

**MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT,
DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION**

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire

Le dispositif du mot-vedette au service d'un enseignement explicite du vocabulaire à l'école maternelle

Présenté par **COPPI Annaëlle**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire	Co-directeur-trice de mémoire
Nom, prénom : Garcia-Debanc, Claudine	Nom, prénom : Mauroux, Florence
Statut : MCF Sciences du langage	Statut : MCF Sciences du langage - Didactique du français à l'école primaire

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Garcia-Debanc Claudine	MCF Sciences du langage
Mauroux Florence	MCF Sciences du langage - Didactique du français à l'école primaire

Soutenu le 15 /06 / 2022



inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDUIQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
(SAINT-AOÛN - CROIX DE PIERRE - RANGOLÉS)
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARDES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES

LE DISPOSITIF DU MOT-VEDETTE
AU SERVICE D'UN ENSEIGNEMENT
EXPLICITE DU VOCABULAIRE A
L'ECOLE MATERNELLE

ANNAËLLE COPPI

M2 MEEF 1ER DEGRÉ 2021-2022



Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e, Annaëlle Coppi

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

Le dispositif du mot-vedette au service d'un enseignement
..... explicite du vocabulaire à l'école maternelle

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecris--182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait à Balma, le 07./06/2022

Signature de l'étudiant.e

Remerciements

Je souhaiterais tout d'abord remercier la directrice de ce mémoire, Madame Claudine Garcia-Debanc, ainsi que la co-directrice de ce mémoire, Madame Florence Mauroux, pour leur disponibilité et leurs précieux conseils tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Je voudrais également exprimer ma reconnaissance envers mes proches, amis et famille, qui m'ont soutenue et encouragée pendant toute la durée de mon travail.

Table des matières

Remerciements	3
Introduction	5
I. Cadre théorique.....	6
1. <i>L'acquisition du lexique</i>	6
1.1. L'acquisition du langage.....	6
1.2. Qu'est-ce que le lexique ?.....	8
2. <i>Enseignement du vocabulaire à l'école maternelle</i>	9
2.1. L'enseignement du vocabulaire conformément au cadre institutionnel.....	9
2.2. La didactique du lexique	10
2.3. Le rôle de l'évaluation dans l'enseignement du vocabulaire	11
2.4. Enseigner le vocabulaire, à quelles conditions ?.....	15
3. <i>Présentation de l'hypothèse de recherche</i>	21
II. Analyse.....	23
1. <i>Méthodologie et recueil de données</i>	23
1.1. Les participants	23
1.2. Le choix du dispositif	23
1.3. Le protocole.....	24
1.4. Scénario didactique.....	26
1.5. Présentation détaillée de la séquence	27
1.6. Le recueil des données	30
2. <i>Analyse des résultats</i>	32
2.1. Observation et analyse des pré-tests	32
2.2. Analyse des séances 2 et 3	38
2.3. Observation et analyse des post-tests.....	65
3. <i>Discussion des résultats</i>	73
4. <i>Conclusion</i>	76
Bibliographie	78
Annexes	80
<i>Annexe 1 : Photo des doudous de la classe 1</i>	80
<i>Annexe 2 : Cartes à imprimer des réponses aux questions sur les doudous</i>	80
<i>Annexe 3 : Scénario de séquence du mot-vedette « Doudou »</i>	81
<i>Annexe 4 : Support Séance 2 Classe 2</i>	84
<i>Annexe 5 : Trace Écrite Séquence</i>	85

Introduction

Le lexique est un domaine spécifique du langage ayant pour particularité de ne pas être un ensemble fixe puisqu'il est en perpétuelle évolution. Il a, de plus, la spécificité de ne pas être autonome mais dépend étroitement des autres domaines du langage que sont la syntaxe, la phonologie, la morphologie et la pragmatique.

De ce fait, le constat a été fait des difficultés rencontrées par les enseignants dans l'enseignement du vocabulaire, que ce soit par manque d'outils structurés permettant cet enseignement ou bien la conception qu'un enseignement incident du vocabulaire suffirait. Or, les pratiques d'enseignement du vocabulaire ont une influence directe sur les compétences lexicales des élèves (Cèbe et Goigoux, 2015).

De plus, le lien entre compétences lexicales et maîtrise de la lecture, et par la suite, réussite scolaire (Goigoux, 2015), montre l'importance qu'il faut accorder à un enseignement explicite du vocabulaire.

C'est pourquoi, dans un souci de tester un dispositif permettant d'enseigner explicitement le vocabulaire, nous analyserons dans le présent mémoire la mise en place du dispositif du mot-vedette de Roubaud (2012) pour des élèves de deux classes de Moyenne Section de maternelle. Ces deux classes sont situées dans des écoles de Toulouse et sa proche banlieue et leur milieu social est majoritairement favorisé. Le dispositif d'enseignement explicite du vocabulaire du mot-vedette aura ici pour but de structurer le vocabulaire appris par les élèves, notamment par la catégorisation des mots pour décrire leurs doudous. Nous verrons ainsi dans quelle mesure cet outil peut se révéler utile dans le réemploi du vocabulaire des élèves de maternelle.

I. Cadre théorique

1. L'acquisition du lexique

1.1. L'acquisition du langage

Avant la scolarisation, l'enfant apprend à parler grâce à ce qu'on appelle le "bain linguistique". C'est grâce à l'exposition à la langue et aux interactions que l'enfant l'apprend. De ce fait, l'immersion directe et fréquente dans une langue lui permet de développer de nouvelles compétences langagières. En entendant parler les adultes qui l'entourent au quotidien, l'enfant s'approprie ainsi leur langue. Les adultes présents à ce stade de sa vie sont, bien entendu, ses parents et ses proches.

L'acquisition du langage est un processus à la fois complexe et rapide passant par différents paliers et variant d'un individu à l'autre (Cellier, 2019).

- À 12 mois : l'enfant produit environ 10 mots.
- À 18 mois : il produit environ 50-60 mots.
- À 24 mois : il produit environ 300 mots.
- À 30 mois : il produit environ 530 mots.
- À partir de la Petite Section de maternelle : son stock lexical augmente de 500 à 1000 mots par an.
- À 6 ans, pour l'entrée en CP, son stock lexical est d'environ 2500 mots.

Cette acquisition se fait donc graduellement et n'est pas linéaire. Une "masse critique lexicale" a été identifiée autour de 150 mots. Lorsque ce palier est atteint, on constate ensuite une explosion lexicale.

Cependant, les chiffres mentionnés précédemment sont des moyennes et, au-delà des différences interindividuelles, le premier contact avec la langue engendre les premières inégalités auxquelles sont confrontés les enfants : chaque famille ayant une maîtrise singulière de la langue, les apports langagiers

sur lesquels reposera la suite des apprentissages ne seront pas les mêmes en fonction de chaque enfant.

L'un des objectifs principaux de la maternelle est alors l'acquisition du langage par tous les enfants. En faisant de l'enseignement du langage une priorité, le Ministère de l'Éducation Nationale réaffirme la place essentielle accordée à ce domaine afin de pallier les inégalités causées par le premier "bain linguistique". C'est en effet grâce au développement de compétences lexicales et syntaxiques précises et riches que les enfants pourront entrer dans les apprentissages de toutes les disciplines enseignées à l'école. Comme le langage est présent dans toutes les activités et les moments de vie de la classe à l'école maternelle, il constitue le premier lien qui se fait entre les enfants et l'école. Compenser les inégalités scolaires dès la maternelle se révèle donc essentiel pour garantir la réussite de chaque élève.

L'appropriation de la langue par l'immersion continue ainsi à l'entrée à l'école de l'enfant, avec cette fois-ci, de nouveaux acteurs entrant en jeu : les enseignants et les autres personnels de l'école. Ces adultes deviennent alors de nouveaux modèles linguistiques et se doivent donc de présenter un langage syntaxiquement et lexicalement correct et précis. Comme le rappelle Cellier (2019) dans son ouvrage, la langue de l'enseignant devient ainsi la langue "cible" à laquelle doivent aspirer tous les enfants. De ce fait, le professeur doit accorder une importance particulière au langage produit par les enfants, afin de les faire progresser, quel que soit leur niveau. Pour enseigner le langage à l'école maternelle, les enseignants pratiquent à la fois des activités de compréhension, avec l'écoute et la lecture, et de productions, orales et écrites. Dans chacune de ces activités, le lexique joue un rôle important : il permet de parler et comprendre le monde qui entoure les enfants.

1.2. Qu'est-ce que le lexique ?

Le lexique est un sous-domaine particulier du langage qui est en lien constant avec ses autres sous-domaines : la syntaxe, la morphologie, la phonologie et la pragmatique. Ainsi, le lexique n'est pas un sous-domaine autonome qui peut être étudié complètement à part des autres. De plus, il est en constante mouvance et constitue un ensemble très riche. Ces paramètres engendrent alors des difficultés dans son enseignement.

Il est nécessaire de faire la distinction entre les termes de lexique et de vocabulaire. Souvent considérés comme des synonymes, ils ne correspondent pas exactement à la même réalité. Ainsi, le lexique renvoie à l'ensemble exhaustif des mots d'une langue donnée alors que le vocabulaire représente l'ensemble des mots réellement employés et compris par un individu particulier (Cellier, 2019). Cette précision nous emmène ensuite à distinguer le vocabulaire passif et le vocabulaire actif : le vocabulaire passif correspond aux mots compris par une personne et le vocabulaire actif est constitué des mots qu'elle produit effectivement. Le vocabulaire comporte donc une dimension individuelle et se manifeste par ce qu'on appelle la "compétence lexicale" du locuteur. Tremblay (2009) définit cette compétence lexicale comme étant "la capacité à comprendre et à utiliser les unités du lexique, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit".

Au niveau mémoriel, le vocabulaire est stocké dans la mémoire dans ce que les psycholinguistes nomment le "lexique mental". Ce lexique mental peut se définir comme un réseau sémantique dans lequel les unités lexicales sont organisées selon des liens sémantiques (Grossmann, 2011). Ainsi, il ne consiste pas en une simple liste de mots figée dans laquelle les données lexicales sont "rentrées" les unes après les autres. Comme le rappelle Grossmann dans son ouvrage (2011), l'activation de ce lexique est donc dynamique, puisqu'il évolue au gré des nouvelles unités lexicales rencontrées.

2. Enseignement du vocabulaire à l'école maternelle

2.1. L'enseignement du vocabulaire conformément au cadre institutionnel

L'école joue un rôle primordial dans l'acquisition d'un vocabulaire riche et précis. La scolarisation des enfants dès la maternelle va, en effet, leur permettre de réduire les écarts de compétences lexicales et, de ce fait, les inégalités scolaires. C'est pour cette raison que l'enseignement du lexique est fondamental à l'école maternelle.

L'enseignement du lexique trouve tout d'abord sa place dans le premier domaine d'apprentissage de l'école maternelle "Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions" (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021). En plaçant le langage en tant que premier domaine d'apprentissage, le Ministère de l'Éducation Nationale souligne ainsi le rôle central de son enseignement. Or le lexique est, comme nous l'avons vu, un sous-domaine à part entière du langage. L'enseignement du vocabulaire est donc fondamental pour développer les compétences langagières des enfants.

Avec l'ajout du paragraphe intitulé "Enrichir le vocabulaire" dans ses programmes du cycle 1 de juin 2021, les programmes affirment davantage la place centrale que joue l'école dans l'acquisition du vocabulaire par les enfants, qu'il soit passif ou actif. À travers ce paragraphe dédié à l'enrichissement lexical, les programmes recadrent ainsi l'enseignement du lexique en rappelant que le vocabulaire doit être "mobilisé et réutilisé lors de temps dédiés à l'enseignement de la langue" (MEN, 2021). Cette modification s'accompagne en plus de l'ajout d'un attendu de fin cycle spécifique au lexique, à savoir "utiliser le lexique appris en classe de façon appropriée" (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021).

En plus d'un enseignement spécifique du vocabulaire dans les séances dédiées au lexique, le vocabulaire s'enseigne également de manière

transversale. En effet, le vocabulaire est présent dans tous les domaines d'apprentissage : il permet de "nommer, de mettre en relation, de catégoriser et de définir les caractéristiques des objets qui entourent l'enfant" (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015), des actions, des sentiments et bien d'autres. Or, que ce soit dans les activités physiques, dans les activités artistiques, dans les activités de découverte du monde ou bien en mathématiques, nous avons besoin de nommer et de dire. Ainsi, l'utilisation d'un vocabulaire adapté spécifique à la discipline enseignée est explicitement inscrite dans les attendus de fin de cycle ou dans les objectifs visés de trois domaines d'apprentissage autres que le domaine dédié au langage, "Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions".

2.2. La didactique du lexique

Depuis plusieurs années, les recherches en didactique du lexique se sont développées afin de proposer des modèles d'enseignement spécifique de cette discipline. Grossmann (2011) indique que l'apprentissage incident et l'apprentissage explicite du lexique, longtemps considérés comme contradictoires, sont aujourd'hui vus comme complémentaires. En effet, on ne peut pas faire l'impasse sur l'apprentissage dit « incident » du vocabulaire car il permet d'accéder au sens de nouveaux mots rencontrés lors de la lecture de textes. Cependant, l'enseignement du lexique ne doit pas être limité à ces rencontres ponctuelles au gré des lectures : il faut également un enseignement explicite du vocabulaire pour garantir son accroissement et son réemploi par les élèves. C'est d'ailleurs ce qui est ordonné dans les instructions officielles : « à tous les niveaux de la scolarité obligatoire, l'enseignement de la langue est donc mené systématiquement, et la leçon de grammaire et de vocabulaire doit être pratiquée conformément aux programmes, qui affirment la place importante des séances qui leur sont consacrées. » (BO de l'Éducation Nationale, 2018).

Les chercheurs en didactique du lexique ont également mis en évidence le rôle des pairs dans l'acquisition du vocabulaire. À la suite d'une étude menée

dans des classes de maternelle, Péroz (2014) a montré que les élèves, en particulier ceux de faible niveau, ont besoin que leurs camarades aient déjà réemployé des lexèmes nouveaux pour les utiliser à leur tour dans leurs productions orales. L'écoute des autres élèves favorise donc le réemploi lexical. Cependant, les camarades de classe ne sont pas les seuls à contribuer à l'acquisition lexicale des élèves : les enseignants jouent également un rôle majeur à ce niveau, notamment dans la structuration et l'organisation du lexique. Ainsi, Aurnague et Garcia-Debanc (2020) ont montré que la conception de l'enseignant.e du système de la langue avait une influence sur la classification de verbes de déplacements par les élèves.

Afin de pouvoir mesurer les effets des différents dispositifs proposés par les chercheurs en didactique du lexique, il est nécessaire de prendre en compte l'importance de l'évaluation dans l'enseignement du lexique. Nous allons la définir dans la partie qui suit.

2.3. Le rôle de l'évaluation dans l'enseignement du vocabulaire

2.3.1. Définition de l'évaluation à l'école

Proposer un enseignement, que ce soit dans le domaine du lexique ou dans un autre, nécessite la mise en place d'évaluations. Il n'y a, en effet, pas d'enseignement sans évaluation. Dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2013), Reuter et al. définissent l'évaluation comme "la prise d'informations qu'effectue un acteur quelconque d'une situation de travail sur les performances identifiables ou les comportements mis en œuvre par les personnes qui relèvent de cette situation, en les rapportant à des normes ou à des objectifs" (Reuter et alii, 2013 : 101). L'évaluation permet donc au professeur d'établir les connaissances de ses élèves à un instant donné. Mais cette évaluation a également une fonction de communication avec les familles :

elle permet d'informer les parents sur les progrès de leur enfant dans les apprentissages.

Il existe différents types d'évaluation, que nous allons maintenant présenter.

Lorsqu'on parle d'évaluation, la première évaluation qui vient à l'esprit est l'évaluation dite "sommative". Elle a pour rôle d'évaluer l'état des connaissances qui ont été acquises au cours d'une séquence d'apprentissage, à l'issue de cette séquence. Or ce type d'évaluation, essentiel pour remplir le carnet de suivi des apprentissages à l'école maternelle et le Livret Scolaire Unique à l'école élémentaire, n'est pas suffisant pour enseigner.

L'évaluation diagnostique est aussi fondamentale. Elle se présente au début d'une séquence d'apprentissage et permet à l'enseignant de recueillir les savoirs déjà présents chez ses élèves avant les situations d'apprentissage. Elle est nécessaire pour assurer un enseignement adapté par la suite, car le professeur va pouvoir partir des données recueillies lors de cette évaluation pour construire ses séances d'apprentissage.

Enfin, pour adapter son enseignement tout au long de la séquence, l'enseignant doit mettre en place des évaluations formatives durant lesquelles il mesure les savoirs acquis ou non lors de la mise en place de la séquence d'apprentissage pour proposer des remédiations adaptées si besoin.

Il est donc essentiel pour les enseignements de mettre en place ces trois types d'évaluation, car ils sont des outils très utiles pour proposer un enseignement adapté.

Cependant, l'évaluation, au sens d'évaluation sommative ici, est source d'angoisse et de réticence chez les élèves. Dans leur article "Les pratiques évaluatives à la maternelle : des expériences enfantines différenciées en fonction du statut scolaire" (2019), Bénit et Sarremejane ont montré que dès la maternelle,

les élèves dits “moyens” et “en difficulté” ressentent une grande peur de rater et préfèrent opter pour des stratégies d’évitement de la tâche pour ne pas décevoir l’enseignant et se confronter à un nouvel échec. C’est pour cela que les programmes scolaires et les documents d’accompagnement des programmes du Ministère de l’Éducation Nationale ont préconisé aux enseignants des pratiques évaluatives positives, et ce, dès la maternelle. L’évaluation positive consiste à souligner explicitement toutes les réussites et les progrès de l’élève, qu’ils soient petits ou grands, afin de permettre à l’élève de rester motivé dans les apprentissages. Cette évaluation positive permet ainsi de prendre en compte les différences entre chaque élève, en excluant toute forme de comparaison et de discrimination.

2.3.2. L’évaluation en maternelle

La particularité de la maternelle est que les évaluations, dans leur grande majorité, se déroulent à l’oral et par l’observation. Le Ministère de l’Éducation Nationale a donc mis à disposition des enseignants de maternelle des ressources d’accompagnement visant à les aider dans l’évaluation de leurs élèves. Les programmes ont ainsi établi une liste de propositions d’observables d’indicateurs de progrès définis, et ce, dans chaque domaine d’apprentissage, mais aussi un document recensant quelques points de vigilance à déceler lors de l’observation des élèves. Grâce à ces outils, l’enseignant est en mesure d’évaluer les progrès des élèves en fonction des attendus de fin cycle 1.

Mais qu’en est-il de l’évaluation du vocabulaire ? En effet, ces documents n’ont pas été mis à jour à la suite des modifications apportées aux programmes scolaires de la maternelle en 2021, l’attendu de fin de cycle spécifiquement lié au lexique n’apparaît donc pas.

2.3.3. L'évaluation du vocabulaire

Pour évaluer le vocabulaire, il est possible de mesurer la quantité de mots de vocabulaire connu en menant une évaluation quantitative mais il est aussi envisageable d'évaluer la qualité des unités lexicales en proposant une évaluation qualitative, afin de voir jusqu'à quel point les mots sont réellement connus (Grégoire, Lion et Thibaut, 2001). De plus, il faut savoir différencier l'évaluation du vocabulaire actif, qui permet d'évaluer les compétences lexicales des élèves en production, et l'évaluation du vocabulaire passif, où l'on évalue leurs compétences lexicales en compréhension. Ainsi, dans le premier cas, on demande à l'élève de dire les noms des objets ou des actions représentés sur des images, de décrire un objet ou encore de parler d'un sujet particulier. Pour le vocabulaire passif, on peut, par exemple, lui demander de pointer une image ou bien de réaliser une action correspondant aux mots énoncés par l'enseignant.

Dans l'optique d'outiller les professeurs pour l'enseignement du vocabulaire à l'école maternelle, et notamment pour évaluer les progrès des élèves dans ce domaine, ont été publiés par la DGESCO en février 2020 des ressources d'accompagnement spécifiques à cet enseignement. L'une de ces ressources est consacrée à l'évaluation. Dans cette ressource, le Ministère rappelle ainsi que l'évaluation se fait majoritairement grâce à l'observation des élèves dans les situations d'apprentissage, ce qui permet de relever des informations sur les progrès et les acquis de tous les élèves. Les programmes insistent également sur le fait qu'il faut tenir compte de l'âge exact des enfants, car les écarts de maturité entre les enfants nés en début d'année et ceux nés en fin d'année sont souvent significatifs.

Concernant l'évaluation des progrès des élèves en vocabulaire, les programmes préconisent d'identifier, en amont de la mise en place de la séquence de vocabulaire, des critères sur lesquels s'appuyer lors des observations. L'enseignant pourra ainsi suivre la progression des acquis des élèves et évaluer si ses propres pratiques d'enseignement sont adaptées. Pour

évaluer le vocabulaire des élèves, les programmes ont établi une liste d'observables (2020) sur lesquels s'appuyer :

- *Capacité de l'élève à mémoriser un mot ;*
- *Capacité de l'élève à comprendre un mot en contexte (en réception) ;*
- *Capacité de l'élève à réemployer un mot (en émission) ;*
- *Capacité de l'élève à catégoriser des mots en fonction de critères établis ;*
- *Capacité de l'élève à mettre en relation les mots.*

2.4. Enseigner le vocabulaire, à quelles conditions ?

Afin d'enseigner le vocabulaire, l'enseignant doit posséder un certain nombre de connaissances sur son acquisition et les conditions nécessaires pour favoriser cette acquisition.

2.4.1. Le rôle de la mémorisation dans l'apprentissage du vocabulaire

Les premières connaissances nécessaires aux professeurs pour enseigner le vocabulaire sont relatives à la mémorisation. En effet, pour que le vocabulaire soit maîtrisé, il faut qu'il soit mis en mémoire et disponible au moment de productions et de compréhensions langagières. Il faut donc que lors de l'enseignement du vocabulaire, l'enseignant soit conscient du rôle de la mémorisation pour que le lexique appris par les élèves soit stabilisé (Cellier, 2019, p. 26-31).

Les spécialistes de psychologie cognitive distinguent deux grands types de mémoire. La première est la mémoire à court terme. Elle sert à maintenir provisoirement et à traiter l'information. La seconde est la mémoire à long terme : elle permet un maintien de l'information beaucoup plus long que la mémoire à court terme. C'est cette mémoire qui va nous intéresser dans l'enseignement, car

c'est celle qui est le plus sollicitée lors de l'apprentissage. Cette mémoire à long terme comporte elle-même trois modules différents :

- la mémoire procédurale, qui concerne les habiletés qui sont devenues automatiques. C'est notamment le cas de la lecture chez un lecteur expert.
- la mémoire épisodique, qui est liée au contexte affectif, cognitif ou social. Elle s'active lorsque les conditions présentes lors de la rencontre avec l'information sont à nouveau rassemblées.
- la mémoire sémantique, qui stocke les informations décontextualisées et communes à un ensemble donné de population.

Comme le rappelle Cellier dans son ouvrage (2019), pour la mémorisation elle-même, différents processus entrent en œuvre. En effet, pour qu'une information soit mémorisée, elle doit passer par trois traitements successifs : l'encodage, qui permet de capter le sens général et condensé de l'information, le stockage, qui emmagasine l'information de manière hiérarchisée sous la forme de réseaux sémantiques, et la récupération en mémoire, qui correspond au fait de pouvoir retrouver l'information nécessaire dans sa propre mémoire à long terme. La mémoire permet ainsi d'organiser les informations de façon structurée et hiérarchisée. C'est un ensemble qui n'est pas fixe, qui évolue et se modifie à chaque apprentissage de mots, créant alors de nouveaux liens sémantiques entre les données lexicales.

Dans son ouvrage *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle* (2019), Cellier propose quatre conseils afin de permettre à l'enseignant d'aider le processus de mémorisation du vocabulaire des enfants :

- la création d'outils récapitulatif et structurant les mots enseignés,
- la reprise de ces nouveaux mots dans différents contextes d'emploi,
- la mise en lien de ces nouveaux mots avec d'autres mots déjà présents dans la mémoire sémantique des élèves,
- et enfin, ne pas oublier de faire des temps de pause, de récapituler et reformuler en prenant le temps de laisser à chaque élève la possibilité d'évoquer ses propres représentations mentales.

2.4.2. Ce qu'il faut prendre en compte pour enseigner le vocabulaire

Au-delà de la connaissance du processus de mémorisation et des gestes professionnels qui le favorisent, l'enseignant doit être au fait des autres conditions et aspects à prendre en compte pour enseigner le vocabulaire. En effet, en plus de présenter une compétence lexicale développée, il est nécessaire que le professeur détienne de multiples connaissances sur le lexique lui-même afin de pouvoir l'enseigner.

De nombreux chercheurs se sont ainsi attardés sur cette question des connaissances requises pour enseigner le vocabulaire. C'est notamment le cas de Cellier (2019), qui liste les différents points sur lesquels doivent s'appuyer les professeurs pour enseigner le vocabulaire.

Dans un premier temps, elle rappelle l'importance d'organiser cet enseignement de manière explicite. En effet, comme le mentionne la note de service du 28 mai 2019 *L'école maternelle, école du langage*, "pour assurer la mémorisation et le réemploi du lexique, la simple fréquentation du vocabulaire et des formes syntaxiques en situation ne suffit pas" (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019). Pour enseigner de manière explicite le vocabulaire, le professeur doit donc définir clairement sur quelle notion lexicale et sur quels mots il souhaite faire travailler les élèves.

Il doit également penser à des outils et des dispositifs qui vont permettre de s'approprier ces mots, de les retravailler et d'évaluer leur maîtrise. L'enseignant ne doit pas s'interdire de faire analyser la langue, même en maternelle, en proposant des activités de manipulations et de tris, qui mettent en évidence les liens entre les mots ou encore leur catégorisation. Grâce à ce type d'activités, où ils sont amenés à prendre du recul sur les mots, les élèves augmentent leurs compétences lexicales.

En dehors de cet enseignement explicite, qui est fondamental, d'autres conseils sont formulés par les chercheurs pour aider les professeurs à enseigner le vocabulaire.

Cellier (2019) rappelle, l'importance de travailler sur les mots les plus fréquents, que l'on trouve dans la *Liste de fréquence lexicale* établie par les programmes et mise à jour en novembre 2020, mais aussi la nécessité d'étudier les mots les plus polysémiques. Grâce à l'étude des mots polysémiques, les enfants apprennent ainsi à comprendre et à utiliser ces mots dans des contextes particuliers, ce qui permet de travailler le vocabulaire toujours en lien avec la syntaxe.

De plus, enseigner le vocabulaire nécessite l'intervention de la littérature de jeunesse. Elle joue là un rôle capital, car elle apporte des données lexicales riches. Même si certains mots présents dans les albums et les livres de jeunesse sont plus rares que ceux utilisés dans les situations du quotidien, ils sont aussi importants pour développer les compétences lexicales des élèves. La rencontre avec un grand nombre d'albums sur un même thème permet en effet aux enfants d'emmagasiner de nombreuses associations possibles de mots, comme le montre l'étude de Sardier en 2016. Grâce à la lecture de plusieurs albums sur le thème de la peur, les élèves ont pu rencontrer de nombreuses nouvelles unités lexicales relatives à ce sujet et les ont assimilées à un contexte d'appariation particulier : les récits relatant des situations qui engendrent la peur. Sardier (2016) a ainsi pu montrer que les rencontres des unités lexicales dans les lectures favorisaient le réemploi lexical. Cependant, Roux-Baron et Cèbe (2020) rappellent que le taux de mots inconnus dans un texte ne doit pas être supérieur à 5 à 10% pour garantir la compréhension des élèves.

D'autre part, même si les enfants apprennent et maîtrisent en premier lieu des noms, ensuite des verbes puis des adjectifs et des prépositions, Cellier (2019) insiste sur le fait de ne pas se limiter à l'enseignement des noms uniquement. Il faut également que les enseignants axent leur enseignement du

lexique sur les autres catégories grammaticales que sont les verbes, les adjectifs et les mots grammaticaux.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le lexique est un ensemble de mots en lien les uns avec les autres selon différentes relations. Il est donc primordial de ne pas travailler sur les mots isolés, et ce, sur différents plans. Au niveau sémantique, les mots doivent notamment être étudiés d'après leurs relations sémantiques telles que les synonymes, les antonymes ou les champs lexicaux. Sur le plan morphologique, l'enseignement des mots se fait grâce à l'étude de la dérivation et de la composition en particulier. Enfin, sur le plan historique, les relations entre les mots dues à leur étymologie et à des emprunts sont également à étudier.

Au-delà d'un enseignement explicite, il est nécessaire de prendre en considération l'enseignement incident du vocabulaire. En effet, même si l'enseignement incident du vocabulaire n'est pas suffisant pour garantir un accroissement important des compétences lexicales des enfants, il n'en reste pas moins essentiel. Les situations de tous les jours sont des sources d'enrichissement lexical et il est donc nécessaire de stabiliser la connaissance des mots rencontrés et appris de façon incidente afin de les garder en mémoire. On pourrait pour cela donner l'exemple parlant d'une situation du quotidien comme le lavage des mains avant d'entrer en classe : l'enseignant peut faire verbaliser les actions en utilisant un lexique riche pour expliquer les différentes étapes de ce lavage des mains.

Pour finir, de nombreux auteurs s'accordent à dire qu'il est nécessaire de prendre en compte la dimension syntagmatique du lexique pour pouvoir l'enseigner. L'enfant, en situation de production orale, doit opérer des choix dans les mots présents dans son stock lexical afin de produire un message adapté à ce qu'il souhaite exprimer. Or, les mots d'une phrase ne sont pas des mots uniquement juxtaposés, sans lien les uns avec les autres. Comme Grossman (2011) le rappelle, le choix des unités lexicales ne doit pas prendre uniquement

en compte la dimension paradigmaticque, mais doit aussi considérer les caractéristiques syntagmatiques des mots. Sardier (2016) rejoint cette idée en affirmant que lorsque la dimension syntagmatique est prise en compte dans l'enseignement du vocabulaire, elle favorise le réemploi des mots par les enfants grâce à une meilleure appréhension du système lexical. En effet, la syntaxe ne peut se développer sans le vocabulaire mais une fois qu'elle se développe, elle facilite encore plus l'acquisition du lexique (Cellier, 2019).

2.4.3. Les dispositifs d'enseignement du vocabulaire

Les recherches en didactique du lexique ont aussi permis de proposer des dispositifs favorisant l'acquisition du vocabulaire par les élèves avec un enseignement explicite de la discipline. C'est le cas de Roubaud (2020) et de son « mot-vedette », qui utilise ce dispositif pour construire la notion de réseaux sémantiques chez les élèves. Cette démarche vise à faire comprendre aux élèves que les mots se construisent en lien avec les autres mots, dans ce que les psycholinguistes appellent le « lexique mental ». Dans ce dispositif, on choisit d'étudier le lexique grâce à l'entrée par le mot, appelé « mot-vedette ». Grâce à ce dispositif, les élèves apprennent à catégoriser des mots selon différents critères. Cette catégorisation peut se faire par la création d'ensembles (Roubaud, 2020), comme ceux des animaux domestiques et des animaux sauvages. Le dispositif permet aussi d'étudier le champ lexical d'un mot comme le champ lexical de la peur choisi par Sardier en 2016. Il peut également permettre d'aborder la dérivation des mots pour construire la notion de mots de la même famille. La notion de graduation du lexique peut aussi être enseignée via ce dispositif, avec par exemple la graduation des termes liés à la peur et aux différents degrés de peur possible utilisée par Sardier dans son étude (2016). La polysémie et l'homophonie peuvent également être vue grâce au dispositif du mot-vedette. C'est le cas du mot « ferme » qui a été utilisé dans l'étude de Roubaud en 2020 et qui peut à la fois être un verbe conjugué au présent de l'indicatif et un nom féminin. La catégorisation des mots liés au mot-vedette peut aussi faire émerger les relations de synonymie et d'antonymie des unités

lexicales. Enfin, la recherche d'expression qui contient le mot-vedette étudié peut aussi être exploitée dans la mise en œuvre du dispositif du mot-vedette. L'intérêt d'un tel dispositif est qu'il permet un enseignement décloisonné du vocabulaire : on étudie à la fois l'antonymie et la synonymie par exemple. Le dispositif d'enseignement s'appuie particulièrement sur la dimension paradigmatique du langage (Roubaud, M.-N. et Sardier A., 2020) qui consiste en la commutation des unités lexicales.

Sardier (2020), dans une étude conjointe avec Roubaud et son « mot-vedette », propose également un dispositif permettant d'enseigner le vocabulaire au sein d'un système lexical, avec ce qu'elle nomme les « mots-amis ». Dans ce dispositif d'enseignement, c'est la dimension syntagmatique du langage qui est principalement abordée avec la prise en compte du cotexte dans l'étude des mots.

Les dispositifs du mot-vedette et des mots-amis sont des activités qui nécessitent d'être ritualisées afin d'être intégrées par les élèves. L'enjeu est donc de systématiser ces dispositifs d'enseignement pour qu'ils soient efficaces (Roubaud, M.-N. et Moussu, M.-J., 2012).

Ces deux dispositifs permettent de comprendre que le système lexical se construit à la fois sur l'axe paradigmatique mais aussi sur l'axe syntagmatique, faisant ainsi le lien entre lexique et syntaxe.

3. Présentation de l'hypothèse de recherche

À l'entrée à l'école maternelle, le niveau verbal des enfants est très hétérogène. Certains enfants possèdent un stock lexical important et n'ont pas de difficultés à s'exprimer, tandis que d'autres ont un vocabulaire plus pauvre et n'osent pas toujours entrer en communication. Or, on le sait, la maîtrise d'un vocabulaire riche est un facteur prépondérant dans la maîtrise de la lecture et de l'écriture, qui sont fondamentales dans la réussite scolaire. D'ailleurs, le 26 avril

2018, Le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale a publié une note de service intitulée « Enseignement de la grammaire et du vocabulaire : un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française », ce qui montre bien toute l'importance donnée à l'enseignement du vocabulaire à l'école.

L'écart de compétences lexicales entre les élèves peut augmenter si l'enseignement du lexique n'est pas adapté, ce qui tend ainsi à creuser les inégalités dans la réussite scolaire. Se pose alors une question : quels outils utiliser pour enseigner explicitement le lexique en tenant compte de l'hétérogénéité des élèves ? Il est en effet essentiel que l'enseignant ait en sa possession des outils adaptés à l'enseignement du lexique afin de garantir un enrichissement du vocabulaire de chaque élève, quel que soit son niveau.

Nous proposerons alors de tester un outil particulier d'enseignement explicite du vocabulaire en mesurant ses effets sur les compétences lexicales des élèves. Le dispositif retenu pour cette étude est le dispositif du mot-vedette de Roubaud (2020).

Nos hypothèses sont les suivantes :

- Le dispositif du « mot-vedette » permet aux élèves de structurer leur vocabulaire en catégorisant les mots du lexique appris mais aussi déjà maîtrisés antérieurement par les élèves.
- Grâce à cet outil, les élèves acquerront de nouvelles compétences lexicales, notamment en description utilisant des adjectifs.
- Compte tenu de la situation de l'enseignante, qui est débutante, l'efficacité des gestes professionnels de cette dernière ne sera pas forcément suffisante dans la mise en œuvre de ce dispositif. Il est également possible que ses gestes professionnels évoluent durant la mise en place du dispositif et qu'ils influent sur les résultats obtenus.

II. Analyse

1. Méthodologie et recueil de données

1.1. Les participants

Le dispositif a été mis en place dans deux classes d'école maternelle.

La première classe est une classe de double niveau Moyenne Section et Grande Section et le dispositif a été mis en œuvre pour 11 élèves de Moyenne-Section. Cette classe se trouve au sein d'une école maternelle accueillant 184 élèves issus principalement de milieux socioculturels favorisés. Les élèves étaient alors âgés de 3 à 4 ans. La séquence proposant le dispositif a été mise en place un jour par semaine, le lundi, au cours des périodes 2 et 3 du calendrier scolaire, cette contrainte temporelle étant due à la particularité du contrat de l'enseignante.

La deuxième classe est une classe de simple niveau de Moyenne Section qui se situe dans une école maternelle accueillant 197 élèves également majoritairement issus de milieux socioculturels favorisés. Le dispositif a été mis en place pour l'ensemble de la classe, à savoir 27 élèves. Les élèves étaient alors âgés de 4 à 5 ans. La séquence a été mise en place pendant deux semaines consécutives cette fois, avec une séance par groupe d'élèves par semaine. Cette organisation est due à l'organisation temporelle de la classe dont les ateliers tournent sur la semaine complète.

Dans un souci de faisabilité, seule l'analyse des productions de 10 élèves de la deuxième classe seront retranscrites dans le présent mémoire. Les autres productions serviront pour l'analyse globale du dispositif.

1.2. Le choix du dispositif

L'objectif de ce mémoire est d'expérimenter le dispositif du mot-vedette conçu par Roubaud (2012) avec des élèves de maternelle. Ce dispositif

d'enseignement explicite du vocabulaire serait en effet un atout majeur pour amener les élèves à comprendre que le lexique s'organise et à faire le lien entre lexique et syntaxe. Ainsi, le dispositif aurait, dans notre séquence, une visée de "déclencheur" (Roubaud et Moussu, 2012) de cette nouvelle vision du fonctionnement linguistique.

Ce dispositif a été choisi puisqu'il permet d'intégrer le propre lexique des élèves dans la séquence. En effet, les nouvelles unités lexicales rencontrées pourront ainsi être mises en réseau avec les unités déjà présentes dans le lexique mental des élèves et c'est ce qui garantira leur acquisition dans la durée. De plus, le dispositif en lui-même permet aux enfants de prendre conscience du fonctionnement du lexique en tant que réseau, car il conduit à établir des liens entre les mots du lexique grâce à des critères de catégorisation.

Roubaud (2020) préconise un déroulé en quatre étapes. La première étape consiste en "l'émergence des représentations initiales" sur le mot vedette, conservées par l'enseignant par une trace écrite. Cette étape est essentielle, car elle permet à l'enseignant de connaître le vocabulaire déjà présent et maîtrisé par chacun.e de ses élèves. La deuxième étape consiste en un classement des différentes réponses données à la première étape, par une catégorisation selon les classes grammaticales des mots proposés. En troisième étape, la lecture d'un album de littérature jeunesse en lien avec le mot-vedette permet de modifier et/ou de compléter les "représentations liées au mot-vedette, à son sens, à ses usages et ses référents potentiels" (Roubaud, 2020). La dernière étape du dispositif est la création d'une affiche sur le mot-vedette.

1.3. Le protocole

Le choix a été fait de modifier la mise en œuvre initiale de ce dispositif du mot-vedette. La première raison repose sur un souci d'ordre organisationnel, car la présente séquence mettant en place le dispositif a été conçue à la fois pour

des élèves de Petite Section et des élèves de Moyenne Section, avec un niveau d'attente différent. La seconde raison relève d'un souci de faisabilité, car le dispositif initial de Roubaud se déroule sur une semaine complète et sur un groupe d'enfants, alors que dans cette étude nous ne pouvons être présente dans la classe qu'une fois par semaine pour la première classe. De ce fait, la réactivation de ce qui a été fait en séance précédente prend un temps important de chaque nouvelle séance, compte tenu du niveau dans lequel cette étude a été menée. Pour la deuxième classe, les contraintes liées à l'organisation de la classe au niveau de l'emploi du temps et du roulement des ateliers a également nécessité l'adaptation du dispositif initial du mot-vedette de Roubaud.

Les modifications apportées sont notamment liées aux différentes étapes du dispositif prévu par Roubaud (2012), comme nous allons le présenter par la suite. Le mot-vedette sera ainsi un mot déclencheur permettant à la fois d'opérer des catégorisations de mots du lexique mais aussi en étant un point d'appui dans des activités de description.

La séquence construite porte sur l'acquisition et la structuration du vocabulaire nécessaire pour décrire des doudous. Le choix du mot-vedette "doudou" s'est effectué en raison du jeune âge des enfants, apportant ainsi une dimension affective forte qui capte leur intérêt pour les tâches proposées. Partir de l'environnement proche de l'élève est en effet un moteur dans les apprentissages. Comme disait Voltaire "ce qui touche le cœur se grave dans la mémoire". Ce type de mémoire, appelée « mémoire épisodique » par les psycholinguistes, est très liée aux situations. Le choix d'un objet auquel sont particulièrement attachés les enfants permet aussi de leur faire retenir plus aisément le vocabulaire relatif à cet objet.

Cette séquence a été conçue pour être menée avec des groupes de 5-6 élèves. Travailler le vocabulaire en groupes restreints permet en effet aux enfants qui parlent peu, voire ne parlent pas, nombreux dans cette tranche d'âge, de participer plus facilement. De plus, l'écoute des autres élèves est plus attentive,

ce qui permet aux élèves de plus faible niveau de pouvoir réemployer les mots utilisés par les autres enfants. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, les élèves de plus faible niveau ont besoin que leurs pairs aient déjà réemployé les nouveaux lexèmes pour les réemployer à leur tour (Péroz, 2014).

1.4. Scénario didactique

La séquence proposée comporte 5 séances dont le scénario est présenté en Annexe 3. Cette séquence suit les grandes étapes de la structure de base d'une séquence d'apprentissage, puisqu'elle comprend un état des savoirs présents, une phase de découverte, une phase de structuration, une phase de réinvestissement et une phase d'entraînement.

Comme nous le verrons et le justifierons dans l'analyse, la mise en œuvre de la séquence dans la première classe a engendré des modifications de certaines séances pour la seconde.

De plus, en raison d'un changement de statut de l'enseignante, la séquence n'a pas été menée à son terme dans la première classe car l'enseignante a été affectée dans une nouvelle école, où se trouve la seconde classe de notre étude.

La première séance consiste en la découverte du mot-vedette à étudier : "doudou". C'est ainsi une évaluation diagnostique des savoirs disponibles chez les élèves sur lesquels prendre appui dans les phases suivantes. Elle permet de recueillir les mots déjà présents dans le vocabulaire actif des enfants en lien avec le mot-vedette. La deuxième et troisième séances correspondent à la phase de recherche et de structuration, durant lesquelles les élèves sont amenés à se familiariser progressivement avec la notion de catégorisation. La quatrième séance consiste en une phase de réinvestissement et d'apport de nouveaux mots de vocabulaire pour décrire les doudous. Enfin, la cinquième séance sert de phase d'entraînement et pourra ainsi être renouvelée plusieurs fois. Durant cette

cinquième séance, il est possible d'évaluer les progrès des élèves en matière de description de doudous.

1.5. Présentation détaillée de la séquence

Dans cette partie est proposé un descriptif détaillé des grandes étapes de la séquence menée. Nous pourrons ainsi présenter les différents outils utilisés et les activités proposées aux élèves.

1.5.1.Évaluation diagnostique

La première séance commence par une évaluation diagnostique individuelle durant laquelle les enfants sont amenés à effectuer la description de leur propre doudou. Les doudous sont présents lors de cette première séance afin que les élèves aient un point d'ancrage pour appuyer leurs réponses. Leur présence permet également à l'enseignante de pouvoir les aider mais aussi de contrôler la véracité et la précision de leur description.

Cette description individuelle est suivie d'une seconde collecte, en groupe de 5-6 élèves cette fois, où les élèves doivent répondre à trois questions sur leur doudou : *Qu'est-ce que c'est ton doudou ? Comment est ton doudou ? Que fais-tu avec ton doudou?* Ces recueils permettent ainsi de faire l'état des lieux du stock lexical liés aux doudous qu'ils possèdent. Les réponses attendues à ces questions sont respectivement des noms pour la première, des adjectifs pour la deuxième et des verbes pour la troisième. À l'issue de cette séance, les doudous des élèves sont pris en photos (Annexe 1).

1.5.2. Phase structuration

Lors de la deuxième séance, une première activité de catégorisation est proposée aux élèves afin qu'ils se familiarisent avec cette notion. Ils sont amenés à catégoriser les doudous (Annexe 1) et doivent justifier leurs critères de catégorisation. Le lexique attendu relève des noms de couleurs ou d'animaux par exemple.

Durant la troisième séance, une nouvelle activité de catégorisation est menée, plus abstraite cette fois. Les enfants doivent catégoriser les réponses données en séance 1 et imprimées sur des cartes (Annexe 2). Pour cela, ils doivent classer les cartes en fonction de la question à laquelle elles répondent. Ce tri permet de faire émerger un classement en fonction des catégories grammaticales suivantes : les noms, les adjectifs et les verbes. Ainsi, lors de cette séance, nous veillons à la diversité des catégories grammaticales des mots étudiés et ne focalisons pas l'étude du lexique par la seule catégorie des noms.

Cette phase de structuration a été modifiée suite à sa mise en œuvre dans la première classe. Nous l'expliquerons par la suite. Nous allons vous présenter le nouveau contenu de ces deux séances pour la seconde classe.

Lors de la deuxième séance dans la seconde classe, une activité de catégorisation des mots pour décrire les doudous est proposée aux élèves. L'objectif est de les amener à dégager des critères de catégorisation et à justifier ces critères. Les catégories envisagées par l'enseignante suite aux réponses données lors de la séance 1 sont les suivantes :

- Les formes des doudous
- Les couleurs
- Les motifs
- Les parties du corps
- Les vêtements et les accessoires
- Les tailles

Dans un premier temps, l'enseignante a présélectionné deux cartes de chaque catégorie et demande aux élèves d'apparier les cartes, en justifiant leur choix. Les noms des catégories sont alors apportés par l'enseignante ou par les élèves eux-mêmes. Dans un deuxième temps, une fois que toutes les catégories ont été établies, l'enseignante pioche de nouvelles cartes et demande aux élèves de les catégoriser.

La troisième séance proposée dans la seconde classe s'inscrit désormais dans la phase de réinvestissement de la séquence, c'est pourquoi nous la développerons dans la partie suivante.

1.5.3. Phase de réinvestissement

Pendant la troisième séance, les élèves réinvestissent les critères de catégorisation à des fins de description. Après une révision préalable des différentes catégories de mots pour décrire les doudous issues de la séance 2, ils sont amenés à choisir au moins une carte de chaque catégorie pour décrire leur doudou. Cette séance peut être proposée plusieurs fois afin que les élèves décrivent les autres doudous de la classe.

La quatrième séance permet l'ajout de nouveaux mots de vocabulaire à catégoriser dans "Comment est le doudou ?" grâce aux apports de la littérature de jeunesse. Par la lecture de l'album *Le mange-doudou* de Béziat, J., L'école des loisirs, les élèves acquièrent de nouveaux items lexicaux qu'ils pourront réutiliser dans un dernier temps, lors de la réalisation d'un jeu de description.

Les items lexicaux retenus sont les suivants : *nageoires, crinière, bec, crête, cornes, cape, bandeau, sabots, défenses, trompe* et *dents pointues*.

Pour des raisons liées à des contraintes temporelles, cette quatrième séance n'a pas encore été réalisée lors de la rédaction de cette étude.

1.5.4. Phase d'entraînement

La cinquième et dernière séance propose la mise en place d'un jeu de "Qui est-ce ?" adapté à des élèves de maternelle : les élèves devront décrire des doudous présents sur des cartes en réutilisant le lexique mobilisé tout au long de la séquence et trouver le doudou décrit. Ce jeu permet ainsi d'évaluer à la fois les acquis en termes de vocabulaire passif, pour les élèves qui doivent pointer le doudou décrit, et de vocabulaire actif sur la description physique des doudous, pour l'élève qui décrit. Cette phase consiste ainsi en une évaluation formative, qui permet à l'enseignant et au chercheur d'évaluer les acquis en cours de séquence. Le recueil de ces données nous permettra de comparer ces derniers résultats avec ceux évalués lors de la première phase.

1.5.5. Évaluation sommative

Enfin, une évaluation individuelle est proposée en fin de séquence afin de mesurer le vocabulaire acquis par chacun des élèves. Le recueil de ces données nous permettra de comparer les derniers résultats avec ceux évalués lors de la première phase.

1.6. Le recueil des données

1.6.1. Choix du recueil des données

À travers cette étude, nous cherchons à déterminer si le dispositif du mot-vedette, qui est un outil favorisant la structuration du lexique, permet le réemploi lexical.

Pour recueillir les données nécessaires à cette étude, tous les échanges ont été enregistrés par audio et retranscrits afin d'être analysés.

Nous fonderons notre analyse sur l'évaluation diagnostique (individuelle et en collectif), les échanges et les choix de catégorisation effectués en séance 2 de la seconde classe, les descriptions effectuées lors du jeu du "Qui est-ce ?" en séance 5 et enfin l'évaluation sommative individuelle.

L'analyse des enregistrements de la séance 2 va ainsi permettre de déterminer si le dispositif a permis de structurer le lexique des enfants. Pour savoir si le dispositif favorise le réemploi lexical des mots du lexique qui ont émergé lors des différentes séances, nous proposons une comparaison des productions de l'évaluation diagnostique avec les descriptions de la séance 5 et de l'évaluation sommative.

Pour rappel, l'hypothèse de départ est que ce dispositif permet de structurer le lexique et grâce à cela de favoriser le réemploi lexical. Pour le vérifier, le choix a été fait d'orienter l'étude vers une analyse quantitative et qualitative des unités lexicales. Seront comparées la quantité et la pertinence des mots appropriés utilisés en termes de catégories sémantiques durant les phases successives d'évaluation diagnostique, d'évaluation formative et à l'épreuve d'évaluation sommative.

Nous analyserons également les séances 2 et 3 mises en place dans la première classe afin de justifier les modifications apportées à ces séances pour la seconde classe.

2. Analyse des résultats

Dans cette partie d'analyse des résultats apparaîtront des tableaux de recensement des données ainsi que des transcriptions des enregistrements des différentes séances.

Dans les transcriptions, les tours de parole ont été numérotés, l'enseignante est désignée par la lettre "M", les élèves de la classe 1 par "E1*" avec un nombre variant pour chaque élève et les élèves de la classe 2 par "E1" avec un nombre variant pour chaque élève.

2.1. Observation et analyse des pré-tests

Lors des pré-tests, l'enseignante a interrogé individuellement les élèves en présence de leur doudou. Cette présence permet à la fois à l'élève d'avoir un support visuel lors de la description des doudous et à l'enseignante de vérifier que leurs réponses sont vraies et précises.

Nous présenterons les tableaux des données générales recensées lors des pré-tests des élèves des deux classes. Nous analyserons les données de ces tableaux en expliquant les différentes origines possibles des variations observées.

Ensuite nous regarderons plus en détail les résultats obtenus dans la classe 2 par rapport aux compétences de catégorisation, en lien avec l'objectif général de description de la séquence.

Tableau 1 de recensement des données des évaluations diagnostiques Classe 1

	Durée totale de la description	Temps de parole avant la première relance	Nombre d'adjectifs	Nombre de noms	Nombre total de mots de la description	Nombre de relances de l'enseignante
E1*	00'00"	00'05	0	0	0	5
E2 *	00'31	00'15"	1	1	2	3
E4*	00'43"	00'16	3	0	3	2
E5*	00'46"	00'09"	0	6	6	1
E6*	01'07	00'14	3	1	4	4
E7*	00'40"	00'27"	2	1	3	1
E9*	00'30"	00'27"	6	5	11	1
E10*	00'53	00'40	1	8	9	2

Nombre médian d'adjectifs dans la Classe 1 = 1,5

Nombre médian de noms dans la Classe 1 = 1

Nombre médian total de mots de la description dans la Classe 1 = 3,5

Nombre médian de relances de l'enseignante = 2

Tableau 2 de recensement des données des évaluations diagnostiques Classe 2

	Durée totale de la description	Temps de parole avant la première relance	Nombre d'adjectifs	Nombre de noms	Nombre total de mots de la description	Nombre de relances de l'enseignante
E1	01'40"	00'30"	2	7	9	3
E2	01'33"	00'20"	1	6	7	4
E3	01'45"	00'38"	5	12	17	2
E4	01'03"	00'24"	0	5	5	4
E5	00'54"	00'15"	2	1	3	4
E6	01'14"	00'58"	2	7	9	1
E9	01'52"	00'08"	3	5	8	5
E10	01'24"	00'22"	2	1	3	6
E13	01'10"	00'45"	3	4	7	2
E15	01'31"	00'20"	4	5	9	4

Nombre médian d'adjectifs dans la Classe 2 = 2

Nombre médian de noms dans la Classe 2 = 5

Nombre médian total de mots de la description dans la Classe 2 = 7,5

Nombre médian de relances de l'enseignante = 4

Passons maintenant à la comparaison des données recueillies lors des pré-tests dans les deux classes.

Pour commencer, nous pouvons remarquer un grand écart dans les durées totales des descriptions. En effet, la description la plus courte dans la classe 1 est de 30 secondes (Tableau 1) - si l'on met de côté l'analyse de la description de l'élève E1 qui n'a pas proposé de réponse lors du pré-test - contre une description d'une durée de 54 secondes (Tableau 2) pour la description la plus courte de la classe 2. Il en est de même pour les durées totales des descriptions les plus longues de chaque classe, où l'on constate une description de 1 minute et 7 secondes (Tableau 1) dans la classe 1 et une description de 1 minute et 52 secondes (Tableau 2) dans la classe 2.

Si l'on compare maintenant le contenu des descriptions, à savoir le nombre de mots utilisés dans les catégories grammaticales des noms et des adjectifs, on remarque à nouveau des différences. Les données relatives à la quantité de mots utilisés et à la durée de la description sont intrinsèquement liées car plus la durée de sa description est longue, plus l'élève dit de mots. Il est donc normal d'effectuer le même constat.

Dans la classe 1, le nombre médian d'adjectifs utilisés dans les descriptions est de 1,5 (Tableau 1), alors qu'il est de 2 (Tableau 2) dans la classe 2. Mais l'écart est plus important pour le nombre médian de noms utilisés car il est égal à 1 (Tableau 1) dans la classe 1 contre 5 (Tableau 2) dans la classe 2. Enfin, le nombre médian total des mots de la description est de 3,5 (Tableau 1) dans la classe 1 tandis qu'il est de 7,5 (Tableau 2) dans la classe 2. On remarque donc des écarts importants en termes de quantité de mots utilisés dans les descriptions lors de ce pré-test.

Ces écarts entre les deux classes, que ce soit au niveau de la durée des descriptions ou de la quantité de mots pour décrire les doudous, peuvent s'expliquer par différents facteurs. Le premier concerne la période d'enregistrement de chacun des pré-tests. En effet, les pré-tests se sont déroulés

lors de la période 2 du calendrier scolaire pour la classe 1, au mois de novembre plus particulièrement, tandis qu'ils se sont déroulés durant la période 4 du calendrier scolaire pour la classe 2, au mois d'avril plus précisément. Même si le niveau général des deux classes est le même, il est tout à fait normal de constater des différences entre ces pré-tests en raison de l'écart dans l'année de leur déroulé. Comme le mentionne Cellier (2019) dans son *Guide pour enseigner le lexique*, le stock lexical d'un enfant de maternelle augmente de 500 à 1000 mots par an. Le stock lexical d'un élève de Moyenne section au mois de novembre est donc, de manière générale, inférieur à celui d'un élève de Moyenne section au mois d'avril.

Une deuxième explication possible est relative à l'intervention de l'enseignante. En effet, si l'on regarde le nombre médian de relances dans les deux classes, on constate des disparités : il est de 2 (Tableau 1) dans la classe 1 contre 4 (Tableau 2) dans la classe 2. Il est possible que les élèves de la classe 2, plus sollicités, aient cherché à décrire plus en détails leur doudou que les élèves de la classe 1. Ces différences de sollicitation peuvent quant à elles s'expliquer par l'évolution des gestes professionnels de l'enseignante débutante entre les mois de novembre et d'avril.

On constate donc des différences quantitatives des résultats entre les deux classes, que ce soit au niveau de la durée des descriptions et au niveau du nombre de mots utilisés pour décrire les doudous.

Nous allons maintenant regarder de manière plus approfondie le contenu des descriptions de la classe 2 en phase de pré-tests afin de constater le nombre de mots utilisés dans chaque catégorie de mots pour décrire les doudous avant l'enseignement de la catégorisation de ces mots.

Tableau 3 : Pré-test : résultats de l'évaluation diagnostique, avant la mise en œuvre de la catégorisation dans la Classe 2

	Couleurs	Motifs	Tailles	Parties du corps	Vêtements et accessoires	Formes des doudous	Autres	Nombre total de mots de la description
E1	0	0	1	5	1	1	1	9
E2	1	0	0	4	1	1	0	7
E3	3	1	2	9	1	1	0	17
E4	0	0	0	3	2	0	0	5
E5	1	0	0	1	0	0	1	3
E6	2	0	1	4	0	0	2	9
E9	0	0	1	4	0	2	1	8
E10	0	0	0	0	0	1	2	3
E13	3	1	0	2	0	1	0	7
E15	2	0	1	3	1	1	1	9

Nombre médian de mots relatifs aux couleurs = 1

Nombre médian de mots relatifs aux motifs = 0

Nombre médian de mots relatifs à la taille = 0,5

Nombre médian total de mots de description dans la Classe 2 : 7,5

Nombre médian de mots relatifs aux parties du corps = 3,5

Nombre médian de mots relatifs aux vêtements et accessoires : 0,5

Nombre médian de mots relatifs à la forme des doudous : 1

Ce tableau 3 nous servira dans l'analyse finale du dispositif et sera mis en regard d'un tableau de post-test comportant les mêmes colonnes de catégories.

Dans ce tableau 3, on peut remarquer des différences entre les catégories elles-mêmes. On constate notamment que la catégorie des parties du corps est la catégorie comportant le plus grand nombre de mots proposés, avec un nombre médian de mots relatifs à cette catégorie égal à 3,5 (Tableau 3). Cela peut s'expliquer par le fait que les parties du corps sont saillantes lorsque l'on regarde le doudou mais aussi parce qu'il y en a généralement plusieurs, ce qui n'est pas forcément le cas de la forme ou de la couleur des doudous.

On remarque aussi que les mots appartenant aux catégories des motifs et des vêtements et accessoires sont peu nombreux dans les descriptions, avec des nombres médians égaux à 0 et 0,5 respectivement. Ce constat peut s'expliquer par l'absence de ces caractéristiques sur les doudous décrits par les élèves.

2.2. Analyse des séances 2 et 3

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la mise en œuvre des séances 2 et 3 dans la classe 1 a entraîné des modifications de ces séances pour la classe 2. Grâce à l'analyse de ces séances dans la classe 1 et en regard des objectifs fixés pour la séquence, nous allons expliquer pourquoi nous avons fait le choix de modifier ces séances.

2.2.1. Analyse de la séance 2 de la classe 1

Lors de la séance 2 mise en œuvre dans la classe 1, les élèves sont pour la première fois confrontés à une activité de catégorisation. L'objectif de cette séance est que les élèves trouvent des critères de catégorisation afin de catégoriser les doudous de la classe. Il s'agit là d'une catégorisation sémantique : on attendra comme catégories possibles les couleurs, les formes ou encore les

motifs. Pour avoir un ancrage visuel, ils ont à leur disposition les cartes des doudous (Annexe 1). C'est à eux de trouver comment catégoriser les doudous et de justifier leurs choix. Comme ils n'ont jamais fait d'activité de catégorisation auparavant, l'enseignante leur explique ce que signifie catégoriser de la manière suivante : "catégoriser ça veut dire qu'on met ensemble les doudous qui vont ensemble". Suite à cette consigne, nous allons observer la retranscription des échanges entre l'enseignante et les élèves.

1. M : est-ce qu'il y a des doudous qu'on peut mettre ensemble ?
2. E4* : non
3. M : pourquoi ?
4. E4* : parce que c'est pas le même
5. M : parce que c'est pas les mêmes est-ce que je vous ai dit qu'il fallait exactement que ce soient les mêmes ? non il faut pas que ce soient les mêmes il faut qu'on trouve des points communs des choses qui nous permettent de les mettre ensemble alors qu'est-ce que ça pourrait être ? + est-ce qu'il y a des doudous qu'on peut mettre ensemble ?
6. E1* : oui
7. M : alors lesquels E1 ?
8. E1* : euh alors
9. M : celui-là
10. E1* : oui on pourrait le mettre avec l'autre là-bas
11. M : avec lui pourquoi ?
12. E1* : parce que je dirai que c'est presque les mêmes

Dans cet extrait, on observe que E4* et E1* ont des difficultés à comprendre le concept de catégorisation. L'explication de l'enseignante ne suffit pas à les faire entrer dans la tâche de catégorisation. E4* évoque l'impossibilité de mettre ensemble des doudous car ils ne sont pas identiques (2 et 4) : cela peut certainement s'expliquer par l'habitude de ces élèves de réaliser des activités de memory où ils doivent appairer des cartes identiques. On remarque que même après l'explicitation de l'activité par l'enseignante (5), E*1 continue de penser qu'il faut mettre ensemble les doudous presque identiques (12). L'enseignante poursuit alors la séance en procédant à un fort étayage pour les aider dans cette activité de catégorisation.

12. M : moi je veux pas des doudous qui soient presque les mêmes je vais vous aider un petit peu de quelle couleur est ce doudou ?
13. E2* : bleu
14. M : il est bleu de quelle couleur est ce doudou ?
15. E4* : blanc
16. E2* : noir et blanc
17. M : de quelle couleur est ce doudou ?
18. E10* : bleu
19. E4* : bleu
20. E2* : noir bleu marine et rouge
21. E10* : bleu marine et bleu foncé
22. M : alors est-ce qu'on peut le mettre avec quelqu'un ? ++ la plus grosse couleur celui-là il est ?
23. E2* : bleu
24. M : celui-là il est ?
25. E1* : noir
26. M : celui-là il est ?
27. E10* : bleu
28. M : alors est-ce que dans ceux dont je vous parle il y en a qu'on peut mettre ensemble ?
29. E4* : oui
30. M : lesquels ?
31. E4* : celui-là avec celui là
32. M : pourquoi ?
33. E2* : parce qu'il y a bleu bleu
34. M : ah parce qu'ils sont de la même couleur très bien alors est-ce qu'on peut faire d'autres regroupements comme ça ?
35. E4* : oui
36. M : lesquels ?
37. E4* : ceux-là
38. M : pourquoi ?
39. E4* : parce que blanc et blanc
40. M : blanc et blanc je suis d'accord
41. E5* : lui et lui
42. M : pourquoi ?
43. E2* : parce que y a deux roses
44. M : parce que y a deux roses d'accord et E1
45. E1* : ceux-là parce qu'ils sont gris et gris

46. M : parce qu'ils sont gris et gris d'accord donc là on a décidé de les catégoriser par couleur ça s'appelle d'accord super ensuite est-ce qu'il y a d'autres manières de les catégoriser ?

Dans cet extrait, on remarque que l'enseignante choisit de guider les élèves en leur faisant dire la couleur de chaque doudou (12, 14, 17, 24 et 26). Elle leur demande ensuite si l'on peut appairer des doudous (28) grâce aux couleurs mentionnées. E2* propose une première catégorie, à savoir les doudous bleus (33). Suite à sa réponse, l'enseignante demande aux autres s'il y a d'autres catégories possibles semblables à celle proposée par E2* (34). On remarque qu'elle reprend la réponse de E2* en explicitant le critère de catégorisation, qui est "de la même couleur", et félicite E2* pour sa réponse, ce qui encourage les autres enfants à faire comme E2* et conforte cet élève dans sa compréhension de l'activité. On observe que E4*, E5* et E1* sont également en réussite par la suite (37, 39, 41 et 45), même si c'est E2* qui justifie l'appariement proposé par E4* (43). L'enseignante répète et valide chaque proposition, ce qui permet aux élèves de mémoriser la procédure pour catégoriser les doudous en justifiant leurs propositions (34, 40, 44 et 46). Une fois toutes les catégories de couleurs possibles proposées, l'enseignante explicite le type de catégorisation effectuée, à savoir une catégorisation par couleur (46). Cela permet de montrer aux élèves que c'est une façon de catégoriser mais pas la seule. Elle demande ensuite quelle autre catégorisation il serait possible de réaliser (46).

47. M : alors comment on peut les catégoriser autrement par exemple qu'est-ce que c'est comme doudou ça ?

48. E5* : un dauphin

49. M : ça qu'est-ce que c'est comme doudou ?

50. E5* : un chien

51. M : ça qu'est-ce que c'est comme doudou ?

52. E5* : un âne

53. M : celui-là ?

54. E4* : un chien

55. M : celui-ci ?

56. E5* : une petite fille

57. E1* : non une poupée

58. M : et ça ?
59. E1* : un serpent
60. M : est-ce qu'il y a des doudous qui vont ensemble ? + on a dit qu'il y avait un dauphin
on a dit qu'il y avait
61. E5* : chien
62. M : est-ce qu'on l'a déjà dit âne ?
63. E4* : non
64. M : est-ce qu'il y a un autre chien ?
65. E5* : oui
66. M : alors ceux-là on peut les mettre ensemble pourquoi ?
67. E4* : parce que c'est des chiens
68. M : parce que c'est des chiens est-ce qu'il y a d'autres catégories qu'on peut mettre
ensemble là ?
69. E2* : y a pas d'autres chiens
70. E5* : y a pas d'autres chats y a pas d'autres petites filles pas d'autres serpents
71. M : d'accord
72. E10* : pas d'autres ânes

On remarque ici que l'enseignante procède de la même manière que précédemment pour faire émerger un nouveau critère de catégorisation : les formes des doudous. Pour cela, elle interroge d'abord les élèves sur la forme de chaque doudou (47, 49, 51, 53, 55 et 58) Elle leur demande ensuite s'il est possible de mettre ensemble des doudous (60). Néanmoins on remarque que c'est elle qui donne la réponse en rassemblant deux doudous (66). Elle leur demande cependant de trouver le nom de la catégorie, à savoir les chiens.

Dans cette séance, on voit donc que l'activité de catégorisation nécessite un étayage fort de l'enseignante. Cela peut s'expliquer par la nouveauté de l'activité en elle-même mais aussi par la nécessité d'abstraction pour réaliser la tâche par les élèves.

2.2.2. Analyse de la séance 3 de la classe 1

Observons maintenant la séance 3 de la classe 1, dont l'objectif est la catégorisation des réponses aux questions de la séance 1. Cette fois, c'est une catégorisation grammaticale qui est visée, chaque question suscitant l'emploi respectivement des noms, des verbes et des adjectifs.

Cette séance a été réalisée deux fois pour le groupe observé. Nous expliquerons pourquoi pendant l'analyse.

2.2.2.1. Première mise en œuvre de la séance 3 dans la classe 1

Suite à un rappel de la séance précédente avec une révision de la signification de "catégoriser", l'enseignante explique l'activité du jour. Elle fait également un rappel de la première séance durant laquelle elle avait posé trois questions sur les doudous aux élèves : *Qu'est-ce que c'est ton doudou ? Comment est ton doudou ? Qu'est-ce que tu fais avec ton doudou ?* La consigne de l'activité est la suivante :

9. M : je vous avais demandé qu'est-ce que c'est ton doudou ? comment est ton doudou qu'est-ce que c'est ton doudou ? et qu'est-ce que tu fais avec ton doudou ? vous vous rappelez maintenant je vais vous donner les réponses que vous m'aviez données à ces questions + si je vous dis il est rose foncé ça répond à la question qu'est-ce que c'est ton doudou ? comment est ton doudou ? ou qu'est-ce que tu fais avec ton doudou ? il est rose foncé ça répond à quelle question ?

La difficulté de compréhension s'observe directement dans les réponses des élèves.

10. E7* : à la robe de la petite fille

On voit bien ici que l'élève répond à *qu'est-ce qui est rose foncé ?* plutôt que à *quelle question cela répond ?*. Cette difficulté s'explique de différentes manières. Premièrement, la durée qui sépare la séance 1 et la séance 3 est de deux semaines en raison du contrat de l'enseignante. Malgré le rappel en début

de séance 3, il est normal que les élèves de cet âge aient des difficultés à se rappeler de ce qu'ils ont fait deux semaines auparavant.

De plus, il est plus rare de demander aux élèves à quelle question répond une affirmation plutôt que de répondre directement à la question. C'est certainement la première fois qu'ils sont confrontés à ce type d'activité.

L'enseignante est alors amenée à étayer en changeant son activité.

11. M : ah oui mais attends écoute ce que je te dis si je dis qu'est-ce que c'est ton doudou ? et que je réponds il est rose foncé est-ce que ça veut dire quelque chose ?

12. E4* : non

13. M : non + si je dis comment est ton doudou ? et que je dis il est rose foncé est-ce que ça veut dire quelque chose ?

14. E7* : oui

15. M : ah alors ça veut dire que il est rose foncé répond à la question comment est ton doudou ? vous êtes d'accord avec moi ?

16. E4* : oui

On voit ici que l'enseignante fait le choix de poser à nouveau les questions de la séance 1 en demandant à chaque fois si la carte choisie peut répondre à la question posée. Elle fait ainsi appel à leur jugement sémantique. Or, cette méthode ne fonctionne pas à chaque fois.

17. M : d'accord si je dis euh je le mets sur l'oreiller est-ce que ça répond à qu'est-ce que c'est ton doudou ?

18. E7* : hum non

19. M : non est-ce que ça répond à comment est ton doudou ? je le mets sur l'oreiller

20. E4* : hum non

21. M : est-ce que ça répond à qu'est-ce que tu fais avec ton doudou ?

22. E1* : oui ça répond

23. M : si je dis qu'est-ce que tu fais avec ton doudou ? et que je réponds je le mets sur l'oreiller ça veut dire quelque chose ?

24. E5* : non

Dans cet extrait, on voit que E1* a donné la réponse attendue (22) alors que ce n'est pas le cas de E5* (24). L'enseignante cherche alors une nouvelle manière d'aborder l'activité pour mettre en réussite l'ensemble des élèves.

25. M : ça répond à la question ou pas ? ++ on va faire autrement si je vous dis qu'est-ce que c'est ton doudou ? vous m'aviez répondu quoi ? qu'est-ce que t'avais répondu toi E7 ?
26. E7* : il est gris avec des fils
27. M : attends écoute bien ma question + qu'est-ce que c'est ton doudou ?
28. E7* : hum c'est un serpent

L'enseignante reprend la question "Qu'est-ce que c'est ton doudou ?" issue de la séance 1 et leur demande de répondre à nouveau (25). Or, on remarque ici que ce changement perturbe E7* qui n'avait pas eu de difficulté jusque-là. E7* donne une réponse à *Comment est ton doudou ?* pour répondre à "Qu'est-ce que c'est ton doudou ?" (26). Après reprise de l'enseignante, E7* répond de manière adaptée (28).

Ensuite, l'enseignante reprend respectivement les questions "comment est ton doudou ?" et "qu'est-ce que tu fais avec ton doudou ?" et demande aux élèves de répondre à tour de rôle, de la même façon qu'à la séance 1. Cette fois, les élèves ont à leur disposition des cartes représentant les différentes réponses données à la séance 1 (Annexe 2) pour s'aider dans leurs réponses. L'enseignante répartit les cartes en trois groupes au fur et à mesure, chacun des groupes correspondant aux questions posées.

On constate donc que cette séance 3 a mis en difficulté à la fois les élèves mais aussi l'enseignante, qui a dû s'adapter pendant la séance aux réponses des élèves en en modifiant le contenu. Elle a dû proposer trois activités différentes pour remobiliser le lexique de la séance 1 en essayant de catégoriser les réponses. Or, si l'on observe la troisième activité consistant à répondre aux questions directement, on constate qu'elle n'est pas une activité de catégorisation et que l'objectif de la séance n'a pas été rempli.

Pour cette raison, l'enseignante a choisi de refaire la séance 3 avec le groupe, en ajoutant cette fois des feuilles de couleur pour effectuer des regroupements plus visuels.

2.2.2.2. Seconde mise en œuvre de la séance 3 dans la classe 1

Comme à chaque début de séance, l'enseignante commence par un rappel de la séance précédente. Elle rappelle les questions sur les doudous travaillées depuis la séance 1. Elle annonce ensuite que l'activité du jour va consister à continuer d'apprendre à catégoriser les réponses aux questions sur les doudous. Elle demande ensuite, pour faire participer les élèves au tissage de la séance précédente, ce que signifie le mot *catégoriser*.

3. M : comment est ton doudou ? très bien alors aujourd'hui on va recommencer à apprendre à catégoriser les mots qu'est-ce que ça veut dire catégoriser ?

4. E1* : ça veut dire mettre dans l'ordre les doudous

On remarque ici que la notion de catégorisation n'est pas encore comprise par E1*. On peut se demander si la notion "d'ordre" (4) des doudous ne viendrait pas de l'activité de la séance 2, où les élèves devaient trouver des critères de catégorisation pour catégoriser les doudous. Il se pourrait donc que cette activité ait perturbé la compréhension de la notion de catégorisation de mots.

Cette fois encore, l'objectif de la séance est de catégoriser les réponses aux questions sur les doudous. Chaque question est désormais matérialisée par une feuille de couleur pour que les élèves aient un support visuel de regroupement des cartes. Ainsi, ils pourront s'appuyer sur les réponses déjà regroupées sur les feuilles de couleur pour savoir où placer les nouvelles cartes. La question *Qu'est-ce que c'est ton doudou ?* est représentée par la feuille orange, la question *Qu'est-ce que tu fais avec ton doudou ?* par la feuille bleue et la question *Comment est ton doudou ?* par la feuille verte.

L'enseignante fait le choix de tirer les cartes une par une en demandant à quelle question répondent les mots de la carte. Elle leur demande ensuite de les placer sur la feuille qui correspond à la question adaptée.

5. si je vous dis si je donne comme réponse il est bleu foncé est-ce que ça répond à la question qu'est-ce que c'est ton doudou ?

6. E4* : non

7. M : est-ce que ça répond à la question qu'est-ce que tu fais avec ton doudou ?

8. E5* : non

9. M : est-ce que ça répond à la question comment est ton doudou ?

10. E7* : oui

On voit que les élèves E7* et E5* n'éprouvent pas de difficulté pour réaliser la tâche. E7* avait déjà réussi la tâche à la première mise en œuvre de la séance 3 et cette révision de la séance ne lui pose pas de problème de compréhension. L'enseignante demande alors aux autres élèves présents si la proposition de E7* leur semble correcte.

11. M : ah les garçons vous êtes d'accord ou pas avec E7 ?

12. E1* : euh pas trop

13. M : si je dis comment est ton doudou ? et que je réponds il est bleu foncé

14. E1* : non on est pas d'accord

15. M : alors il est bleu foncé est-ce que ça peut répondre à la question comment est ton doudou ?

16. E1* : non

17. M : pourquoi ?

18. E1* : parce que

19. M : ça peut répondre à quelle question ?

20. E1* : qu'il est bleu foncé

21. M : ah mais c'est une question ça

22. E7* : non

23. M : si je dis comment est ton doudou et qu'on répond il est bleu foncé ça veut dire quelque chose ?

24. E1* : je sais pas

25. M : comment est ton doudou ? il est bleu

26. E7* : beh oui

27. M : on peut le dire ça ou pas ?

28. E5* : oui

29. M : bah oui on peut le dire donc tu avais raison E7 tu peux le mettre sur la feuille verte

Ici, on remarque que la tâche de trouver à quelle question répondent les mots des cartes pose encore problème. La définition de ce qu'est une question est interrogée (20), car E1* verbalise ce qu'il y a sur la carte (20) et ne répond donc pas à la demande de l'enseignante (19). L'enseignante décide alors de poser la question et de répondre à la question par les mots de la carte pour interroger l'appréciation sémantique de E1* (23). Or, cela ne fonctionne pas car l'élève ne sait pas quoi répondre (24). Ce sont donc ses pairs E7* et E5* qui répondent à sa place (26 et 28).

L'enseignante tente alors de proposer une autre carte à E1* pour essayer de lui faire comprendre l'activité de catégorisation.

34. M : je lui fais des câlins est-ce que ça répond à la question qu'est-ce que tu fais avec ton doudou E1* ?

35. E1* : oui

36. M : ah très bien + ensuite si je dis c'est un serpent est-ce que ça répond à la question qu'est-ce que c'est ton doudou

37. E1* : oui

38. E10* : oui

39. M : ah super

Avec d'autres réponses aux questions sur les doudous, on remarque que E1* est en réussite. On peut se demander si c'est parce que l'enseignante commence par donner la question correspondante dans les deux cas.

On peut également observer que l'enseignante encourage et félicite les réponses valides de l'élève, qui n'était peut-être pas en confiance dans un premier temps et ne savait pas quoi répondre (24). Cet encouragement permet à l'élève de prendre confiance et de proposer plus de réponses qu'en début de séance.

L'enseignante continue l'activité pour s'assurer que les élèves ont compris la tâche.

39. M : si je prends par exemple il a des pois gris est-ce que ça répond à la question qu'est-ce que c'est ton doudou ?
40. E1* : oui
41. M : qu'est-ce que c'est ton doudou ?
42. E1* : beh c'est un chien
43. M : ah est-ce que c'est un chien et il a des pois gris c'est pareil ?
44. E1* : non
45. M : ah non c'est pas pareil + si je dis qu'est-ce que tu fais avec ton doudou ? et je réponds il a des pois gris est-ce que ça répond ?
46. E7 : non
47. M : et si je dis comment est ton doudou ? et que je réponds il a des pois il a des pois gris
48. E1* : on sait pas
49. M : comment est ton doudou ? et je réponds il a des pois gris ça veut dire quelque chose ?
50. E7 : oui
51. E1* : non
52. M : ah comment il est ton doudou ?
53. E1* : avec une oreille un peu toute blanche avec des pois gris
54. M : ah bah tu vois tu as répondu à la question par il a des pois gris donc c'est que ça répond à la question verte

On remarque que E1* répond positivement dès la première proposition de l'enseignante (40), ce qui conforte l'interrogation précédente selon laquelle l'élève est en réussite si la première réponse donnée par l'enseignante est la bonne. E1* ne met donc toujours pas de sens derrière cette activité de catégorisation. Quand l'enseignante lui fait la proposition de la question adaptée à la carte, il répond négativement (51). L'enseignante cherche alors à l'aider en lui posant la question "comment est ton doudou ?" (52). E1* répond avec une partie des mots présents sur la carte (53). L'enseignante lui montre alors que c'était bien à la question "comment est ton doudou ?" que la carte répondait (54).

On peut également observer que E1* ne se sert pas de ce que disent ses pairs pour répondre à l'enseignante (51. et 52.). Il ne s'appuie pas sur l'aide qui lui est apportée.

On voit aussi que l'enseignante s'est trouvée en difficulté suite aux réponses de E1*. Pour l'aider à comprendre que les mots *un chien* et *il a des pois gris* ne répondent pas à la même question, elle lui demande si ces cartes sont "pareilles" (43), ce à quoi l'élève ne peut que répondre "non" (44) mais qui ne l'aide pas pour autant à comprendre ce que l'enseignante attend de lui.

Au fur et à mesure de la séance, certains élèves utilisent les feuilles de couleur comme ancrage visuel des questions et n'ont plus besoin que l'enseignante rappelle les questions.

54. M : si je dis je dors avec lui on le met dans quelle question ? + ah très bien si je dis c'est une souris

55. E7* : ça répond à cette question

56. M : c'est quoi cette question ?

57. E7* : qu'est-ce que c'est ton doudou

58. M : très bien E7* + si je dis il est noir ça répond à quelle question ?

60. E10* : celle là

61. M : ah comment est ton doudou ? super E10

On voit que E7* et E10* n'ont plus besoin de l'étayage de l'enseignante consistant à lire les questions présentes sur chaque feuille de couleur pour pouvoir catégoriser les cartes en fonction des questions auxquelles elles répondent (55 et 61). Il leur suffit de pointer la feuille de couleur correspondante. E7* est même en capacité de donner la question à laquelle correspond la feuille de couleur orange (57).

On peut supposer que la présence des feuilles de couleur permet de rendre visuel le regroupement des cartes répondant aux mêmes questions et que les élèves s'en servent pour catégoriser les nouvelles cartes. Ils s'appuient sur les cartes déjà présentes sur les feuilles de couleur.

Cette seconde mise en œuvre de la séance 3 avec ce groupe a permis de focaliser les élèves sur la tâche de catégorisation des mots en fonction des questions auxquels ils répondent. D'une manière générale, on voit que les élèves ont été plus en réussite dans la tâche qu'à la première mise en œuvre : ils entrent dans la tâche et font des propositions. Même si un élève (E1*) ne semble pas comprendre ce qui est attendu de lui dans l'activité de catégorisation, on remarque que les autres ont compris à quoi correspondent les différentes catégories et réussissent à répartir les cartes. Ils sont capables, peu à peu, de se détacher de l'aide verbale de l'enseignante pour remplir les catégories proposées en s'appuyant sur le support visuel et les cartes déjà regroupées.

Les différences de réussite de cette mise œuvre peuvent s'expliquer d'une part par la présence des supports de couleur, permettant aux élèves de regrouper visuellement les cartes. En maternelle, les élèves ont besoin de beaucoup manipuler afin d'entrer dans les apprentissages. Leur faire répartir les cartes dans des groupes est donc essentiel pour leur faire comprendre le concept de catégorisation.

Il se pourrait également que cette seconde mise en œuvre ait été mieux réussie que la première tout simplement parce qu'elle avait déjà été faite auparavant. Malgré des différences d'organisation, l'activité centrale de répartition des mots des cartes en fonction de la question sur les doudous à laquelle ils répondent est présente dans les deux séances. Ainsi, malgré des difficultés lors de la première mise en œuvre pour comprendre l'activité, les élèves étaient déjà familiarisés avec la catégorisation des cartes lors de la deuxième mise en œuvre. Or, comme cela est mentionné dans les programmes (MEN, 2021), apprendre en s'entraînant et en refaisant les mêmes activités est essentiel pour les apprentissages en maternelle.

2.2.3. Analyse générale des séances 2 et 3 dans la classe 1

Les deux séances présentées ont permis aux élèves de se familiariser avec le concept de catégorisation. La séance 2 proposait une catégorisation sémantique d'une part, avec l'émergence des catégories des couleurs et des formes de doudous, et la séance 3 visait à exercer la catégorisation grammaticale d'autre part, grâce aux réponses aux questions sur les doudous *Qu'est-ce que c'est ton doudou ?*, *Qu'est-ce que tu fais avec ton doudou ?* et *Comment est ton doudou ?*, revenant à catégoriser respectivement les noms, les verbes et les adjectifs.

Or, si on regarde les difficultés rencontrées par les élèves en séance 3, on pourrait s'interroger sur la pertinence de proposer une seule activité de catégorisation sémantique suivie d'une activité de catégorisation grammaticale.

Les élèves n'étaient pas familiarisés avec les activités de catégorisation. Il est possible que cette proposition n'ait pas eu l'effet escompté en raison de la trop grande différence entre les deux activités de catégorisation des séances 2 et 3.

En outre, il est à noter que les réponses obtenues à la question *Comment est ton doudou ?* n'étaient pas uniquement des adjectifs. Les catégories obtenues n'étaient donc pas seulement grammaticales. La catégorisation des réponses est également liée à la sémantique car elle se base sur le sens des réponses et des questions. C'est pourtant la catégorisation grammaticale des questions qui était initialement visée.

De plus, si l'on analyse ces séances en regard de l'objectif général de la séquence qui est de décrire son doudou, on peut se demander si les activités de catégorisation proposées lors de ces deux séances comportent un réel apport pour cet apprentissage. En effet, la catégorisation des mots répondant aux différentes questions sur les doudous ne permet pas réellement d'étoffer la description des doudous des élèves.

Il a donc été nécessaire de repenser ces deux séances afin que la catégorisation des mots du lexique autour du mot-vedette “doudou” présente un intérêt pour apprendre à décrire les doudous.

2.2.4. Modifications apportées aux séances 2 et 3 afin de répondre aux objectifs de la séquence

Pour la seconde mise en œuvre de la séquence, dans la classe 2 cette fois, les séances 2 et 3 ont été complètement modifiées afin que la catégorisation des mots du lexique soit au service de la description des doudous.

2.2.4.1. Modifications apportées pour la mise en œuvre de la séance 2 dans la classe 2

Pour la séance 2, le choix a été fait de proposer une nouvelle activité aux élèves. Elle consiste à catégoriser les mots pour décrire les doudous qui ont émergé à la séance 1. L’enseignante a anticipé les catégories attendues lors de cette séance en regard des réponses apportées en séance 1. Ces catégories sont les suivantes : la forme des doudous, les couleurs, les motifs, les parties du corps, les vêtements et les accessoires et la taille.

Dans un premier temps, l’enseignante a sélectionné deux cartes de chaque catégorie attendue et les dispose toutes sur la table. Elle demande ensuite aux élèves de mettre deux par deux les cartes qui vont ensemble en introduisant le terme de “catégoriser”. Elle leur demande à chaque fois de justifier leurs propositions, et, si possible, de trouver le nom de la catégorie. S’ils ne trouvent pas de nom aux catégories, l’enseignante le leur donne. Chaque regroupement par catégorie se fait sur une feuille de couleur pour qu’il y ait un support visuel pour les élèves (Annexe 4).

Une fois que les six catégories sont trouvées, l'enseignante propose une seconde activité durant laquelle elle montre une image correspondant à un mot pour décrire les doudous et le lit. Elle demande ensuite aux élèves de disposer la carte dans la catégorie à laquelle le mot appartient.

L'objectif de cette séance est de catégoriser les mots permettant de décrire les doudous. Cette catégorisation est réutilisée en séance 3 afin de servir à la description des doudous.

La séance se conclut par une phase de bilan durant laquelle les catégories de mots pour décrire les doudous sont à nouveau nommées et une projection vers la prochaine séance. Les répartitions proposées par les élèves sont prises en photo (Annexe 4) pour constituer la trace écrite (Annexe 5).

2.2.4.2. Modifications apportées pour la mise en œuvre de la séance 3 dans la classe 2

Pour la séance 3 également, l'ensemble de la séance a été modifié. La séance débute par un rappel de la séance précédente avec la révision des différentes catégories de mots pour décrire les doudous.

Ensuite, l'activité proposée par l'enseignante consiste à utiliser les cartes de mots de description des doudous pour décrire son propre doudou. Elle demande aux élèves de prendre au moins un mot de chaque catégorie pour décrire son doudou. Puis, chaque élève utilise les cartes pour décrire son doudou. Les élèves apprennent ainsi à décrire leur doudou avec plus de détails et de précision.

La séance se termine par la verbalisation suivante : "Aujourd'hui, vous avez appris que pour décrire un doudou il faut dire : sa forme, sa ou ses couleur(s), sa taille, ses vêtements et ses accessoires, ses parties du corps et ses motifs."

2.2.5. Analyse de la séance 2 dans la classe 2

Pour cette seconde mise en œuvre de la séquence, l'enseignante propose donc, dans un premier temps, l'activité de catégorisation des mots pour décrire les doudous. Elle explique la consigne en explicitant le concept de catégorisation.

2. M : vous allez devoir catégoriser les mots pour décrire les doudous + catégoriser c'est mettre ensemble ce qui va ensemble + vous devez choisir deux cartes à mettre ensemble et expliquer pourquoi vous les mettez ensemble

Elle lance ensuite cette première activité. Chaque fois qu'une catégorie est trouvée, elle est placée sur une feuille de couleur (Annexe 4).

6. M : quelle famille on peut faire E15 ?

7. E15 : le pantalon avec les chaussettes

8. M : le short avec les chaussettes pourquoi ?

9. E15 : parce que -

10. E6 : parce que c'est des habits

11. E15 : parce que c'est des habits

12. M : c'est des habits ou des vêtements très bien on a une première catégorie

Dans cet extrait, on remarque que E6 et E15 entrent sans problème dans la tâche de catégorisation. On peut supposer que l'utilisation du terme "famille" (6) par l'enseignante rend plus explicite le concept de catégorisation pour des élèves de cet âge. La catégorie des vêtements est également très connue des enfants, car elle fait partie de leur quotidien et des apprentissages mis en jeu dès la Petite Section. Il en est de même pour la catégorie des parties du corps.

13. E6 : les mains avec la bouche

14. M : ah pourquoi ?

15. E6 : c'est parce que c'est la même catégorie

16. M : c'est quoi ?

17. E6 : c'est la même catégorie

18. M : et ça serait quoi la catégorie là E9 t'as une idée ?

19. E14 : euh parce que c'est la même partie du corps

20. M : c'est les mêmes non mais parce que ce sont des parties du corps on a une deuxième catégorie d'accord les parties du corps

On remarque ici que E6 mobilise le terme “catégorie” (15) en plus de proposer une catégorie. Cela témoigne donc de l’intégration du concept de catégorisation.

On voit également que E14 est capable de proposer un nom de catégorie (19), même si l’ajout de “même” peut poser problème dans la compréhension du concept de catégorie. On peut supposer que le terme de “même” est utilisé par E14 car E6 justifie son regroupement de mains et bouche par : “parce que c’est la même catégorie” (15). L’enseignante corrige alors l’élève en expliquant qu’il ne s’agit pas des mêmes parties du corps mais que la bouche et les mains appartiennent à la catégorie des parties du corps (20).

Même si certaines catégories ont été faciles à trouver pour les élèves, telles que la couleur, les parties du corps ou encore les vêtements et les accessoires, d’autres catégories ont été plus difficilement trouvées.

24. M : E14 une autre catégorie alors

25. E14 : parce que tous les deux sont gros

26. M : ah mais attends ça c’est il est gros et ça c’est c’est un ours + est-ce qu’on peut faire une catégorie ensemble ?

27. E15 : non

28. M : non pourquoi ? + ça serait quoi la catégorie la famille là ?

29. E14 : ah je sais le rond

30. M : le rond avec quoi ?

31. E14 : avec ça

32. M : toi tu mettrais il est rond et il est gros est-ce que vous êtes d’accord les autres ?

33. E6 : non

34. M : non plus alors qu’est-ce qu’on mettrait ensemble E16 ?

35. E16 : euh peut-être ça

36. M : ça avec quoi ?

37. E16 : avec ça

38. M : avec ça il est mince et il est gros on peut les mettre ensemble ?

39. E14 : non

40. M : pourquoi ?

41. E14 : parce que y en a un qui est petit

42. M : et oui mais est-ce que c’est dans la même famille même si c’est le contraire ?

43. E14 : oui

44. M : eh oui c'est la famille de quoi ça ? elle est difficile celle-là ça a un rapport avec la taille avec le poids donc on a une cinquième catégorie c'est la catégorie de la taille

On voit ici que E14 propose de regrouper les cartes représentant *il est gros* et *c'est un ours*. Il justifie son choix par le fait que les personnages représentés sur la carte sont "tous les deux gros" (25). L'élève est donc focalisé sur les images présentes sur les cartes plutôt que sur le sens des mots qu'elles représentent. C'est l'aspect visuel qui l'emporte pour lui dans la compréhension de la tâche. Une fois que l'enseignante et E15 ont réfuté sa proposition, il s'attache à nouveau à l'image représentée pour proposer une catégorie (29 et 31). L'enseignante demande l'approbation des autres pour discuter de la proposition de E14 (32).

L'enseignante demande ensuite à un autre élève, E16, de proposer une catégorie pour ne pas insister auprès de E14. Cet élève propose une des catégories attendues par l'enseignante, en regroupant *mince* et *gros* (35 et 37). Elle consulte les autres élèves pour avoir leur avis (38). E14 n'est pas d'accord avec la proposition de E16 car il compare à nouveau les images représentées (39 et 41). L'enseignante lui demande alors si deux mots signifiants des contraires peuvent être de la même famille (42), ce à quoi il acquiesce (43). Elle donne ensuite le nom de la catégorie en précisant que cette catégorie de la taille est difficile à trouver (44).

On constate dans cet échange que l'enseignante n'a pas réussi à aider l'élève E14 à se détacher des images présentes sur les cartes pour en comprendre le sens.

Les élèves découvrant les cartes par eux-mêmes et ne sachant pas lire, il est tout à fait normal qu'ils ne soient pas toujours en mesure de prendre du recul sur la signification de l'image et qu'ils s'attachent seulement à ce qu'ils voient. Il aurait peut-être fallu que l'enseignante lise les mots inscrits sur chaque carte en la montrant avant de leur demander de proposer des catégories.

On peut également s'interroger sur la sincérité du "oui" de E14 (43) à la question de l'enseignante sur les contraires (42). La question fait appel au

concept de contraire pouvant être très abstrait à l'oral. Il est possible que la façon dont était tournée la question ait poussé l'élève à dire "oui" sans qu'il en ait compris le véritable sens. L'enseignante ne l'a pas plus interrogé sur ce point, il est donc difficile de savoir ce qu'en avait compris l'élève.

Une fois les six catégories trouvées et après un rappel du nom de ces catégories, l'enseignante propose une nouvelle activité aux élèves : elle tire une carte présentant un mot pour décrire les doudous et les élèves doivent les placer dans la catégorie adéquate.

- 64. M : maintenant je vais tirer des cartes une par une et on va devoir réfléchir ensemble à quelle catégorie elle appartient où c'est qu'on la range vous êtes prêts alors première carte c'est un âne E16
- 65. E16 : les doudous
- 66. M : la forme des doudous vous êtes d'accord les autres ou pas ?
- 67. E14 : oui
- 68. E16 : oui

L'enseignante fait le choix d'interroger les élèves un à un (64) afin de voir si tous les élèves ont compris la tâche qui leur est demandée et de garantir leur participation. Elle demande ensuite l'avis des autres enfants (66) avant de valider ou d'invalidier une réponse pour lancer des discussions entre les élèves.

- 69. M : d'accord ensuite il a des yeux
- 70. E6 : des lunettes
- 71. M : des yeux c'est des yeux ça + E9 il a des yeux où c'est qu'on peut le ranger ça ? + pourquoi ça irait avec ça ?
- 72. E9 : parce que les yeux c'est des parties du corps
- 73. M : les yeux c'est des parties du corps vous êtes d'accord les autres ?
- 74. E14 : oui
- 75. E15 : oui

On voit ici que le choix des pictogrammes et images permettant aux élèves de visualiser le mot pour décrire le doudou peut poser problème dans la catégorisation. Ici, l'image présente sur la carte représente des yeux qui

ressemblent à des lunettes pour E6. Il faudra donc être vigilants, dans une future mise en œuvre de cette séance, à choisir des images explicites et qui ne peuvent pas être confondues avec d'autres images pour représenter les mots pour décrire les doudous.

On remarque qu'après explicitation de l'enseignante sur ce qui est représenté sur la carte, les élèves n'ont aucun problème à placer cette carte dans la catégorie des parties du corps.

Si l'on regarde de manière globale la séance 2, hormis le choix de certaines images pour représenter les mots pour décrire les doudous et les quelques obstacles rencontrés pour trouver certaines catégories, les élèves n'ont pas présenté de grandes difficultés à la catégorisation des mots pour décrire les doudous.

Cela montre que les modifications apportées à cette séance 2 ont permis aux élèves de commencer à s'appropriier le concept de catégorisation. La catégorisation sémantique paraît ainsi plus appropriée que la catégorisation syntaxique pour des élèves de cette tranche d'âge.

Ces constats vont se confirmer avec l'analyse de la séance 3 dans la classe 2.

2.2.6. Analyse de la séance 3 dans la classe 2

L'objectif de cette séance est d'amener les élèves à décrire leur doudou en utilisant au moins un mot de chaque catégorie de mots pour décrire les doudous établie en séance 2. Ils apprennent ainsi à utiliser leurs connaissances sur la catégorisation des mots pour décrire les doudous afin de proposer une description plus précise et étoffée de leur doudou.

Ils doivent se servir des cartes représentant les mots pour décrire les doudous qui sont réparties par catégories dans des barquettes en plastiques sur les feuilles de couleur.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la séance 3 commence par un rappel de ce que signifie "catégoriser" et la liste des différentes catégories de mots pour décrire les doudous qui ont émergé en séance 2.

1. M : la dernière fois vous avez appris à catégoriser les mots pour décrire les doudous ça veut dire quoi catégoriser ?
2. E13 : ça veut dire que c'est un peu pareil les images l'un contre l'autre
3. M : oui c'est mettre ensemble les mots qui vont ensemble qu'est-ce qu'on avait trouvé comme catégories ?
4. E13 : les couleurs
5. M : les couleurs la catégorie des couleurs ici E1 c'était quoi la catégorie ? qu'est-ce que c'est ça ?
6. E1 : les parties du corps
7. M : les parties du corps ici
8. E13 : euh les formes
9. M : les formes des
10. E1 : doudous
11. M : les formes des doudous ici dans le rose
12. E17 : les habits
13. M : les habits et les accessoires le rouge qu'est-ce que c'est le rouge comme catégorie ? les mo-
14. E3 : tifs
15. M : les motifs très bien E3 et le jaune c'est la
16. E13 : taille

On voit que E13 a bien intégré le concept de catégorisation même si les mots utilisés pour le définir ne sont pas exacts et qu'il s'attache aux images représentées (2). L'enseignante veille alors à reformuler avec les termes adaptés (3).

L'enseignante pointe une à une les feuilles de couleur contenant les cartes de mots pour décrire les doudous et demande aux élèves de nommer chaque catégorie. Ces feuilles de couleur constituent la trace écrite de la séance 2. L'enseignante utilise même les couleurs des feuilles pour demander aux élèves à quelle catégorie elle correspond (11, 13 et 15). Il apparaît donc que les supports visuels choisis par l'enseignante permettent aux élèves d'ancrer visuellement

leurs connaissances en les aidant à visualiser les catégories et constituent un outil pertinent pour interroger les élèves.

Les élèves retrouvent toutes les catégories, avec l'aide de l'enseignante pour la catégorie des motifs (13). Cela s'explique par la nouveauté du terme, qu'ils ont découvert seulement à la dernière séance, contrairement aux autres noms de catégories qu'ils utilisent fréquemment dans la vie quotidienne (couleurs, formes, parties du corps, vêtements et accessoires, tailles).

L'enseignante leur explique ensuite la consigne de l'atelier et l'objectif de la séance.

17. M : alors aujourd'hui vous allez apprendre à décrire vos doudous en utilisant au moins un mot de chaque catégorie au moins un vous pouvez en utiliser plus d'accord je vous donne les cartes de vos doudous ++ alors vous allez devoir prendre au moins une carte de chaque catégorie pour décrire votre doudou d'accord donc vous pouvez commencer + la couleur déjà de quelle couleur est votre doudou ?

L'enseignante fait le choix d'imposer la première catégorie - la couleur - afin de s'assurer de la compréhension de chacun des élèves.

18. E5 : moi c'est jaune
19. E1 : moi c'est le blanc
20. E17 : moi il est jaune aussi

Les réponses des élèves (18, 19 et 20) montrent qu'ils ont bien compris la consigne. Les élèves se servent au fur et à mesure dans les barquettes regroupant les cartes de chaque catégorie.

L'enseignante veille à ce que chacun prenne des cartes qui décrivent réellement son doudou.

49. M : d'accord est-ce que vous en avez tous au moins un ? d'accord ensuite la forme des doudous
50. E3 : il est un petit peu carré quand même
51. M : oh c'est quoi la forme de ton doudou ? qu'est-ce que c'est comme forme ?
52. E13 : moi c'est un panda roux

53. E3 : moi c'est un tigre

54. M : ah bah oui c'est un tigre c'est pas un carré

On voit ici que l'enseignante a demandé à nouveau à E3 quelle était la forme de son doudou (51) car sa réponse (50) ne correspondait pas au doudou que l'enseignante voyait. En plus d'être un appui essentiel à l'enfant pour pouvoir décrire son doudou, la photo du doudou permet également à l'enseignant de veiller à la véracité de la description des élèves et d'apporter un étayage si nécessaire.

On voit également que suite à la réponse de E13 (52) à la question de l'enseignante (51), E3 propose une réponse adaptée et en corrélation avec le doudou qui est décrit (53). Comme l'a démontré Péroz (2014), on voit ici que la présence des pairs permet à l'élève de mieux comprendre les tâches demandées et favorise ses apprentissages, notamment en lexique dans le cas présent. E3 répète ce qu'a dit E13, mais de manière à ce que sa réponse corresponde au doudou que E3 décrit.

Une fois que chaque élève a pris au moins un mot de chaque catégorie, l'enseignante les interroge pour décrire leur doudou à tour de rôle en utilisant les cartes de description.

76. M : alors on va vérifier tous ensemble vous allez tous décrire votre doudou en utilisant les mots que vous avez pris dans chaque barquette donc toi E13 qu'est-ce que tu as comme mot pour décrire ton doudou ?

77. E13 : bouche

78. M : il a une bouche

79. E13 : des yeux

80. M : ah non tu fais une phrase il a des yeux

81. E13 : il a des yeux il est rond

82. M : il est rond

83. E13 : il a une bouche

84. M : un museau

85. E13 : un museau des oreilles il est gros

86. M : il est gros

- 87. E13 : il a des rayures
- 88. M : oui
- 89. E13 : il a un bidou
- 90. M : un ventre
- 91. E13 : un ventre il a
- 92. M : il est
- 93. E13 : il est blanc et orange il est marron il a une queue il a des pattes il a c'est un panda roux il a pas d'habits
- 94. M : très bien
- 95. E13 : et il a une bouche
- 96. M : super ça c'est une bonne description là vous pouvez le retrouver facilement si on la photo

Dans cet extrait, E13 utilise les cartes de description qu'il a choisies pour décrire son doudou. Il les regarde et verbalise ce qui est représenté dessus. On remarque qu'il commence par donner seulement le mot représenté sur les cartes (77 et 79). L'enseignante reformule en donnant la phrase complète (78) dans un premier temps puis lui demande de faire des phrases en suivant son modèle (80). E13 formule ensuite des phrases complètes contenant les mots pour décrire son doudou.

L'enseignante reformule l'expression enfantine "bidou" (89) pour apporter un lexique adapté "ventre" (90) et repris par l'élève ensuite (91) et précise ce qui est représenté sur une image pouvant être ambiguë (84). Elle lui donne les formulations adaptées (92) où elle corrige le verbe utilisé par E13 pour qu'il soit en corrélation avec les cartes qu'il tient, représentant des couleurs.

On remarque également que l'élève a proposé une description détaillée avec plus de mots que demandés. Cela montre un certain intérêt pour la tâche et une réelle motivation de sa part.

L'étayage apporté par l'enseignante témoigne d'une volonté de faire acquérir un vocabulaire adapté au milieu scolaire et des phrases syntaxiquement correctes à ses élèves.

Elle encourage l'élève dans sa description en répétant ce qu'il dit (82 et 86), en approuvant (88) et en le félicitant (94 et 96). Cette posture bienveillante

permet à l'élève interrogé de se sentir en confiance mais aussi aux autres élèves de vouloir participer à leur tour.

L'enseignante conclut la description de E13 en disant que sa description permettrait de retrouver facilement le doudou décrit parmi plusieurs images de doudous et projette ainsi les élèves sur la séance suivante, qui consiste en un jeu du *Qui est-ce ?*.

Cette séance 3 n'a pas posé de difficultés particulières aux élèves. Ils ont mobilisé leur connaissance sur les catégories des mots pour décrire les doudous en utilisant au moins un mot de chaque catégorie pour décrire leur propre doudou. Ils ont su rappeler le nom des différentes catégories vues en séance 2.

On peut toutefois s'interroger sur l'objectif réel de l'activité. Le fait d'avoir prédisposé les cartes pour décrire les doudous dans des barquettes leur a possiblement facilité le travail de réflexion sur l'utilisation de toutes les catégories et on peut se demander si leurs connaissances ont réellement été en jeu dans cette tâche. Il aurait peut-être fallu proposer un outil aux élèves qui leur permettrait de placer les cartes pour décrire les doudous selon les différentes catégories. Cet outil aurait pu se présenter sous la forme d'un tableau à six colonnes sans que les cartes de description soient triées par catégories auparavant. Il serait intéressant de proposer ce type de tâche en séance 3 lors d'une prochaine mise en œuvre de la séquence.

Si l'on prend du recul sur l'analyse de ces deux séances, il apparaît cependant que les modifications apportées aux séances 2 et 3 ont permis de recentrer ces séances sur l'objectif principal de la séquence qui est de décrire son doudou. Ainsi, la catégorisation sémantique des mots pour décrire les doudous apparaît comme un atout majeur pour étoffer les descriptions proposées par les élèves. Nous allons le constater lors de l'analyse des posts-tests, en comparaison avec les prétests.

2.3. Observation et analyse des post-tests

Pour que la comparaison entre les prétests et les post-tests de la classe 2 soit possible, il a été nécessaire de proposer des conditions identiques pour les deux situations. C'est pourquoi, comme pour les pré-tests, l'enseignante a interrogé individuellement chaque élève en présence de leur doudou pendant les post-tests. Elle leur a à nouveau demandé de décrire leur doudou.

Nous présenterons dans un premier temps le tableau des données générales recensées lors des post-tests dans la classe 2. Nous le comparerons avec le tableau des données générales recensées lors des pré-tests de la classe 2.

Puis, dans un second temps, nous nous attarderons à regarder les résultats obtenus dans cette classe par rapport aux compétences de catégorisation liées à l'objectif général de description de la séquence proposée. Nous comparerons ces résultats à ceux obtenus lors des pré-tests.

Dans un souci de lisibilité pour les comparaisons, les tableaux 2 et 3 des pré-tests en classe 2 sont également présents dans cette partie de notre écrit.

Tableau 2 de recensement des données des évaluations diagnostiques Classe 2

	Durée totale de la description	Temps de parole avant la première relance	Nombre d'adjectifs	Nombre de noms	Nombre total de mots de la description	Nombre de relances de l'enseignante
E1	01'40"	00'30"	2	7	9	3
E2	01'33"	00'20"	1	6	7	4
E3	01'45"	00'38"	5	12	17	2
E4	01'03"	00'24"	0	5	5	4
E5	00'54"	00'15"	2	1	3	4
E6	01'14"	00'58"	2	7	9	1
E9	01'52"	00'08"	3	5	8	5
E10	01'24"	00'22"	2	1	3	6
E13	01'10"	00'45"	3	4	7	2
E15	01'31"	00'20"	4	5	9	4

Nombre médian d'adjectifs dans la Classe 2 = 2

Nombre médian de noms dans la Classe 2 = 5

Nombre médian total de mots de la description dans la Classe 2 = 7,5

Nombre médian de relances de l'enseignante = 4

Tableau 4 de recensement des données des évaluations finales Classe 2

	Durée totale de la description	Temps de parole avant la première relance	Nombre d'adjectifs	Nombre de noms	Nombre total de mots de la description	Nombre de relances de l'enseignante
E1	02'34"	01'14"	4	11	15	3
E2	01'47"	01'01"	7	8	15	2
E3	01'31"	00'48"	6	12	18	1
E4	01'36"	00'46"	4	6	10	2
E5	02'42"	01'03"	4	12	16	3
E6	01'45"	00'53"	3	7	10	1
E9	02'13"	01'26"	4	7	11	2
E13	02'44"	01'01"	9	12	21	2
E15	02'55"	01'27"	5	10	15	3

Nombre médian d'adjectifs = 4

Nombre médian de noms = 10

Nombre médian total de mots de la description = 15

Nombre médian de relances de l'enseignante = 2

Passons maintenant à la comparaison des données générales recueillies lors des pré-tests et des post-tests dans la classe 2.

Commençons par observer les écarts de durée totale des descriptions. Si l'on regarde la durée de la description la plus courte lors des pré-tests, on constate qu'elle est de 54 secondes (Tableau 2) alors que la durée de la description lors des post-tests est de 1 minute et 31 secondes (Tableau 4). Des écarts entre les durées de descriptions les plus longues peuvent également être constatés, avec une durée de description de 1 minute et 52 secondes (Tableau 2) pour la durée la plus longue lors des pré-tests contre 2 minutes et 55 secondes (Tableau 4) lors des post-tests. Les écarts entre les durées des descriptions des pré-tests et des post-tests de chaque élève sont compris entre 14 secondes et 1 minute et 48 secondes (Tableaux 2 et 4). Seule la description en post-test de E3 est plus courte de 14 secondes qu'en pré-test (Tableaux 2 et 4).

Si l'on compare à présent le contenu global des descriptions, c'est-à-dire le nombre de mots utilisés pour décrire les doudous, et plus précisément les noms et les adjectifs, on constate de nouveau des écarts entre les résultats obtenus lors des pré-tests et lors des post-tests. Comme nous l'avions mentionné précédemment, les données de durée de description et de mots utilisés sont fondamentalement liées. Ceci explique donc que le même constat apparait.

Lors des pré-tests, le nombre médian d'adjectifs utilisés dans les descriptions est de 2 (Tableau 2) contre 4 lors des post-tests (Tableau 4). L'écart entre le nombre médian de noms utilisés dans les descriptions est encore plus important, avec un nombre médian égal à 5 lors des pré-tests (Tableau 2) contre 10 lors des post-tests (Tableau 4). Le nombre médian total des mots de description est quant à lui de 7,5 lors des pré-tests (Tableau 2) alors qu'il est de 15 lors des post-tests (Tableau 4). On voit donc que le nombre médian de mots utilisés dans les descriptions a doublé entre les pré-tests et les post-tests.

Concernant les relances de l'enseignante, on remarque que le nombre médian passe de 4 pour les pré-tests (Tableau 2) à 2 pour les post-tests (Tableau

4). Les relances passent d'un nombre compris entre 1 et 6 pour les pré-tests (Tableau 2) à un nombre compris entre 1 et 3 pour les post-tests. Les écarts de durée et de contenu ne peuvent donc pas s'expliquer par une sollicitation plus importante de l'enseignante pour les post-tests, car elles sont moins nombreuses.

Les écarts quantitatifs entre les deux tests, que ce soit pour la durée de la description ou son contenu, s'expliquent par la mise en œuvre de la séquence d'enseignement de description autour du mot-vedette "doudou". On voit que grâce à la mise en place du dispositif du mot-vedette, qui a été adapté pour viser un objectif en lien avec la conduite discursive "Décrire", les élèves ont appris à produire des descriptions plus détaillées et complètes de leur doudou.

Concernant E13, qui est le seul élève à avoir une description plus courte aux post-tests qu'aux pré-tests, on peut supposer que c'est grâce à une meilleure maîtrise des mots de descriptions, qui étaient déjà nombreux aux pré-tests, qu'il a pu obtenir ce résultat. Il a eu moins d'hésitations, ce qui explique un temps plus court.

Nous allons à présent regarder plus en détail le contenu des descriptions lors des post-tests en comparaison avec les pré-tests afin de voir les évolutions qu'il y a eu en termes de quantité de mots de chaque catégorie utilisée pour décrire les doudous. Cette comparaison nous permettra de constater si la mise en place du dispositif du mot vedette a permis aux élèves de structurer leur vocabulaire grâce à la catégorisation sémantique des mots pour décrire les doudous et d'acquérir de nouvelles compétences lexicales dans la description des doudous.

Tableau 3 : Pré-test : résultats de l'évaluation diagnostique, avant la mise en œuvre de la catégorisation dans la Classe 2

	Couleurs	Motifs	Tailles	Parties du corps	Vêtements et accessoires	Formes des doudous	Autres	Nombre total de mots de la description
E1	0	0	1	5	1	1	1	9
E2	1	0	0	4	1	1	0	7
E3	3	1	2	9	1	1	0	17
E4	0	0	0	3	2	0	0	5
E5	1	0	0	1	0	0	1	3
E6	2	0	1	4	0	0	2	9
E9	0	0	1	4	0	2	1	8
E10	0	0	0	0	0	1	2	3
E13	3	1	0	2	0	1	0	7
E15	2	0	1	3	1	1	1	9

Nombre médian de mots relatifs aux couleurs = 1

Nombre médian de mots relatifs aux motifs = 0

Nombre médian de mots relatifs à la taille = 0,5

Nombre médian total de mots de description aux pré-tests = 7,5

Nombre médian de mots relatifs aux parties du corps = 3,5

Nombre médian de mots relatifs aux vêtements et accessoires = 0,5

Nombre médian de mots relatifs à la forme des doudous = 1

Tableau 5 : Post-test : résultats de l'évaluation finale, après la mise en œuvre de la catégorisation

	Couleurs	Motifs	Tailles	Parties du corps	Vêtements et accessoires	Formes des doudous	Absence d'un caractère	Autres	Nombre total de mots de la description
E1	1	0	3	8	1	1	1	0	15
E2	5	0	2	2	1	1	1	3	15
E3	3	1	3	9	1	1	0	0	18
E4	3	1	1	1	3	1	0	0	10
E5	2	1	2	6	4	1	0	0	16
E6	1	0	1	4	0	1	2	1	10
E9	2	1	2	4	0	1	1	0	11
E13	3	0	3	7	0	2	2	4	21
E15	2	1	2	6	2	1	0	1	15

Nombre médian de mots relatifs aux couleurs = 2

Nombre médian de mots relatifs aux motifs = 1

Nombre médian de mots relatifs à la taille = 2

Nombre médian total de mots de description aux post-tests = 15

Nombre médian de mots relatifs aux parties du corps = 6

Nombre médian de mots relatifs aux vêtements et accessoires = 1

Nombre médian de mots relatifs à la forme des doudous = 1

Pour commencer, il est à noter qu'il a été nécessaire de faire apparaître une colonne "Absence d'un caractère" pour le tableau des résultats de l'évaluation finale (Tableau 5). En effet, lors de la mise en œuvre de la séquence, l'enseignante s'est aperçue que certains doudous ne possédaient pas de vêtements et d'accessoires ou de motifs. Elle a fait le choix d'enseigner aux élèves à mentionner l'absence d'un de ces caractères, par des phrases du type "Mon doudou n'a pas de motifs". Cela permet ainsi à l'ensemble des élèves d'exprimer toutes les catégories des mots pour décrire les doudous lors des descriptions. De cette façon, lorsqu'ils décrivent d'autres doudous qui possèdent ces caractères, ils sont en capacité de produire une description complète et détaillée.

Comme pour les pré-tests, on observe des différences significatives entre les catégories. La catégorie des parties du corps est à nouveau celle qui comporte le plus grand nombre de mots proposés, avec un nombre médian de mots relatifs à cette catégorie égal à 6. Les nombres médians de mots relatifs aux motifs, à la forme des doudous et aux vêtements et aux accessoires sont les plus petits, car ils sont égaux à 1. Ces constats d'écart entre les catégories s'expliquent encore une fois aux possibilités de chaque catégorie : il y avait plusieurs doudous qui ne portaient pas de motifs ou de vêtements et d'accessoires, ce qui fait baisser significativement le nombre médian de mots relatifs à ces catégories. Au contraire, tous les doudous possèdent des parties du corps et même plusieurs.

On observe également que toutes les catégories sont présentes au moins une fois dans les descriptions de chaque élève. En effet, si un élève n'a pas mentionné de mots relatifs aux motifs ou aux vêtements et accessoires, on remarque qu'il mentionne l'absence du caractère dans sa description. Si l'on prend l'exemple de E13, qui n'a mentionné ni de mot relatif aux motifs ni de mot relatif aux vêtements et aux accessoires, on s'aperçoit qu'il a précisé l'absence de deux caractères lors de la description de son doudou.

Si l'on compare désormais les résultats obtenus aux pré-tests et aux post-tests, on constate des différences concernant le nombre de mots de chaque catégorie sémantique pour décrire les doudous.

Ainsi, presque l'ensemble des nombres médians relatifs à chaque catégorie a augmenté. Par exemple, le nombre médian de mots relatifs aux couleurs est passé de 1 lors des pré-tests à 2 lors de post-tests et le nombre médian de mots relatifs à la taille est passé de 0,5 à 2. Les mots de la catégorie de la taille, dont le nombre médian était parmi les plus faibles lors des phases de pré-tests, font partie des mots les plus représentés lors des descriptions des post-tests. Cette évolution témoigne de la prise de conscience de l'utilisation de cette catégorie dans la description des doudous.

Seul le nombre médian de mots relatifs à la forme des doudous n'a pas augmenté entre les pré-tests et les post-tests. Cela s'explique tout simplement par le fait que les doudous possèdent généralement une seule forme et que la plupart des enfants la mentionnait déjà lors des descriptions des pré-tests. On constate cependant que les trois élèves qui n'avaient pas mentionné la forme de leur doudou en pré-test, l'ont mentionnée en post-test.

L'enseignement de la catégorisation des mots de description autour du mot-vedette *doudou* semble avoir eu un effet sur les descriptions produites par les élèves. Ils ont été en capacité, après la mise en œuvre du dispositif, de produire des descriptions complètes, avec au moins un mot de chaque catégorie de mots pour décrire les doudous ou de mentionner l'absence d'un caractère lorsque le cas se présentait.

3. Discussion des résultats

Compte-tenu des résultats obtenus lors des post-tests et en comparaison avec ceux des pré-tests, nous pouvons dire que la mise en œuvre du dispositif du mot-vedette a permis de structurer le lexique relatif à la description des doudous des élèves. Grâce à ce dispositif, les élèves ont pu procéder à une

catégorisation sémantique des mots pour décrire les doudous et ont utilisé cette catégorisation pour produire une description d'un doudou avec le plus de précision possible. On voit dans le tableau des post-tests que tous les élèves utilisent au moins un mot de chaque catégorie dans leur description, ils mobilisent donc leurs connaissances des catégories sémantiques des mots pour décrire les doudous dans leur production. L'évolution du contenu des descriptions montre que les compétences lexicales des élèves ont augmenté, avec des nombres médians d'adjectifs et de noms utilisés multipliés par deux entre les descriptions des pré-tests et des post-tests. On voit également que chaque élève a produit une description plus complète, avec plus de mots et ce quel que soit son niveau. Cela montre bien que le dispositif du mot-vedette permet d'enseigner explicitement le lexique tout en tenant compte de l'hétérogénéité des élèves.

Grâce à une première mise en œuvre dans la classe 1, l'enseignante a pu ajuster le dispositif et la séquence afin de répondre aux objectifs fixés de description du doudou. On note donc une évolution des gestes professionnels et un questionnement professionnel de la part de l'enseignante.

Même si l'enseignante est débutante, la mise en place du dispositif a bien eu des effets positifs sur le développement des compétences lexicales des élèves comme le montrent les résultats obtenus aux post-tests. Il serait intéressant de comparer ces résultats avec ceux qu'on obtiendrait lors de la mise en œuvre de la séquence par un enseignant plus expérimenté afin de déterminer le rôle des gestes professionnels dans la mise en place du dispositif du mot-vedette. Il pourrait également être intéressant de proposer une nouvelle séquence autour d'un autre mot-vedette dans la classe 2, maintenant que l'enseignante et les élèves sont familiarisés avec le dispositif. On pourrait alors supposer que les phases de catégorisation seraient plus automatiques car les élèves auraient déjà eu à réaliser ces tâches.

Cependant, il est nécessaire de constater que la séquence autour du mot-vedette *doudou* présentée dans ce mémoire s'éloigne de la conception initiale du dispositif de Roubaud (2012). En effet, dans ce dispositif, on travaille

généralement autour du sens même du mot choisi, qui est souvent polysémique. Ici, pour répondre à des contraintes liées aux programmes et à la progression des apprentissages de la classe, la séquence devait mener à découvrir la conduite discursive “Décrire”. Le choix a été fait de focaliser les apprentissages du lexique autour de la description physique d’un doudou. Malgré cela, ce choix a permis de créer des ensembles de mots et correspond bien aux objectifs de catégorisation du dispositif défini par Roubaud (2020). Le choix du mot en lui-même a été fait selon un exemple donné par Roubaud (2020) afin de correspondre à l’âge et au vécu proche des élèves.

En outre, les différentes étapes du dispositif proposé par Roubaud (2020) ont été elles-mêmes adaptées. En effet, la deuxième étape du dispositif consistant en un classement des représentations initiales autour du mot-vedette par une catégorisation selon les classes grammaticales a été modifiée pour devenir une catégorisation sémantique. Cette seconde catégorisation semblait plus appropriée à l’âge des élèves, comme la mise en œuvre de la séquence et du dispositif dans la classe 1 ont pu nous le montrer lors de notre analyse. La troisième étape, durant laquelle la lecture d’un album de littérature de jeunesse permet de compléter les “représentations liées au mot-vedette” (Roubaud, 2020) n’a pas pu être mise en place en raison de contraintes temporelles. Cette étape était pourtant présente dans le scénario de séquence et correspondait à la séance 4. D’après les résultats obtenus aux post-tests, malgré l’absence de cette étape, les compétences lexicales des élèves se sont développées grâce au dispositif. Il serait cependant intéressant de proposer cette troisième étape dans la prochaine mise en place du dispositif pour pouvoir en mesurer les effets.

La séquence proposée a donc nécessité de nombreuses adaptations du dispositif initial du mot-vedette de Roubaud (2012). Pour mesurer les effets du dispositif tel que proposé par Roubaud (2012), nous pourrions proposer une nouvelle séquence dans laquelle les étapes du dispositif seraient plus fidèles à celles de Roubaud (2020). Nous pourrions également proposer une séquence dans laquelle le choix du mot-vedette permettrait de catégoriser les mots selon d’autres critères, pour étudier le champ lexical ou la gradation du lexique par exemple.

4. Conclusion

Le présent mémoire avait pour objectif de tester un dispositif d'enseignement explicite du vocabulaire nommé "mot-vedette" en maternelle afin d'en mesurer les effets sur le développement des compétences lexicales de tous les élèves, tout en tenant compte de leur hétérogénéité. Ce travail a montré que par la structuration du lexique via la catégorisation des mots, les élèves ont développé leurs compétences lexicales et ont commencé à réfléchir sur la langue et à en comprendre le système.

Cette étude m'a permis de faire émerger de réelles interrogations professionnelles sur l'enseignement du vocabulaire, me poussant à tester un dispositif particulier créé par Roubaud (2012) : le mot-vedette. J'ai ainsi pu prendre conscience de l'importance de la collaboration entre la recherche et l'enseignement, qui permet d'élaborer de véritables outils pour les enseignants mais aussi pour les élèves.

Me placer en tant que chercheuse en analysant les productions des élèves et en comparant les résultats m'a poussée à développer de nouvelles réflexions professionnelles. J'ai cherché des explications aux différents constats effectués, que ce soit en observant les transcriptions de séances ou les tableaux de recensement de données. J'ai pu me rendre compte de l'efficacité, ou non, de certains gestes professionnels. Cette nouvelle posture me servira tout au long de ma carrière afin de proposer un enseignement adapté et efficace.

Mes lectures scientifiques sur la didactique du lexique m'ont permis d'enrichir et de faire évoluer ma représentation de l'enseignement du lexique. Ainsi, il m'est désormais évident de proposer un enseignement explicite et structuré du lexique en créant des séances spécifiques à cette discipline. J'ai pu découvrir l'actualité scientifique de la didactique du lexique et je compte élargir cette culture professionnelle aux autres domaines d'enseignement.

Les compétences lexicales sont étroitement liées à la maîtrise de la lecture et ensuite, à la réussite scolaire (Goigoux, 2015), ce qui montre tout l'enjeu d'enseigner explicitement le lexique et ce, dès la maternelle.

Bibliographie

AURNAGUE, M. et GARCIA-DEBANC, C. (2020). Mettre en œuvre des activités de classification de verbes de déplacement à l'école primaire. *Lidil*, 62.

BÉNIT, S. et SARREMEJANE, P. (2019). Les pratiques évaluatives à la maternelle : des expériences enfantines différenciées en fonction du statut scolaire. *Carrefour de l'Éducation*, 48, 91-106.

CELLIER, M. (2019). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*. Retz, 1-34.

CÈBE, S. et GOIGOUX, R. (2015). Vocabulaire et compréhension de textes : si nous ne laissons à la charge de l'élève que celle qui lui revient ? *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 55(55), 119-136.

GOIGOUX, R. (2015). Lire-Écrire. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. [consulté le 23.12.2021]. Disponible sur le Web : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>

GRÉGOIRE, J., LION, P. et THIBAUT, J.-P. (2001). Sur les difficultés de l'évaluation du lexique : une perspective développementale. *Glossa*, 76, 52-61.

GROSSMANN F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, 163-183.

PÉROZ, P. (2014). « Parce que son papa, madame Grégory a fait un civet, un civet avec le papa » Sur les procédures d'apprentissage du lexique : reprise et reformulation en langage oral à l'école maternelle. *SHS Web of Conferences*, 8, 1141-1156.

REUTER, Y., COHEN-AZRIA C., DAUNAY, B., DELCAMBRE, I. et LAHANIER-REUTER, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 101-105.

ROUBAUD, M.-N. et MOUSSU, M.-J. (2012). Un enseignement structuré du lexique dès la maternelle au service de l'écriture. *Pratiques*, 155-156, 109-126.

ROUBAUD, M.-N. et SARDIER A. (2020). Déplier le mot : deux dispositifs d'apprentissage du lexique en faveur du réemploi. Le cas du verbe *supporter*. *Repères*, 61, 35-55.

ROUBAUD, M.-N. (2020). Le mot-vedette : un dispositif didactique d'apprentissage du lexique à effet de balancier. *Lidil*, 62.

ROUX-BARON, I. et CÈBE, S. (2020). Effets d'un enseignement explicite du vocabulaire sur l'apprentissage et le réemploi, *Repères*, 61.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. L'école maternelle, école du langage [en ligne]. Note de service du 28.05.2019, Bulletin Officiel n°22, 29.05.2019 [consulté le 21.12.2021]. Disponible sur le Web :

https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915456N.htm?cid_bo=142293

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Liste de fréquence lexicale*. Mis à jour en novembre 2020. [consulté le 21.12.2021]. Disponible sur le Web : <https://eduscol.education.fr/186/liste-de-frequence-lexicale>

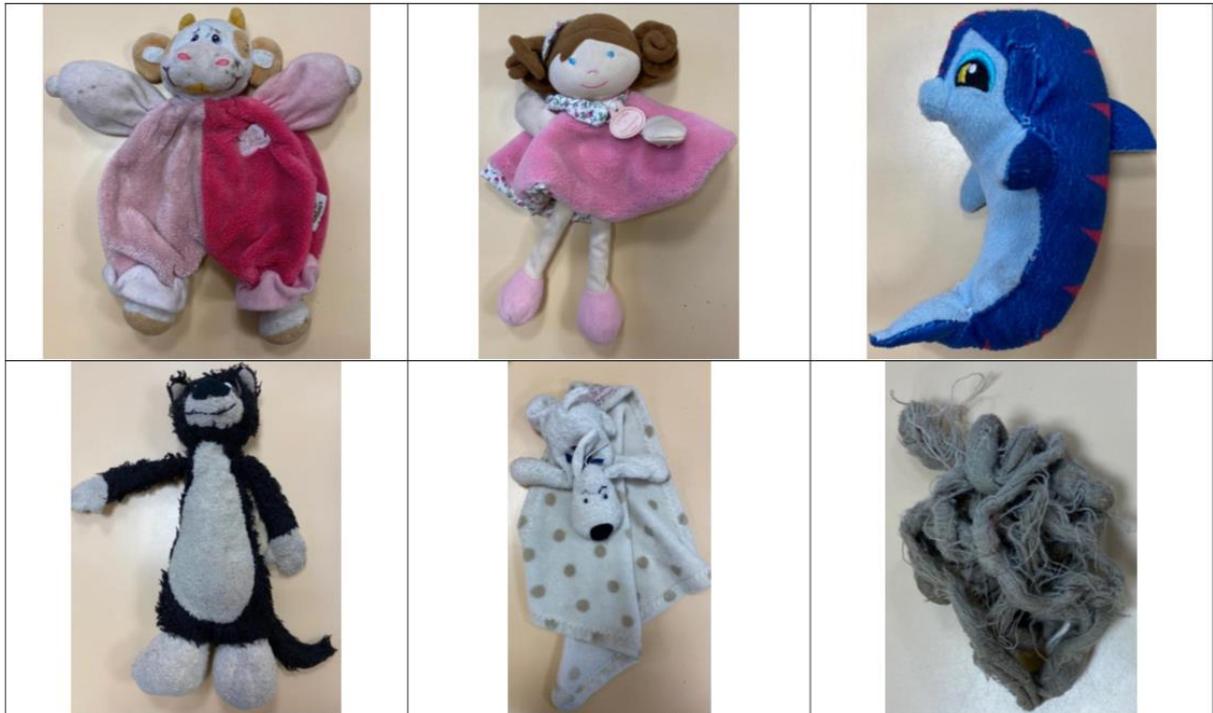
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015). *Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - Cadrage général*.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2020). *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*. [consulté le 21.12.2021]. Disponible sur le Web : <https://eduscol.education.fr/document/299/download>

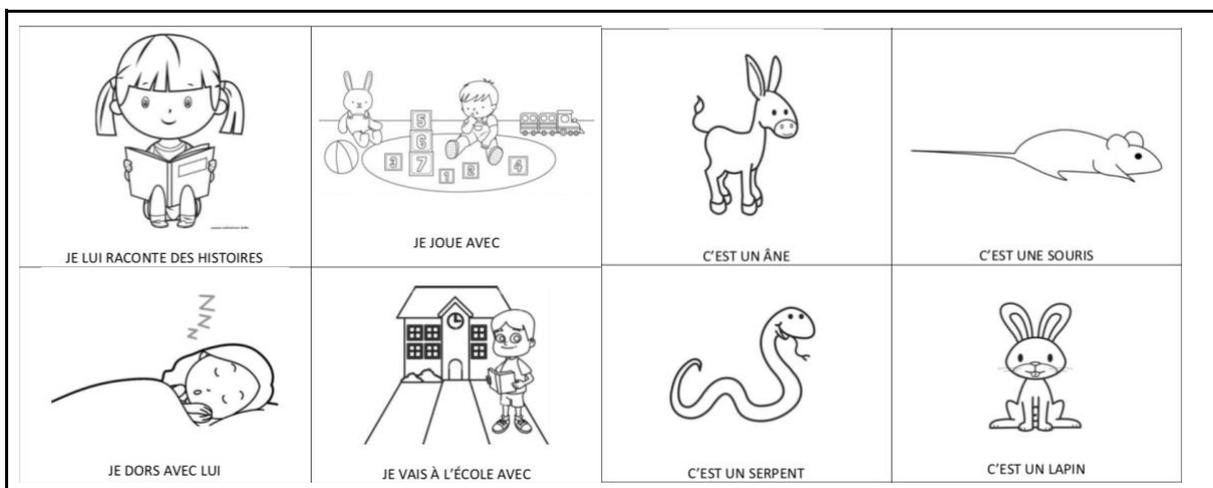
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Programme d'enseignement de l'école maternelle. Bulletin Officiel n°25, 24.05.2021.

Annexes

Annexe 1 : Photo des doudous de la classe 1



Annexe 2 : Cartes à imprimer des réponses aux questions sur les doudous



Annexe 3 : Scénario de séquence du mot-vedette « Doudou »

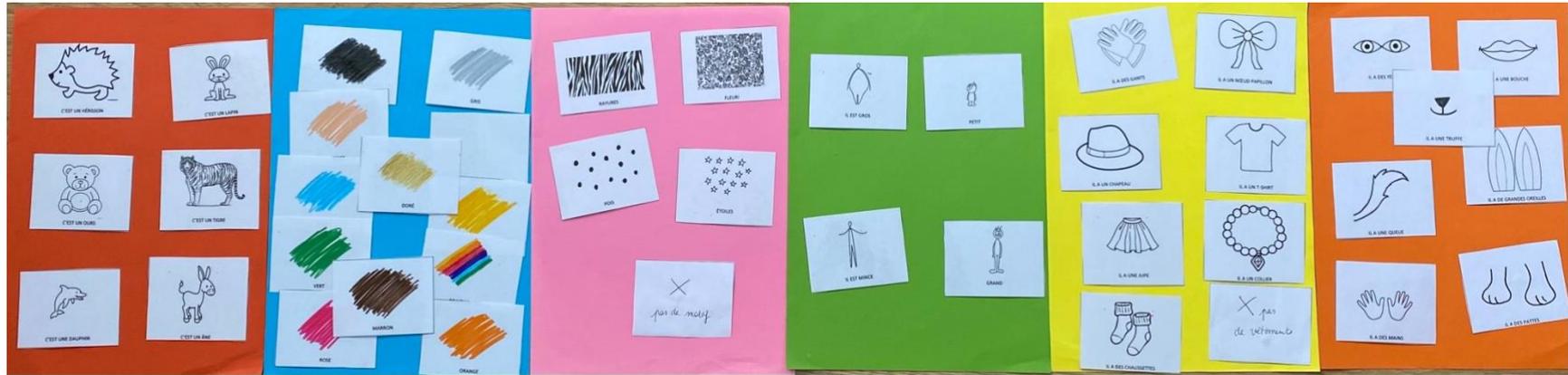
Scénario de séquence mot-vedette “Doudou”

<p>Cycle 1 Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions</p> <p><i>Attendus de fin de cycle en jeu :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. - Utiliser le lexique appris en classe de façon appropriée. <p>Objectifs d'apprentissage de la séquence : Décrire un doudou</p>					
Phase :	<p>S1 : Introduction du mot <u>Doudou</u> Phase : Découverte / recueil des conceptions initiales</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre une question • Prendre la parole pour répondre à une question 	<p>S2 : <u>Catégorisation des doudous</u> (Manipulation) Phase : Structuration</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trouver des critères de catégorisation • Catégoriser les doudous à partir de ces critères 	<p>S3 : <u>Catégorisation des mots</u> (Abstraction) Phase : Structuration</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Catégoriser des mots en fonction de la classe grammaticale 	<p>S4 : <u>Album “Le mange-doudous”</u> Phase : Réinvestissement</p> <p>Objectif :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décrire les doudous de l'album en utilisant le vocabulaire appris en classe 	<p>S5 : <u>Devinette des doudous</u> Phase : Institutionnalisation</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décrire les doudous des images en utilisant le vocabulaire appris en classe • S'emparer du vocabulaire donné en classe et l'utiliser à bon escient dans les tâches langagières

Tâche / Consigne	<p><i>C'est quoi un doudou ?</i></p> <p><i>Comment est ton doudou ?</i></p> <p><i>Qu'est-ce que tu fais avec ton doudou ?</i></p>	<p><i>Vous devez mettre ensemble les doudous qui vont ensemble.</i></p> <p><i>Pourquoi vous les avez mis ensemble ?</i></p> <p>Catégories attendues des élèves : selon formes, couleurs, animaux</p>	<p><i>Quels mots répondent à la question "c'est quoi un doudou" ?</i></p> <p><i>Quels mots répondent à la question "comment est ton doudou" ?</i></p> <p><i>Quels mots répondent à la question "qu'est-ce que tu fais avec ton doudou" ?</i></p> <p>Catégoriser les mots + images</p>	<p>Écouter la lecture de l'album "Le mange-doudous":</p> <p>Description des différents doudous de l'album :</p> <p><i>Comment est ce doudou ?</i></p>	<p>Qui est-ce ? "doudou" :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pour l'élève meneur : Décrire le doudou représenté sur une carte • Pour les élèves joueurs : Trouver le doudou décrit parmi plusieurs cartes où sont représentés des doudous
Matériel	Doudous des élèves	Photographies des doudous	Photos des doudous Cartes avec les couleurs, les utilisations/actions, les formes, les animaux, les parties du corps, etc.	Album « Le mange-doudou » Images des nouveaux doudous	Images des différents doudous (photos, images de l'album)
Obstacles et erreurs	Comprendre la question "comment ?" Différencier l'imaginaire du réel Se détacher physiquement du doudou	Reconnaître son doudou sur l'image Affectivité qui interfère Critères non-attendus : les beaux/les moches, j'aime/j'aime pas...	Placer les cartes dans les bonnes catégories Compréhension de la consigne	Ne pas comprendre le nouveau vocabulaire	Erreur dans la description Mauvaise compréhension du lexique

Niveaux de formulation attendus (lexique, procédures, notion...)	Lexique : couleurs, forme, animaux, actions Formulations : - « C'est ... / mon doudou est ... » - « Il est ... / il a ... ». - « Avec doudou, je ... »	Lexique : couleurs, formes, animaux, actions Formulations : « Ce doudou est ... et ce doudou est Donc on les met ensemble. »	Lexique : couleurs, formes, animaux, actions, attributs Formulations : «... répond à la question ... »	Lexique : couleurs, forme, animaux, attributs Formulations : «il est"/"c'est"	Lexique : couleurs, forme, animaux, attributs Formulations : «il est"/"c'est"
Contenus du bilan des apprentissages / Trace écrite	Réponses écrites au tableau ou sur une affiche	Photographies des catégories de doudous créées	Affichage	Reprise de l'affiche « Comment est le doudou ? »	
Groupements d'élèves	5/6 MS / PS	5/6 MS / PS	5/6 MS / PS	5/6 MS / PS	5/6 MS / PS
Tâches autonomes selon les configurations		Loto des doudous	Loto des doudous	Loto des doudous	Loto des doudous
Indicateurs pour l'évaluation / erreurs dans le but d'ajuster	Prise de parole Utilisation des formulations Réponses adaptées aux questions	Prise de parole Utilisation adaptée du lexique Utilisation adaptée des formulations Propositions de catégories objectives	Prise de parole Utilisation adaptée du lexique Utilisation adaptée des formulations Propositions de réponses adaptées et justifiées	Compréhension du lexique Utilisation adaptée du lexique	Compréhension du lexique Utilisation adaptée du lexique

Annexe 4 : Support Séance 2 Classe 2



Annexe 5 : Trace Écrite Séquence

