des loisirs, 2001 - <u>Mon bus</u>, Byron Barton, L'école des loisirs, 2014 - <u>Mon vélo</u>, Byron Barton, L'école des loisirs, 2015 - <u>Sur le chantier</u>, Byron Barton, 1987
Niveau	Moyenne section – grande section
Période	Période 2

Déroulement de la séquence

Séances et ateliers	Titre des séances et ateliers	Modalités	Objectifs
1	Les Roues et les Engrenages	Séance collective	Comprendre la fonction d'une roue à travers la compréhension d'un album.
2	Les véhicules qui vous entourent	Séance collective	Se questionner sur les véhicules qui entourent les élèves dans leur quotidien.
3	Combien de roues ?	Atelier semi-autonome	Classer des véhicules miniatures selon un critère.
4	La collecte des éléments de la maquette	Atelier semi-autonome	Collecter son matériel pour la construction de sa maquette.
5	Réalisation d'un objet roulant	Atelier dirigé (ATSEM)	Construire une maquette d'objet roulant.
6	Dessin de la maquette	Atelier semi-autonome	Représenter à sa manière la maquette de l'objet roulant avec tous ses éléments.
7	Rédaction du carnet des objets roulants	Séance collective	Rédiger le carnet des objets roulants en dictée à l'adulte
8	Les traces de roues	Atelier dirigé (ATSEM)	Laisser des traces à la peinture avec les roues de voitures miniatures.

Lexique des objets roulants :

Noms		Verbes	Adjectifs	Prépositions	Connecteurs logiques	
Véhicules	Eléments objets roulants	Fabrication				
- Voiture	- Roue	- Maquette	- Rouler	- Petit	- Dans	- En premier
- Bus	- Châssis	- Barquette	- Avancer	- Grand	- Sur	- Puis
- Camion	- Essieu	- Carton	- Reculer		- Sous	- Ensuite
- Tracteur		- Bouchons	- Classer	- Léger	- De chaque côté	- Après
- Vélo		- Baguette	- Tourner	- Lourd	- Avec	- Avant
- Moto		- Paille	- Collecter			- A la fin
- Avion		- Collecte	- Fixer	- Stable		
- Trotinette		- Classement	- Percer	- Bancale		
- Draisienne			- Fixer	- Différent		
- Patin			- Incliner	- Pointu		
- Véhicules miniatures						

Leçon 1 : Les roues et les engrenages

Domaine et sous-domaine	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – <i>L’oral et l’écrit.</i>	Durée : 30’
Objectifs visés	<ul style="list-style-type: none"> - Oser entrer en communication - Comprendre et apprendre - Echanger et réfléchir avec les autres - Ecouter de l’écrit et le comprendre 	
Attendus de fin de cycle	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. - Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. - S’exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre. 	
Objectifs de la séance	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la fonction d’une roue à travers la compréhension d’un album. - Découvrir le projet de module sur les objets roulants. 	
Lexique	<ul style="list-style-type: none"> - Noms : Roues, charges lourdes, rouleaux, disques, rayons, moyeu, jante, axe, essieu, pneu, caoutchouc, armature, acier, adhérence - Verbes : Déplacer, transporter, tirer, pousser, rouler, évier, circuler - Adjectifs : Circulaire, lourd, léger, antidérapant 	
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> - Album documentaire : <u><i>Les roues et engrenages de Caroline Rush</i></u> jusqu’à la page 21 (avant les engrenages). - Cartes mots-images : roue, essieu, rouler 	
Modalité	Groupe classe, collectif	

Etape 1 : Découverte

- Présentation de la couverture de l’album. Recueil de réaction, nommer les objets, réfléchir sur ce dont l’album pourrait traiter.
- Révéler le titre.
- Il s’agit d’un album documentaire.
Qu’est-ce que c’est ? *C’est un album qui informe la personne qui le lit sur de nombreux sujets.*

Etape 2 : Lecture de l’album

- Lecture de *Les roues et engrenages* jusqu’à la page 21 (avant les engrenages)
- Expliquer pourquoi la lecture s’arrête là : L’album continue, mais sur un sujet un peu plus compliqué, plus technique, qui ne nous intéresse pas pour le moment.
- Recueillir les réactions, les questionnements spontanés.

Etape 3 : Questionnement et verbalisation

Des questions sont posées sur les informations apprises dans l’album documentaire :

- Qu’est-ce qu’une roue ?
Représentations des élèves, recherche de lexique descriptif (circulaire...)
- A quoi sert une roue ?
A déplacer des objets, des charges lourdes
- Comment les gens faisaient-ils pour déplacer des objets lourds il y a très longtemps, quand les roues n’étaient pas encore inventées ?
En les tirant ou les poussant sur le sol. C’était un travail très dur.

- Comment ont-été créés les premières roues ?
Avec du bois, des troncs d'arbre.
- Pourquoi les anciennes roues ne pouvaient pas faire se déplacer rapidement les véhicules ?
Elles étaient trop lourdes.
- Comment faire pour que les véhicules aillent plus vite ?
Il a fallu créer des roues plus légères.
- Qu'est-ce qui empêche les roues de glisser ?
Les pneus. Nommer les véhicules du livre qui en ont : les tracteurs, les vélos, les camions...
- Quels véhicules doivent avoir des grosses roues ?
Les camions, les tracteurs, ... car ce sont des véhicules lourds
- Quels véhicules ont des petites roues ?
Skate, poussettes, rollers, patins à roulette... car ce sont des véhicules légers

Etape 4 : Bilan de la séance

- Annoncer que le thème de l'un des ateliers scientifiques du mardi et du jeudi sera les objets roulants.
Donc, nous parlerons plus que d'habitude des objets roulants pendant quelques semaines car vous allez également faire un sport avec des objets roulants en motricité : (questionner) du patin à roulettes.
- Prendre une photographie de la couverture de l'album : Je prends une photographie de la couverture de l'album Les roues et engrenages car, j'aimerais que vous créiez un petit carnet sur les objets roulants à la fin de notre travail avec des photos, des traces écrites...

Différenciation

- * Relancer, poser des questions directes et précises aux plus petits parleurs. Pratiquer le feedback.
- ** Proposer des questions plus poussées pour aller plus loin. Viser un lexique plus spécifique.

Observables

Endosser des postures d'auditeur :

- L'élève s'intéresse à l'album lu : commente, questionne.

Endosser des postures de locuteur et interlocuteur :

- L'élève prend la parole pour répondre à une question,
- L'élève quitte le regard de l'enseignant pour regarder ses interlocuteurs,
- L'élève parle avec force et articulation pour être entendu,
- L'élève accepte ses tours de parole,
- L'élève attend pour prendre la parole,
- L'élève écoute ses pairs,
- L'élève enchaîne judicieusement les phrases avec des connecteurs adaptés et variés.

Leçon 2 : Les véhicules qui vous entourent

Domaine et sous-domaine	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – <i>L'oral</i>	Durée : 30'
Objectifs visés	<ul style="list-style-type: none"> - Oser entrer en communication - Comprendre et apprendre - Echanger et réfléchir avec les autres 	
Attendus de fin de cycle	<ul style="list-style-type: none"> - Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. - Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. - S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre. 	
Objectifs de la séance	<ul style="list-style-type: none"> - Se questionner sur les véhicules qui entourent les élèves dans leurs quotidiens. - Associer des objets à leurs usages - Présenter le projet de module sur les objets roulants. 	
Lexique	<ul style="list-style-type: none"> - Noms : Véhicule miniature, voiture, camion, tracteur, moto, scooter, vélo, trottinette, draineuse, patin à roulettes, pédale, propulsion, motricité - Verbes : Rouler, avancer... 	
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> - Quelques véhicules miniatures - Photo des véhicules de la récréation - Un patin à roulettes - Cartes mots-images : véhicules divers 	
Modalité	Groupe classe, collectif	

Etape 1 : Situation déclenchante

- Rappel de la séance précédente : Vous vous souvenez, je vous ai lu un album documentaire sur les roues.
- Pouvez-vous me donner des exemples d'objets qui roulent ?
- Ecrire les noms des objets au tableau.

Etape 2 : Questionnement

- Demander si les élèves connaissent d'autres véhicules qu'ils utilisent dans l'école
- Les véhicules de la récréation du matin (montrer des photos)
- Les patins à roulettes en motricité le lundi (patins à roulettes)
 - Demander si les élèves connaissent d'autres types de véhicules en dehors de l'école : dans la rue, à la maison... *Voitures, camions, bus, cars, motos, scooters, vélos, mobylettes, tracteurs, ambulance, camion de pompiers...* (lien avec la famille)
 - Si les évocations viennent à manquer, proposer les cartes de mots-images. Illustrer les suggestions avec les cartes-mot.

Etape 3 : Verbalisation et lexique

- Interroger sur la nature des objets présentés :
- Diriger vers une discussion permettant de nommer chacun des véhicules en fonction de leur catégorie. Les familles de véhicules : Faire des colonnes au tableau (dictée à l'adulte).

- **Les jouets (véhicules miniatures)** : Verbaliser le fait que les véhicules miniatures sont des jouets qui représentent de vraies voitures, camions... mais les vrais sont des modèles plus grands (que l'on trouve dans la rue, les véhicules des adultes)
- **Les véhicules utilisés par les adultes** : Les « vrais » véhicules que l'on trouve dans la rue, les véhicules des adultes : *Voitures, camions, bus, cars, motos, scooters, vélos, mobylettes, tracteurs, ambulance, camion de pompiers...*
- **Les véhicules utilisés par les enfants** : à l'école ou à la maison : vélos (pédales), trottinettes (propulsion pied), draisienne (sans les pédales) – utilisés à la récréation, les patins à roulettes – utilisés en motricité.

Etape 4 : Bilan de la séance

- Prendre une photographie du tableau – Expliquer : Cette photographie figurera dans votre carnet.
- Rappeler que le thème de l'un des ateliers scientifiques du mardi et du jeudi sera les objets roulants :
- Rappel : nous parlerons plus que d'habitude des objets roulants pendant quelques semaines car vous faites également un sport avec des objets roulants en motricité : du patin à roulettes.

Différenciation

* Relancer, poser des questions directes et précises aux plus petits parleurs. Pratiquer le feedback. Avoir recours à des supports visuels.

** Proposer des questions plus poussées pour aller plus loin. Viser un lexique plus spécifique.

Observables

Endosser des postures de locuteur et interlocuteur :

- L'élève prend la parole pour répondre à une question,
- L'élève quitte le regard de l'enseignant pour regarder ses interlocuteurs,
- L'élève parle avec force et articulation pour être entendu,
- L'élève accepte ses tours de parole,
- L'élève attend pour prendre la parole,
- L'élève écoute ses pairs,
- L'élève enchaîne judicieusement les phrases avec des connecteurs adaptés et variés.

Séance 3 : Combien de roues ?

Domaine et sous-domaine	- Construire les premiers outils pour structurer sa pensée - <i>Découvrir les nombres et leurs utilisations.</i> - Explorer le monde – <i>du vivant, des objets et de la matière.</i>	Durée : 30'
Objectif visé	- Stabiliser la connaissance des petits nombres - Utiliser, fabriquer, manipuler des objets	
Attendus de fin de cycle	- Quantifier des collections jusqu'à dix au moins, les décomposer - Classer ou ranger des objets selon un critère	
Objectifs de la séance	- Classer les véhicules miniatures selon leur nombre de roues - Dénombrer le nombre de roues sur les axes des véhicules miniatures	
Lexique	- Noms : Classement, roue, véhicule miniature, jouet, nombre - Verbes : Avancer, reculer, rouler - Adjectifs : Petit, grand, lourd, léger, large, fin - Prépositions : Dans, sur, sous, de chaque côté... Déterminent numéraux cardinaux	
Matériel	- Une caisse de véhicules miniatures - Différentes caisses : 0, 2, 3, 4 et 6 roues - Cartes mots-images : classer, roue, avancer, rouler	
Modalité	Groupes hétérogènes de 6 élèves, atelier autonome	

Etape 1 : Consigne

Au coin regroupement, avant le début des ateliers scientifiques.

- Observer la caisse des véhicules miniatures. Demander aux élèves comment on pourrait classer les véhicules miniatures.
Recueil des hypothèses (taille, type, couleur...)
- Si aucun élève ne propose le classement par nombre de roues, demander aux élèves d'observer deux véhicules miniatures de la même couleur : Qu'est-ce qui est différent, autre que son type ?
Combien a-t-il de roues ? Et celui-ci ?

Consigne : « Vous allez mettre ensemble dans une même boîte les véhicules qui ont le même nombre de roues »

Etape 2 : Travail collectif en autonomie

- Les élèves travaillent sur le classement des véhicules.
- Prendre des photographies pour le carnet.



Etape 3 : Validation

- En fin de temps d'ateliers, l'enseignant vient valider ou verbaliser le travail des élèves du groupe.

Etape 4 : Bilan de la séance

- Au coin regroupement, après le temps d'ateliers scientifiques, revenir sur le travail des élèves et recueillir des réactions, questionnements... Réaliser une trace écrite au tableau.
- Rapporter le nom des véhicules en fonction du nombre de roues.
- Demander aux élèves de rappeler à quoi servent les roues - Fonction de la roue : Pour faire avancer le véhicule, pour qu'il roule
- Pourquoi leur nombre varie ?
Le nombre de roues dépend de la taille du véhicule (dans la vraie vie) :
Si un véhicule est grand et lourd, il a besoin de beaucoup de roues pour être stable et pour porter des charges lourdes.
Si le véhicule est plus petit, léger, et qu'il est destiné à aller très vite, le nombre de roues sera moins grand.

Différenciation

* Proposer des véhicules avec peu de roues. Proposer une sélection de véhicules avec ses propres boîtes.

** Proposer un plus grand nombre de véhicules à classer.

Observables

- L'élève s'investit dans l'activité avec ou sans l'aide de l'adulte,
- L'élève dénombre le nombre de roues sur un véhicule miniature en jouet,
- L'élève classe les véhicules miniatures en jouet selon leur nombre de roues.

Leçon 4 : La collecte des éléments de la maquette.

Domaine et sous-domaine	Explorer le monde – <i>du vivant, des objets, et de la matière.</i>	Durée : 30'
Objectif visé	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser, fabriquer, manipuler des objets - Explorer la matière 	
Attendus de fin de cycle	Choisir, utiliser et savoir désigner des outils et des matériaux adaptés à une situation, à des actions techniques spécifiques.	
Objectifs de la séance	<ul style="list-style-type: none"> - Collecter son matériel pour la construction de sa maquette. - Classer des bouchons de même taille. - Dénombrer un nombre de roues. 	
Lexique	<ul style="list-style-type: none"> - Noms : Maquette, barquette, élément, châssis, carton, essieu, paille, baguette, roue, bouchon - Adjectifs : Stable, bancal, différent - Verbes : Collecter, tourner, maintenir - Prépositions : Sur, sous, dessous, dessus, dans 	
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> - Un tracteur miniature - Matériel de récupération (prévoir le matériel pour les 24 élèves, les objets réduiront petit à petit au fil des ateliers) : - 24 petites barquettes (1 par élève, avec leur étiquette nom dedans ou collée dessus) - 100 bouchons de bouteilles (4 de même taille pour chaque élève, tous mélangés dans une caisse) - Pailles coupées en 2 dans une boîte (2 bouts par élève) - 24 rectangles de carton dans une caisse (1 par élève) - Cartes mots-images : maquette, collecter, châssis, carton, essieu, paille, baguette, roues, bouchons 	
Modalité	Groupes hétérogènes de 6 élèves, atelier autonome Après la lecture de <i>Ma Voiture</i> de Byron Barton	

Etape1 : Consigne

Au coin regroupement, avant le début des ateliers scientifiques.

- Proposer de fabriquer des maquettes de voitures. Présenter le modèle.
- Questionnement : De quels éléments avons-nous besoin ? Montrer les éléments sur le modèle.
 - **4 roues(bouchons)** : De la même taille ? Pourquoi ? Pour que le véhicule soit stable. Avec des roues de tailles différentes, le véhicule serait bancal. Par contre, (montrer un tracteur), c'est possible d'avoir 2 roues de mêmes tailles, et 2 autres roues d'une autre taille.
 - **Une baguette** : Sert à lier les 2 roues de chaque côté du véhicule, pour qu'elles tournent en même temps. Vous ne les collecterez pas aujourd'hui car c'est un peu dangereux.
 - **1 essieu (paille)** : Sert à maintenir la baguette sur le véhicule sans l'empêcher de tourner. Comparer la taille d'une paille entière et les morceaux de paille de la maquette : il faut la couper en deux, sans garder la partie qui se plie
 - **1 châssis (carton)** : C'est la structure du véhicule, c'est à elle que tout est accroché.

- Aujourd'hui, vous allez collecter votre matériel. C'est-à-dire que vous allez choisir votre matériel pour construire votre maquette un autre jour. Vous n'allez pas le construire aujourd'hui. Vous allez faire la collecte.
- Consigne : « *Pour créer votre propre voiture miniature, vous allez collecter votre matériel dans votre sac/barquette. Votre nom est dessus. N'oubliez pas que vos 4 roues doivent avoir la même taille, ou bien 2 roues de même tailles et 2 autres de même taille comme le tracteur (démontrer) ».*

Etape 2 : Travail en autonomie

- Les élèves travaillent sur la collecte personnelle du matériel pour leur maquette. Prendre des photographies pour le carnet.



Etape 3 : Validation

- En fin de temps d'ateliers, l'enseignant vient valider et/ou verbaliser le travail des élèves du groupe.

Etape 4 : Bilan de la séance

- Au coin regroupement, après le temps d'ateliers scientifiques, revenir sur le travail des élèves et recueillir des réactions, questionnements... Prendre une barquette et l'observer collectivement.
- Prendre des photographies pour le carnet.



Différenciation

* Aide de l'adulte, verbalisation.

** Proposer de tutorer un élève moins à l'aise.

Observables

- L'élève s'investit dans l'activité avec ou sans l'aide de l'adulte,
- L'élève reconnaît les éléments de la maquette par l'observation,
- L'élève rassemble les éléments dont il nécessite pour la fabrication de sa maquette.

Leçon 5 : Réalisation d'un objet roulant.

Domaine et sous-domaine	Explorer le monde – <i>du vivant, des objets, et de la matière.</i>	Durée : 30'
Objectif visé	Utiliser, fabriquer, manipuler des objets.	
Attendus de fin de cycle	<ul style="list-style-type: none"> - Choisir, utiliser et savoir désigner des outils et des matériaux adaptés à une situation, à des actions techniques spécifiques (plier, couper, coller, assembler, actionner...). - Réaliser des constructions ; construire des maquettes simples en fonction de plans ou d'instructions de montage. - Prendre en compte les risques de l'environnement familier proche (objets et comportements dangereux, produits toxiques). 	
Objectifs de la séance	Construire une maquette d'objet roulant.	
Lexique	<ul style="list-style-type: none"> - Noms : Maquette, bouchon, roues, essieu, paille, baguette, châssis, carton, ruban adhésif - Verbes : Couper, fixer, trouser, faire passer, percer, faire rouler, incliner - Adjectifs : Pointu - Prépositions : Sur, sous, dans, avec - Connecteurs logiques : En premier, puis, ensuite, après, à la fin.. 	
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> - Les barquettes de matériel réalisées lors des derniers ateliers. - Une baguette pointue (ATSEM) - 48 baguettes dont le bout pointu a été coupé - Ciseaux - Ruban adhésif - Tapis pour valider - Cartes mots-images : Percer, fixer, incliner + matériel séance 4 	
Modalité	Groupes hétérogènes de 6 élèves, atelier dirigé avec l'ATSEM	

Etape1 : Consigne

Au coin regroupement, avant le début des ateliers scientifiques.

- Observez la maquette (la retourner). Vous vous souvenez, vous avez collecté votre matériel pour créer votre propre maquette.
- Pour construire la maquette, que faut-il faire ? Recueillir les suggestions
 - Scotcher/fixer les demi-pailles sur le carton (châssis)
 - Glisse/faire passer r une baguette dans les morceaux de paille
 - Percer les 4 bouchons avec une baguette pointue (Nadège)
 - Piquer les bouchons sur la baguette.

Consigne : « *Vous allez créer votre propre maquette de voiture avec Nadège grâce au matériel que vous avez collecté la dernière fois* ».

Etape 2 : Présentation du matériel et des outils

En groupe, l'ATSEM présente une nouvelle fois le matériel collecté par les élèves.

Tâches à réaliser :

- Scotcher/fixer ses demi-pailles sur le rectangle en carton à l'aide de ruban adhésif
- Glisser/faire passer une baguette dans les morceaux de paille

- Percer les 4 bouchons avec une baguette pointue (Nadège)
- Piquer les bouchons sur la baguette en bois



Prendre des photographies pour le carnet.

Etape 3 : Validation

Faire rouler son véhicule sur un tapis : l'objet est-il fonctionnel ?

- Plat en créant une propulsion manuelle
- Incliné sans autre propulsion que l'inclinaison

Prendre des photographies pour le carnet.



Etape 4 : Bilan de la séance

- En coin regroupement, après le temps d'ateliers, revenir sur le travail des élèves et recueillir des réactions, questionnements...
- Disposer d'une production d'élève et lui demander de nous montrer la fonctionnalité de son objet (le faire rouler) Mobiliser le langage en situation du lexique lié aux objets roulants.

Différenciation

* Aide de l'adulte, verbalisation.

** Proposer de tutorer un élève moins à l'aise.

Observables

Réaliser une construction, reconstituer un objet en disposant d'un modèle de référence qu'il peut manipuler ou observer :

- L'élève s'investit dans la tâche avec ou sans l'aide de l'adulte,
- L'élève repère les étapes de fabrication,
- L'élève comprend la structure, et le fonctionnement de l'objet,
- L'élève parvient à placer les éléments de la maquette au bon endroit.

Séance 6 : Dessin de la maquette

Domaine et sous-domaine	- Explorer le monde – <i>du vivant, des objets et de la matière</i> - Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques – <i>Des productions plastiques et visuelles.</i>	Durée : 30'
Objectif visé	Utiliser, fabriquer, manipuler des objets.	
Attendus de fin de cycle	Pratiquer le dessin pour représenter ou illustrer, en étant fidèle au réel ou à un modèle, ou en inventant.	
Objectifs de la séance	Représenter à sa manière la maquette de l'objet roulant avec tous ses éléments.	
Lexique	<ul style="list-style-type: none"> - Noms : maquette, châssis, essieu, roues - Verbes : représenter, dessiner - Adjectifs : Réaliste - Préposition : Sur, sous, dans 	
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> - Feuilles blanches - Crayons de couleur - Modèle de la maquette 3D - Photo maquette - Cartes mots-images : châssis, essieu, roue, maquette 	
Modalité	Groupes hétérogènes de 6 élèves, atelier dirigé avec l'ATSEM	

Etape1 : Mise en route

Au coin regroupement, avant le début des ateliers scientifiques.

- Montrer une nouvelle fois la maquette, rappeler chacun des éléments et les associer aux cartes-mot.
- Consigne : « *Vous allez dessiner une maquette de véhicule avec tous ses éléments (essieu, châssis, roues...). En vous aidant des cartes-mot, vous pouvez essayer d'écrire le nom des éléments avec des flèches si vous vous sentez capables (montrer un exemple au tableau) »*

Etape 2 : Travail individuel

- Les élèves travaillent sur leur représentation de la maquette au dessin.
- Prendre des photographies pour le carnet.



Etape 3 : Bilan de la séance

- Au coin regroupement, après le temps d'ateliers, revenir sur le travail des élèves et recueillir des réactions, questionnements...

Différenciation

* Dessiner la maquette prise en photo

** Dessiner la maquette modèle 3D

*** Légender les éléments avec une flèche (cartes de mots-images)

Observables

- L'élève s'investit dans l'activité avec ou sans l'aide de l'adulte,
- L'élève représente la maquette à partir d'une photographie,
- L'élève représente la maquette à partir de l'objet réel.


Séance 7 : Rédaction du carnet des objets roulants

Domaine et sous-domaine	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – L'écrit.	Durée : 30'
Objectif visé	Commencer à produire des écrits et en comprendre le fonctionnement.	
Attendus de fin de cycle	Participer verbalement à la production d'un écrit.	
Objectifs de la séance	Rédiger ensemble le carnet des objets roulants (trace écrite du module).	
Lexique	<ul style="list-style-type: none"> - Noms des éléments de la maquette et des éléments de la voiture - Verbes d'action en lien avec les objets roulants et la fabrication de la maquette 	
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> - TBI (document Word ouvert) - Grande feuille blanche 	
Modalité	Classe entière, deux séances distinctes	

Etape 1 : Présentation du carnet et explication

- Expliquer aux élèves qu'ils auront un carnet avec des photos de ce qu'ils ont fait en ateliers scientifiques sur les objets roulants.
- Expliquer que les parents liront ce carnet pour voir ce que les élèves ont fait en classe.
- Expliquer que c'est eux qui vont décider des phrases qui vont être écrites dans leur carnet, et donc des phrases que leurs parents liront.
- Ils vont parler comme s'ils expliquaient aux parents ce qu'ils ont créé.

Etape 2 : Rédaction

- Rédaction des phrases pour chaque atelier (lectures, atelier classement, atelier collecte, atelier fabrication) 

Etape 3 : Lecture

- A la fin de la rédaction, relire le carnet en entier.

Observables

- L'élève s'investit dans l'activité avec ou sans l'aide de l'adulte,
- L'élève propose des phrases qui peuvent être écrites par l'enseignante,
- L'élève comprend que l'on ne parle pas comme on écrit, il reprend ses phrases et dicte lentement.

Séance 8 : Les traces de roues (sur un temps d'atelier de graphisme).

Domaine et sous-domaine	Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques – Les productions plastiques et visuelles.	Durée : 30'
Objectif visé	S'exercer au graphisme décoratif.	
Attendus de fin de cycle	<ul style="list-style-type: none"> - Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste. - Réaliser une composition personnelle en reproduisant des graphismes. Créer des graphismes nouveaux. 	
Objectifs de la séance	Laisser des traces à la peinture avec les roues de voitures miniatures.	
Lexique	<ul style="list-style-type: none"> - Noms : Outil, roue, virage, trace, ligne - Verbes : Avancer, reculer - Adjectifs : Horizontal, vertical, ondulé, brisé 	
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> - Voitures miniatures - Grandes feuilles blanches ou piste graphique - Blouses - Peinture 	
Modalité	Groupes de 5 élèves, atelier dirigé avec l'ATSEM	

Etape1 : Consigne

- Au coin regroupement, avant le début des ateliers du matin.
- Questionnement : Quels outils utilisez-vous pour peindre ? Pinceau, doigts, brosses, pailles, ...
- Vous avez beaucoup travaillé sur les véhicules miniatures. Je vous propose de peindre avec des roues de voitures miniatures
- Consigne : « *Vous allez laisser des traces à la peinture avec des roues de voiture : avancer, reculer, faire des virages... Pour créer des lignes horizontales, verticales, ondulées, brisées, ... Exprimez-vous* » (illustrer les lignes au tableau)

Etape 2 : Travail à la peinture

- Sous la surveillance de l'ATSEM
- Prendre des photographies pour le carnet.



Etape 3 : Bilan de la séance

- Au coin regroupement, après le temps d'ateliers, revenir sur le travail des élèves et recueillir des réactions, questionnements...

Différenciation

* Aide de l'adulte, verbalisation

** Proposer de tutorer un élève moins à l'aise

Observables

- L'élève s'investit dans l'activité avec ou sans l'aide de l'adulte,

- L'élève manipule les véhicules miniatures en jouet afin de laisser des traces à la peinture,
- L'élève verbalise ses tracés et nomme les graphismes réalisés.

Annexe 3 : Transcription n°1

Bilan d'ateliers scientifiques 01/12/20 : Objets roulants (Ateliers 3 – collecte des éléments de la maquette), 5 minutes.

Prise de parole	Intervenant	Parole
1	PE	Alors, j'écoute E1. On t'écoute, qu'est-ce que tu as fait à cet atelier ?
2	E1	Avec les objets j'ai fait une voiture.
3	PE	Est-ce que vous avez fait la voiture aujourd'hui ? Est-ce que tu peux nous montrer ce que tu as dans ta barquette ? Qu'est-ce que tu as pris ?
4	E1	Un bouchon
5	PE	Il va servir à quoi sur ta maquette
6	E1	Les roues, on a pris des pailles
7	PE	Oui très bien. Et ça servira à quoi sur ta maquette ?
8	E1	A tenir les roues
9	PE	Oui, et sur une vraie voiture, ça a un nom ce qui tient les roues comme ça. Regardez : sur une vraie voiture, ce n'est pas une paille.
10	E2	C'est des « essuis »
11	PE	Oui, ça ressemble à ce mot là en effet ! Ça commence par « ess... essi... » un essieu !
12	Les élèves	Un essieu !
13	PE	Vous voyez, E1 a pris une paille
14	E2	Pour faire l'essieu !
15	PE	Elle a pris une paille, mais c'est l'essieu de la maquette, ce n'est pas l'essieu d'une vraie voiture. Dans la maquette, c'est une paille. Sur les vraies voitures, c'est un essieu en métal. Tu as pris quoi d'autre E1 ?
16	E1	Un carton
17	PE	Oui, et il va te servir à faire quelle partie de ta maquette ce carton ?
18	E3	Moi je sais, à faire la maquette !
19	PE	Oui, la « maquette » ! Et le carton va servir à faire quelle partie de la maquette ?
20	E4	Le châssis !
21	PE	Oui c'est très bien ! C'est pour faire le châssis ! Tu peux poser ta maquette E1 merci !

Annexe 4 : Transcription n°2

Bilan d'ateliers scientifiques 08/12/20 : Objets roulants (Ateliers 4- fabrication de la maquette), 10 minutes.

Prise de parole	Intervenant	Parole
1	PE	Alors, c'est la maquette de qui ?
2	E5	C'est la mienne !
3	PE	D'accord, est ce que tu peux venir au tableau nous expliquer ce que tu as fait s'il te plait ? Tiens. Et tu expliques à tous les copains, et à moi aussi, ce que tu as fait.
4	E5	J'ai fait ma maquette.
5	PE	Oui, tu as construit ta maquette, très bien ! Tu es passé par quelles étapes pour construire ta maquette ?
6	E5	D'abord j'ai posé les pailles et les baguettes dessus, après j'ai scotché et après j'ai fait des trous dans les roues pour les mettre sur les baguettes.
7	PE	Oui très bien. Et ensuite, comment as-tu fait pour savoir si la maquette roulait bien ?
8	E5	C'est parce que je l'ai essayé sur la table où il y a le bulbe.
9	PE	Oui, est ce qu'elle roule bien ta maquette ? Est-ce-que tu peux nous montrer comment elle roule bien ? N'appuie pas trop, tu as juste à la pousser un petit peu. Est-ce qu'elle roule bien ?
10	Les élèves	Oui – Non...
11	PE	Je trouve qu'elle roule bien, regardez comme elle peut aller vite.
12	E3	Mais maîtresse regarde ça monte un petit peu !
13	PE	Ah oui, j'ai expliqué à E1 un peu plus tôt pourquoi elle faisait ça. C'est parce que le trou n'est pas exactement au milieu des roues, c'est intéressant. Cela fait rouler la voiture en faisant comme des petites bosses. Avec quel matériel as-tu fabriqué ta maquette ? Tout est fixé à quoi ?
14	E5	Tout est fixé au carton.
15	PE	Oui, et à quoi sert le carton dans ce véhicule ?
16	E5	Il sert pour tenir...
17	E6	Il sert à faire le châssis !
18	PE	Oui regardez, le carton sert à faire le châssis. Et à quoi servent les bouchons ?
19	E4	A faire les roues.
20	PE	Oui très bien. Et à quoi sert cet objet-là ?
21	E2	A faire les « essuis » (essieux) ! Les essieux !
22	E3	L'essui glace !

23	PE	Ce n'est pas l'essuie-glace, mais l'essieu. Vous vous souvenez où est l'essieu ?
24	E5	C'est ça l'essieu !
25	PE	Merci E1 ! Tu peux ranger ta maquette dans la boîte qui se trouve sur l'escalier.

Annexe 5 : Grille d'observation version n°1

Quelques-unes de mes compétences			
..... Section		Prénom :	
Capacités d'expression-communication en bilan d'atelier			
Modalités des échanges	Vocale (cris, babillages)	Verbale (mots, énoncés) - Mots - Qualité de l'énoncé	Non-verbale (gestes, mimiques, postures)
	Compétence en cours de construction	Compétence construite	
Je prends la parole devant le grand groupe			
Petit groupe			
Je m'adresse à la maîtresse			
Je m'adresse à la maîtresse et à mes camarades			
Je réagis aux stratégies d'étayage de la maîtresse			
Je sais-en m'aidant de référents visuels, raconter une partie d'expérience vécue ou présentée précédemment par la maîtresse ou mes camarades			
Je sais, sans autre référents que mon vécu, raconter une partie d'expérience vécue ou présentée précédemment par la maîtresse ou mes camarades			
Acquisition du vocabulaire			
J'emploie et je sais identifier les mots des objets vus en ateliers (noms)			
Véhicules			
Voiture			
Bus			
Camion			
Tracteur			
Vélo			
Moto			
Avion			
Trottinette			
Draisienne			
Patin			
Véhicules miniatures			

Éléments objets roulants		
Roue		
Carrosserie		
Essieu		
Fabrication		
Maquette		
Barquette		
Collecte		
Carton		
Bouchons		
Baquette		
Paille		
Classement		
J'emploie et je sais identifier les mots d'actions que j'ai réalisées et rencontré lors des ateliers (les verbes)		
Rouler		
Avancer		
Reculer		
Classer		
Tourner		
Collecter		
Fixer		
Percer		
Incliner		
J'emploie et je sais identifier les adjectifs en lien avec les ateliers		
Petit		
Grand		
Léger		
Stable		
Bancale		
Différent		
Pointu		
J'emploie et je sais identifier les connecteurs logiques en lien avec les ateliers		
En premier		
Puis		
Ensuite		
Après		
Avant		
A la fin		





















Annexe 6 : Grille d'observation version n°4

Les objets roulants

		X 05/11/20		X 01/12/20		O 08/12/20		Alban	Allan	Axel	Cloé	Geilly	Lukas	Noah	Paul	Suzon	Arthur	Axel	Cindy	Eva	Kensky	Léa	Leslie	Maëli	Manon	Marius	Mathis	Nathan	Osman	Paulin	Timéo	
		<i>Noms</i>																														
L1 L2	Voiture		X												X			X		X									X	X		
	Véhicule																	X		X										X		
	Roue		X										X					X		X							X	X				
	Châssis *												X					X		X							X	X				
	Essieu *																	X		X												
	Maquette *														X			X										X	X			
	Barquette																															
	Carton		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Bouchon		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Baguette * non bâton		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Paille		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Collecte																																
		<i>Verbes</i>																														
L1 L2	Rouler														X					X									X	X		
	Avancer																			X									X	X		
	Reculer																												X	X		
	Classer																															
	Tourner																															
	Collecter																															
	Fixer																															
	Percer																															
	Incliner																															
		<i>Adjectifs</i>																														
L1 L2	Petit																															
	Grand																															
	Léger												X																	X	X	
	Lourd																													X	X	
	Stable																															
	Bancale																															
	Différent																															
	Pointu																															
		<i>Prépositions, connecteurs logiques</i>																														
Verbalisation L1 L2 L3	Dans																															
	Sur																															
	Sous																															
	De chaque côté																															
	En premier																															
	Puis, ensuite, après																															
A la fin, en dernier																																

Compléter sur la 2ème

Annexe 7 : Extrait du livret de suivi des élèves – page concernant les compétences communicationnelles

MOBILISER LE LANGAGE DANS TOUTES SES DIMENSIONS					
L'ORAL					
Oser entrer en communication					
<p>Je parle avec les autres enfants.</p> 	<p>Je parle avec les adultes de l'école.</p> 	<p>Je sais me faire comprendre quand je parle.</p> 	<p>Je sais dire « je » quand je parle de moi.</p> 	<p>Je sais faire des phrases simples.</p> 	<p>Je sais faire des phrases complexes.</p> 
* * *	* * *	* * *	* * *	* * *	* * *
Échanger et réfléchir avec les autres					
<p>Je parle dans le groupe.</p> 	<p>J'écoute les autres.</p> 	<p>Je prends la parole pour raconter ou décrire.</p> 	<p>Je sais donner mon avis et dire pourquoi.</p> 	<p>Je sais poser des questions.</p> 	<p>Quand je parle en groupe, je reste dans le sujet de conversation.</p> 
* * *	* * *	* * *	* * *	* * *	* * *
Comprendre et apprendre					
<p>Je sais nommer les objets usuels de la classe.</p> 	<p>Je connais les couleurs.</p> 	<p>Je comprends les consignes.</p> 	<p>Je sais dire des comptines et des poésies de mémoire.</p> 	<p>Je sais donner le nom d'un groupe de mots :</p> <p>POULE COCHON VACHE</p> <p>animaux</p>	
* * *	* * *	* * *	* * *	* * *	* * *
Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique					
<p>Je sais frapper des syllabes d'un mot.</p> 	<p>Je repère des syllabes identiques.</p> <p>POU le POUssin</p>	<p>Je localise une syllabe.</p> 	<p>Je trouve des mots qui riment.</p> 	<p>Je sais dire si j'entends un son dans un mot.</p> 	<p>Je sais associer une lettre à un son.</p> <p>F= fffffff</p>
—					

Annexe 8 : Echantillon d'élèves

Légende

Wagon : Lexique prononcé en lien avec le module mais qui n'étaient pas dans la liste.

Essieu : Mots entrés dans le vocabulaire actif après reprise du PE.

Echantillon	Parole			Mots prononcés (liste non-exhaustive)
	Petit / Grand parleur	Pendant les bilans du module	Ecoute individuelle	
E1	Petit parleur	A beaucoup parlé	Non	<ul style="list-style-type: none"> - Roue - Carton - Bouchon - Baguette - Paille - Voiture
E2	Grand parleur	A beaucoup parlé	Non	<ul style="list-style-type: none"> - Roue - Voiture - Véhicule - Hélicoptère - Wagon - Essieu - Châssis - Maquette - Barquette - Carton - Bouchon - Baguette - Paille - Rouler - Avancer - Reculer
E3	Grand parleur	A beaucoup parlé	Non	<ul style="list-style-type: none"> - Voiture - Roue - Carton - Bouchon - Baguette - Paille - « Moquette » - Essuie-glace
E4	Grand parleur	A modérément parlé	Non	<ul style="list-style-type: none"> - Voiture - Roue - Châssis - Essieu - Maquette - Carton - Bouchon

				<ul style="list-style-type: none"> - Baguette - Paille
E5	Grand parleur	A beaucoup parlé	Oui	<ul style="list-style-type: none"> - Voiture - Châssis - Essieu - Carrosserie - Maquette - Bouchon - Roue - Paille - Baguette - Carton - Rouler
E6	Grand parleur	A modérément parlé	Non	<ul style="list-style-type: none"> - Voiture - Essieu - Roue - Maquette - Carton - Bouchon - Baguette - Paille - Rouler
E11	Grand parleur	A beaucoup parlé	Oui	<ul style="list-style-type: none"> - Roue - Maquette - Carton - Paille - Bouchon - Baguette - Maquette - Rouler
E13	Petit parleur	A peu parlé	Oui	<ul style="list-style-type: none"> - Maquette - Bouchon - Paille - Baguette - Carton - Essieu - Roues
E14	Petit parleur	A peu parlé	Oui	<ul style="list-style-type: none"> - Voiture - Roue - Volant - Phares - Châssis (répète après PE) - Rouler - Bouchons - Baguettes (répète après PE (avait dit « baskets »)) - Paille - Maquette

Annexe 9 : Transcription n°3

Bilan d'ateliers scientifiques 17/11/20 : Objets roulants (Ateliers 1- classement des véhicules en jouet selon leur nombre de roues), 8 minutes.

Prise de parole	Intervenant	Parole
1	PE	J'aimerais que l'on discute du groupe qui a travaillé avec les véhicules. E1, qu'est-ce que tu as fait dans l'ateliers avec les véhicules ?
2	E1	Il faut remettre les roues comme les roues
3	PE	C'est vrai que vous avez travaillé sur les roues des véhicules. Mais à quoi ça sert les roues déjà ? E7 ? *place une carte de mot-image « roue » sur le tableau*
4	E7	Ça sert à rouler
5	PE	Ça sert à faire rouler les véhicules je suis d'accord. *place une carte de mot-image « rouler » sur le tableau* Ça sert à faire ça.... Et ça... *roule sur son tabouret d'avant en arrière*
6	Les élèves	A déplacer les objets ! Avancer... Reculer...
7	PE	Oui, ça sert à avancer, et à reculer. *place des cartes de mot-image « avancer » et « reculer » sur le tableau*
8	E2	Pour déplacer des objets plus facilement
9	PE	Pour déplacer des objets plus facilement. On avait appris ça grâce à cet album documentaire.
10	E2	Ça s'appelle <u>Les Roues et les Engrenages</u> !
11	PE	Les enfants qui étaient à cet atelier ?
12	E8	On a mis dans les boîtes et dans les grandes boites les véhicules qui sont combien
13	PE	Tu me dis qu'il y avait des boîtes différentes
14	E8	Une avec un 6
15	PE	6 pour 6 quoi ?
16	E8	6 comme wagon, pour 6 roues
17	PE	Une boîte pour les véhicules avec 6 roues. Il y avait d'autres boîtes ? Quelles étaient les autres boîtes, tu te souviens ?
18	E9	4
19	PE	4 quoi ?
20	E9	4 roues
21	PE	Une boîte pour les véhicules à 4 roues oui.
22	E10	Avait ...
23	E1	2 roues !
24	PE	Il y en avait encore d'autres E1 ?
25	E1	3 !
26	E11	0 !
27	PE	Alors, je pense que tout le monde pourra répondre à cette question... Quels véhicules ont 2 roues ?

28	E12	Un scooter !
29	PE	Alors... Je n'ai pas de carte de scooter, mais j'ai une carte de moto, on peut dire que ce sont des véhicules qui ressemblent un peu à un scooter... *place une carte de mot-image « moto » sur le tableau* Ce véhicule-là, il a deux roues... Mais regardez, sur le jouet, ils ont rajouté une 3 ^{ème} roue. A quoi sert-elle ?
30	E8	C'est pour s'arrêter !
31	PE	Oui, c'est pour freiner. Les vraies motos n'ont pas cette 3 ^{ème} roue, c'est juste le jouet. C'est pour ça que je place la moto dans les « 2 roues ». Il y avait aussi beaucoup de véhicules avec 4 roues. Peux-tu me donner des exemples ?
32	E1	Les voitures
33	E7	Un camion
34	PE	Oui, les voitures et les camions ont 4 roues sur les jouets, mais sur cette image le camion en a 6. *place des cartes de mot-image « voiture » et « camion » sur le tableau*
35	E12	Le tracteur !
36	PE	Quels étaient les véhicules qui n'avaient pas de roues ?
37	E2	Les hélicoptères !
38	PE	Oui, *place une carte de mot-image « hélicoptère » sur le tableau* par contre il existe un autre véhicule qui vole, mais qui a des roues, c'est lequel ?
39	E10	Un avion
40	PE	Un avion ! Il vole, mais il a quand même des roues, combien de roues a-t-il ? *place une carte de mot-image « avion » sur le tableau*
41	Les élèves	2
42	PE	Quel véhicule a 6 roues ?
43	E2	Un wagon !
44	PE	Oui, c'était le seul véhicule avec 6 roues dans la caisse.

Table des matières

Sommaire du mémoire	3
Remerciements	5
Introduction	6
1. Regards théoriques	8
1.1 Les programmes	8
1.1.1 L'apprentissage du vocabulaire dans les programmes de l'école maternelle.....	8
1.1.2 L'apprentissage du vocabulaire afin de préparer l'entrée dans la lecture au CP.....	9
1.2 Le lexique et le vocabulaire	9
1.2.1 Une définition : qu'est-ce qu'un mot ?	9
1.2.2 La distinction entre le lexique et le vocabulaire	10
1.2.3 Le signifiant et le signifié	10
1.3 Le bilan d'ateliers : une activité ritualisée	11
1.3.1 Le bilan d'ateliers sur la forme : un rituel de regroupement.....	11
1.3.1.1 Le rituel.....	11
1.3.1.2 Le rituel à l'école.....	11
1.3.1.3 La mémoire.....	12
1.3.1.4 Le rituel et la mémorisation.....	12
1.3.2 Le rituel et la possibilité de l'échange.....	14
1.4 L'apprentissage du lexique.....	15
1.4.1 Les piliers de l'appropriation du vocabulaire	15
1.4.1.1 L'apprentissage du lexique : contextualisation, décontextualisation, recontextualisation	15
1.4.1.2 Comprendre le sens du mot.....	16

1.4.1.3	Travailler la syntaxe en parallèle du vocabulaire	17
1.4.2	Le bilan d'ateliers sur le fond : Un moyen pour la contextualisation ..	18
1.4.2.1	La mobilisation du lexique.....	18
1.4.2.1.1	Les ateliers.....	18
1.4.2.1.2	La pédagogie de situation	18
1.4.2.1.3	Les référents réels	19
1.5	L'évaluation de l'acquisition du lexique à travers le bilan d'ateliers et les limites d'une telle modalité	20
1.5.1	Le bilan d'ateliers comme évaluation formative/formatrice/sommative 20	
1.5.2	L'évaluation selon Philippe Boisseau	20
1.5.3	L'évaluation selon Emmanuelle Canut	21
1.5.4	La gestion des rituels de regroupement : Enjeu fort et important des disparités et de l'homogénéité dans le groupe classe	21
1.5.5	Recueillir un langage en petits groupes	22
1.5.6	Le rôle de l'adulte	22
1.5.6.1	Agnès Florin, Jean-François Simonpoli, Frédéric François, Noam Chomsky : Pôle enfant.....	22
1.5.6.2	Laurence Lentin, Philippe Boisseau, Jerome Bruner : Pôle adulte. 23	
1.6	Conclusion des regards théoriques	23
2.	Partie pratique	25
2.1	Présentation	25
2.1.1	Le contexte.....	25
2.1.2	La question de recherche	26
2.1.3	L'hypothèse émise	26
2.1.4	La présentation de la séquence	27

2.2	Les données recueillies	27
2.2.1	Des enregistrements au dictaphone	27
2.2.2	Des vidéos	28
2.2.3	Des transcriptions.....	28
2.2.4	Des grilles d'observations	29
2.2.5	L'observation de quelques élèves	31
2.2.6	Un autre type d'évaluation.....	32
2.3	L'analyse des données.....	32
2.3.1	L'analyse des activités ritualisées	32
2.3.2	L'analyse du dispositif « bilan d'ateliers »	33
2.3.3	L'analyse de l'utilisation de référents réels.....	35
2.3.4	L'analyse des grilles d'observation.....	37
2.3.5	L'analyse des transcriptions	38
2.3.5.1	L'acquisition du mot « <i>essieu</i> »	39
2.3.5.2	L'acquisition du mot « <i>châssis</i> »	40
2.3.5.3	L'acquisition du mot « <i>maquette</i> »	42
2.3.5.4	L'acquisition du mot « <i>baguette</i> »	43
2.3.6	L'analyse de la pratique des bilans d'atelier en petit groupe	44
2.3.7	L'analyse de l'observation de quelques élèves	45
2.3.8	L'apprentissage du vocabulaire hors séquence	47
2.3.8.1	L'apprentissage du vocabulaire en fin de séquence	47
2.3.8.2	L'apprentissage du vocabulaire en dehors de la séquence	48
2.4	Conclusion de la partie pratique.....	49
3.	Regards critiques.....	50
	Conclusion	52
	Bibliographie	54

Annexes	57
Annexe 1 : Programmation des ateliers scientifiques période 2	57
Annexe 2 : Séquence sur les objets roulants.....	58
Annexe 3 : Transcription n°1.....	75
Annexe 4 : Transcription n°2.....	76
Annexe 5 : Grille d’observation version n°1	78
Annexe 6 : Grille d’observation version n°4	79
Annexe 7 : Extrait du livret de suivi des élèves – page concernant les compétences communicationnelles	80
Annexe 8 : Echantillon d’élèves	81
Annexe 9 : Transcription n°3.....	83
Table des matières.....	85

Mots-clés

Maternelle, bilan d'ateliers, rituel, apprentissage, lexique, sciences, explorer le monde, langage.

Keywords

Kindergarten, activity feedback, ritual, learning, lexicon, sciences, explore the world, language.

Résumé

Le mémoire présenté ici traite de l'acquisition lexicale pour des élèves de cycle 1, moyenne section et grande section, à travers une activité ritualisée de la journée en maternelle : le bilan d'ateliers. Il s'appuie sur des recherches didactiques dans les domaines des rituels, de l'appropriation du vocabulaire et du fonctionnement de la mémoire de l'enfant. Il propose des pistes de réflexion autour de ces recherches théoriques et met en jeu des hypothèses selon lesquelles le dispositif « *bilan d'ateliers* » serait favorable à l'acquisition lexicale pour des élèves de maternelle. Une exploitation en classe à travers une séquence dans le domaine « Explorer le monde » donne lieu à des résultats et des conclusions.

Abstract

This research essay deals with lexicon learning for kindergarten pupils in a K4 and K5 class, through a ritualized activity in the typical kindergarten day: activity feedbacks. This paper is based on didactic research in various fields: rituals, vocabulary learning and children brain's memory operations. This essay offers reflexional tracks around those theoretical researches and argues on how « *activity feedbacks* » can provide lexicon learning for kindergarten children. A class experiment through the 5th field of kindergarten programs « Explore the world » gives us results and conclusions about this subject.