



HAL
open science

Impact de la situation vécue dans l'acquisition du vocabulaire et du concept associé chez les élèves de moyenne section de maternelle

Ophélie Faucher

► **To cite this version:**

Ophélie Faucher. Impact de la situation vécue dans l'acquisition du vocabulaire et du concept associé chez les élèves de moyenne section de maternelle. Education. 2021. dumas-03462349

HAL Id: dumas-03462349

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03462349v1>

Submitted on 1 Dec 2021

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

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



Mémoire présenté par
Ophélie FAUCHER

Soutenu le
30 juin 2021, à Châteauroux
pour obtenir le diplôme du

Master
Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation
Mention : 1^{er} degré

Discipline :
Langage

**Impact de la situation vécue dans l'acquisition des mots et du
concept associé chez les élèves de Moyenne Section de
maternelle**

Dirigé par

Mme Magali NOYER-MARTIN Enseignante-chercheuse, INSPE-Châteauroux

Devant une commission d'examen composée de

Mme Valérie PROT (Professeur certifié), présidente, enseignante de l'université
d'Orléans

Mme Magali NOYER MARTIN (Maîtresse de Conférences), directrice du mémoire,
formatrice

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Je souhaite tout particulièrement remercier Magali Noyer Matin qui m'a apporté des conseils précieux, m'a accompagnée tout au long de ce travail de recherche.

Je souhaite également remercier les directeurs de mes écoles respectives qui ont pu m'accompagner, me soutenir. Je remercie tout particulièrement les élèves pour leur participation.

Je remercie toutes les personnes qui m'ont soutenue lors de cette recherche, notamment mes amis Mickaël, Etienne et Laurence pour leur aide.

Ce long parcours de formation a été possible grâce au soutien sans faille de mon époux, mes enfants et tous mes proches.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
CADRE THEORIQUE	7
<u>I- Le langage oral</u>	7
1- Qu'est ce que le langage oral ?	7
2- Comment se développe le langage oral ?	8
3- Acquisition du lexique	9
3-1 Aspects évolutifs	9
3-2 Mécanismes en jeu dans l'acquisition du lexique	11
- Phénomènes de sous et sur-extension	11
- Principe d'exclusivité mutuelle	11
- Principe de contraste et de conventionnalité	12
- Conceptualisation	12
3-3 Catégorisation conceptuelle	13
3-3-1 Différents types de catégorisation	13
- Catégorisation perceptive	14
- Catégorisation contextuelle	14
- Catégorisation taxonomique	15
3-3-2 Evolution dans l'activité de catégorisation	15
3-3-3 Flexibilité catégorielle	16
<u>II- Vocabulaire et enseignement</u>	17
1- Programme de l'école maternelle (B.O. du 26 mars 2015)	18
2- Enseignement explicite du vocabulaire	19
3- Choix du corpus de mots	19
4- Importance du contexte	20
5- Mise en situation	20
6- Supports pour l'acquisition du vocabulaire	21

PROBLEMATIQUE	23
METHODOLOGIE	26
Population	26
Tests	27
Séquences	35
RESULTATS	42
DISCUSSION ET CONCLUSION	50
Discussion	50
1. Validation des hypothèses	50
2. Limites de l'étude	52
Conclusion	54
BIBLIOGRAPHIE	57
Annexes	61

INTRODUCTION

Tous les enfants apprennent à parler. Il existe des périodes clés dans l'acquisition du langage. Entre deux et cinq ans, tous voient leurs capacités langagières accroître de manière exponentielle (Kail, 2020). Il s'agit donc d'une période fondamentale dans l'acquisition du vocabulaire. Mais il existe de fortes disparités entre les enfants. L'environnement dans lequel ils évoluent a une forte incidence sur le développement de leur vocabulaire. Afin de réduire cette différence entre enfants et permettre une égalité des chances, l'Education Nationale a fait de l'enseignement du langage et notamment celui du vocabulaire une priorité à l'école maternelle. En effet, l'enjeu est important puisque Alain Lieury (2012) a mis en évidence une corrélation entre la réussite scolaire des élèves et la qualité et l'étendue de leur répertoire lexical. La qualité et la quantité des mots dont les élèves disposent aurait donc un fort impact sur les apprentissages fondamentaux et notamment les compétences en lecture.

Pour apprendre les mots, il est nécessaire de les comprendre, les produire mais aussi d'accéder à leurs concepts. Cette conceptualisation permet une représentation mentale de l'objet et l'accès au cœur même de la définition du mot. Elle est essentielle. Et les recherches scientifiques (Bonthoux, Berger et Blaye, 2004 ; Cellier, 2019 ; Bentolila, 2011) ont montré qu'une simple exposition aux mots ne suffit pas pour apprendre un mot (comprendre, produire et conceptualiser).

En tant qu'enseignant, il convient donc de s'interroger quant au type de séance de langage à mettre en place afin qu'elle soit la plus favorable possible à l'acquisition du vocabulaire.

Cette recherche vise donc à comprendre quel enseignement est le plus adapté pour accéder aux mots et aux concepts associés.

Dans les écoles publiques françaises, l'enseignement du vocabulaire le plus usité est l'exposition aux images et photographies d'objets. C'est pourquoi, une séquence permettant la manipulation d'images d'objets notamment avec un réinvestissement par le jeu sera testée dans cette étude. En revanche, certaines recherches comme celles de Boisseau (2005) mettent en évidence l'importance de faire vivre concrètement la situation aux élèves en permettant l'utilisation des objets réels afin

d'en comprendre la fonction et donc de conceptualiser davantage. Une deuxième séquence sera donc proposée dans cette étude selon cette modalité.

De plus, peu de recherches rendent compte de la manière dont les enfants de quatre ans accèdent au concept d'objets alors qu'il semble s'agir d'un âge charnière. C'est pourquoi, il paraît intéressant de réaliser cette étude auprès d'élèves de Moyenne Section de maternelle.

CADRE THEORIQUE

I-Le langage oral

Les hommes communiquent entre eux grâce à des systèmes de signes oraux ou écrits (Florin, 2019). Le langage se compose donc du langage écrit et du langage oral.

1- Qu'est-ce que le langage oral ?

Selon Michèle Kail (2020), le langage est un « *dispositif complexe, multicomponentiel, qui assure à la fois des fonctions de communication et de représentation.* »(p.3). « Communiquer » provient du latin *Communicare* signifiant « être en relation avec ».

Le langage oral peut être défini comme un moyen de communication entre un émetteur et un récepteur pour délivrer un message à l'aide de la parole.

Le langage oral comporte plusieurs dimensions : la syntaxe, le lexique et la prononciation.

Les recherches ont beaucoup évolué concernant l'acquisition du langage oral depuis le siècle dernier. S'il était considéré comme inné (Skinner dans les années 1950), il s'est avéré que d'autres recherches telles que celles de Vygotski ont montré le caractère acquis du langage grâce aux interactions que le sujet entretient avec son milieu.

Aujourd'hui, toutes les études scientifiques montrent que l'homme naît de manière précablée pour le langage (Chomsky, 1964) et que, grâce aux interactions avec son environnement, celui-ci va se développer (Vygotski, 1997).

Le langage oral est donc à la fois inné et acquis (Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2012 ; Florin, 2019 ; Kail, 2020). Son développement est long et complexe.

2- Comment se développe le langage oral ?

De nombreuses recherches ont démontré que les enfants développent tous à peu près le langage au même moment (Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2012) mais selon des trajectoires développementales différentes.

Il existe de fortes disparités entre les individus. Ces différences peuvent s'expliquer, par exemple, par le sexe. En effet, il semble que les filles parlent plus tôt que les garçons, leur système articulatoire se développant plus précocement (Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2012). Le milieu social dans lequel grandit l'enfant peut aussi expliquer ce décalage entre enfants. Un enfant vivant dans un milieu favorisé sera exposé à plus de mots et son répertoire lexical sera plus étoffé. En effet, selon Agnès Florin (2019), les définitions catégorielles sont plus fréquentes chez les enfants des milieux favorisés.

Non seulement il existe des différences entre les individus dans l'acquisition du lexique mais aussi selon les voies d'acquisitions qu'ils empruntent.

Nelson (1975) considère que les enfants vont apprendre des mots nouveaux par deux voies distinctes. Une partie des enfants sont « référentiels » c'est-à-dire qu'ils emploient des mots isolés en lien avec le nom des objets. Alors que certains enfants sont « expressifs », c'est-à-dire qu'ils parlent davantage d'eux-mêmes et des autres. Ces derniers emploient donc plus facilement des phrases ou plusieurs mots alors que les référentiels emploient des mots plutôt isolés les uns des autres.

Cependant, les recherches de Nelson montrent que même si leurs modes d'acquisition de mots sont différents, à trois ans, il n'y a aucune incidence sur l'acquisition du langage. En effet, à trois ans, les enfants atteignent le même niveau de langage.

Certains apprendront donc d'abord le lexique alors que d'autres entreront dans le langage grâce au développement de la syntaxe.

Si pour Nelson (1975) ces deux voies d'acquisition sont bien distinctes, elles se développent de manière simultanée pour Bassano.

En effet, Bassano (2007) montre que les enfants développent le lexique grâce au contenu lexical qui correspond aux noms et qui se met en place en même temps que la fonctionnalité c'est-à-dire des éléments para-lexicaux.

Bates et collaborateurs (1994) estiment, quant à eux, que le processus de production des mots se déroule en quatre stades successifs et progressifs et non seulement deux voies comme l'estiment Nelson (1975) et Bates (1994). L'enfant commence à produire ses premiers mots de manière socio-pragmatique (qui sont utiles au quotidien) puis il va développer en priorité les noms communs. Ensuite, le stade de prédication se mettra en place c'est-à-dire le développement des adjectifs et des verbes. Enfin, lorsque l'enfant sera capable de produire environ quatre cents mots, il accédera au stade de la grammaire.

Bien que la syntaxe, la grammaire et la prononciation fassent partie intégrante du langage oral, cette étude portera plus particulièrement sur le lexique et son acquisition.

3- Acquisition du lexique

Deux processus complémentaires entrent en jeu dans l'acquisition du lexique : la compréhension et la production de mots. Les travaux d'imagerie ont démontré que la compréhension du lexique fait intervenir majoritairement l'hémisphère gauche du cerveau, alors que l'autre hémisphère était plus sollicité en production de mots (Kail, 2020).

Les deux aspects, compréhension et production, évoluent selon des principes bien définis et permettent aux individus de se constituer un répertoire lexical plus ou moins important.

Le vocabulaire s'acquiert de manière évolutive, ce qui permet progressivement l'accès aux concepts.

3-1- Aspects évolutifs

Le répertoire lexical d'un adulte cultivé se situe entre 20000 et 40000 mots (Florin, 2019). La constitution de celui-ci est progressive et surtout non linéaire (Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2012).

L'apprentissage des mots est un long processus. Dès son plus jeune âge et même in utero, l'enfant est sensible aux sons et à la langue. Dès sa naissance, il est capable

de discriminer les phonèmes de toutes les langues. Il sera très sensible à la prosodie et aux sonorités des langues. Progressivement, il va se spécialiser dans sa langue maternelle, en discriminer les phonèmes spécifiques pour ensuite accéder au sens des mots.

L'enfant comprend très tôt des mots empruntés aux routines de la vie quotidienne alors qu'il n'est pas encore capable de les produire. Selon une étude de Menyuk et collaborateurs (1981), vers douze mois, les bébés comprendraient une cinquantaine de mots alors qu'ils n'en produiraient le même nombre que vers seize mois.

Ainsi, avant même qu'il prononce son premier mot distinctement (entre 10 et 13 mois), il comprendra le sens de quelques mots. Il s'agira de mots qui sont les plus utiles dans son quotidien et ceux auxquels il sera le plus exposé. Ces mots qui sont compris et stockés en mémoire avant même qu'il les prononce correspondent au vocabulaire passif.

Avant la production de son premier mot, un enfant passe par plusieurs stades au cours de sa première année qui sont les vocalises (par exemple « ttttttt ») et le babillage (par exemple « mamamama »).

Pour produire ses premiers mots, l'enfant doit être capable de sélectionner un mot dans sa mémoire, le décrypter de manière phonétique et ensuite articuler correctement pour le prononcer (Plaza, 2014).

Le nombre de mots produits (vocabulaire actif) s'accroît de manière plutôt lente jusqu'à vingt mois. Puis, subitement vers deux ans, il augmente de manière significative car l'enfant va découvrir qu'à chaque mot correspond une étiquette verbale. L'enfant pourra produire entre 4 et 10 mots nouveaux par jour. Cette étape d'augmentation fulgurante correspond à l'explosion lexicale qui se situe entre deux et cinq ans (Kail, 2020). Celle-ci sera plus ou moins significative et rapide selon les enfants.

En effet, il existe une forte disparité entre les enfants dans le cadre de la production de mots. Ainsi à 24 mois, certains enfants ne produisent que 100 mots alors que les plus productifs en prononceront environ 500 (la moyenne étant de 300 mots). Ce décalage entre les enfants va s'estomper vers l'âge de trois ans (Cellier, 2019).

Pour augmenter le répertoire lexical, plusieurs phénomènes vont se mettre en place tant en production qu'en compréhension de mots. Ceux-ci permettent aux enfants d'accéder au sens des mots et les réutiliser de manière appropriée.

3-2 Les mécanismes en jeu dans l'acquisition du lexique

L'enfant développe certains mécanismes pour accéder au sens des mots. Ce sont ces derniers qui vont permettre à l'enfant de développer ses compétences lexicales (Kail 2020, Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2012).

L'individu va s'appuyer sur des contextes linguistiques et visuels afin de déterminer le sens possible d'un mot.

- Les phénomènes de sous-extension et de surextension

Selon Agnès Florin (2019), l'enfant attribue en premier lieu un seul nom pour un seul objet (ex : « voiture » représente le véhicule de ses parents mais aucun autre véhicule ne peut être une voiture). Cette étape est le phénomène de sous-extension. Il peut donner, à l'inverse, un même nom à des objets ou personnes selon des caractéristiques communes (ex : il appelle tous les hommes « papa »), il s'agit du phénomène de surextension.

- Le principe d'exclusivité mutuelle

Le principe d'exclusivité mutuelle est le phénomène selon lequel un objet ne peut avoir qu'une seule étiquette verbale (Florin, 2019, Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2012). Un mot ne peut alors avoir qu'une seule et unique désignation. Il s'agit, par exemple, de refuser le mot fruit pour une fraise. Ce principe nommé l'exclusivité mutuelle est remis en question selon Clark pour qui l'enfant entre deux et quatre ans peut accepter qu'un objet possède deux noms différents s'ils appartiennent au même champ sémantique.

- Le principe de contraste et de conventionnalité

Selon Clark (1987), le sujet pourra comprendre le sens de mots nouveaux en isolant le mot inconnu dans une phrase ou une situation. Il repère alors le sens potentiel de ce nouveau terme en fonction de ses caractéristiques et des catégories auxquelles il peut appartenir. Le mot « contraste » alors avec le reste de la phrase et selon le contexte, l'individu détermine le sens possible de ce terme. Il compare ensuite ce sens potentiel avec les formes linguistiques des mots qu'il connaît déjà. Il s'agit du principe de conventionnalité. Par exemple, si un enfant voit son père cuisiner et qu'il entend celui-ci dire « Je mitonne un repas », même s'il ne connaît pas « mitonne », le contexte et le reste de la phrase lui permettent de lui attribuer un sens. De plus, il fait le rapprochement avec un verbe d'action (par exemple, préparer).

- La conceptualisation

L'individu est entouré d'une quantité d'objets indéfinie. Dès son plus jeune âge, l'enfant va distinguer certains objets et les organiser entre eux. Il va réaliser des catégories. En effet, il va considérer un certain nombre d'objets comme équivalents en fonction de leurs caractéristiques communes. Il s'agit de l'activité de catégorisation.

Le concept d'objet correspond à la représentation mentale d'une catégorie et va permettre un stockage en mémoire à long terme de manière stable. Il s'agit donc de la représentation du contenu d'un objet ainsi que de ses caractéristiques (Blaye, Lemaire, 2007). Ainsi, un individu saura lorsqu'il rencontrera un félin autre que son chat domestique pour la première fois, qu'il griffe. Ce nouvel objet sera alors « reconnu ».

La conceptualisation d'un objet ne peut donc pas être dissociée de l'activité de catégorisation.

3-3- La catégorisation conceptuelle

Le fait d'organiser les objets entre eux, va permettre de dépasser les spécificités de chaque objet et de les classer selon des points communs. Les objets sont classés en mémoire de manière hiérarchisée. Par exemple, le chat de la famille sera associé à celui du voisin, les deux seront alors regroupés sous le nom commun chat. Ce dernier marche à quatre pattes, à une queue donc il appartient à la famille des mammifères, qui sont eux-mêmes des animaux...

Cette organisation des objets réduit considérablement l'effort cognitif nécessaire à l'acquisition d'un mot nouveau. La catégorisation permet ainsi au sujet d'étoffer son répertoire lexical.

Elle précède la conceptualisation. Puisque l'individu est capable d'organiser les objets selon des caractéristiques communes, il accède aux concepts d'objets.

Les caractéristiques peuvent être d'ordre perceptif, en fonction de la scène commune dans laquelle sont rencontrés ces différents objets ou alors selon leurs fonctions.

Des études scientifiques (comme par exemple, Bornstein, Kessen et Weiskopf, 1976) ont montré que la capacité de catégorisation commence très tôt, vers quatre mois.

Cependant quels indices sont pris en compte par l'individu pour organiser les objets rencontrés en mémoire ?

Nous allons détailler dans cette étude les trois types essentiels de catégorisation qui sont les catégories perceptive, contextuelle (script ou thématique) et taxonomique.

3-3-1 Les différents types de catégorisation

L'individu classe les objets entre eux selon des caractéristiques communes qui sont soit d'ordre sensoriel (perceptif), des scènes dans lesquels ils sont rencontrés (contextuelle) ou selon une grande et même famille d'objets (taxonomique).

-La catégorisation perceptive

Toutes les études scientifiques montrent que l'enfant va d'abord prélever des indices perceptifs lorsqu'il rencontre un nouvel objet (par exemple, Keil 1984, Mandler 2000). En effet, il va d'abord être sensible à sa forme, sa couleur, sa texture. Les caractéristiques physiques priment. Par exemple, lorsqu'il va rencontrer une balle rouge pour la première fois, il va repérer sa forme ronde et sa couleur.

Cette catégorisation est la première à se mettre en place dès le plus jeune âge de l'enfant (3 à 4 mois) même s'il n'y a pas de signification du mot (Bonthoux, Berger et Blaye, 2004).

Rapidement, ces éléments perceptifs vont se révéler insuffisants pour catégoriser et se représenter mentalement les objets (Nelson, 1978). Les enfants vont devoir prélever des indices fonctionnels ou internes. Pour autant la catégorisation perceptive ne disparaît pas.

Les catégories perceptives sont encore très présentes chez les enfants scolarisés à l'école maternelle. En effet, elles sont encore très significatives entre quatre et cinq ans (Maintenant, Blaye, 2008).

- La catégorisation contextuelle

Les enfants vont mettre en relation les objets selon une même thématique. Ces derniers seront de natures différentes mais seront retrouvés ensemble dans certaines situations ou scènes. Par exemple, ils seront capables d'associer un lapin et une carotte puisque le lapin mange la carotte.

La situation va permettre au sujet de relier les éléments et les objets entre eux. Le contexte dans lequel les mots vont être découverts est essentiel pour la construction d'un concept. Cela va permettre de relier les éléments entre eux selon une thématique définie. Par exemple, la personne va relier entre eux tous les éléments présents lors d'un petit déjeuner (bol, café, croissant...).

Cette catégorisation correspond à des schémas d'événements qui sont organisés en lien avec un but.

Nelson considère que cette forme de catégorie intervient vers l'âge de 2 ans. Elle sera donc présente dès l'école maternelle.

- La catégorisation taxonomique

L'individu, pour accéder au concept, doit regrouper les objets qui l'entourent en catégories de plus en plus élaborées et larges. Ce sont les catégories taxonomiques qui sont des catégories dites « sur-ordonnées ». Elles sont très présentes chez l'adulte.

Cette catégorisation consiste à associer plusieurs objets qui ont des formes, des fonctions ou des thèmes différents et les regrouper dans une grande famille générale d'objets. Par exemple, l'individu associera un tournevis et un marteau et formera la catégorie des outils de bricolage. Ce premier exemple est lié à un contexte précis. Ce sont des catégories sur-ordonnées contextualisées dites « slot-filler » (Nelson, 1978). Cette forme de catégorisation est très présente chez les enfants âgés de cinq ans.

La catégorisation la plus élaborée et qui permet une représentation plus fine du concept de l'objet est la catégorisation sur-ordonnée décontextualisée c'est-à-dire taxonomique élevée. Il s'agit de la catégorie la plus généralisante comme les outils par exemple.

Elle constitue un but à atteindre afin de maîtriser le concept et donc le sens précis des mots.

Si longtemps, l'accès aux catégories a été perçu comme une succession de stades logiques (Piaget, 1959), il apparaît depuis une trentaine d'années que ce modèle est dépassé puisque les études scientifiques montrent que certaines catégories coexistent et sont enchevêtrées (Bonthoux, Berger et Blaye, 2004).

3-3-2 Evolution dans l'activité de catégorisation

Les catégories contextuelles et taxonomiques apparaissent plus tardivement que les catégories perceptives. Toutes les études scientifiques vont dans ce sens (Keil, 1984, Nelson, 1983, Quinn et Eimas, 1996, par exemple).

Néanmoins, les recherches divergent quant au lien qu'elles entretiennent entre elles.

Pour Nelson, les indices perceptifs à eux-seuls seraient insuffisants pour permettre de catégoriser et d'organiser les objets en mémoire de manière stable, et donc de mettre en mémoire à long terme. Il est donc nécessaire d'accéder aux catégories contextuelles ou taxonomiques. Selon elle, il existe différents stades dans l'activité de catégorisation : 1-perceptive, 2-contextuelle, 3- slot-filler (taxonomique contextualisée) puis enfin 4-sur-ordonnée (taxonomique décontextualisée). Cette théorie validerait donc le fait que les catégories taxonomiques se situeraient en dernier lieu. Néanmoins, cet auteur admet qu'une fois construites les catégories taxonomiques peuvent coexister avec les catégories du niveau sous-ordonné (perceptif ou contextuelle) (Blaye, Lemaire, 2007).

Selon Bonthoux, Berger et Blaye (2004), les catégorisations contextuelles et taxonomiques interviennent vers 5 ans. Certaines études (par exemple Fenson, Velle et Kennedy, 1989) montrent également que selon les contextes, les fonctions des objets seraient privilégiées aux catégorisations contextuelles.

Il apparaît que les enfants utilisent en premier lieu les indices perceptifs puis en dernier lieu, auraient accès à la catégorisation taxonomique sur-ordonnée décontextualisée.

Après avoir prélevés des éléments perceptifs, certains catégoriseraient ensuite de manière contextuelle pour accéder à la catégorisation taxonomique d'autres accèderaient aux catégories taxonomiques sans passer par le thème.

De plus, des catégories perceptives et taxonomiques, et, des catégories contextuelles et taxonomiques coexistent (Blaye, Lemaire, 2007). Il existe donc différentes voies d'accès aux catégories taxonomiques. De fait, cela permet de mettre en avant une certaine flexibilité catégorielle (Bonthoux, Berger, Blaye, 2004).

3-3-3-Flexibilité catégorielle

Lautrey (1998) pense que les catégories perceptives, taxonomiques et contextuelles peuvent coexister. Ceci est en corrélation avec la flexibilité catégorielle. Celle-ci est mise en avant dans différentes études (Kalénine, Garnier, Bouisson et Bonthoux,

2007 ; Maintenant et Blaye, 2008). En effet, l'enfant choisirait des indices différents selon la tâche demandée, la nature des objets (naturels/fabriqués) et selon son propre style cognitif pour procéder à une catégorisation. Il y aurait une « bascule » entre tel ou tel type de catégorisation selon différents éléments (Maintenant, Blaye, 2008).

Selon Bonthoux, Berger et Blaye (2004), lorsqu'il s'agit d'objets naturels, le sujet de 5 ans va prélever des indices perceptifs (forme, taille, couleur) mais pour les objets fabriqués, le contexte et la fonction des objets priment. De plus, selon ces mêmes auteurs, l'activité de tri d'objets serait plus propice à la catégorisation taxonomique que les activités d'appariement d'objets.

Cette flexibilité catégorielle permet de mettre en avant que selon leur manière de penser et la nature des objets tous les individus ne catégorisent pas de la même manière et donc qu'ils peuvent passer d'une catégorisation à une autre selon les situations.

L'école maternelle correspond à une étape charnière dans l'acquisition du vocabulaire puisqu'elle correspond à la période d'explosion lexicale.

Compte tenu des différences propres aux individus quant à son acquisition, aux éléments scientifiques que nous avons évoqués, nous pouvons nous interroger sur l'enseignement du vocabulaire à l'école maternelle.

II. Le vocabulaire et son enseignement

Si le lexique correspond à l'ensemble des mots qui composent une langue, le vocabulaire est l'ensemble du répertoire de mots dont dispose un individu.

Ainsi, ce répertoire va s'accroître.

Comment l'école va permettre aux enfants d'acquérir du vocabulaire, c'est-à-dire comprendre, produire et conceptualiser de plus en plus de mots ?

Chaque enfant est scolarisé à trois ans avec un répertoire lexical plus ou moins étoffé. Il existe de fortes disparités entre les enfants. Il convient de réduire ces

inégalités durant les trois années d'école maternelle puisque Lieury (1992) met en évidence le lien entre le développement lexical et la réussite scolaire. En effet, les connaissances lexicales de l'élève permettent de développer les capacités de compréhension et auront donc une incidence sur les capacités de lecture et de compréhension de l'écrit. Un élève, lorsqu'il est scolarisé en cours préparatoire c'est-à-dire à six ans, doit avoir un répertoire lexical d'environ 1500 mots. Cette étendue lexicale lui permet de reconnaître rapidement des mots, comprendre leur sens et donc d'accéder à la compréhension lors de la lecture (Bentolila, 2011).

A l'école maternelle, l'enseignement du vocabulaire vise à réduire les inégalités entre les élèves concernant leur répertoire lexical et favoriser une meilleure entrée dans la lecture pour tous les élèves dès le cours préparatoire.

Nous savons que l'explosion lexicale se situe entre 2 et 5 ans c'est-à-dire au moment où les élèves sont scolarisés à l'école maternelle. L'école joue donc un rôle fondamental dans le développement du vocabulaire.

Nous pouvons donc nous interroger sur les pratiques à observer en classes de maternelle concernant l'acquisition du vocabulaire.

1- Programme de l'école maternelle (B.O du 26 mars 2015)

Le langage à l'école maternelle est un enjeu majeur. Toutes les situations d'apprentissages doivent permettre de travailler le langage et l'acquisition de vocabulaire.

En février 2020, le Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse a publié le guide « pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle ». Il y est préconisé un enseignement quotidien, explicite et dirigé. La publication de ce guide réaffirme la place centrale de l'enseignement du vocabulaire dans les écoles maternelles.

A l'école pré-élémentaire, les programmes de mars 2015 organisent les enseignements en cinq domaines. Le langage est particulièrement présent dans le premier domaine des programmes de 2015 « Mobiliser le langage dans toutes ses

dimensions ». Néanmoins, les apprentissages sont très transversaux et toutes les situations d'apprentissage doivent permettre aux élèves d'enrichir leur vocabulaire.

Le Bulletin Officiel met en exergue les devoirs attribués à l'école maternelle qui sont de s'adapter aux jeunes enfants, de permettre aux enfants d'apprendre et de vivre ensemble et d'organiser des modalités spécifiques d'apprentissages. De fait, les élèves doivent apprendre en jouant puisque les situations de jeu sont fondamentales à cet âge, en réfléchissant et en résolvant des problèmes afin d'éveiller à la curiosité, en s'exerçant, et en se remémorant et en mémorisant.

Ainsi, ces devoirs de l'école maternelle vont guider les enseignants dans la manière dont ils mettent en place les séquences d'enseignement.

Le professeur des écoles doit donc mettre en place des séquences d'enseignement claires, programmées et progressives prenant en compte les spécificités liées à l'école maternelle et aux élèves qui y sont accueillis.

2- Enseignement explicite du vocabulaire

Le langage est présent dans tous les domaines d'apprentissage. L'implicite y est donc très important. Il est fondé sur les interactions avec et entre les élèves.

Pour autant, l'enseignement du vocabulaire nécessite une programmation, une progression se complexifiant de la petite à la grande section de maternelle.

L'enseignement doit être explicite, pensé quelle que soit la séance d'apprentissage même si des certaines d'entre-elles sont spécifiquement dédiées à l'enseignement du vocabulaire.

Pour ce faire, les objectifs d'apprentissage, les mots à faire travailler, l'entrée, les dispositifs doivent être clairement déterminés quelle que soit la séance visée (Cellier, 2019).

3- Choix du corpus de mots

Le choix d'un corpus de mots est essentiel afin que l'enseignant puisse programmer des séances progressives. Selon Cellier (2019), l'enseignement du vocabulaire ne doit pas se faire uniquement par les noms. Il est essentiel d'y ajouter des verbes et

des adjectifs. En effet, le vocabulaire et la syntaxe sont deux éléments indissociables dans l'acquisition du langage en maternelle.

De plus, le sens des mots apparaissant en contexte, il est essentiel de ne pas enseigner des mots isolés. En effet, nous savons que les mots sont reliés en réseaux (catégorisation) et donc qu'une exposition à des mots isolés en limiterait la mémorisation. (Enseigner le vocabulaire en maternelle, Eduscol, 2010).

Selon Cellier (2019), il est fondamental de travailler en priorité sur les mots rencontrés le plus fréquemment. Néanmoins, un travail sur le vocabulaire spécifique a une grande importance.

Le thème du corpus doit être attractif et permettre également un vocabulaire assez ambitieux dont la difficulté va accroître selon les années. Par exemple, le vocabulaire concernant l'élaboration d'une recette va s'étoffer d'année en année. Un gâteau au yaourt nécessite essentiellement un lexique sur les ingrédients de base, quelques verbes d'action (mélanger, cuire...) et quelques ustensiles (moule, saladier, spatule). Une recette plus complexe pourra être proposée durant les trois années de maternelle, de manière progressive afin d'enrichir le vocabulaire en lien avec ce gâteau au yaourt.

4- Importance du contexte

Le contexte a une importance capitale dans l'acquisition du langage. Tout apprentissage explicite doit être pensé dans un contexte spécifique. Le contexte est indispensable pour comprendre certains mots. En effet, celui-ci va permettre à l'enfant d'accéder à un des sens possibles du mot (Bentolila, 2011).

Le thème choisi et le contexte dans lequel le vocabulaire va être abordé sont d'une grande importance pour motiver l'enfant et favoriser ainsi l'enrôlement.

5- Mise en situation

Outre le contexte, la mise en situation des élèves lors d'une séquence sur l'acquisition du langage est fondamentale. Le fait de manipuler, de vivre de manière concrète les situations dans lesquelles sont rencontrés les mots va permettre

d'associer l'objet à son contexte d'utilisation et à sa fonction. La « pédagogie des situations » est très largement défendue par certains chercheurs comme Philippe Boisseau (2005). La situation vécue de manière authentique constituerait une condition nécessaire à l'acquisition du langage.

Cet auteur préconise l'utilisation de supports afin de permettre de fixer les apprentissages. En favorisant les interactions avec les autres, les supports sont indispensables pour le réinvestissement du vocabulaire.

6- Supports pour l'acquisition du vocabulaire

Les supports sont des outils qui favorisent la mémorisation des mots. Ils permettent de répéter les mots, les réutiliser et sont des leviers importants pour l'acquisition du vocabulaire (Cellier, 2019). Ils interviennent souvent en fin de séance ou séquence comme pour fixer les apprentissages.

Philippe Boisseau (2011) et Micheline Cellier (2019) préconisent certains vecteurs ou entrées favorisant l'apprentissage du vocabulaire.

Selon eux, des photographies des enfants en action lors d'une situation spécifique (motricité, par exemple) peuvent favoriser les feed-back et donc les interactions entre adulte et enfants, et entre enfants. Ils préconisent l'utilisation d'albums échos mettant en exergue les élèves en situation. Cet outil, bien que souvent utilisé pour travailler la syntaxe peut être un outil pertinent pour la mémorisation du vocabulaire puisqu'il permet de lier le mot à la fonction de l'objet dans un contexte particulier. Ce support est donc intéressant pour mémoriser et se remémorer les mots utilisés.

La création d'un imagier est intéressante puisque cet outil permet des répétitions et des révisions du vocabulaire employé (Cellier, 2019). Il répertorie différentes images ou photographies d'objets en fonction de thématiques différentes. Certains supports imagiers sont proposés par des maisons d'éditions mais il est intéressant de les créer avec les élèves en fonction du contexte dans lesquels les mots vont être rencontrés.

Les jeux comme par exemple les lotos, jeux de l'oie, memory... réalisés avec des images sont des supports adaptés pour mémoriser durablement le vocabulaire ciblé.

Les albums de littérature, les récits, les contes traditionnels sont des supports très utilisés en maternelle et ont un rôle essentiel dans l'acquisition du vocabulaire. Ils permettent d'étoffer les champs lexicaux, favorisent la mémorisation grâce à la répétition des mots et au contexte, et d'accéder à des mots plus rarement utilisés (Cellier, 2019). Dans ce cas, et pour permettre aux élèves d'accéder au sens des histoires, il peut être pertinent de travailler le lexique en amont de la lecture.

PROBLEMATIQUE

Nos recherches montrent que l'acquisition du vocabulaire est un long processus, non linéaire. Néanmoins, il existe certains invariants. Malgré de très fortes disparités entre les enfants, tous sont concernés par une explosion lexicale entre deux et cinq ans. L'enjeu de l'école maternelle est de réduire les inégalités entre les élèves. Celui-ci est d'autant plus important que les acquisitions lexicales semblent être un prérequis de la lecture et participe ainsi à la réussite scolaire des élèves.

Nous pouvons donc nous interroger quant à la manière la plus adéquate pour enseigner efficacement le vocabulaire, permettant une mémorisation des objets et de leurs concepts associés.

L'analyse de la littérature scientifique a permis de mettre en évidence que chez les enfants de trois ans, les aspects perceptifs des objets priment. Mais nous savons également que les catégorisations perceptives et contextuelles, bien que très présentes chez les enfants de 3 à 5 ans, sont insuffisantes pour accéder au concept d'objets et donc une mémorisation stable. Pour ce faire, ils doivent accéder à la catégorisation taxonomique (slot-filler ou sur-ordonnée décontextualisée). Il est donc fondamental que les enfants délaissent les propriétés uniquement perceptives des objets pour accéder à leurs concepts et donc au cœur même de la définition d'un mot.

A cinq ans, les catégories slot-filler sont dominantes (Nelson, 1975), c'est-à-dire que l'enfant associe l'objet à son contexte d'utilisation et sa fonction d'usage.

Très peu de données scientifiques prennent en compte les enfants de quatre ans (scolarisés en moyenne section). Pourtant nous comprenons, au vu de nos lectures, qu'il s'agit d'un âge charnière dans la manière de catégoriser et donc de penser les mots.

Notre objectif est de mettre en évidence comment l'enfant de quatre ans comprend les mots et accède à leurs concepts, et l'impact de la situation vécue sur l'accès au concept d'objets afin d'adapter les enseignements du vocabulaire en classe de moyenne section.

Pour enseigner le vocabulaire, le professeur des écoles doit veiller à ce que cet apprentissage se fasse en contexte (vécu ou non) comme le préconisent les programmes. La mise en situation des élèves favorise, selon Philippe Boisseau (2005), l'acquisition de mots nouveaux. Mais il est parfois impossible de faire vivre les situations aux élèves donc il semble intéressant de pouvoir comparer une séquence vécue en situation et une séquence dont la situation ne sera pas vécue. Ainsi, notre étude est réalisée dans deux classes de moyenne section de maternelle accueillant des élèves entre 4 et 5 ans. Une classe réalise une recette de cuisine et est donc mise en situation. Le vocabulaire est revu à plusieurs reprises grâce à un album écho. Ce dernier présente les photographies des différentes étapes de la recette avec les élèves en action avec différents ustensiles de cuisine. Cela permet un rappel de la fonction d'usage des objets puisque les enfants peuvent associer la photographie avec l'utilisation de l'objet en contexte. En revanche dans l'autre classe, les élèves travaillent à partir de photographies d'objets. En effet, après un travail sur la fonction des objets en lien avec la recette de cuisine, la mémorisation et la remémoration des mots est réalisée à partir de jeux (jeux de l'oie et loto). Nous comparons les performances des deux groupes testés avant et après les séquences mises en place dans chacune d'elles.

Est ce que l'apprentissage de mots en situation permet une meilleure maîtrise du concept d'objets chez les enfants de 4 ans?

Nous émettons les hypothèses suivantes :

- **Hypothèse générale 1** : Quelle que soit la séquence proposée, les élèves comprennent et produisent plus de mots en fin de séquence mais de manière plus significative lorsque la situation est vécue.
- **Hypothèse 1** : Les élèves comprennent plus de mots en fin de séquence (en situation ou non).
- **Hypothèse 2** : Les élèves produisent plus de mots en fin de séquence (en situation ou non).

- **Hypothèse générale 2** : L'apprentissage du vocabulaire en situation permet davantage d'accéder au concept d'objets et favorise donc l'accès aux catégories plus élaborées.
- Hypothèse 3 : L'apprentissage en situation permet davantage d'associer les objets à leur fonction d'usage grâce à l'augmentation de la capacité à lier un verbe d'action aux objets.
- Hypothèse 4 : L'apprentissage en situation permet de mieux maîtriser le concept d'objets grâce à une diminution des catégories perceptives au profit des catégories plus élaborées (slot-filler et taxonomique élevée).

METHODOLOGIE

POPULATION

Notre cohorte est constituée de vingt-sept élèves de classe de moyenne section de maternelle. L'âge moyen des élèves participant à notre étude est de quatre ans et neuf mois en avril 2021 (début de notre étude).

Ils sont scolarisés dans deux classes différentes et deux écoles distinctes situées dans le département du Loiret et plus précisément dans le Montargois. Ces deux écoles sont rurales, le public accueilli y est sensiblement le même c'est-à-dire issu de famille de classe moyenne.

Les élèves sont scolarisés dans des classes de double niveau de Petite et Moyenne Section de maternelle. Les capacités lexicales attendues sont tellement différentes entre les deux niveaux de classe, que nous avons choisi de nous orienter vers les élèves de moyenne section uniquement.

Il est important de préciser que deux élèves ont été écartés de notre étude puisque leur développement cognitif ne correspond pas à la norme d'un enfant âgé entre quatre à cinq ans.

Il s'agit d'un élève présentant des troubles du spectre autistique qui ne parle pas du tout ainsi que d'un élève présentant un retard important dans les apprentissages.

La totalité des enfants participant à notre recherche faisait partie de nos propres classes.

Il a été choisi de réaliser deux séquences différentes pour chacune des deux classes mais dont le thème est identique : la cuisine et les ustensiles de cuisine.

Une classe de seize élèves correspond à notre groupe témoin. Il est proposé une séquence de langage sans mise en situation. Les séances seront réalisées en prenant appui sur des supports visuels (des photographies d'objets)

Alors que dans la classe de onze élèves, groupe test, une séquence permettant une mise en situation, en contexte leur est proposée. Les élèves doivent réaliser une recette de cuisine leur permettant ainsi d'utiliser les ustensiles de cuisine en situation réelle.

Tableau 1 : Caractéristiques des élèves selon les deux groupes de l'étude

	Effectif total	Filles	Garçon	Age moyen
Groupe témoin	16	8	8	57 mois
Groupe test	11	5	6	57 mois

Les deux groupes, bien qu'ayant des effectifs légèrement différents, ont des caractéristiques similaires (âge et sexe).

TESTS

L'objectif de ces tests est de connaître le répertoire de mots disponible de chaque élève sur le thème de la cuisine et plus précisément des ustensiles de cuisine. Les tâches proposées sont identiques en pré-test et en post-test. La comparaison des performances entre les étapes de pré-tests et de post-tests doit permettre de rendre compte de l'impact de la séquence proposée et des supports utilisés sur la maîtrise du vocabulaire chez les élèves interrogés.

Ces tests sont subdivisés en deux domaines : le vocabulaire et la maîtrise de concepts. En effet, verbaliser un mot ne signifie pas en avoir une représentation fine. C'est pourquoi, en plus de tâches permettant de vérifier la connaissance lexicale (verbalisation et réception) par l'élève, deux tâches en lien avec les concepts d'objets (ustensiles de cuisine) sont proposées.

Le premier domaine étudié qui concerne le vocabulaire vise à mesurer d'une part le vocabulaire en production (vocabulaire actif) et d'autre part en réception (vocabulaire passif) dont dispose l'élève. De fait, deux tâches distinctes sont présentées.

Ensuite, il est essentiel de comprendre la manière dont l'élève organise les éléments entre eux pour accéder au concept. Ce dernier est en lien avec le cœur même de la définition de l'objet. Afin d'analyser sa construction chez chacun des élèves interrogés, une première tâche permet aux élèves d'associer un ustensile de cuisine à sa fonction via un verbe d'action (cuire, éplucher...). Puis, la dernière tâche proposée permet de montrer les liens que les élèves établissent entre les différents éléments à travers l'activité de catégorisation. Rappelons que pour maîtriser davantage le vocabulaire, tout individu doit catégoriser et s'éloigner progressivement

des caractéristiques perceptives des objets pour accéder à la catégorisation taxonomique, catégorie la plus élevée. Lors de cette dernière tâche, les élèves doivent alors associer les objets qui ont un lien entre eux soit sur le plan perceptif (catégorie perceptive), soit parce qu'ils appartiennent à un même thème (catégorie contextuelle), soit parce qu'ils font partie de la même « famille » d'objets (catégorie taxonomique).

Tous les élèves réalisent ces tests de manière individuelle et ces derniers sont identiques pour chacun des deux groupes.

Tout au long de chacune des séquences proposées, le vocabulaire travaillé est en lien avec certains ustensiles de cuisine qui sont : économe, pèle-pomme, four, fouet, batteur, spatule, verre-mesureur, balance et cuillères doseuses (soit neuf items).

1- Phase de tests sur le vocabulaire :

Afin d'évaluer les capacités en réception et en production des mots, des photographies d'objets sont présentées successivement à chacun des élèves des deux groupes.

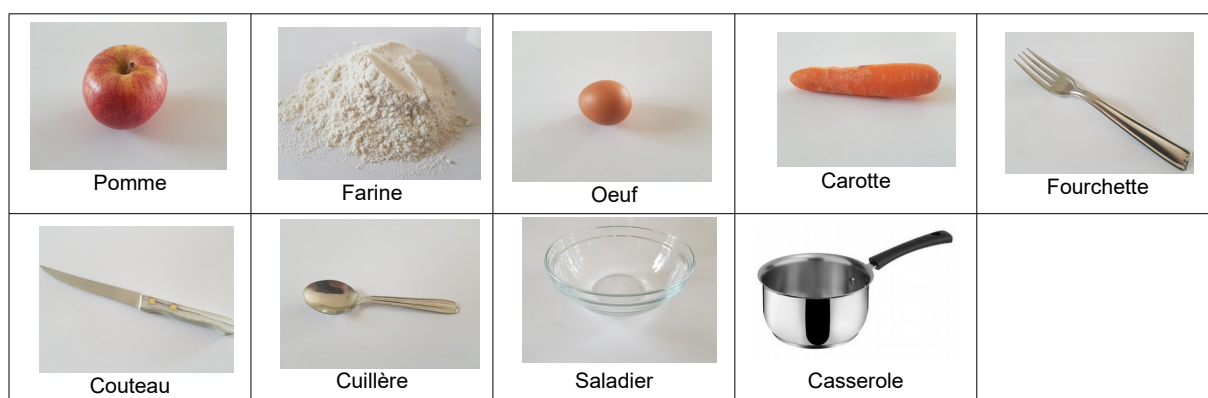
Une première tâche permet d'évaluer l'état de connaissances des mots en production (vocabulaire actif) et une deuxième la compréhension de mots (vocabulaire passif).

Lors de cette première phase de tests, dix-huit photographies d'objets en lien avec la cuisine sont présentées aux différents élèves. Celles-ci ont été choisies comme suit : Neuf items sont des ustensiles de cuisine (objet de l'étude et des concepts à acquérir)(voir figure 1), neuf autres sont des aliments et objets courants utilisés en cuisine (voir figure 2). Ces aliments et objets courants de cuisine ont été choisis en plus des neuf objets à travailler afin de permettre des réussites même si les ustensiles de cuisine très spécifiques ne sont pas connus par les enfants. Cela doit éviter toute démobilité éventuelle de la part des élèves.

Figure 1 : Ustensiles de cuisine



Figure 2 : Aliments et objets courants



Il est choisi de présenter des photographies plutôt que des images afin qu'elles soient les plus réalistes possible et d'éviter toute confusion dans leur interprétation. Ces dix-huit photographies ont été prises sur fond neutre, avec une taille identique pour ne pas influencer les réponses. Elles sont présentées imprimées en couleurs sur papier.

Il semble pertinent de débiter ces tests sur le vocabulaire par le vocabulaire actif. En effet, puisqu'il s'agit dans les deux cas des mêmes photographies, cela permet de ne pas influencer les réponses des élèves ni d'impacter leur spontanéité.

1-1- Le vocabulaire actif :

L'objectif de cette première étape de test concernant le vocabulaire est de vérifier le répertoire lexical en production à disposition de chaque élève.

L'expérimentateur montre donc une à une chacune des dix-huit photographies présentées ci-dessus. L'ordre dans lequel elles sont présentées aux élèves n'a aucune importance.

Il s'agit alors de placer devant l'élève chaque photographie et lui demander de nommer l'objet. L'expérimentateur se doit d'être le plus neutre possible pour ne pas influencer l'élève concerné, ne donner aucune réponse et simplement noter dans sa grille prévue à cet effet (en annexe) la réponse de l'élève.

La consigne est la suivante : « Je vais te montrer des photographies d'objets. Tu devras me dire comment s'appelle cet objet. Si tu ne sais pas, ce n'est pas grave. Tu peux me dire que tu ne connais pas la réponse. Par contre, je ne te dirai pas si ta réponse est juste ou non ».

1-2- Le vocabulaire passif :

L'objectif de cette deuxième tâche est de mettre en évidence le vocabulaire passif à disposition des élèves.

Les dix-huit photographies sont toutes disposées en même temps devant l'élève. Ce dernier doit montrer du doigt la photographie de l'objet désigné oralement par l'expérimentateur.

La consigne donnée à l'élève est : « Voici toutes les photographies que je t'ai montrées précédemment. Lorsque je donnerai le nom d'un des objets, il faudra que tu me montres la photographie correspondante. Je noterai ta réponse dans ma grille mais je ne te donnerai pas de réponse. Ce n'est pas grave de ne pas connaître la bonne réponse. »

Compte tenu de nos recherches scientifiques précédentes (cadre théorique), il est attendu que le nombre de mots connus lors de cette étape soit plus important que

lors de l'étape précédente, le vocabulaire passif était plus étendu que le vocabulaire actif.

2- Phase de tests sur les concepts d'objets :

Les objectifs de cette phase sont de montrer comment les élèves pensent les mots. Dans une première tâche, il s'agit de savoir si les élèves associent l'ustensile de cuisine à sa fonction. Puis, de montrer comment ils catégorisent les objets.

2-1- Tâche en lien avec la fonction des objets :

Cette étape vise à mettre en évidence les capacités des élèves à associer les objets avec des verbes d'action. Elle permet de vérifier si l'élève associe les objets à leur fonction en cuisine, la fonction lui servant ainsi de base dans son classement.

L'expérimentateur présente treize photographies à chaque élève des deux groupes. Celle-ci font partie des dix-huit photographies utilisées en première phase.














Ce sont les neuf photographies d'ustensiles (four, batteur, pèle-pomme, cuillères-doseuses, économètre, balance, fouet, verre-mesureur, spatule) qui seront travaillés lors de la séquence ainsi que la fourchette, la cuillère, le couteau et la casserole. Ces quatre derniers objets ne font pas partie des objets cibles de notre étude mais peuvent être associés aux mêmes fonctions en cuisine.

Lors de cette étape, les élèves sont amenés à choisir des objets et à les associer à un verbe d'action énoncé par l'expérimentateur, voire explicité en cas de besoin.

Il s'agit des verbes : cuire, éplucher, mélanger, fouetter et mesurer.

L'enseignant dispose donc les treize items devant l'élève. La consigne est la suivante : « Peux-tu me montrer tous les objets qui te font penser à (cuire par exemple) ? ». Encore une fois, l'enseignant précise qu'il ne donnera pas la bonne réponse mais notera celle de l'élève dans sa grille. Par contre, il explique que s'il ne connaît pas le mot (cuire par exemple), il peut lui expliciter.

Tableau 2 : Classement attendu des objets selon leur fonction

Verbes d'action	Objets associés		
Eplucher	 Econome	 Pèle-pomme	 Couteau
Cuire	 Four	 Casserole	
Fouetter	 Fouet	 Batteur	 Fourchette
Mélanger	 Spatule	 Cuillère	
Mesurer/peser	 Balance	 Cuillères-doseuses	 Verre-mesureur

2-2-Catégorisation dominante : perceptive ou contextuelle ou taxonomique ? :

L'enjeu de cette tâche est de rendre compte de l'accès au concept des mots et de la manière de catégoriser les mots. Il est important de rappeler les différentes catégories auxquelles l'enfant peut accéder.










A 5 ans, la catégorisation perceptive est encore très présente c'est-à-dire l'association selon la forme ou la couleur des objets rencontrés. Selon Nelson, la catégorisation slot-filler est privilégiée à cet âge. Rappelons qu'il s'agit d'associer entre eux des objets selon leurs fonctions en lien avec le contexte. La catégorisation taxonomique élevée peut être présente chez certains enfants, c'est à dire regrouper certains objets dans une même grande famille selon des caractéristiques communes.










C'est le type de catégorisation qui permet une maîtrise plus élaborée du concept d'objet et donc une acquisition plus stable du vocabulaire. Elle est un but à atteindre. Il s'agit d'associer deux objets qui ont des caractéristiques communes dans une série de trois images. Toutes les séries comportent des objets qui ont des similitudes perceptives. Deux associations sont donc possible par série (perceptive/contextuelle ; perceptive/ slot-filler ; perceptive/taxonomique). Dans chacune des séries, trois associations sont possibles : une association perceptive, une association conceptuelle, slot-filler ou taxonomique élevée et une association au hasard (par exemple : rousse/beurre).










Il a été choisi trois séries permettant des associations perceptives ou contextuelles, trois séries permettant des associations perceptives ou slot-filler et trois séries permettant des associations perceptives ou taxonomiques élevées afin de permettre d'obtenir des résultats plus probants.

Les neuf séries sont présentées ci-dessous. Un lien de couleur sous les photographies permet de mettre en évidence les deux associations possibles concernant la même série d'objets.

Tableau 3 : Les différentes catégorisations possibles

Catégorisation	Série	OBJETS		
		PERCEPTIVE		CONTEXTUELLE
CONTEXTUELLE	1	 Flèche	 Couteau	 Saladier
	2	 Téléviseur	 Four	 Cuillère
	3	 Montgolfière	 Fouet	 Econome

SLOT-FILLER		PERCEPTIVE	
		SLOT-FILLER	
4			
5			
6			

TAXONOMIQUE ELEVEE		PERCEPTIVE	
		TAXONOMIQUE ELEVEE	
7			
8			
9			

L'enseignant présente les neuf séries de trois photographies d'objets une à une. L'ordre de présentation des différentes séries n'a aucune importance. La consigne est la suivante : « Montre-moi les deux objets qui vont bien ensemble ».

Comme dans toutes les autres tâches, l'enseignant explique qu'il ne donnera aucune réponse mais qu'il notera celle de l'élève dans sa grille (voir annexe).

Il est important de noter que ces tests doivent être effectués de façon à ne pas stigmatiser l'erreur, que l'élève ne se sente pas jugés. C'est pourquoi tout au long de ces tests, il est alors nécessaire de répéter qu'il n'est pas grave de ne pas connaître la bonne réponse.

LES SEQUENCES

L'enjeu de ces deux séquences est de mesurer l'impact de la mise en situation des élèves dans l'appropriation du vocabulaire. Un groupe sera donc en action alors que l'autre sera confronté uniquement aux objets.

Le thème de la cuisine a été choisi puisqu'il permet de travailler tant sur la fonction des objets que sur leurs familles. Ce thème permet d'aborder toutes les catégories conceptuelles (perceptive, contextuelle, slot-filler, taxonomique élevée). Il permet de mettre en exergue la capacité des élèves à mettre en relation les mots et les concepts associés. De plus, ce thème est souvent bien connu des élèves de moyenne section. Ils ont eu l'occasion de réaliser des recettes au cours de leurs deux premières années de scolarisation et/ou pour certains, dans le cadre familial.

Les mots à travailler ont été choisis en fonction de leur degré de complexité et de leurs fonctions communes en fonction de verbes d'actions rencontrés lors de la réalisation de beaucoup de recettes culinaires. Ces verbes sont les suivants : éplucher, cuire, fouetter, mélanger, mesurer. A chacun de ces termes pour être associé deux à trois objets (voir méthodologie des tests). Cerner les objets, leurs caractéristiques et points communs permet de construire des catégories conceptuelles.

Chaque séquence a été réalisée dans une des deux classes de moyenne section de maternelle. Elles se composent chacune de cinq séances. Les deux séquences permettent un apprentissage progressif du vocabulaire en débutant par une phase de découverte des ustensiles de cuisine réels, puis d'associer ces éléments à leur contexte d'utilisation (en situation ou non) et enfin le réinvestissement du vocabulaire par le jeu (appariement et plateau) ou l'élaboration d'un support spécifique qui est l'album écho. Elles permettent également que les élèves soient exposés au minimum

cinq fois au vocabulaire. En effet, nous avons vu dans le cadre théorique qu'il fallait être confronté au moins quatre fois à un même mot pour qu'il soit mémorisé.

A 5 ans, les catégories perceptives sont encore très présentes. Nous avons donc choisi de réaliser une première séance basée essentiellement sur l'aspect perceptif des objets pour enrichir le vocabulaire des élèves. Cette première séance est commune aux deux groupes.

Nous savons également que les catégories slot-filler (contexte et fonction) sont très présentes à cet âge. L'enjeu est alors de permettre aux élèves d'associer les ustensiles de cuisine à un contexte d'utilisation. Chacun des deux groupes sera donc confronté à une même recette, celle d'un gâteau aux pommes. Le groupe test devra la réaliser alors que le groupe témoin devra associer les étapes de la recette aux actions et aux objets mais sans pratiquer. Puis, le réinvestissement du vocabulaire se fait grâce à un recueil de photographies prises représentant les élèves en action lors de la réalisation de la recette et l'utilisation des différents ustensiles pour le groupe test et avec des jeux de société (plateau ou appariement) pour le groupe témoin.

Dans les deux cas, un support visuel avec des photographies sera laissé à disposition des élèves : un imagier avec les photographies d'objets pour le groupe témoin et un album écho avec les photographies des élèves en action et des objets dans le groupe test.

1- Première séquence avec le groupe témoin :

Découverte perceptives des ustensiles de cuisine

La première séance concerne un travail perceptif sur les objets. Ainsi, l'enseignant propose un panier contenant les différents objets. Ceux-ci correspondent aux dix-huit items des tests. Cela permet qu'il y ait des éléments que les élèves connaissent (aliments, cuillère...) et des objets beaucoup moins courants que les élèves vont découvrir avec leurs différents sens : vue, toucher, odorat... et tout au long de la séquence. Cette toute première séance sera réalisée en groupe de travail de cinq à six élèves afin de favoriser les échanges. Les groupes seront hétérogènes.

L'objectif est de rencontrer les objets réels plutôt qu'en image pour accentuer l'aspect perceptif des objets, de se demander à quoi ils peuvent servir et enrichir son vocabulaire. Les élèves seront invités à verbaliser le nom des objets qu'ils connaissent. Puis l'enseignant, vérifiera le vocabulaire passif à disposition des élèves en les invitant à sortir du panier tel ou tel objet.

Mise en contexte

Dans une deuxième séance, les élèves vont découvrir une recette. L'enseignant va d'abord la lire en entier puis reprendre les étapes une à une. Les élèves devront alors associer les objets découverts de manière perceptive la séance précédente aux différentes étapes de la recette.

Par exemple, pour réaliser un gâteau aux pommes, il est indiqué qu'il faut commencer par éplucher les pommes. L'enseignant interroge donc les élèves et leur demande les éléments qui seront nécessaires pour la réalisation de cette étape (réponse attendue : pomme, couteau, économe et pèle-pomme).

Classement des ustensiles de cuisine selon leur fonction d'usage

Puis dans une troisième séance, il sera question de réaliser collectivement, en groupe classe, une affiche (Cf : annexe 7) représentant le classement des objets (représentés en photographies) selon les actions possibles tel que :

Tableau 4 : Classement des ustensiles

Cuire	Casserole	Four	
Eplucher	Économe	Couteau	Pèle-pomme
Mélanger	Cuillère	Spatule	
Fouetter	Fouet	Batteur	
Mesurer	Verre-mesureur	Balance	Cuillères-doseuses

Les trois premières séances proposées permettent aux élèves de réaliser des classements et d'associer les objets à leur fonction.

Associer les objets à leur fonction d'usage doit permettre aux élèves d'accéder aux catégories taxonomiques.

Le réinvestissement du vocabulaire par le jeu

Le jeu étant essentiel en maternelle, il fait partie des modalités d'apprentissage préconisées dans les programmes de 2015.

Le vocabulaire employé sera réinvesti sous forme de jeu d'appariement qui est celui du loto (Cf : annexe 4). Cette étape vise à associer une nouvelle fois un objet et son utilisation. Chaque élève aura à sa disposition une grille qu'il devra compléter.

Le dernier jeu mis en place est celui du jeu de l'oie (Cf :annexe 5). Cette fois-ci, il s'agit de vérifier que le vocabulaire est intégré.

Le jeu de l'oie et le loto seront travaillés en groupes de cinq à six élèves au maximum. En effet, cela permettra d'éviter que les élèves n'attendent trop longtemps leur tour et favorisera les interactions entre les élèves. L'enseignant sera à proximité des élèves afin de rectifier les erreurs lexicales des élèves, étayer les propos et guider les élèves.

L'objectif pédagogique de ces deux jeux de société est de verbaliser chaque mot, de le répéter et l'entendre plusieurs fois par le biais d'activités ludiques. Ils visent donc à travailler le vocabulaire en réception et en production.

Le matériel nécessaire pour la réalisation de cette séquence est constitué de :

- Les objets réels présentés dans le domaine vocabulaire des tests et un grand panier,
- Les photographies des objets ingrédients nécessaires à l'élaboration de la recette de gâteau aux pommes (ex : beurre, sucre...) qui ne figurent pas dans les dix-huit items des tests,
- La fiche recette,
- Une feuille A2 pour réaliser l'affiche avec un feutre et de la colle pour coller les différentes photographies,
- Un jeu de l'oie (présenté en annexe),
- Un jeu de loto (présenté en annexe)

2-La deuxième séquence, groupe test :

Cette séquence (Cf : annexe 2) vise à découvrir les mêmes objets que les élèves de l'autre classe mais cette fois-ci, ils pourront les manipuler en situation.

Découverte perceptive des ustensiles de cuisine

La première séance est la même pour les deux groupes testés. Elle vise à travailler sur le vocabulaire des ustensiles de cuisine de manière perceptive.

Puis les élèves vont vivre une situation de cuisine en contexte dans laquelle ils vont utiliser les ustensiles de cuisine découverts en séance 1.

La recette de gâteau aux pommes

Les élèves vont réaliser une recette (Cf : annexe3). Ils vont devoir préparer les ustensiles nécessaires pour la réalisation de la recette (la même recette que proposé en séquence avec le groupe témoin). Puis l'enseignant va expliciter les étapes de la recette. Les élèves devront alors associer les objets à leur fonction à chaque étape et vont se mettre en action.

Pendant la réalisation de la recette, l'enseignant prend en photographies les élèves en action.

Ces photographies serviront de point d'appui pour les séances ultérieures et permettront de réaliser un album écho.

L'album écho

L'album écho est un outil permettant de retracer des événements à l'aide représentations de la situation vécue (l'élaboration de la recette du gâteau aux pommes). Cet album est réalisé à la troisième personne (Boisseau, 2005) c'est-à-dire que les photographies ne représentent pas uniquement un élève en action mais tous les élèves de la classe sont susceptibles d'y apparaître. L'album sera constitué d'une dizaine de photographies.

Pour ce faire, l'enseignant montre alors les photographies une à une aux élèves afin qu'ils les décrivent et expliquent ce qu'ils ont fait, avec quels objets sous forme de dictée à l'adulte. L'enseignant écrit alors devant les élèves la description des élèves et ces derniers s'accorderont pour expliciter la photographie concernée avec une seule phrase décrivant au mieux l'action. Cette phrase figurera dans l'album écho sous la photographie concernée.

Enfin, les élèves vont devoir reconstituer dans l'ordre chronologique les étapes de la recette et classer les photographies.

L'album sera alors constitué (Cf : annexe 6) et mis à disposition des élèves au coin cuisine afin de favoriser le réinvestissement des étapes lors de jeux symboliques.

La synthèse

Les élèves réalisent une affiche pour la classe. Pour ce faire, ils effectuent un classement sous forme de tableau répertoriant les différentes actions (mélanger, cuire, fouetter, mesurer, éplucher) et y associer les objets correspondants. Le classement attendu est le même que celui de la séquence du groupe témoin (voir tableau 4).

Le réinvestissement

L'enseignant ira au coin cuisine en temps de jeux libres et, invitera et permettra de réinvestir cet outil « Montre-moi l'image où vous avez épluché les pommes. Qu'avez-vous utilisé ? ... ».

L'objectif étant alors qu'ils puissent le réutiliser de manière autonome et permettre ainsi les feed-back et les échanges entre élèves.

Le matériel nécessaire pour cette séquence est :

- un panier avec les dix-huit objets réels présentés lors des tests,
- un appareil photo,
- les ingrédients de la recette (ne faisant pas partie des dix-huit objets des tests)
- un classeur

- les photographies prises lors de l'élaboration de la recette de gâteau aux pommes
- fiche recette

RESULTATS

Les tests ont été réalisés en début et en fin de séquence. La comparaison des pré-tests et des post-tests permettra de mettre en exergue d'une part le vocabulaire dont les élèves disposent en début et fin de séquence sur les ustensiles de cuisine. Et d'autre part, ils permettent de mettre en avant les capacités de catégorisation en jeu dans l'appropriation du vocabulaire.

1- Evolution du vocabulaire à disposition des élèves

Il s'agit rendre compte du vocabulaire dont les élèves disposent tant en compréhension qu'en production.

Nous pensons que le répertoire lexical des élèves va s'étoffer entre les deux tests (pré et post-tests) quelle que soit la séquence mise en place.

La partie des résultats s'appuie sur la capacité des élèves à reconnaître et nommer des aliments courants et des ustensiles de cuisine. Une évolution des résultats est attendue en ce qui concerne les ustensiles de cuisine.

Nous espérons que l'augmentation du vocabulaire passif et actif entre les deux séquences sera plus importante pour le groupe test c'est-à-dire celui qui aura réalisé la recette et donc utilisé les ustensiles de cuisine en situation.

Les résultats indiqués dans les tableaux suivants correspondent au nombre moyen de mots dont les élèves disposent tant en compréhension qu'en production.

1-1 Vocabulaire passif

Le tableau ci-dessous représente le nombre moyen de mots compris par les élèves. La partie grisée correspond aux résultats obtenus par le groupe test. Ces moyennes ont été arrondies au nombre entier près afin d'en faciliter la lecture.

Rappelons que nous avons choisi d'intégrer ces aliments et quelques ustensiles simples afin qu'ils soient reconnus facilement par les élèves et permettre des réussites lors des tests afin de ne pas démobiliser les élèves.

Tableau 5 : Nombre moyen de mots compris (aliments, ustensiles de cuisine dont les mots cibles) selon les groupes (test et témoin)

		Aliments (n=4)	Ustensiles (n=14)	Dont mots cibles (n=9)	TOTAUX (n= 18)
Groupe témoin (sans mise en situation)	Pré-tests	4	8	4	12
	Post-tests	4	9	5	13
Groupe test (avec mise en situation)	Pré-tests	4	10	5	14
	Post-tests	4	12	7	16

Conformément à nos attentes, les élèves connaissent tous les noms des aliments (carotte, pomme, farine et œuf) dès le début de la séquence.

Ils connaissent également des ustensiles (en moyenne 9 mots sur les 14) dès la phase de pré-tests dont quelques mots-cibles. Le four et le verre-mesureur sont les mots-cibles les mieux connus par les élèves alors que les cuillères doseuses, le batteur et l'économe sont peu compris.

Quel que soit le groupe, le vocabulaire en compréhension a augmenté. Les deux séquences proposées ont donc eu un impact positif quant à la compréhension de mots.

Nous constatons également que le nombre total de mots compris est passé de 12 à 13 entre les pré tests et les post-tests soit une faible augmentation de 8 % pour le groupe témoin. De même, ce nombre passe de 14 à 16 pour le groupe test soit une augmentation de 14 %.

Bien que faible, la hausse de mots compris est donc plus marquée avec le groupe test. Le fait de vivre la situation pour le groupe test a permis d'augmenter de manière plus significative le vocabulaire passif des élèves.

1-2 Vocabulaire actif

L'analyse des résultats concernant le vocabulaire actif s'appuie sur le nombre de mots verbalisés par les élèves lorsque l'expérimentateur leur montre la photographie. Le tableau ci-dessous présente les résultats obtenus dans les deux groupes. La partie grisée met en exergue les résultats obtenus par le groupe test.

Tableau 6 : Nombre moyen de mots produits (aliments, ustensiles de cuisine dont les mots cibles) par les élèves selon les groupes (test et témoin)

		Aliments (n=4)	Ustensiles (n=14)	Dont mots cibles (n=9)	TOTAUX
Groupe témoin (sans mise en situation)	Pré-tests	3	7	2	10
	Post-tests	4	9	3	13
Groupe test (avec mise en situation)	Pré-tests	3	6	2	9
	Post-tests	4	10	6	14

Pour les deux groupes, nous constatons que les aliments étaient presque tous connus en pré tests (3 mots sur 4) et tous en post-tests.

Quelle que soit la séquence proposée, les élèves des deux groupes ont vu leur nombre de mots produits augmenter. Le groupe test produit en moyenne 5 mots en plus et le groupe témoin, 3.

Nous pouvons constater que cette hausse est plus marquée pour le groupe test tant pour les ustensiles de cuisine (passant de 6 à 10 contre 7 à 9 pour le groupe témoin). Il en est de même pour les mots-cibles qui passent de 2 à 6 mots produits pour le groupe test alors qu'il augmente de 2 à 3 pour le groupe témoin.

Comme pour le vocabulaire passif, les résultats permettent de mettre en évidence une certaine tendance à augmenter entre les deux phases de tests. L'augmentation est plus marquée pour le groupe test que pour le groupe témoin. Dans les deux groupes, les mots-cibles les plus verbalisés dont le four et le verre-mesureur. En post-test les termes pèle-pomme, fouet et balance sont très souvent produits dans le groupe test.

Le fait de vivre la situation et donc d'utiliser les ustensiles de cuisine en contexte semble permettre davantage d'étoffer le vocabulaire des élèves de quatre ans tant en production qu'en compréhension.

2- L'activité de catégorisation

L'activité de catégorisation est fondamentale pour accéder au concept d'objets et donc permettre la maîtrise du concept et de la définition même d'un mot.

Plus cette catégorisation est élaborée (taxonomique), plus l'enfant assimile un concept en lien avec un objet.

La première catégorisation taxonomique à se mettre en place est la catégorisation slot-filler. La fonction des objets est mise en lien avec le contexte d'utilisation de l'objet.

La première étape de ces tests est donc de montrer que les séquences proposées permettent aux élèves de comprendre la fonction d'usage des objets présentés à travers cinq verbes d'action : mélanger, cuire, fouetter, éplucher et mesurer et donc de ce fait favoriser la catégorisation en slot-filler.

Puis la deuxième étape des tests concernant la catégorisation consiste à montrer quel type de catégorisation est dominant avant et après la séquence et de ce fait savoir si les catégories perceptives ont été délaissées au profit de catégories plus élaborées.

2-1Tâche en lien avec la fonction des objets

Quelle que soit la séquence proposée, nous espérons que les élèves associeront plus de mots à leur fonction d'usage. Compte tenu de nos recherches et des théories de Boisseau (2004) et Cellier (2019), il est attendu que les élèves du groupe test aient associé plus de mots à leur fonction d'usage et donc à un des verbes d'action proposés.

Rappelons qu'il s'agit pour les élèves de montrer les objets qui font penser au verbe d'action en question.

Comme pour les tâches concernant le vocabulaire, il a été choisi de rendre compte des résultats en arrondissant les résultats à l'entier près afin de permettre plus de lisibilité. La partie grisée dans le tableau ci-dessous correspond aux résultats du groupe test.

Tableau 7 : Capacités des élèves du groupe témoin et du groupe test à associer un objet à sa fonction d'usage grâce à un verbe d'action

		Mélanger (n=2)	Cuire (n=2)	Fouetter (n=2)	Éplucher (n=3)	Mesurer (n=3)
Groupe témoin (sans mise en situation)	Pré-tests	1	2	1	1	1
	Post-tests	2	2	1	1	2
Groupe test (avec mise en situation)	Pré-tests	1	2	1	1	1
	Post-tests	2	2	2	3	2

Pour le groupe témoin, nous pouvons constater que l'augmentation de l'association de mots à leur fonction d'usage concerne uniquement les verbes « mélanger » et

« mesurer ». En effet, dans les deux cas, le nombre d'ustensiles connus passent d'un à deux.

Alors qu'en phase de pré tests, nous pouvons constater une similarité entre les résultats des deux groupes, en ce qui concerne les post-tests les résultats ont augmenté pour le groupe test. En effet, tous les verbes d'action se voient attribuer plus de mots d'ustensiles de cuisine.

En phase de pré-tests, les élèves des deux groupes ont majoritairement associé le terme cuillère à mélanger mais pas la spatule. De plus, pour les deux groupes, nous constatons que le fouet a été associé au verbe fouetter alors que le batteur l'est très peu.

2-2- Tâche en lien avec le type de catégorisation

Pour cette tâche, nous avons choisi d'exploiter les résultats avec fréquence 0-1. En effet, pour l'exploitation des résultats, la totalité des 9 items a été prise en compte. Le score 1 correspond à 100 % de réussites soit 9 items sur 9 alors que le score 0 représente 0 % de réussite. Par exemple un score de 7 items sur 9 est calculé comme suit : $7/9 = 0,78$. Cette méthode permet davantage de rendre compte de la part des différentes catégories dans les réponses des élèves.

Les catégorisations perceptives étaient très présentes jusqu'à l'âge de cinq ans. Il est donc attendu que la catégorisation perceptive soit dominante dans notre phase de pré-tests. De même, la catégorisation taxonomique élevée est la plus élaborée c'est-à-dire que la définition du mot est intégrée. Cette dernière devrait donc être moins présente. Néanmoins, nous espérons que quelle que soit la séquence cette forme de catégorisation sera plus présente en phase de post-tests. Cela sous-entendrait une meilleure assimilation des concepts.

Tableau 8 : Répartition moyenne des types de catégorisation chez les élèves du groupe témoin et le groupe test

		Hasard	Perceptive	Contextuelle	Slot-filler	Taxonomique élevée	TOTAL
Groupe témoin (sans mise en situation)	pré-tests	0,06	0,61	0,13	0,12	0,08	1
	post-tests	0	0,55	0,25	0,14	0,06	1
Groupe test (avec mise en situation)	pré-tests	0,02	0,56	0,16	0,14	0,12	1
	post-tests	0	0,29	0,23	0,27	0,21	1

Nous constatons que lors de la phase de pré tests, la catégorisation perceptive est dominante et majoritaire. Elle constitue 61 % des réponses pour le groupe témoin et 56 % pour le groupe test. Cette catégorisation perceptive est donc prégnante à l'âge de quatre ans.

Nous constatons une quasi égale répartition entre les catégories contextuelles et slot-filler (12%et 13% pour le groupe témoin et 14 et 16 % pour le groupe test). Comme nous l'attendions, les catégories taxonomiques élevées représentent une très faible partie des réponses (8 % pour le groupe témoin, 12 % pour le groupe témoin).

Après la séquence du groupe témoin, on constate une faible baisse des catégories perceptives (passant de 61% à 55%) et une augmentation des catégories contextuelles (de 13 à 25%). En plus, les catégories slot-filler et taxonomique élevée restent stables (voire diminuent légèrement pour les catégories taxonomiques

élevées) au profit des catégories contextuelles et slot-filler. Ces résultats permettent de mettre en évidence que la séquence proposée sans faire vivre la recette de cuisine donc sans utiliser les ustensiles, a permis de développer davantage les catégories contextuelles mais n'a pas permis une hausse des catégories les plus élaborées. En effet, dans le groupe témoin, plus d'une réponse sur deux reste perceptive en phase de post-tests.

Nous pouvons néanmoins noter qu'aucune réponse n'est donnée au hasard lors de la phase des post-tests.

Comme pour le groupe témoin, les catégories contextuelles augmentent entre les deux phases passant de 16% à 23% pour le groupe test.

Nous pouvons constater une nette augmentation des catégories taxonomiques : elles passent de 14 % à 27 % en slot-filler et de 12 à 21 % en taxonomique élevée.

Ces résultats mettent en évidence une importante diminution des catégories perceptives au profit des catégories plus élaborées donc taxonomiques (slot-filler et taxonomique élevée) lorsque les élèves ont réalisé la recette et utilisé les ustensiles de cuisine. Les résultats permettent de mettre en évidence une meilleure répartition des catégories. En effet, les catégories perceptives ne sont plus dominantes.

DISCUSSION ET CONCLUSION

DISCUSSION

L'enseignement du vocabulaire est un enjeu majeur. Il est une priorité en maternelle. Lorsque j'ai eu en charge mes classes d'élèves de moyenne section de maternelle, je me suis beaucoup interrogée sur la manière d'aborder le vocabulaire avec les élèves. Certes, comme le préconisent les programmes, toutes les situations d'enseignement doivent permettre aux élèves d'enrichir leur vocabulaire. Mais comment faire pour que celui-ci soit intégré de manière durable en mémoire ?

Il suffit de se rendre sur un moteur de recherche internet pour constater que l'enseignement du vocabulaire est réalisé de plusieurs manières, selon plusieurs entrées. Face à une multitude de propositions et du large panel d'outils à disposition de l'enseignant pour permettre aux élèves d'apprendre des mots, il est parfois difficile de faire un choix.

L'objectif de cette recherche était de montrer comment les élèves de quatre ans apprennent les mots et comment favoriser au mieux l'association d'un mot avec le concept d'objets.

Les résultats de nos recherches ont permis de comparer deux modalités d'enseignement du vocabulaire : l'une en situation vécue et l'autre grâce à des photographies d'objets.

L'analyse de ces résultats vont alors permettre de valider ou infirmer les hypothèses émises. Néanmoins, cette étude présente certaines limites qu'il convient d'explicitier.

1-Validation des hypothèses

Au regard des deux séquences mises en place dans les groupes, la première hypothèse générale peut être validée. En effet, les deux séances mises en place dans les classes ont permis d'accroître le vocabulaire des élèves.

Conformément aux hypothèses 1 et 2, les enfants progressent en compréhension et en production du vocabulaire après les phases d'apprentissage.

Même si les deux séquences ont eu un impact positif sur l'acquisition du vocabulaire, nous pouvons noter une augmentation légèrement plus marquée lorsque la recette de cuisine a été réalisée par les élèves. Le fait de vivre la situation et donc d'utiliser les objets a donc un effet plus important quant à l'acquisition du vocabulaire passif et actif des élèves.

Cette étude visait à vérifier l'accès aux concepts d'objets grâce à la mise en situation. Grâce aux résultats obtenus, nous pouvons valider notre deuxième hypothèse générale. En effet, vivre la situation a permis aux élèves d'accéder au concept d'objets et favorise donc l'accès aux catégories les plus élaborées afin d'accéder au mieux au cœur même des définitions des mots.

Conformément à nos attentes (hypothèse 3), les élèves mettent davantage en relation un objet à sa fonction d'usage en le liant à un verbe d'action. Et mettre en lien un objet à sa fonction dans un contexte précis permet d'accéder à la catégorie slot-filler et donc à une catégorie taxonomique sous-ordonnée.

Conformément à notre quatrième hypothèse, le fait d'utiliser les ustensiles de cuisine en contexte permet de délaissier les catégories perceptives qui sont insuffisantes pour accéder au concept d'objets au profit des catégories taxonomiques donc élaborées. Ces observations sont en lien avec les résultats de la troisième tâche des tests. En effet, mettre en lien les objets avec leur fonction d'usage a contribué à l'accès aux catégories taxonomiques. Les résultats de cette étude permettent de montrer que le fait de vivre la situation en contexte et d'utiliser concrètement des objets a permis aux élèves de délaissier les catégories perceptives. Toutes les autres catégories (taxonomiques mais aussi contextuelles) ont vu leur part augmenter. Néanmoins, les résultats montrent que les catégories contextuelles ont elles aussi augmenté. Nous savons, selon l'analyse de la littérature scientifique que ces dernières ne sont pas suffisantes pour accéder au concept d'objets.

Comme l'ont mis en avant Maintenant et Blaye (2008) dans leur étude, les catégories perceptives sont encore dominantes chez les enfants de quatre ans. Cependant,

cette étude permet de mettre en évidence que la manière dont l'enseignement du vocabulaire est mis en place peut modifier cette tendance.

Les résultats obtenus sont en corrélation avec les constats de Blaye, Berger et Bonthoux (2004) selon lesquels plusieurs types de catégorisation peuvent coexister et sont enchevêtrées.

L'apprentissage des mots en situation et la manipulation permettent une meilleure maîtrise du concept d'objets chez les enfants de quatre ans, notamment en ce qui concerne les objets fabriqués (les ustensiles de cuisine dans cette recherche).

Les résultats de cette étude sont en corrélation avec la pédagogie des situations de Philippe Boisseau (2005) qui préconise de travailler le vocabulaire en situation afin que l'enseignement soit plus efficace. De même, selon Micheline Cellier (2019), les catégories se construisent de manière progressive dans des situations concrètes grâce à la manipulation.

Les résultats de cette recherche sont en adéquation avec les observations de ces deux pédagogues.

2-Limites de l'étude

Je m'attendais à des résultats plus probants et caractéristiques.

La cohorte de l'étude était suffisamment importante pour conclure à une tendance mais ne me permet pas d'établir une généralité.

Cette étude a été réalisée dans deux classes différentes sur un temps donné et plutôt limité. Les résultats obtenus en post-tests, bien qu'ayant montré un impact positif, ont été réalisés juste après les séquences. Bien que ces derniers soient très intéressants et exploitables, le fait de réaliser des tests plus tardivement aurait peut être permis de rendre compte davantage de la mémorisation du vocabulaire sur le long terme.

Les supports utilisés pour se remémorer le vocabulaire (imagier pour le groupe témoin et album écho pour le groupe test) n'ont pas été suffisamment exploités dans l'étude. Il est donc difficile de mesurer l'impact de ceux-ci sur l'acquisition du

vocabulaire. Pour davantage en mesurer l'efficacité et la pertinence, il aurait été judicieux de réaliser une autre séquence identique dans les deux groupes et de proposer les différents supports pour réinvestir le vocabulaire.

Le fait de mettre les élèves en situation semble être à privilégier dans l'enseignement du vocabulaire, lorsque la situation le permet. Il semble donc pertinent de garder toujours à l'esprit que de faire vivre les situations aux élèves, de les laisser manipuler permet de développer davantage l'accès au concept d'objets, lorsqu'il s'agit d'objets fabriqués. Comme le souligne Cellier (2019), la manipulation permet une catégorisation plus élaborée.

Nous savons que l'image seule ne permet pas de dépasser les aspects perceptifs des objets.

Ceci est en corrélation avec les propos de Kalénine, Garnier, Bouisson et Bonthoux (2007) selon lesquels lorsqu'il s'agit d'objets fabriqués, les propriétés fonctionnelles et contextuelles sont nécessaires à l'activité de catégorisation. Les mots-cibles travaillés lors de cette expérimentation concernaient des objets fabriqués. Ceci peut expliquer que les élèves ayant réalisé la recette aient davantage pu accéder aux catégories élaborées. Ceci peut également expliquer pourquoi dans les deux groupes, tous les élèves connaissent tous les noms des ingrédients puisque dans le cas d'objets naturels, les caractéristiques perceptives priment. Dans ce cadre, l'aspect perceptif peut se révéler suffisant afin de comprendre le sens du mot et les caractéristiques de l'objet concerné. Par exemple, lorsqu'il s'agit de distinguer deux fruits, travailler sur l'aspect sensoriel (goût, texture, aspect visuel) des objets peut être suffisant pour que les élèves fassent la distinction entre une pomme et une orange.

Mais cette recherche n'a pas suffisamment fait la distinction entre ces deux types d'objets, nous ne pouvons dégager qu'une simple tendance qui mériterait d'être approfondie avec des mots-cibles différents et une cohorte plus importante.

Cela aurait permis d'être plus précise dans les conclusions de cette étude.

Pour que l'enseignement du vocabulaire soit plus profitable, à défaut de pouvoir toujours vivre concrètement la situation (comme la réalisation de la recette par

exemple), il semble falloir laisser aux élèves le temps de manipuler les objets et de les relier à leur contexte d'utilisation et à leur fonction lorsqu'il s'agit d'objets fabriqués.

En ce qui concerne les objets naturels, les images et photographies semblent pouvoir être un appui de qualité à conditions que les caractéristiques perceptives puissent être mises en avant.

CONCLUSION

Lorsqu'en septembre dernier, j'ai eu en charge une classe de moyenne section de maternelle, je savais déjà, de par ma formation de professeur des écoles, que pour qu'un terme soit retenu en mémoire, un élève devait rencontrer le mot plusieurs fois sur plusieurs séances voire séquences. De même, je savais qu'il ne pouvait pas être enseigné en dehors d'un contexte bien précis.

De fait, en début d'année scolaire, il me semblait pertinent de travailler à partir cartes-images, photographies et/ou imagiers permettre aux élèves de retenir les mots et je faisais donc en sorte que les élèves y soient exposés à plusieurs reprises. Plusieurs séquences sont proposées selon cette même modalité dans différents ouvrages ou blogs internet d'enseignants. Par exemple, on trouve régulièrement des ouvrages qui préconisent de travailler sur le lexique d'un album de jeunesse avant la lecture de celui-ci avec des images ou des photographies pour permettre aux élèves de mieux accéder au sens de l'histoire. Cette approche semble pertinente au préalable de la lecture de l'album afin que l'élève puisse accéder au sens de l'histoire. Mais pour que les élèves s'approprient réellement l'histoire, en comprennent le sens et le vocabulaire spécifique, faire vivre la situation aux élèves paraît nécessaire. Cette approche est largement mise en avant dans la méthode *Narramus* de Cèbe et Goigoux. C'est pourquoi, en ce qui concerne le travail sur un album de littérature de jeunesse, en supplément des images proposées en amont, le vécu de la situation est essentiel. Par exemple, lorsqu'un album de jeunesse est travaillé sur plusieurs séances, nous pouvons réaliser une maquette très simple mais

qui permet aux élèves de faire vivre l'histoire, de réemployer les mots et donc de se les approprier en comprenant leur concept. Il peut être aussi judicieux dans ce cadre, de faire jouer des saynètes de l'histoire avec des marottes. Cela permet aux élèves de vivre l'histoire à la place des personnages, de comprendre davantage leurs états mentaux, comprendre certaines expressions. Pour l'avoir expérimenté en classe, je ne peux que constater une meilleure motivation et entrain des élèves. Ils sont donc plus enclins à accepter d'entrer dans la tâche proposée et les apprentissages en sont facilités.

Selon les programmes de l'école maternelle de 2015, enrichir le vocabulaire des élèves est une nécessité absolue pour réduire les inégalités quant à la réussite scolaire des élèves. Néanmoins, entre trois et six ans, il existe un écart considérable dans la manière de catégoriser les mots. Si pour un enfant de trois ans, les caractéristiques perceptives des objets priment dans l'activité de catégorisation, il n'en est pas de même pour les élèves de grande section de maternelle qui selon Nelson (1978) catégorisent en slot-filler. Il est donc nécessaire pour programmer l'enseignement du vocabulaire à l'école maternelle de prendre en compte les capacités des élèves selon leur âge.

Cette étude m'a permis de beaucoup évoluer quant à l'enseignement du vocabulaire. Si en début d'année scolaire, je pensais qu'il suffisait qu'un élève soit exposé aux mots plusieurs fois pour les comprendre et les produire, la réalité est plus complexe.

Je sais aujourd'hui que les enfants de quatre ans catégorisent d'abord les objets selon des caractéristiques perceptives. Elles sont toujours dominantes à cet âge comme le signifiaient Blaye, Bonthoux et Berger (2004) et Maintenant et Blaye (2008). Bien qu'elles puissent servir d'appui aux apprentissages, elles ne constituent qu'une étape dans la conceptualisation des objets. Afin de les aider à dépasser ces caractéristiques sensorielles, les élèves doivent être amenés le plus possible à « vivre » les mots en contexte grâce à la manipulation et l'utilisation des objets.

L'enseignement explicite du vocabulaire doit permettre cette mise en situation et ne pas se limiter à des images d'objets.

Cette recherche a permis de rendre compte qu'il n'existe pas une méthode pour enseigner le vocabulaire mais plusieurs qui peuvent toutes se révéler efficaces en fonction des élèves, de leur âge, de leurs capacités cognitives, du contexte, des objets... Il existe une multitude de facteurs à prendre en compte lorsque le professeur pense l'enseignement du vocabulaire.

Je suis maintenant plus armée et plus disposée à avoir un regard critique sur mon enseignement, sur les ressources à disposition afin de permettre un apprentissage efficace du vocabulaire.

BIBLIOGRAPHIE

BASSANO, Dominique. *L'acquisition du langage*, Paris : Presse Universitaire de France, 2000, Chap.5, La constitution du lexique : Le développement lexical précoce, p.137-168.

BENTOLILA, Alain. Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, « Le vocabulaire : pour dire et lire ». *Ressources pour l'école primaire*, Novembre 2011. Eduscol.

BERGER, Carole. « Catégorisation, formation de concepts et induction : rôle des informations perceptives et conceptuelles chez le jeune enfant ». *L'année psychologique*, 1997, Vol.97, n°3. p. 495-517.

BLAYE, Agnès, LEMAIRE, Patrick. *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*, Paris : 2007, De Boeck Sup. 430 pages.

BOISSEAU, Philippe. *Enseigner la langue orale en maternelle*. Scéren, CRDP académie de Versailles : Retz, 2005. 304 pages.

BOISSEAU, Philippe. Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, « Comment enseigner le vocabulaire en maternelle ». *Ressources pour l'école primaire*, Novembre 2011, Eduscol.

BOISSEAU, Philippe, TARTARE-SERRAT, Chantal. *Les albums échos*, Paris : Retz, 2010. 64 pages.

BOISSEAU, Philippe, SCONARD, Stéphanie, BOURGES, Annie-Claude [et al.]. *Pédagogie du langage pour les 4 ans*. Rouen : Scéren, CRDP Haute-Normandie, 2004. 317 pages.

BONTHOUX Françoise, BERGER Carole, BLAYE Agnès. *Naissance et développement des concepts chez l'enfant, Catégoriser pour apprendre*. Paris : Dunod, 2004.

BRIGAUDIOT, Mireille. *Langage et école maternelle*. Paris : Hatier, 2019. 256 pages.

BRIGAUDIOT, Mireille, DANON-BOILEAU Laurent. « Catégorisation et construction du vocabulaire ». *Faits de langues*, Octobre 1999 n°14, p.37-48.

BRUNER, Jérôme. *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz, 1999. 132 pages.

CELLIER, Micheline. *Guide pour enseigner, Le vocabulaire à l'école maternelle*. Paris : Retz, 2019. 208 pages.

CELLIER, Micheline. Ministère de l'Education Nationale, « Le vocabulaire et son enseignement, Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire ». Novembre 2011, Eduscol.

DENHIÈRE, Guy, JHEAN-LAROSE, Sandra. « L'acquisition du vocabulaire ». Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, Ressources pour l'école primaire. Novembre 2011, Eduscol.

FLORIN, Agnès. *Le développement du langage*, 2^e édition, Malakoff : Dunod, 2019. 128 pages.

FLORIN, Agnès. « Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages ». *Enfance et psy*, 2010, n°47, p. 30-41.

FLORIN, Agnès. « Les connaissances lexicales des enfants d'école primaire ». *Repères*, 1993, n°8, p. 93 -112.

FLORIN, Agnès, CRAMMER, Carole. *Enseigner à l'école maternelle, de la recherche aux gestes professionnels*. Paris : Hatier, 2010. 320 pages.

FOUQUET, Nathalie, MEGALAKAKI, Olga. « Construction et compréhension des catégories taxonomiques ». *Enfance*, 2013, n°2, p.118-137.

KAIL, Michèle. *L'acquisition du langage*, Que sais-je, Paris : PUF, 2020. 128 pages.

KALENINE, Solène, GARNIER, Corinne, BOUISSON, Katia, BONTHOUX Françoise. « Le développement de la catégorisation : l'impact différencié de deux types d'apprentissage en fonction des catégories d'objets, naturels ou fabriqués ». *Psychologie et Education*, 2007, p.33-45.

KARMILOFF, Kyra, KARMILOFF-SMITH, Annette. *Comment les enfants entrent dans le langage*. Paris : Retz, 2012. 272 pages.

MAINTENANT, Célia, BLAYE, Agnès. « Développement de la flexibilité catégorielle de 3 à 8 ans : Rôle des aspects conceptuels ». *L'année psychologique*, 2008, n°108, p. 659-698.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Bulletin Officiel Spécial du 26 mars 2015, Programme d'enseignement des école maternelle [en ligne]. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-mars-2015-programme-d-enseignement-de-l-ecole-maternelle-3413>.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. *Ressources maternelles, l'oral- fiches repères, partie I*. 2015, EDUSCOL.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*. 2020.

PLAZA, Monique. « Le développement du langage oral ». *Contraste*. 2014, n°39. p. 99-118.

ANNEXES

Annexe 1 : Les résultats de l'étude

Annexe 2 : Les séquences

Annexe 3 : La recette de gâteau aux pommes

Annexe 4 : le jeu de loto

Annexe 5 : Le jeu de l'oie

Annexe 6 : L'album echo

Annexe 7 : L'affiche

Annexe 1 : Résultats des tests

Tableau 1 : grille de tests VOCABULAIRE ACTIF (rempli pour exemple)

NOM	DENOMINATION	NE SAIT PAS	ECHEC	REUSSITE
POMME	×		0	1
OEUF	×		0	1
CAROTTE	×		0	1
FARINE		×	1	0
SOUS-TOTAL Aliments			1	3
CUILLERE	×		0	1
FOURCHETTE	×		0	1
COUTEAU	×		0	1
CASSEROLE	×		0	1
BATTEUR		×	1	0
BALANCE		×	1	0
PELE-POMME		×	1	0
CUILLERES DOSEUSES		×	1	0
ECONOME		×	1	0
FOUET		×	1	0
FOUR	×		0	1
SPATULE		×	1	0
VERRE MESUREUR		×	1	0
SALADIER	×		0	1
SOUS-TOTAL Ustensiles			8	6
SOUS-TOTAL Mots-Cibles			8	2
TOTAL			9	9

Tableau 2 : Grille des tests VOCABULAIRE PASSIF (rempli pour exemple)

NOM	DENOMINATION	NE SAIT PAS	ECHEC	REUSSITE
POMME	x		0	1
OEUF	x		0	1
CAROTTE	x		0	1
FARINE	x		0	1
SOUS-TOTAL Aliments			0	4
CUILLERE	x		0	1
FOURCHETTE	x		0	1
COUTEAU	x		0	1
CASSEROLE	x		0	1
BATTEUR		x	1	0
BALANCE		x	1	0
PELE-POMME	x			1
CUILLERES DOSEUSES		x	1	0
ECONOME		x	1	0
FOUET		x	1	0
FOUR	x		0	1
SPATULE	x		0	1
VERRE MESUREUR	x		0	1
SALADIER	x		0	1
SOUS-TOTAL Ustensiles			5	9
SOUS-TOTAL Mots-Cibles			5	5
TOTAL			5	13

Tableau 3 : Résultats obtenus concernant le vocabulaire actif dans les deux groupes en pré et post-tests

NOM	GROUPE TEST (n=11)		GROUPE TEMOIN (n=16)	
	DENOMINATION PRE TEST	DENOMINATION POST-TEST	DENOMINATION PRE-TEST	DENOMINATION POST-TEST
POMME	11	11	16	16
OEUF	9	10	10	15
CAROTTE	10	11	16	16
FARINE	7	10	11	15
SOUS-TOTAL Aliments (moyenne)	37 (moyenne= 37/11= 3,36)	42 (moyenne= 42/11= 3,81)	53 (moyenne= 53/16= 3,31)	62 (moyenne= 62/16= 3,87)
CUILLERE	11	11	16	16
FOURCHETTE	11	11	16	16
COUTEAU	11	11	16	16
CASSEROLE	11	11	16	16
BATTEUR	1	6	1	3
BALANCE	1	5	1	3
PELE-POMME	3	7	2	5
CUILLERES DOSEUSES	0	7	0	3
ECONOME	2	7	2	4
FOUET	2	6	3	5
FOUR	9	11	14	16
SPATULE	3	7	2	4
VERRE MESUREUR	5	8	10	8
SALADIER	2	7	3	4
SOUS-TOTAL Ustensiles	69 (moyenne= 71/11= 6,45)	115 (moyenne= 115/11=10,45)	102 (moyenne= 102/16= 6,5)	119 (Moyenne= 119/16= 7,63)
SOUS-TOTAL Mots-Cibles	25 (moyenne = 25/11= 2,27)	71 (moyenne= 71/11=6,45)	38 (moyenne= 38/16=2,37)	55 (moyenne= 55/16= 3,43)
TOTAL	106 (Moyenne= 106/11= 9,5)	157 (Moyenne= 157/11= 14,27)	155 (moyenne= 155/16=9,69)	184 (moyenne= 184/16=11,5)

Tableau 4 : Résultats obtenus concernant le vocabulaire passif dans les deux groupes en pré et post-tests

NOM	GROUPE TEST (n=11)		GROUPE TEMOIN (n=16)	
	DENOMINATION PRE TEST	DENOMINATION POST-TEST	DENOMINATION PRE-TEST	DENOMINATION POST-TEST
POMME	11	11	16	16
OEUF	11	11	16	16
CAROTTE	11	11	16	16
FARINE	11	11	16	16
SOUS-TOTAL Aliments (moyenne)	44 (moyenne= 44/11= 4)	44 (moyenne= 44/11= 4)	64 (moyenne= 64/16= 4)	64 (moyenne= 64/16= 4)
CUILLERE	11	11	16	16
FOURCHETTE	11	11	16	16
COUTEAU	11	11	16	16
CASSEROLE	11	11	16	16
BATTEUR	5	7	5	6
BALANCE	4	7	6	8
PELE-POMME	9	11	10	12
CUILLERES DOSEUSES	3	5	3	5
ECONOME	4	8	3	5
FOUET	4	8	2	4
FOUR	11	11	15	16
SPATULE	5	6	4	6
VERRE MESUREUR	9	10	11	13
SALADIER	8	10	10	11
SOUS-TOTAL Ustensiles	106 (moyenne=104 /11= 9,5)	128 (moyenne=126 /11= 11,5)	133 (moyenne= 133/16= 8,31)	150 (Moyenne= 150/16= 9,37)
SOUS-TOTAL Mots-Cibles	60 (moyenne =60 /11=5,45)	82 (moyenne=82 /11=7,45)	69 (moyenne= 69/16=4,31)	86 (moyenne= 86/16= 5,37)
TOTAL	150 (Moyenne=150 /11= 13,63)	172 (Moyenne= 172/11= 15,63)	197 (moyenne= 197/16=12,31)	214 (moyenne= 214/16=13,37)

Tableau 5 : Grille de tests remplie pour exemple

ASSOCIER LES OBJETS A LEUR FONCTION D'USAGE(rempli pour exemple)

	COU TEA U	FOURC HETTE	CUIL LER E	SALA DIER	VERR E- MESU REUR	SPAT ULE	FO UE T	BAL ANC E	FO UR	CAS SER O-LE	BAT - TEU R	PE LE- PO MM E	CUI LLE- RES MES U- REU SES	EC ON O- ME	EC HE CS	RE US- SIT ES
MELANGER			x		x					x					2	1
CUIRE									x	x					0	2
FOUETTER						x	x							x	2	1
EPLUCHER	x				x					x			x		3	0
MESURER				x	x				x						2	2
TOTAL															9	6

	COUVERTS
	USTENSILES

Tableau 6 : Résultats obtenus par le groupe témoin(n=16) en phase de pré-tests
ASSOCIER UN OBJET A UN VERBE D'ACTION

	MELANGER			CUIRE			FOUETTER			EPLUCHER				MESURER			
	cuillère	spatule	R	four	casseroles	R	Fouet	Batteur	R	cou-teau	écon-ome	pèle-pomme	R	Verre mesureur	cuillères-dosées	balance	R
1	x		1	x		1	x		1			x	1	x			1
2	x		1	x	x	2	x		1	x			1	x			1
3		x	1		x	1	x		1				0				0
4	x	x	2	x	x	2			0	x			1	x			1
5	x		1	x		1	x	x	2			x	1				0
6	x	x	2	x	x	2			0				0	x			1
7	x	x	1		x	1	x		1	x		x	2				0
8	x		1	x	x	2		x	1				0		x		1
9			0	x	x	2	x		1				0		x		1
10		x	1	x	x	2		x	1				0	x			1
11	x		1	x	x	2			0	x			1				0
12			0	x		1	x		1	x			1				0
13	x	x	2	x	x	2		x	1			x	1	x			1
14	x		1	x		1			0				0				0
15	x		1	x	x	2			0		x		1	x			1
16			0	x	x	2		x	1				0	x			1
TAUX MOYEN DE REUSSITES			1			1,62			0,75				0,62				0,62

R= Réussites

Tableau 7 : Résultats obtenus par le groupe témoin(n=16) en phase de post-tests
ASSOCIER UN OBJET A UN VERBE D'ACTION

	MELANGER			CUIRE			FOUETTER			EPLUCHER				MESURER			
	cuillère	spatule	R	four	casseroles	R	Fouet	Battur	R	cou-teau	écon-ome	pèle-pomme	R	Verre mesu-reur	cuillère-s-dose uses	balan-ce	R
1	x		1	x		1	x		1	x			1	x			1
2	x	x	2	x	x	2	x		1			x	1	x		x	2
3	x		1	x	x	2	x		1				0	x			1
4	x	x	2	x	x	2			0			x	1	x	x		2
5	x	x	2	x	x	2	x	x	2	x			1			x	1
6	x		1	x		1	x		1				0	x		x	2
7	x	x	2	x	x	2		x	1	x			1		x		1
8	x	x	2	x	x	2		x	1		x	x	2	x	x	x	3
9	x		1		x	1	x	x	2		x		1	x			1
10	x	x	2	x	x	2			0		x		1	x			1
11	x		1	x		1	x	x	2				0	x	x		2
12	x	x	2	x	x	2			0		x	x	2			x	1
13	x	x	2	x		1	x		1		x		1	x		x	2
14	x		1	x	x	2			0			x	1	x	x		2
15	x	x	2	x	x	2		x	1				0	x		x	2
16	x	x	1	x	x	2		x	1	x			1	x	x		2
TAUX MOYEN DE REUSSITES			1,56			1,68			0,94				0,87				1,62

R=Réussites

**Tableau 8 : Résultats obtenus par le groupe test (n=11)
ASSOCIER UN OBJET A UN VERBE D'ACTION en phase de pré-tests**

	MELANGER			CUIRE			FOUETTER			EPLUCHER				MESURER			
	cuillère	spatule	R	four	casseroles	R	Fouet	Battur	R	cou-teau	écon-o-me	pèle-pomme	R	Verre mesu-reur	cuillère-s-dose uses	balan-ce	R
1	x		1	x		1	x		1			x	1	x			1
2	x		1	x	x	2	x		1				0	x			1
3	x	x	2	x	x	2			0	x			1				0
4		x	1	x	x	2	x		1				0			x	1
5	x		1	x	x	2	x		1	x			1				0
6			0	x		1	x		1			x	1	x			1
7	x	x	2	x	x	2			0	x	x		2	x			1
8	x		1	x	x	2		x	1	x		x	2				0
9		x	1	x	x	2	x		1	x			1				0
10		x	1	x		1			0			x	1				0
11	x		1	x	x	2		x	1				0	x		x	2
TAUX MOYEN DE REUSSITES			1,09			1,73			0,73				0,91				0,64

R=Réussites

**Tableau 9 : Résultats obtenus par le groupe test (n=11)
ASSOCIER UN OBJET A UN VERBE D'ACTION en phase de post-tests**

	MELANGER			CUIRE			FOUETTER			EPLUCHER				MESURER			
	cuillère	spatule	R	four	casseroles	R	Fouet	Batteur	R	couteau	économe	pèl-pomme	R	Verre mesureur	cuillères-doseuses	balance	R
1	x	x	2	x	x	2	x	x	2	x	x	x	3	x		x	2
2	x		1	x	x	2	x	x	2	x	x	x	3			x	1
3	x	x	2	x	x	2		x	1		x	x	2	x			1
4	x	x	2	x	x	2		x	1	x	x	x	3	x	x		2
5	x	x	2	x	x	2	x	x	2	x	x	x	3	x	x	x	3
6	x		1	x	x	2	x		1			x	1			x	1
7	x	x	2	x		1	x	x	2	x	x	x	3	x	x	x	3
8	x	x	2	x	x	2	x		1	x	x		2	x			1
9	x	x	2	x	x	2	x	x	2	x	x	x	3				0
10	x	x	2	x	x	2	x	x	2	x	x	x	3	x	x		2
11	x	x	2	x	x	2		x	1	x	x	x	3	x		x	2
TAUX MOYEN DE REUSSITES			1,89			1,91			1,54				2,64				1,63

R= Réussites

**Tableau 10 : Résultats tests sur la catégorisation
Groupe témoin (n=16)
Pré-tests**

	SERIE			Hasard	Percep- tif	Contex- tuelle	Slot- filler	Taxono- mique élevée
1	Flèche	Couteau	Saladier	0	12	4		
2	Cuillère	Four	Télévision	0	10	6		
3	Fouet	Econome	Mongol- fière	1	6	9		
4	Ballon	Pomme	Econome	0	10		6	
5	Spatule peintre	Spatule de cuisine	Farine	4	10		2	
6	Pomme	Pèle- pomme	Etau	1	6		9	
7	Fourche	Fourchette	Cuillère	0	8			8
8	Verre- Mesureur	Seau Champagne	Pèse- personne	0	16			0
9	Rousse	Carotte	Beurre	3	10			3
TOTAUX				8	88	19	17	11

**Tableau 11 : Résultats tests sur la catégorisation
Groupe témoin (n=16)
Post-tests**

	SERIE			Hasard	Perceptif	Contextuelle	Slot-filler	Taxonomique élevée
1	Flèche	Couteau	Saladier		5	11		
2	Cuillère	Four	Télévision		5	11		
3	Fouet	Econome	Mongolfière		2	14		
4	Ballon	Pomme	Econome		9		7	
5	Spatule peintre	Spatule de cuisine	Farine		11		5	
6	Pomme	Pèle-pomme	Etau		8		8	
7	Fourche	Fourchette	Cuillère		12			5
8	Verre-Mesureur	Seau Champagne	Pèse-personne		13			3
9	Rousse	Carotte	Beurre		15			1
TOTAUX				0	79	36	20	9

**Tableau 12 : Résultats tests sur la catégorisation
Groupe test (n=11)
Pré-tests**

	SERIE			Hasard	Percep- tif	Contex- tuelle	Slot- filler	Taxono- mique élevée
1	Flèche	Couteau	Saladier		6	5		
2	Cuillère	Four	Télévision		8	3		
3	Fouet	Econome	Mongol- fière		3	8		
4	Ballon	Pomme	Econome		5		6	
5	Spatule peintre	Spatule de cuisine	Farine	2	7		2	
6	Pomme	Pèle- pomme	Etau		5		6	
7	Fourche	Fourchette	Cuillère		6			5
8	Verre- Menseur	Seau Champ- pagne	Pèse- personne		9			2
9	Rousse	Carotte	Beurre		6			5
TOTAUX				2	55	16	18	12

**Tableau 13 : Résultats tests sur la catégorisation
Groupe test (n=11)
Post-tests**

	SERIE			Hasard	Perceptif	Contextuelle	Slot-filler	Taxonomique élevée
1	Flèche	Couteau	Saladier		2	9		
2	Cuillère	Four	Télévision		7	4		
3	Fouet	Econome	Mongolfière		1	10		
4	Ballon	Pomme	Econome		3		8	
5	Spatule peintre	Spatule de cuisine	Farine		3		8	
6	Pomme	Pèle-pomme	Etau		0		11	
7	Fourche	Fourchette	Cuillère		5			7
8	Verre-Mesureur	Seau Champagne	Pèse-personne		7			4
9	Rousse	Carotte	Beurre		1			10
TOTAUX					29	23	27	21

Annexe 2 : Les séquences

FICHE SEQUENCE GROUPE TEMOIN

Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	
Objectif général :	
- Enrichir le vocabulaire en lien avec les ustensiles de cuisine	
Compétences travaillées :	
- Enrichir son vocabulaire en production et en compréhension	
- Reconnaître des objets (ustensiles de cuisine)	
- Catégoriser	
Période 4	5 séances

Séance 1 : découverte des ustensiles de cuisine (objets réels)

Objectifs :	Organisation :
-Découvrir de manière perceptive les objets -Associer un nom à un objet	groupes de 5 à 6 élèves
Durée : 25 Minutes	Matériel : 17 objets (Cuillères-doseuses, batteur, pèle-pomme, économe, balance, fouet, verre-mesureur, spatule, pomme, faine, carotte, œuf, fourchette, couteau, cuillère, saladier, casserole) <i>Le four sera montré ultérieurement dans la cuisine de l'école</i>

DEROULEMENT

PHASE 1 (10 min): L'enseignant présente un panier constitué d'objets réels. Il les dispose un à un sur la table et demande aux élèves s'ils connaissent le nom de certains objets, ce dont à quoi ils servent. *Il est attendu que les élèves connaissent quelques aliments et ustensiles*

PHASE 2 (10 min) : L'enseignant demande aux élèves d'émettre des hypothèses sur la fonction des objets « A votre avis, à quoi peut bien servir cet objet ? ». Il fait remarquer la forme, les caractéristiques des objets.

PHASE 3 (5 min): Les objets sont montrés, présentés et nommés un à un. Les élèves peuvent les toucher

Rôle de l'enseignant : guide, étaye, apporte le vocabulaire, amène les élèves à repérer les caractéristiques des objets

Bilan :

Séance 2 : Recette de gâteau aux pommes

Objectif :

-Associer un objet à son utilisation en contexte

Organisation : groupes de 5 à 6 élèves**Durée :** 25 Minutes**Matériel :**

-17 objets (Cuillères-doseuses, batteur, pèle-pomme, économe, balance, fouet, verre-mesureur, spatule, pomme, farine, carotte, œuf, fourchette, couteau, cuillère, saladier, casserole)
- Fiche recette de cuisine

DEROULEMENT

PHASE 1 (5min) : Rappel de la séance précédente : l'enseignant montre de nouveau les objets réels et demande aux élèves de les nommer. Si les élèves ne se souviennent pas des noms, l'enseignant nomme les objets.

PHASE 2 (5min) : L'enseignant montre la fiche recette. Il demande aux élèves ce qui est représenté sur cette fiche (*réponse attendue : recette de cuisine*). L'enseignant lit alors dans un premier temps la recette en entier. Il demande aux élèves ce qu'ils ont retenu (réponses attendues : c'est une recette de gâteau aux pommes. Il faut utiliser des pommes, des œufs...)

PHASE 3 (10 min) : L'enseignant lit une à une les étapes de préparation de la recette. Il demande aux élèves les ustensiles nécessaires en lien avec chaque étape. Les élèves sont invités à tour de rôle à montrer les objets en question.

PHASE 4 (5 min) : Les élèves récapitulent les éléments de la recette nécessaires à chaque étape. Quels objets devons-nous utiliser ? Par exemple pour éplucher, nous pouvons utiliser quels objets ? »

Rôle de l'enseignant : guide, étaye, apporte le vocabulaire, amène les élèves à repérer les caractéristiques des objets

Bilan :

Séance 3 : AFFICHE	
<p>Objectifs : -Associer un nom d'objet à sa fonction - Réaliser une affiche pour la classe</p>	<p>Organisation : groupe classe</p>
<p>Durée : 25 Minutes</p>	<p>Matériel : -18 photographies d'objets (Cuillères-doseuses, batteur, pèle-pomme, économe, balance, fouet, verre-mesureur, spatule, pomme, farine, carotte, œuf, fourchette, couteau, cuillère, saladier, casserole, four) -Feuille A2 - Images des verbes d'action (mélanger, cuire, éplucher, fouetter, mesurer) -Feutres, colle</p>
DEROULEMENT	
<p>PHASE 1 (5min) : Rappel de la séance précédente grâce aux photographies d'ustensiles de cuisine. Les élèves nomment les objets. PHASE 2 (15 min) : L'enseignant explique que les élèves vont devoir réaliser une affiche pour la classe avec un tableau qui présente les objets et ce dont à quoi ils servent. Puis il montre les cinq images représentant les verbes d'action. L'enseignant les dispose en haut de chaque colonne du tableau. Puis il donne la consigne suivante « Maintenant, il faut mettre la photographie de l'objet qui va bien avec...(mélanger par exemple) » Les élèves sont invités un à un à venir disposer les photographies d'objets dans la bonne colonne PHASE 3 (5min): Les élèves et l'enseignant récapitulent le contenu de l'affiche « pour mélanger, je peux utiliser (la spatule et la cuillère par exemple) »</p> <p><i>L'affiche est accrochée dans la classe.</i></p>	
<p>Rôle de l'enseignant : guide, étaye, apporte le vocabulaire, amène les élèves à repérer les caractéristiques des objets</p>	
<p>Bilan :</p>	

Séance 4 : jeu de l'oie (réinvestissement)	
Objectifs : -Associer un nom à une photographie objet	Organisation : groupes de 5 à 6 élèves
Durée : 25 Minutes	Matériel : jeu de l'oie
DEROULEMENT	
<p>PHASE 1 (5 min) : L'enseignant présente le plateau de jeu aux élèves. Il demande aux élèves de nommer les objets du plateau de jeu. Il explique que les élèves vont jouer au « jeu de l'oie des ustensiles de cuisine » et lit les consignes. Il fait reformuler les consignes aux élèves pour être certain qu'elles soient bien comprises</p> <p>PHASE 2 (20 min) : déroulement du jeu</p>	
Rôle de l'enseignant : guide, étaye, apporte le vocabulaire, amène les élèves à repérer les caractéristiques des objets, valide	
Bilan :	

Séance 5 : jeu du loto (réinvestissement)	
Objectifs : -Associer un nom à un objet à une photographie d'objet	Organisation : groupes de 5 à 6 élèves
Durée : 25 Minutes	Matériel : jeu du loto (6 planches), cartes images
DEROULEMENT	
<p>PHASE 1 (5 min): L'enseignant donne à chaque élève une planche de jeu. Il demande aux élèves de nommer les objets. Puis il lit les règles du jeu. Les élèves reformulent les règles.</p> <p>PHASE 2 (20 min): Déroulement du jeu</p>	
Rôle de l'enseignant : guide, étaye, apporte le vocabulaire, amène les élèves à repérer les caractéristiques des objets	
Bilan :	

FICHE SEQUENCE GROUPE TEST

Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	
Objectif général :	
- Enrichir le vocabulaire en lien avec les ustensiles de cuisine	
Compétences travaillées :	
- Enrichir son vocabulaire en production et en compréhension	
- Reconnaître des objets (ustensiles de cuisine)	
- Catégoriser	
Période 4	5 séances

Séance 1 : découverte des ustensiles de cuisine (objets réels)

Objectifs :	Organisation : groupes de 5 à 6 élèves
-Découvrir de manière perceptive les objets -Associer un nom à un objet	
Durée : 25 Minutes	Matériel : 17 objets (Cuillères-doseuses, batteur, pèle-pomme, économètre, balance, fouet, verre-mesureur, spatule, pomme, faine, carotte, œuf, fourchette, couteau, cuillère, saladier, casserole) <i>Le four sera montré ultérieurement dans la cuisine de l'école</i>
DEROULEMENT	
<p>PHASE 1 (10 min): L'enseignant présente un panier constitué d'objets réels. Il les dispose un à un sur la table et demande aux élèves s'ils connaissent le nom de certains objets, ce dont à quoi ils servent. <i>Il est attendu que les élèves connaissent quelques aliments et ustensiles</i></p> <p>PHASE 2 (10 min) : L'enseignant demande aux élèves d'émettre des hypothèses sur la fonction des objets « A votre avis, à quoi peut bien servir cet objet ? ». Il fait remarquer la forme, les caractéristiques des objets.</p> <p>PHASE 3 (5 min) : Les objets sont montrés, présentés et nommés un à un. Les élèves peuvent les toucher</p>	
Rôle de l'enseignant : guide, étaye, apporte le vocabulaire, amène les élèves à repérer les caractéristiques des objets	
Bilan :	

Séance 2 : Réalisation d'un gâteau aux pommes

Objectif : -Réaliser une recette de gâteau aux pommes en respectant les étapes et en utilisant des ustensiles de cuisine	Organisation : groupes de 5 à 6 élèves Présence de l'ATSEM indispensable
--	---

Durée : 40 Minutes	Matériel : -17 objets (Cuillères-doseuses, batteur, pèle-pomme, économètre, balance, fouet, verre-mesureur, spatule, pomme, farine, carotte, œuf, fourchette, couteau, cuillère, saladier, casserole) - Fiche recette de cuisine - Ingrédients -Appareil photo
---------------------------	---

DEROULEMENT

PHASE 1 (5min) : Rappel de la séance précédente : l'enseignant montre de nouveau les objets réels et demande aux élèves de les nommer. Si les élèves ne se souviennent pas des noms, l'enseignant nomme les objets.

PHASE 2 (5min) : L'enseignant montre la fiche recette. Il demande aux élèves ce qui est représenté sur cette fiche (*réponse attendue : recette de cuisine*).

L'enseignant lit alors dans un premier temps la recette en entier. Il demande aux élèves ce qu'ils ont retenu (réponses attendues : c'est une recette de gâteau aux pommes. Il faut utiliser des pommes, des œufs...)

PHASE 3 (10 min) : L'enseignant lit une à une les étapes de préparation de la recette. Il demande aux élèves les ustensiles nécessaires en lien avec chaque étape. Il explique que les élèves vont réaliser la recette et qu'il va les prendre en photographie.

PHASE 4 (20 min) : Réalisation de la recette

Rôle de l'enseignant : guide, étaye, apporte le vocabulaire, amène les élèves à repérer les caractéristiques des objets, prend des photographies

Bilan :

Séance 3 : REALISATION D'UN ALBUM ECHO

Objectifs :

- Réaliser un album écho de manière collective
- Décrire, raconter des événements vécus

Organisation : groupe classe**Durée :** 25 Minutes**Matériel :**

- 18 photographies d'objets (Cuillères-doseuses, batteur, pèle-pomme, économètre, balance, fouet, verre-mesureur, spatule, pomme, farine, carotte, œuf, fourchette, couteau, cuillère, saladier, casserole, four)
- Photographies des élèves prises lors de la séance précédente

DEROULEMENT

PHASE 1 (10 min) : L'enseignant explique que les élèves vont réaliser un livre qu'on appelle « album écho » qui va expliquer la recette de gâteau aux pommes. L'enseignant montre les photographies des élèves prises lors de la réalisation de la recette.

Les élèves décrivent les images,

PHASE 2 (15min) : Les élèves dictent à l'adulte la description des photographies. L'enseignant note les remarques des élèves, les guide et les aide à utiliser le bon vocabulaire.

Rôle de l'enseignant : guide, étaye, apporte le vocabulaire, amène les élèves à repérer les caractéristiques des objets, écrit les remarques des élèves sous les photographies des élèves en action.

Bilan :

Séance 4: Ordre chronologique des étapes de la recette	
<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Associer un nom à une photographie objet - Relier des événements selon un ordre chronologique -réaliser un album écho 	<p>Organisation : groupes de 5 à 6 élèves</p>
<p>Durée : 35 Minutes</p>	<p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> -photographies des élèves en action - photographies des objets cibles -enveloppes
DEROULEMENT	
<p>PHASE 1 (5 min) : L'enseignant distribue une enveloppe à chaque groupe d'élèves. Celle -ci contient les photographies des élèves prises lors de la réalisation de la recette de gâteau aux pommes. Les élèves les observent. L'enseignant explique qu'ils vont devoir les remettre dans l'ordre de la réalisation de la recette.</p> <p>PHASE 2 (10 min) : Les élèves sont mis en recherche. L'enseignant lit la recette pour orienter les élèves.</p> <p>PHASE 3 (5 min) : L'enseignant distribue une deuxième enveloppe à chaque groupe contenant les différents ustensiles de cuisine. Il explique aux élèves qu'ils vont devoir associer ces photographies d'objets à l'action réalisée sur la photographie des événements. Il spécifie qu'il devront associer les objets utilisés mais aussi ceux qui auraient pu être utilisés pour réaliser la même action.</p> <p>PHASE 4 (10 min) : Mise en commun</p>	
<p>Rôle de l'enseignant : guide, étaye, apporte le vocabulaire, amène les élèves à repérer les caractéristiques des objets, valide, lit la recette</p>	
<p>Bilan :</p>	

Séance 5 : AFFICHE	
<p>Objectifs : -Associer un nom d'objet à sa fonction - Réaliser une affiche pour la classe</p>	<p>Organisation : groupe classe</p>
<p>Durée : 25 Minutes</p>	<p>Matériel : -18 photographies d'objets (Cuillères-doseuses, batteur, pèle-pomme, économe, balance, fouet, verre-mesureur, spatule, pomme, faine, carotte, œuf, fourchette, couteau, cuillère, saladier, casserole, four) -Feuille A2 - Images des verbes d'action (mélanger, cuire, éplucher, fouetter, mesurer) -Feutres, colle</p>
DEROULEMENT	
<p>PHASE 1 (5min) : Rappel des séances précédentes. PHASE 2 (15 min) : L'enseignant explique que les élèves vont devoir réaliser une affiche pour la classe avec un tableau qui présente les objets et ce dont à quoi ils servent. Puis il montre les cinq images représentant les verbes d'action. L'enseignant les dispose en haut de chaque colonne du tableau. Puis il donne la consigne suivante « Maintenant, il faut mettre la photographie de l'objet qui va bien avec...(mélanger par exemple) » Les élèves sont invités un à un à venir disposer les photographies d'objets dans la bonne colonne PHASE 3 (5min) : Les élèves et l'enseignant récapitulent le contenu de l'affiche « pour mélanger, je peux utiliser (la spatule et la cuillère par exemple) »</p> <p><i>L'affiche est accrochée dans la classe.</i></p>	
<p>Rôle de l'enseignant : guide, étaye, apporte le vocabulaire, amène les élèves à repérer les caractéristiques des objets</p>	
<p>Bilan :</p>	

Après avoir finalisé la réalisation de l'album écho, l'enseignant le montre aux élèves et explique que celui-ci sera disposé au coin bibliothèque. Sur des temps informels, l'enseignant utilisera l'album avec un élève et lui demandera d'explicitier les étapes, de nommer les objets, de rechercher telle ou telle étape de la recette

Annexe 3 : La recette de gâteau aux pommes

Gâteau aux pommes

Ingrédients

- 3 pommes
- 1 sachet de sucre vanillé
- 1/2 sachet de levure
- 80g de farine
- 100g de sucre
- 3 oeufs
- 90g de beurre
- + un peu de beurre pour le plat

Préparation

Temps Total : 40 min Préparation :15 min Cuisson :25 min

ÉTAPE 1

Préchauffer le four à 180-200° (th 6-7).

ÉTAPE 2

Dans un grand saladier, *mélanger* le sucre, le beurre, la farine, la levure et les 3 jaunes d'oeufs.

ÉTAPE 3

Ne pas chercher à obtenir une texture lisse.

ÉTAPE 4

Eplucher et couper en cubes grossiers les pommes.

ÉTAPE 5

Battre les blancs en neige et les incorporer délicatement au mélange dans le saladier.

ÉTAPE 6

Le mélange a maintenant une texture plus lisse.

ÉTAPE 7

Ajouter à ce mélange les cubes de pommes.

ÉTAPE 8

Beurrer le plat et saupoudrer uniformément le sucre vanillé dans le plat (cela caramélisera le gâteau).

ÉTAPE 9

Verser la préparation dans le plat et faire *cuire* pendant 25 à 30 minutes thermostat 6-7 (180-200°).

Source : Marmiton.com

REGLES DU JEU LOTO DES USTENSILES DE CUISINE

Matériel :

- 6 planches
- 36 photographies
- sac opaque

Nombre de joueurs : 6

Règles :

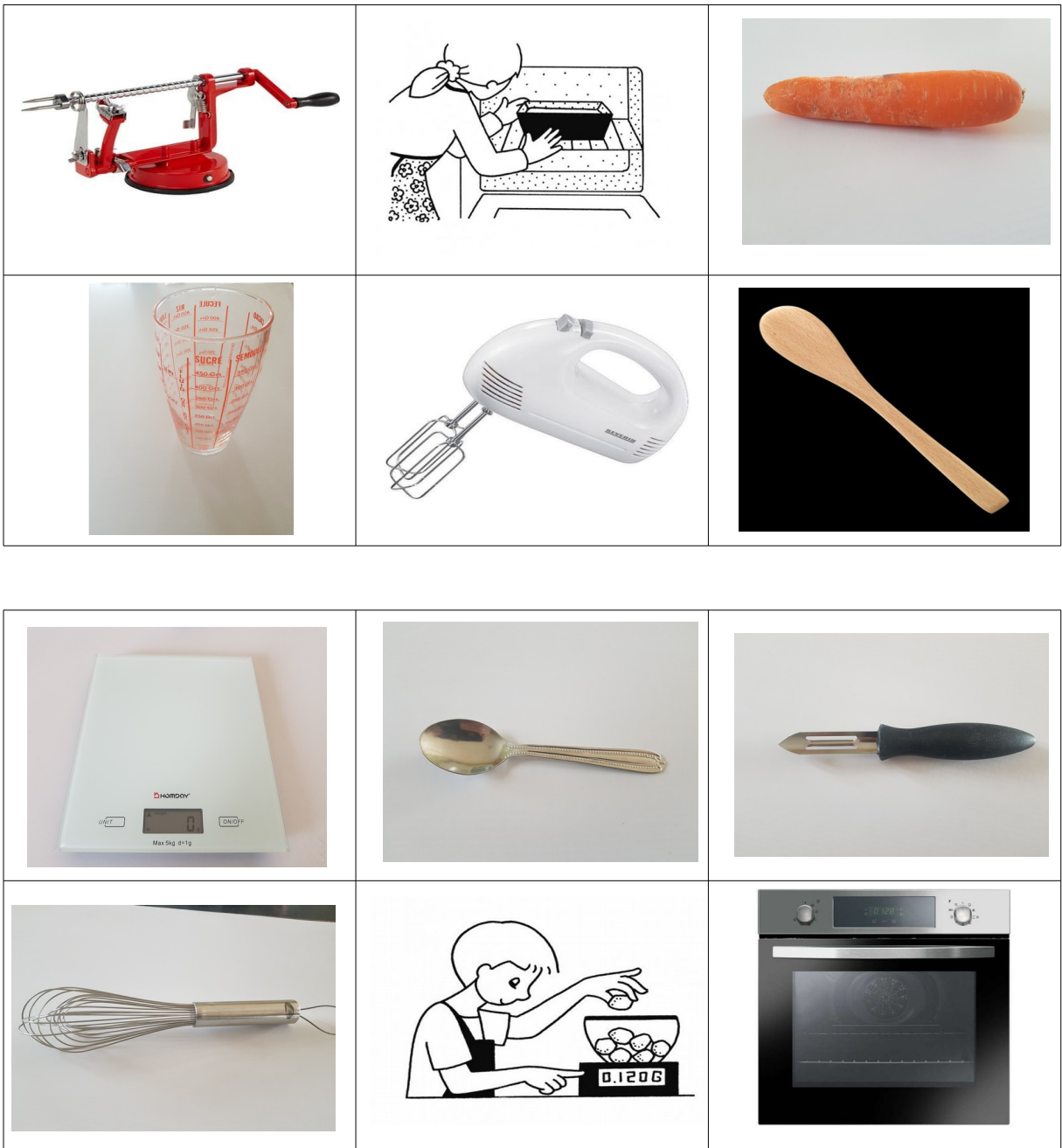
Les 36 cartes sont placées dans le sac.

Chaque joueur dispose d'une planche.

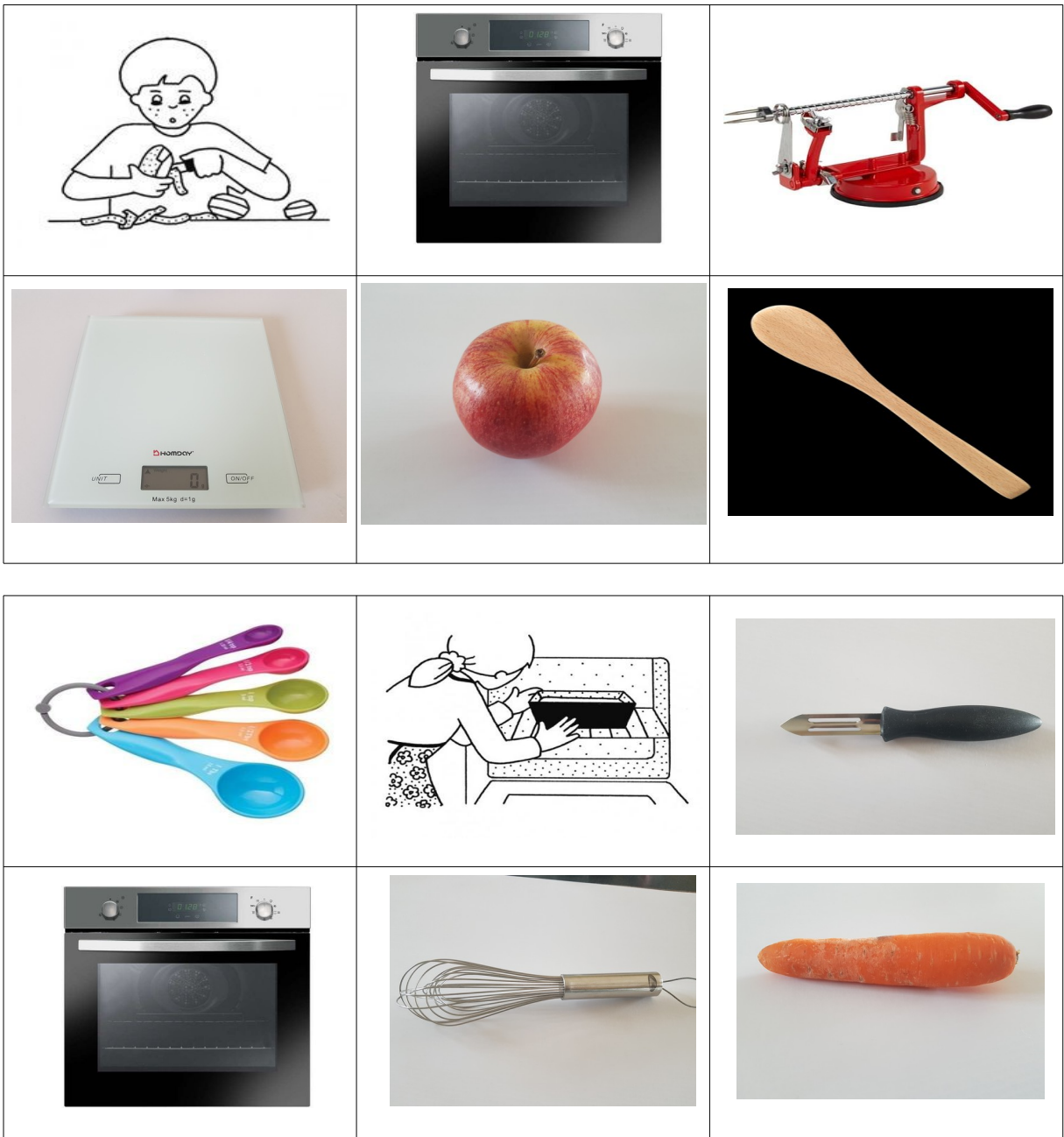
Chacun leur tour, les joueurs piochent dans le sac une carte.

Le joueur concerné doit nommer l'objet figurant sur la carte. S'il ne connaît pas le nom de l'objet (les autres joueurs peuvent donner la réponse), il remet la carte dans le sac et passe son tour. Si cet objet figure sur sa planche et qu'il ne nomme correctement, il met la carte sur l'image correspondante, sinon il la replace dans le sac et en pioche une autre.

Le joueur qui a rempli sa planche le premier remporte la partie










Annexe 5 : Le jeu de l'oie

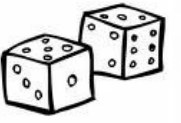
REGLES DU JEU DE L'OIE

- Le jeu se joue de 4 à 6 joueurs
- Les joueurs choisissent leur pion
- Chacun leur tour les joueurs lancent le dé et avance leur pion du nombre de case correspondante au chiffre indiqué par le dé. Il doit donner le nom de l'objet ou de l'action figurant sur la case correspondante. Si la réponse est juste, il relance le dé, sinon, il passe son tour à son voisin de gauche.
- Le premier joueur à arriver sur la dernière case « arrivée »  gagne la partie.

Les cases Particulières :

- Si le joueur tombe sur la case « rejouer »  alors il relance le dé.
- Si le joueur tombe sur la case « stop »  alors il passe son tour et donne son dé au joueur de gauche

départ

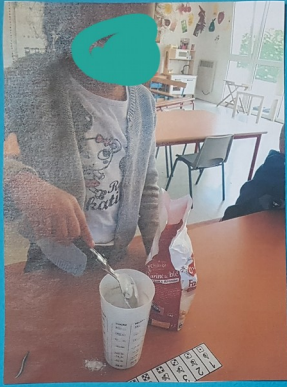


rejouer



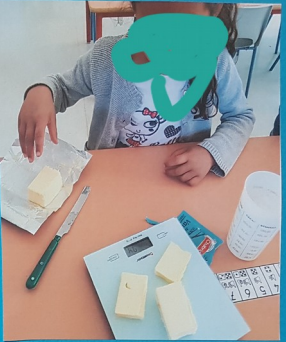
arrivée

Annexe 6 : Album écho



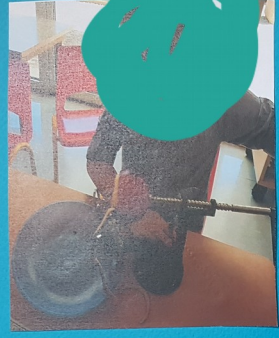

...e met la farine dans le verre-mesureur.

mesurer



...pèse le beurre avec la balance.

Elle aurait pu utiliser :
les cuillères - doseuses




...he la pomme avec
le pele-pomme.


éplucher

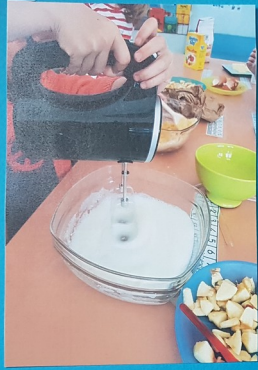
Il aurait pu utiliser :

un couteau



un économe





Lana, elle a battu les blancs en neige avec le batteur.

battre

Elle aurait pu utiliser
un fouet



Il mélange la pâte avec la spatule.

mélanger

Il aurait pu utiliser
une cuillère





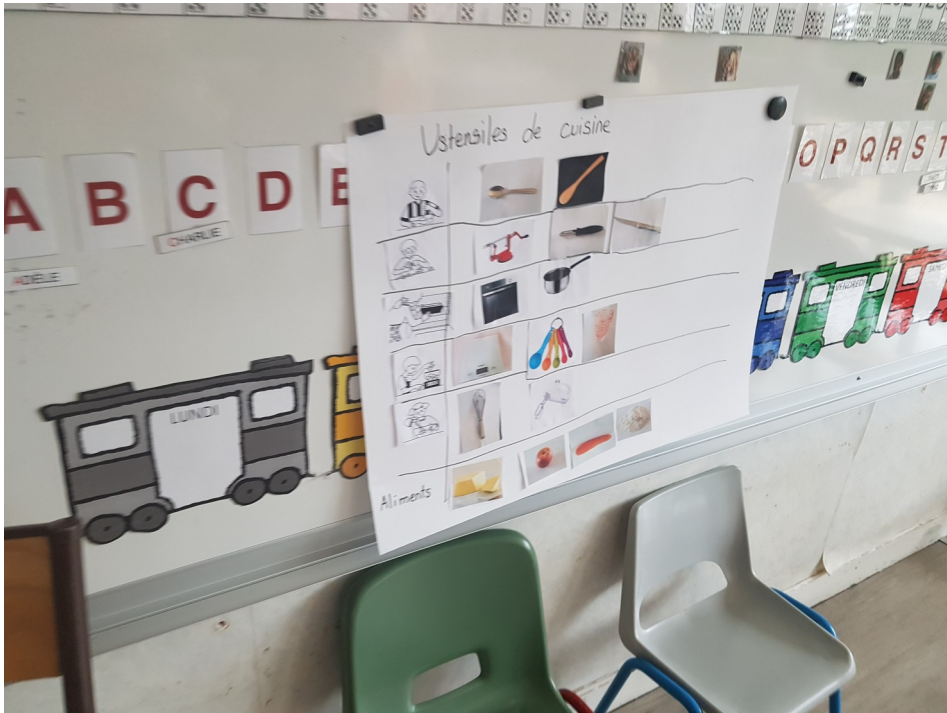
On a mis le gâteau dans le four
pour le faire cuire.
Le four, ça chauffe.

Cuire



On a tous mangé le gâteau aux pommes,
les petits et les moyens.
Il était trop bon !

Annexe 7 : Affiche



Résumé français

Cette recherche vise à comprendre comment les enfants de quatre ans comprennent et mémorisent les mots. Elle permet de déterminer comment, grâce à l'activité de catégorisation les élèves de cet âge accèdent au concept d'objets.

A travers une expérience menée auprès d'élèves de quatre ans dans deux classes de moyenne section de maternelle, l'étude permet de comparer deux modalités d'apprentissage du vocabulaire d'objets fabriqués (ustensiles de cuisine) dans le cadre de séquences de langage.

Alors qu'une séquence permet aux élèves de vivre la situation en contexte, l'autre séquence réalisée, en revanche, s'appuie essentiellement sur la manipulation d'images.

Mots clés

Enfant, quatre ans, vocabulaire, catégorisation, situation vécue, objets fabriqués, concept d'objets.

Abstract

This research aims to understand how four-year-olds understand and memorize words. It helps determine how, through the categorization activity, students of this age access the concept of objects.

Through an experiment carried out with four-year-old students in two middle-grade kindergarten classes, the study makes it possible to compare two methods of learning the vocabulary of manufactured objects (kitchen utensils) in the context of language sequences.

While one sequence allows students to experience the situation in context, the other sequence carried out, on the other hand, is essentially based on the manipulation of images.

Keywords

Child, four years old, vocabulary, categorization, real life situation, manufactured objects.