

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

<b>Mention</b>	<b>Parcours</b>
Premier degré	M2 B

Domaine de recherche **Maîtrise langage & langues** Centre **Toulouse**

**MEMOIRE**

**Le jeu de société, un outil privilégié pour construire des  
compétences lexicales à l'oral**

Lucie Chazarenc  
N° 21305142

<b>Directeur de mémoire</b>	<b>Co-directeur de mémoire</b>
Monsieur Michel Gangneux ( PRCE - ESPE Midi-Pyrénées )	Madame Karine Duvignau ( Professeur des universités - ESPE Midi-Pyrénées )
<b>Membres du jury de soutenance :</b>	
- Monsieur Michel Gangneux ( PRCE - ESPE Midi-Pyrénées ) - Madame Karine Duvignau ( Professeur des universités - ESPE Midi-Pyrénées )	
<b>Soutenu le 21/06/18</b>	



## Sommaire

Introduction .....	5
1. Le langage oral à l'école maternelle.....	7
1.1. La place de l'oral à l'école .....	7
1.2. Le rôle des interactions enseignant-élève dans l'acquisition du langage .....	9
1.2.1. Apprendre en écoutant l'adulte.....	9
1.2.2. Intervenir à bon escient .....	10
2. L'acquisition du vocabulaire.....	12
2.1. Production des premiers mots et ouverture sur le monde .....	12
2.1.1. Développement du langage chez l'enfant de 1 à 3 ans .....	12
2.1.2. Des mots au service de la communication.....	14
2.2. Principes clés pour un enseignement efficace du vocabulaire .....	16
2.2.1. Des mots reliés les uns aux autres .....	16
2.2.2. Stimuler la mémoire.....	17
2.2.3. Difficultés potentielles des jeunes locuteurs .....	19
3. Jeu et langage à l'école maternelle.....	21
3.1. Définition du jeu.....	21
3.2. Jouer pour apprendre .....	22
3.2.1. Le jeu éducatif.....	22
3.2.2. « Jouer pour parler, parler pour jouer » .....	23
4. Parler pour faire ses courses « Au Marché » .....	25
4.1. Le jeu de société « Au Marché » .....	25
4.2. Protocole expérimental.....	27
4.2.1. Participants.....	27
4.2.2. Déroulement du projet .....	28
4.3. Impact du projet sur le stock lexical des élèves .....	29
4.3.1. Quelques chiffres clés .....	29
4.3.2. Les points forts du projet .....	38
Conclusion.....	48
Bibliographie .....	50
Table des annexes .....	53



## Introduction

« Les mots sont à mon avis [...] notre plus inépuisable source de magie.<sup>1</sup> » Comme l'affirme Dumbledore, personnage du célèbre roman de Joanne Rowling, les mots ont un pouvoir inestimable. Ils nous permettent non seulement de communiquer avec autrui mais également d'agir sur celui-ci. Pour détenir ce pouvoir, c'est à nous d'apprivoiser les mots, d'aller à leur rencontre afin de découvrir toutes les richesses dont ils regorgent.

C'est dans la sphère familiale que l'enfant apprend ses premiers mots. Chaque enfant a grandi dans un environnement différent, plus ou moins propice à l'acquisition du langage normé, autrement dit le langage enseigné et attendu par l'école. Si chez certaines familles lire une histoire ou jouer à des jeux avec ses enfants sont des rituels journaliers, cela n'est pas le cas dans tous les foyers. Ces rituels sont autant de moments privilégiés pour stimuler le langage des enfants et leur permettre d'avancer dans la maîtrise de la langue. Mais certaines familles, préoccupées par des urgences sociales, ne prennent pas suffisamment le temps d'échanger avec leurs enfants et les stimulations langagières sont donc moins fréquentes. Ainsi lorsqu'ils arrivent en maternelle, les élèves n'ont pas le même stock lexical, ni la même maîtrise des différents usages du langage et les écarts entre eux peuvent être considérables. Ces inégalités peuvent par la suite interférer dans la réussite scolaire des élèves car le langage est au service de tous les autres apprentissages. L'école ne peut accepter ce déterminisme et prend en compte ces inégalités en réaffirmant « la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et tous<sup>2</sup> ». Dans cette optique, le langage fait l'objet d'un enseignement structuré, s'appuyant sur des recherches récentes autour des mécanismes d'acquisition.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons plus particulièrement à l'enseignement du langage oral et à l'acquisition du vocabulaire. Le vocabulaire est l'ensemble des mots possédés par une personne en particulier. Par abus de langage nous avons tendance à employer le terme *lexique* comme synonyme de *vocabulaire* mais pour certains auteurs, comme Micheline Cellier, cela serait une erreur. Selon elle, le

---

<sup>1</sup> ROWLING, Joanne. *Harry Potter à l'école des sorciers*. Tome I. Paris : Gallimard jeunesse, 1998. Folio Junior.

<sup>2</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle* [en ligne]. arrêté du 18-2-2015, Bulletin Officiel, spécial n°2, 26.03.2015 [consulté le 15/01/2018]. Disponible sur le Web : <[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)>.

lexique correspondrait à l'ensemble des mots à disposition de tous les locuteurs d'une même langue<sup>3</sup>. Le lexique serait donc beaucoup plus vaste que le vocabulaire !

Chaque personne possède un vocabulaire qui lui est propre. Mais l'objectif de l'école est de créer une culture commune en faisant en sorte que les élèves partagent le plus possible de mots. Plus nous partageons de vocabulaire, plus la communication sera aisée. C'est dans cette perspective que l'enseignement du vocabulaire à l'école prend tout son sens. Il est impératif de mettre en place des séquences où les élèves partageront des expériences communes en vue d'acquérir un vocabulaire de base commun.

Le programme de l'école maternelle ne donne pas de consigne précise sur l'enseignement du vocabulaire mais préconise pour tout enseignement des « modalités spécifiques d'apprentissage<sup>4</sup> ». Parmi ces modalités, nous retrouvons l'apprentissage par le jeu avec une rubrique intitulée « apprendre en jouant<sup>5</sup> ». Passe-temps préféré des enfants, le jeu apparaît comme un support idéal pour allier plaisir et apprentissages. J'ai donc décidé d'utiliser le jeu pour tenter d'enrichir le stock lexical d'élèves de maternelle. Cette pratique est courante et il n'est pas rare de voir des enseignants utiliser le jeu du memory, le loto ou encore le jeu de Kim pour permettre aux enfants de mémoriser et de mobiliser du vocabulaire nouveau. Cependant j'ai fait le choix d'explorer un type de jeu moins fréquemment utilisé dans le cadre de l'apprentissage du vocabulaire : le jeu de société.

La faible utilisation de ce type de jeu nous amène à nous demander : Est-ce que le jeu de société est un support efficace pour accroître le stock lexical des élèves en maternelle ? Plusieurs questions sont sous-jacentes à cette problématique. Quelles sont les préconisations récentes sur l'enseignement du langage oral et du lexique ? Le jeu de société permet-il de répondre à ces préconisations ? En quoi le jeu de société favorise-t-il l'acquisition du lexique oral en contexte ? Peut-on toujours parler de jeu quand celui-ci est utilisé à des fins pédagogiques ?

Pour tenter de répondre à toutes ces questions, je vais dans un premier temps vous présenter l'état actuel des recherches autour du langage, du vocabulaire et du jeu à l'école. Je vous ferai ensuite découvrir les coulisses de mon projet *Parler pour faire ses courses « Au Marché »*. Vous découvrirez la démarche expérimentale utilisée pour

---

<sup>3</sup> CELLIER, Micheline. *Le vocabulaire à l'école maternelle*. Paris : Retz, 2017. Guide pour enseigner. p. 11.

<sup>4</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle* [en ligne]. arrêté du 18-2-2015, Bulletin Officiel, spécial n°2, 26.03.2015 [consulté le 15/01/2018]. Disponible sur le Web : <[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)>.

<sup>5</sup> Ibidem.

réaliser ce projet ainsi que les résultats des évaluations réalisées avant et après l'expérimentation. Nous découvrirons alors si ce projet a eu l'effet escompté sur le stock lexical des élèves. Puis je vous proposerai une analyse personnelle des réussites et limites de mon projet.

## **1. Le langage oral à l'école maternelle**

### **1.1. La place de l'oral à l'école**

En France, la culture humaniste a attribué à l'écrit une valeur scientifique, apportant ainsi une connotation négative à l'oral<sup>6</sup>. Selon cette conception, l'écrit aurait de réels enjeux sociaux et éducatifs, contrairement à l'oral qui ne nécessiterait a priori pas de compétences particulières puisqu'il semblerait au premier abord accessible à tous. En effet, avant même d'entrer à l'école, les élèves ont déjà acquis spontanément le langage oral. De ce fait il semblerait plus légitime de travailler principalement les savoirs qui ne s'acquièrent pas naturellement en dehors de l'école.<sup>7</sup> L'écrit rentrerait donc dans ce cas de figure, ce qui explique en partie que face à l'écrit, l'oral a eu du mal à trouver sa place comme enseignement scolaire. Ce n'est qu'en 1975 que les Instructions Officielles préconisent aux enseignants de s'intéresser à la communication orale en tant que telle.

L'écrit a longtemps été mis sur un piédestal car dans l'inconscient collectif c'est une forme de langage qui appartiendrait à un registre plus soutenu que l'oral et sa maîtrise serait donc valorisée. L'écrit semble être considéré comme une forme de langage plus aboutie que l'oral. Mais cette opposition entre oral et écrit n'est pas réellement fondée. Nous pouvons très bien nous exprimer à l'oral dans un langage soutenu et à l'inverse utiliser un langage très familier à l'écrit, si le message s'adresse à un ami proche par exemple. Le registre de langue n'est pas propre à une des deux formes de langage. Il serait donc plus juste de concevoir l'oral en tant que forme sonore et l'écrit en tant que forme graphique.<sup>8</sup> Cette conception amène ainsi une

---

<sup>6</sup> GAUSSEL, Marie. Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. *Dossier de veille de l'IFE* [en ligne], 2017 [consulté le 05/12/2017], n°117. Disponible sur le Web : [ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/117-avril-2017.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/117-avril-2017.pdf). p. 6.

<sup>7</sup> GARCIA-DEBANC, Claudine et DELCAMBRE, Isabelle. Enseigner l'oral ? *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*. 2001, n°24-25, p. 4.

<sup>8</sup> GADET Françoise et GUERIN Emmanuelle. Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le français aujourd'hui*. 2008, n°162, p. 22.

complémentarité des deux formes de langage et à ce titre elles méritent donc toutes deux de faire l'objet d'un enseignement explicite. C'est d'ailleurs ce que préconise le programme scolaire dès l'école maternelle, en demandant aux enseignants de mobiliser « simultanément les deux composantes du langage : le langage oral [...] [et] le langage écrit<sup>9</sup> ».

L'oral ne doit pas se contenter d'être un outil au service des apprentissages. Nous ne pouvons pas nous satisfaire d'utiliser l'oral uniquement pour la passation de consignes ou pour des explications. Il faut impérativement prévoir des temps spécifiques pour son enseignement. Mais à l'école, qui dit enseignement dit aussi évaluation. Or il est plus aisé d'évaluer un travail écrit qu'une production orale. De par la trace indélébile que laisse l'écrit, il est possible de relire la production autant de fois que nécessaire. L'oral, s'il n'est pas enregistré, ne permet pas cela et une seule écoute ne saurait suffire à saisir toutes les subtilités de la production. Pour pouvoir évaluer l'oral de chaque élève, il faudrait les entendre individuellement ou du moins dans un groupe en petit effectif. Or cette configuration demande une certaine organisation et surtout un temps conséquent. Encore une fois, l'écrit a un avantage sur l'oral, celui de pouvoir évaluer tous les élèves individuellement en même temps... Heureusement grâce aux TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement), il est désormais facile de s'enregistrer parler mais aussi d'« effacer, recommencer et se réécouter, comme on le ferait à l'écrit<sup>10</sup> ». Cela nécessite toutefois l'utilisation de matériel spécifique pas toujours présent dans les classes. De plus les enregistrements sont soumis à l'accord des parents.

Il est évident que l'oral est un objet d'enseignement particulièrement complexe, mais il ne doit pas pour autant être négligé. Chez les jeunes enfants, les premiers apprentissages fondamentaux se font à l'oral. Avant d'apprendre à lire il faut apprendre à parler et l'oral joue un rôle prépondérant dans cet apprentissage.

---

<sup>9</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle* [en ligne]. arrêté du 18-2-2015, Bulletin Officiel, spécial n°2, 26.03.2015 [consulté le 15/01/2018]. Disponible sur le Web : <[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)>.

<sup>10</sup> GARCIA-DEBANC, Claudine et DELCAMBRE, Isabelle. Enseigner l'oral ? *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*. 2001, n°24-25, p. 7.

## 1.2. Le rôle des interactions enseignant-élève dans l'acquisition du langage

### 1.2.1. Apprendre en écoutant l'adulte

L'enfant, quelle que soit sa langue maternelle, dès sa toute petite enfance et au cours d'un long processus, acquiert spontanément le langage grâce à ses interactions avec les adultes de son entourage.<sup>11</sup>

Avant de posséder lui-même des mots, l'enfant les côtoie à travers les paroles des adultes qui l'entourent. C'est à force d'entendre les adultes parler que l'enfant commence à émettre des hypothèses sur le sens des mots et sur la façon de les agencer entre eux pour créer une phrase cohérente. Puis à un moment l'enfant va se lancer à son tour en prenant modèle sur ce qu'il a déjà entendu pour essayer de s'exprimer et ainsi entrer en communication. Mais il ne se contente pas de reproduire tel quel l'énoncé de l'adulte. Il extrait de son énoncé les éléments linguistiques susceptibles de l'intéresser pour agrémenter ses futures productions orales. De par ses énoncés, l'adulte offre ainsi à l'enfant des « schèmes sémantico-syntaxiques créateurs<sup>12</sup> », autrement dit « des stimulations mentales de mise en relation d'éléments verbalisables.<sup>13</sup> »

Ce fonctionnement mental permet à l'apprenant dans d'autres circonstances, de s'approprier pour son propre système langagier un fonctionnement dont on lui a donné l'expérience.<sup>14</sup>

Mais pour que l'interaction avec l'adulte soit source d'apprentissage, il faut qu'elle soit individualisée et adaptée aux capacités langagières de l'enfant. On ne s'adresse pas à un enfant qui apprend à parler comme à un locuteur averti. L'intervention de l'adulte doit avoir une fonction d'étayage<sup>15</sup>, comme le préconise Jerome Bruner. Il y a « étayage explicite quand l'adulte aide l'enfant à faire ou dire ce qu'il ne pourrait pas faire tout seul<sup>16</sup> ». Mais cette aide doit être apportée en respectant

---

<sup>11</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle* [en ligne]. arrêté du 18-2-2015, Bulletin Officiel, spécial n°2, 26.03.2015 [consulté le 15/01/2018]. Disponible sur le Web : <[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)>.

<sup>12</sup> LENTIN, Laurence. *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. Paris : E.S.F., 1998, p. 48.

<sup>13</sup> Ibidem.

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> BRUNER, Jerome Seymour. *Le Développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France, 1987.

<sup>16</sup> NONNON, Elisabeth. Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours. *Enjeux*. 1997, n°39/40, p. 35.

la « zone proximale de développement<sup>17</sup> », concept initié par Lev Vygotsky. Cette zone est respectée si l'adulte propose des formulations langagières légèrement plus complexes que ce que l'enfant est capable de produire actuellement mais tout en étant adaptées aux capacités cognitives et langagières de celui-ci. A l'école, l'adulte en charge de cette mission est l'enseignant.

Constamment attentif à son propre langage et veillant à s'adapter à la diversité des performances langagières des enfants, [l'enseignant] s'exprime progressivement de manière plus complexe.<sup>18</sup>

Il peut être intéressant de s'enregistrer de temps en temps en situation d'interaction avec les élèves pour se rendre compte de la pertinence ou non du langage que l'on adresse à l'enfant et ainsi faire évoluer sa propre pratique. Il faudrait ensuite visionner ces vidéos tout en se demandant : Qu'est-ce que l'enfant a produit ? Quel type de construction et de vocabulaire a-t-il utilisé ? Qu'est-ce que j'ai proposé en retour ? Est-ce que ce que j'ai proposé est un petit peu au-dessus de ce qu'il a produit ?

Mais pour pouvoir proposer un étayage linguistique adapté à chacun des élèves, il faut aménager des temps de langage en petit effectif. Philippe Boisseau, ancien enseignant et inspecteur de l'Education nationale, est convaincu des bienfaits du travail en petit groupe :

Pour les enfants les moins expérimentés, le fonctionnement en petits groupes de langage n'est pas un luxe, c'est une nécessité pour compenser l'absence de milliers d'interactions positives dont ont bénéficié les autres.<sup>19</sup>

### **1.2.2. Intervenir à bon escient**

Si l'on admet que l'enfant apprend à parler grâce aux interactions avec l'adulte, il est alors important, en tant que future enseignante, de connaître les modalités d'interactions les plus propices au développement du langage. Plusieurs auteurs tels qu'Emmanuelle Canut, Natacha Espinosa ou encore Philippe Boisseau s'accordent pour dire que les relances, les reprises, les reformulations et les feedbacks font partis des

---

<sup>17</sup> VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In BRONCKART Jean-Paul. *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel- Paris : Delachaux & Niestlé, 1985, p. 95.

<sup>18</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle* [en ligne]. arrêté du 18-2-2015, Bulletin Officiel, spécial n°2, 26.03.2015 [consulté le 15/01/2018]. Disponible sur le Web : <[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)>.

<sup>19</sup> BOISSEAU, Philippe. *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz, 2005. Comment faire. p.9.

modalités d'interactions considérées comme efficaces. Les relances ont pour but d'inciter l'enfant à prendre la parole, en le questionnant notamment et en demandant des précisions suite à son intervention. Plus l'enfant est jeune, moins il aura tendance à faire de longs discours et à s'exprimer en continu. Les relances interviennent alors pour entretenir la conversation. Mais on ne peut se satisfaire de faire parler l'enfant. Il est également important d'intervenir sur sa production orale, de la reprendre et de la reformuler. C'est un des rôles des feedbacks.

L'enseignant, attentif, accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrases plus adaptées qui l'aident à progresser.<sup>20</sup>

C'est lors des reformulations que l'étayage évoqué précédemment va pouvoir être mis en place. La reformulation consiste à reprendre la production de l'élève tout en lui apportant des éléments nouveaux qu'il n'est pas encore en mesure de produire tout seul. Lors des conversations en groupe, les reprises et reformulations individualisées peuvent être tout autant bénéfiques aux autres élèves car c'est aussi en écoutant que l'on apprend. Les feedbacks doivent également intervenir pour valoriser les prises de parole des élèves afin de les encourager à poursuivre. Ils peuvent prendre différentes formes comme un oui d'approbation ou une expression non-verbale de satisfaction. Montrer à l'enfant qu'il a bien été compris par l'adulte permet de le motiver à poursuivre son effort de communication. Mais si le propos de l'enfant n'est pas compréhensible, il faut également lui signifier.

Etre bienveillant et encourager les élèves, ce n'est pas leur donner l'illusion que leur prise de parole est pertinente alors qu'elle ne l'est pas. Pour les faire progresser, il est nécessaire que nous soyons exigeants avec eux. Nous ne pouvons pas nous contenter de satisfaire constamment notre envie de leur faire plaisir et de ne pas les contrarier. Imaginons qu'un élève vienne voir l'enseignante pendant la récréation en lui tendant le pied et en lui disant uniquement le mot « chaussure ». Bien que le message de l'élève ne soit pas précis, l'enseignante a bien entendu remarqué son lacet défait et a donc compris sa demande. Ainsi, deux solutions s'offrent à elle : soit elle lui fait son lacet et satisfait directement la requête de l'élève, soit elle lui signifie qu'elle n'a pas compris ce qu'il voulait tout en l'aidant à mieux se faire comprendre verbalement. Il est évident que la

---

<sup>20</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle* [en ligne]. arrêté du 18-2-2015, Bulletin Officiel, spécial n°2, 26.03.2015 [consulté le 15/01/2018]. Disponible sur le Web : <[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)>.

deuxième option entraînera probablement l'irritation de l'enfant, qui ne va guère apprécier qu'on lui signifie notre incompréhension et que son désir ne soit pas satisfait immédiatement. Mais d'un point de vue pédagogique, verbaliser l'incompréhension sera plus riche en termes d'apprentissages. Il ne faut pas laisser l'enfant penser que son mot a suffi pour se faire comprendre. Certes dans cette situation le non-verbal a permis à son interlocutrice de comprendre son message, mais ça ne sera pas toujours le cas. Il faut donc armer l'élève dès maintenant pour affronter au mieux les prochaines situations de communications auxquelles il devra faire face. Pour cela, l'enseignante peut dire à l'enfant qu'elle n'a pas compris et l'élève se sentira contraint de reformuler sa demande afin que celle-ci aboutisse. L'enseignante peut bien sûr lui fournir le vocabulaire adéquat s'il ne l'a pas. Une fois que l'élève aura fait l'effort de reformulation, alors l'adulte lui refera ses lacets. L'élève, quant à lui, se rendra compte que ses efforts n'avaient pas uniquement pour but de faire plaisir à son enseignante mais qu'ils ont aussi permis d'agir sur son interlocutrice. C'est grâce à sa prise de parole que l'élève a obtenu une réponse positive à sa requête. Ce type de situations permet aux élèves de découvrir peu à peu les codes et les enjeux de la communication orale.

## **2. L'acquisition du vocabulaire**

### **2.1. Production des premiers mots et ouverture sur le monde**

#### **2.1.1. Développement du langage chez l'enfant de 1 à 3 ans**

Des analyses de productions de jeunes enfants<sup>21</sup> à différents âges ont permis de déterminer une corrélation entre l'âge des enfants et le nombre de mots produits. L'enfant produit ses premiers mots vers l'âge de 12 mois. A 18 mois il en produit environ 50 à 60. Puis l'acquisition s'accélère à partir de 20 mois avec une « explosion lexicale » qui se traduit par une production journalière de 4 à 10 mots nouveaux. Bien évidemment, ce n'est pas le cas de tous les enfants car comme dans tous les domaines d'apprentissage, il existe des variations interindividuelles plus ou moins conséquentes. A 24 mois, alors que certains enfants possèdent environ 300 mots, d'autres n'en

---

<sup>21</sup> BASSANO, Dominique. La constitution du lexique : le « développement lexical précoce ». In KAIL, Michèle, FAYOL Michel. *L'acquisition du langage*. Vol I. Paris : Presses Universitaires de France, 2000, chapitre 5, p. 137-168.

possèdent que 100 (10% des enfants) et d'autres en revanche en ont déjà 500 (10% des enfants). A 30 mois, la plupart des enfants sont en mesure d'utiliser 530 mots environ. L'école maternelle va ensuite jouer un rôle crucial dans l'acquisition du vocabulaire puisqu'à l'entrée du CP, les élèves possèdent environ 2500 mots. En revanche ils sont capables de comprendre bien plus de mots que cela.

Peu importe l'âge, la compréhension des mots précède leur production de 4 ou 5 mois. Cela s'explique par le fait que compréhension et production sont assurées par deux aires du cerveau distinctes<sup>22</sup>. L'aire de Broca<sup>23</sup>, située dans le lobe frontal, prend essentiellement en charge la production de la parole et la compréhension, quant à elle, est principalement prise en charge par l'aire de Wernicke<sup>24</sup> qui se trouve à la surface du lobe temporal. Ces deux aires sont toutefois connectées entre elles par les fibres nerveuses. Ainsi Alain Lieury différencie le vocabulaire actif, composé de mots dont l'élève est en mesure de produire spontanément, du vocabulaire passif, composé de mots que l'élève comprend sans pour autant être capable de les utiliser.

Il existe également une corrélation entre l'âge des enfants et les classes de mots employés<sup>25</sup>. Il faut savoir que notre vocabulaire est constitué de deux catégories de mots : les mots lexicaux et les mots grammaticaux. Les mots lexicaux, aussi appelés mots pleins, sont des unités lexicales doté d'un sens et qui renvoient à des notions, des choses ou des êtres présents dans notre monde. Dans cette catégorie nous retrouvons donc les noms, les adjectifs, les verbes et les adverbes. C'est une classe ouverte, autrement dit une classe susceptible de s'enrichir régulièrement de nouveaux mots. Puis il existe les mots grammaticaux, ou mots outils, qui n'ont pas de signification propre. Dans cette catégorie nous retrouvons les déterminants, les pronoms, les prépositions et les conjonctions. Ce type de mots a une fonction purement grammaticale et permet de relier les mots lexicaux entre eux pour ensuite créer un énoncé. Les mots grammaticaux appartiennent à une classe fermée puisque ces mots resteront toujours en nombre limité.

Jusqu'à 18 mois, le vocabulaire des enfants est essentiellement constitué de noms. Ils représentent environ 40% de leur vocabulaire alors que les verbes et adjectifs n'en constituent qu'une petite partie, soit 15%. Les mots grammaticaux sont encore

---

<sup>22</sup> CHAPELLE, GAETANE. Quand l'aphasie nous parle. In DORTIER, Jean-François (coord.). Le langage, Nature, histoire et usage. Auxerre : Sciences Humaines, 2001, chapitre 8, p. 297-302.

<sup>23</sup> Aire découverte par le neurologue français Paul Broca.

<sup>24</sup> Aire découverte par le psychologue allemand Karl Wernicke.

<sup>25</sup> BASSANO, Dominique. Emergence et développement du langage : enjeux et apports des nouvelles approches fonctionnalistes. In DEMONT, Elisabeth et METZ-LUTZ, Marie-Noëlle. L'acquisition du langage et ses troubles. Paris : Solal, 2007, p.13-16.

moins présents avec seulement 10%<sup>26</sup>. La prédominance des noms peut s'expliquer par leur fonction dénomminative qui attribue aux mots un référent concret facile à percevoir (personne, objet...). Autour de 24 mois, toutes les catégories de mots sont représentées de manière plus ou moins équitable. Mais à partir de 30 mois, on observe un retournement de situation avec des verbes et adjectifs (26%) un peu plus présents que les noms (23%). Le changement est encore plus remarquable pour les mots grammaticaux qui sont trois fois plus présents qu'avant (40%). Les verbes et les mots grammaticaux arrivent plus tardivement car ils ne peuvent se développer qu'une fois que l'enfant possède une quantité de noms suffisants, c'est-à-dire entre 100 à 200 noms. Ainsi l'enfant va pouvoir commencer à combiner les mots entre eux et utiliser la syntaxe. Lexique et syntaxe sont donc liés. En effet, « sans vocabulaire, la syntaxe ne peut se développer, mais celle-ci accélère l'acquisition du lexique <sup>27</sup> ».

### **2.1.2. Des mots au service de la communication**

En enrichissant son vocabulaire de mots lexicaux, l'enfant construit petit à petit une représentation du monde qui l'entoure. Comme nous l'avons vu, les mots lexicaux sont des unités sonores dotées d'un sens et qui renvoient à des notions, des choses ou des êtres présents dans notre monde. C'est Ferdinand de Saussure qui a mis en exergue cette relation entre la forme visuelle ou auditive du mot (signifié) et son contenu sémantique (signifiant). Par exemple, la suite de phonèmes [ʃa] est un signifié qui est associé à la représentation d'un « mammifère au museau arrondi et aux griffes rétractiles<sup>28</sup> », soit son signifiant. L'association du signifié et du signifiant est arbitraire puisqu'il n'existe aucun lien naturel entre eux. Chaque langue possède ses propres associations. Ainsi, le concept *chat* sera évoqué par des signifiés complètement différents d'une langue à l'autre. En italien on emploiera par exemple le terme *gatto*. Mais pour bien se faire comprendre par la communauté linguistique à laquelle on appartient, il est important de maîtriser les associations entre signifié et signifiant conventionnellement admises par sa communauté. Les enfants apprennent petit à petit

---

<sup>26</sup> Ces chiffres sont issus de données recueillies dans le cadre du travail de Dominique Bassano sur l'évolution du langage chez les enfants français.

<sup>27</sup> CELLIER, Micheline. *Le vocabulaire à l'école maternelle*. Paris : Retz, 2017. Guide pour enseigner. p.17.

<sup>28</sup> Définition extraite du dictionnaire Larousse.

ces associations à l'aide de leur entourage et de l'enseignement du vocabulaire dispensé à l'école.

Mais en attendant de posséder un vocabulaire suffisamment riche, les enfants usent de stratégies pour communiquer et se faire comprendre par leur interlocuteur. Eve Clark a mis en évidence une stratégie très utilisée par les enfants : la « sur-extension ». Par exemple, lorsqu'ils ne connaissent pas le mot spécifique à employer, ils ont tendance à utiliser un autre mot dont le signifiant possède des traits sémantiques communs à la chose qu'ils souhaitent évoquer. Mais ce mot n'est pas forcément approprié car il faut aussi tenir compte des traits sémantiques qui diffèrent entre les deux signifiants. Prenons le cas d'un enfant qui aurait associé le signifié *oiseau* à tout être vivant qui vole. Cet enfant utilisera donc le mot *oiseau* pour désigner également les papillons, les libellules, les abeilles... Si le référent dont parle l'enfant n'est pas accessible directement à partir de la situation d'énonciation, l'interlocuteur peut se faire une représentation erronée de la chose évoquée. « Lorsque les mots précis manquent aux élèves, c'est le sens qu'ils tentent de donner au monde qui s'obscurcit.<sup>29</sup> » Il est donc important d'aider les élèves à développer leur stock lexical pour permettre l'emploi de termes plus spécifiques et ainsi faciliter la communication.

Un autre phénomène a été observé chez les jeunes parleurs, cette fois appelé « sous-extension ». Certains enfants, à l'inverse, ont tendance à restreindre l'usage des mots connus. Ils ont du mal à concevoir qu'un signifié puisse avoir plusieurs référents dans la vie réelle. Ces enfants emploieront par exemple le mot *chien* uniquement pour désigner leur animal de compagnie. Pour eux, un mot n'a qu'un seul référent ; ils ne conçoivent pas qu'en dehors de leur environnement proche, d'autres animaux soient également nommés *chiens*. Il faudra multiplier les rencontres avec le mot en contexte pour qu'ils arrivent à se faire une représentation prototypique du concept évoqué par le mot *chien*.

Les phénomènes de sur-extension et de sous-extension disparaîtront naturellement avec le temps si l'enfant ne présente pas de troubles du langage. Mais l'école doit tout de même aider les élèves à accroître leur stock lexical et consolider la maîtrise de leur vocabulaire.

---

<sup>29</sup> BENTOLILA, Alain. *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire* [en ligne]. Février 2017 [consulté le 06/05/2018]. Disponible sur le Web : <<http://www.education.gouv.fr/cid4764/l-acquisition-vocabulaire-ecole-elementaire.html>>.

## 2.2. Principes clés pour un enseignement efficace du vocabulaire

### 2.2.1. Des mots reliés les uns aux autres

Bien souvent, le lexique est perçu comme une simple liste de mots. Cette conception du lexique est erronée car elle présente les mots comme des unités complètement autonomes et ignore les relations qu'ils entretiennent entre eux. Or les mots sont inéluctablement reliés les uns aux autres par des relations de ressemblance, aussi bien au niveau de la forme que du sens, et par des relations de dépendance syntaxique. Ces relations doivent impérativement être prises en compte dans l'apprentissage du vocabulaire par les élèves. Une liste de mots ne permet pas de faire émerger ces relations et de faire prendre conscience aux élèves des fonctionnements linguistiques de leur langue.

Un travail sur le vocabulaire est pertinent s'il crée des liens entre les mots tels un réseau sémantique. On peut mettre les mots en relation avec leurs synonymes ou à l'inverse les opposer à leurs antonymes. On peut également réunir les mots qui se rapportent à une même thématique, c'est-à-dire travailler sur le champ lexical. Une autre possibilité est de mettre en avant les relations catégorielles. Imaginons que les élèves viennent de découvrir le terme *fraise*. Il peut être mis en relation avec son hyperonyme *fruit* qu'ils sont susceptibles de connaître. Le sens du mot *fraise* est donc inclus dans celui d'un mot connu, en l'occurrence *fruit*. Cela facilitera sa mémorisation.<sup>30</sup>

Si le lexique ne peut être réduit à une liste de mots, le mot ne peut être réduit à son sens. Nous avons dit précédemment qu'il faut prendre en compte toutes les relations qu'entretiennent les mots entre eux. Cela comprend donc la relation entre lexique et syntaxe. S'intéresser à la syntaxe c'est s'intéresser à la façon dont on combine les mots pour créer des phrases. Cela évite de se restreindre aux mots lexicaux, autrement dit les noms, verbes, adjectifs et adverbes. Les mots grammaticaux, tels que les prépositions, conjonctions, déterminants et pronoms, sont indispensables à la production d'un énoncé et méritent donc d'être travaillés. Exploiter l'environnement syntaxique des mots facilitera ainsi leur réemploi par les élèves.

---

<sup>30</sup> CELLIER, Micheline. *Le vocabulaire à l'école maternelle*. Paris : Retz, 2017. Guide pour enseigner. p. 31.

### 2.2.2. Stimuler la mémoire

Mais pour optimiser les chances de réemploi d'un mot, l'enseignant doit tout mettre en œuvre pour enclencher le processus de mémorisation car un mot réemployé c'est avant tout un mot mémorisé. Tout d'abord, pour être retenu, le mot doit être impérativement compris. « L'enseignant stabilise les informations, s'attache à ce qu'elles soient claires pour permettre aux enfants de se les remémorer.<sup>31</sup> »

Au-delà de la clarté, il est essentiel que l'apprentissage s'inscrive dans un projet lui donnant du sens<sup>32</sup>. C'est en manipulant les informations qu'on optimise les chances de les retenir et de les réinvestir plus tard. Ainsi comme dit précédemment, il n'y a pas d'intérêt à essayer de mémoriser une liste de mots sans les intégrer à un projet. Il faut créer des situations de communication où ces mots pourront être employés afin que les élèves perçoivent l'utilité et le pouvoir de posséder de tels mots. Lorsqu'on juge une information utile, on fait tout pour la retenir car on sait qu'on en aura besoin et qu'on s'en resserra !

Une fois le lexique compris et intégré à un projet, c'est à l'enseignant de donner un petit coup de pouce pour fixer les mots à long terme dans la mémoire des élèves. Grâce à la psycholinguistique, nous savons que nos connaissances sont stockées en mémoire sous forme de nœuds interconnectés entre eux<sup>33</sup>. Collins et Quillian ont été les premiers en 1969 à proposer une organisation hiérarchique de la mémoire sémantique. Selon leur théorie, dans notre mémoire, chaque concept de notre monde serait relié à son hyperonyme : le saumon est un poisson, le poisson est un animal, un animal est un être vivant. Mais ce classement ne s'effectue pas par magie, c'est à l'enseignant de le déclencher en proposant aux élèves des activités de classement et de catégorisation<sup>34</sup>. Ces activités permettent de stocker en mémoire des informations interconnectées et donc ordonnées. Un mot bien rangé est un mot facilement retrouvé ! Mais encore faut-il s'assurer qu'il soit bien rangé et qu'il n'en ressortira pas...

---

<sup>31</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle* [en ligne]. arrêté du 18-2-2015, Bulletin Officiel, spécial n°2, 26.03.2015 [consulté le 15/01/2018]. Disponible sur le Web : <[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)>.

<sup>32</sup> CELLIER, Micheline. *Le vocabulaire à l'école maternelle*. Paris : Retz, 2017. Guide pour enseigner. p. 30.

<sup>33</sup> ROSSI, Jean-Pierre. Les modèles de la mémoire sémantique : descriptions et discussions. In *Psychoneurologie du langage*. Belgique : Boeck Université, 2013, Chapitre VIII, p. 189-210.

<sup>34</sup> CELLIER, Micheline. *Le vocabulaire à l'école maternelle*. Paris : Retz, 2017. Guide pour enseigner. p. 31.

Pour optimiser les chances de mémorisation du mot, il faut faire appel à l'ensemble de nos sens. En effet il existe une mémoire visuelle, auditive mais aussi kinesthésique. Mettre en éveil l'ensemble de ces sens lors de l'apprentissage c'est multiplier la probabilité de mémorisation. Pour les plus jeunes l'abstraction reste très difficile, il est donc important de ne pas se limiter à la mémoire auditive. Les jeunes enfants « s'appuient fortement sur ce qu'ils perçoivent visuellement pour maintenir des informations en mémoire temporaire<sup>35</sup> ». Lors d'une séance sur le lexique, s'il n'est pas possible d'avoir dans la classe les référents des mots travaillés, alors il est important d'utiliser des photos ou images pour que les élèves puissent s'en faire une représentation mentale. Pour faire appel aux autres sens, il est aussi possible de mettre en place une boîte à toucher pour découvrir la forme de l'objet ou des sensations liées à sa texture, de faire des mimes pour représenter un signifié et bien sûr tout simplement utiliser la voix pour entendre la forme sonore des mots. Il ne reste plus qu'à intégrer ces expériences dans des projets et activités motivantes pour les élèves et le tour est joué, ou presque...

Les émotions jouent également un rôle important dans la mémorisation. En effet « les opérations mentales de mémorisation chez les jeunes enfants ne sont pas volontaires<sup>36</sup> » et « dépendent [en partie] de l'aspect émotionnel des situations<sup>37</sup> ». Une expérience positive et motivante laissera forcément plus de traces en mémoire qu'une expérience ennuyante ou stressante que leur cerveau cherchera à oublier au plus vite<sup>38</sup>.

Enfin dernier petit secret pour s'assurer que les informations resteront bien stockées dans notre mémoire...la réactivation permanente ! Il est faux de penser qu'une fois mémorisé le mot restera rangé bien sagement dans la mémoire des élèves. S'il n'est pas retravaillé plus tard, le mot peut disparaître aussi vite qu'il est apparu. Pour activer la mémoire à long terme, il est essentiel que l'enseignant provoque de nouvelles rencontres avec le mot récemment appris en variant les contextes d'apparition.

---

<sup>35</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle* [en ligne]. arrêté du 18-2-2015, Bulletin Officiel, spécial n°2, 26.03.2015 [consulté le 15/01/2018]. Disponible sur le Web : <[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)>.

<sup>36</sup> Ibidem.

<sup>37</sup> Ibidem.

<sup>38</sup> CELLIER, Micheline. *Le vocabulaire à l'école maternelle*. Paris : Retz, 2017. Guide pour enseigner. p. 30.

### 2.2.3. Difficultés potentielles des jeunes locuteurs

Connaître les principes fondamentaux pour un apprentissage efficace du lexique est indispensable, mais anticiper les difficultés potentiellement rencontrées lors de cet apprentissage l'est tout autant. A l'école les classes sont hétérogènes et l'enseignant se doit de « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves<sup>39</sup> ». L'enseignement du vocabulaire est un domaine où le niveau des élèves est particulièrement hétérogène. Les « expériences familiales, environnementales et sociales<sup>40</sup> » sont différentes d'un élève à l'autre et par conséquent le stock lexical des élèves est différent. Ainsi il faut être conscient que si pour certains le vocabulaire de base est acquis dès l'entrée à l'école maternelle, cela n'est pas le cas pour tous. La différence de vocabulaire peut aussi être perçue au niveau du registre de langue. Alors que des élèves parleront de « bidou », d'autres élèves emploieront le mot « ventre ». La difficulté est donc de faire acquérir le vocabulaire de base, dans un registre adéquat, aux élèves qui ne le dispose pas tout en continuant d'enrichir le stock lexical des autres élèves.

Les élèves ont également des origines différentes et tous ne sont pas francophones. Les élèves non-francophones sont d'autant plus susceptibles de rencontrer des difficultés de prononciation. Celles-ci peuvent interférer dans la compréhension du mot et l'élève peut finir par être découragé de ne pas se faire comprendre. L'enseignant aura dans ce cas pour mission de donner à l'élève les moyens de résoudre les problèmes phonologiques liés à sa nouvelle langue pour l'encourager à entrer en communication.

D'autres facteurs propres à l'élève peuvent également compliquer l'acquisition du vocabulaire malgré un enseignement structuré. Un élève timide peut par exemple devenir mutique. L'enseignant devra alors redoubler d'effort pour créer « les conditions bienveillantes et sécurisantes pour que tous les enfants (même ceux qui ne s'expriment pas ou peu) prennent la parole<sup>41</sup> ».

---

<sup>39</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. arrêté du 1-7-2013, Bulletin Officiel, n°30, 25-7-2013, p.89.

<sup>40</sup> BENTOLILA, Alain et al. *La maternelle, les cinq piliers du langage*. France : Nathan, 2016. Questions d'enseignants. p.31.

<sup>41</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle* [en ligne]. arrêté du 18-2-2015, Bulletin Officiel, spécial n°2, 26.03.2015 [consulté le 15/01/2018]. Disponible sur le Web : <[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)>.

Enfin un manque de concentration et de mémorisation peuvent aussi être un frein. Le professeur doit veiller à proposer des activités attractives permettant ainsi aux élèves de développer une « motivation intrinsèque<sup>42</sup> ». Ce type de motivation génère une plus grande implication dans la tâche, une persévérance plus accrue et une meilleure concentration.

C'est en anticipant les difficultés des élèves que l'enseignant pourra les accompagner au mieux en trouvant des remédiations possibles.

Le lexique est un objet d'enseignement complexe qui s'appuie sur la didactique de l'oral et les apports de la neurologie cognitive. Ces deux domaines nous ont permis d'identifier les principes clés d'un enseignement efficace du lexique. C'est ensuite à l'enseignant d'exploiter au mieux ces préconisations en proposant des outils appropriés pour acquérir de nouveaux mots. Le jeu est un des outils le plus plébiscité par les enseignants de maternelle. La maternelle est la première étape dans la scolarisation des enfants. Cette étape représente pour eux un grand changement. Alors qu'avant la majeure partie de leur temps était occupée par des jeux libres, à l'école les activités sont imposées. Ces activités n'ont plus pour unique but de distraire les enfants, elles sont mises en place pour leur transmettre des savoirs et leur permettre d'acquérir des compétences bien précises. Ces activités nécessitent d'être concentré et donc en outre d'adopter une posture d'élève. Passer de jeux libres à des activités imposées est difficile à vivre pour l'enfant. Pour que la transition se fasse progressivement et que l'enfant soit tout de même motivé à entrer dans l'activité imposée, le jeu semble alors être un bon compromis. Apprendre oui mais en gardant un support familier à l'univers de l'enfant : le jeu. Ce mot est très employé des enseignants de maternelle mais pour prétendre utiliser ce support, encore faut-il en connaître sa définition exacte...

---

<sup>42</sup> DECI, Edward L. et RYAN, Richard M. *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York : Plenum, 1985.

### 3. Jeu et langage à l'école maternelle

#### 3.1. Définition du jeu

Gilles Brougères<sup>43</sup> a établi une liste de critères pour déterminer si une activité relève du jeu ou non. Le premier critère exige que l'activité ne soit pas sérieuse. Elle doit créer un monde fictionnel, détaché de la réalité pour que les joueurs puissent faire semblant. Si tel est le cas, on dira alors que c'est une « activité de second degré<sup>44</sup> ». Parmi ces activités, il faut identifier celles qui permettent la prise de décision. C'est ce deuxième critère qui sera retenu pour déterminer l'appartenance de l'activité au domaine du jeu. Pour pouvoir jouer, le joueur est inéluctablement confronté à des prises de décision. Il est à l'initiative de sa participation au jeu et ses multiples choix lui permettent de continuer à endosser le rôle de joueur. Le jeu n'existe qu'à travers les décisions des joueurs. Si plus aucun joueur ne prend de décisions alors le jeu s'arrête. Ces deux premiers critères sont garants de l'aspect ludique de l'activité. Mais il faut s'assurer que les autres caractéristiques essentielles du jeu soient également présentes. Tout jeu est régi par une règle. C'est donc le troisième critère. L'« activité de second degré<sup>45</sup> » est un jeu si l'ensemble des joueurs ont accepté d'agir conformément à la règle. On appelle règle l'ensemble des prescriptions régissant le déroulement du jeu. La règle est le fruit d'une décision commune et peut être modifiée au cours du jeu si les joueurs le décident. Malgré la présence d'une règle, le dénouement du jeu n'est pas prédéterminé à l'avance. L'incertitude correspond au quatrième critère. Enfin le dernier critère attribue au jeu un caractère frivole. Les actions réalisées dans le cadre du jeu ne doivent pas avoir de conséquence dans le monde réel. Pour résumer, le jeu est une « activité de second degré<sup>46</sup> », au caractère frivole et incertain, où les joueurs prennent sans cesse des décisions en accord avec la règle du jeu.

---

<sup>43</sup> BROUGERE, Gilles et al. Jeu et apprentissage à l'école maternelle : mythe ou réalité ? In *Jeu et temporalité dans les apprentissages*. Paris : Retz, 2015, p. 143.

<sup>44</sup> Ibidem.

<sup>45</sup> Ibidem.

<sup>46</sup> Ibidem.

## 3.2. Jouer pour apprendre

### 3.2.1. Le jeu éducatif

Au vu de la définition établie par Gilles Brougères, l'apprentissage n'est donc pas une caractéristique inhérente au jeu. On ne joue pas pour apprendre. Mais cela ne veut pas dire pour autant qu'aucun apprentissage ne se fait lors d'un jeu. Celui-ci peut se faire de manière informelle, autrement dit le joueur développe un savoir ou savoir-faire inconsciemment en jouant. Cependant l'apprentissage n'est pas visible directement et on ne peut prévoir si celui-ci aura réellement lieu; c'est pourquoi le temps laissé au jeu libre est limité à l'école maternelle. En effet, les programmes demandent à l'enseignant de donner « à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu<sup>47</sup> » mais aussi de proposer « des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques<sup>48</sup> ». Dans la culture commune on vient à l'école pour apprendre et il est donc important que les apprentissages soient visibles. Il faut que les enfants aient petit à petit conscience des connaissances ou savoir-faire sous-jacents aux activités qui leur sont proposées. Pour ce faire, les enseignants de maternelle détournent bien souvent le jeu pour l'intégrer dans une situation d'apprentissage formelle. On utilise l'aspect ludique du jeu pour motiver des élèves d'un jeune âge à entrer dans la culture scolaire. Mais en agissant ainsi on prend le risque de transformer le jeu en exercice en lui conférant un caractère sérieux. La seule caractéristique du jeu qui n'est pas mise en péril par la forme scolaire est le second degré car c'est aussi une caractéristique inhérente à l'école. Ce n'est pas une coïncidence si en latin, le terme *ludus* était employé pour désigner à la fois le jeu et à la fois l'école. L'école est une structure où les jeunes enfants s'entraînent en faisant semblant avant de réinvestir le savoir-faire dans la vie réelle. Le second degré est donc aussi bien présent à l'école que dans le jeu. Cependant le jeu comme outil pédagogique va à l'encontre d'autres caractéristiques fondamentales du jeu, notamment la frivolité. Si le jeu devient trop sérieux, il pourrait avoir des conséquences dans le monde réel des joueurs ou plutôt des élèves... De plus, conférer un objectif pédagogique au jeu réduit considérablement la marge de décision des soi-disant joueurs. L'élève est généralement désigné par

---

<sup>47</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle* [en ligne]. arrêté du 18-2-2015, Bulletin Officiel, spécial n°2, 26.03.2015 [consulté le 15/01/2018]. Disponible sur le Web : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)

<sup>48</sup> Ibidem.

l'enseignant pour participer au jeu. Il n'a pas décidé lui-même de son engagement. La règle du jeu lui est imposée telle une consigne. Très peu de place est laissée à l'incertitude et à l'initiative des élèves puisque l'adulte a anticipé l'activité en créant en amont un cadre de jeu organisé et structuré. L'enseignant a le contrôle de l'activité, limitant ainsi la part d'improvisation. Utilisé dans un cadre scolaire, le terme *jeu* perd parfois de son sens. Mais ce dilemme entre jeu et sérieux est inéluctable puisque un des rôles de l'école maternelle est d'initier « la construction progressive d'une posture d'élève<sup>49</sup> ».

### 3.2.2. « Jouer pour parler, parler pour jouer »

Le langage, comme tout autre objet d'enseignement, peut se travailler à partir de jeux. Il existe des jeux centrés sur la phonétique (phonème, syllabe), des jeux plus axés sur le lexique (mot) et des jeux qui permettent la création d'un discours structuré et ainsi mobilisent simultanément toutes les unités linguistiques. La plupart des jeux de société font partie de cette dernière catégorie. Pour Jean-Marie Lhôte, « les jeux dits de société supposent au moins deux joueurs, des règles réciproques, très souvent l'usage d'instruments, l'organisation de parties comportant un début et une fin, des sanctions par pertes et gains, un caractère reproductible<sup>50</sup> ».

En 2009, l'Association de Formation et de Recherche sur le Langage (AsFoReL) a mené une expérimentation associant jeux de société et apprentissage du langage oral<sup>51</sup>. Cette expérimentation, destinée à des enfants de 3 à 6 ans, a été mise en place dans deux écoles maternelles et une ludothèque situées à Lunéville, en Meurthe-et-Moselle. Ces infrastructures sont implantées dans un quartier considéré comme défavorisé. Des médecins de la protection maternelle et infantile, des enseignants ainsi que d'autres professionnels, ont constaté chez de nombreux élèves une pauvreté lexicale, une absence de discours structuré et des difficultés à produire un énoncé sans lien direct avec un besoin immédiat. Pour tenter de pallier ces manques, l'AsFoReL et la CLEF (Coordination Lunévilloise Enfance Famille) ont créé le dispositif « Jouer pour parler,

---

<sup>49</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle* [en ligne]. arrêté du 18-2-2015, Bulletin Officiel, spécial n°2, 26.03.2015 [consulté le 15/01/2018]. Disponible sur le Web : <[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)>.

<sup>50</sup> LHOPE, Jean-Marie. *Dictionnaire des jeux de société*. Paris : Flammarion, 1996. p.6.

<sup>51</sup> ASSOCIATION DE FORMATION ET DE RECHERCHE SUR LE LANGAGE. *Jouer pour parler, parler pour jouer...le langage en jeu* [en ligne]. [consulté le 22/10/2017]. Disponible sur le Web : <https://asforel.fr/dispositifs-langage-nancy/le-langage-en-jeu/>

parler pour jouer...le langage en jeu ». L'objectif est d'utiliser le jeu de société pour aider les élèves, dès leur plus jeune âge, à mieux s'exprimer oralement. Pour pouvoir atteindre cet objectif, les séances de jeux ont été préparées en amont. Les jeux n'ont pas été choisis au hasard. Pour être sélectionné, le jeu devait répondre à plusieurs critères. Tout d'abord, il devait être adapté à l'âge des élèves et à leur capacité de compréhension. Deuxièmement, le jeu devait répondre au besoin pédagogique défini précédemment, qui est d'amener les élèves à produire un discours structuré tout en utilisant un vocabulaire plus riche. Les jeux sélectionnés devaient donc être propices à des verbalisations suffisamment longues et complexes, de façon à ne pas se contenter de mots isolés ou de phrases minimales. Ces critères ont ainsi permis d'éliminer certains jeux, qui n'auraient pas permis d'atteindre l'objectif linguistique fixé. Par exemple, le jeu de dames et le jeu d'échecs n'ont pas été retenus car ils nécessitent un niveau d'attention soutenu, ce qui laisse peu de place à des verbalisations au cours du jeu. D'autres jeux, comme le loto, le « Qui-est-ce ? » ou encore le jeu de sept familles, n'ont pas été choisis car ils ne permettent pas de produire des énoncés suffisamment complexes et diversifiés. Dans ces jeux, les structures de phrases sont répétitives et les questions induites par le jeu sont fermées, ce qui signifie que les réponses seront de type « oui, non ». « Est-ce qu'il a une casquette ? » « Oui/Non ». Il sera donc difficile pour l'adulte de proposer des constructions syntaxiques et lexicales variées en travaillant à partir de ces supports. Après avoir sélectionné des jeux de société pertinents dans le cadre d'un entraînement au langage, il a fallu préparer les séances de jeux et donc former les adultes qui les animeront. Pour cela, des formations ont été dispensées aux différents acteurs impliqués dans le projet. Ces formations avaient pour but de les sensibiliser au rôle des interactions adulte-enfant dans l'apprentissage du langage, de façon à ce que les adultes soient en mesure de proposer un étayage linguistique le plus pertinent possible, lors des séances de jeux.

Pendant ces séances, les adultes ont endossé le rôle d'animateur. Ils n'ont pas joué pour se focaliser sur le langage des enfants. Leur mission consistait à être extrêmement attentifs à la production de l'enfant pour essayer de proposer immédiatement une reformulation adaptée. Cela demande de la part des adultes un effort de concentration relativement important, ce qui explique en partie que les séances aient une courte durée. Plus le jeu sera long, moins l'adulte sera efficace et moins les enfants seront attentifs.

Les enregistrements audio des séances de jeux et des questionnaires complétés par les adultes (enseignants, animateurs, parents) ont permis de constater les progrès considérables des élèves participants au projet. Après avoir été expérimenté pendant trois ans, ce dispositif a ainsi pris une ampleur régionale puisqu'il a été étendu à toute la Lorraine et depuis 2014 il se répand même sur l'ensemble du territoire.

Grâce à l'expérimentation « Jouer pour parler, parler pour jouer », nous pouvons désormais affirmer que le jeu de société est un support efficace pour accompagner les élèves dans l'acquisition du langage. Nous allons maintenant chercher à déterminer plus précisément l'impact d'un atelier jeu de société sur le stock lexical des élèves. Selon moi, jouer régulièrement à un jeu de société est susceptible d'accroître le nombre de mots compris et le nombre de mots employés par les élèves. Afin de tester la véracité de cette hypothèse, j'ai monté une expérimentation intitulée *Parler pour faire ses courses « Au Marché »*.

## **4. Parler pour faire ses courses « Au Marché »**

### **4.1. Le jeu de société « Au Marché »**

A mon tour, j'ai animé un atelier « jeu de société » avec pour objectif de faire acquérir aux élèves du lexique oral en contexte autour du champ lexical de l'alimentation. Cet objectif permet de travailler deux compétences « attendu[es] des enfants en fin d'école maternelle<sup>52</sup> » :

- « Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre<sup>53</sup> »

- « S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre<sup>54</sup> ».

Des compétences transversales sont également travaillées comme « apprendre ensemble et vivre ensemble<sup>55</sup> ».

---

<sup>52</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle* [en ligne]. arrêté du 18-2-2015, Bulletin Officiel, spécial n°2, 26.03.2015 [consulté le 15/01/2018]. Disponible sur le Web : <[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)>.

<sup>53</sup> Ibidem.

<sup>54</sup> Ibidem.

<sup>55</sup> Ibidem.

Jouer à un jeu de société avec un objectif pédagogique précis nécessite un certain nombre de prérequis pour pouvoir se concentrer sur cet objectif. Pour que le moment ne soit pas source de tensions, il est important que les élèves soient capables de gérer le sentiment de frustration. On ne peut pas gagner à tous les coups. Il est aussi préférable que les élèves aient déjà joué à des jeux de société auparavant pour qu'ils soient familiarisés avec le fonctionnement particulier de ce type de jeu : présence de règles, lancer de dé, tour de jeu etc.

Cet atelier a été expérimenté dans une école maternelle située à Moissac dans le Tarn et Garonne. Cette école fait partie d'un réseau d'éducation prioritaire (REP). Elle est située dans une zone urbaine en difficulté bénéficiant d'un contrat de ville (revalorisation du quartier grâce à divers projets mis en place par les pouvoirs publics). Les familles ne sont pas stables (logement provisoire, emploi saisonnier...), ce qui peut amener une fluctuation des effectifs au cours de l'année (inscriptions, radiations). Les catégories socioprofessionnelles des familles sont souvent défavorisées. De plus, une majorité d'élèves n'a pas le français pour langue maternelle. Dans le projet d'école, l'accent est mis sur la réduction des inégalités scolaires. L'établissement espère atteindre cet objectif grâce à une meilleure maîtrise du langage et un enrichissement du vocabulaire des élèves. Mon atelier « jeu de société » s'inscrit donc dans le projet d'école.

Le jeu retenu pour l'expérimentation s'intitule « Au marché ! ». C'est un jeu de marchande mais avec des règles. Chaque enfant a une liste de courses indiquant quatre produits à ramener du marché. Pour pouvoir faire des achats sur le marché, les enfants doivent lancer le dé chacun leur tour. Si le dé indique la couleur rouge, l'enfant peut alors acheter le produit qui est en rouge sur sa liste de course. Le principe est le même pour les autres couleurs. En revanche, si le dé tombe sur le visage d'une petite fille, l'enfant a le droit d'acheter n'importe quel produit qui lui manque. Le premier à compléter sa liste de course a gagné. Le jeu se joue normalement avec de la monnaie mais j'ai préféré l'enlever de façon à éviter une surcharge cognitive en rajoutant des notions de mathématiques.

J'ai choisi ce jeu pour enrichir le vocabulaire relatif au champ lexical de l'alimentation. Hormis les chaussettes et les fleurs, tous les produits vendus sur le marché sont des produits issus de notre alimentation courante. La plupart de ces mots font partie de la liste des 2500 mots fondamentaux à connaître en maternelle (Philippe Boisseau). De plus ce jeu est idéal pour saisir pleinement l'enjeu de la communication.

C'est en exprimant une demande orale au marchand qu'on obtient l'aliment souhaité. C'est donc une opportunité pour les élèves de prendre conscience du pouvoir des mots.

Le jeu a été créé par Habba, société spécialement dédiée à la commercialisation de jeux à intérêts pédagogiques. L'avantage de ces jeux est qu'ils sont déjà conçus dans l'objectif de consolider les apprentissages fondamentaux. Je n'ai donc pas eu besoin de détourner le jeu car il a déjà été très bien pensé pour un entraînement au langage. De plus, le matériel du jeu est parfaitement adapté à l'âge des élèves. La taille des jetons et des listes de courses permet une manipulation facile et un bon visuel. Les couleurs et les illustrations sont attrayantes. La boîte de jeu (cf. annexe 1) se transforme en un mini marché avec quatre étals rangés par catégorie (boulangerie, fruits et légumes, épicerie...) et il y a un marchand fictif derrière chaque étal. L'illusion est parfaite, ce qui permet de créer un monde fictionnel, détaché de la réalité, où les joueurs peuvent faire semblant. On se croirait presque au marché en train de faire ses courses comme un grand ! Toutes les conditions sont donc réunies pour en faire « une activité de second degré ».

Une fois mon jeu de société choisi, j'ai monté un protocole expérimental autour de ce support. L'objectif était de pouvoir tester mon hypothèse de départ et ainsi savoir si le fait de jouer régulièrement à un jeu de société pouvait effectivement permettre d'accroître le nombre de mots compris et le nombre de mots employés par les élèves. Avant de vous dévoiler les résultats, un petit retour sur les préparatifs de l'expérimentation s'impose.

## **4.2. Protocole expérimental**

### **4.2.1. Participants**

L'expérimentation implique deux classes de doubles niveaux TPS/PS, mais seuls les élèves de petites sections sont concernés. Huit élèves<sup>56</sup> de chaque classe ont participé à l'expérimentation. Une élève était non francophone et la majorité des élèves était des « petits parleurs<sup>57</sup> ».

---

<sup>56</sup> Pour préserver l'anonymat des élèves, les prénoms ont été modifiés dans le mémoire.

<sup>57</sup> FLORIN, Agnès, BRAUN-LAMESCH, Marie-Madelein et BRAMAUD DU BOUCHERON, Geneviève. *Le langage à l'école maternelle*. Bruxelles : Pierre Mardaga, 1985. Psychologie et sciences humaines. - Les recherches d'Agnès Florin ont abouti à la caractérisation de trois profils prototypiques des élèves : les « petits parleurs », les « moyens parleurs » et les « grands parleurs ».

#### 4.2.2. Déroulement du projet

Dans un premier temps, j'ai recueilli auprès des enseignantes des données sur les profils des élèves participants à mon expérimentation : date de naissance, langue maternelle de l'élève, langue maternelle des parents, niveau de langage...

Puis j'ai consacré une séance à l'évaluation diagnostique. Pour cela, j'ai pris les élèves individuellement. J'ai fait en sorte que le moment ne soit pas vécu comme une évaluation en leur proposant un petit scénario. « Je reviens du marché. J'ai acheté beaucoup de choses. J'ai envie de cuisiner mais j'ai oublié le nom de ce que j'ai acheté. Est-ce que tu veux bien m'aider à m'en souvenir ? Est-ce que tu reconnais des produits ? » Pour chaque élève, j'avais une fiche (cf. annexe 4) où je cochais les produits nommés. Pour les produits qui n'ont pas été nommés, je leur ai demandé de les désigner. « Ah je me souviens que j'ai acheté des fraises ! Est-ce que tu les vois ? » Cela m'a permis d'une part de savoir quels mots sont compris par les élèves (désignation) et d'autre part de connaître le vocabulaire réellement utilisé par les élèves (nomination).

A la suite de cette évaluation, j'ai animé un atelier « jeu de société » pendant cinq séances. L'atelier s'est déroulé en petits groupes hétérogènes de quatre élèves. Toutes les séances ont été filmées, avec l'accord parental. Les séances ont été préparées en amont (cf. annexe 3) en tenant compte des apports de ma partie scientifique sur les interactions orales et l'acquisition du vocabulaire.

La première séance a été consacrée à la découverte du jeu. Nous n'avons pas joué avec les règles. Les élèves se sont familiarisés avec les accessoires du jeu. Nous avons découvert ensemble l'étal et les produits qui y sont vendus. Nous avons nommé ensemble les produits. Je leur ai demandé ce qu'ils aiment manger parmi tous les aliments et ce qu'ils n'aiment pas. J'ai ensuite distribué à chaque élève une liste de courses et ils ont dû chercher sur l'étal les produits illustrés sur leur liste de courses.

Lors de la deuxième séance, nous avons commencé à jouer avec les règles. Avant de débiter, je leur ai expliqué la règle et la finalité du jeu. J'avais le rôle de marchande et c'est à moi qu'ils devaient demander les produits qu'ils souhaitaient acheter. Le jeu s'est arrêté lorsqu'un élève a rempli toute sa liste de course. Nous avons ensuite rejoué une deuxième fois.

La troisième séance s'est déroulée de la même manière que la deuxième. J'ai de nouveau endossé le rôle de marchande afin qu'ils s'approprient les règles du jeu.

Pour la quatrième et la dernière séance, j'ai demandé à des élèves de me remplacer dans le rôle de marchand.

Enfin quelques jours après la dernière séance de jeu, j'ai fait une nouvelle évaluation individuelle sur la même fiche utilisée pour l'évaluation diagnostique.

### **4.3. Impact du projet sur le stock lexical des élèves**

#### **4.3.1. Quelques chiffres clés**

16 élèves ont participé à l'expérimentation mais l'analyse statistique se portera uniquement sur les résultats de 14 élèves. L'évaluation initiale a été biaisée pour deux élèves et les prendre en compte fausserait ensuite notre analyse. En effet, un élève n'a pas du tout parlé lors de la première évaluation et un autre élève a uniquement nommé un mot. Pourtant lors de l'évaluation finale, ces deux élèves ont nommé et/ou désigné un nombre d'images relativement conséquent. Il est peu plausible que tous les apprentissages se soient faits grâce au jeu. Après discussion avec les enseignantes, il est fort probable que la timidité des élèves ait provoqué une inhibition de la parole lors de la première évaluation. Ces élèves sont de nature réservés et ne me connaissant pas, il a donc fallu plusieurs séances de jeux dans un cadre bienveillant pour les mettre à l'aise et qu'ils osent s'exprimer. Le cas de ces deux élèves montre que cet atelier « jeu de société » aura au moins permis à des « petits parleurs<sup>58</sup> » de prendre confiance et d'oser entrer en communication.

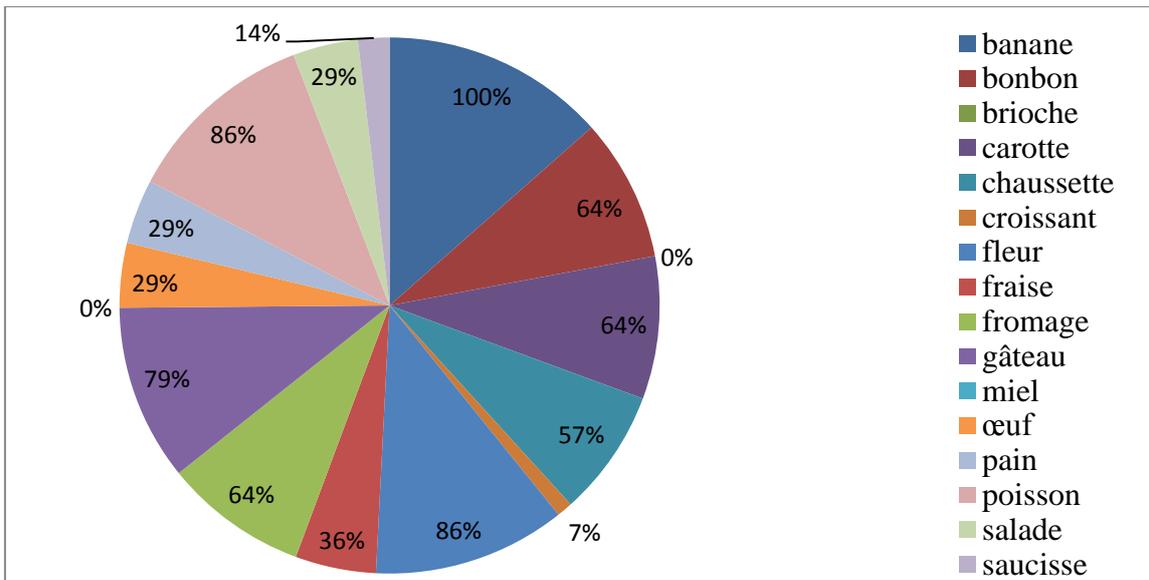
Nous allons maintenant nous concentrer sur l'analyse des résultats des 14 autres élèves. Cette analyse a été réalisée à l'aide des fiches d'évaluation individuelles remplies avant et après le jeu.

Tout d'abord j'ai comptabilisé, pour chaque mot, le nombre de nominations et de désignations qu'il y a eu avant le jeu. Cela nous permettra de savoir si certains mots étaient plus connus que d'autres.

---

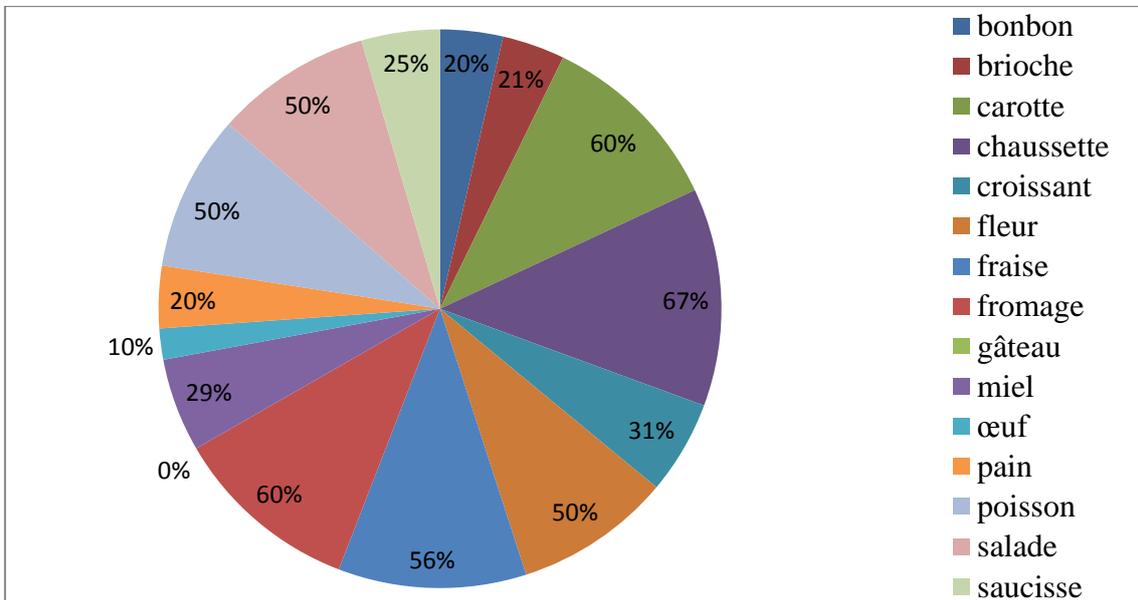
<sup>58</sup> FLORIN, Agnès, BRAUN-LAMESCH, Marie-Madelein et BRAMAUD DU BOUCHERON, Geneviève. *Le langage à l'école maternelle*. Bruxelles : Pierre Mardaga, 1985. Psychologie et sciences humaines.

**Figure 1 : Pourcentages de nominations le 09/01**



Pour chaque mot, j'ai ensuite comptabilisé le nombre de fois qu'il a été désigné parmi les élèves qui ne l'ont pas nommé.

**Figure 2 : Pourcentages de désignations le 09/01**



Avant le jeu, le mot *banane* était connu de tous les élèves. Les mots *poisson*, *fleur*, et *gâteau* ont été nommés par plus de  $\frac{3}{4}$  des élèves. Les mots *bonbon*, *carotte*, *chaussette*, et *fromage* ont obtenu un score inférieur mais restent tout de même connus

par plus de la moitié des élèves. En revanche certains mots étaient vraiment peu connus. Moins de la moitié des élèves ont su nommer les mots *croissant*, *fraise*, *œuf*, *pain*, *salade* et *saucisse*. Les mots *brioche* et *miel* quant à eux n'ont jamais été nommés.

Le faible pourcentage de nomination de certains mots peut s'expliquer par l'ambiguïté de certaines images. Les images utilisées dans le jeu (cf. annexe 2) sont des dessins appartenant au style d'art dit « naïf ». Les aliments sont représentés de manière simplifiée et il peut donc être difficile pour des enfants d'identifier précisément à quel aliment l'image renvoie dans la réalité. Ce fut le cas notamment pour l'image de la *brioche*. Deux élèves ont tenté de nommer l'aliment en utilisant le mot *pain de mie* et deux autres élèves ont employé le terme *fromage*. Le fait que plusieurs élèves aient employé le même mot remet en cause la qualité de l'image. Peut-être que si à la place j'avais présenté la photographie d'une brioche alors les élèves auraient été capable d'utiliser le terme adéquat.

Il y a également eu d'autres situations où les élèves ont tenté de nommer l'aliment en question mais le mot proposé était inadéquat. Cette fois ce n'est pas l'image qui est remis en cause mais plutôt le manque de vocabulaire des élèves. Nombre d'entre eux ont utilisé le nom générique *gâteau* pour nommer des aliments dont ils ne connaissaient pas le nom spécifique, comme *croissant* ou *brioche*. De même, deux élèves ont eu recours à l'hyperonyme *fruit* pour nommer son hyponyme *fraise*. Beaucoup d'entre eux ont également utilisé une métonymie<sup>59</sup> en employant le mot *abeille* pour désigner le référent *miel*. Un élève a eu recours au même processus en utilisant le mot *feuille* pour nommer l'image représentant des *fleurs*. Enfin, deux élèves ont employé le mot *banane* pour parler de la *saucisse*. Cela laisse penser qu'à défaut de connaître le mot spécifique à employer, ils ont utilisé un autre mot dont le signifiant possède des traits sémantiques communs à la chose qu'ils souhaitaient évoquer. C'est ce que Clark avait appelé le phénomène de sur-extension. En l'occurrence ici le trait sémantique commun entre la *saucisse* et la *banane* est leur forme en demi-lune. Les élèves n'ont pas tenu compte des traits sémantiques différents, comme la couleur, marron pour la saucisse et jaune pour la banane. L'utilisation de l'ensemble de ces stratégies dénote une pauvreté lexicale des élèves.

---

<sup>59</sup> Le Petit Larousse définit la métonymie comme un « procédé par lequel un concept est désigné par un terme désignant un autre concept qui lui est relié par une relation nécessaire (l'effet par la cause, le contenu et le contenant, le tout par la partie, etc.). »

Nous allons maintenant tenter de comprendre pourquoi ces mots sont peu connus des élèves. Il est possible que certains aliments ne fassent tout simplement pas partie de leurs habitudes alimentaires. Tout le monde ne déjeune pas forcément avec un croissant. De plus, parmi l'échantillon d'élèves choisi, nombreux sont ceux qui ont un régime alimentaire sans porc. Or par définition la saucisse est une « préparation de charcuterie [...] et de gras de porc hachés<sup>60</sup> ». Il est donc fort probable que cet aliment ne fasse pas partie de leur alimentation courante. Or si les aliments ne sont pas consommés par les élèves, cela réduit la probabilité de rencontre avec leurs signifiés. En ce qui concerne les œufs, c'est un aliment plus fréquemment utilisé comme ingrédient pour une préparation culinaire qu'un aliment que l'on consomme tel quel. Si les élèves ne cuisinent pas chez eux avec leurs parents, il est donc fort probable qu'ils n'entendent pas souvent le mot *œuf*. De même, le miel n'est pas un aliment principalement consommé tel que, il est plus souvent utilisé comme ingrédient pour apporter une touche sucrée aux pâtisseries, tisane ou autre... Les élèves n'ont donc pas forcément un contact direct avec le pot de miel, ce qui réduit également les chances de côtoyer son signifié. Le pain fait également partie des aliments les moins nommés et désignés par les élèves. Pourtant nous en consommons très régulièrement. Une grande majorité des élèves mangent à la cantine et le pain y est présent à tous les repas mais sous forme de tranches. Il est probable qu'ils le voient sous la même forme à la maison s'ils n'accompagnent pas leurs parents à la boulangerie ou ne participent pas à la préparation du repas. De plus, dans le jeu, le pain n'avait pas la forme traditionnelle d'une baguette, il était représenté par plusieurs petits pains ronds. Nous pouvons supposer que lorsque les élèves voient l'aliment sous une autre forme, ils n'arrivent plus à associer le signifié pain, pourtant connu, au signifiant qu'il leur paraît inconnu. C'est ce que Clark appela le phénomène de sous-extension.

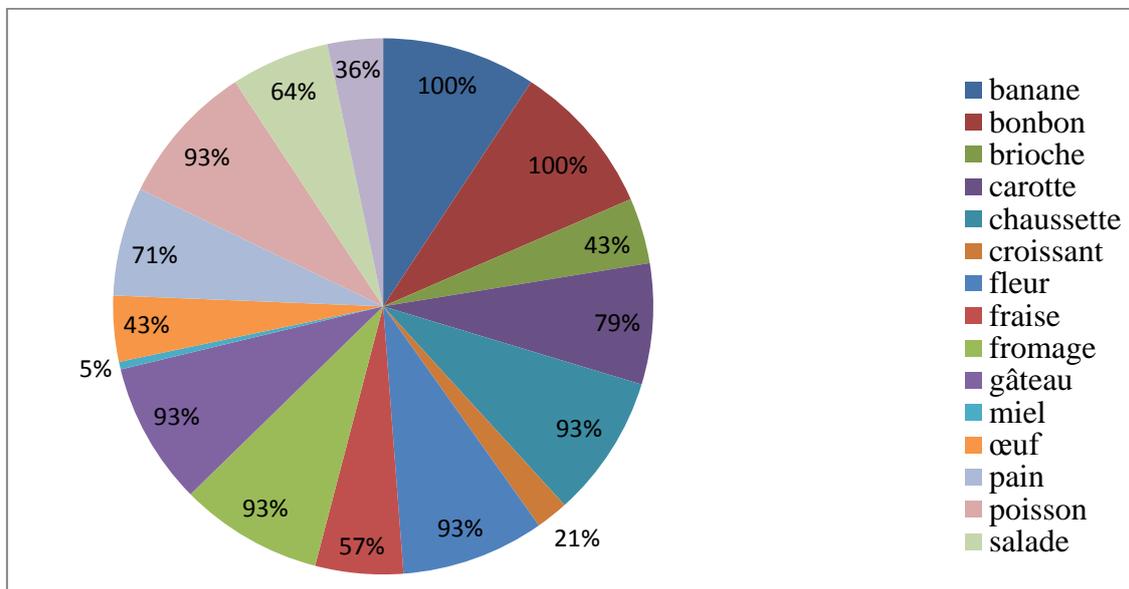
Selon nos hypothèses, la faible connaissance de certains aliments serait donc liée à des rencontres peu nombreuses en contexte. Or si un mot est peu fréquemment utilisé dans l'environnement de l'élève, alors il a moins de chance d'être mémorisé. Ainsi l'objectif de notre jeu de société est d'augmenter la fréquence de rencontre avec ces mots pour ainsi augmenter la probabilité que ces mots appartiennent ensuite au vocabulaire des élèves. Cela permettra de constituer une culture commune autour du thème de l'alimentation.

---

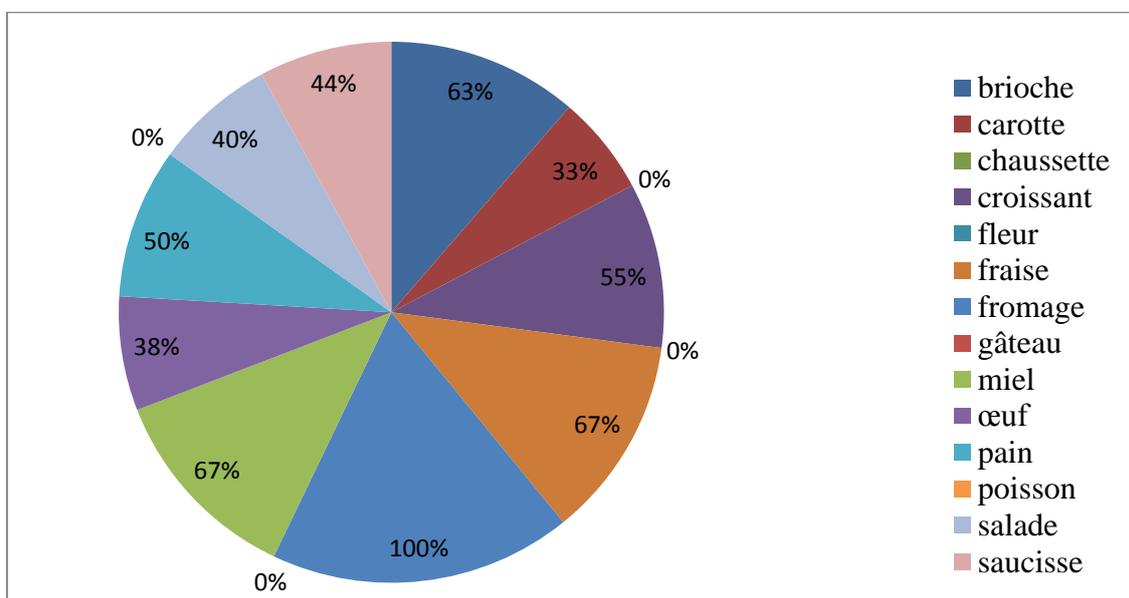
<sup>60</sup> Définition extraite du CNRTL.

Nous allons voir si l'atelier « jeu de société » a eu l'effet escompté en analysant cette fois les pourcentages de nominations et désignations de chaque mot après le jeu.

**Figure 3 : Pourcentages de nominations le 30/01**



**Figure 4 : Pourcentages de désignations le 30/01**

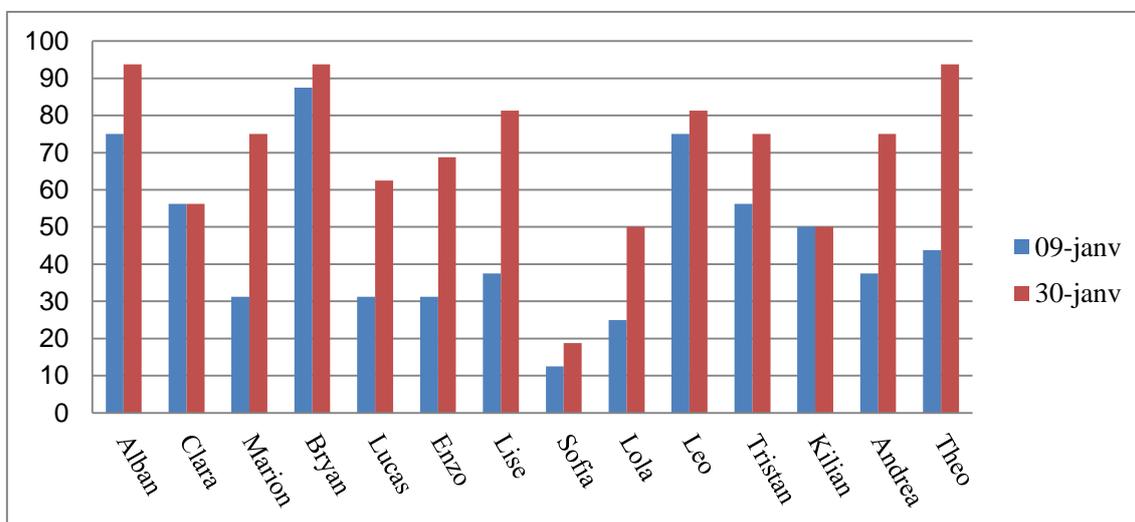


Tous les mots ont un pourcentage de nomination plus élevé après le jeu, ce qui signifie que le stock lexical des élèves a bien augmenté. Mais malgré cette hausse, les mots qui ont été peu nommés et peu désignés par les élèves avant le jeu font toujours

partie des mots les moins nommés après le jeu. Les mots les plus nommés après le jeu sont principalement ceux ayant eu un pourcentage de désignation important avant le jeu. Il semblerait donc que le jeu favorise la mémorisation et le réemploi de vocabulaire déjà rencontré et compris par les élèves. Cependant les mots totalement inconnus pour certains élèves avant le jeu sont bien souvent devenus des mots désignés après le jeu. Le jeu semble donc également permettre d'enclencher le processus de compréhension du mot lorsque celui-ci n'était pas du tout connu de l'élève. On peut émettre l'hypothèse que de nouvelles rencontres avec ce mot à travers la répétition de l'atelier « jeu de société » ou autres activités permettraient ensuite de fixer ce nouveau vocabulaire.

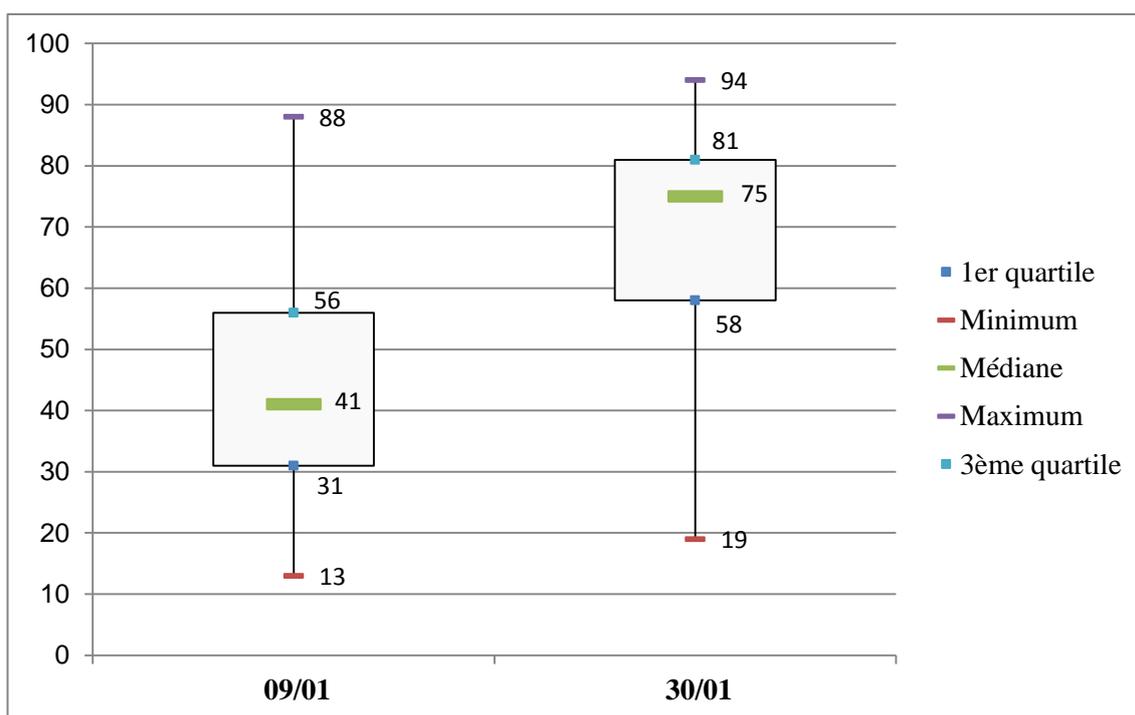
Nous allons maintenant procéder à une analyse plus individualisée des résultats des élèves afin de voir si la majorité des élèves est concernée par la hausse du stock lexical.

**Figure 5 : Evolution du pourcentage de mots nommés**



Visuellement nous pouvons constater que, pour la majorité des élèves, le pourcentage de mots nommés a augmenté après avoir participé aux séances de jeux. Après le jeu, les élèves ont en moyenne  $\frac{1}{4}$  d'images nommées en plus.

**Figure 6 : Indicateurs statistiques pour les mots nommés**



Avant le jeu, l'étendue, autrement dit l'écart entre l'élève le plus performant et celui le moins performant, était de 75%. Après le jeu l'étendue reste identique, ce qui signifie que l'élève le moins performant avant le jeu a progressé autant que l'élève qui avait été le plus performant.

Avant le jeu, la moitié des élèves avait moins de 41% de mots nommés et l'autre moitié des élèves avaient au moins 41% de mots nommés (médiane). Après le jeu, la moitié des élèves a nommé moins de 75% de mots et l'autre moitié a nommé au moins 75% de mots (médiane). Cela signifie qu'après le jeu, la moitié des élèves nomment au moins  $\frac{3}{4}$  des images.

Avant le jeu, la moitié centrale des élèves nomment entre 31% (1<sup>er</sup> quartile) et 56% (3<sup>ème</sup> quartile) d'images, soit un écart de 25%. Après le jeu, la moitié centrale des élèves nomment entre 58% (1<sup>er</sup> quartile) et 81% (3<sup>ème</sup> quartile) d'images, soit un écart de 23%. L'écart de score s'est donc réduit de 2%, ce qui signifie que le jeu a tout de même permis de réduire un tout petit peu les écarts entre les élèves. Mais ce pourcentage de réduction n'est pas significatif. Les écarts persistent car les élèves les plus performants, c'est-à-dire ceux qui connaissaient le plus de mots, sont devenus encore plus performants. Les élèves qui étaient en difficulté ont progressé mais cela n'a pas suffi à réduire les écarts.

**Figure 7 : Nombre d'images désignées le 09/01 par rapport aux images proposées et non nommées le 09/01**

Nom de l'élève	Alban	Clara	Marion	Bryan	Lucas	Enzo	Lise	Sofia	Lola	Leo	Tristan	Kilian	Andrea	Theo
Nombre d'images désignées le 09/01	3	3	6	0	6	1	6	0	0	2	2	0	6	6
Nombre d'images non nommées le 09/01	4	7	11	2	11	11	10	14	12	4	7	7	10	9
Images désignées et non nommées le 09/01 (en %)	75	43	55	0	55	9	60	0	0	50	29	0	60	67

En moyenne, le 9 janvier, 37% des images non nommées ont été désignées. 7 élèves ont eu moins de 50% d'images désignées et non nommées et 7 élèves ont eu au moins 50% d'images désignées et non nommées. On constate une corrélation entre les scores de nomination et les scores de désignation. Les élèves ayant eu une faible performance de nomination ont également eu une faible performance de désignation.

**Figure 8 : Nombre de mots nommés le 30/01 et désignés le 09/01**

Nom de l'élève	Alban	Clara	Marion	Bryan	Lucas	Enzo	Lise	Sofia	Lola	Leo	Tristan	Kilian	Andrea	Theo
Nombre d'images nommées le 30/01 et désignées le 09/01	3	0	5	0	3	1	5	0	0	1	0	0	5	5
Nombre d'images désignées le 09/01	3	3	6	0	6	1	6	0	0	2	2	0	6	6
Mots nommés le 30/01 et désignés le 09/01 (en %)	100	0	83		50	100	83			50	0		83	83

4 élèves n'ont fait aucune désignation le 09/01 et ne sont donc pas comptabilisé dans cette étude. 8 élèves sur 10 ont au moins 50% (soit un mot sur deux) de mots désignés le 09/01 qui sont devenus des mots nommés le 30/01. Sur les 10 élèves, 6 d'entre eux ont au moins 83% de mots désignés le 09/01 qui sont devenus des mots nommés le 30/01. Au vu de ces résultats, on peut dire que le jeu a permis à la moitié des élèves de faire passer des mots d'un vocabulaire passif à un vocabulaire actif. Alors que les mots étaient uniquement désignés au début du jeu, ils ont fini par être employés au fur et à mesure des séances de jeux.

**Figure 9 : Pourcentages d'images nouvellement désignées le 30/01 par rapport au nombre d'images jamais nommées et désignées**

Nom de l'élève	Alban	Clara	Marion	Bryan	Lucas	Enzo	Lise	Sofia	Lola	Leo	Tristan	Kilian	Andrea	Theo
Nombre d'images nouvellement désignées le 30/01	1	3	3	1	1	3	1	2	0	2	1	2	2	0
Nombre d'images non nommées et non désignées	1	4	3	1	3	5	2	13	8	2	1	8	3	0
Pourcentages d'images nouvellement désignées le 30/01	100	75	100	100	33	60	50	15	0	100	100	25	67	

Après le jeu, 25% des élèves ont su désigner tous les aliments qu'ils n'avaient jamais nommés ou désignés auparavant. 30% des élèves ont désigné au moins 50% des mots qu'ils n'avaient jamais nommés et désignés. Il n'y a qu'un seul élève qui n'a désigné aucun mot. Cela signifie qu'après le jeu la majorité des élèves comprennent des mots qui leur étaient totalement méconnus avant le jeu. Le vocabulaire passif de ces

élèves a donc augmenté. Peut-être que si nous avons continué les séances de jeux alors ces mots seraient passés dans le vocabulaire actif des élèves.

Nous avons pu constater que cet atelier « jeu de société » a eu un impact relativement positif sur le stock lexical des élèves. Nous allons maintenant chercher les facteurs clés ayant contribué à la réussite de l'expérimentation.

#### **4.3.2. Les points forts du projet**

L'étude quantitative réalisée montre en effet que le jeu de société « Au Marché » a permis aux élèves d'enrichir leur vocabulaire autour du champ lexical de l'alimentation. Ainsi le jeu de société serait-il un outil privilégié pour accroître le stock lexical des élèves ? Est-ce qu'en dehors du support lui-même d'autres facteurs ont contribué à la réussite de l'expérimentation ? Mais surtout, est-ce que l'atelier jeu de société a tenu compte des préconisations récentes sur l'enseignement du langage oral et du lexique ?

Pour répondre à toutes ces interrogations, je suis revenue sur le déroulement du projet et j'ai visionné les vidéos réalisées lors des séances de jeux. L'analyse de ces vidéos s'est concentrée sur cinq critères :

- les facteurs favorisant les interactions
- les éléments montrant la présence d'un objectif pédagogique
- le type d'interactions entre les élèves et l'adulte
- l'apport de l'hétérogénéité des groupes
- les facteurs stimulant la mémoire
- la motivation des élèves et leur intérêt pour le jeu.

Dans un premier temps nous allons tenter de déterminer les facteurs ayant favorisé les interactions lors de l'atelier « jeu de société ». Les interactions sont importantes car elles permettent aux élèves de s'entraîner à parler tout en ayant l'opportunité d'un retour de l'adulte sur sa production. Il est donc essentiel de créer un cadre propice aux interactions pour que tous les élèves puissent s'exprimer le plus possible et ainsi bénéficier pleinement de cet entraînement.

- **Un cadre propice aux interactions**

Tout d'abord, cet atelier « jeu de société » a été l'opportunité d'un temps de langage en petit effectif. C'est une configuration idéale pour favoriser un climat de confiance et ainsi permettre aux plus timides et aux « petits parleurs<sup>61</sup> » de s'exprimer. Même l'élève non francophone a osé parler, soit dans sa langue natale, soit en répétant mes paroles. Plutôt mutique en classe entière, en petit groupe elle n'a pas eu de mal à s'exprimer. Nous avons vu auparavant que Philippe Boisseau confirme également les bienfaits d'un temps de langage en petit effectif. Selon lui le « petit groupe [...] assure à chacun une plus grande densité de paroles et d'interactions positives avec l'adulte<sup>62</sup> », ce qui permettrait de compenser en partie les inégalités d'interactions dans la sphère familiale.

L'utilisation d'un jeu de société comme support a également favorisé l'expression de tous les enfants. Tout le monde a pu s'exprimer puisque chacun a eu un temps de parole défini par l'ordre du lancer du dé. Le jeu choisi n'était pas un jeu coopératif, c'est-à-dire que chacun jouait pour soi, et cela a contraint tous les élèves à s'exprimer. Pour pouvoir participer au jeu et avoir une chance de gagner, l'élève était obligé de communiquer, que ce soit de manière non verbale (désignation) ou verbale.

Mais si tous les élèves ont osé entrer en communication, c'est très certainement dû aussi au climat bienveillant que j'ai tenté de créer grâce aux multiples encouragements et valorisations des interventions des élèves. J'ai veillé à ce que chaque réussite et chaque effort soient valorisés en prononçant par exemple un « super » sur un ton très enthousiaste. La scène d'encouragement était d'autant plus surjouée lorsque les élèves avaient produit d'eux-mêmes un nouveau mot : « Très bien Sophia, bravo ! ». Mais pour certains le seul fait de répéter le mot que je leur proposais était déjà un bel effort que je valorisais tout autant.

Au vu des constats énumérés précédemment, nous pouvons affirmer que l'atelier jeu de société a permis la création d'un cadre propice aux interactions. Tous les élèves ont eu l'opportunité de s'exprimer et tous l'ont saisi. Il ne fait donc aucun doute que cet atelier jeu de société s'est déroulé dans des « conditions bienveillantes et

---

<sup>61</sup> FLORIN, Agnès, BRAUN-LAMESCH, Marie-Madelein et BRAMAUD DU BOUCHERON, Geneviève. *Le langage à l'école maternelle*. Bruxelles : Pierre Mardaga, 1985. Psychologie et sciences humaines.

<sup>62</sup> BOISSEAU, Philippe. *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz, 2005. Comment faire. p. 22.

sécurisantes<sup>63</sup> » qui ont ainsi permis à « tous les enfants (même ceux qui ne s'expriment pas ou peu) [de prendre] la parole<sup>64</sup> ». Sur ce point, le programme de l'école maternelle a donc bel et bien été appliqué.

L'utilisation du jeu comme support d'apprentissage répond également aux préconisations du programme en utilisant des « modalités spécifiques d'apprentissage<sup>65</sup> » pour « apprendre en jouant<sup>66</sup> ».

- **Un jeu avec un objectif pédagogique explicite**

Les termes « jeu » et « jouer » reviennent beaucoup de fois mais bien évidemment derrière le prétendu jeu, il y avait un objectif pédagogique. Pour rappel, l'objectif était d'enrichir le vocabulaire des élèves autour du champ lexical de l'alimentation. Il est évident que le jeu, de par sa thématique du marché, se prêtait bien à un tel objectif. Mais celui-ci n'aurait sûrement pas été atteint si nous avions laissé les élèves en jeu libre. J'ai fait le test de laisser le jeu à leur disposition sans donner de règle et en leur laissant tout le matériel initialement prévu dans la boîte de jeu. J'ai pu observer que les élèves s'amusaient alors avec le matériel du jeu. Ils trouvaient amusant de ranger les produits à la bonne place sur le marché et surtout d'insérer la monnaie dans la fente prévue à cet effet. Ces manipulations sont bien évidemment intéressantes et sont sources d'apprentissages. Le fait de chercher la fente adaptée à l'épaisseur et la largeur de la pièce ou du billet développe par exemple leur esprit logique. De même, chercher le jeton de l'aliment illustré sur l'étal du marché permet de travailler la compétence de discrimination visuelle. Des apprentissages informels ont donc bien lieu mais mon objectif initial n'est pas du tout travaillé. Pour orienter les élèves vers cet objectif, créer un cadre de jeu a été une nécessité. En créant ce cadre j'ai ainsi suivi les préconisations des programmes qui demandent aux enseignants de proposer « des jeux structurés visant explicitement des apprentissages explicites<sup>67</sup> ». Pour que cela devienne un « jeu structuré », j'ai commencé par analyser le jeu en lui-même afin de m'assurer

---

<sup>63</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle* [en ligne]. arrêté du 18-2-2015, Bulletin Officiel, spécial n°2, 26.03.2015 [consulté le 15/01/2018]. Disponible sur le Web : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)

<sup>64</sup> Ibidem.

<sup>65</sup> Ibidem.

<sup>66</sup> Ibidem.

<sup>67</sup> Ibidem.

que le support soit propice à l'apprentissage souhaité. C'est à cette étape que j'ai décidé d'enlever la monnaie du jeu car ce matériel n'avait pas d'intérêt quant à mon objectif. Une fois le support validé et « transformé », j'ai ensuite préparé les séances de jeux (cf. annexe 3). J'ai anticipé chaque phase du jeu afin d'y intégrer au mieux mes objectifs linguistiques. Nous n'avons d'ailleurs pas caché aux élèves que cet atelier jeu c'est aussi du travail. A chaque fois que je ramenait les élèves en classe, l'enseignante leur demandait s'ils avaient bien travaillé. L'emploi du verbe *travailler* n'est pas anodin. Lors des séances, je veillais à ce que l'objectif pédagogique soit bien présent. Pour cela je recentrais les élèves sur la tâche quand ils commençaient à partir dans des discussions qui s'en éloignaient trop. Instinctivement il m'est aussi arrivé de dire aux élèves « non on ne joue pas avec » en parlant des pièces du jeu. Des élèves s'amusaient en effet à enlever les jetons positionnés sur leur liste de courses. Ainsi lorsque c'était à leur tour ils ne savaient pas quels aliments il leur manquait à acheter...d'où ma réflexion de ne pas jouer avec les jetons. Il est également arrivé qu'un élève n'ait plus envie de jouer et se lève de sa chaise pour partir. Je lui ai alors demandé de se rasseoir car le jeu n'était pas fini. Ces interventions m'ont permis de garder le contrôle de l'activité et donc des apprentissages. Mais est-ce que cela ne confère pas au jeu un caractère trop sérieux ? L'élève ne détient plus le pouvoir de décision, qui est pourtant une caractéristique importante du jeu selon Gilles Brugères. Cependant, sans ce sérieux, les apprentissages prévus auraient-ils eu lieu ? Si j'avais laissé les élèves jouer librement et sortir du jeu quand ils le désiraient, les élèves n'auraient pas travaillé efficacement sur l'objectif fixé. On s'aperçoit qu'effectivement il est difficile de laisser les élèves jouer sans imposer un certain cadre permettant la visibilité des apprentissages... Ce cadre revient toutefois à questionner encore une fois la frontière entre exercice et jeu quand celui-ci est pratiqué dans un cadre scolaire...

Nous venons de voir que derrière le jeu il y avait un objectif pédagogique bien présent et que tout a été mis en œuvre pour orienter les élèves vers cet objectif. Mais celui-ci n'aurait pu être atteint sans les multiples interactions que j'ai eues avec les élèves. En effet, nous avons vu que l'enfant apprend à parler « grâce à ses interactions avec les adultes<sup>68</sup> ». Les interactions adulte-élève jouent donc un rôle essentiel et à l'école, plus qu'ailleurs, ces interactions se doivent d'être de qualité.

- **De multiples interactions adulte-élève**

Les petits effectifs des groupes m'ont permis en tant qu'animatrice du jeu, de pouvoir me concentrer sur le langage fourni par chacun des élèves et de leur faire des retours individualisés. Je suis ainsi intervenue à de multiples reprises (cf. annexe 5) en essayant de recourir autant que possibles aux modalités d'interactions les plus propices au développement du langage. Je me suis pour cela référée aux travaux d'Emmanuelle Canut, de Natacha Espinosa et de Philippe Boisseau, qui, rappelons-le, mettent en avant quatre modalités d'interactions considérées comme efficaces : les relances, les reprises, les reformulations et les feedbacks.

Etant confrontée essentiellement à des « petits parleurs<sup>69</sup> », j'ai dû régulièrement utiliser les relances pour les aider à s'exprimer. Une fois le dé lancé et la couleur déterminée, je leur posais alors une question pour leur faire verbaliser l'aliment souhaité : « Qu'est-ce que tu peux lui demander en bleu ? ». Ces relances ont permis aux élèves de s'exprimer plus facilement. En effet lorsqu'on est en plein apprentissage du langage, il est plus facile de répondre à une question que de produire de soi-même un énoncé.

J'ai également beaucoup effectué de reprises pour multiplier les contacts auditifs avec le vocabulaire qui était à retenir. Lorsque j'ai endossé le rôle de marchande, la remise de l'aliment à l'« acheteur » était toujours accompagnée d'une phrase telle que « Voilà le fromage ». Plus les élèves auront entendu les mots, plus les chances de mémorisations seront importantes. De plus certains enfants avaient tendance à parler

---

<sup>68</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle* [en ligne]. arrêté du 18-2-2015, Bulletin Officiel, spécial n°2, 26.03.2015 [consulté le 15/01/2018]. Disponible sur le Web : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)

<sup>69</sup> FLORIN, Agnès, BRAUN-LAMESCH, Marie-Madelein et BRAMAUD DU BOUCHERON, Geneviève. *Le langage à l'école maternelle*. Bruxelles : Pierre Mardaga, 1985. Psychologie et sciences humaines.

très doucement et leurs productions étaient inaudibles. Pour faire profiter tous les enfants des prises de parole de chacun, je répétais plus fort ce qui avait été dit. Mais même lorsque les productions étaient compréhensibles, je m'efforçais de les reprendre en reformulant la demande adressée au marchand.

Bien souvent les élèves se contentaient d'un groupe nominal tel que « du fromage », « des bonbons » ou « du poisson » pour demander au marchand l'aliment souhaité. Je reprenais ensuite ce groupe nominal en l'insérant dans une phrase. Je m'adressais à mon tour au marchand en lui disant par exemple « il voudrait du poisson ». A chaque reformulation la structure de la phrase restait la même de façon à ce que les élèves finissent par s'en imprégner. Le fait de reprendre la production de l'élève en la complexifiant un peu s'inscrit dans la démarche d'étayage préconisée par Jerome Bruner. En tant que locutrice plus experte, j'ai proposé à l'élève un énoncé plus riche syntaxiquement et lexicalement mais tout en restant dans la « zone proximale de développement » de l'élève. Je suis passée d'un groupe nominal à une phrase simple avec sujet, verbe et complément constitué du groupe nominal initialement proposé par l'élève. Il est important de donner aux élèves d'autres outils lexicaux tels que des pronoms personnels et verbes pour ensuite leur permettre de réutiliser les mots appris dans une phrase. Comme nous l'avons vu l'apprentissage du lexique ne saurait se dissocier de la syntaxe.

J'ai parfois également dû intervenir sous forme de feedback correctif pour corriger la prononciation des élèves par exemple. Un enfant souhaitait des fraises mais la prononciation du mot ressemblait plutôt à [fès]. Un élève amusé par le mot prononcé s'est mis à répéter le mot « fesse » plusieurs fois. On s'éloignait complètement du champ lexical de l'alimentation et j'ai dû intervenir pour exprimer ce que l'élève a voulu réellement dire. « Mais non il a voulu dire les *fraises*. » J'ai donc rétabli la prononciation correcte en articulant bien. La situation est plutôt drôle mais si on ne veille pas à rectifier la prononciation des élèves il aura ensuite du mal à se faire comprendre car le mot prononcé ne correspond pas du tout au signifiant qu'il souhaite évoquer. Je n'ai d'ailleurs dans un premier temps moi-même pas compris ce qu'il demandait au marchand. Je lui ai fait répéter et c'est grâce à la photo des fraises que j'ai fini par en déduire le mot. Mais toutes les situations de communication n'ont pas des images comme support et il faut donc apprendre à se faire comprendre uniquement par le langage.

J'ai veillé à être bienveillante dans toutes mes interventions mais sans pour autant donner l'illusion aux élèves que leur tentative de communication était pertinente quand elle ne l'était pas. Cela permet de leur apprendre « à entrer en communication avec autrui et à faire des efforts pour que les autres comprennent ce [qu'ils veulent] dire<sup>70</sup> ». Certains élèves se contentaient de montrer l'aliment souhaité avec le doigt. Je leur redemandais alors ce qu'ils souhaitaient acheter. Bien souvent le seul fait d'avoir refait la demande et donc signaler à l'élève qu'on ne l'a pas compris a suffi à le faire parler. Dans le cas de figure où l'élève ne parlait pas parce qu'il n'avait pas le vocabulaire, bien entendu je n'insistais pas et lui fournissais le mot manquant.

Si mes interventions semblent avoir été bénéfiques, celles des bons parleurs l'ont été tout autant.

- **L'hétérogénéité des groupes au service des apprentissages**

L'hétérogénéité des groupes semble également avoir été plutôt bénéfique. Les bons parleurs et les élèves non timides ont permis de créer une dynamique dans le groupe. Ces élèves ont eu tendance à faire des commentaires qui m'ont ensuite permis de rebondir ; ce qui a enrichi la situation de communication. De plus les interventions de ces élèves ont été plutôt riches d'un point de vue lexical et ont donc constitué des stimulations langagières pour les « petits parleurs<sup>71</sup> ». Il est intéressant que ces stimulations ne proviennent pas uniquement de l'adulte.

Les bons parleurs ont par exemple utilisé des adjectifs ou des compléments de nom pour qualifier l'aliment qu'ils souhaitaient avoir : « de la *bonne* saucisse », « des *petits* pains », « le gâteau *d'anniversaire* ». Cela a apporté aux « petits parleurs<sup>72</sup> » du vocabulaire en plus de la liste que j'avais initialement prévue. Certains élèves ont ainsi acquis d'autres mots en plus de cette liste. J'ai pu faire ce constat lors de l'évaluation notamment car plusieurs élèves ont repris ces groupes nominaux pour nommer l'aliment que je leur montrais. Les élèves les plus forts sont également venus en aide à l'élève

---

<sup>70</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle* [en ligne]. arrêté du 18-2-2015, Bulletin Officiel, spécial n°2, 26.03.2015 [consulté le 15/01/2018]. Disponible sur le Web : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)

<sup>71</sup> FLORIN, Agnès, BRAUN-LAMESCH, Marie-Madelein et BRAMAUD DU BOUCHERON, Geneviève. *Le langage à l'école maternelle*. Bruxelles : Pierre Mardaga, 1985. Psychologie et sciences humaines.

<sup>72</sup> Ibidem.

marchand lorsqu'il n'arrivait pas à identifier l'aliment demandé. Le bon parleur assis à côté du marchand lui montrait avec son doigt l'aliment. J'aurais très bien pu le faire moi aussi, mais c'est d'autant plus intéressant que ça soit un autre élève qui vienne en aide pour développer l'entraide.

Lors des séances de jeux, les élèves ont bénéficié de multiples stimulations langagières, de ma part mais également de celle de leurs pairs. Le vocabulaire à travailler a donc été entendu de nombreuses fois. Mais la fréquence d'exposition au mot n'est pas l'unique facteur justifiant la mémorisation de celui-ci.

- **Une mémoire stimulée**

Pour qu'un mot ait une chance d'être retenu par l'élève, la première condition était que celui-ci soit intégré dans un projet lui donnant du sens. Dans notre cas, jouer au jeu de société « Au Marché » a permis de donner du sens au vocabulaire à travailler. Avant de jouer, il y avait une mise en scène pour créer une situation fictive. « Aujourd'hui vous allez faire vos courses au marché. C'est moi la vendeuse et j'ai quatre stands avec tout plein de choses à vendre. » Puis cette situation était ensuite complétée par la règle du jeu : « Je vais vous donner à chacun une liste de courses. Il faut acheter tout ce qu'il y a sur votre liste. Pour pouvoir acheter quelque chose, il faut d'abord lancer le dé. [...] ». En fonction de la couleur, l'élève pouvait ensuite me demander à moi, marchande, l'aliment de la couleur correspondante. La règle du jeu donne du sens à notre corpus de mot. Grâce à elle, employer ces mots devient une nécessité puisqu'ils permettent de faire ses courses ! Contrairement à des mots qu'on fait répéter au coin regroupement pour les assimiler, ici les mots sont employés dans un but précis. Les mots permettent d'obtenir ce que l'on souhaite. En découvrant le pouvoir que leur confèrent ces mots, l'envie de les garder en mémoire sera sûrement renforcée !

Une autre condition pour faciliter la mémorisation était de créer du lien avec le vocabulaire déjà détenu par l'élève. Nous avons vu qu'avant le jeu les élèves tentaient de nommer les aliments mais utilisaient bien souvent un nom générique tel que « fruit ». Lorsque les élèves réemployaient ce terme lors des séances de jeux, je confirmais alors que c'était bien un fruit, puis précisais ensuite de quel fruit il s'agissait. Cela est censé avoir permis à l'élève de faire du lien entre le mot déjà connu et le nouveau mot. La création de ce lien devrait ensuite faciliter le rangement du mot dans la mémoire sémantique et rappelons le, un mot bien rangé est un mot facilement retrouvé !

De plus, les mots ont été accompagnés d'images pour illustrer leur signifiant. Les images des produits vendus étaient en effet présentes sur les étals du marché, sur les jetons et sur les listes de courses. Or nous avons vu que chez les petits le support visuel est un accès privilégié pour la mémorisation. Il est donc fort possible que la restitution des mots lors de l'évaluation finale ait été facilitée par l'utilisation des mêmes images que celle du jeu. Par exemple pour obtenir la restitution du mot *carotte*, je montrais à l'élève le jeton du jeu illustrant ce signifié. Cependant le risque est que l'élève ait assimilé le signifié à ce signifiant et qu'en présence d'une photo différente, il soit incapable de restituer le signifié.

Enfin, nous avons vu que les élèves avaient plus de chance de mémoriser de nouveaux savoirs lorsqu'ils étaient intégrés au cours d'une expérience positive. Il semblerait que les séances de jeux aient été vécues comme une expérience positive pour la majorité des élèves puisqu'ils ont manifesté de nombreux signes de motivation et d'implication.

- **Des élèves motivés et impliqués**

Tout d'abord, le fait de jouer plusieurs fois au même jeu a permis aux élèves de se familiariser avec celui-ci. L'intérêt pour le jeu a ainsi grandi au fur et à mesure des séances puisqu'à force d'y jouer les élèves ont saisi de mieux en mieux l'enjeu et avaient une meilleure maîtrise des règles. Ils ont donc pris de plus en plus de plaisir à jouer. Une fois le jeu connu, dès que j'installais le mini marché et sortais les jetons, les élèves venaient s'asseoir à ma table sans même savoir si c'était à eux de jouer. Ils étaient déçus d'apprendre que ce n'était pas leur tour ! Les élèves étaient très motivés par l'envie de gagner. Ce désir était suscité par l'annonce faite à la fin de la règle du jeu. « Le gagnant sera celui qui ... » Je n'avais pas le temps de finir ma phrase que de nombreux élèves se proclamaient déjà futurs gagnants en énonçant un « moiii ». Durant le jeu on pouvait également entendre « moi j'ai bientôt fini », qui souligne encore une fois la volonté de terminer en premier et donc de gagner. J'ai même surpris un élève essayant de jouer stratégique. Il avait compris que pour finaliser ses courses il fallait tomber sur telle couleur et a donc tenté de tricher pour tomber sur cette couleur. Il ne fait aucun doute que l'envie de gagner a constitué une réelle source de motivation pour s'engager pleinement dans la tâche. Hormis le sport, le rôle de gagnant est propre au jeu et d'autant plus au jeu de société. Les séquences traditionnelles sur le vocabulaire ne

font pas appel à ce rôle qui constitue pourtant une source motivationnelle importante. Même si au final l'enfant ne gagne rien en remportant la partie de jeu, le seul titre de gagnant lui permet de se sentir gratifié.

Le rôle du marchand a également été très motivant pour les élèves. Ce rôle a en effet été très convoité.

« - Andrea : après c'est à moi + après c'est à moi

- Bryan : à moi

- Andrea : non c'est à moi »

Les élèves sont pressés que ce soit leur tour d'endosser cette responsabilité. Durant les premières séances c'était l'adulte qui avait ce rôle, maintenant c'est eux, ce qui est très gratifiant pour l'élève.

Enfin j'ai pu remarquer une implication de plus en plus grandissante grâce à la prise d'initiative des élèves qui s'est développée au cours des séances. A la fin les élèves installaient le jeu d'eux-mêmes sans que je le leur demande. On sentait qu'ils étaient pressés de jouer !

Tous ces signes d'implications des élèves montrent que malgré l'objectif pédagogique attribué au jeu, les élèves ont pris du plaisir à jouer ! L'expérimentation n'aurait pas pu être une réussite si l'apprentissage n'était pas accompagné de plaisir.

## Conclusion

La comparaison des évaluations réalisées avant et après le jeu nous ont permis de constater un impact positif de l'atelier « jeu de société » sur le stock lexical des élèves. Notre hypothèse s'est confirmée puisque lors de l'évaluation finale tous les élèves ont désigné et nommé un nombre de mots plus important que lors de l'évaluation initiale. Tout le monde a progressé, même les élèves avec des profils plus atypiques (grands timides, élève non francophone) et c'est important car aucun élève n'a été laissé à l'écart des apprentissages. Ainsi jouer régulièrement au jeu de société « Au Marché » a effectivement permis d'accroître le nombre de mots compris et le nombre de mots employés par les élèves. Mais les mots nouvellement employés par les élèves étaient souvent des mots déjà compris des élèves. Ce jeu semble efficace pour favoriser la mémorisation et le réemploi de mots déjà rencontrés auparavant. Il serait donc pertinent d'intégrer ce jeu dans une séquence sur le champ lexical de l'alimentation et de le faire intervenir dans la phase de structuration du vocabulaire. Le jeu succèderait alors à une expérience commune autour du champ lexical de l'alimentation, comme par exemple une simulation de repas. Cela permettrait à tous les élèves d'avoir déjà rencontré les mots avant le jeu et donc d'augmenter leurs chances que ces mots appartiennent à leur vocabulaire actif suite au jeu.

L'augmentation du stock lexical des élèves a confirmé que le jeu de société est un outil propice à la construction de compétences lexicales à l'oral. Mais nous avons vu que le support utilisé n'est pas le seul facteur en jeu. Si des compétences lexicales ont pu se construire lors de cet atelier « jeu de société », c'est avant tout parce que les séances de jeux ont été conçues en tenant compte des préconisations récentes sur l'enseignement du langage oral et du vocabulaire. L'anticipation des séances de jeux a permis de s'assurer que le jeu soit accompagné d'un objectif pédagogique.

Le petit effectif soumis à notre étude et le nombre de séances de jeux ne permettent pas une généralisation des conclusions énoncées précédemment. Il faudrait étendre cette expérimentation à un plus grand effectif et sur une plus longue période afin de voir si ce résultat se vérifie toujours. Il serait par exemple intéressant de proposer durant plusieurs mois et quotidiennement un atelier jeu de société à des classes de maternelle de divers niveaux (petite section, moyenne section, grande section). Poursuivre cet atelier sur une plus longue période permettrait de jouer à plusieurs jeux de société et ainsi rencontrer plus de vocabulaire nouveau autour de champs lexicaux

variés. Diversifier le public, varier les jeux de société et augmenter la durée de l'expérimentation sont des facteurs qui permettront ensuite la généralisation de l'éventuel impact du jeu de société sur le stock lexical des élèves. Pour mesurer cet impact, l'idéal serait de procéder à des entretiens individuels au début et à la fin de chaque période de jeu. Il pourrait également être intéressant de recueillir d'autres données en questionnant les enseignants et les parents d'élèves pour savoir si les élèves réutilisent ce vocabulaire quand la situation s'y prête.

## **Bibliographie**

### ❖ **Sources lues**

- ASSOCIATION DE FORMATION ET DE RECHERCHE SUR LE LANGAGE. *Jouer pour parler, parler pour jouer...le langage en jeu* [en ligne]. [consulté le 22/10/2017]. Disponible sur le Web : <https://asforel.fr/dispositifs-langage-nancy/le-langage-en-jeu/>
- BENTOLILA, Alain et al. *La maternelle, les cinq piliers du langage*. France : Nathan, 2016. Questions d'enseignants.
- BOISSEAU, Philippe. *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz, 2005. Comment faire.
- BROUGERE, Gilles et al. Jeu et apprentissage à l'école maternelle : mythe ou réalité ? In *Jeu et temporalité dans les apprentissages*. Paris : Retz, 2015, p. 139-155.
- CANUT, Emmanuelle et ESPINOSA, Natacha. Jouer pour apprendre à parler à l'école maternelle. Regard sur la posture langagière de l'enseignant. *Le français aujourd'hui*. 2016, n°195, p. 93-106.
- CELLIER, Micheline. *Le vocabulaire à l'école maternelle*. Paris : Retz, 2017. Guide pour enseigner.
- GARCIA-DEBANC, Claudine et DELCAMBRE, Isabelle. Enseigner l'oral ? *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*. 2001, n°24-25, p. 3-21.
- GAUSSEL, Marie. Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. *Dossier de veille de l'IFE* [en ligne], 2017 [consulté le 05/12/2017], n°117. Disponible sur le Web : [ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/117-avril-2017.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/117-avril-2017.pdf)
- KAIL, Michèle. Des sons aux mots. In *L'acquisition du langage*. France : Presses Universitaires de France, 2015, Chapitre I, p. 23-47.

- MARZOUK, Viviane et al. *Jouer et apprendre en maternelle*. Poitiers : Canopé, 2015. Agir.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle* [en ligne]. arrêté du 18-2-2015, Bulletin Officiel, spécial n°2, 26.03.2015 [consulté le 15/01/2018]. Disponible sur le Web : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Eduscol* [en ligne]. Septembre 2015 [consulté le 22/10/2017]. Disponible sur le Web : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/14/6/Ress\\_c1\\_jouer\\_regles\\_459146.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/14/6/Ress_c1_jouer_regles_459146.pdf)
- SILVA, Haydée. Les jeux de société : adaptations et détournements. *Cahiers de l'APLIUT*. 2000, volume 19, n° 3, p. 14-27.

### ❖ Sources consultées

- BASSANO, Dominique. La constitution du lexique : le « développement lexical précoce ». In KAIL, Michèle, FAYOL Michel. *L'acquisition du langage*. Vol I. Paris : Presses Universitaires de France, 2000, chapitre 5, p. 137-168.
- BASSANO, Dominique. Emergence et développement du langage : enjeux et apports des nouvelles approches fonctionnalistes. In DEMONT, Elisabeth et METZ-LUTZ, Marie-Noëlle. *L'acquisition du langage et ses troubles*. Paris : Solal, 2007, p.13-46.
- BRUNER, Jerome Seymour. *Le Développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France, 1987.
- CHAPELLE, GAETANE. Quand l'aphasie nous parle. In DORTIER, Jean-François (coord.). *Le langage, Nature, histoire et usage*. Auxerre : Sciences Humaines, 2001, chapitre 8, p. 297-302.

- DECI, Edward L. et RYAN, Richard M. *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York : Plenum, 1985.
- FLORIN, Agnès, BRAUN-LAMESCH, Marie-Madelein et BRAMAUD DU BOUCHERON, Geneviève. *Le langage à l'école maternelle*. Bruxelles : Pierre Mardaga, 1985. Psychologie et sciences humaines.
- GADET Françoise et GUERIN Emmanuelle. Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le français aujourd'hui*. 2008, n°162, p. 21-27.
- LENTIN, Laurence. *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. Paris : E.S.F., 1998.
- LHOTE, Jean-Marie. *Dictionnaire des jeux de société*. Paris : Flammarion, 1996.
- NONNON, Elisabeth. Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours. *Enjeux*. 1997, n°39/40, p. 12-49.
- ROSSI, Jean-Pierre. Les modèles de la mémoire sémantique : descriptions et discussions. In *Psycho-neurologie du langage*. Belgique : Boeck Université, 2013, Chapitre VIII, p. 189-210.
- ROWLING, Joanne. *Harry Potter à l'école des sorcières*. Tome I. Paris : Gallimard jeunesse, 1998. Folio Junior.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In BRONCKART Jean-Paul. *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel- Paris : Delachaux & Niestlé, 1985.

## **Table des annexes**

Annexe 1 : boîte de jeu .....	p.55
Annexe 2 : jetons du jeu .....	p.57
Annexe 3 : fiches de préparation des séances .....	p.59
Annexe 4 : fiches d'évaluation .....	p.63
Annexe 5 : transcription d'une séance de jeu .....	p.80

# **Annexe 1 : boîte de jeu**



## **Annexe 2 : jetons du jeu**



# **Annexe 3 : fiches de préparation des séances**

<p><b>Première séance :</b>  <b>Jeu libre et découverte des détails</b></p> <p>Lundi 15/01</p>	<p>Par groupe de quatre et en ma présence, les élèves se familiarisent avec les accessoires du jeu. On découvre ensemble l'étal et les produits qui y sont vendus. On nomme ensemble les produits. Je leur demande ce qu'ils aiment manger parmi tous les aliments et ce qu'ils n'aiment pas. Je leur montre que tous les produits d'un même stand ont une même couleur. Je distribue ensuite à chaque élève une liste de course et ils devront chercher sur l'étal les produits illustrés sur leur liste de courses. Une fois fini, on range de nouveau toutes les plaquettes sur l'étal.</p>
<p><b>Deuxième et troisième séances</b></p> <p>Mercredi 17/01</p> <p>environ 20 minutes par groupe</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Avant de jouer</b></li> <li>- <b>Nommer les éléments du jeu</b></li> </ul> <p>« Aujourd'hui vous allez faire vos courses au marché. C'est moi la vendeuse et j'ai quatre stands avec tout plein de choses à vendre. On va regarder ensemble ce que je vends. Alors au stand bleu il y a des fleurs, des chaussettes... Qu'est-ce qu'on peut acheter sur le stand rouge ? Ah regardez il y a des fraises sur le stand vert ! »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Expliquer la règle / le but du jeu</b></li> </ul> <p>« Je vais vous donner à chacun une liste de courses. Il faut acheter tout ce qu'il y a sur votre liste. Pour pouvoir acheter quelque chose, il faut d'abord lancer le dé. Si je lance le dé et que je tombe sur la couleur rouge, je peux acheter un produit qui est en rouge sur ma liste de course. Si je tombe sur la couleur verte, je peux acheter un produit qui est en vert sur ma liste de course. Et si je tombe sur la couleur bleu, qu'est-ce que je peux acheter ? Par contre, si je tombe sur la petite fille, j'ai beaucoup de chance car je peux acheter ce que je veux ! Quand vous avez choisi ce que vous voulez acheter, vous me demandez car je suis la marchande : je voudrais du fromage s'il vous plaît ».</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Expliquer la finalité du jeu</b></li> </ul> <p>« Le gagnant sera celui qui aura rempli sa liste de course en premier. »</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Au cours du jeu</b></li> </ul> <p>Quand l'élève a lancé le dé : « Quelle couleur est-ce ? » « Que peux-tu acheter ? Regarde ta liste de course.»</p> <p>Quand l'élève formule sa demande : « Je voudrais... »</p> <p>Une fois que l'élève a fait sa demande, la marchande donne l'objet en le nommant de nouveau : « Voilà le fromage. »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A la fin du jeu</b></li> </ul> <p>« (Nom de l'élève) a fini ses courses, il a acheté tout ce qu'il y avait sur sa liste de course. Il/elle a gagné. (Nom de l'élève) il te manquait quoi à acheter ? Ne vous inquiétez pas, on y rejouera et vous pourrez gagner à votre tour. »</p>
<p><b>Quatrième et cinquième séances</b></p> <p>Mercredi 24/01</p> <p>environ 20 minutes par groupe</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Nommer les éléments du jeu</b></li> </ul> <p>« Aujourd'hui on va refaire les courses au marché ! Est-ce que vous vous souvenez des produits vendus sur le marché ? »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Expliquer la règle / le but du jeu</b></li> </ul> <p>- « Est-ce que vous vous souvenez du jeu et des règles ? » → Je valide ou pas les réponses des élèves et complète.</p> <p>- « Aujourd'hui nous allons refaire la même chose mais je ne serais plus la marchande. (Noms des élèves) tu veux bien être marchand/e ? La prochaine fois on échangera et (noms des élèves) vous serez marchands. »</p>

- **Au cours du jeu**

Pour le marchand :

« Est-ce que tu es sûr que c'est du fromage ? » « Regarde, il est ici le fromage. » (en montrant la plaquette)

Pour les acheteurs :

Quand l'élève a lancé le dé :

« Quelle couleur est-ce ? » « Que peux-tu acheter ? Regarde ta liste de course.»

Quand l'élève formule sa demande :

« Je voudrais... »

- **A la fin du jeu**

« (Nom de l'élève) a fini ses courses, il a acheté tout ce qu'il y avait sur sa liste de course. Il/elle a gagné. (Nom de l'élève) il te manquait quoi à acheter ? Ne vous inquiétez pas, on y rejouera et vous pourrez gagner à votre tour. »

# **Annexe 4 :**

# **fiches d'évaluation**

Nom - Prénom : ..... Bastien .....

**Compétences évaluées :**

- compréhension des mots (désigner)
- production orale des mots (nommer)

	L'élève nomme		L'élève désigne	
	09/01	30/01	09/01	30/01
banane		X		
bonbon		X		
brioche				X
carotte				X
chaussette		X		
croissant		X		
fleur				
fraise				
fromage				X
gâteau				X
miel				X
œuf				
pain				
poisson		X		
salade				X
saucisse				

**09 / 01** Nombre de mots nommés : ..... 0 .....

Nombre de mots désignés : ..... 0 .....

**30 / 01** Nombre de mots nommés : ..... 5 .....

Nombre de mots désignés : ..... 6 .....

Nom - Prénom : ..... *Nathan* .....

**Compétences évaluées :**

- compréhension des mots (désigner)
- production orale des mots (nommer)

	L'élève nomme		L'élève désigne	
	09/01	30/01	09/01	30/01
banane		X		
bonbon		X		
brioche		<i>gâteau</i>		
carotte		X		
chaussette		X		
croissant				
fleur	X	X		
fraise		X		
fromage		X		
gâteau		X		
miel				X
œuf		<i>gâteau</i>		
pain		<i>gâteau</i>		X
poisson		X		
salade				
saucisse				X

**09 / 01** Nombre de mots nommés : ..... *1* .....

Nombre de mots désignés : ..... *0* .....

**30 / 01** Nombre de mots nommés : ..... *9* .....

Nombre de mots désignés : ..... *3* .....

Nom - Prénom : ..... *Alban* .....

**Compétences évaluées :**

- compréhension des mots (désigner)
- production orale des mots (nommer)

	L'élève nomme		L'élève désigne	
	09/01	30/01	09/01	30/01
banane	X	la X		
bonbon	X	le X		
brioche		la X	X	
carotte	X	le X		
chaussette	X	le X		
croissant		le X	X	
fleur	X	le X		
fraise	X	le X		
fromage	X	le X		
gâteau	X	le X		
miel		du X	X	
œuf		l'œuf X		X
pain	X	le X		
poisson	X	le X		
salade	X	la X		
saucisse	X	la X		

**09 / 01** Nombre de mots nommés : ..... *12* .....

Nombre de mots désignés : ..... *3* .....

**30 / 01** Nombre de mots nommés : ..... *15* .....

Nombre de mots désignés : ..... *1* .....

Nom - Prénom : ..... *Clara* .....

**Compétences évaluées :**

- compréhension des mots (désigner)
- production orale des mots (nommer)

	L'élève nomme		L'élève désigne	
	09/01	30/01	09/01	30/01
<i>la</i> banane	X	X		
bonbon	X	X		
brioche			X	X
<i>la</i> carotte	X	X		
chaussette	X	X		
croissant				X
<i>la</i> fleur	X	X		
fraise	X	<i>la</i> X		
fromage	X	<i>le</i> X		
<i>le</i> gâteau	X	X		
miel <i>altère</i>				X
œuf				
pain			X	X
<i>le</i> poisson	X	X		
salade			X	X
saucisse				X

**09 / 01** Nombre de mots nommés : ..... *9* .....

Nombre de mots désignés : ..... *3* .....

**30 / 01** Nombre de mots nommés : ..... *9* .....

Nombre de mots désignés : ..... *6* .....

Nom - Prénom : Marion

**Compétences évaluées :**

- compréhension des mots (désigner)
- production orale des mots (nommer)

	L'élève nomme		L'élève désigne	
	09/01	30/01	09/01	30/01
banane	X	X		
bonbon	X	<i>mm</i> X		
brioche		X	<i>banane</i>	
carotte		X	X	
chaussette		<i>mm</i> X	X	
croissant				X
fleur	X	<i>mm</i> X		
fraise			X	X
fromage	X	X		
gâteau	X	X		
miel		<i>brioche</i>		X
œuf			<i>bonbon</i>	X
<i>gâteau</i> pain		X *		
poisson		X	X	
salade		X	X	
saucisse		X	X	

\* d'abord gâteau, puis pain

**09 / 01** Nombre de mots nommés : 5  
 Nombre de mots désignés : 6

**30 / 01** Nombre de mots nommés : 12  
 Nombre de mots désignés : 4

Nom - Prénom : ..... *Bryan* .....

**Compétences évaluées :**

- compréhension des mots (désigner)
- production orale des mots (nommer)

	L'élève nomme		L'élève désigne	
	09/01	30/01	09/01	30/01
<i>des</i> banane	X	X		
<i>des</i> bonbon	X	X		
<i>des</i> brioche	<i>fromage</i>	X		
<i>des</i> carotte	X	X		
chaussette	X	X		
croissant	X	X		
<i>des</i> fleur	X	X		
<i>des</i> fraise	X	X		
fromage	X	X		
<i>des</i> gâteau	X	<i>à la vanille</i>		
miel				X
<i>des</i> œuf	X	X		
<i>des</i> pain	X	<i>potage</i>		
poisson	X	X		
salade	X	X		
<i>des</i> saucisse	X	X		

**09 / 01** Nombre de mots nommés : ..... *14* .....

Nombre de mots désignés : ..... *0* .....

**30 / 01** Nombre de mots nommés : ..... *15* .....

Nombre de mots désignés : ..... *1* .....

Nom - Prénom : ..... *Lucas* .....

**Compétences évaluées :**

- compréhension des mots (désigner)
- production orale des mots (nommer)

	L'élève nomme		L'élève désigne	
	09/01	30/01	09/01	30/01
<i>banane</i>	X	X		
<i>bonbon</i>		X	X	
<i>brioche</i>		<i>de la</i> X		
<i>carotte</i>		<i>la banane</i>	X	X
<i>chaussette</i>		X	X	
<i>croissant</i>		<del>le croissant</del>	<i>brioche</i>	<i>croissant</i>
<i>fleur</i>	X	X		
<i>fraise</i>		<i>le fraise</i>	X	X
<i>fromage</i>	X	X		
<i>gâteau</i>			<i>brioche</i>	<i>brioche</i>
<i>miel</i>		<i>du miel</i>	X	X
<i>œuf</i>	X	X		
<i>pain</i>		<i>du</i> X		
<i>poisson</i>	X	<i>le</i> X		
<i>salade</i>		<i>le</i> X	X	
<i>saucisse</i>		<i>le saucisse</i>		<i>saucisse</i> X

**09 / 01** Nombre de mots nommés : ..... *5* .....

Nombre de mots désignés : ..... *6* .....

**30 / 01** Nombre de mots nommés : ..... *10* .....

Nombre de mots désignés : ..... *4* .....

Nom - Prénom : ..... *Emile* .....

**Compétences évaluées :**

- compréhension des mots (désigner)
- production orale des mots (nommer)

	L'élève nomme		L'élève désigne	
	09/01	30/01	09/01	30/01
banane	X	<i>ban</i> X		
bonbon		<i>bon</i> X		
brioche		<i>br</i>		X
carotte	X	<i>car</i> X		
chaussette	<i>chaussette</i>	X		
croissant		<i>cro</i> X		
fleur	X	X		
fraise		X		
fromage		<i>le</i> X	X	
gâteau	X	<i>ga</i> X	X	
miel				X
œuf				
pain		X		
poisson	X	X		
salade		<i>salade</i>		X
saucisse				

**09 / 01** Nombre de mots nommés : ..... *5* .....

Nombre de mots désignés : ..... *1* .....

**30 / 01** Nombre de mots nommés : ..... *11* .....

Nombre de mots désignés : ..... *3* .....

Nom - Prénom : ..... *Libe* .....

**Compétences évaluées :**

- compréhension des mots (désigner)
- production orale des mots (nommer)

	L'élève nomme		L'élève désigne	
	09/01	30/01	09/01	30/01
banane	X	<i>la</i> X		
bonbon	X	<i>les</i> X		
brioche				X
carotte		X	X	
chaussette		X	X	
croissant			X	
fleur	X	X		
<i>carotte</i> fraise		<i>les</i> X	X	
fromage		X	X	
gâteau	X	X		
miel		<i>du</i> X		
<i>salade</i> œuf		<i>les</i> X	X	
pain		<i>le</i> X		
poisson	X	<i>le</i> X		
salade	X	<i>de la</i> X		
saucisse				

**09 / 01** Nombre de mots nommés : ..... *6* .....

Nombre de mots désignés : ..... *6* .....

**30 / 01** Nombre de mots nommés : ..... *13* .....

Nombre de mots désignés : ..... *1* .....

Nom - Prénom : ..... *Sophia* .....

**Compétences évaluées :**

- compréhension des mots (désigner)
- production orale des mots (nommer)

	L'élève nomme		L'élève désigne	
	09/01	30/01	09/01	30/01
banane	X	<i>le</i> X		
bonbon	X	<i>le</i> X		
brioche				
carotte		<i>le</i>		
chaussette		<i>les montres sur les pieds</i>		
croissant		<i>le gâteau</i>		X
fleur		<i>le</i>		
fraise		<i>le</i>		
fromage		<i>le gâteau</i>		X
gâteau		X		
miel				
œuf				
pain		<i>le biscuit</i>		
poisson				
salade				
saucisse				

**09 / 01** Nombre de mots nommés : ..... *2* .....

Nombre de mots désignés : ..... *0* .....

**30 / 01** Nombre de mots nommés : ..... *3* .....

Nombre de mots désignés : ..... *2* .....

Nom - Prénom : ..... *Kilian* .....

**Compétences évaluées :**

- compréhension des mots (désigner)
- production orale des mots (nommer)

	L'élève nomme		L'élève désigne	
	09/01	30/01	09/01	30/01
banane	X	X		
bonbon	X	les X		
brioche		les fromages		
carotte	X	les X		
chaussette	X	les X		
croissant	gâteau	les fromages		
fleur	X	les X		
fraise	fruit	les fruits ..		X
fromage	X	les X		
gâteau	X	les X		
miel	abeille	les abeilles		
œuf				
pain	gâteau			X
poisson	X	les X *		
salade				
saucisse				

\* Je ne veux pas perdre stp

**09 / 01** Nombre de mots nommés : ..... 8 .....

Nombre de mots désignés : ..... 0 .....

**30 / 01** Nombre de mots nommés : ..... 8 .....

Nombre de mots désignés : ..... 2 .....

Nom - Prénom : Andrea

**Compétences évaluées :**

- compréhension des mots (désigner)
- production orale des mots (nommer)

	L'élève nomme		L'élève désigne	
	09/01	30/01	09/01	30/01
<i>les</i> banane	X	<i>la</i> X		
bonbon	X	<i>les</i> X		
brioche				X
<i>de</i> carotte	X	<i>les</i> X		
chaussette		<i>les</i> X	X	
croissant				
<i>le</i> fleur	X	<i>les</i> X		
fraise		<i>les</i> X	X	
fromage		<i>le</i> X	X	
<i>le</i> gâteau	X	<i>les</i> X		
miel			X	X
œuf				X
pain		<i>le</i> X		
<i>le</i> poisson	X	<i>le</i> X		
salade		<i>la</i> X	X	
saucisse		<i>la</i> X	X	

**09 / 01** Nombre de mots nommés : .....6.....

Nombre de mots désignés : .....6.....

**30 / 01** Nombre de mots nommés : .....12.....

Nombre de mots désignés : .....3.....

Nom - Prénom : ..... *Lola* .....

**Compétences évaluées :**

- compréhension des mots (désigner)
- production orale des mots (nommer)

	L'élève nomme		L'élève désigne	
	09/01	30/01	09/01	30/01
banane	<i>nomme</i> X	X		
bonbon		X		
brioche	<i>nomme</i>	X		
carotte	<i>nomme</i>	<i>brioche</i>		<i>miel</i>
chaussette	X	X		
croissant				<i>croissant</i>
fleur	X	X		
fraise		<i>brioche</i>		<i>carotte</i>
fromage		X		
gâteau		X		
miel	<i>nomme</i>	<i>miel</i>		<i>bonbon</i>
œuf	<i>nomme</i>	<i>brioche</i>		<i>carotte</i>
pain	<i>nomme</i>	<i>brioche</i>		<i>saucisse</i>
poisson	X	X		
salade	<i>nomme</i>	<i>brioche</i>		<i>miel</i>
saucisse		<i>miel</i>		<i>miel</i>

**09 / 01** Nombre de mots nommés : ..... *4* .....

Nombre de mots désignés : ..... *0* .....

**30 / 01** Nombre de mots nommés : ..... *8* .....

Nombre de mots désignés : ..... *0* .....

Nom - Prénom : .....*Leo*.....

**Compétences évaluées :**

- compréhension des mots (désigner)
- production orale des mots (nommer)

	L'élève nomme		L'élève désigne	
	09/01	30/01	09/01	30/01
<i>le</i> banane	X	<i>le</i> X		
<i>des</i> bonbon	X	<i>les</i> X		
brioche	<i>pain de mie</i>		X	X
<i>dét</i> carotte	X	<i>les</i> X		
<i>dét</i> chaussette	X	<i>les</i> X		
croissant	<i>pain</i>	<i>un pain</i>		X
<i>le</i> fleur	X	<i>les</i> X		
fraise	X	<i>les</i> X		
<i>le</i> fromage	X	<i>le</i> X		
<i>le</i> gâteau	X	<i>le</i> X		
miel		<i>le</i> X	X	
<i>les</i> œuf	X	<i>les</i> X		
pain	X	<i>le</i> X		
<i>le</i> poisson	X	<i>le</i> X		
<i>le</i> salade	X	<i>la</i> X		
saucisse				X

**09 / 01** Nombre de mots nommés : .....*12*.....

Nombre de mots désignés : .....*2*.....

**30 / 01** Nombre de mots nommés : .....*13*.....

Nombre de mots désignés : .....*3*.....

Nom - Prénom : .....*Cristam*.....

**Compétences évaluées :**

- compréhension des mots (désigner)
- production orale des mots (nommer)

	L'élève nomme		L'élève désigne	
	09/01	30/01	09/01	30/01
la banane	X	les X		
la bonbon	chocolat	les X		
la brioche	fromage	le fromage		
la carotte	X	les X		
la chaussette	X	les X		
le croissant	la galette		X	X
le fleur	X	les X		
la fraise	un fruit	les fruits	X	X
le fromage	X	le X		
le gâteau	X	le X		
le miel	oiseau	le X		
le œuf	X	les X		
le pain	X	le X		
le poisson	X	le X		
la salade		la X		
la saucisse	banane			X

**09 / 01** Nombre de mots nommés : .....*9*.....

Nombre de mots désignés : .....*2*.....

**30 / 01** Nombre de mots nommés : .....*12*.....

Nombre de mots désignés : .....*3*.....

Nom - Prénom : Chéo

**Compétences évaluées :**

- compréhension des mots (désigner)
- production orale des mots (nommer)

	L'élève nomme		L'élève désigne	
	09/01	30/01	09/01	30/01
banane	X	la X		
bonbon		les X		
brioche	pain de mie	la X		
carotte	X	X		
chaussette	X	des X		
croissant			X	X
fleur	leville	X	X	
fraise	X	la X		
fromage	X	X		
gâteau	X	le X		
miel		le X		
œuf		les X		
pain		petits pains X	X	
poisson	X	X	X	
salade		X	X	
saucisse		X	X	

gâteau

gâteau

**09 / 01** Nombre de mots nommés : 7

Nombre de mots désignés : 6

**30 / 01** Nombre de mots nommés : 15

Nombre de mots désignés : 1

# **Annexe 5 : transcription d'une séance de jeu**

P : alors est-ce que vous vous souvenez de ce jeu ?

Bryan : ouiii

P : oui tu t'en souviens ?

Bryan : oui

P : c'est vrai ?

Lucas : et moi aussi je m'en souviens du jeu

Bryan : faut jeter le dé

P : il faut lancer le dé très bien + mais cette fois ci on a un nouveau marchand qui s'appelle Lucas + vous allez chacun votre tour lancer le dé pour pouvoir acheter quelque chose sur votre liste de course + et celui qui a gagné c'est celui qui a fini ses courses le

Bryan : premier

P : d'accord ?

Bryan : d'accord

P : et comment on fait pour demander à Lucas ? on lui dit je voudrais

Bryan : je voudrais

P : des bananes s'il vous plaît

Bryan : s'il vous plaît

P : d'accord ?

Bryan : d'accord

P : on lui demande je voudrais parce qu'on est grands + tu lances le dé

"Theo lance le dé "

P : la petite fille tu peux acheter ce que tu veux

"il montre avec le doigt"

P : ah tu parles + je voudrais ++

Theo : je voudrais

P : des carottes par exemple

Theo : je voudrais des carottes

P : alors tu lui donnes Lucas

“Bryan montre à Lucas le jeton carotte et Lucas le prend pour le donner à Theo”

P : voilà

“P donne le dé à Alban et il le lance”

P : bleu + qu'est-ce que tu peux lui demander en bleu ?

P : des fleurs

“Alban ne trouve pas le mot”

P : des fleurs

Andrea : des fleurs

P : il voudrait des fleurs Lucas

“Bryan montre à Lucas le jeton fleurs et Lucas le prend pour le donner à Alban”

P : super

“P donne le dé à Andrea”

P : à toi mademoiselle

“Andrea lance le dé”

P : en vert qu'est-ce que tu pourrais lui demander ? je voudrais

Andrea : je voudrais des fraises

P : super tu lui donnes Lucas les fraises

Lucas : il est où les fraises ?

“P lui montre le jeton fraise puis il le prend pour le donner à Andrea”

P : voilà très bien

“P donne le dé à Bryan et il le lance”

P : en jaune qu'est-ce que tu pourrais lui demander ?

Bryan : des petits pains

P : des tous petits pains il voudrait + Lucas + monsieur le marchand

“Lucas montre à P le jeton car il hésite”

P : oui c'est ça très bien

“Lucas donne le jeton des petits pains à Bryan. P donne le dé à Theo et il le lance”

P : en vert tu as déjà acheté les carottes qui étaient en vert

“Theo met sa tête dans ses bras”

P : oh tu es fatigué toi + oui ?

Bryan : oui il est fatigué + moi aussi je suis fatigué

P : Oh beh il y en a qui vont faire la sieste cet après-midi alors

“Alban lance le dé”

P : en jaune qu'est-ce que tu pourrais lui demander ?

Alban : le gâteau d'anniversaire

P : oh il voudrait un gâteau pour l'anniversaire

Bryan : pour moi

“Lucas donne à Alban le jeton gâteau”

P : voilà

“P donne le dé à Andrea”

P : à toi

“Andrea lance le dé”

P : la petite fille + tu peux acheter ce que tu veux de ta liste de course + qu'est-ce que tu voudrais lui demander ?

Andrea : du fromage

P : je voudrais

Andrea : du fromage

P : du fromage monsieur Lucas

Bryan : du fromage

“Lucas donne le jeton fromage à Andrea”

P : super

“P donne le dé à Bryan”

P : alors monsieur Bryan que va-t-il acheter ?

“Bryan lance le dé”

P : en rouge

Bryan : de la bonne saucisse

P : je voudrais

Bryan : de la saucisse

P : de la saucisse il voudrait

“Lucas donne le jeton saucisse à Bryan”

P : voilà super bravo Lucas

“P donne le dé à Theo et il le lance”

P : petite fille + tu peux acheter ce que tu veux + alors lequel tu veux acheter ?

Lucas : il l’enlève il l’enlève

“Bryan est en train d’enlever les jetons positionnés sur sa liste de course”

P : beh alors Bryan on l’enlève pas

“P se retourne vers Theo qui vient de lancer le dé”

P : je voudrais des

Theo : des bonbons

P : il voudrait des bonbons monsieur le marchand

“Lucas donne le jeton bonbons à Theo”

P : voilà des bonbons regarde

“P donne le dé à Alban”

P : à toi

“Alban lance le dé”

P : rouge + qu’est-ce que tu pourrais lui demander en rouge ? + Bryan on arrête

Alban : du poisson

P : du poisson il voudrait + non Bryan je ne suis pas contente tu remets dessus + il voudrait du poisson monsieur le marchand

Bryan : il voudrait le poisson

Lucas : le poisson il est là

“Lucas donne le jeton poisson à Alban”

“P donne le dé à Andrea”

P : à toi de lancer le dé

“Andrea lance le dé”

P : la petite fille + qu'est-ce que tu peux acheter ?

Andrea : les chaussettes

P : elle voudrait les chaussettes

Bryan : les chaussettes

“Lucas donne le jeton chaussettes à Andrea. P donne le dé à Bryan ”

P : à toi

“Bryan lance le dé”

P : en vert qu'est-ce que tu pourrais acheter ? si tu remettais bien tes jetons tu saurais

Bryan : un salade

P : il voudrait de la salade monsieur Lucas

“Lucas donne le jeton salade à Bryan. P donne le dé à Theo ”

P : à toi + on ne joue pas avec on les pose dessus

“Theo lance le dé”

P : rouge, qu'est-ce que tu pourrais demander en rouge ?

Theo : des œufs

P : il voudrait des œufs

Bryan : des œufs

P : comme ça il pourra faire un gâteau ce soir

“Lucas donne le jeton œufs à Theo”

P : super

“P donne le dé à Alban”

P : à toi

“Alban lance le dé”

P : tu peux acheter ce que tu veux + regarde ce qu’il te manque sur ta liste de course

Alban : des bananes

P : ah il voudrait des bananes

“Lucas donne le jeton banane à Alban”

P : voilà les bananes + et regardez le grand gagnant

Bryan : Alban

P : qui s’est qui a gagné ?

Bryan : c’est Alban

P : c’est Alban qui a gagné + il a tout acheté

Bryan : moi non

P : toi il te manquait le

“P montre du doigt l’aliment manquant mais Bryan ne connaît pas le mot associé”

P : miel

Bryan : miel

Andrea : et moi

P : le croissant il te manquait

Lucas : là du miel

P : et toi il te manquait la ? + qu’est-ce qu’il lui manquait ? + la brioche

Bryan : la brioche

