

Patricia ANDREUTTI (née JOSSERON)

Professeure des écoles
École maternelle Marie Pape Carpentier
Circonscription de Guyancourt (78)

En quoi la représentation d'objets par le dessin, nécessitant un travail d'observation, de description et de verbalisation en situations langagières, pour déterminer les caractéristiques d'un objet, permettrait-elle à des élèves de 2ème année de cycle1 d'acquérir un lexique plus précis ?

INTRODUCTION	p.1
1. RÉFÉRENCES INSTITUTIONNELLES	p.3
1.1 Ce que disent les textes et programmes officiels	p.3
1.2 Des ressources clés	p.3
2. INTÉRÊT ET ENJEU DE LA PROBLÉMATIQUE	p.4
2.1. Pourquoi choisir le dessin de représentation ?	p.4
2.2 L'intérêt de cet outil	p.5
3. DÉFINIR « REPRÉSENTATIONS » ET « VOCABULAIRE »	p.6
3.1 Définition de« représentations »	p.6
3.1.1 Représentation mentale.....	p.6
3.1.2 Représentations visuelles	p.7
3.1.3 Le dessin de représentation	p.7
3.2 Enseigner le vocabulaire à l'école maternelle	p.8
3.2.1 Évolution de l'enfant dans les acquis linguistiques.....	p.8
3.2.2 Les priorités en langage.....	p.9
3.2.2.1 <i>Lexique et syntaxe</i>	p.9
3.2.2.2 <i>Développement quantitatif du lexique et syntaxique</i>	p.9
3.2.2.3 <i>Développement qualitatif du lexique</i>	p.10
3.3 L'enfant par rapport à sa représentation par le dessin	p.11
4. MISE EN PLACE PÉDAGOGIQUE	p.11
4.1 Choix du lexique	p. 11
4.2 Organisation pédagogique	p.12
4.2.1 Phase de découverte et observation en regroupement	p.13
4.2.1.1 <i>Objectifs</i>	p.13
4.2.1.2 <i>Organisation de la classe</i>	p.13
4.2.1.3 <i>Découverte et observation</i>	p.13
4.2.1.4 <i>Évaluation diagnostique</i>	p.13
4.2.2 Mobilisation et structuration du lexique	p.14
4.2.2.1 <i>Objectifs</i>	p.14
4.2.2.2 <i>Organisation de la classe</i>	p.14
4.2.2.3 <i>Outils spécifiques et supports variés</i>	p.14
4.2.2.2.1 <i>Les imagiers</i> :	p.15
4.2.2.2.2 <i>Les jeux</i> :	p.15

4.2.2.2.3 <i>Albums-échos (individuellement)</i>	p.15
4.2.2.4 <i>Évaluation formative</i>	p.16
4.2.3 <i>Mémorisation et élaboration de traces écrites</i>	p.16
4.2.3.1 <i>Organisation de la classe</i>	p.16
4.2.3.2 <i>Outils spécifiques et supports variés</i>	p.16
4.2.3.3 <i>Par la littérature jeunesse</i>	p.17
4.2.3.4 <i>Le dessin de représentation</i>	p.17
4.2.4 <i>Évaluation</i>	p.18
4.2.4.1 <i>Modalités d'évaluation</i>	p.18
4.2.4.2 <i>Critères d'évaluation</i>	p.18
4.2.4.2.1 <i>Nommer l'objet</i>	p.18
4.2.4.2.2 <i>Les verbes</i>	p.19
5. ÉVALUATION DU DISPOSITIF	p.19
5.1 Constats en phase de découverte	p.19
5.2 Constats en phase de réinvestissement en groupes de langage	p.20
5.2.1 <i>Emploi de mots inexacts</i>	p.21
5.2.2 <i>Approximation sémantique</i>	p.21
5.2.3 <i>Nommer l'objet par une de ses caractéristiques</i>	p.22
5.2.4 <i>Emploi de phrases de substitution</i>	p.22
5.3 Constat par rapport au dessin de représentation	p.23
5.4 Résultats et analyse	p.24
5.4.1 <i>Tableau synthétique des mots acquis en fin de séquence</i>	p.24
5.4.2 <i>Analyse</i>	p.25
CONCLUSION	p.26
BIBLIOGRAPHIE	
ANNEXES	

INTRODUCTION

J'ai constaté que des enfants issus de milieux socio-culturels différents n'arrivent pas à l'école maternelle avec les mêmes ressources culturelles et linguistiques. Certains ont plus de mal à acquérir des mots et à se les approprier. Le rôle de l'école est de les aider à conceptualiser le monde qui les entoure.

Après que l'enfant se soit approprié le monde qui l'entoure par ses sens, il le conceptualisera par le langage. Pour cela, on lui propose des représentations imagées et lexicales pour tendre vers l'abstraction. Mais comment peut-il établir le lien entre les images et les mots, si on ne lui propose pas des situations adaptées, variées et structurées permettant, non seulement d'acquérir du vocabulaire, mais de mettre du sens sur ses apprentissages en vocabulaire ? Il s'est révélé que la mise en place de situations structurées et variées n'étaient pas suffisantes pour certains, ce qui m'a amenée à me demander quels autres outils je pouvais mettre en place afin d'aider ces élèves dans l'acquisition de vocabulaire.

Ce qui m'a conduite à m'interroger sur ce sujet d'étude : en quoi la représentation d'objets par le dessin, nécessitant un travail d'observation, de description et de verbalisation en situations langagières, pour déterminer les caractéristiques d'un objet, permettrait-elle à des élèves de 2ème année de cycle1 d'acquérir un lexique plus précis ?

Face à cette problématique, je suis partie du constat que beaucoup d'enfants (et d'autant plus ceux en difficulté) sont plus réactifs aux situations vécues et aux représentations réelles et visuelles, avant d'être des auditeurs, puis des locuteurs. L'enfant construit progressivement sa représentation mentale à partir de situations vécues ou visuelles. Il me semblait que le dessin de représentation, faisant plus appel à la symbolique qu' à une observation directe, pouvait aider l'enfant à consolider ses représentations mentales, dans le sens où il va devoir représenter ou connaître les éléments caractéristiques de l'objet pour qu'on puisse identifier l'objet représenté. Par conséquent, le dessin peut être un outil ou un support langagier pour mettre l'enfant en situation de production orale, en nommant l'objet et les caractéristiques identifiables, voire fonctionnelles de celui-ci. De plus, le dessin de représentation pourrait se révéler être, pour l'enseignant, un moyen de comprendre ou d'apprécier les connaissances de l'enfant sur un objet, mais non d'en saisir sa représentation mentale : par le questionnement et en se référant au dessin, l'enseignant pourra savoir si l'enfant a mémorisé, compris et acquis les mots étudiés et s'il a retenu d'autres mots plus spécifiques.

L'enjeu de ce mémoire est d'expliquer les stratégies pédagogiques mises en place avec l'introduction du dessin de représentation de l'enfant pour l'aider à construire des procédures qui l'aideraient à renforcer ses représentations mentales et ses acquis lexicaux.

Il me semble important de rappeler dans un premier temps, la place du vocabulaire en maternelle sur le plan institutionnel. Puis j'exposerai la corrélation entre le vocabulaire et le dessin de représentation. Ensuite, je définirai les différentes représentations mises en jeu dans les acquis lexicaux, pour comprendre en quoi la pratique pédagogique spécifique mise en place peut permettre aux enfants d'acquérir du vocabulaire et de progresser en langage tout en respectant leur développement. Je pourrai alors évaluer si le dessin de représentation dans ma pratique pédagogique est une situation pédagogique particulière et efficace dans l'acquisition d'un vocabulaire plus juste et plus précis.

Un bilan, au regard de mes évaluations et de mon analyse, permettra de conclure sur l'efficacité de cette démarche pédagogique.

1. RÉFÉRENCES INSTITUTIONNELLES

1.1 Ce que disent les textes et programmes officiels

Dans les programmes de 2008, la compétence langagière se référant à l'acquisition du vocabulaire est formulée en ces termes : *« A la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de : nommer avec exactitude un objet, une personne ou une action ressortissant à la vie quotidienne. »*

Le dessin de représentation, en tant qu'outil spécifique et s'inscrivant dans une situation particulière, peut permettre aux élèves d'étudier de manière plus approfondie les mots et répondre aux attentes des programmes de 2008 en ce sens : *« (...) les enfants entendent des mots nouveaux, mais cette simple exposition ne suffit pas pour qu'ils les mémorisent. L'acquisition du vocabulaire exige des séquences spécifiques, des activités régulières... »*

L'importance du vocabulaire, avant l'apprentissage de la lecture, est soulignée dans l'encart du BO n°2007-063 du 16 mars 2007 : *« Dès l'école maternelle devra être mise en place une initiation déjà méthodique au vocabulaire. On sait aujourd'hui l'importance décisive de la quantité et de la qualité du vocabulaire qu'un enfant possède avant qu'il apprenne à lire. Si un enfant ne possède qu'un nombre très restreint de mots, l'apprentissage, tellement nécessaire, des relations grapho-phonologiques sera sans objet. »*

Les documents à consulter sur le projet des nouveaux programmes de 2015 font eux aussi référence aux représentations à proposer aux enfants de maternelle : *« L'école maternelle nourrit le développement de la pensée symbolique de l'enfant par le langage, le jeu et le dessin. Elle amène les enfants à s'emparer progressivement de codes conventionnels dont ils doivent découvrir les fonctions. L'enseignant les aide à verbaliser leurs expériences vécues, à représenter sous des formes diverses des objets, des notions, ... »*

1.2 Des ressources « clés »

Sur le site gouvernemental, EDUSCOL, les enjeux sont clairement explicités. Des documents ressources en vocabulaire y sont proposés sous formes de séquences et offrent des pistes de travail variées et ouvertes.

Les ouvrages de Micheline CELLIER¹ accompagnent et complètent à la fois ces ressources du site de EDUSCOL, auxquelles elle a participé, en proposant des séquences construites. Elle insiste sur des situations d'apprentissage structurées et motivantes, sur la qualité lexicale et sur le réinvestissement en tant que facteur de mémorisation. « *Il y a surtout nécessité d'un enseignement systématique, organisé et progressif.* »²

Dans son introduction, elle souligne le rôle fondamental de l'enseignement du vocabulaire : « *Il est indispensable d'enseigner le vocabulaire pour compenser les inégalités sociales de base et amener les enfants à maîtriser correctement le vocabulaire usuel, en compréhension et en réception, et à dépasser ce seul lexique fondamental.* »³

2. INTÉRÊT ET ENJEU DE LA DÉMARCHE

Pourquoi mettre ces deux compétences, vocabulaire et dessin, en corrélation ? Le vocabulaire est de l'ordre de l'oral, tandis que le dessin de représentation s'inscrit dans le cadre de l'écrit, en tant que trace écrite symbolique. L'objectif n'est pas de progresser dans le dessin de représentation mais de l'utiliser comme un support en langage et comme un outil qui s'inscrit dans une séquence complète.

2.1. Pourquoi choisir le dessin de représentation ?

Quel est l'intérêt de passer par le dessin de représentation dans l'acquisition du vocabulaire ?

Les acquis en vocabulaire pour les enfants en difficulté sont plus difficiles dans des situations d'apprentissage qui ne font intervenir que l'oral, faisant ainsi appel à la notion d'abstraction (encore difficile pour eux). Souvent, dans ma classe, ces enfants paraissaient peu impliqués car ils ne pouvaient pas participer, faute d'avoir le vocabulaire « fondamental » du quotidien, leur permettant d'être dans la communication et la compréhension.

Le dessin, même maladroit et impliquant une part émotionnelle, est une activité que les enfants s'attribuent de manière spontanée et autonome, et qui par conséquent peut supposer être un outil qui les interpellerait et les impliquerait davantage sur le plan langagier.

¹ CELLIER, Micheline, *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire* et *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*

² CELLIER, Micheline, *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle* - p.14

³ CELLIER, Micheline, *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle* – p. 12

Je prends en considération le dessin de l'enfant de maternelle avec toutes ses complexités correspondant aux étapes du développement cognitif de l'enfant (stade du symbolisme / réalisme manqué selon LUQUET)⁴. Le dessin est une étape qui conduit à l'abstraction, car il suppose une image interne qui dépasse la simple perception. Il implique une connaissance préalable du sujet, pour en dessiner ses caractéristiques, les énoncer et structurer ainsi le lexique.

Par la verbalisation, l'enfant de 4 ans peut acquérir du vocabulaire ou l'enrichir sur le plan qualitatif. Car s'il commente son dessin ou s'il échange avec ses pairs sur son dessin, il devra justifier, comparer ou expliquer : ce qui signifie que l'enfant commencerait à dépasser le stade de l'observable, pour construire sa représentation mentale et passer à l'abstraction.

2.2 L'intérêt de cet outil

Le dessin de représentation est un outil qui peut aider l'enfant à acquérir des mots nouveaux, dans le sens où on va observer, comparer, voire modifier son dessin, en partant d'une énumération orale des caractéristiques visuelles et spécifiques de l'objet. D'autre part, j'ai constaté qu'un enfant peut savoir catégoriser sans pour autant savoir nommer avec précision l'objet ou les parties qui le composent et qui aident à la différenciation. A partir de ce constat, le dessin serait un outil pour étayer et développer son lexique, tandis que la catégorisation tend à aider l'enfant à mémoriser les mots par une hiérarchisation du lexique.

L'intérêt de cet outil est de partir de la représentation première de chaque enfant et d'apporter des informations qui permettront d'établir une distinction entre deux objets (exemple : différencier la tasse du bol par la présence de l'anse) . Ces nouvelles connaissances de l'objet se traduiront par l'apport de détails au dessin : LUQUET explique que l'enfant tente d'améliorer la ressemblance entre son dessin et la réalité, en ajoutant des éléments et que « [...] *l'enseignement du dessin, est de développer le sens de l'observation.* »⁵ . Sur le plan langagier, ces détails ajoutés seront autant de mots nouveaux inhérents au sujet. On peut dépasser le cadre de la thématique de départ en poursuivant dans une notion lexicale, telle que la polysémie, en établissant des liens avec d'autres noms (exemple : les « dents » du peigne, de la scie, de la fourchette et de la bouche) et en les repérant ou en les représentant dans un dessin.

Celui-ci serait également un moyen pour moi de savoir à quel stade de représentation mentale l'enfant se situe et d'évaluer de manière formative le lexique acquis (qu'a-t-il retenu sur ce mot ?) et sa mémorisation (quels mots connaît-il?) pour envisager une éventuelle remédiation avant l'évaluation sommative. Le dessin est un moyen de faire évoluer sa représentation mentale et son langage autour d'une activité spécifique et adaptée, sous forme d'activité discriminatoire permettant de faire des analogies entre les images et sa propre représentation par le dessin.

⁴ LUQUET, Georges-Henri, *Le dessin enfantin*, DELACHAUX et NESTLE

⁵ LUQUET, Georges-Henri, *le dessin enfantin* – p.191

Il a un intérêt aussi au niveau de la phase institutionnelle, en tant que trace écrite, et mémoire externe, avant de savoir lire et écrire.

L'objectif s'inscrit bien dans le domaine de la langue : il n'est pas de faire progresser l'enfant dans son dessin de représentation, mais de m'appuyer sur cet outil pour amener l'enfant à verbaliser et lui faire acquérir du vocabulaire, voire un vocabulaire plus juste et plus précis.

3. DÉFINIR « REPRÉSENTATIONS » ET « VOCABULAIRE »

Le terme de « représentations » dans ma problématique, sous-entend implicitement que je me limite, en maternelle, à un lexique se référant au monde des objets du quotidien, à un monde concret auquel les enfants peuvent se référer plus facilement dans leur quotidien, par la rencontre de l'objet ou sous forme d'images. Les mots abstraits, comme les sentiments ou les ressentis, sont difficilement représentables. Les verbes d'action sont également difficilement représentables car ils ne sont pas en relation directe avec la réalité, mais existent en lien avec l'objet (ils mettent l'objet en action et n'ont une représentation qu'à travers l'objet). Donc, l'acquisition de ce lexique (des verbes) se fera par une verbalisation en situation, des actions faites avec cet objet, puis en langage d'évocation à partir de photographies.

3.1 Définition de « représentations »

« Chez les pédagogues, le concept de représentation renvoie principalement aux conceptions des apprenants et aux modèles implicites/explicites auxquels ils se réfèrent pour comprendre un événement ou une situation. Il renvoie aux concepts ou pseudo-concepts utilisés lors de la mobilisation cognitive pour appréhender de nouveaux savoirs et construire des connaissances. »⁶

3.1.1 Représentation mentale

Je dois certes prendre en compte l'existence des représentations de mes élèves pour savoir sur quelles compétences structurer mon enseignement. Sachant que la représentation mentale se développe entre 2 et 7 ans, il faut considérer que tout enfant de maternelle de moyenne section n'a certainement pas les connaissances suffisantes pour avoir déjà construit des représentations mentales stables et exactes. PIAGET situe cette tranche d'âge dans la période pré-opératoire des stades de développement : elle correspond à la construction d'une représentation mentale des objets par les enfants, et au développement de la fonction symbolique qui s'appuie sur l'essor du langage.

⁶ RAYNAL, Françoise et RIEUNIER, Alain, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, Ed. esf – p. 428

3.1.2 Représentations visuelles

Je suis partie, tout d'abord, de situations concrètes et de représentations réelles (quand cela est possible) pour que les enfants construisent leurs premières représentations mentales, car le mot renvoie à un objet concret. « *Cependant, plus l'enfant est jeune et inexpérimenté, plus il a besoin de manipuler pour accéder à l'information.* »⁷

Puis je suis passée aux représentations imagées pour amener l'enfant à l'abstraction. « *Ensuite, l'apparence visuelle domine.* »⁸. Les représentations visuelles (réelles ou imagées) sont des supports plus favorables à la mémorisation que la forme verbale seule, car les images mentales sont ainsi évoquées de façon plus directe et rapide. « *On pourrait croire que le rapport du mot à la chose qu'il désigne est simple, de l'ordre du pointage [Ça, c'est une chaise. »] et de la référence. Cette vision est réductrice car un mot ne renvoie pas à une chose précise [cette chaise-là], mais à un signifié, un concept, une image mentale.* »⁹ D'où l'importance de varier les supports.

Quant aux représentations animées (films d'animation ou autres), elles permettent de placer les mots dans un contexte plus large (l'objet n'est pas isolé). Les enfants allophones ont été très réceptifs à ce type de support qui a eu l'avantage de mettre simultanément en lien des paroles et des images en continuité et non fixes.

3.1.3 Le dessin de représentation

Le dessin de représentation, différent du dessin d'observation scientifique, ne se suffit pas à lui-même ; il faut que l'enfant le commente. Ce qui en fait un moyen pour l'aider à structurer sa pensée mentale, en passant par le langage.

A la différence du dessin d'observation, le dessin de représentation fait référence à ce que l'enfant sait et connaît (caractéristiques visuelles et fonctionnelles) de l'objet. Il ne transcrit pas ce qu'il voit en direct, comme pour le dessin d'observation, mais sa représentation mentale de l'objet (ce qu'il a appris et mémorisé).

Olivier HOUDE évoque le rôle du dessin dans le développement cognitif de l'enfant : « *A l'évidence le dessin peut rendre compte d'une évolution de la pensée symbolique et d'une structuration cognitive progressive de l'espace représenté.* »¹⁰ Il conclut sur l'évolution du dessin qui tend à reproduire le réel plus rapidement que le jeu : « *C'est sans doute pour cette raison que Piaget le situe à mi-chemin entre le symbole et l'image mentale [...].* »¹¹

⁷ BARTH, Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction*, RETZ – p.117

⁸ BARTH, Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction*, RETZ – p.117

⁹ CELLIER, Micheline, *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle* - p20

¹⁰ HOUDE, Olivier, *Psychologie du développement cognitif*, PUF - p.125

¹¹ HOUDE, Olivier, *Psychologie du développement cognitif*, PUF - p.129

3.2 Enseigner le vocabulaire à l'école maternelle

« Chaque jour, dans les divers domaines d'activité, et grâce aux histoires que l'enseignant raconte ou lit, les enfants entendent des mots nouveaux [...] mais cette simple exposition ne suffit pas pour qu'ils les mémorisent"... »¹²

En premier lieu, il convient de préciser qu'enseigner le vocabulaire implique deux objectifs langagiers : un objectif lexical et un objectif syntaxique. Cette distinction sera développée au paragraphe 3.2.2.1.

Dans un deuxième temps, enseigner le vocabulaire suppose l'élaboration d'une séquence construite à partir d'un corpus de mots et inscrite dans une progression spiralaire (c'est-à-dire, revenir sur des mots acquis et en apporter d'autres). C'est aussi, construire des dispositifs pédagogiques variés et efficaces, avec une organisation pédagogique adaptée aux diverses situations langagières proposées aux élèves et au cours desquelles ils pourront réutiliser le lexique étudié.

Raconter ou lire un texte littéraire aux élèves, comme le souligne BENTOLILA, ne suffit pas pour acquérir du vocabulaire, mais risque de se révéler inefficace auprès d'enfants ayant un répertoire lexical assez pauvre. La lecture littéraire suppose des connaissances lexicales que tous les élèves ne possèdent pas.

Pour qu'un enseignement soit favorable à des apprentissages, il faut prendre en compte le développement intellectuel global de l'enfant et l'évolution de ses capacités en langage.

3.2.1 Évolution de l'enfant dans les acquis linguistiques

Pour faire évoluer l'enfant en vocabulaire, il faut prendre en compte les étapes du développement langagier décrites par A. FLORIN et les possibilités des élèves en fonction de leurs compétences et de leurs capacités intellectuelles. « Pour être efficace, l'apprentissage doit se situer dans ce que VYGOTSKI appelait la « zone proximale de développement », c'est-à-dire l'écart entre le niveau actuel de l'enfant et celui qu'il peut atteindre au même moment avec l'adulte. »¹³

L'apprentissage des mots se construit dès la naissance et dans un contexte socioculturel propre à chacun, dans lequel les parents et les adultes accompagnent l'enfant. (cf. BRUNER)¹⁴. Cependant on parle d'explosion linguistique entre 2 et 6 ans : l'enfant acquiert en moyenne un à deux mots par jour, et passe d'une vingtaine de mots à 2500 mots.¹⁵

¹² B.O. N°3 du 19 juin 2008 – p. 12

¹³ FLORIN, Agnès, *Le développement du langage*, Ed Dunod – p.61

¹⁴ BRUNER, Jérôme, *Comment les enfants apprennent à parler*, Ed. RETZ,

¹⁵ BOISSEAU, Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Ed. RETZ - p.44 – p.205 à p. 208

Vers 2 ans, l'enfant combine les mots entre eux et on assiste à un début de syntaxe ordonnée du type SUJET – VERBE, après un stade holophrastique (une phrase exprimée par un mot).

Entre 3 et 4 ans, l'enfant a une prononciation qui reste parfois approximative, mais ses phrases deviennent de plus en plus élaborées et il emploie le pronom personnel « je » de manière adaptée.

Puis entre 4 et 5 ans, il comptabilise 1500 mots à peu près à son répertoire, et construit des phrases mieux structurées de 6 mots ou plus. Il utilise plus de pronoms personnels et il commence à faire les accords en genre et en nombre adéquats. La phrase interrogative et négative font leur apparition, ainsi que les modes de comparaisons.¹⁶

3.2.2 Les priorités en langage

3.2.2.1 Lexique et syntaxe

« Le temps à l'école maternelle correspond, dans le développement de l'enfant, à une période d'explosion lexicale ; il importe que ce temps soit mis à profit pour aider tous les enfants à élargir leur capital lexical »¹⁷

Cependant Florence LENTIN met une priorité sur la syntaxe plus que sur le vocabulaire. Selon elle, s'il y a méconnaissance de la syntaxe, avoir beaucoup de vocabulaire ne suffit pas et n'implique pas pour autant qu'un enfant parle bien. *« L'enfant "sait parler" lorsqu'il maîtrise un fonctionnement syntaxique lui permettant d'énoncer explicitement au moyen du seul langage verbal une pensée ou un enchaînement de pensées en ou hors situation. (...) »¹⁸*. Les enfants ne peuvent stocker du vocabulaire qu'à partir du moment où la syntaxe s'est mise en place.

Une étude récente de Dominique BASSANO (directeur de recherche au CNRS) reprend cette théorie, mais en ne les dissociant pas : *« L'analyse de la grammaticalisation des noms nous a servi d'exemple pour montrer que le développement de la grammaire chez le jeune enfant (...) est un processus à la fois graduel et non linéaire (où continuité et non continuité coexistent) et qu'il est en relation de dépendance avec le développement du lexique. »¹⁹*

3.2.2.2 Développement quantitatif du lexique et syntaxique

Les étapes du développement langagier exposées par plusieurs théoriciens sont données à titre indicatif. Elles peuvent varier selon l'environnement familial de l'enfant. De plus, il faut tenir compte d'un écart entre la taille du répertoire compris (vocabulaire passif) et celle du

¹⁶ BOISSEAU, Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Ed. RETZ – id.

¹⁷ Document d'accompagnements du CNDP 2002, *Le langage à l'école maternelle* – p.55

¹⁸ LENTIN Laurence, *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans* (Tome1), Ed. ESF, Paris, 1987 - p. 11-12

¹⁹ BASSANO, Dominique, *Émergence et développement du langage : enjeux et apports des nouvelles approches fonctionnalistes*, site www/hal.archives-ouvertes.fr, 30 juin 2011

répertoire produit (vocabulaire actif) ; le vocabulaire de compréhension étant plus étendu que le vocabulaire de production chez tout apprenant. (Cf. FLORIN²⁰, CELLIER²¹)

Dans les débuts des acquis, les noms dominant à 40% et apparaissent avant les verbes dans le développement de la production lexicale. Le nom représente et identifie un objet, tandis que le verbe ne décrit pas le monde directement mais requiert une mise en relation avec des noms.

À cet effet, M. CELLIER rappelle : « *On ne doit pas sous-estimer l'importance des verbes qui sont très représentés dans la langue et constituent le pivot de la phrase.* »²²

BENTOLILA évoque également un développement quantitatif dans la prise de parole par l'enfant.²³

3.2.2.3 Développement qualitatif du lexique

Le jeune enfant de 4 ans commence à construire la catégorisation : un hyperonyme correspond à un ensemble de mots (exemple : ANIMAL → chien, chats..)

Le champ lexical s'enrichira des méronymes d'un mot (exemple : « dossier » est un méronyme de « siège ».). Les méronymes correspondent aux particularités d'un objet et sont des éléments linguistiques qui vont apporter des mots justes et précis autour d'un mot.

L'objectif n'est pas d'apprendre une liste de mots mais de comprendre ces mots par association sémantique (famille de mots) ou thématique (scène de vie). Développer l'association sémantique semble pertinent ; par ces processus l'enfant va pouvoir conceptualiser et hiérarchiser son monde.

Cette explosion lexicale s'inscrit dans une période que J. PIAGET appelle « période pré-opératoire des stades de développement » et qu'il a défini comme suit : « *Deux choses caractérisent la période qui va de deux à sept ans. La première, c'est l'apparition de la fonction sémiotique qui est, en réalité, la fonction de représentation ou, si l'on veut, la fonction symbolique. Elle comprend bien sûr, le langage. Mais pas seulement le langage. Elle comprend aussi l'imagerie mentale, l'imitation « différée », le dessin – éléments qui étaient inexistants jusqu'alors.* »²⁴

²⁰ FLORIN, Agnès, *Le développement du langage*, Ed. Dunod

²¹ CELLIER, Micheline, *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*

²² CELLIER, Micheline, *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle* - p.22

²³ BENTOLILA, Alain, *Le vocabulaire et son enseignement – le vocabulaire : pour dire et lire*, eduscol.education.fr/vocabulaire, novembre 2011

²⁴ PIAGET J., extrait de *Mes idées* [propos recueillis par R. EVANS] Paris : Denoël / Gonthier, 1977, coll. Médiations, p. 67-78

3.3 L'enfant par rapport à sa représentation par le dessin

L'enfant de 3 / 4 ans, selon LUQUET, se situe au stade du **réalisme manqué**. Suite au **réalisme fortuit** (interprétation de son dessin), l'enfant marque son intention de dessiner quelque chose ; mais les compétences graphomotrices ne sont pas toujours en adéquation avec son souhait de départ. Il faut savoir que des enfants de ma classe étaient encore en apprentissage en graphisme : ils apprenaient encore à gérer leurs gestes graphiques (maintien du scripteur, force et pression sur le scripteur, contrôle du geste, anticipation de la vue sur le geste...)

Il était donc important, à ce stade, de valoriser le dessin de l'enfant : j'ai fait le choix d'un cahier de dessin à cet effet. Je valorisais également leur intention en les faisant verbaliser pour les aider à modifier leur dessin (s'ils le souhaitaient). Dans cette perspective, j'utilisais le dessin pour symboliser les objets, voire les événements.

Pour ceux qui faisaient preuve dans ma classe, d'une meilleure maîtrise graphique, ils étaient au stade du **réalisme intellectuel**. A ce stade, le dessin reste un moyen pour exprimer leur monde intérieur (ce qui le différencie du dessin d'observation). Ils commençaient en revanche à apporter des détails à leur dessin : ces détails étaient une opportunité en langage, car ils faisaient référence aux « méronymes » en vocabulaire.

Cette fonction symbolique du dessin permet à l'enfant de ne plus être dans l'immédiateté, et de passer du réel aux images, au langage, aux symboles, avant l'écrit...

4. MISE EN PLACE PÉDAGOGIQUE

4.1 Choix du lexique

Le lexique sur lequel j'ai construit mon corpus de mots pour chaque séquence, a été défini à partir des listes de fréquence de mots établies par P. BOISSEAU. Ce lexique correspond à l'univers proche et familier de l'enfant pour tendre, en fin de cycle, vers des mots plus abstraits. Cette liste n'est pas restrictive, dans le sens où on peut y ajouter (lors de la phase de découverte) des mots proposés par les enfants.

La stratégie de Philippe BOISSEAU, de partir des coins jeux de la classe, a l'intérêt de partir de lieux communs aux élèves de la classe et de pouvoir les réinvestir tout au long de l'année.

4.2 Organisation pédagogique

Micheline CELLIER, par rapport à l'enseignement du vocabulaire au cycle 1, fait référence au rapport d'inspection générale sur la maternelle de 2011 : « (...) *Les activités restent assez stéréotypées : étiquetage du monde (association d'un mot à un objet ou une image), désignation (de l'image au mot, du mot à l'image [...]) Il y a là une première étape, mais 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 [synonymes, contraires, etc.] et surtout, des situations de réemploi du vocabulaire étudié car c'est à cette condition qu'il deviendra actif.* »²⁵

Pour être en adéquation avec le rapport de 2011, le dispositif pédagogique doit être adapté à la situation langagière (production langagière), mais les supports doivent être variés et les outils spécifiques. Il faut faire en sorte que l'enfant passe d'un vocabulaire passif à un vocabulaire actif en passant par trois formes de langage : langage en situation, langage d'évocation (hors situation) et langage écrit (commentaire ou dictée à l'adulte)²⁶

Mes séquences de vocabulaire suivent cette structure (séquence type en annexe 1) :

Type de langage	Situation de langage	Taches à effectuer	Modalités
Compréhension en réception Vocabulaire passif	Contextualisation	Activités de découverte, d'observation et d'écoute	Groupe classe
Compréhension en production Vocabulaire actif	Décontextualisation	Activités de structuration du vocabulaire Activités de mobilisation du vocabulaire dans d'autres contextes Activités de systématisation et mémorisation	Groupes de langage
Compréhension en production Vocabulaire actif	Recontextualisation et Consolidation	Réinvestissement dans d'autres situations Activités d'élaboration de traces écrites	Phase individuelle Groupe classe
Évaluation du vocabulaire (actif /passif)		Activités en évaluation	Phase individuelle

²⁵ CELLIER, Micheline, *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle* – p.35

²⁶ EDUSCOL *Ressources pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle Principes pédagogiques Comment travailler le vocabulaire en maternelle ?*

4.2.1 Phase de découverte et observation en regroupement -

Contextualisation

Cette phase s'inscrit dans une progression logique, sachant que la réception précède la production.

4.2.1.1 Objectifs

- Faire émerger un premier répertoire lexical.
- Construire un recueil du vocabulaire.
- Introduire des mots nouveaux. (ajouter les mots des enfants)

4.2.1.2 Organisation de la classe

Groupe classe en phase de découverte :

le groupe classe est intéressant au niveau du vécu de la classe et permet d'instaurer une référence commune au niveau du lexique. Cette organisation permet d'introduire le thème et de mettre en place un corpus de mots connus par tous ou quelques-uns et de faire découvrir des mots nouveaux à toute la classe.

4.2.1.3 Découverte et observation

Cette phase est celle qui me permettait d'introduire auprès des enfants la thématique de la séquence de vocabulaire. A ce niveau, les enfants sont mis en contact avec les objets directement et vont s'approprier le vocabulaire.

Les différentes situations de départ s'inscrivaient toutes dans un contexte de découverte commun à toute la classe et reposent sur ce que Jérôme BRUNER appelle, **le mode de représentation par les gestes** :

- des objets réels mis en scène (les objets de la classe, les vêtements, les objets de la toilette, les fruits, les légumes, les outils...)
- mise en scène par l'enseignante ou par des enfants de la classe (faire la toilette du bébé, cuisiner...)
- un film documentaire (les animaux, les véhicules)

4.2.1.4 Évaluation diagnostique

Lors de ces premières phases, j'ai fait une évaluation diagnostique pour chaque thème. Pour rester dans la zone proximale de développement de l'enfant, j'ai vérifié la pertinence du choix de mots de mon corpus référencé dans ma fiche de préparation et établi à partir des listes de P. BOISSEAU²⁷. J'établis pour chaque séquence une grille (exemple en annexe 2) pour

²⁷ BOISSEAU, Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Ed. RETZ

diagnostiquer les connaissances des élèves et adapter mon corpus de mots. Pour ce faire, je surligne au feutre fluo les mots du corpus connus par le plus grand nombre d'entre eux. Je souligne les mots dits par moins de trois enfants. Puis, j'écris dans une deuxième colonne les mots (hors corpus) qui ont été évoqués lors de la découverte par un enfant ou par moi-même. Dans une troisième colonne, j'écris les mots qui me semblent pertinents de travailler : ce peut être des mots qui ont été confondus, des mots qui sont en passif, des mots polysémiques ou des mots spécifiques à chacun des objets à ne pas confondre avec l'objet lui-même ou pour enrichir les mots connus (exemple : pinceau → manche, poil, peindre, fin, gros...).

4.2.2 Mobilisation et structuration du lexique - Décontextualisation

4.2.2.1 Objectifs

- S'entraîner à la mémorisation et à l'emploi des mots.
- Investir et enrichir le vocabulaire.
- S'entraîner à catégoriser.

4.2.2.2 Organisation de la classe

Les groupes de langage :

Agnès FLORIN et Laurence LENTIN ont étudié et analysé les difficultés langagières et préconisent d'organiser sa classe en petits groupes de langage homogènes en s'appuyant, non pas sur les difficultés langagières des enfants, mais sur leur attitude et leur fréquence d'intervention dans un groupe de langage. Agnès FLORIN énonce trois catégories d'élèves : "petits, moyens et grands parleurs". Cette organisation est la plus appropriée pour que des "petits parleurs" deviennent des "grands parleurs", à condition qu'elle puisse se dérouler de manière propice à l'écoute (tant pour les enfants que pour l'enseignant) ; c'est-à-dire sans élément parasite ou interruption inopportune.

4.2.2.3 Outils spécifiques et supports variés

Le second mode de représentation selon BRUNER, **par l'image des gestes**, s'inscrirait dans cette phase avec des supports visuels suivant un ordre évolutif (photographies → dessins en couleur puis en noir et blanc → silhouette ou ombre). L'objectif est de passer de la représentation réelle (photographie) à une symbolique (le dessin) . J'ai choisi et varié les outils et les situations pédagogiques dans les phases de réinvestissement, en fonction de la thématique de la séquence, afin de susciter l'intérêt des élèves et d'éviter les activités à caractère répétitif.

4.2.2.2.1 *Les imagiers* :

Les imagiers (fabriqués ou ceux du commerce) sont les outils de références par excellence qui permettent d'établir une première association entre le mot et l'image.

Une activité de dénomination avec les imagiers ne suffit pas.

4.2.2.2.2 *Les jeux* :

Les jeux (loto, catégorisation, association, œil de lynx, intrus, devinette, familles...) présentent l'intérêt d'apporter une exploitation du vocabulaire de façon plus adaptée et efficace. Le jeu est ludique et présente un aspect plus motivant pour l'enfant. Un diaporama de jeux est proposé sur le site académique du 95²⁸.

Après avoir introduit la règle et lancé le jeu, je me suis mise légèrement en retrait pour observer et noter les acquisitions ou erreurs lexicales, ainsi que la qualité des échanges (sur le plan syntaxique). Les situations de jeux sont des dispositifs qui conduisent à la catégorisation et aident à la mémorisation des mots.

Les situations pédagogiques par les jeux ont facilité la gestion de classe : les groupes d'ateliers autonomes ont favorisé la mise en place d'un groupe de langage que j'ai pu encadré.

Les jeux ont été les situations pédagogiques les plus adaptées sur le plan descriptif des objets (tout particulièrement le jeu de devinette). L'exploitation des jeux et les supports visuels variés qu'ils offrent, ont permis à chacun de réinvestir par itération le vocabulaire acquis ou en cours d'acquisition, dans des phrases à structure parfois répétitive mais constructive pour certains, et permettant l'emploi de verbes.

4.2.2.2.3 *Albums-échos (individuellement)* :

Les photographies exploitées dans des cahiers de langage (sur le modèle des albums-échos), évoquaient des actions vécues lors d'une séance précédente. Par conséquent, les enfants étaient davantage dans l'emploi des verbes induits par l'objet. Cela a permis d'apporter des verbes plus précis et de travailler dans une dimension plus sémantique et syntaxique, donc d'éviter ces verbes génériques comme le verbe « faire » : « Il fait un dessin », « C'est pour faire ... » → « dessiner ».

Quand le verbe est un dérivé du nom, les enfants le réinvestissent plus facilement. Un grand nombre d'élèves a plus facilement dit : « La brosse c'est pour se brosser » que « La brosse c'est pour se coiffer. », voire (pour un ou deux élèves faisant appel à leur vécu) « C'est pour démêler les cheveux. ».

²⁸ www.ia94.ac-versailles.fr

4.2.2.4 *Évaluation formative*

À ce stade, les enfants ont dû faire le lien entre le réel et ses représentations par comparaison. Les images ou les dessins ont été observés et décrits par les enfants : l'objectif étant de revenir sur les caractéristiques visuelles et spécifiques de chaque objet, voire fonctionnelles, dans l'intention de pouvoir les réinvestir dans le dessin de représentation par la suite. Cette phase de discrimination et dénomination a non seulement facilité l'exploitation des jeux, mais m'a également permis de vérifier à quel stade d'acquisition du vocabulaire chaque élève se situait : des confusions persistaient pour certains ou les mots étaient encore de l'ordre du vocabulaire passif.

À travers ces activités, j'ai cherché à mobiliser et structurer le lexique découvert et abordé en phase de découverte et d'observation.

4.2.3 **Mémorisation et élaboration de traces écrites - Recontextualisation et consolidation**

« La mémorisation des images est donc loin d'être une visualisation dans une mémoire photographique, comme beaucoup le pensent, mais le résultat de nombreux mécanismes, notamment d'interprétation de l'image et mise en correspondance avec un mot. »²⁹

4.2.3.1 *Organisation de la classe*

Activité graphique individuelle ou inter-individuelle :

l'activité de production du dessin s'inscrit dans une phase individuelle ; cette situation est favorable à des échanges verbaux inter-individuels entre l'enseignant et l'enfant ou entre enfants.

Recherche collective en petits groupes ou en groupe classe :

en petits groupes ou en collectif, les enfants vont observer, identifier et comparer leurs dessins. Dans ce cadre collectif, les enfants qui n'ont pas toutes les procédures graphiques pour construire leur dessin de représentation, vont pouvoir s'appuyer sur celles de leurs pairs.

4.2.3.2 *Outils spécifiques et supports variés*

Le troisième mode de représentation pour BRUNER est l'**explication des gestes**, qui entre davantage dans cette phase institutionnelle d'élaboration de traces écrites et de mémorisation. L'enfant va s'exprimer sur ses propres représentations ou sur d'autres, et pourra les identifier à partir de leurs caractéristiques en réinvestissant ses nouveaux acquis lexicaux dans :

²⁹ LIEURY, Alain, *Mémoire et réussite scolaire*, Ed. Dunnod – p.62

- l'exploitation d'album sous forme de tapis de conte (le principe du "tapis de conte" est de nommer et d'identifier les représentations imagées des éléments de l'histoire racontée ou lue par l'enseignant) ou avec des marionnettes et un castelet.
- un imagier de la classe (association du mot oral, au mot écrit et à sa représentation imagée)
- des dessins à compléter
- un dessin de représentation .
- comptines et chants.

4.2.3.3 Par la littérature jeunesse

L'intérêt était que les enfants aient pu identifier et nommer les éléments et les personnages clés du conte (principe du tapis de conte) et réinvestir le vocabulaire étudié en phase de découverte (exemple : le mobilier et la vaisselle dans BOUCLE D'OR). Le réinvestissement des mots par rapport à une histoire s'est fait sous forme d'écho du récit : les enfants ont repris ou récité à l'identique l'énoncé du texte lu (castelet et marionnettes). Les mots évoqués dans un contexte littéraire avaient du sens.

4.2.3.4 Le dessin de représentation

Il me fallait renforcer la représentation mentale pour consolider la précision d'emploi des mots. La représentation par le dessin étant mon point argumentatif, je l'analyserai dans cette partie.

L'enfant de 4 ans n'étant ni dans le réalisme ni dans le figuratif, mais plus dans la représentation par rapport à ses connaissances (d'après LUQUET, l'enfant dessine ce qu'il sait de l'objet et non ce qu'il voit), il me semblait opportun de ne pas obliger l'enfant à entrer totalement dans le réalisme mais l'aider par l'observation à enrichir ses connaissances sur l'objet (et être en adéquation avec VITGOSKI et sa théorie sur la zone proximale d'apprentissage), pour renforcer sa représentation mentale et sa représentation graphique.

Toutes les observations et exploitations faites préalablement, suivant un cheminement de représentations multiples et de situations pédagogiques, avaient pour objectif premier de faire verbaliser l'enfant afin de lui faire acquérir un vocabulaire juste et précis. Mais de manière latente, elles devaient aider l'enfant à construire sa représentation mentale, premier pas vers l'abstraction des objets avec le langage.

Avant de les inviter à dessiner un objet dans sa globalité et pour approfondir la représentation de cet objet à partir de ses caractéristiques, je leur ai proposé de compléter un dessin en nommant la partie à dessiner (manche, pied (de la table), poils, dent, bouchon... : des mots polysémiques). Cette phase avait pour objectif d'affiner et de renforcer le vocabulaire acquis en nommant l'objet

et en précisant le nom des parties qu'ils avaient ajoutées : distinguer le particulier de la globalité de l'objet et l'accompagner à être précis dans ses termes par le questionnement. (Qu'as-tu dessiné ? A quoi cela sert-il ?) Ce qui permet l'introduction de verbes en lien avec l'objet.

En phase finale, les dessins ont été observés, comparés et identifiés par toute la classe ou en demi-groupe. Les enfants devaient justifier en quoi chaque dessin était identifiable ou non. Les enfants ont sélectionné les dessins pour l'imagier de la classe, les autres ont été collés dans leur cahier de dessins.

J'ai essayé d'introduire le dessin de représentation pour qu'il soit un moyen de représentation pour les enfants avant l'écrit. L'imagier permet d'introduire une nouvelle représentation du mot : le mot écrit, qui est du domaine de l'écrit et de l'ordre du codage (et non de la symbolique comme le dessin)

4.2.4 Évaluation

4.2.4.1 Modalités d'évaluation

Pour évaluer les acquis des élèves à la fin de chaque séquence, j'ai constitué une grille d'évaluation (annexe 3). J'ai établi un système d'évaluation en respectant un des points énoncés en première partie : le mot ne doit pas être isolé mais énoncé dans un contexte, et être utilisé dans une phrase (lexique et syntaxe étant difficilement dissociables en langage). Pour ce faire, je suis partie d'un jeu (exemple : J'ai un/une... qui a le/la...? - planche de loto avec des ombres ou des silhouettes) : chaque enfant devait demander l'objet qu'il souhaitait mais sous la forme d'une demande correctement énoncée et en précisant son usage. Ainsi je pouvais évaluer le lexique des noms et des verbes utilisés dans une phrase, et la connaissance hors contexte des mots. (exemple : « *J'ai besoin de la brosse à dents pour me laver les dents.* »)

4.2.4.2 Critères d'évaluation

4.2.4.2.1 Nommer l'objet :

Le premier critère est de savoir si les mots acquis sont seulement compris ou sont émis. Le second critère est l'emploi du mot exact correspondant à l'item, en relevant les éventuelles approximations ou confusion de mots. Le critère suivant est d'ordre phonétique : je vérifiais la prononciation du mot et notais les éventuelles déformations phonétiques. Et j'ai pris en compte le critère syntaxique en vérifiant la qualité de la structure de la phrase (omission de mot, fautes d'accords...)

4.2.4.2.2 *Les verbes* :

La formulation précise d'une demande (« Je voudrais... pour...) obligeait l'enfant à utiliser un verbe en lien avec l'objet. Il me fallait noter si l'enfant possédait ce verbe en production ou en réception (ce qui se traduisait par un geste le plus souvent). Il fallait noter les approximations des verbes employés quand il y en avait, pour pouvoir les analyser et les comprendre, et remédier avec l'enfant. (exemple : erreur de perception entre « déchirer » et « découper »)

5. EVALUATION DU DISPOSITIF

Je ferai une première évaluation du dispositif sur chaque phase mise en place. Je ne ferai aucune analyse des dessins de représentation en soi, mais j'examinerai s'il s'est révélé être un outil utile pour les enfants et une aide dans leur acquisition lexicale.

5.1 Constats en phase de découverte

Lors de cette phase en regroupement, certains enfants ont pu exprimer et confronter leurs connaissances premières, tandis que d'autres sont en situation de réception et de découverte. Les évaluations diagnostiques m'ont permis de constater que le vocabulaire fondamental n'était effectivement pas acquis par tous en début de séquence : « *Il faut perfectionner ce premier langage, c'est-à-dire l'enrichir du point de vue lexical et syntaxique mais aussi le diversifier dans ses fonctions (il ne doit pas rester seulement utilitaire)* »³⁰. Il fallait pallier les « inégalités linguistiques » dixit BENTOLILA.

Thème	LES MEUBLES				
Nombre d'élèves	1 élève*	4 élèves / 17	7 élèves / 17	5 élèves / 17	Mots apportés par le PE
Évaluation diagnostique	aucun mot.	15% des mots.	35% des mots.	+ 50% des mots.	1 ou 2.

* élève en grande difficulté en cours de PPS

L'hétérogénéité des élèves s'est manifestée tant au niveau de la qualité que sur la quantité des interventions des enfants. Lors de ces séances de découverte, les élèves intervenaient selon 3 modes qualitatifs : mutisme ou non intervention, simple nomination (nom de l'objet seul) ou définition fonctionnelle.

³⁰ Document d'accompagnements du CNDP 2002, *Le langage à l'école maternelle* - p.21

En début d'année, j'avais établi mes trois groupes de langage, non à partir de la qualité d'intervention des élèves, qui peut évoluer, mais de leur fréquence d'intervention. « *Il ne s'agit pas de groupes de niveaux, car ils sont constitués sur la base d'une quantité de participation verbale, indépendamment de la qualité de l'expression. [...] »*³¹

Transcription - LES VÊTEMENTS ● Ref vidéo 709 du 06/10/2014 (0'52)	Remarques
<p>M - Nous allons voir ce que César (la mascotte) nous a apporté. Qu'est-ce qu'il y a à votre avis dans ce sac ?</p> <p>AMELIA - Y'a des affaires.</p> <p>EILEEN - Oui, et c'est pour s'habiller.</p> <p>M . - Les affaires servent à s'habiller. Oui.</p> <p>WIJDANE - S'habiller pour aller à l'école.</p> <p>M. - On s'habille pour aller à l'école. Oui Myriam ?... Et toi qu'est-ce que tu penses Salahdin ?</p> <p>SALAHDIN - En fait le costume c'est pour quand on 'a dehors.</p> <p>M. - Ah, on met un costume pour aller dehors. En fait on s'habille pour aller à l'école, ce sont des affaires vous m'avez dit... On va regarder ce que César a trouvé chez la maîtresse, dans mes placards.</p>	<p>→ M. se sert de la mascotte comme prétexte pour susciter leur intérêt et motiver la séance.</p> <p>→ Utilise un hyperonyme.</p> <p>→ Explique la fonctionnalité, qui introduit le verbe « s'habiller ».</p> <p>→ M. restructure la phrase et valide.</p> <p>→ M. reformule correctement.</p> <p>→ Myriam lève le doigt (PS) mais ne dit rien.</p> <p>→ L'enfant fait référence à son contexte familial (à son père certainement).</p> <p>→ Les enfants n'intervenant plus, M. clôt et va lancer la découverte des vêtements.</p>

Seuls les « grands parleurs » sont intervenus dans ce type de situation de langage d'évocation. Ce qui implique une organisation de classe différente, sous forme de petits groupes de langage, dans d'autres situations langagières comme le préconise Agnès FLORIN, pour augmenter la part de participation des enfants « petits parleurs ».

5.2 Constats en phase de réinvestissement en groupes de langage

Dans les situations de réinvestissement, et au regard de l'évaluation diagnostique, il me fallait vérifier et comprendre ces trois types d'intervention au regard de la théorie, pour remédier dans d'autres situations langagières.

³¹ FLORIN, Agnès, *Le développement du langage*, Ed. Dunod - p.94

5.2.1 Emploi de mots inexacts

Des enfants procédaient par sur-extension : c'est-à-dire qu'ils employaient un même mot pour désigner tout objet d'une même catégorie.

Transcription (Septembre 2014)	Analyse
Eva : par le mot « peinture », elle désigne indifféremment le pinceau, le rouleau ou le flacon de peinture.	Elle connaissait la fonction du pinceau mais ne possédait pas en production le mot. Elle avait retenu de son vécu scolaire le mot peinture, du fait qu'on dise souvent aux élèves : « Nous allons faire de la peinture. » → A partir d'un exercice de tri du matériel scolaire (les scripteurs et outils de peinture) le lexique a été réinvesti et précisé correctement.
Aaron : Il appelle « crayon » tous les scripteurs.	Il emploie un terme générique approprié mais imprécis. → Il a fallu aborder les caractéristiques visuelles et ergonomiques (le capuchon du feutre). L'observation des caractéristiques a été réinvestie et appliquée au niveau du dessin de représentation en ce sens, pour différencier des objets similaires.

Par conséquent une étude lexicale par thème était plus favorable à l'acquisition d'un vocabulaire précis, et a été poursuivie dans des activités de catégorisation. « *C'est ainsi que les propriétés des objets se précisent et que le lexique se structure.* »³²

5.2.2 Approximation sémantique

J'ai relevé des confusions de mots dans une même catégorie et ayant un critère similaire, lors des phases de réinvestissement par les jeux.

Transcription	Analyse
Amina : Les enfants devaient trier les images de vêtements selon un critère (la partie du corps qu'il couvre). Amina persiste à confondre ou ne pas distinguer le short et la culotte.	Le critère de tri a été respecté et juste, mais l'enfant nommait les deux items par un même nom. Sa confusion peut s'expliquer par le fait que les deux objets avaient une similarité et que le mot « short » n'était pas mémorisé car moins employé. → Pour remédier à ce type de confusion, il fallait les distinguer en les comparant sur des caractéristiques visibles ; dans le cas du short avec la culotte, la présence d'un bouton sur l'un et non sur l'autre. Puis mettre en opposition les deux mots : le mot connu / le mot inconnu. La

³² CELLIER, Micheline, *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle* – p. 114

	catégorisation n'avait pas permis à l'enfant de distinguer et nommer correctement les deux objets.
--	--

D'autres erreurs du même type sont apparues dans d'autres séquences, et le dessin de représentation, plus que l'observation seule, a permis de repérer, de tracer et de fixer l'élément distinctif (exemple : l'anse de la tasse, pour la distinguer du bol, plus caractéristique que la différence de taille ou de leur usage quasi similaire.).

Il est certain que l'utilisation et la rencontre régulières des mots aident d'autant à leur emploi correct au quotidien. Mais ce n'est pas applicable pour tous les mots étudiés quand ils ne font pas partie du quotidien de l'enfant en classe.

5.2.3 Nommer l'objet par une de ses caractéristiques

Transcription	Analyse
Abdourhamane : Lors d'une activité de réinvestissement sur le mobilier de la maison, il n'a pas nommé la commode par son nom exact mais par un des éléments qui la caractérise : les tiroirs.	Soit l'enfant n'a pas retenu le mot exact, car le mot « tiroir » est plus courant dans son quotidien que le mot « commode ». Soit l'enfant n'a pas dissocié mentalement les caractéristiques de l'objet, de l'objet lui-même dans sa globalité et n'a pas une représentation précise de l'objet.

Suite aux premiers constats (Le matériel scolaire, en septembre), j'ai réfléchi au moyen pédagogique à mettre en place pour aider l'enfant à construire une représentation globale de l'objet tout en y incluant ou en y distinguant les caractéristiques visuelles : donc distinguer le nom de l'objet de ceux des caractéristiques. C'est ainsi que j'en suis venue à introduire le dessin à compléter : celui-ci supposait une reconnaissance globale de l'objet pour l'identifier (même partiellement), pour ensuite y repérer et y représenter les éléments manquants. C'était par là-même, une première approche avant le dessin de représentation et l'opportunité d'introduire des mots nouveaux inhérents à l'objet.

5.2.4 Emploi de phrases de substitution

Transcription - LE MATÉRIEL SCOLAIRE	Analyse
Salahdin Il voulait présenter le mot « aimant ». « On accroche les feuilles avec. Ça colle. Je sais plus comment i's'apelle. »	Comme Salahdin, quelques élèves ont souvent eu recours à la phrase d'explication quand ils ne possédaient pas le mot. → Le vocabulaire est de l'ordre du passif. Il faut le rendre actif par les situations de jeux. Le vocabulaire réfèrent aux outils de classe

	<p>peut être employé et réactivé plus régulièrement. (Où sont mes aimants ? Va me chercher un aimant. Avec quoi peux-tu fixer ta feuille au tableau?) Ce qui n'est pas applicable pour tous les champs lexicaux.</p> <p>→ La rencontre répétée des mots dans d'autres contextes et la répétition des mots aident à la mémorisation.</p>
--	---

5.3 Constat par rapport au dessin de représentation

Les élèves sont parvenus à repérer et dessiner l'élément manquant sur un dessin à compléter, puis à dessiner l'objet de manière symbolique. Mais il était difficile pour eux de verbaliser ou d'explicitement clairement les gestes graphiques à mettre en jeu. Ce fut d'autant plus difficile pour les élèves ayant dessiné des formes quelconques.

Cette phase a présenté des obstacles tant aux élèves qu'à moi-même (dans l'aide à apporter) sur le plan de l'explicitation individuelle. J'ai donc changé de stratégie en exploitant cette phase dans une situation de groupe classe : les enfants ont échangé sur leur manière de dessiner tel ou tel objet, ont renchéri les premières propositions faites au tableau, et se sont enrichis les uns les autres. Cette situation a été plus facile à gérer et plus intéressante sur le plan des échanges et des apprentissages.

Transcription – LES MEUBLES	Remarques
<p>☛ (photo en annexe 4)</p>	
<p>M. - Comment peut-on dessiner un lit ?</p> <p>LILY – Avec un rectangle.</p> <p>M. - Viens nous le dessiner au tableau.</p> <p>EVAN – On dirait pas un lit.</p> <p>M. - Pourquoi dis-tu que ça ne ressemble pas à un lit ?</p> <p>EVAN – Ch'ais pas, mais c'est pas un lit.</p> <p>M. - Non ce n'est pas un lit, c'est un dessin pour représenter un lit. Que peut-on ajouter pour que le dessin de Lily ressemble à un lit.</p> <p>SARAH – Faut des oreillers.</p> <p>M. - Viens dessiner des oreillers.</p> <p>OMAR – Y'a pas pieds.</p> <p>M. - Viens dessiner les pieds. Combien de pieds a un lit ?</p>	<p>→ Appel aux pré-requis sur les formes.</p> <p>→ Evan était un petit parleur en début d'année.</p> <p>→ J'insiste sur le fait qu'on travaille la représentation.</p> <p>→ Élément caractéristique qui surgit.</p> <p>→ Pré-requis des formes (forme carrée)</p> <p>→ Omar nommait « jambe » les pieds de table, de chaise et du lit : le travail sur le dessin à compléter a renforcé ce</p>

OMAR – Quatre. MATYS – J'ai pas de pieds moi. M. -Si tu as deux pieds pour marcher. MATYS (sourit) – Non, mon lit l'a pas de pieds.	mot spécifique. Et il l'a réinvesti à cette occasion. → Il dessine ces 4 éléments. → Je joue avec les mots : sur la polysémie du mot « pied ». → L'enfant a compris le jeu de mot et rectifie sa phrase.
--	---

Par l'observation et la verbalisation, les élèves ont construit ou fait évoluer leur représentation initiale des objets de par la connaissance de leurs caractéristiques, et ont su réinvestir ces connaissances dans leur dessin en les représentant mais aussi en sachant les nommer. Mon rôle était de les aider à les identifier, à les nommer et à les prendre en considération dans leur représentation par le dessin à partir des symboles graphiques qu'ils ont en leur possession. Ces caractéristiques (ou détails) apportées au dessin sont autant de signes pour identifier leur dessin, mais aussi des symboles de leur représentation mentale de l'objet et de connaissances linguistiques supplémentaires (« *Pourquoi as-tu dessiné des traits sur la brosse ? - C'est les poils* ».)

5.4 Résultats et analyse

5.4.1 Tableau synthétique des mots acquis en fin de séquence.

Thématique	LE MOBILIER			
	aucun mot pour 1 élève*	15% des mots pour 4 élèves	35% des mots pour 7 élèves	+50% des mots pour 5 élèves
Mots émis en phase de découverte				
Noms acquis	1	55%	60%	70%
Mots non acquis	70%	35% à 20%	6%	5%
Mots en passifs	3	20%	10% à 15%	10%
Nombre de méronymes	aucun	1 ou 2 / 4	2 ou 3 / 4	2 ou 3 / 4
Verbes	aucun	2 / 4	2 ou 3 / 4	2 ou 3 / 4
Adjectifs	aucun	Aucune production en situation d'évaluation		
Dessin identifiable	non	oui	oui	oui

* élève en grande difficulté en cours de PPS - Grille détaillée (annexe 3)

5.4.2 Analyse

Un enrichissement lexical s'est produit mais non dans toutes les catégories syntaxiques et à des niveaux différents selon chaque élève : chacun partant avec des compétences et des acquis différents. Cependant, les approximations sémantiques remarquées en début ou en cours de chaque séquence et reprises en phase de réinvestissement, par le jeu ou le dessin de représentation, ont été moins courantes lors des évaluations finales (comme « café » pour « tasse »)

Un enrichissement lexical, dans l'emploi des verbes, est notable chez tous. L'emploi des méronymes a été productif en situation d'observation ou par le dessin de représentation, mais non spontané en situation de réinvestissement. Cependant, certains enfants ont donné le nom d'une caractéristique à la place du nom de l'objet nouvellement acquis ; ce constat fait, je m'interroge sur le rôle du dessin : n'entraîne-t-il pas, lors de la rencontre d'un mot nouveau, une confusion dans les terminologies chez certains ? Ou est-ce du fait que les enfants sélectionnent inconsciemment le vocabulaire apporté ? (c'est-à-dire qu'ils mémorisent mieux certains mots que d'autres : les noms plus fréquents, ou plus simples à prononcer). Ou leur représentation mentale n'est peut-être pas totalement construite ?

Il est évident que pour l'élève en grande difficulté, le dessin de représentation n'a nullement été un outil efficient, du fait qu'il n'est pas dans le langage et n'a pas construit de premières représentations. Je travaille encore avec lui, le lien entre la représentation photographique et l'objet, en cette 4ème période.

CONCLUSION

La problématique de départ m'a permis de mettre en place un travail sur les représentations, et plus particulièrement une activité sur la représentation par le dessin, pour permettre aux enfants d'acquérir, d'enrichir et de mémoriser leur vocabulaire.

Mon hypothèse était que le dessin pouvait être un outil spécifique en situation langagière qui aiderait l'enfant de moyenne section à progresser en vocabulaire en utilisant des mots justes et précis par rapport au monde des objets.

Les constats faits sur les évaluations faites à chaque séquence, et l'analyse globale, confirment que le dessin de représentation a pu s'inscrire, en tant qu'outil spécifique, dans un dispositif structuré et permettre d'étayer la représentation interne de chaque enfant. Il a été une représentation externe de leur mémoire, qui m'a permis de vérifier ce qu'ils connaissaient de l'objet (énumérer les caractéristiques particulières voire fonctionnelles de l'objet) et qu'ils utilisaient les termes de manière plus juste pour nommer l'objet ou les caractéristiques.

L'organisation pédagogique en phases et séances progressives, préconisée par M. CELLIER, a permis de structurer cet apport lexical en variant les situations. Les activités spécifiques organisées à partir du dessin de représentation, ont été riches en échange (avec l'enseignant ou avec ses pairs). Les situations collectives ont été des périodes propices aux échanges, lors desquelles les enfants ont pu confronter leurs représentations à celles des autres ou construire leurs représentations en s'appuyant sur celles des autres. Ils ont pu réinvestir les méronymes dans une représentation collective (en se rapprochant de la symbolique plus que du dessin) et travailler davantage dans un champ lexical.

Des enregistrements vidéos de mes séances m'ont aidée à améliorer mes interventions tant en quantité (être plus à l'écoute et faire des interventions pertinentes favorisant ou améliorant les interventions des enfants) qu'en qualité (être vigilante à la formulation de mes questions pour être moins dirigiste par rapport à ma progression).

Je suis consciente que cette activité particulière, du dessin de représentation, ne fait que s'inscrire en complément d'autres activités dans ma démarche pédagogique. Et cette activité se limiterait à énumérer des méronymes si je n'avais pas envisagé un questionnement pour consolider cette activité. Cette activité a donc ses limites dans les apports lexicaux mais a permis de corriger des erreurs et des confusions lexicales.

Il faudrait envisager de faire évoluer ce dispositif, avec une autre situation spécifique et d'autres outils, pour enrichir une catégorie syntaxique qui s'est révélée peu productive lors des évaluations, les adjectifs qualificatifs.

BIBLIOGRAPHIE

- BARTH Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction*, Ed. Retz, Paris, 2011
- BOISSEAU Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Ed. Retz, 2005
- BRUNER Jérôme, *Comment les enfants apprennent à parler*, Ed. Retz, 2002
- CELLIER Micheline, *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*, Ed.. Retz, 2014
- CELLIER Micheline, *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*, Ed.. Retz, 2008
- FLORIN Agnès, *Le développement du langage*, Ed. Dunod, Paris, 1999
- FLORIN Agnès, *Parler ensemble en maternelle*, Ed. Ellipses, Paris, 1995
- HOUDE, Olivier, *Psychologie du développement cognitif*, Ed. PUF, 2009
- LENTIN Laurence, *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans (Tome1)*, Ed. ESF,1987
- LIEURY Alain, *Mémoire et réussite scolaire*, Ed. Dunod, Paris, 2012
- LUQUET, Georges-Henri, *Le dessin enfantin*, DELACHAUX et NESTLE, 1991
- RAYNAL , Françoise et RIEUNIER, Alain, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, Ed. Esf
- Le langage à l'école maternelle*, Documents d'accompagnements des programmes 2002
- Bulletin Officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche*, n°3, 19 juin 2008

SITOGRAPHIE

- www.hal.archives-ouvertes.fr, BASSANO, Dominique, , *Émergence et développement du langage : enjeux et apports des nouvelles approches*, 30 juin 2011
- www.ia94.ac-versailles.fr, pour diaporama de jeux en langage
- <http://eduscol.education.fr>, pour les ressources
- eduscol.education.fr/vocabulaire, BENTOLILA, Alain , *Le vocabulaire et son enseignement – le vocabulaire : pour dire et lire*,, novembre 2011
- eduscol.education.fr/vocabulaire, *Le langage à l'école maternelle*, Ressources pour la classe, CNDP, mai 2011
- http://daest.pagesperso-orange.fr/Pages%20perso/textes_sarrazy/Enseignements/psycho/stades_piaget.pdfPIAGET J. , extrait de *Mes idées* [propos recueillis par R. EVANS] Paris : Denoël / Gonthier, 1977, coll. Médiations, p. 67-78,

ANNEXES

Annexe 1
Séquence type

FICHE DE SEQUENCE - LES MEUBLES

DOMAINE D'ACTIVITE : S'approprier le langage	CHAMP D'ACTIVITE : Progresser vers la maîtrise de la langue /champ lexical : le mobilier	NIVEAU : 1 ^{ère} et 2 ^{ème} année cycle 1
--	---	---

COMPETENCES ATTENDUES EN FIN DE MATERNELLE :

- Nommer avec exactitude un objet, une personne ou une action ressortissant à la vie quotidienne.
- Acquisition du vocabulaire par classification, mémorisation et réutilisation.
- Connaître quelques termes génériques (animaux, fleurs, vêtements, etc.) ; dans une série d'objets (réels ou sous forme imagée)

COMPETENCES ATTENDUES AU PALIER 1 DU SOCLE COMMUN

Pilier 1 : **La maîtrise de la langue française**

Connaissances : LE VOCABULAIRE / Connaître un vocabulaire juste et précis pour désigner des objets réels, des sensations, des émotions, des opérations de l'esprit, des abstractions.

Capacités : S'EXPRIMER A L'ORAL / Reformuler un texte ou des propos lus ou prononcés par un tiers.

Attitudes : la volonté de justesse dans l'expression écrite et orale, du goût pour l'enrichissement du vocabulaire.

Date des séances	Type de séance	Paramètres du dispositif		Mise en œuvre
Séance 1	Phase introductive Contextualisation	<p>Type d'entrée : le mobilier de la classe + maison de poupées</p> <p>Organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Découverte en groupe classe ● Nommer d'autres meubles non présents. - groupe classe 	<p>Durée</p> <p>5 à 10 min 5 min 5 à 10 min</p>	<p>Langage en situation, oral spontané.</p> <p>Objectifs : Évaluation diagnostique.</p> <p>Compétences : Rencontrer, comprendre, utiliser et acquérir en réception, un vocabulaire précis lié au quotidien.</p> <p>Déroulement : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Repérer le mobilier de la classe et de la maison de poupée. ➤ Nommer chaque meuble (prise de parole à tour de rôle) et leur fonction. ➤ Citer d'autres meubles et expliciter leur fonction. (apport visuel en aide) </p>
Séance 2	Phase de réactivation Situation de transfert	<p>Type d'entrée : imagier de NATHAN + dessins</p> <p>Organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Observation –groupe de langage + ateliers autonomes ● Associer 2 types de représentations visuelles (photo/dessin) – groupe de langage + ateliers autonomes en lien avec la thématique. ● Nommer les caractéristiques de l'objet. 	<p>Durée</p> <p>5 min 10 min. 10 min.</p>	<p>Structuration du vocabulaire : comparer des représentations et les mettre en corrélation avec son vécu.</p> <p>Objectifs : Nommer l'objet et identifier ses caractéristiques. Passer en situation de production.</p> <p>Compétences : Comprendre, acquérir et utiliser en production un vocabulaire précis lié au quotidien. Connaître les caractéristiques visibles et fonctionnelles.</p> <p>Déroulement : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Observation des photos et des dessins ➤ Vérifier les acquis lexicaux : identifier et nommer les meubles et utiliser des verbes (fonction de l'objet). ➤ Comparer et justifier les caractères semblables, sa place dans la maison, son utilité. </p>

<p>Séance 3</p>	<p>Phase de réinvestissement</p> <p>Décontextualisation</p>	<p>Type d'entrée : entrée par le conte de Boucle d'Or et par le jeu</p> <p>Organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Rappel, Observation du matériel / Passation de consigne – en grand groupe ● Ateliers satellites autonomes en liaison avec la thématique – groupes de 6 ou 5 ● Atelier langage - langage d'évocation à partir de l'histoire de B. d'Or - groupe de langage avec M ● Synthèse – en groupe classe 	<p>Durée</p> <p>2 min. 10 à 15 min.</p> <p>10 à 15 min.</p>	<p>Langage d'évocation</p> <p>Mobilisation du langage par la littérature et en contexte jeu (ateliers)</p> <p>Objectifs :</p> <p>Comprendre et produire du vocabulaire</p> <p>Compétences :</p> <p>Comprendre et utiliser un vocabulaire précis lié au quotidien.</p> <p>Répondre à une question.</p> <p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Rappel du thème et mise en route des ateliers. ➤ 1 atelier langagier dirigé avec M. <ul style="list-style-type: none"> - Retrouver et nommer les éléments du conte. - Raconter l'histoire avec ces éléments (théâtre) - Introduire d'autres meubles et imaginer ce que B. d'Or peut faire. ➤ 3 ateliers satellites : <ul style="list-style-type: none"> MS : jeu de loto (dessin / silhouette), jeu d'association (meuble / détail), trier les images (sièges / tables / lits / meubles de rangements)
<p>Séance 4</p>	<p>Phase de réinvestissement</p> <p>Recontextualisation et consolidation</p>	<p>Organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Rappel, Observation du matériel / Passation de consigne – en grand groupe ● Ateliers satellites autonomes en liaison avec la thématique – groupes de 6 ou 5 ● Atelier langage – compléter les dessins et verbaliser - groupe de langage avec M ● Synthèse – en groupe classe 	<p>Durée</p> <p>3 x 10 min.</p>	<p>Représentation par le dessin, mémorisation</p> <p>Objectifs :</p> <p>Compléter un dessin (appel à son image interne)</p> <p>Compétences :</p> <p>Enrichir son vocabulaire dans un champ sémantique (nom des caractéristiques de l'objet)</p> <p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Représentation par le dessin : <ul style="list-style-type: none"> - Observer, identifier et nommer l'objet - Dessiner la partie manquante (indiv.) - Désigner et nommer la partie manquante ➤ 3 ateliers autonomes. ➤ Synthèse
<p>Séance 5</p>	<p>Phase institutionnelle</p> <p>Construire un référent de la classe</p>	<p>Type d'entrée : entrée par les photos, le dessin.</p> <p>Organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Dessin de représentation - Verbalisation/Réalisation / Échanges - en grand groupe ● Dessin de représentation – réinvestissement individuel. ● Réalisation de la page – en grand groupe 	<p>Durée</p> <p>15 min. 5 à 10 min.</p> <p>5 à 10 min.</p>	<p>Liaison avec le monde de l'écrit, mémorisation</p> <p>Objectifs :</p> <p>Réinvestir et restituer un champ lexical dans un document écrit (page de dictionnaire de la classe)</p> <p>Compétences :</p> <p>Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire précis lié au quotidien.</p> <p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Réalisation de productions collectives ➤ Réinvestir les procédures dans son cahier de dessin. ➤ Réalisation du référent à partir d'un dessin choisi ou du dessin collectif (photographié) <ul style="list-style-type: none"> - Associer le mot à ses représentations imagées - Associer des verbes (action)
<p>Séance 6</p>	<p>Phase évaluative</p> <p>Réemployer et transférer le vocabulaire acquis.</p>	<p>Type d'entrée : entrée par le jeu.</p> <p>Organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Observation du matériel / Passation de consigne - en grand groupe ● Ateliers autonomes – situation individuelle ● Atelier langagier dirigé par M. 	<p>Durée</p> <p>5 à 10 min.</p> <p>5 à 10 min.</p>	<p>Évaluation des acquis</p> <p>Objectifs :</p> <p>Comprendre et exploiter un vocabulaire précis dans une situation de jeu. (« Je voudrais un... pour/qui sert à ... »)</p> <p>Compétences :</p> <p>Comprendre et utiliser un vocabulaire précis lié au quotidien.</p> <p>Connaître les caractéristiques de l'objet.</p> <p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Passation de consignes ➤ Atelier de langage : demander au leader une carte précise pour remplir sa planche (« Je voudrais un... pour/qui sert à ... ») ➤ Ateliers autonomes (évaluation individuelle) : associer un détail caractéristique à l'objet . - Faire verbaliser sur les associations.

LEXIQUE – FICHE DIAGNOSTIQUE – LA CLASSE / LE MOBILIER

	Corpus de mots	Autres mots apportés par des élèves ou par l'enseignant	Mots à exploiter (incompris, confondus, polysémiques, mauvaise prononciation, en passif)
NOMS	meubles – table – chaise – banc – <u>tabouret</u> – <u>dossier</u> – pied – siège – placard – tiroir – porte – <u>bureau</u> – lit – fauteuil – bois – fer – tissu	<i>commode</i> <i>bibliothèque</i> <i>armoire</i> <i>coffre à jouets</i> <i>canapé (pour</i> <i>fauteuil)</i> <i>pouf</i>	<i>meubles</i> <i>commode</i> <i>bibliothèque</i> <i>armoire</i> <i>canapé, fauteuil</i> <i>banc, tabouret</i> <i>dossier, pied,</i> <i>tiroir, porte</i>
VERBES	s'asseoir – s'installer – se coucher – dormir – ranger – <u>ouvrir</u> – <u>fermer</u>	<i>s' allonger</i>	<i>Se coucher</i> <i>ouvrir / fermer</i> <i>s'asseoir</i>
ADJECTIFS	assis – couché – ouvert – fermé – haut - bas		<i>assis / couché</i> <i>ouvert / fermé</i>
PRÉPOSITIONS	sur / sous – dans – dedans		<i>sous / sur, dans</i>

* **mots surlignés** : mots produits par un grand nombre d'élèves.

* mots soulignés : mots produits par moins de 3 enfants.

Annexe 3
Grille d'évaluation

Grille d'évaluation LA CLASSE / LE MOBILIER

Prénom de l'élève	NATHAN		OMAR		EWA		NAOMIE		ALY		EVAN		LILY	
	réception	émission	réception	émission	réception	émission	réception	émission	réception	émission	réception	émission	réception	émission
MEUBLES		X			X		X					X		X
TABLE		X		X		X		X		ta		X		X
CHAISE		X		X		X		X	X			X		X
BANC		X		X		X		X	X			X		X
CANAPE		X	X	confusion	X		X	confusion			X			X
FAUTEUIL		X	X		X	X	X					X		X
LIT		X		x		X		X	X			X		X
TABOURET		X		tabourf							X			X
ARMOIRE		X			X						X			X
COMMODE	X	thoir			X							X		X
Autre...						couette							Lits superposés	
S'ASSEoir		X		asir		X		X				X		X
SE COUCHER		X		dormir		dormir		X		doml		X		X
RANGER		X		X	x	mettre	x	Pour les affaires	x			X		X
DOSSIER														
PIEDS		X		x	x						X			X
TIROIR		X		x		x		X				X		X
PORTE	X			X		X	X				X			X
ASSIS														
COUCHÉ														
FERMÉ														
OUVERT														
Formulation	Omission du d - erreur UN / UNE		Commence ses phrase par le nom seul suivi de pour -V. inf.		Attention à la prononciation		Phrase correcte - erreur UN / UNE		Pas de phrase - mots incomplets		Phrase correcte		Phrase construite ++ Explicite, va au-delà du jeu. (+ chez mot +) ++	

Prénom de l'élève	ELEEN		MATYS		SARAH		ABDOURAHMANE		AMELIA		CAMILLE	
	réception	émission	réception	émission	réception	émission	réception	émission	réception	émission	réception	émission
MEUBLES		X	X				X			X		X
TABLE		X		X		X		X		X		X
CHAISE		X		X		X		X		X		X
BANC		X		X		X		X		X		X
CANAPE		X		X		X		X		X		X
FAUTEUIL		X		X		X				X		X
LIT		X		X		X		X		X		X
TABOURET	X			X		X	X			X		X
ARMOIRE		X				X			X		X	
COMMODE		X		X				X		X		X
Autre...	bibliothèque											
S'ASSEoir		X		X		X				X		X
SE COUCHER		X	X	dormir		X		dormir		X		X
RANGER	X	mettre		X	x	mettre		x		X		X
DOSSIER		X		Dos de la chaise		X	X	X		X	Pour le dos	X
PIEDS		X		X		X		X		X		X
TIROIR		X		X		x		X		X		X
PORTE		X	X			X		X		X		X
ASSIS												
COUCHÉ												
FERMÉ												
OUVERT												
Formulation	Phrase construite ++ Fonctionnalité		Phrase construite		Phrase construite +		Phrase suscrite mais correcte		Phrase construite ++		Phrase construite ++	

Prénom de l'élève	SALAHDIN		WIJDANE		AARON		AMINA	
	réception	émission	réception	émission	réception	émission	réception	émission
MEUBLES								
TABLE		X		X		X		X
CHAISE		X		X		X		X
BANC								
CANAPE	X			X		X		X
FAUTEUIL	X			X		X		
LIT		X		X		X		X
TABOURET	X	<i>pour</i>				X		X
ARMOIRE	X		X		X		X	<i>placard</i>
COMMODE						X		X
PLACARD				<i> tiroir</i>				
BIBLIOTHEQUE								
Autre...								
SASSEOIR		X		x		X		X
SE COUCHER		<i>dormir</i>	x			X		<i>dormir</i>
SALLONGER		X		x	X		X	
RANGER	X	<i>mettre des choses</i>		x		X		X
DOSSIER		<i>dssoir</i>		x				X
PIEDS		X	x			X		X
TIROIR		X		x		X		X
PORTE								
ASSIS								
COUCHÉ								
FERMÉ								
OUVERT								
Formulation	Pb d'élocution - parle trop vite quelques omissions		[l] prononcé [y] Phrase correcte		[r] non prononcé Phrase correcte			Phrase construite

REMARQUES

Les adjectifs qualificatifs n'ont pas été produits. Le support n'est pas adapté à l'émission des adjectifs pourtant connus.

Annexe 4
Exemples de productions d'enfants

RECHERCHE DE REPRÉSENTATION COLLECTIVE



Salahdin ajoute les accoudoirs au fauteuil.



une table ronde et une carrée



Un lit auquel on a ajouté les oreillers et les pieds.

RÉINVESTISSEMENT INDIVIDUEL DANS LE CAHIER DE DESSIN.

