



HAL
open science

L'enrichissement lexical et la prise de parole en maternelle

Juline Loiseau

► **To cite this version:**

Juline Loiseau. L'enrichissement lexical et la prise de parole en maternelle. Education. 2022. dumas-03716589

HAL Id: dumas-03716589

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03716589>

Submitted on 8 Nov 2022

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.

CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de l'académie de Versailles

Site de Cergy Hirsch

Année universitaire 2021-2022

MÉMOIRE

présenté en vue d'obtenir le **Master**

Mention : « MEEF 1er degré »

L'enrichissement lexical et la prise de parole en maternelle

Juline LOISEAU

Directrice de mémoire : **Madame Cécile CHARRIÈRE**

Jury :

Madame Cécile CHARRIÈRE, directrice de mémoire, professeure de français, INSPE de Cergy
(Hirsch)

Madame Stéphanie GENRE, professeure de français, INSPE de Cergy (Hirsch)

Date de soutenance : 05/2022

Remerciements

Je souhaite remercier les enseignantes de l'école maternelle Henri Fillette à Eragny qui m'ont guidée lors de mes recherches et dans la mise en place de mes dispositifs.

Aussi, je présente toute ma reconnaissance aux professeurs de français de l'INSPE de Cergy-Hirsch et tout particulièrement à Madame Cécile Charrière, directrice de mon mémoire, pour sa disponibilité, son investissement et les nombreux conseils qui m'ont été apportés.

Enfin, je remercie les élèves de la classe de GS qui ont permis de concrétiser ce travail de recherche et qui se sont merveilleusement investis lors de la mise en place des dispositifs.

Résumé

Mon travail de recherche traite du lien entre deux thématiques majeures de l'école maternelle toutes deux inscrites dans la composante « oral » du domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » : l'enrichissement lexical et la prise de parole. Le choix des thématiques de ce mémoire a été motivé par les différents profils d'élèves observés notamment en langage oral dans ma classe de grande section. Les dispositifs ont ainsi été pensés au regard de cette hétérogénéité et grâce à l'apport théorique permis par les lectures d'écrits de chercheurs spécialistes du langage à l'école maternelle. Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Micheline Cellier sont les sources de mes trois dispositifs bien que ces derniers aient été modifiés et modulés en fonction des profils de mes élèves et donc des besoins scolaires de ces derniers.

Mots-clés : école maternelle, langage oral, vocabulaire, lexique, prise de parole, dispositifs pédagogiques, outils matériels.

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	3
Table des matières	4
Liste des annexes	5
Introduction	6
I. Partie théorique	8
I.1. Présentation théorique des notions	8
I.1.1. <i>Le langage oral et son développement chez l'enfant</i>	8
I.1.1.1. Généralités sur le langage oral	8
I.1.1.2. Les théories psychologiques de l'apprentissage du langage	8
I.1.2. <i>La distinction entre lexique et vocabulaire</i>	9
I.1.3. <i>La prise de parole</i>	10
I.2. Le vocabulaire à l'école maternelle	11
I.2.1. <i>Les instructions officielles</i>	11
I.2.1.1. L'évolution de la place du langage dans les programmes scolaires	11
I.2.1.2. Le langage et le vocabulaire dans les programmes scolaires actuels	12
I.2.2. <i>L'apprentissage du vocabulaire : Quelles notions lexicales ?</i>	13
I.2.3. <i>L'apprentissage du vocabulaire : Quelles situations d'apprentissage et pourquoi ?</i>	14
I.3. Quelle réalité dans les classes ?	15
I.3.1. <i>Le contexte d'acquisition du lexique : une notion inégale</i>	15
I.3.2. <i>La gestion de l'hétérogénéité</i>	16
II. Partie pratique	17
II.1 Contextualisation de la classe	17
II.1.1 <i>L'école maternelle Henri Fillette</i>	17
II.1.2 <i>La classe de grande section</i>	18
II.1.2.1 Les profils d'élève de la classe	18
II.1.2.2 Les situations de langage en classe	18
II.2 Mes hypothèses de recherche	19
II.3 Description des dispositifs	20
II.3.1 <i>La sieste de Moussa (Narramus)</i>	20
II.3.2 <i>Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle, Micheline Cellier</i>	22
II.3.2.1 L'album des contraires	22
II.3.2.2 Les dangers domestiques	25
II.4 Analyse des résultats des dispositifs	28
II.4.1 <i>Dispositif 1 : La sieste de Moussa (narramus)</i>	29
II.4.2 <i>Dispositif 2 : L'album des contraires</i>	34
II.4.3 <i>Dispositif 3 : Les dangers domestiques</i>	37
Conclusion	41
Bibliographie	42
Annexes	43

Liste des annexes

Annexe 1 : Fiche de préparation (séquence La sieste de Moussa, module 1).....	43
Annexe 2 : Transcriptions 1 et 2.....	46
Annexe 3 : Transcription 3.....	47
Annexe 4 : Fiche séquence (L'album des contraires)	48
Annexe 5 : Évaluation sur la mémorisation des mots contraires retenus	50
Annexe 6 : Album des contraires réalisé par les élèves	51
Annexe 7 : Fiche séquence (Les dangers domestiques)	52
Annexe 8 : Album des dangers domestiques réalisé par les élèves	54
Annexe 9 : Transcription 4.....	56

Introduction

L'école maternelle accorde une place considérable à l'acquisition du langage, compétence fondamentale à l'origine de l'ensemble des apprentissages d'un enfant, quel que soit le domaine d'enseignement sollicité. Le langage se divise en deux composantes : le langage réceptif (compréhension des mots) et le langage expressif (production des mots). Le lexique, thématique centrale de ce mémoire, est l'outil qui permet de mettre en mots la langue et qui intervient à la fois dans le langage en réception et dans le langage en production. Chez l'enfant, le langage réceptif est celui qui lui permet de construire son répertoire de mots et d'arriver ensuite à un langage expressif cohérent. Cette cohérence est déterminée par l'usage que l'enfant fait du langage en réception. En effet, la production d'un mot ne traduit pas systématiquement un choix lexical mais très souvent un mimétisme chez le jeune enfant qui répète ce qu'il entend sans comprendre. En grandissant, il quitte progressivement ces comportements d'imitation grâce à l'enrichissement de son lexique qui lui permet de faire des choix de vocabulaire en fonction des situations et ainsi d'améliorer la pertinence de ses prises de parole.

Ce travail de recherche a ainsi vocation à mettre en lumière la relation qu'entretiennent les notions de « prise de parole » et d'« enrichissement lexical ». En effet, la prise de parole à l'école est le nom donné au processus par lequel un enfant s'exprime à travers le langage oral. Dans les programmes de la maternelle, elle est évoquée dans le premier objectif de l'oral dans le domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » : oser entrer en communication. Cet objectif traduit la présence possible de doutes générés par la crainte de l'erreur (« oser » ou ne pas oser) et fait ainsi intervenir la question de l'estime de soi. La prise de parole engage donc généralement l'expression et l'affirmation de soi, la prise de risque et traduit une visée principalement expressive. C'est cette dimension de la prise de parole qui inclut nécessairement la thématique des enfants appelés « petits parleurs ».

Le quatrième objectif de l'oral « Commencer à réfléchir sur la langue (et acquérir une conscience phonologique) » mentionné dans les programmes de la maternelle donne cependant une deuxième dimension majeure à cette notion de prise de parole. En effet, le premier item de cet objectif (« enrichir le vocabulaire ») permet d'aborder l'aspect qualitatif du langage dans les prises de parole puisqu'il engage un travail autour de la construction d'un bagage lexical.

D'après les tableaux d'indicateurs d'Eduscol portant sur le développement du langage des jeunes enfants, l'acquisition de cette richesse lexicale est travaillée tout au long des trois années de maternelle mais tout particulièrement vers l'âge de 5/6 ans. La classe de grande section dont je suis l'enseignante (en binôme) cette année m'a permis d'orienter mon travail de recherche vers cette thématique. L'hétérogénéité de celle-ci a été une véritable richesse pour l'élaboration de mon mémoire,

au regard des multiples profils d'élève qui ont participé aux différents dispositifs mis en place (petits parleurs, élèves allophones, élèves mutiques, élèves en situation de handicap).

D'autre part, ma première motivation à la thématique de l'enrichissement lexical a été la place qu'occupe le langage dans le quotidien des enfants. Les situations d'échanges oraux sont multiples et très variées, oscillant entre communication formelle et communication informelle. Leur contenu est donc lui-même très diversifié, je me suis ainsi servie de cette richesse lexicale dans ma réflexion. De plus, la notion de bagage lexical est extrêmement inégale puisqu'elle ne dépend pas uniquement des apprentissages travaillés à l'école. La langue dite « vernaculaire » participe à la construction de ce répertoire de mots, ce qui crée de réels écarts au sein d'une classe. Ainsi, cette idée d'une gestion nécessaire de l'hétérogénéité lexicale m'a convaincue.

Quant au choix de la thématique de la « prise de parole », il a été motivé par les situations d'expression orale que j'ai pu observer dans ma classe. Entre petits parleurs, élèves en situation de handicap, élèves allophones, élèves non impliqués dans la tâche, j'ai constaté un certain mutisme s'expliquant parfois par le doute, la peur de l'erreur, le manque d'entraînement ou encore l'impossibilité de s'exprimer. Il m'a ainsi paru évident d'inclure cette notion dans ma réflexion et dans la recherche de dispositifs favorisant l'enrichissement lexical dans ces contextes particuliers.

Au regard des précédents questionnements, je me suis interrogée quant à la manière dont l'enrichissement lexical des élèves d'une classe de grande section génère une prise de parole plus aisée.

Pour répondre à cette problématique, une première partie sera consacrée à la présentation théorique des notions liées à l'enrichissement lexical et à la pratique de l'oral. Une seconde partie sera dédiée à la contextualisation de la notion de vocabulaire en milieu scolaire et plus précisément en classe de maternelle. Enfin, la dernière partie permettra de rendre compte de la réalité actuelle de l'enseignement du vocabulaire dans les classes.

I. Partie théorique

I.1. Présentation théorique des notions

I.1.1. Le langage oral et son développement chez l'enfant

I.1.1.1.1. Généralités sur le langage oral

« Le langage se décline selon les registres de la prosodie (musique de la parole), de la phonologie (organisation des phonèmes), du lexique (répertoire des mots), de la morphosyntaxe (construction des phrases), de la pragmatique (règles de la communication) » (Monique Plaza, 2014, p 99-118). Cette chercheuse en psychologie, révèle à travers cet extrait la diversité des composantes langagières. Celles-ci sont utilisées à travers l'outil essentiel du langage : la langue, qui représente la manifestation de ce dernier.

Trois dimensions bien distinctes concrétisent le langage oral :

- La dimension sociale, considérant le langage comme un instrument de communication qui permet à l'enfant de s'exprimer, de comprendre les autres et de prendre sa place au sein d'un groupe.
- La dimension psychologique, considérant le langage comme un instrument de développement qui permet la construction de soi comme un sujet à la fois semblable et différent (affirmation de son identité).
- La dimension cognitive, considérant le langage comme un instrument de représentation du monde qui permet d'accéder à des connaissances, d'organiser sa pensée ou encore de construire des significations.

I.1.1.1.2. Les théories psychologiques de l'apprentissage du langage

Au cours du XXème siècle, de nombreuses théories d'apprentissage, souvent contradictoires, ont été consacrées à l'explicitation du processus d'acquisition du langage oral chez l'enfant. La perspective béhavioriste, qui intervient dans les années 1950, s'appuie sur l'univers matériel du langage et considère ainsi les comportements de l'humain et son environnement. Le fonctionnement intellectuel que cette théorie appelle « la boîte noire » est donc écarté puisqu'il n'est pas envisagé comme un observable objectif.

À cette même période du XXème siècle, Noam Chomsky, en référence à la philosophie de Descartes, défend l'existence d'une faculté innée dans le langage. Cette perspective dite « innéiste » rappelle également celle menée par Arnold Gesell sous le nom de « maturationisme ». Selon Chomsky, le langage ne dépend ni des connaissances, ni de l'environnement de chacun mais se construit grâce à la grammaire universelle (fonctionnements communs à toutes les langues inhérents à l'apprentissage du

langage).

En rupture avec Chomsky, Jérôme Bruner rejette l'innéisme et met l'accent sur l'existence d'un LASS (système de support à l'acquisition du langage). Ce dernier renvoie à l'idée que c'est « l'étayage de l'adulte dans l'interaction de tutelle qui permet les progrès de l'enfant » d'après Philippe Boisseau (2005, p 277).

Également en réaction à ces théories qui ne considèrent pas pleinement l'importance du développement cognitif dans l'acquisition du langage, Jean Piaget développe la perspective dite constructiviste (1964). Selon lui, le langage se construit en même temps que le développement cognitif. Il s'oppose donc radicalement au béhaviorisme puisqu'il considère « la boîte noire » de l'individu et ainsi les interactions entre la maturation cérébrale et l'environnement qui entoure l'enfant comme des observables objectifs. Pour structurer sa pensée constructiviste, Jean Piaget l'organise en différents stades de développement chacun dépendant du précédent : sensori-moteur (0 à 2 ans), pré-opératoire (2 à 6/7 ans), opérations concrètes (6/7 à 11/12 ans), opérations formelles (à partir de 11/12 ans). Cette théorie marque ainsi le lien entre le langage et la structuration de la pensée et des connaissances puisque Piaget affirme que le développement du langage suit celui de la pensée. Ce constat est précisé par Virginie Laval, professeure de psychologie et chercheuse, qui explique que « le langage est l'instrument qui permet d'évaluer qualitativement la pensée de l'enfant » (V. Laval, 2019, p 219-222).

La théorie constructiviste est complétée par la perspective socio-constructiviste menée par Lev Vygotski dans la deuxième moitié du XXème siècle. Celui-ci introduit l'influence du monde extérieur sur le développement intellectuel et ainsi la médiation d'autrui. Dans ce mouvement de considération du rôle social dans les apprentissages, Vygotski initie le concept de zone proximale de développement. Celle-ci renvoie à la différence entre ce qu'un enfant peut apprendre en autonomie (zone d'autonomie) et ce qu'il peut apprendre uniquement avec l'aide d'un tiers plus expérimenté (zone de rupture). Cette zone semble être la plus propice aux apprentissages d'après Vygotski.

C'est à la suite des travaux de Piaget et de Vygotski qu'Anne-Nelly Perret-Clermont, Willem Doise et Gabriel Mugny développent la notion de conflit socio-cognitif. Celle-ci affirme que la construction de l'interaction sociale et donc du langage passe par la contradiction et que cette opposition « devient la source d'une tension qui peut jouer un rôle moteur dans l'élaboration de nouvelles structures cognitives » (J-P. Astolfi, É. Darot, Y. Ginsburger-Vogel, J. Toussaint, 2008, p 35-48).

1.1.2. La distinction entre lexique et vocabulaire

Parmi les différentes composantes du langage, le lexique est celle qui a guidée mon travail de recherche. Ce dernier est défini comme un ensemble de mots et dans le cadre de ce mémoire, l'ensemble des mots de la langue française. Il apparaît ainsi comme une composante relativement abstraite à distinguer de la notion de vocabulaire.

Les termes de lexique et de vocabulaire sont étroitement liés puisqu'ils sont tous deux construits autour de la notion de mots de la langue. La distinction entre eux naît donc de leur usage. Le lexique ne permet pas d'aborder le langage de manière concrète puisqu'il rassemble les mots de la langue sans considérer leur emploi.

À contrario, le vocabulaire est défini comme toutes les réalisations effectives du lexique. Il convient donc, dans certaines situations, de l'employer au pluriel (« des vocabulaires ») puisqu'il permet de mettre en mots toutes les listes thématiques du monde. Plus généralement, il a vocation à concrétiser un certain nombre de mots puisqu'il s'élabore autour de ceux qui sont connus et utilisés par une personne.

Deux types de vocabulaire se manifestent dans le langage : le vocabulaire actif et le vocabulaire passif. Le premier représente l'ensemble des mots compris et utilisés en situation de langage. Quant au second, il regroupe les mots compris mais non directement disponibles en production orale. Micheline Cellier évoque d'ailleurs le décalage très marqué entre la réception des mots et la production des mots. En effet, l'enfant enrichit en permanence son bagage lexical mais ne l'utilise pas dans sa globalité en production. En revanche, le vocabulaire actif et le vocabulaire passif révèlent tous deux une compréhension du message oral, ce qui renvoie à l'aspect sémantique des mots. En effet, qu'un vocabulaire soit actif ou passif, il manifeste une compréhension du mot en mobilisant des signifiés. Ces derniers représentent l'association d'idées que chacun se construit et utilise lorsqu'il entend ou lit un mot. Les signifiants, qui sont la partie matérielle du signe (phonèmes, morphèmes), complètent cette signification apportée par les signifiés en permettant la communication écrite ou orale.

Dans ce travail de recherche, le terme de vocabulaire est principalement utilisé par rapport au terme de lexique puisqu'il concrétise davantage les apprentissages visés pour mes élèves de grande section. En effet, il ne s'agit pas d'un enseignement du lexique (notion très large et qui ne considère pas l'emploi des mots) mais d'un apprentissage de vocabulaires spécifiques pour enrichir le bagage lexical des élèves et par conséquent leur langage en production.

1.1.3. La prise de parole

La notion de prise de parole est directement liée à celle de langage et plus particulièrement à celui en production. En effet, elle renvoie au processus par lequel une personne s'exprime à travers le langage oral. Elle induit ainsi la nécessité d'une maîtrise minimale de la langue, c'est-à-dire l'emploi de mots dans un usage doté de sens. En effet, la sémantique fait partie intégrante de la notion de prise de parole puisque cette dernière inclut nécessairement la présence d'un auditoire, ensemble de personnes qui écoute et qui se trouve ainsi en réception de langage. Quelle que soit la constitution de l'auditoire, lorsqu'une personne s'exprime devant une autre ou un groupe de personnes, le but est toujours le même : communiquer avec clarté afin d'être compris. Cette recherche de compréhension de l'auditoire

dépend principalement des choix lexicaux réalisés en amont et lors de la production, difficulté majeure de la prise de parole.

Cette notion envisage une autre finalité qui met en évidence une nouvelle difficulté : l'expression de soi. En effet, le premier objectif des programmes scolaires de la maternelle (2021) « Oser entrer en communication » (Ministère de l'Éducation nationale, 24 juin 2021) renvoie directement à cette finalité. Les multiples formes de prises de parole, qu'elles soient appauvries, non organisées, non normées ou au contraire riches et aisées, traduisent l'engagement et l'affirmation émotionnels de chacun, mais également la prise de risque qui peut fragiliser l'estime de soi. Un enfant en difficulté de langage oral peut développer une certaine crainte liée au fait de ne pas être compris et tomber rapidement dans un mutisme qui l'isoleraient du groupe-classe. Toutefois, ce comportement n'est pas toujours lié à une difficulté ou un trouble particulier en production orale (bégaiement, problèmes d'élocution ou d'articulation, absence de mémorisation des mots, etc). La pédopsychiatre Ève Gellman-Garçon évoque l'existence d'un mutisme sélectif : « trouble de la communication défini comme une incapacité persistante à parler dans une ou plusieurs situations sociales (incluant souvent l'école) » (È. Gellman-Garçon, 2007, p 259-318). Un enfant peut ainsi être en pleine capacité d'expression orale à la maison et se montrer mutique à l'école, comportement révélant généralement des traumatismes ou encore des conflits intra-psychiques. Très souvent, ce phénomène n'est pas considéré comme un trouble et est largement banalisé en étant associé à certains traits de personnalité tels que la timidité ou encore la réserve.

Dans ce travail de recherche, la notion de prise de parole est travaillée conjointement à celle de l'enrichissement lexical qui a vocation à favoriser une production orale plus aisée grâce à la prise en compte des différentes composantes concernées : sémantique de la langue, expression de soi, prise de risque et estime de soi.

I.2. Le vocabulaire à l'école maternelle

I.2.1. Les instructions officielles

I.2.1.1.1. L'évolution de la place du langage dans les programmes scolaires

Le langage, qu'il soit écrit ou oral, prend une place considérable dans les programmes scolaires et plus généralement au sein du système scolaire français. Toutefois, sa prépondérance notamment au niveau de l'oral est relativement récente. Dans la période qui précède les années 1960, l'écrit dominait largement l'enseignement du langage à l'école et l'oral était généralement consacré à la technique de mémorisation qu'est l'apprentissage par coeur (leçons, récitations, etc).

À partir des années 1970, l'une des composantes du langage oral, la communication, entre en

considération et est notamment explicitée par un certain nombre de linguistes et de scientifiques. Roman Jakobson propose son schéma de la communication qui révèle six facteurs constitutifs du procès linguistique et six fonctions qui y sont associées : le destinataire (expressive), le message (poétique), le destinataire (conative), le contexte (référentielle), le code (méta-linguistique) et le contact (pratique). À travers ces fonctions, Jakobson réactualise les schémas antérieurs qui réduisaient l'acte de communication à un processus linéaire, comme chez W. Weaver et Claude Shannon. En effet, le contexte et le code sont absents de leur schéma et sont pourtant les deux éléments qui permettent de donner du sens au message pour être compris par le destinataire.

Progressivement, les recherches et la place de la linguistique de la communication permettent d'accroître la considération de l'enseignement du langage oral. Les instructions officielles se tournent vers la notion d'échanges oraux et d'interactions. En 2005, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (dite « loi Fillon ») permet la création du socle commun de compétences et de connaissances qui mentionne en première compétence « la maîtrise de la langue française ». Plus spécifiquement, les programmes de 2008 précisent que « l'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre » (Ministère de l'Éducation nationale, 19 juin 2008). Ainsi, il est encore une fois question de considérer l'aspect qualitatif mais également relationnel du langage. Dans cette continuité, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2013) place à nouveau en première position le domaine du langage et insiste sur le langage en production, le langage en réception et la prise en compte d'autrui : « les langages pour penser et communiquer ».

I.2.1.1.2. Le langage et le vocabulaire dans les programmes scolaires actuels

Les programmes scolaires de la maternelle de 2015 réactualisés en 2021 précisent l'enseignement du langage dans le premier domaine d'apprentissage « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Ce dernier marque les deux composantes du langage, l'oral et l'écrit, en spécifiant des compétences et des objectifs propres à chacune. De manière générale, le langage oral est envisagé à travers deux dimensions : la communication (expression de soi, relation aux autres, prise de parole) et la cognition (réception, compréhension, production). Plus spécifiquement, l'oral se décline dans les programmes en quatre objectifs dont deux directement liés aux thématiques de ce mémoire : le premier se consacrant pleinement à l'aspect relationnel et expressif du langage (« oser entrer en communication ») et le dernier à son aspect qualitatif (« commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique »). Les programmes spécifient pour ce dernier l'importance de « l'apprentissage conjoint du vocabulaire et de la syntaxe » (Ministère de l'Éducation nationale, 24 juin 2021), le but étant d'augmenter le bagage lexical à la fois compris et utilisé par les élèves et de favoriser une utilisation de phrases de plus en plus complexes.

Le langage est précisé comme étant au coeur des apprentissages. En effet, l'oral permet de transmettre des consignes et ainsi d'orienter le travail, de « s'expliquer ou de questionner, de rapporter ou de résumer, de se souvenir ou de se projeter » (Ministère de l'Éducation nationale, septembre 2015). Tous les domaines permettent de travailler le vocabulaire et sollicitent l'emploi de mots de plus en plus précis, c'est-à-dire l'utilisation de vocabulaires spécifiques. Au regard de cette acquisition du vocabulaire au contact de l'ensemble des domaines, le langage présente une transversalité certaine à l'école. Cette transversalité explique notamment le fait que l'oral soit devenu une préoccupation première de l'école malgré sa lente insertion dans les instructions officielles.

I.2.2. L'apprentissage du vocabulaire : Quelles notions lexicales ?

Le temps de l'école maternelle apparaît comme un moment d' « explosion lexicale » à travers l'apprentissage du vocabulaire. Cette notion peut paraître relativement complexe à enseigner au regard de son acquisition permanente. En effet, l'enfant enrichit son stock lexical constamment, qu'il soit à l'école ou non, en présence d'un adulte ou d'un enfant, et que cette acquisition soit conscientisée ou non. Toutefois, l'apprentissage du vocabulaire doit être contrôlé et structuré de manière à ce que chaque enfant acquiert le « stock de base » (P. Boisseau, 2005, p 205) qu'il pourra diversifier ensuite. Philippe Boisseau rappelle que pour les élèves de grande section dans le cadre des listes de grande référence, « une liste de 2500 mots » (P. Boisseau, 2005, p 206) a été déterminée pour veiller à l'acquisition de ce stock prioritaire. Pourtant, cette méthode de travail basée sur l'apprentissage de listes de mots présente certaines limites. En effet, elle ne permet pas la mise en relation des mots puisqu'elle propose un apprentissage de ces derniers hors contexte (mots isolés). Philippe Boisseau insiste donc sur l'importance de l'utilisation de ces mots en contexte de communication suite à leur apprentissage.

Au regard de l'importance de l'apprentissage en contexte, les notions lexicales travaillées en grande section doivent être abordées dans ce même mouvement de mise en relation des mots. Micheline Cellier souligne cette nécessité en rapportant les propos de l'Inspection générale (rapport de 2011) : « [...] il faudrait des enrichissements, des moments dévolus à des activités de catégorisation, à des mises en relation entre les mots selon des relations de sens » (M. Cellier, 2008, p 35). Certaines notions travaillent explicitement la relation entre les mots telles que :

- l'hypéronymie qui marque la relation d'inclusion entre un terme générique et un ou plusieurs termes spécifiques,
- la synonymie et l'antonymie qui renvoient respectivement aux relations d'équivalence de sens ou d'opposition de sens,
- l'homonymie qui travaille sur la relation entre les mots dont l'identité sonore est identique,
- le champ lexical qui marque la relation entre des mots de classe grammaticale différente regroupés par un thème commun et donc liés par leur sémantique.

Cette dernière notion lexicale met en évidence l'intervention du sens dans la relation entre les mots et permet ainsi d'aborder les autres notions lexicales travaillées en grande section : le sens d'un mot en contexte, la polysémie, le sens propre, le sens figuré et la dérivation. Ce travail approfondi sur la sémantique des mots et leur mise en contexte favorise la concrétisation de ces notions à première vue abstraites pour les élèves.

Par ailleurs, les notions d'abstraction et de concrétisation sont particulièrement présentes dans l'enseignement du vocabulaire puisqu'il différencie le travail des mots concrets et des mots abstraits. Ces derniers présentent des difficultés tout à fait différentes, l'un nécessitant l'utilisation de l'imagerie cérébrale (mots concrets) et l'autre impliquant une lente compréhension liée à leur sémantique particulière (mots abstraits).

1.2.3. L'apprentissage du vocabulaire : Quelles situations d'apprentissage et pourquoi ?

Les situations d'apprentissage du vocabulaire et plus précisément d'enrichissement lexical sont nombreuses et variées, tant sur leur contenu que sur leur mise en oeuvre. Trois contextes de réalisation se distinguent particulièrement.

Les situations d'apprentissage en groupe-classe, c'est-à-dire en collectif, ont lieu au niveau de l'espace « regroupement » qui permet à tous les enfants d'être réunis au même endroit en même temps. Elles permettent de travailler l'écoute, la compréhension en réception, les échanges entre les élèves et la mémorisation. Cette disposition sollicite l'écoute des uns et des autres, favorise la confrontation de points de vue et ainsi une certaine richesse dans les échanges. Toutefois, elle présente des limites notamment liées aux différents profils d'élève (grands parleurs, petits parleurs, etc) qui engendrent souvent une répartition inégale de la parole et la mise à l'écart de certains.

Les situations d'apprentissage en atelier, c'est-à-dire en groupe restreint, se déroulent généralement en îlot d'environ cinq élèves. Le nombre peut varier en fonction de l'effectif total de la classe, de la compétence travaillée et des profils d'élève. Ce choix de travail en atelier dit « dirigé » implique que le reste de la classe soit en parfaite autonomie puisque l'enseignant doit être pleinement disponible pour son groupe. Cette modalité de travail permet de favoriser la compréhension en production, la structuration de nouveaux savoirs, la remédiation et l'aide quasi-individualisée.

Enfin, les situations d'apprentissage en échange individualisé renvoient au moment où l'enseignant se trouve seul avec un enfant. Ce contexte de travail est extrêmement bénéfique pour l'élève tout comme pour l'enseignant qui parvient à mieux cibler les difficultés de celui-ci et ainsi à construire une remédiation efficace. Ces temps individualisés permettent de travailler des notions choisies en fonction des élèves et sont donc marqués par une véritable différenciation. Toutefois, cette modalité de travail ne permet pas d'approfondir les compétences liées à la prise de parole devant un groupe puisque les élèves ne sont pas exposés à l'écoute des autres élèves.

Ces trois types de situations d'apprentissage au contact de la notion de vocabulaire renvoient à des enseignements explicites, c'est-à-dire des temps qui sont volontairement dédiés au travail du vocabulaire. Cependant, Micheline Cellier souligne plus particulièrement l'importance de « l'apprentissage transversal, incident, implicite » (M. Cellier, 2008, p 23), qui renvoie à l'ensemble des moments informels où les élèves comprennent ou produisent du langage (par exemple dans la cour, à l'accueil, lors des rituels, etc). En effet, tous les temps d'échanges langagiers, qu'ils soient formels ou informels, sont des contextes observables pour l'enseignant.

I.3. Quelle réalité dans les classes ?

I.3.1. Le contexte d'acquisition du lexique : une notion inégale

Mireille Brigaudiot matérialise la notion de langage en la comparant à une sorte de « machine à langage » (M. Brigaudiot, 2015, p 51) dont chaque nourrisson serait doté à la naissance. Toutefois, elle précise que pour la faire fonctionner, l'enfant a besoin d'un « carburant » composé de deux caractéristiques interdépendantes : « une sécurité affective et une langue qui lui est adressée » (M. Brigaudiot, 2015, p 51). Mireille Brigaudiot insiste donc sur le caractère inégal de la notion de lexique puisque l'environnement langagier varie d'un enfant à l'autre de manière plus ou moins marquée (langues entendues, fréquence d'emploi de la langue, etc).

En effet, l'acquisition du bagage lexical d'un enfant ne dépend pas uniquement des apprentissages réalisés à l'école. Bien au contraire, la sollicitation du langage à la maison, notamment par les parents, participe très largement à la construction et à la stabilisation du lexique. Son acquisition se fait donc au contact de l'environnement social de l'enfant et des pratiques linguistiques qui l'entourent, souvent variables selon un certain nombre de facteurs notamment professionnel et culturel. Le site du ministère de l'Éducation nationale précise qu' « en moyenne, les parents issus de catégories socio-professionnelles favorisées et qui ont un niveau de diplômes plus élevé parlent davantage à leur enfant » (Ministère de l'Éducation nationale, 2020) en utilisant des phrases plus complexes et un vocabulaire diversifié.

Philippe Boisseau évoque quant à lui les enfants dont le retard dans l'acquisition du langage s'explique par l'utilisation d'une autre langue que le français à la maison. D'après lui, il est souvent observé que « les mots français qu'ils tentent de produire sont mal articulés, leur langue mettant en oeuvre des phonèmes différents du français » (P. Boisseau, 2005, p 28). Or, la progression d'un enfant en production naît principalement de la complexification des productions d'un adulte. Il est donc conseillé que ce dernier utilise un niveau de langue légèrement au-dessus de celui de l'enfant pour l'amener à s'améliorer. Sans cette différenciation, une stagnation risque de s'installer au niveau de son enrichissement lexical.

1.3.2. La gestion de l'hétérogénéité

Au regard de cette acquisition du lexique rendue inégale notamment par le fait qu'il n'existe pas un unique environnement social, des profils d'élève différents se manifestent en classe. Trois profils particuliers intéresseront particulièrement ce travail de recherche : les élèves « petits parleurs », les élèves allophones et les élèves en situation de handicap, qui rendent tous compte d'une singularité à considérer.

Les élèves appelés « petits parleurs » sont des enfants discrets au moment des échanges collectifs, des prises de parole et parfois même lors des échanges en groupe restreint. Les raisons sont multiples et peuvent être d'ordre physiologique (difficultés articulatoires), linguistique (bagage lexical fragile) ou encore émotionnel (manque de confiance en soi, peur du regard des autres). Quel que soit l'ordre concerné, ces enfants nécessitent une attention toute particulière pour leur permettre de lutter contre leurs difficultés en production. Cependant, il est important de ne pas les confondre avec les élèves mutiques, ces derniers révélant un « phénomène psychologique, éphémère ou durable » d'après Laurence Lentin, auteure de référence en acquisition du langage (1998, p 87).

L'élève allophone nouvellement arrivé (EANA) est défini par le site du ministère de l'Éducation nationale comme « celui (ou celle) qui parle une autre langue ou qui parle d'autres langues » (Ministère de l'Éducation nationale, juillet 2013, p 3) et qui arrive d'un pays non francophone. Cette appellation est à distinguer de celle d'élèves allophones puisque ces derniers ont une autre langue que le français comme langue maternelle et peuvent être nés en France. Ces élèves présentent une véritable richesse culturelle mais la langue parlée à la maison (ou les langues) ne permet pas la construction du bagage lexical français. Leur inclusion s'élabore autour de dispositifs favorisant leur intégration au sein des classes et la considération de leur altérité.

Dans ce même mouvement d'inclusion scolaire, les élèves en situation de handicap font partie de cette hétérogénéité dans les classes. D'après le site du ministère de l'Éducation nationale, à la rentrée 2021, plus de 400 000 élèves en situation de handicap ont été scolarisés ainsi que 125 000 AESH pour les accompagner. Ces chiffres marquent l'intégration de ces élèves notamment en milieu scolaire ordinaire. Certains handicaps concernent tous particulièrement les difficultés de construction du langage et plus spécifiquement de l'enrichissement lexical. Il est donc nécessaire de repenser certains dispositifs mis en place en classe afin qu'ils soient adaptés à ces profils et pour donner la chance à ces élèves de progresser.

En effet, le point commun qui rassemble ces trois profils d'élève au sein de l'école n'est autre que la recherche de l'égalité des chances. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (dite « loi Peillon ») marquait d'ailleurs cette volonté de « réussite éducative pour tous », intention réaffirmée par la loi pour l'école de la confiance de 2019 (dite « loi Blanquer ») qui insistait sur la recherche d'équité.

II. Partie pratique

Ce travail de recherche a vocation à mettre en lumière le lien entre les notions d'enrichissement lexical et de prise de parole à l'école maternelle. En effet, les choix thématiques de ce mémoire ont largement été motivés par mon affectation en classe de grande section. Ainsi, mes dispositifs ont été pensés au regard de la classe qui m'a été confiée et plus précisément par rapport aux différents profils d'élève qui se sont manifestés.

Pour répondre à la problématique de ce mémoire « De quelle manière l'enrichissement lexical des élèves d'une classe de grande section génère-t-il une prise de parole plus aisée ? », une première partie sera consacrée à la contextualisation de l'école et de ma classe de grande section. Une seconde partie sera dédiée au rappel de la problématique et aux hypothèses testées grâce aux différents dispositifs. Enfin, les deux dernières parties serviront à la description des dispositifs mis en place et à l'analyse de leurs résultats.

II.1 Contextualisation de la classe

II.1.1 L'école maternelle Henri Fillette

J'enseigne à l'école maternelle Henri Fillette située à Eragny-sur-Oise, établissement qui accueille cette année 133 élèves répartis sur cinq classes : une classe de petite section, deux classes de petite section / moyenne section, une classe de moyenne section / grande section et une classe de grande section. Je suis responsable de la classe de grande section en binôme avec une professeure des écoles stagiaire et je travaille avec une ATSEM à temps plein sur la classe.

Concernant le contexte social, cette école présente une certaine mixité et ne fait pas partie d'un réseau d'éducation prioritaire. Cette mixité a orienté mon travail de recherche autour de la notion d'enrichissement lexical au regard des écarts visibles en langage, notamment en production.

Enfin, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) à l'école Henri Fillette est relativement limitée puisqu'aucune classe n'est dotée de tableau numérique interactif (TNI) ou de vidéo projecteur interactif (VPI), ce qui n'a pas facilité la mise en place de certains dispositifs.

II.1.2 La classe de grande section

II.1.2.1 Les profils d'élève de la classe

Ma classe de grande section est constituée de vingt-cinq élèves dont treize filles et douze garçons. Comme toute classe, la mienne présente une hétérogénéité assez marquée qui a d'ailleurs permis de nourrir mon travail de recherche.

En effet, six profils d'élève particuliers ont été mis en évidence dans les situations de langage en production et en réception :

- les élèves malades ou en situation de handicap dont les compétences langagières sont impactées : Deux élèves se trouvent dans cette situation, le premier présente des difficultés d'articulation en raison de sa fente labio-palatine (maladie plus communément appelée « bec-de-lièvre »), le second est victime de troubles à tendance autistique qui entravent notamment sa capacité à élaborer des phrases simples ou complexes. Une AESH (accompagnant d'élèves en situation de handicap) est présente quotidiennement pour l'accompagner et intervient au titre d'aide humaine individuelle.
- les élèves discrets qui ne s'expriment que peu dans les temps de regroupement où ils sont susceptibles d'être entendus par un plus grand nombre d'élèves : Ce profil est sans doute celui que j'ai le plus observé dans la classe.
- les élèves qui ont un retard de langage : Un élève en particulier présente de grandes difficultés en production, il ne communique qu'avec des mots-phrases.
- les élèves qui évoluent dans un contexte plurilingue à la maison mais qui n'ont pas encore stabilisé leurs connaissances dans ces langues (par exemple, mélange des deux langues en production).
- les élèves qui montrent un désintérêt important pour les activités proposées, et ce, même après un questionnement autour de leurs goûts personnels. Ce profil d'élèves renvoie généralement aux enfants qui rencontrent des difficultés à entrer dans la posture d'élève. Finalement, ils se trouvent peu entendus dans les situations de langage.
- les élèves qui présentent des compétences largement dépassées dans le domaine du langage en raison de leur richesse et de leur précision lexicales.

Cette catégorisation des profils ne doit pas être comprise et utilisée comme un support immuable. En effet, depuis le début de l'année scolaire, les élèves n'ont cessé d'évoluer et se sont ainsi inscrits dans différents profils voire plusieurs en même temps. Toutefois, cette catégorisation a servi à cibler les besoins des élèves pour trouver les dispositifs les plus adaptés à leurs difficultés.

II.1.2.2 Les situations de langage en classe

Les situations de langage qui nécessitent à la fois une compréhension et une production de la part des élèves sont nombreuses et très souvent ritualisées dans notre classe. En effet, dès l'accueil,

certaines élèves s'occupent de la responsabilité qui leur a été attribuée en début de semaine (présence, date, emploi du temps, niveau sonore, etc). Celles-ci ont toutes été explicitées dès le début de l'année de manière à ce que chaque enfant sache les mettre en application. Les autres élèves jouent également un rôle important lors de ces temps puisqu'ils peuvent valider ou invalider les choix de certains, ce qui donne lieu à de riches échanges oraux. De plus, chaque responsabilité permet l'usage d'un vocabulaire spécifique (la temporalité, l'espace, la numération, etc) qui permet de commencer à conscientiser la notion de catégorisation chez les élèves puisque chaque domaine du monde a un vocabulaire spécifique. Cette notion de catégorisation se trouve d'ailleurs au coeur du troisième dispositif de mon mémoire.

Les temps en ateliers, qu'ils soient dirigés, semi-dirigés ou en autonomie, permettent également de créer des situations de langage enrichissantes pour les élèves. En effet, étant moins nombreux, les élèves sont plus susceptibles de s'engager sans retenue dans les échanges et de faire ainsi naître ce que Willem Doise et Gabriel Mugny appellent le conflit-socio-cognitif.

Au regroupement, il est parfois plus difficile pour certains de prendre la parole devant les autres par peur de se tromper, d'être moqués ou encore de ne pas savoir quoi dire. C'est pourquoi je choisis souvent de faire allusion à leurs connaissances et à leurs expériences personnelles pour solliciter leur envie de s'exprimer et de partager avec les autres. Un rituel a été mis en place en début d'après-midi pour leur consacrer un temps d'expression de soi où chacun peut dire librement ce qu'il souhaite puis répondre aux questions posées par d'autres enfants. Ce moment est généralement un temps d'échanges très apprécié par les élèves qui se décentrent de leurs expériences pour aller s'intéresser à celles des autres.

Enfin, un bilan collectif est réalisé après chaque temps d'apprentissage. L'ensemble des bilans effectués au cours de la journée permet aux élèves de revenir sur ce qu'ils ont travaillé, compris et appris. Les élèves peuvent être en accord ou en désaccord quant aux facilités ou aux difficultés rencontrées, ce qui engage une justification, une argumentation et ainsi la sollicitation d'un vocabulaire spécifique à chaque activité (ateliers de mathématiques, ateliers de langage, motricité, etc).

II.2 Mes hypothèses de recherche

Comme expliqué dans l'introduction de la première partie, j'ai orienté mes premières lectures théoriques autour de la notion d'enrichissement du vocabulaire en raison de sa présence constante mais inégale dans le quotidien des enfants.

Les ouvrages de Micheline Cellier, Philippe Boisseau et Mireille Brigaudiot insistent tous sur l'importance de la concrétisation du vocabulaire dans le but d'une pleine acquisition de celui-ci. Pour vérifier cette acquisition, l'utilisation de ces mots en production (prises de parole) paraît être le moyen le plus efficace. Mon sujet de recherche et ainsi ma problématique se sont construits autour du lien entre

l'enrichissement lexical et la prise de parole et donc de la manière dont l'acquisition de vocabulaire a une influence sur le langage en production des élèves.

Le choix de mes dispositifs liés à ce questionnement a été pensé à partir des hypothèses suivantes :

1. Chez un élève de GS, la construction et l'utilisation d'outils matériels notamment par le jeu pour aborder et comprendre une notion lexicale ou un vocabulaire spécifique permettent d'enrichir leur bagage lexical et ainsi leurs prises de parole.
2. Guider les élèves dans la compréhension d'une histoire par une appropriation anticipée du vocabulaire leur permet ensuite de raconter ou de jouer l'histoire en choisissant un vocabulaire précis et spécifique.
3. La mise en place de modalités de travail variées (groupe classe, groupe de cinq élèves, travail individuel) permet aux élèves moins à l'aise en production orale de solliciter à nouveau certaines acquisitions lexicales et de les approfondir dans différents contextes langagiers.
4. L'approche transversale d'une notion lexicale complexe, telle que la catégorisation, favorise la mémorisation d'un nouveau vocabulaire puisque le sens de ces mots est travaillé de manière concrète en sollicitant l'expérience des élèves.

II.3 Description des dispositifs

II.3.1 La sieste de Moussa (Narramus)

1. Contextualisation

La méthode Narramus, développée par Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, se consacre à la compréhension de textes. Ses objectifs principaux sont d'apprendre à comprendre les écrits et d'apprendre à les raconter. Elle est donc organisée autour de la mémorisation du vocabulaire et des éléments principaux d'une histoire, de l'acquisition de tournures syntaxiques et de la compréhension de la partie implicite du récit. Dans cette méthode, un travail anticipé sur les mots de vocabulaire est engagé de manière à préparer la compréhension de l'histoire. Aussi, elle propose l'utilisation d'un matériel spécifique tel que des maquettes, des marottes et des masques, qui permettent de vérifier la compréhension des élèves et de les laisser à leur disposition pour qu'ils puissent conter ces histoires à la maison par exemple.

Ce dispositif est basé sur l'exploitation de l'album de jeunesse *La sieste de Moussa* à travers la méthode narramus. Il a été mis en place avec mes élèves en janvier 2022 sur une durée de quatre semaines dont deux réalisées en mon absence avec ma binôme de classe. Le dispositif se concentre donc uniquement sur les quatre premiers modules du scénario pédagogique.

2. Module 1

Le premier module est consacré à la découverte du début de l'histoire et à sa compréhension puisque l'objectif est de mettre en mémoire les événements des premières pages de l'album. Il se compose de deux séances qui sont réalisées de manière collective.

La séance 1 a pour objectif d'apprendre aux élèves à mettre en mémoire le vocabulaire des pages concernées. Les élèves sont amenés à imaginer une petite boîte appelée « La sieste de Moussa » dans leur tête de manière à y ranger les nouveaux mots appris. J'insiste sur l'importance de cette boîte qui les aidera à comprendre l'histoire. Les nouveaux mots ou expressions sont introduits grâce à des images. Les élèves les répètent après l'enseignant avec puis sans l'image en insistant sur la prononciation. Toutes les images sont ensuite rangées dans une boîte qui sera la boîte à mémoire de la classe, elle aussi appelée « La sieste de Moussa ».

La séance 2 a pour objectif que les élèves sachent raconter les deux premières doubles pages. Je lis aux élèves le début de l'histoire sans leur montrer les images de l'album de manière à ce qu'ils la « fabriquent » eux-mêmes dans leur tête, ce qui les obligera à écouter très attentivement la lecture. Après avoir lu le début de l'histoire, je la raconte avec mes mots en théâtralisant ce que je dis pour que les élèves perçoivent un maximum d'informations notamment les plus implicites. Les élèves décrivent ensuite l'image qu'ils ont imaginée, puis celle de l'album leur ait dévoilée. Ils ont un temps individuel d'observation et de réflexion, puis comparent entre eux les différences entre leur image et celle affichée au tableau. Je les invite d'ailleurs à comparer la maison de Moussa à la leur. Enfin, je procède de la même manière pour la deuxième double page. Pour clôturer la séance, un élève est invité à raconter le début de l'histoire à l'aide de l'image.

3. Module 2

Le second module vise à ce que chaque élève arrive à se mettre à la place des personnages (Moussa et la souris). Il se compose de trois séances réalisées en collectif.

La séance 1 a pour objectif que les élèves se mettent à la place du personnage de Moussa. La séance commence par un rappel du module 1 et donc principalement du vocabulaire appris. Je présente ensuite l'objectif du nouveau module et explique aux élèves qu'ils vont devoir essayer de se mettre à la place des personnages pour mieux comprendre l'histoire. Différentes méthodes permettent plus concrètement de leur expliquer comment faire. Aussi, cette séance est l'occasion d'expliquer aux élèves la signification de certains logos tels que la bulle de parole. En effet, les élèves doivent ici parler à la place de Moussa en se remémorant le texte lu précédemment. Toutes les propositions en adéquation avec le sens du texte sont retenues.

La séance 2 a pour objectif que les élèves se mettent à la place du personnage de la souris et jouent le début de l'histoire pour la première fois. Pour essayer de se mettre à sa place, le déroulement est le même que celui de la séance 1. Ensuite, je présente le nouveau matériel qui servira à jouer

l'histoire : les masques qui représentent chacun un personnage. Les masques de Moussa et de la souris sont prêtés à deux élèves qui essaient de jouer la scène étudiée sous mon guidage si besoin.

La séance 3 a pour objectif d'introduire et de faire découvrir aux élèves le matériel qui permet de raconter l'histoire. Dans un premier temps, je leur présente la maquette et les figurines en les questionnant. Ils comprennent qu'il s'agit de la maquette de l'histoire de Moussa et qu'elle leur servira pour la raconter.

4. Module 3

Le troisième module se concentre sur la suite de l'histoire et sa découverte par les élèves. Il se compose de deux séances réalisées de manière collective.

La séance 1 a pour objectif de mettre le vocabulaire en mémoire, de la même manière que dans le module 1. Les élèves découvrent de nouveaux mots ou de nouvelles expressions liés à l'histoire de Moussa qui sont également ajoutés à la boîte à mémoire de la classe.

La séance 2 a pour objectif que les élèves découvrent la suite de l'histoire et se mettent à la place de nouveaux personnages. L'objectif du module est rappelé aux élèves : Raconter l'histoire tout seul. Je distribue les masques de Moussa, de la souris et également du chat pour laisser les élèves jouer la partie de l'histoire connue. Pour finir cette séance, je leur propose de reprendre avec eux les mots de vocabulaire (ou expressions) appris depuis le début en les laissant les mimer de manière à vérifier leur compréhension et leur mémorisation.

5. Module 4

Le dernier module de ce dispositif (le scénario est composé de huit modules) est consacré à la découverte de la suite de l'histoire et se découpe de la même manière que les autres modules. La séance 1 permet de travailler le nouveau vocabulaire, la séance 2 questionne les élèves quant à la suite de l'histoire et la séance 3 clôture le module en leur permettant d'essayer de raconter l'histoire avec leurs mots. Ces séances nécessitent également l'utilisation du matériel de l'album (masques, maquettes, figurines, etc).

II.3.2 Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle, Micheline Cellier

II.3.2.1 L'album des contraires

1. Contextualisation

Micheline Cellier a concentré sa recherche sur l'acquisition du vocabulaire à l'école maternelle et les principes didactiques qui favorisent sa mémorisation. Dans son ouvrage *Guide pour enseigner le*

vocabulaire à l'école maternelle, elle précise notamment l'importance du travail des mots en contexte et de l'utilisation d'outils pour veiller à la structuration des apprentissages lexicaux.

Parmi les séquences proposées dans son ouvrage, je me suis appuyée sur celle intitulée « L'album des contraires » (p100) de manière à aborder avec mes élèves la notion d'antonymie. Cette séquence s'inscrit dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et dans le domaine du socle « Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit et à l'oral ». Elle se compose de quatre séances qui ont pour objectif de trouver et d'utiliser des mots de sens opposé ainsi que de comprendre la notion lexicale qu'est l'antonymie. Cette séquence a été réalisée au début du mois de mars et sur une durée de deux semaines. Sa mise en place a nécessité quelques prérequis notamment la lecture et l'exploitation d'albums abordant la notion d'antonymie et donc d'opposition entre deux termes. Ainsi, je me suis procurée quelques albums directement suggérés par Micheline Cellier dont voici la liste :

- *Mini Maxi, le livre des contraires*, Didier Cornille
- *À l'endroit à l'envers*, Menena Cottin
- *Olivia et les contraires*, Ian Falconer

2. Séance 1

La séance 1 « Fabriquer l'album des contraires » a pour objectif de réactiver la notion de contraire déjà abordée à partir des albums listés précédemment puis de construire l'album des contraires de la classe.

La première phase s'organise autour de la relecture de l'album *Olivia et les contraires* et s'est déroulée dans l'espace regroupement qui permet de réunir toute la classe en même temps. En effet, je demande aux élèves de se remémorer les histoires lues en lien avec la notion de contraire sans leur préciser ce terme de manière à ce qu'ils utilisent leurs propres mots pour le qualifier. Cette phase doit également permettre aux élèves de se souvenir des mots contraires déjà étudiés. Par des questions telles que « Comment pouvons-nous faire pour nous souvenir de ces mots ? », je fais émerger l'idée de la création d'un outil tel qu'un album de manière à en garder une trace. Cela me permet de présenter l'activité d'un des ateliers dirigés du matin qui sera réalisée avec moi.

La seconde phase de cette séance est dédiée à la création de l'album par les élèves qui sont placés autour d'une table pour les ateliers. Cet atelier est réalisé quatre fois de manière à ce que les quatre groupes de six élèves y participent. Ces derniers sont répartis par deux puisque les binômes s'occupent de deux mots de sens contraire. Les élèves choisissent par deux les mots contraires qu'ils souhaitent représenter par le dessin et peuvent être guidés par l'enseignant s'ils ne parviennent pas à en trouver ou à choisir. Les élèves dessinent chacun sur une petite feuille blanche. Je propose dans un second temps de mélanger l'ensemble des dessins au centre de la table, de nommer chaque image par le mot qu'elle représente et d'associer chaque dessin à son contraire.

Cette séance est clôturée lors du regroupement où un bilan est réalisé par les élèves du groupe qui présentent aux autres leur travail. Ils peuvent également donner un des deux mots et laisser le reste de la classe trouver son contraire.

3. Séance 2

La séance 2 « Proposer de modifier l'album des contraires » a pour objectif de faire réfléchir les élèves quant à la création d'un outil plus pratique à manipuler que l'album de la séance 1.

Lors de la première phase, je travaille avec la moitié de la classe pendant que l'autre moitié travaille en autonomie. Une rotation est effectuée après vingt minutes afin que toute la classe participe à cette séance. Pour commencer, je reprends l'album créé lors de la séance 1 et je cherche à faire prendre conscience aux élèves de l'aspect peu pratique du livre qui devient très épais et qui ne permet pas à chacun de l'utiliser simultanément. Je les questionne ensuite de manière à faire émerger des idées pour pallier cette utilisation contraignante.

La seconde phase permet de reprendre l'idée de l'affiche proposée par les élèves ou de la suggérer si celle-ci n'a pas été évoquée. Je reviens ensuite avec eux sur la notion d'« affiche » qui n'est pas systématiquement connue de tous. Suite à cette précision, je mets à leur disposition les dessins qu'ils ont réalisés sous forme de vignettes manipulables pour qu'ils puissent les afficher au tableau au niveau des deux colonnes préalablement tracées. L'objectif est ici qu'ils placent instinctivement les contraires à côté mais dans des colonnes différentes pour justifier leur compréhension de l'opposition entre les deux termes.

La dernière phase me permet de clôturer la séance en expliquant aux élèves qu'une affiche sera réalisée à partir de leurs travaux et qu'ils pourront ensuite l'utiliser.

4. Séance 3

La séance 3 « S'approprier le sur-outil » a pour objectif d'apprendre aux élèves à passer de l'album à l'affiche, un autre outil visuel permettant de conscientiser la notion de contraire.

La première phase, tout comme les suivantes, est réalisée en demi-groupe pendant que le reste de la classe travaille en autonomie sur une autre activité. Je présente aux élèves l'affiche réalisée suite à la séance 2 qui réunit l'ensemble de leurs dessins. L'opposition des contraires est mise en évidence grâce à la disposition de ces derniers sur l'affiche : des colonnes « séparent » les contraires mais ces derniers sont alignés de manière à souligner l'antonymie qui les lie entre eux.

La seconde et dernière phase me permet de vérifier la mémorisation des mots contraires par les élèves puisqu'ils sont amenés à les nommer en s'aidant si besoin de l'album réalisé. Je leur demande ensuite d'entourer les couples de mots d'une même couleur de manière à les repérer visuellement plus rapidement.

5. Séance 4

La séance 4 « Jeux des contraires » a pour objectif que les élèves réinvestissent le vocabulaire à travers un jeu de société. Les élèves sont amenés à travailler par groupe de six élèves environ. J'ai choisi de fabriquer l'un des jeux proposés dans l'ouvrage de Micheline Cellier, le memory des contraires. Pour que les couples de mots du jeu de cartes soient bien connus de tous les élèves, j'ai réutilisé les images de l'album *Olivia et les contraires*, histoire lue plusieurs fois au début de la séquence. Je n'ai pas envisagé de faire un jeu de cartes des contraires avec les couples de mots de l'album des élèves par contrainte de temps.

La phase 1 est consacrée au rappel du jeu du memory puisque les élèves connaissent déjà ses règles. Pour les élèves en difficulté, les mots-images peuvent être rappelés. Pour la première partie, je laisse les cartes face visible au milieu de la table et j'explique qu'ils vont chacun leur tour essayer de retrouver un couple de mots de sens contraire. Si les mots ne sont pas des contraires, les cartes doivent alors être remises à la même place.

Lors de la deuxième partie (phase 2), je retourne toutes les cartes face cachée. Le but du jeu est le même mais les élèves peuvent rencontrer une difficulté supplémentaire. Ils doivent mémoriser l'emplacement des cartes afin de reconstituer le plus grand nombre de paires.

Pour clôturer la séquence, je propose aux élèves de travailler individuellement avec moi et leur demande de me donner quelques contraires déjà rencontrés ou nouveaux de manière à vérifier leur mémorisation et leur compréhension de la notion d'antonymie. Pour les élèves les plus en difficulté, les outils créés lors de la séquence sont mis à leur disposition.

II.3.2.2 Les dangers domestiques

1. Contextualisation

Cette séquence intitulée « Les dangers domestiques » puise également ses sources dans l'ouvrage de Micheline Cellier brièvement présenté dans la partie précédente. Elle aborde de manière transversale les notions de champ lexical et de catégorisation en présentant sous forme de tableau les différentes catégories de dangers domestiques. Cette séquence s'inscrit donc dans les domaines d'apprentissage « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et « Explorer le monde » et dans les domaines du socle « les langages pour penser et communiquer » et « les systèmes naturels et les systèmes techniques ». Quatre séances composent la séquence et ont pour objectifs principaux de travailler le champ lexical des dangers domestiques et de catégoriser les objets dangereux du quotidien. Les séances ont été réalisées à la fin du mois de mars et sur une durée de deux semaines. Les pré-requis liés à la mise en place de la séquence sont notamment la capacité des élèves à se référer à leurs expériences personnelles des dangers de la maison et la familiarisation à la notion de catégorisation. Cette dernière sera explicitée notamment lors du tableau de classement mais elle ne doit pas être une découverte.

2. Séance 1

La première séance « Connaître les dangers des différentes pièces d'une maison » a pour objectif de faire repérer aux élèves les dangers possibles dans les différentes pièces d'une maison ou d'un appartement. L'ensemble des phases se déroule de manière collective afin de faire émerger les conceptions des élèves et de les confronter.

La première phase consiste à faire découvrir aux élèves les différentes images des pièces de la maison puis des objets dangereux qui s'y trouvent. Pour commencer, les élèves se réunissent dans l'espace regroupement et je les questionne quant à la notion de « danger domestique » puis les interroge notamment sur leurs connaissances du terme « domestique ». Après avoir précisé la thématique de cette séquence, les enfants sont amenés à décrire ce qu'ils voient, à faire référence à leurs expériences personnelles de ces objets pour les reconnaître et ainsi préciser leur usage.

La seconde phase est consacrée à la description et à l'analyse de ces mêmes images découvertes dans la première phase. En effet, les élèves manipulent les images d'objets en les collant dans la pièce qui semble correspondre à leur utilisation. Cette activité leur permet de les nommer puis d'expliquer le ou les dangers qu'ils présentent. Cette phase permet d'initier chez les élèves la notion de catégorisation puisqu'ils les trient en fonction des pièces dans lesquelles ils peuvent se trouver.

La troisième phase permet aux élèves de découvrir les sept catégories de dangers domestiques choisies pour cette séquence. Un tableau (outil visuel) est utilisé de manière à faciliter leur compréhension de la notion de catégorisation. L'enseignant questionne les élèves quant aux différents dangers représentés par un pictogramme et donc à leur signification. Les images d'objets des phases précédentes sont réutilisées à ce moment-là de la séance puisque l'enseignant demande aux élèves d'en placer quelques-unes dans la colonne correspondante. Cette phase leur permet de concrétiser ces pictogrammes en les associant à des objets du quotidien et qu'ils sont ainsi susceptibles de déjà connaître.

La dernière phase me permet de clôturer la séance en questionnant les élèves sur ce qu'ils pensent avoir appris et sur les difficultés rencontrées.

3. Séance 2

La deuxième séance « Le loto des dangers domestiques » a pour objectif que les élèves jouent au jeu du loto des dangers domestiques afin d'associer un objet à un danger et d'utiliser le vocabulaire travaillé en amont pour justifier leur réponse. Cette séance est réalisée en atelier dirigé, c'est-à-dire avec l'enseignant en groupe d'environ cinq élèves.

La première phase consiste en un rappel de la séance précédente qui leur a permis de découvrir les dangers domestiques possibles en fonction des pièces de la maison puis de comprendre leur catégorisation.

La seconde phase est consacrée au rappel des règles du jeu du loto puisque les élèves le connaissent et ont déjà eu l'occasion d'y jouer. Cependant, je leur précise qu'il s'agit d'un loto en lien

avec les dangers domestiques. Le matériel est présenté aux élèves (planche de loto, étiquettes « pictogrammes ») puis préparé sur la table.

La troisième phase concerne la pratique du jeu du loto des dangers domestiques. L'enseignant joue le rôle du maître du jeu notamment pour veiller à ce que tous les élèves participent. Lorsqu'un élève pioche une étiquette « danger », il dit à haute voix le danger qui est représenté par ce pictogramme. Si sa proposition est correcte, il gagne alors cette étiquette et la place sur sa planche à l'endroit où se trouve le même pictogramme. Si au contraire sa proposition est incorrecte, l'élève remet l'étiquette dans le sac opaque et c'est au tour de l'élève suivant.

La dernière phase me permet de clôturer la séance en questionnant les élèves sur ce qu'ils pensent avoir appris et sur les difficultés rencontrées.

4. Séance 3

La troisième séance « Réinvestissement du vocabulaire » a pour objectif que les élèves créent des phrases explicatives de manière à réemployer le vocabulaire appris qui sera ensuite destiné à une autre classe ou aux parents. Les modalités de la séance changent au fur et à mesure de son déroulement.

La première phase est effectuée de manière collective pour faire un rappel des séances précédentes. Les élèves sont amenés à revenir sur les différentes catégories de dangers domestiques et les pictogrammes découverts dans le tableau et repris lors du jeu du loto.

La seconde phase se déroule également en collectif puisqu'elle a vocation à présenter à l'ensemble de la classe le projet final de cette séquence : la construction d'un livret des dangers domestiques à destination d'une autre classe ou des familles afin de les sensibiliser à la sécurité domestique.

La troisième phase effectuée en atelier dirigé (groupe de cinq environ) est consacrée à la création des phrases qui composeront le livret. L'enseignant donne une structure particulière à celles-ci de manière à guider les élèves lors de leur réflexion : elles commencent toutes par « Je peux (verbe lié à un danger) si ... ». Le tableau de la première séance répertoriant les sept dangers domestiques ciblés est mis à leur disposition afin de faciliter leurs recherches. En effet, ils peuvent s'appuyer sur les images qui ont été triées dans les différentes colonnes. Une fois les phrases trouvées, l'enseignant les écrit sous forme de dictée à l'adulte.

La dernière phase me permet de clôturer la séance en questionnant les élèves sur ce qu'ils pensent avoir appris et sur les difficultés rencontrées. Les élèves du groupe peuvent également expliquer ce qu'ils ont fait au reste de la classe au moment du regroupement de manière à permettre aux autres d'anticiper l'activité qu'ils réaliseront plus tard dans la journée ou dans la semaine.

5. Séance 4

La dernière séance « Réalisation du livret et évaluation » a pour objectif la confection du livret des dangers domestiques et ainsi la répétition du vocabulaire. Je prépare préalablement le livret suite à la

séance 3 réalisée le matin et avant le déroulement de la séance 4 qui est effectuée l'après-midi. La proximité temporelle de ces deux séances est nécessaire puisque les phrases formulées le matin serviront à la confection du livret.

La première phase effectuée de manière collective permet à l'ensemble de la classe de se remémorer les apprentissages réalisés lors de la séance 3 puisque la dictée à l'adulte devrait avoir permis aux élèves de mémoriser la structure langagière et le vocabulaire spécifique.

La seconde phase est réalisée en atelier dirigé avec les mêmes élèves que ceux du matin pour la séance 3. J'explique au groupe que j'ai préalablement préparé le livret et qu'ils vont devoir le compléter notamment sur les pages de gauche puisque celles de droite sont déjà prêtes (« Je peux me couper si ... »). Les élèves complètent le début des phrases avec l'aide des images triées dans le tableau en séance 1. Les choix des élèves sont écrits sous la forme d'une dictée à l'adulte et une image est associée à chaque phrase afin que les élèves puissent se souvenir de leurs idées sans avoir besoin du décodage. Chaque groupe participe à la réalisation d'un feuillet puis l'ensemble des pages est relié de manière à former un unique livret pour la classe. Cette phase est clôturée par un temps de transmission puisque quelques élèves de profil différent vont présenter leur travail à une classe voisine, des élèves de MS/GS.

La troisième phase me permet d'évaluer les élèves de manière individuelle. L'évaluation réalisée porte sur la mémorisation et à la compréhension du vocabulaire spécifique appris et retenu qui peuvent être vérifiées en proposant aux élèves de dire quelques phrases du livret ou d'en inventer d'autres.

La dernière phase me permet de clôturer la séance en questionnant les élèves sur ce qu'ils pensent avoir appris tout au long de cette séquence et sur les difficultés rencontrées.

II.4 Analyse des résultats des dispositifs

Les données récoltées et analysées dans cette partie sont principalement de nature qualitative puisqu'elles portent sur des observations collectives et individuelles de la classe. En effet, lors de la mise en place des différents dispositifs, l'ensemble de la classe a été soumis à mes observations mais je les ai tout de même concentrées sur les élèves dont les profils ont été présentés précédemment :

- L., élève qui révèle un véritable retard en langage notamment en production (mots-phrases) et qui évolue dans un contexte plurilingue à la maison (langue française et langue portugaise).
- H., élève en situation de handicap manifestant des comportements comparables à des troubles autistiques. Il ne construit que peu de phrases complexes et privilégie souvent les mots-phrases.
- Z., Mé. et Ma., élèves discrets qui ont tendance à s'effacer lors des temps de regroupement.
- I., élève possédant des compétences qui dépassent largement celles attendues en fin d'année de grande section.

II.4.1 Dispositif 1 : La sieste de Moussa (narramus)

1. Contextualisation

Ce dispositif vise à tester les hypothèses 1 et 2 respectivement en lien avec l'utilisation d'outils et l'appropriation anticipée du vocabulaire dans l'objectif d'arriver à une acquisition lexicale et une prise de parole plus aisée.

- Hypothèse 1 : Chez un élève de GS, la construction et l'utilisation d'outils matériels notamment par le jeu pour aborder et comprendre une notion lexicale ou un vocabulaire spécifique permettent d'enrichir leur bagage lexical et ainsi leurs prises de parole.

- Hypothèse 2 : Guider les élèves dans la compréhension d'une histoire par une appropriation anticipée du vocabulaire leur permet ensuite de raconter ou de jouer l'histoire en choisissant un vocabulaire précis et spécifique.

Les notions lexicales travaillées concernent l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique et la familiarisation avec quelques champs lexicaux.

Le scénario narramus de l'album *La sieste de Moussa* est riche et dense, j'ai donc choisi de concentrer mon analyse sur certaines phases bien précises des différents modules : les temps consacrés à l'apprentissage anticipé du vocabulaire de l'album et le réinvestissement du vocabulaire lors des temps où les élèves racontent ou jouent l'histoire de Moussa.

L'école ne dispose que de peu d'outils numériques. Je n'ai pas eu accès à un vidéo-projecteur ni à un TNI pour réaliser ces modules. J'ai donc dû utiliser mes propres outils tels que mon ordinateur et un lecteur externe pour diffuser le contenu du CD-ROM sur une télévision mise à disposition dans la classe.

2. Les résultats concluants

L'apprentissage anticipé du vocabulaire a été réalisé au début des modules 1, 3 et 4 (*cf annexe 1*) et consiste en une dissociation de l'image et du texte pour permettre aux élèves de les détacher de l'image qui concentre généralement toute leur attention. Les élèves ont tous manifesté un enthousiasme particulier à l'idée d'apprendre de nouveaux mots en lien avec un album qui ne leur avait pourtant pas encore été lu. Cette motivation s'explique sûrement par le plaisir de découvrir ce nouveau fonctionnement puisque je n'avais pas l'habitude de travailler la compréhension de cette manière-là. Ils ont donc rapidement adhéré aux principes du scénario narramus et notamment à l'idée de la boîte à mémoire. Concernant le vocabulaire spécifique et les champs lexicaux travaillés, l'album *La sieste de Moussa* a principalement permis d'aborder des verbes d'action relatifs aux animaux de l'histoire.

De manière très globale dans la classe, la mémorisation des mots ou des expressions n'a pas posé de difficultés aux élèves. En effet, les outils visuels tels que les flashcards ou encore les images diffusées sur la télévision ont servi de repères notamment parce qu'il s'agissait de photographies faisant directement référence à la réalité. Celles-ci ont permis aux élèves de se projeter et ont ainsi facilité

l'appropriation du vocabulaire. D'autre part, ce bilan positif s'explique principalement par le réinvestissement permanent du vocabulaire appris. En effet, à chaque début de séance ou même à différents moments collectifs de la journée, je prenais la boîte à mémoire et j'interrogeai individuellement les élèves en faisant varier ma consigne. Par exemple, les élèves pouvaient dire simplement le mot ou l'expression, le mimer sans le dire, le mimer pour le faire deviner au reste de la classe ou encore deviner des mots ou expressions lorsque je les mimais moi-même.

Concernant les élèves à profil particulier ciblés précédemment, cette tâche de mémorisation ne leur a pas posé de difficultés majeures puisque ces mots ont été travaillés hors contexte au début des modules même si leur sémantique a été précisée notamment par le mime. La problématique des phrases-mots ne s'est donc pas posée pour L. et H. puisqu'il ne s'agissait pas d'utiliser ces termes dans un contexte syntaxique. Quant aux petits parleurs, ces derniers ont manifesté l'envie de participer en levant régulièrement la main. Ce comportement peut traduire un certain gain de confiance grâce à l'activité de réinvestissement qui engendre une prise de risque relativement minime. En effet, certaines activités peuvent être plus difficiles d'accès pour ce profil d'élève notamment si elles leur demandent d'argumenter un point de vue ou de produire un oral qui ne reprend pas un travail connu. Ce genre de prises de parole demande généralement une prise de position qui peut engendrer des problématiques liées à l'estime de soi. Au contraire, dans l'activité de mémorisation ou de remémoration des mots et expressions, il s'agit simplement de réinvestir un apprentissage de manière à l'ancrer dans leur mémoire.

Le réinvestissement du vocabulaire est abordé à travers deux activités bien distinctes dans les modules : d'une part lorsque les élèves jouent l'histoire à l'aide des masques, d'autre part lorsqu'ils racontent l'histoire à l'aide des figurines et de la maquette. De la même manière que pour la mémorisation des mots et expressions, les élèves ont montré un grand intérêt lors de l'introduction du matériel permettant le réinvestissement de l'histoire et donc du vocabulaire. La première activité de réinvestissement a permis de travailler la compétence « jouer » à l'aide des masques des personnages de l'histoire (Moussa, la souris, le chat, etc). Des groupes de deux ou trois élèves en fonction du nombre de personnages sont venus jouer devant les autres une scène bien précise et ont tenté de se mettre à la place des personnages. Sur le plan affectif, certains élèves étaient plus à l'aise que d'autres mais aucun n'a refusé de se prêter à ce jeu et tous ont réussi à se faire comprendre par la classe. La composition des groupes a permis de palier certaines difficultés notamment celle des élèves qui ne savaient plus quoi dire à un moment précis de leur prise de parole. Les élèves moteurs du groupe ont su les guider discrètement quand il le fallait. Le travail de groupe a donc été extrêmement bénéfique pour cette compétence qui reste tout de même une activité convoquant obligatoirement l'expression de soi et générant ainsi des possibles craintes.

Quant à la compétence « raconter » travaillée à l'aide de la maquette et des figurines, celle-ci ne demandait pas de se projeter dans la peau d'un personnage mais de conter individuellement au reste de

la classe la partie connue de l'histoire. Mes élèves ont généralement l'habitude de pouvoir manipuler les livres lorsqu'ils souhaitent les présenter. Toutefois, l'objectif du scénario avait bien été expliqué au début des modules et les élèves savaient qu'ils devraient raconter l'histoire avec d'autres outils : la maquette et les figurines. Ces derniers ont permis de pallier toute difficulté liée à la mémorisation des éléments du texte puisque les outils eux-mêmes rappelaient ces derniers : personnages, maison de Moussa, disposition de la chambre de Moussa, etc.

Finalement, les activités explicitées dans cette partie sont relativement contraires dans leur déroulement. La découverte de l'histoire s'est faite autour de la lecture du texte mais sans les images, les élèves fabriquant eux-mêmes l'image dans leur tête, alors que l'action de raconter a été réalisée avec les outils et sans le texte. Cela a permis aux élèves de s'appuyer sur du visuel (maquettes, figurines) pour produire le texte avec leur bagage lexical.

3. Les limites et leurs ajustements

La première difficulté que je souhaite préciser se concentre directement sur une observation qui a pu me perturber en tant qu'enseignante lors du déroulement. En effet, au moment de l'apprentissage du vocabulaire en début de séance, les élèves ont su mémoriser les mots et expressions correctement. Pourtant, lors des temps de rappel ou de réinvestissement, les élèves proposaient des termes qui n'étaient pas systématiquement ceux appris initialement. Pourtant, leurs propositions étaient généralement cohérentes avec les images montrées. En réaction à cette observation, j'ai choisi de valider les propositions des élèves si elles avaient un sens proche du mot initial et d'invalider les propositions trop éloignées sémantiquement. En revanche, je revenais toujours sur le mot ou l'expression appris mais sans savoir réellement pourquoi puisque les élèves manifestaient une véritable compréhension du vocabulaire (*cf annexe 3*). Après réflexion, je pense avoir réagi ainsi dans le but de suivre consciencieusement le scénario du guide du maître. J'ai également fait ce choix de recentrer systématiquement les propos des élèves sur les termes appris (tout en acceptant et en considérant leurs propositions) par crainte qu'ils ne se perdent dans la pluralité des expressions possibles. Finalement, je pense que cette diversité de réponses s'explique par l'interprétation des images qui est différente selon les élèves puisqu'influencée par leur vécu (expériences, bagage lexical notamment). Les élèves ne disposent pas tous du même lexique et la précision de leurs propositions dépend de ce dernier. Il paraît donc nécessaire de prendre en compte toutes les propositions. D'ailleurs,

Transcription 3 : Les élèves découvrent le nouveau vocabulaire (module 3)
P : Qu'est-ce que le chat est en train de faire sur la vidéo ?
Y : Il est en train de marcher.
M : Moussa l'a appelé.
P : Tu as raison, mais dis-moi surtout ce que tu vois !
M : Aller venir.
P : Oui, il est en train de venir.
N : Bah il se promène.
P : Il se promène, bravo !
L : Il court à petits pas.
P : Très bien L, je pense que tu as réussi à lire certains mots au dessus de l'image !
L : Oui ...
P : C'est presque ça. I, tu as une autre idée ?
I : Il est en train de marcher rapidement.
P : Super ! Une autre idée. E ?
E : Il marche, mais il marche plus vite.
P : D'accord, très bien, M ?
M : Il vient pour empêcher la souris d'embêter Moussa.
P : Tu as raison, tu es même allé plus loin dans l'histoire. Pour revenir à l'expression qui se cache derrière cette vidéo, le chat accourt à petits pas. Tout ce que vous avez dit veut dire la même chose mais cette expression est celle que l'on retrouvera dans l'album quand je le lirai.
La classe : Ah ! Il accourt à petits pas.
P : N, tu peux nous montrer comment tu fais pour accourir à petits pas ?
N : Il se lève et mime l'expression.

j'ai rapidement pensé que les choix d'images par les auteurs du guide avaient été faits de manière à susciter et à mettre en lumière cette diversité.

Concernant l'ajustement réalisé au cours des modules, j'ai choisi de considérer davantage les termes proposés par les élèves de la manière suivante : Je montre l'image « fermer ses yeux » et Mé. propose le verbe « se reposer » que je valide. Plus tard dans la journée, je reprends les mots avec les élèves et je propose à Ma. la même image. Il me répond « fermer ses yeux ». Je valide donc sa proposition et je rappelle que Mé. avait proposé un autre terme qui avait un sens proche. Les autres élèves profitent alors des deux propositions, ce qui participe selon moi à l'enrichissement de leur lexique. Cela permet de mettre en évidence l'idée qu'une même chose peut se dire de différentes manières, ce qui aborde l'aspect synonymique de la langue.

La seconde difficulté que j'ai rencontrée au cours de cette activité sur l'apprentissage du vocabulaire concerne les modalités de travail choisies. L'ensemble des modules a été réalisé en classe entière pour des questions d'organisation et de manque de temps en lien avec la situation sanitaire. Aussi, les auteurs du guide recommandaient cette modalité sans exclure la possibilité de travailler en petit groupe. Ce fonctionnement n'a pas posé de difficultés concernant la concentration des élèves mais ne m'a pas permis de vérifier la mémorisation de chaque mot de vocabulaire et de l'histoire par l'ensemble de la classe. Le travail en atelier permet d'avoir une idée plus individualisée des élèves et mes ajustements auraient été plus précis et ciblés en travaillant sous cette modalité.

Comme je l'ai précisé, je n'ai pas pu mettre en place d'autres modalités de travail en raison de l'absence des deux tiers des élèves suite à la propagation de la COVID-19 dans notre classe en janvier. Seul le vocabulaire déjà rencontré a été retravaillé avec les quelques élèves présents mais je n'ai pas souhaité avancer dans les modules sans le reste de la classe. Au retour de la quasi-totalité des élèves, le travail en groupe n'était plus envisageable au regard du peu de temps qu'il restait avant le stage massé.

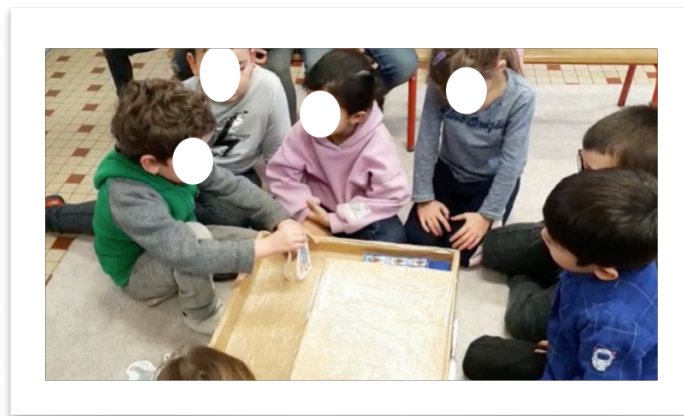
Enfin, la dernière difficulté observée renvoie aux phases où les élèves ont été amenés à jouer puis raconter l'histoire de *La sieste de Moussa*. Ces deux compétences n'impliquent pas les mêmes difficultés. Pour jouer l'histoire, les élèves doivent réussir à « rentrer dans la tête des personnages » de manière à savoir le plus précisément possible ce qu'ils pensent et ainsi être clairs dans leur production orale. Au cours de ces phases, j'ai pu observer un certain écart dans les prises de parole des élèves. Les transcriptions 1 et 2 (cf annexe 2) permettent de rendre compte de ce dernier en comparant les choix lexicaux et syntaxiques des deux groupes d'élèves. En effet, les élèves J. et B. ont construit cette scène lors du premier module tandis que le deuxième groupe lors du troisième module. Le premier groupe aurait pu se sentir en difficulté

B. : Non je ne vais pas partir et je ne te dérange pas. Je fais comme si je n'avais rien entendu. Allez ! Je continue à grignoter.
J. : Non ! Je ne veux pas que tu ne grignotes encore !
B. : Si, je reste ici pour toute la vie entière !

face à ce nouvel objectif avec lequel les élèves n'étaient pas encore familiarisés. Pourtant, comme en témoigne la première transcription, J. et B. ont fait preuve d'une certaine inventivité dans l'échange qu'ils ont construit tout en conservant le sens du texte. Pour l'autre groupe (transcription 2), Z. jouait le personnage de Moussa, c'est-à-dire celui qui intervient le plus dans le dialogue. Au regard de la transcription des échanges, j'ai constaté les difficultés de cet élève à construire un dialogue durable. Je me suis donc interrogée quant à l'origine de celles-ci : « Il s'agit du module 3 donc l'histoire est connue depuis plusieurs semaines et celle-ci se répète avec différents personnages ». Par ailleurs, Z. n'a pas eu de mal à rentrer dans le dialogue dans la première phase de l'échange (expliquer au chat ce qui le dérange, appeler le chien, essayer de se rendormir). C'est uniquement au moment de la seconde phase de l'histoire qu'il ne sait pas quoi faire ou dire (intervention du chien). Toutefois, en étant guidé par la classe ou moi-même, Z. semble prendre conscience du schéma itératif de l'histoire puisqu'il appelle l'éléphant sans avoir eu besoin d'être aidé. Cette simple observation révèle l'importance de la répétition notamment pour les élèves en difficulté de production. Un autre ajustement toujours de l'ordre de l'étayage aurait pu être envisagé. En remontrant les images de l'album à Z., cela lui aurait peut-être permis de se remémorer l'intervention du chien puis des autres personnages et ainsi des relations entre eux.



Le deuxième aspect de cette difficulté concerne les temps où les élèves étaient amenés à raconter l'histoire à l'aide de la maquette et des figurines. Le fait de raconter demande aux élèves d'une part un effort de structuration et d'autre part un effort de concision. La structuration renvoie notamment à la chronologie des événements rapportés par l'élève qui se doit de la respecter de manière à conserver le sens de l'histoire. Quant à l'effort de concision, il est très difficile pour des élèves de maternelle d'arriver à trouver l'équilibre entre la brièveté et la « densité » d'un discours oral. Lors de ma pratique en classe, j'ai souvent pu constater leurs difficultés à raconter « rapidement » un événement. L'enjeu de cette activité ne se construisait donc pas uniquement autour de la compréhension du reste de la classe mais également autour de cet équilibre recherché. Sur la photographie, Z. est en train de raconter aux élèves de la classe le début de l'histoire. Ce moment s'est déroulé une semaine après son premier passage à l'oral où



il devait « jouer » le personnage de Moussa. En comparant les deux enregistrements, je me suis rendue compte que Z. a réutilisé ses choix lexicaux et syntaxiques du premier oral pour le second puisqu'il a raconté l'histoire de la même manière qu'il l'a jouée en remplaçant simplement le pronom « je » par le pronom « il ». Cette observation rend compte de l'intérêt du travail préparatoire de la lecture de l'album et de la chronologie de ce dernier : découvrir le vocabulaire et le mémoriser, apprendre à jouer l'histoire puis apprendre à la raconter. En effet, le fait de cibler les états mentaux des personnages et de se mettre à leur place par le jeu permet d'avoir une compréhension fine de l'histoire et facilite ainsi son appropriation dans le but de la raconter. Je n'ai malheureusement pas pu faire passer tous les élèves lors de la phase de jeu des personnages en raison des absences de certains dues à la situation sanitaire. J'ai tout de même pu comparer les passages oraux de certains et j'ai pu constater que ceux qui avaient participé à l'oral 1 (« jouer ») étaient beaucoup plus précis et concis lors de l'oral 2 (« raconter »).

II.4.2 Dispositif 2 : L'album des contraires

1. Contextualisation

J'ai choisi de traiter les dispositifs 1 et 2 séparément malgré le fait qu'ils puisent tous deux leur source dans le manuel *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle* de Micheline Cellier. En effet, ils ne testent pas systématiquement les mêmes hypothèses et répondent ainsi différemment à la problématique de ce mémoire.

La séquence intitulée « L'album des contraires » (cf *annexe 4*) permet de tester les hypothèses 1 et 3 respectivement liées à la construction d'outils et à l'alternance des modalités de travail toujours dans le but d'enrichir le vocabulaire des élèves et de rendre leurs prises de parole plus fluides et pertinentes :

- Hypothèse 1 : Chez un élève de GS, la construction et l'utilisation d'outils matériels notamment par le jeu pour aborder et comprendre une notion lexicale ou un vocabulaire spécifique permettent d'enrichir leur bagage lexical et ainsi leurs prises de parole.
- Hypothèse 3 : La mise en place de modalités de travail variées (groupe classe, groupe de cinq élèves, travail individuel) permet aux élèves moins à l'aise en production orale de solliciter à nouveau certaines acquisitions lexicales et de les approfondir dans différents contextes.

2. Les résultats concluants

L'annonce de l'objectif général de la séquence « créer un album des contraires » a généré dans la classe un engouement partagé par l'ensemble des élèves, cette activité étant une première pour eux tout comme pour moi. La lecture des albums sur les contraires présentés précédemment a permis d'aborder la notion d'antonymie et de leur donner des exemples concernant le travail qu'ils allaient devoir réaliser. Dans cette classe, les élèves sont divisés en quatre groupes de couleur et chaque groupe passe en atelier dirigé avec moi le matin et l'après-midi sur les quatre jours de la semaine à l'école. Cette séquence a été

travaillée sous différentes modalités notamment en regroupement, en groupe restreint et de manière individuelle lors de l'évaluation, ce qui a permis de solliciter davantage la participation des élèves moins à l'aise en production orale.

Ainsi, après chaque atelier de cette séquence, les élèves ont été amenés à montrer ou raconter leur travail (par exemple présenter les mots contraires choisis lors de la séance 1). Ce fonctionnement a permis aux autres élèves de commencer à se familiariser avec les consignes grâce à l'exemplification réalisée par certains et de réfléchir de manière anticipée à ce qu'ils devront faire le lendemain par exemple. Lors de la recherche des mots contraires en binôme, les élèves ont tous réussi à construire leur double page avec ou sans mon aide. Ce temps de travail en groupe restreint a été réellement bénéfique pour eux comme pour moi puisqu'il m'a permis d'approfondir la notion d'antonymie avec d'autres exemples directement trouvés par les élèves. Certains ont pu exprimer leur accord ou leur désaccord quant aux propositions des autres, ce qui a à la fois enrichi leurs échanges mais également leurs apprentissages relatifs à la notion. De plus, j'ai choisi de réaliser un ajustement dès le premier jour sur cette séance 1 après la phase de recherche des mots : laisser les élèves écrire eux-mêmes le mot qu'ils ont choisi dans l'écriture de leur choix (capitales d'imprimerie ou lettres cursives). J'ai fait ce choix lors de la séance de manière à travailler cette compétence liée à l'écrit et à ce que l'album soit le fruit du travail des élèves uniquement. La dernière séance consacrée au réinvestissement du vocabulaire appris a été une véritable réussite d'une part parce que les élèves maîtrisaient déjà les règles du jeu du memory et d'autre part parce que les contraires de l'album qui ont permis la création du jeu (*Olivia et les contraires*) avaient été mémorisés. Seuls quelques mots complexes ont posé des difficultés de mémorisation et de prononciation telles que « sophistiqué / simple ». Toutefois, je les ai explicités avec les élèves du groupe et ces derniers ont ainsi pu chercher des synonymes de manière à les comprendre. Aussi, les élèves ont rapidement perdu l'habitude de former les contraires simplement à partir de la négation « pas » comme par exemple l'élève Mé. qui proposait « pas par terre » comme mot contraire de « par terre ».

Une fois la séquence terminée, j'ai pris conscience de l'importance de cet outil aux yeux des élèves, observation que je n'avais pas réellement anticipée. En effet, leur album des contraires (*annexe 5*) a été disposé dans la bibliothèque de la classe avec le reste des livres. Dans la journée, les élèves ont des temps libres où ils peuvent se déplacer dans les différents espaces de la classe et notamment dans la bibliothèque. Dès lors que l'album a été ajouté à celle-ci, les élèves se sont précipités vers cet espace pour prendre le livre. J'ai tout d'abord été ravi de constater leur joie à l'idée de pouvoir le manipuler librement, mais je me suis également questionnée quant à cet engouement particulier en comparaison aux autres albums de la bibliothèque qui ne suscitent pas autant de précipitations. Après réflexion, j'ai réalisé que cet album leur permettait de contourner leur frustration de « non-



lecteur ». La plupart des élèves de ma classe ne sait pas lire et se concentre donc exclusivement sur les images ou sur leurs souvenirs des lectures de ces livres. L'album des contraires leur a donné la possibilité de le « lire » puisque chacun y a laissé une trace (écrire un mot, dessiner, signer par son prénom). Cet outil leur a donné une telle confiance dans leur rapport à l'écrit à ce moment précis qu'ils ont parfois pris l'initiative de le lire à d'autres élèves lors de ces temps libres. Dans un autre rapport à l'écrit, certains élèves étaient absents lors de la première séance et ont donc pu choisir et construire le titre de l'album plus tard dans la séquence. Cela a permis d'évoquer avec l'ensemble de la classe la notion de titre, ce à quoi il renvoie et la manière dont il peut être choisi. L'élève L. a proposé l'idée que « c'est par exemple où il y a des lettres écrites dessus » et l'élève M. a complété avec le fait qu'il permet « de savoir comment s'appelle le livre ».

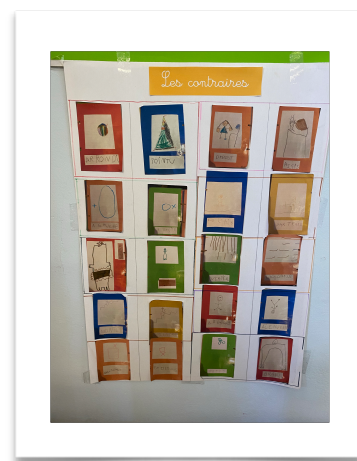


3. Les limites et leurs ajustements

La première difficulté observée concerne la compréhension du mot « contraire » par les élèves. Il était relativement difficile pour moi de l'expliquer autrement qu'en l'exemplifiant. Toutefois, je souhaitais arriver à une compréhension très explicite du terme sans pour autant leur donner trop d'exemples qu'ils auraient été susceptibles de réutiliser lors de la création de l'album. Ainsi, j'ai réalisé un ajustement en leur proposant des synonymes qu'ils étaient en capacité de comprendre : « C'est l'inverse de ... », « C'est l'opposé de ... », « Quand on est « assis » », on ne peut pas être « debout » », etc.

La seconde difficulté s'est manifestée lors du travail en binôme dans la séance 1. J'ai remarqué que les élèves avaient du mal à réfléchir à deux pour trouver les mots contraires. De plus, même seul, la recherche des deux mots était difficile. J'ai donc changé de méthode en leur proposant de trouver tout d'abord un premier mot puis de réfléchir à l'existence de son contraire ou non. Lorsque cet ajustement ne suffisait pas à guider les élèves, je proposais un mot à ceux qui étaient les plus en difficulté et ces derniers tentaient de trouver son contraire. Enfin, pour remédier à cette complexité de la tâche, la constitution des binômes était parfois modifiée au cours de l'activité de manière à ce qu'un élève en difficulté travaille avec un élève plus performant. Cette même activité a également pu poser problème au moment du dessin qui devait représenter le mot choisi. Pour le premier groupe, j'ai laissé les binômes dessiner en même temps après avoir trouvé leurs mots contraires. Mon constat a été le même pour l'ensemble des binômes du groupe : les dessins ne permettraient pas au reste de la classe de comprendre leur lien. Je leur ai donc ré-expliqué que le but était que tous les élèves puissent comprendre toutes les pages de l'album. J'ai ainsi décidé avec eux que les deux dessins seraient réalisés l'un après l'autre de manière à ce que le deuxième s'inspire du premier (couleur, taille, forme, etc).

Une autre difficulté liée aux séances 2 et 3 a nécessité des ajustements. En effet, celle-ci concernait la création de l'affiche, sur-outil qui reprenait les contraires choisis dans l'album des élèves. Malgré la manière dont j'ai amené l'idée qu'il faudrait peut-être créer un autre outil, la plupart des élèves n'a pas semblé comprendre l'intérêt de cette activité. Une élève de la classe a proposé de « mettre les images sur les murs », ce qui m'a permis de rapprocher son idée à celle de la notion d'affiche. Pourtant, je n'ai pas réussi à comprendre véritablement l'intérêt de changer la forme du premier outil, mise à part le fait de les confronter à une autre manière d'utiliser leurs productions et au changement de plan (plan vertical). Ainsi, j'ai finalement décidé de ne pas coller toutes les photos mais seulement une sur deux mots contraires pour rajouter une phase de recherche où les élèves devaient retrouver les paires. Je pense avoir fait cet ajustement pour donner du sens à cette affiche et pour la complexifier puisqu'ils semblaient largement capables de réaliser la phase 3 (« Demander aux élèves de retrouver les contraires qu'ils connaissent en s'aidant de l'album initial. Entourer chaque couple d'une même couleur pour bien repérer l'association »). Finalement, je pense que j'aurais dû exemplifier davantage cette notion d'affiche pour que les élèves comprennent l'intérêt de cette séance (exemple : leur présenter l'affiche d'un dessin animé qui passe au cinéma puis leur montrer le DVD ou l'album. Il s'agit de deux outils différents mais qui évoquent la même chose).



Enfin, j'ai réalisé une évaluation sommative me permettant de rendre compte de la mémorisation des mots contraires trouvés et appris par les élèves. L'annexe 4 permet de rendre compte de la réussite globale de la classe et de cibler les difficultés persistantes d'H. et L. en production. En effet, la mémorisation des mots contraires n'a pas été complète mais j'ai tout de même constaté une certaine compréhension de la notion d'antonymie de leur part. Au moment de l'évaluation, L. n'a pas proposé les mots exacts de l'album mais a su me décrire le contraire d'un mot donné et a rappelé précisément le thème du livre. Exemple :

- PE : « L., quel est le contraire de ce mot (monter) ? »
- L. : « Aller en bas »
- PE : « Qu'est-ce qu'il y a dans ce livre ? »
- L. : « Des contraires »

II.4.3 Dispositif 3 : Les dangers domestiques

1. Contextualisation

La séquence intitulée « Les dangers domestiques » (cf annexe 6) permet de tester les hypothèses 1, 3 et 4 respectivement liées à la construction d'outils, à l'alternance des modalités de travail et à la transversalité encore une fois pour l'enrichissement du lexique et des prises de parole.

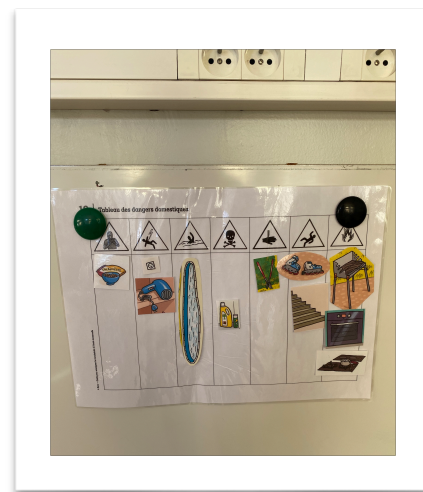
- Hypothèse 4 : L'approche transversale d'une notion lexicale complexe, telle que la catégorisation, favorise la mémorisation d'un nouveau vocabulaire puisque le sens de ces mots est travaillé de manière concrète en sollicitant l'expérience des élèves.

Cette séquence permet d'aborder avec les élèves les notions lexicales de la catégorisation et du champ lexical.

2. Les résultats concluants

Contrairement au dispositif précédent qui initiait sa séquence sur la création d'un outil et qui la clôturait sur la pratique d'un jeu, la création de l'outil est réalisée après la pratique du jeu dans le dispositif 3. Premièrement, l'approche transversale des notions de catégorisation et de champ lexical avec le domaine « explorer le monde » a permis aux élèves de donner du sens à leurs recherches notamment en se référant à leurs expériences personnelles. L'entrée dans la thématique des dangers domestiques a ainsi été facilitée puisqu'elle s'est directement appuyée sur le vécu des élèves qui ont pris plaisir à le partager avec les autres. Lors de la séance 1, les élèves n'ont rencontré aucune difficulté pour reconnaître les dangers des images et les associer à une pièce de la maison en particulier. Concernant la séance 2 (loto des dangers), les élèves maîtrisaient déjà les règles de ce jeu, ce qui leur a permis de se concentrer davantage sur le sens des pictogrammes déjà rencontrés lors du classement dans le tableau. La séquence prévue par Micheline Cellier ne proposait pas de revenir sur ces derniers, j'ai donc ajouté cette phase lors du passage du deuxième groupe puisque le premier n'avait pas pleinement compris les dangers représentés par ces images. Le pictogramme des « empoisonnements » représentant une tête de mort a notamment dû être explicité puisqu'il renvoyait selon eux à la mort. Les élèves ont cependant vite intégré les significations qui ne leur semblaient pas évidentes et j'ai pu constater une mémorisation relativement rapide des termes spécifiques de cette séquence. Enfin, les séances 3 et 4 consacrées à la création du livret ont également été sources d'implication et de réussites de la part des élèves qui se sont grandement investis dans sa confection. La plupart des élèves a réussi à construire des phrases syntaxiquement et sémantiquement correctes à l'aide de la structure langagière imposée (« Je peux me ... si ... »). La classe ayant été relativement à l'aise avec la notion de dangers lors des premières séances, j'ai également réalisé un ajustement concernant le choix des phrases à écrire dans le livret. En effet, j'ai finalement changé une partie de la phase 3 (« Demander aux élèves de compléter les phrases en choisissant une image du tableau de classement ») en les laissant trouver leur phrase sans l'aide des images.

L'objectif final de cette séquence était de présenter le livret à des personnes extérieures à la classe. Pour des questions pratiques, cinq élèves ont été choisis pour faire la présentation du livret à une



classe de MS/GS. Les élèves de ma classe connaissent particulièrement les élèves de cette classe puisqu'ils sont ensemble dans la cour et à la cantine. J'ai fait ce choix de manière à ce qu'ils soient plus à l'aise lors de la présentation. Concernant les cinq élèves choisis, j'ai ciblé les difficultés et les facilités de chacun pour que le groupe soit à la fois composé d'élèves en difficulté de langage, d'élèves « petits parleurs » et d'élèves performants en langage oral. Cette composition a favorisé l'entraide au moment du passage à l'oral où j'ai pu voir I. et Iy. guider le reste du groupe sans pour autant parler à leur place. Mé., Ni. et Ma. ont su présenter quelques pages du livret (cf annexe 7) en s'appuyant sur celui-ci. Enfin, H. a réussi à se faire comprendre des autres en utilisant des termes précis et spécifique à la thématique traitée tels que « couper, tomber ». Au-delà de la simple présentation de leur outil, cet exposé a permis, grâce au ton préventif de mes élèves, de prévenir cette classe sur les dangers domestiques qui peuvent également être rencontrés à l'école.



3. Les limites et leurs ajustements

La première difficulté que j'ai pu constater lors du déroulement de cette séquence concerne la complexité de certains mots. En effet, les élèves ont eu du mal à mémoriser ou même à prononcer certains termes notamment « asphyxie » et « électrocution ». L'ouvrage de Micheline Cellier ne spécifie pas la limite que peuvent impliquer ces termes complexes, j'ai donc choisi de trouver avec les élèves d'autres mots ou expressions de sens proche tels que « s'étouffer », « ne plus respirer », « prendre une décharge électrique », etc. Les pictogrammes ayant été utilisés dans l'ensemble des séances (classement, jeu du loto, livret), cet ajustement lexical a permis aux élèves en difficulté de compréhension de pouvoir s'investir pleinement dans les activités.

Concernant les modalités de travail, la phase collective de découverte de la notion et l'atelier du jeu du loto ont été une réussite sur le plan de l'organisation et de la prise de parole des élèves. En revanche, la confection du livret en atelier a été relativement compliquée notamment lors de la dictée à l'adulte où les élèves n'arrivaient pas à attendre leur tour lorsque j'écrivais une phrase dictée par l'un d'entre eux. Je pense qu'il aurait été plus judicieux de réaliser cette dictée à l'adulte de manière individuelle pour pouvoir approfondir avec eux l'objectif de celle-ci et la méthode à employer (parler lentement, suivre avec leurs yeux le tracé des lettres, constater la correspondance phonème/graphème, etc). D'autre part, j'ai pris conscience à travers cette observation que je devrai retravailler avec eux les règles qui permettent de mettre en place une dictée à l'adulte de manière à pouvoir ensuite l'envisager en atelier.

Enfin, j'ai réalisé une évaluation sommative orale pour garder une trace des apprentissages des élèves lors de cette séquence et pour me rendre compte de leur mémorisation du vocabulaire spécifique

travaillé. Ainsi, j'ai enregistré certains élèves lors de cette évaluation et notamment L. qui présente des difficultés importantes en production orale. L'annexe 8 permet de revenir sur cet échange qui manifeste incontestablement son investissement dans la compréhension et le réemploi du vocabulaire des dangers domestiques. Dès le début de l'enregistrement, L. a rencontré des difficultés pour compléter la structure donnée (Je peux tomber si ...). Je lui ai donc proposé des images de manière à ce qu'il puisse rentrer dans la production. L'extrait qui suit montre que L. associe assez facilement l'image d'un objet au danger qu'il représente. Au début, j'ai choisi de lui montrer plusieurs images ciblant le même danger (ici la chute) de manière à ce qu'il comprenne que différentes situations peuvent aboutir à ce danger et que la catégorisation sert justement à mettre en valeur la caractéristique commune de ces éléments.

P : C'est une échelle ! Quel est le danger ici ?
L. : Tomber.
P : Très bien, je suis d'accord avec toi. Ici, qu'est-ce qu'il peut se passer (*Je lui montre l'image de la voiture*) ?
L. : (*silence*).
P : Il faut faire attention à ce que la voiture ne nous roule pas dessus. Et ici, quel est le danger (*Je lui montre l'image de la fenêtre*) ?
L. : Tomber.
P : Oui, on peut tomber, très bien ! Et sur cette image, quel est le risque (*Je lui montre l'image d'un arbre avec une branche cassée*) ?
L. : Tomber.

À la fin de l'annexe 8, l'échange permet de relater un comportement largement porteur de sens de la part de L.. En effet, ce dernier s'est trouvé en difficulté face à l'une de mes questions mais a persévéré en cherchant dans les outils créés lors de la séquence ce qui pourrait l'aider. Il a d'ailleurs réussi seul à résoudre son problème en retrouvant la même image dans le tableau puis en reprenant le pictogramme de la catégorie qui était relativement explicite (flamme pour le danger « brûlure »). En revanche, cette transcription rend également compte des difficultés langagières persistantes de L. puisque ce dernier n'a pas construit ses réponses dans une syntaxe correcte mais a communiqué à l'aide de mots-phrases. Cela pose la question du lien entre l'apprentissage du lexique et la production d'énoncés.

Conclusion

La problématique de ce mémoire questionnait la relation entre l'enrichissement du lexique et la prise de parole en maternelle : De quelle manière l'enrichissement lexical des élèves d'une classe de grande section génère-t-il une prise de parole plus aisée ?

Mes lectures théoriques ont mis en exergue un certain nombre d'aspects didactiques et pédagogiques pour favoriser l'enrichissement du stock lexical des élèves et le langage en production. J'ai retenu des écrits de ces chercheurs l'importance de la mise en relation des mots, de leur concrétisation, de l'usage d'outils matériels ou abstraits, de l'apprentissage transversal et implicite, de la prise en compte de l'hétérogénéité d'une classe et enfin de la variabilité des modalités de travail.

Mes hypothèses de recherche ont ainsi été guidées par ces lectures, tout comme les dispositifs que j'ai mis en place dans la classe. En effet, j'ai décidé de les élaborer à partir d'outils déjà existants, notamment ceux de Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Michéline Cellier. Ce choix a nécessairement impliqué la question de l'appropriation de ces outils en tant qu'enseignante débutante. Faut-il les utiliser en suivant scrupuleusement le guide ? Faut-il au contraire les adapter en fonction des élèves de la classe ? Je me suis rapidement posée ces questions au début de leur mise en place et je n'ai pas toujours su jusqu'où je pouvais « sortir du guide » de manière à l'adapter à mes élèves sans en être trop éloignée.

Les dispositifs ont permis de rendre compte de l'efficacité de l'utilisation d'outils et du jeu dans l'apprentissage du vocabulaire et plus généralement dans l'intérêt suscité chez les élèves. Il en est de même pour la préparation de la lecture d'un album et pour l'approche transversale qui permettent toutes deux une appropriation particulière du vocabulaire. Aussi, l'alternance des modalités de travail a permis d'éclairer la question de la prise de parole et a favorisé le langage en production de tous les élèves pour les dispositifs 2 et 3. Enfin, les trois séquences m'ont fait prendre conscience d'un élément à considérer et qui ne figure pourtant pas dans mes hypothèses de recherche : le travail de réinvestissement du vocabulaire. Les trois séquences ont permis aux élèves de découvrir, de mémoriser puis de réemployer le vocabulaire régulièrement, ce qui participe largement à une acquisition durable.

Les résultats des dispositifs ont également mis en avant certaines limites concernant leur efficacité. La principale limite concerne le lien entre l'enrichissement lexical et la production de phrases qui s'avère finalement fragile. L'apprentissage de vocabulaires spécifiques n'a pas toujours permis d'effacer les difficultés de certains élèves à formuler des énoncés plus complets ou même syntaxiquement corrects. Pour ces élèves, j'ai donc constaté un certain écart entre la théorie (ce que je voulais mettre en place) et la pratique (ce que j'ai pu mettre en place).

Toutefois, ces dispositifs initialement consacrés au travail de l'oral ont permis une ouverture sur la notion d'écrit à l'école maternelle et notamment sur les relations que ses deux composantes entretiennent.

Bibliographie

- ASTOLFI Jean-Pierre, DAROT Éliane, GINSBURGER-VOGEL Yvette, TOUSSAINT Jacques (2008), *Mots-clés de la didactique des sciences*, p 35 à 48, De Boeck
- BOISSEAU Philippe (2005), *Enseigner la langue orale en maternelle*, 2005, p 28 à 277, Retz
- BRIGAUDIOT Mireille (2015), *Langage et école maternelle*, p 51, Hatier
- CELLIER Micheline (2008), *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*, p 23 à 35, Retz
- Ministère de l'Éducation nationale, Eduscol (24 juin 2021), BOEN n°25
- Ministère de l'Éducation nationale, Eduscol (19 juin 2008), BO hors-série n°3
- Ministère de l'Éducation nationale, Eduscol (septembre 2015), *Ressources maternelles* (Cadrage général)
- Ministère de l'Éducation nationale, Eduscol (2020), *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*, p 14
- Ministère de l'Éducation nationale, Eduscol (juillet 2013), *Ressources pour le français de scolarisation*, p 3
- GELLMAN-GARÇON Ève (2007), *La psychiatrie de l'enfant*, « Le mutisme sélectif chez l'enfant : un concept trans-nosographique », Vol. 50, p 259 à 318
- LAVAL, Virginie (2019), *La psychologie du développement*, p 219 à 222, Armand Colin
- LENTIN Laurence (1998), *Apprendre à penser, parler, lire, écrire : Acquisition du langage oral et écrit*, p 87, ESF
- PLAZA Monique, (2014), *Contraste*, « Le développement du langage oral », n°39, p 99-118, Érès

Annexes

Annexe 1 : Fiche de préparation (séquence *La sieste de Moussa, module 1*)

Titre de la séquence

Module 1 : Découvrir le début de l'histoire et bien le comprendre

Niveau

GS

Matière

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

2 séances

Domaine

L'oral

Objectif

Mettre en mémoire les événements des pages 1 à 4 de l'histoire de Moussa

Séance 1 : Mémorisation du vocabulaire

Durée

25min

Domaine

L'oral

Compétences

Oser entrer en communication

Comprendre et apprendre

Échanger et réfléchir avec les autres

Objectif

Apprendre à mettre le vocabulaire en mémoire

Séance 2 : Les deux premières doubles pages

Durée

20min

Domaine

L'oral

Compétences

Oser entrer en communication

Comprendre et apprendre

Échanger et réfléchir avec les autres

Objectif

Lire et raconter ensemble les deux premières doubles pages

Titre de la séance

Séance 1 : Mémorisation du vocabulaire

Durée totale

25min

Niveau

GS

Matière

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Domaine

L'oral

Compétences

Oser entrer en communication

Comprendre et apprendre

Échanger et réfléchir avec les autres

Objectif

Apprendre à mettre le vocabulaire en mémoire

Matériels

Images pour mettre en mémoire les mots de l'histoire

Cartes "mémoire des mots"

Une boîte, type boîte à chaussures avec image de la couverture de l'album collée dessus

Texte ou dessin des pages 2 à 5 de l'histoire

Les 2 premières doubles pages sans texte

Phase 1 : Introduction

Durée

5min

Dispositif

Groupe classe

Type

découverte

- "Avant de découvrir le début de l'histoire de Moussa, vous allez tous ouvrir une petite boîte dans votre mémoire (faire semblant d'ouvrir la boîte), on dira que c'est la boîte qui s'appelle *La Sieste de Moussa*. Vous allez y ranger tous les mots que je vais vous apprendre. C'est important d'apprendre ces mots parce qu'ils aident à bien comprendre l'histoire et à bien la raconter.

- PE présente le logo de la boîte : Chaque fois que vous verrez cette image, vous saurez que vous allez apprendre de nouveaux mots ou de nouvelles expressions.

Phase 2 : Présentation des images (enfant)

Durée
10min

Dispositif | Type
Groupe classe | découverte

- PE affiche l'image de l'enfant qui dort dans le lit : Dans l'histoire, au début, Moussa est couché dans son lit comme l'enfant sur l'image. Rangez bien cette expression dans la boîte et n'oubliez pas d'y mettre aussi l'image pour vous rappeler comment et où on est couché dans son lit.
- PE cache l'image et demande aux E : Ouvrez la boîte dans votre mémoire. Est-ce que vous voyez la photo de l'enfant qui est couché dans son lit ? On vérifie ?
- PE affiche de nouveau l'image et invite les E à prononcer les mots.
- PE affiche l'image de l'enfant qui ferme les yeux et celle de l'enfant qui a les yeux presque fermés.
- "Au début de l'histoire, les yeux de Moussa sont presque fermés. Vous voyez, sur cette image, l'enfant a les yeux fermés et, sur celle-ci, ses yeux sont presque fermés, pas tout à fait fermés (leur demander de le faire avec les yeux et leur bouche).
- PE cache les photos et demande aux E s'ils voient la photo de l'enfant (puis vérification en la montrant).

Phase 3 : Présentation des images (animaux)

Durée
10min

Dispositif | Type
Groupe classe | découverte

- PE procède de la même manière avec les 4 autres images qui représentent : une souris (petit animal, rongeur, poils, quatre pattes, longue queue, petites moustaches, gruyère), grignoter (manger, mordiller, ronger), crier (parler très fort, hurler), refuser (dire non, ne pas vouloir, le contraire de dire oui).
- PE récapitule en montrant une nouvelle fois toutes les images en invitant les élèves à les nommer.
- PE présente la boîte "mémoire des mots" aux E. Leur expliquer qu'on y mettra les images de toutes les expressions et de tous les mots appris en travaillant sur l'album *La sieste de Moussa*.
- PE donne la carte "souris" à un E, lui demander de la nommer puis de la mettre dans la boîte. Procéder de la même manière avec les 5 autres cartes. Laisser la boîte en accès libre dans la classe pour que les E puissent jouer avec les cartes au moment des jeux libres : les nommer, les décrire, les trier, les classer.

Titre de la séance

Séance 2 : Les deux premières doubles pages

Durée totale
20min

Niveau
GS

Matière
Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Domaine
L'oral

Compétences
Oser entrer en communication
Comprendre et apprendre
Échanger et réfléchir avec les autres

Objectif
Lire et raconter ensemble les deux premières doubles pages

Matériels
Images pour mettre en mémoire les mots de l'histoire
Cartes "mémoire des mots"
Une boîte, type boîte à chaussures avec image de la couverture de l'album collée dessus
Texte ou dessin des pages 2 à 5 de l'histoire
Les 2 premières doubles pages sans texte

Phase 1 : Découverte de la 1ère double page

Durée
5min

Dispositif
Groupe classe

Type
découverte

- PE explique la démarche aux E : Je vais lire le début de l'histoire mais je ne vais pas vous montrer l'image tout de suite parce que je suis sûre que vous pouvez la fabriquer en faisant apparaître dans votre tête les images de ce que je dis (comme si vous fabriquiez un dessin animé dans votre tête). Ensuite, je vous montrerai l'image de l'album et vous pourrez la comparer à la vôtre.
- PE montre ensuite le texte aux E sans les images. Il lit en montrant clairement ce qui est lu (cliquer sur suivant).
- PE raconte ensuite le texte dans une langue adaptée aux E, mime, joue sur l'intonation, ajoute des informations, explicite l'implicite.
- PE clique pour passer sur le logo "?" : Chaque fois que vous verrez ce "?", vous devrez vous demander ce qu'il va y avoir sur l'image qui illustre le texte. Qui veut raconter comment il ou elle imagine l'image ?

- PE affiche la première double page sans texte. Laisser aux E le temps d'observer et de décrire l'illustration, puis la leur faire comparer avec celle qu'ils avaient imaginée.
- PE donne des précisions : La maison de Moussa ne ressemble pas à vos maisons parce qu'il habite en Afrique, un pays où il fait très chaud. Vous avez vu que pour avoir moins chaud, Moussa a installé un matelas par terre, dehors sur la terrasse. Il peut mieux dormir comme ça, il a moins chaud.

Phase 2 : Découverte de la 2ème double page

Durée
5min

Dispositif
Groupe classe

Type
découverte

Mêmes étapes avec l'image 2.

Phase 3 : Les 2 doubles pages

Durée
10min

Dispositif
Groupe classe

Type
découverte

- PE affiche les 2 doubles pages sans texte (cliquer pour montrer les 2 logos => un élève raconte, la classe complète le récit).
- PE explique : A chaque fois que vous verrez le premier logo consigne, je demanderai à un.e seul.e E de raconter l'histoire avec ses propres mots. Les autres ne devront pas l'interrompre. Quand il dira "J'ai fini", j'afficherai le 2ème logo : cela voudra dire que vous pourrez intervenir et ajouter ou corriger tout ce que vous voulez.
- PE demande à un E de raconter l'histoire de ces 2 doubles pages puis à la classe de compléter.

Annexe 2 : Transcriptions 1 et 2

Transcription 1 : Des élèves jouent une partie de l'histoire (module 1)	Transcription 2 : Des élèves jouent une partie de l'histoire (module 3)
<p>J. : Arrête Souris ! Arrête souris ! Tu me déranges de dormir !</p> <p>P : Oui, tu le déranges pour dormir !</p> <p>B. : Non je ne vais pas partir et je ne te dérange pas. Je fais comme si je n'avais rien entendu. Allez ! Je continue à grignoter.</p> <p>J. : Non ! Je ne veux pas que tu ne grignotes encore !</p> <p>B. : Si, je reste ici pour toute la vie entière !</p>	<p>E. (le chat) : Miaou, miaou !</p> <p>Z. (Moussa) : S'il te plait ! Tu peux m'endormir ... (Z. <i>réfléchit</i>). Tu peux partir pour que je peux m'endormir ?</p> <p>P : Oui, pour que tu puisses t'endormir !</p> <p>E. : Miaou, miaou !</p> <p>Z. : Chien, chien, chien !</p> <p>I. (le chien) : Waouf, waouf !</p> <p>E. <i>s'en va.</i></p> <p>Z. <i>se rallonge par terre comme le fait Moussa dans l'album. I. ne sait plus ce que fait le chien.</i></p> <p>P : I., le chien se met à japper et à aboyer.</p> <p>I. : Waouf, waouf !</p> <p><i>Temps d'attente.</i></p> <p>P (pour guider Z. et pour le reste de la classe en chuchotant) : Z. essaie de se rendormir mais il n'y arrive pas. Pourquoi ?</p> <p>Le reste de la classe (en chuchotant) : Parce que le chien fait du bruit.</p> <p>P : Alors Z., qu'est-ce que tu peux faire ?</p> <p>Z. : S'il te plait, tu peux partir ?</p> <p>I. : Non, j'ai pas envie.</p> <p><i>Temps d'attente.</i></p> <p>P : Qui peux-tu appeler Z. ?</p> <p>Z. : Lion, lion !</p> <p><i>Iy. (le lion) arrive. Z. se rallonge.</i></p> <p><i>Iy. me demande de l'aider puisqu'il ne sait plus ce que fait le lion.</i></p> <p>P : Je crois qu'il fait du bruit.</p> <p>Iy. : Qu'est-ce qu'il fait comme bruit ?</p> <p>P : Il rugit.</p> <p>Iy. : Raaaaaaraaaa !</p> <p>Z. : Lion, s'il te plait, tu peux t'arrêter parce que moi, je vais m'endormir.</p> <p>Iy. : Non je continue !</p> <p><i>Temps d'attente.</i></p> <p>Iy. (soufflant à Z.) : Il faut que tu appelles l'éléphant.</p> <p>Z. : Éléphant, éléphant !</p>

Annexe 3 : Transcription 3

Transcription 3 : Les élèves découvrent le nouveau vocabulaire (module 3)

P : Qu'est-ce que le chat est en train de faire sur la vidéo ?

Y : Il est en train de marcher.

M : Moussa l'a appelé.

P : Tu as raison, mais dis-moi surtout ce que tu vois !

M : Aller venir.

P : Oui, il est en train de venir.

N : Bah il se promène.

P : Il se promène, bravo !

L : Il court à petits pas.

P : Très bien L, je pense que tu as réussi à lire certains mots au dessus de l'image !

L : Oui ...

P : C'est presque ça. I, tu as une autre idée ?

I : Il est en train de marcher rapidement.

P : Super ! Une autre idée, E ?

E : Il marche, mais il marche plus vite.

P : D'accord, très bien, M ?

M : Il vient pour empêcher la souris d'embêter Moussa.

P : Tu as raison, tu es même allé plus loin dans l'histoire. Pour revenir à l'expression qui se cache derrière cette vidéo, le chat accourt à petits pas. Tout ce que vous avez dit veut dire la même chose mais cette expression est celle que l'on retrouvera dans l'album quand je le lirai.

La classe : Ah ! Il accourt à petits pas.

P : N, tu peux nous montrer comment tu fais pour accourir à petits pas ?

N : *Il se lève et mime l'expression.*

Annexe 4 : Fiche séquence (L'album des contraires)

SÉQUENCE : L'ALBUM DES CONTRAIRES

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.• Composante du socle commun : Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit et à l'oral. | <ul style="list-style-type: none">• Cycle / Classe : Cycle 1 / Grande section• Effectif : 25 élèves |
|--|--|
-
- **Objectifs généraux** :
 - Trouver et utiliser des mots de sens opposés.
 - Comprendre la notion d'antonymie.
 - **Compétences** :
 - Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.
 - S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis.
 - Pratiquer divers usages de la langue orale : raconter, décrire, expliquer, questionner.
 - Utiliser le lexique vu en classe de façon appropriée.
 - **Pré-requis** :
 - Connaître les règles de vie de classe relatives au respect de la parole de chacun.
 - Être familiarisé avec la notion de « contraire » travaillée avec les albums précédents et dans certaines situations de motricité globale.
 - Comprendre le vocabulaire de l'album *Olivia et les contraires*.
 - **Durée** : 4 séances
 - **Corpus** :
 - adjectifs : long / court, bruyant / silencieux, simple / sophistiqué, ouvert / fermé.
 - verbes : arriver / s'en aller.
 - autres : en l'air / par terre.

Déroulement de la séquence

Séance 1 : Fabrication de l'album des contraires (35 min)

- **Objectifs** :
 - Réactiver les contraires travaillés précédemment.
 - Créer un outil.
- **Déroulement** :
 1. Rappel de la notion de « contraire » (mise en train, groupe de 5) : Reprendre l'album *Olivia et les contraires* et réactiver les connaissances des élèves par des questions ciblées. Présenter le projet de la création de l'album.
 2. Création de l'album (recherche, groupe de 5) : Choisir deux mots contraires (par binôme), dessiner un animal ou un personnage correspondant à l'album travaillé afin de représenter ces deux mots (un mot par enfant).
 3. Présentation de l'album (mise en commun, collectif) : Chaque binôme de l'atelier dévoile sa double-page au reste de la classe au moment du regroupement. Ils laissent les élèves essayer de deviner quels sont les mots-contraires qui se cachent derrière ces dessins.
 4. Bilan (synthèse, collectif) : Questionner les élèves. « Qu'avez-vous appris aujourd'hui ? Comment avez-vous fait ? À quoi cela sert-il ? Avez-vous rencontré des difficultés ? Si oui, lesquelles ? ».

Séance 2 : Modification l'album des contraires (20 min)

- **Objectif :**

- Créer un outil plus pratique à manipuler.

- **Déroulement :**

1. Rappel de séance (mise en train, demi-classe) : Proposer aux élèves de se remémorer ce qui a été fait lors de la séance 1.
2. Échanges autour de la modification de l'album (recherche, demi-classe) : Amener les élèves à comprendre que l'album devient trop gros pour être complété et qu'il faudrait lui donner une autre forme pour continuer à l'utiliser. Laisser les enfants proposer des solutions.
3. Échanges autour de l'affiche (institutionnalisation, demi-classe) : Induire l'idée qu'il faudrait mettre plusieurs images sur une même affiche, en colonne ou même en deux colonnes. Leur donner des exemples pour leur montrer comment pourrait fonctionner ce nouvel outil. Les laisser manipuler. Expliquer que je vais construire l'affiche de leur album.
4. Bilan (synthèse, collectif) : Questionner les élèves. « Qu'avez-vous appris aujourd'hui ? Comment avez-vous fait ? À quoi cela sert-il ? Avez-vous rencontré des difficultés ? Si oui, lesquelles ? ».

Séance 3 : Appropriation du « sur-outil » (20 min)

- **Objectif :**

- Apprendre aux élèves à passer de l'album à l'affiche.

- **Déroulement :**

1. Rappel de séance (mise en train, collectif) : Proposer aux élèves de se remémorer ce qui a été fait lors de la séance 2.
2. Présentation de l'affiche réalisée (découverte, collectif) : Présenter aux élèves l'affiche réalisée à partir de l'album des contraires. Les cases vides restantes permettront de placer de nouveaux contraires.
3. Repérage sur l'affiche et amélioration (manipulation, collectif) : Demander aux élèves de retrouver les contraires qu'ils connaissent en s'aidant de l'album initial. Entourer chaque couple d'une même couleur pour bien repérer l'association.
4. Bilan (synthèse, collectif) : Questionner les élèves. « Qu'avez-vous appris aujourd'hui ? Comment avez-vous fait ? À quoi cela sert-il ? Avez-vous rencontré des difficultés ? Si oui, lesquelles ? ».

Séance 4 : Jeux des contraires / Évaluation (25 min)

- **Objectif :**

- Réinvestir le vocabulaire à travers un jeu de société.

- **Déroulement :**

1. Rappel de séance (mise en train, collectif) : Proposer aux élèves de se remémorer ce qui a été fait lors de la séance 3.
2. Jeu du memory des contraires (recherche, groupe de 5) : Présenter aux élèves le jeu du memory fabriqué à l'aide des images de l'album travaillé. Rappeler les règles du jeu (jeu déjà connu des élèves). Possibilité de jouer au début en version ouverte (cartes avec la face visible).
3. Passation individuelle sur les contraires (évaluation, individuel) : Pendant que les élèves du groupe réinvestissent le jeu du memory ensemble, l'enseignant évalue individuellement les élèves du groupe. Demander à chaque élève de donner quelques contraires de son choix à partir des affiches créées en faisant bien spécifier la raison pour laquelle les termes sont rapprochés. L'enseignant prend en note les contraires donnés par chaque enfant.
4. Bilan (synthèse, collectif) : Questionner les élèves. « Qu'avez-vous appris aujourd'hui ? Comment avez-vous fait ? À quoi cela sert-il ? Avez-vous rencontré des difficultés ? Si oui, lesquelles ? ».

Annexe 5 : Évaluation sur la mémorisation des mots contraires retenus

Élèves	Nombre de mots contraires mémorisés (par paire)
Mé.	8/10
Iy.	10/10
Na.	8/10
El.	8/10
Di.	10/10
Ni.	10/10
Z.	8/10
Mo.	10/10
Mi.	10/10
Ch.	9/10
Bi.	10/10
Ya.	8/10
Man	8/10
In.B	8/10
E.	9/10
Ma.	10/10
No.	10/10
L.	5/10
Jo.	10/10
Ju.	9/10
In.D	10/10
O.	8/10
Mat.	8/10
Lo.	10/10
H.	4/10

Annexe 6 : Album des contraires réalisé par les élèves



Annexe 7 : Fiche séquence (Les dangers domestiques)

SÉQUENCE : LES DANGERS DOMESTIQUES

- **Domaines :**
 - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.
 - Explorer le monde.
- **Composante du socle commun :**
 - les langages pour penser et communiquer : comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit et à l'oral.
 - les systèmes naturels et les systèmes techniques : règles élémentaires de sécurité liées aux techniques et produits rencontrés dans la vie quotidienne.
- **Cycle / Classe :** Cycle 1 / Grande section
- **Effectif :** 25 élèves
- **Objectifs généraux :**
 - Travailler le champ lexical des dangers domestiques.
 - Catégoriser les objets dangereux du quotidien.
- **Compétences :**
 - Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.
 - S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis.
 - Pratiquer divers usages de la langue orale : raconter, décrire, expliquer, questionner.
 - Utiliser ses connaissances encyclopédiques et le vocabulaire qui y est associé.
 - Prendre en compte les risques de l'environnement familial proche (objets et comportements dangereux, produits toxiques).
- **Pré-requis :**
 - Connaître les règles de vie de classe relatives au respect de la parole de chacun.
 - Être familiarisé avec la notion de catégorisation (classement).
 - Avoir quelques connaissances/expériences personnelles liées aux dangers domestiques et savoir s'y référer.
- **Durée :** 4 séances

Déroulement de la séquence

Séance 1 : Découverte les dangers des différentes pièces d'une maison (30 min)

- **Objectif :**
 - Pointer les dangers possibles dans une cuisine, la salle de bain, le garage et le jardin.
- **Déroulement :**
 1. Découverte des images (mise en train, collectif) : Présenter les images des pièces puis les dessins d'objets dangereux. Les faire décrire en demandant « De quoi s'agit-il ? Qu'y fait-on ? ».
 2. Description et analyse des images (recherche, collectif) : Demander aux élèves de coller les objets dangereux dans la pièce correspondante, de les nommer et / ou de les décrire. Expliquer quel danger ils présentent. Réponses attendues : « Avec le couteau, on peut se couper, etc ».
 3. Découverte des catégories de dangers (institutionnalisation, collectif) : Présenter aux élèves le tableau répertoriant les différentes catégories de dangers et leur faire deviner la signification des logos. Leur demander de placer les étiquettes des objets dangereux dans la bonne colonne : placer ensemble les objets qui coupent, ceux qui brûlent, etc.
 4. Bilan (synthèse, collectif) : Questionner les élèves. « Qu'avez-vous appris aujourd'hui ? Comment avez-vous fait ? À quoi cela sert-il ? Avez-vous rencontré des difficultés ? Si oui, lesquelles ? ».

Séance 2 : Le loto des dangers domestiques (20 min)

- **Objectifs :**

- Associer un objet à un danger.
- Utiliser le vocabulaire afin de justifier sa réponse.

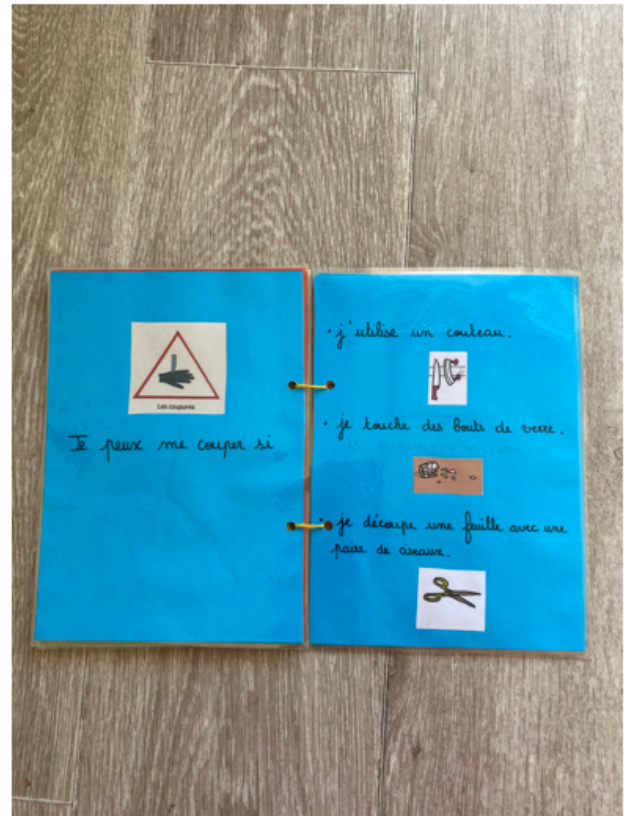
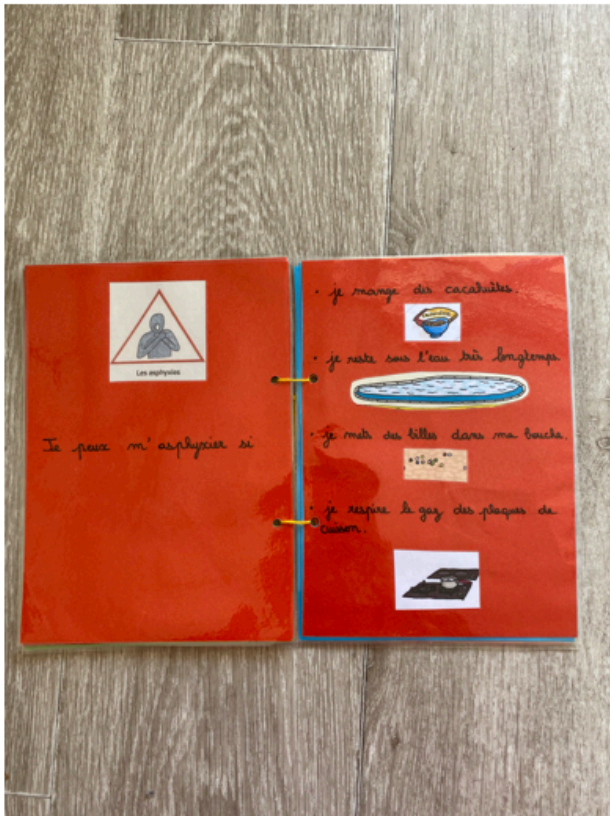
- **Déroulement :**

1. Rappel de séance (mise en train, groupe de 5) : Proposer aux élèves de se remémorer ce qui a été fait lors de la séance 1.

2. Découverte du jeu ou rappel des règles (découverte / rappel, groupe de 5) : Faire découvrir le jeu aux élèves ou rappeler ses règles. Distribuer une planche à chacun et des étiquettes. Leur demander de remplir le carton avec un objet pour chaque catégorie. Lors de la correction collective, faire verbaliser les réponses afin d'entendre et d'employer les termes travaillés le plus souvent possible.

Annexe 8 : Album des dangers domestiques réalisé par les élèves





Annexe 9 : Transcription 4

Transcription 4 : L. (évaluation sur les dangers domestiques)

P : L., on va reprendre le livret de ce matin et tu vas essayer de me rappeler les dangers sur lesquels on a travaillé ! Par exemple, je peux tomber si ... ?

L. : *(silence)*.

P : Si tu n'as pas d'idées pour l'instant, ça n'est pas grave, on va reprendre les images ! Alors, je peux tomber si ... ? *(Je lui montre l'image d'une échelle)*.

L. : « Zacalier » *(L. a sûrement souhaité parler des escaliers)*.

P : C'est une échelle ! Quel est le danger ici ?

L. : Tomber.

P : Très bien, je suis d'accord avec toi. Ici, qu'est-ce qu'il peut se passer *(Je lui montre l'image de la voiture)* ?

L. : *(silence)*.

P : Il faut faire attention à ce que la voiture ne nous roule pas dessus. Et ici, quel est le danger *(Je lui montre l'image de la fenêtre)* ?

L. : Tomber.

P : Oui, on peut tomber, très bien ! Et sur cette image, quel est le risque *(Je lui montre l'image d'un arbre avec une branche cassée)* ?

L. : Tomber.

P : Très bien, et cette image de tondeuse ? Qu'est-ce qu'il peut arriver ?

L. : Couper.

P : Bravo L. ! Je te montre encore une image (image d'une prise électrique), est-ce que tu peux me dire quel est le danger ici ?

L. : *(silence)*.

L. a instinctivement regardé vers le tableau répertoriant les différents dangers domestiques (séance 2) car il s'est souvenu qu'il avait déjà vu cette image de prise électrique. Effectivement, celle-ci figurait dans la colonne « électrocution » du tableau.

P : Tu as raison de regarder sur le classement, on retrouve la même image dans cette colonne. C'est la colonne du danger qui s'appelle « électrocution ». Maintenant, voilà une autre image (image de plaques de cuisson).

Encore une fois, L. se réfère au classement de la séance 2 puisque l'image des plaques de cuisson y figure. Il s'aide ensuite du pictogramme de cette colonne qui représente des flammes.

L. : Brûler.