MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2ème année
Année universitaire 2020 - 2021

COMMENT ENRICHIR DURABLEMENT LE VOCABULAIRE DES ÉLÈVES DES LEURS PREMIÈRES ANNÉES DE SCOLARISATION ?

Comparaison de deux dispositifs : Narramus et lecture offerte améliorée (LOA) en cycle 1

Evanne LE FUR et Laure PROUIN

Directeur du mémoire : Corinne Gomila
Assesseur : Aldo Gennaï

Soutenu le 26 mai 2021

Résumé

L'acquisition du vocabulaire est au cœur de l'apprentissage du langage au cycle 1. Une analyse comparative de deux dispositifs, à partir d'un même album, révèle les effets sur l'enrichissement lexical d'élèves de petite et moyenne sections. Une classe suit le dispositif *Narramus* accordant une place importante à l'enseignement explicite du lexique, et l'autre classe un dispositif plus classique de lecture offerte améliorée. La remobilisation du vocabulaire est évaluée en rappel de récit et avec les cartes images de *Narramus*, lors de deux relevés échelonnés dans le temps. Cette étude ne montre finalement pas de différence nette entre les deux dispositifs. La récupération des mots stockés dans la mémoire semble cependant plus efficace du côté *Narramus*. Quel que soit le dispositif, les traces visuelles des apprentissages lexicaux sont efficaces pour fixer le vocabulaire.

Mots clés : vocabulaire, cycle 1, *Narramus*, lecture offerte améliorée, rappel de récit, cartes images

Abstract

Vocabulary acquisition is at the heart of language learning in cycle 1. A comparative analysis of two systems, based on the same album, reveals the effects on the lexical enrichment of pupils in the first and second year of preschool. One class follows the *Narramus* system, which places a great deal of emphasis on the explicit teaching of lexis, and the other class follows a more traditional system of enhanced reading. The remobilisation of vocabulary was assessed in narrative recall and with the *Narramus* picture cards, during two surveys staggered over time. In the end, this study shows no clear difference between the two approaches. However, the retrieval of words stored in the memory seems to be more efficient on the *Narramus* side. Whatever the approach, the visual traces of lexical learning are effective in fixing vocabulary.

Key words: vocabulary, cycle 1, Narramus, enhanced reading, story recall, picture cards

Table des matières

Introduction 1

Partie 1. De l'acquisition du langage à l'enseignement du vocabulaire à l'école maternelle 1

1.1 Définitions 1

1.2 Développement du vocabulaire chez les enfants de 0 à 10 ans 1

1.2.1 Acquisition du langage 1

1.2.2 Vocabulaire passif et actif, processus de mémorisation 2

1.2.3 Développement du vocabulaire de 1 à 6 ans 2

1.2.4 Développement du vocabulaire à l'école élémentaire 3

1.3 L'acquisition du vocabulaire à l'école maternelle 5

1.3.1 Ce que nous dit la recherche 5

1.3.2 Les instructions officielles 6

1.3.3 Des pratiques et des dispositifs disponibles à l'école maternelle 7

Partie 2. Étude comparée de deux dispositifs d'enseignement du vocabulaire : protocole d'expérimentation et méthodologie du recueil de données 10

2.1 Choix de l'album et du vocabulaire ciblé 10

2.2 Présentation des deux dispositifs 12

2.2.1 Dispositif *Narramus* 12

2.2.2 Dispositif Lecture Offerte Améliorée (LOA) 14

2.3 Le protocole de recueil des données 17

2.3.1 Échantillon d'élèves 17

2.3.2 Relevé de données 17

2.3.3 Critères d'analyse 19

Partie 3. Étude comparée de deux dispositifs d'enseignement du lexique : résultats et analyse 20

3.1 Analyse du côté des mots (noms et verbes, mots difficiles) 20

3.1.1 Vue d'ensemble des mots restitués 20

3.1.2 Zoom sur les mots répertoriés dans la liste de Boisseau 27

3.1.3 Zoom sur les mots ressortis en rappel de récit 30

3.1.4 Zoom sur les mots ressortis dans la classe LOA avec les objets et les mimes 32

3.2 Analyse du côté temporel 35

3.2.1 Comparaison des relevés 1 et 2 des mots ciblés 35

3.2.2 Différence des mots acquis entre les deux relevés par classe 37

3.3 Analyse du côté des élèves 39

3.3.1 Vue d'ensemble selon les profils d'élèves 39

3.3.2 Vue d'ensemble selon les niveaux de classes 40
3.3.3 Zoom sur les noms et les verbes selon les profils d'élèves 43
3.4 Analyse du côté des deux dispositifs 45
3.4.1 Vue d'ensemble pour comparer les deux dispositifs 46
3.4.2 Zoom sur la comparaison des rappels de récit 48
3.4.3 Zoom sur la comparaison avec les cartes images 53
Bibliographie 59
Médiagraphie 60

Table des illustrations

Tableaux

Tableau 1 : Vocabulaire ciblé dans l'album *Le Machin* 11

Tableau 2 : Dates des relevés des mots restitués par les élèves dans les classe N et LOA 18

Tableau 3 : Comparaison des moyennes de pourcentages de mots exacts par niveau de classe (relevés et dispositifs confondus) 40

Tableau 4 : Synthèse du nombre de mots corrects restitués par élève lors des relevés 1 et 2 en situation de rappel de récit et avec les cartes images 46

Figures

Figure 1 : Pourcentages d'élèves connaissant les mots ciblés en situation de rappel de récit (bleu plein) et en situation de récitation des cartes images (bleu hachuré) 21

Figure 2 : Pourcentages d'élèves connaissant les noms et les verbes des listes de Boisseau avec les cartes images que ce soit dans la classe N ou dans la classe LOA lors du relevé 2 (R2) ... 28

Figure 3 : Nuages (ou culottes) de mots employés par les élèves dans leur rappel de récit lors du relevé 2 30

Figure 4 : Photographie des 15 objets utilisés dans la classe LOA pour fixer le vocabulaire des noms 32

Figure 5 : Nombre d'élèves connaissant les mots correspondants aux objets et aux mimes dans la classe LOA lors du relevé 2 33

Figure 6 : Comparaison des pourcentages de mots connus par les élèves toutes classes confondues lors du relevé 1 et du relevé 2 36

Figure 7 : Différence de pourcentages de réussite des élèves en situation de rappel de récit entre le relevé 2 et le relevé 1 par profil d'élèves et par classe 37

Figure 8 : Différence de pourcentages de réussite des élèves avec les cartes images entre le relevé 2 et le relevé 1 par profil d'élèves et par classe 38

Figure 9 : Pourcentages de mots exacts restitués par profil d'élèves (relevés 1 et 2 confondus et niveaux PS et MS confondus) en situation de rappel de récit et avec les cartes images 39

Figure 10 : Pourcentages de vocabulaire utilisé lors du rappel de récit par profil d'élèves et par niveau lors du relevé 2 41

Figure 11 : Pourcentages de vocabulaire utilisé avec les cartes images *Narramus* par profil d'élèves et par niveau lors du relevé 2 42

Figure 12 : Pourcentages de noms et de verbes utilisés lors du rappel de récit par profil d'élèves et par niveau lors du relevé 2..... 43

Figure 13 : Pourcentages de noms et de verbes utilisés lors de la visualisation des cartes images et des animations *Narramus* par profil d'élèves et par niveau lors du relevé 2 44

Figure 14 : Pourcentages de vocabulaire utilisé avec les cartes images *Narramus* (bleu hachuré) et le rappel de récit (bleu plein) lors du relevé 2 par classe et par profil d'élèves 47

Figure 15 : Pourcentages de vocabulaire utilisé en situation de rappel de récit lors du relevé 2 par classe et par profil et niveau d'élèves 48

Figure 16 : Nombres de mots restitués avec étayage en situation de rappel de récit lors du relevé 2 par classe et par profil et niveau d'élèves 49

Figure 17 : Pourcentages de vocabulaire utilisé avec la visualisation des cartes images *Narramus* lors du relevé 2 par classe et par profil et niveau d'élèves. 54

Figure 18 : Nombres de mots restitués avec étayage avec la visualisation des cartes images *Narramus* lors du relevé 2 par classe et par profil et niveau d'élèves. 55

Table des annexes

Annexe 1 : Sommaire du scénario pédagogique *Le Machin* de *Narramus*

Annexe 2 : Fiche de préparation du dispositif lecture offerte améliorée

Annexe 3 : Images séquentielles de l'album *Le Machin*

Annexe 4 : Tableau des synonymes employés par les élèves

Introduction

Le langage occupe une place centrale dans les apprentissages scolaires de l'école maternelle largement soulignée dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Il participe grandement à la réussite des élèves dans la suite de leur scolarité (ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020). Les élèves arrivant tous d'horizons différents avec des capacités interindividuelles très hétérogènes, l'école a pour mission d'accompagner le développement du langage de tous les élèves et de réduire les inégalités sans diminuer ses ambitions. L'acquisition du vocabulaire est au cœur de l'apprentissage du langage en maternelle, pour que l'élève puisse raconter le monde et le comprendre. L'enjeu est extrêmement fort, d'autant plus qu'il s'agit d'une période au cours de laquelle le bagage lexical est en pleine expansion malgré le fait que les élèves ne soient ni lecteurs, ni scripteurs. Il faut donc que l'enseignant guide l'apprentissage, étaye et aide à la catégorisation. En substance, l'enseignant doit permettre aux élèves de structurer leurs acquisitions lexicales et diversifier les angles d'approche. Un dispositif reconnu, créé par Goigoux et Cèbe en 2017, *Narramus*, guide l'enseignant. Il s'agit d'un outil didactique qui permet aux élèves d'apprendre à comprendre et raconter une histoire adaptée à son niveau. Cet apprentissage passe inévitablement par la mémorisation du vocabulaire de l'histoire. Il paraissait intéressant de questionner ce dispositif en le confrontant à une autre activité plus classique, une lecture offerte améliorée.

Ce mémoire s'intéresse à la didactique du français dans les classes de petite et moyenne sections et plus particulièrement à l'acquisition lexicale par les élèves. Son objectif est de tester deux dispositifs pédagogiques autour d'un même album afin d'analyser la mémorisation du vocabulaire. L'analyse permet d'une part de vérifier si l'un des dispositifs est plus efficace que l'autre, si oui lequel, à quel niveau et pour quelles raisons. La réutilisation du vocabulaire ciblé lors d'un rappel de récit est également étudiée. Ceci permet de mesurer la part des mots qui intègre le vocabulaire actif et celle qui reste dans le vocabulaire passif des élèves.

La première partie de ce travail dresse les résultats de la recherche relatifs au développement du langage et du lexique de l'enfant, de la prononciation de ses premiers mots à la fin de l'école maternelle. La seconde partie porte sur la méthodologie élaborée, elle comprend une description précise des dispositifs expérimentés et le détail du protocole de recueil de données. Enfin, la troisième partie aborde les résultats des différentes analyses menées. Le vocabulaire mémorisé, les effets du temps, les profils d'élèves et la comparaison des deux dispositifs d'apprentissage du lexique sont étudiés.

Partie 1. De l'acquisition du langage à l'enseignement du vocabulaire à l'école maternelle

Dans cette partie, les définitions des termes *lexique* et *vocabulaire* sont précisées. Dans un second temps le développement du vocabulaire chez les jeunes enfants est étudié afin de comprendre les mécanismes en jeu, les étapes et les stades de son développement au fil des âges chez l'enfant. Dans un troisième temps, un focus sur l'acquisition du langage à l'école maternelle est effectué, notamment au travers des apports de la recherche, des enjeux programmatiques, des outils utilisés et des pratiques de classe courantes.

1.1 Définitions

Pour appréhender le thème de ce mémoire, il est important de distinguer la notion de lexique de celle de vocabulaire. Le lexique est une notion théorique : il s'agit de l'ensemble complet des mots d'une langue. Le vocabulaire quant à lui est l'ensemble des mots effectivement employés par une personne dans un énoncé écrit ou oral. C'est l'actualisation des mots du lexique. On devrait donc parler du « *vocabulaire de l'enfant* » et de « *l'apprentissage du vocabulaire* » mais « *il est possible dans le cadre scolaire d'utiliser indifféremment les termes vocabulaire et lexique, car ils sont considérés comme synonymes, de façon courante.* » (Cellier, 2016).

Le lexique peut être catégorisé de différentes manières, notamment en distinguant les mots concrets, comme le mot *table*, des mots abstraits, comme le mot *joie*, mais également les mots rares des mots fréquents (référencés dans les listes du ministère de l'Éducation Nationale ou dans celle proposée par Boisseau (2005)). Une autre distinction est faite entre le vocabulaire actif, autrement dit le vocabulaire employé et le vocabulaire passif servant à la compréhension (Cellier, 2016). Dans ce travail, les mots concrets et fréquents adaptés à l'âge des élèves seront particulièrement étudiés et une analyse, suite aux séquences d'apprentissage menées, permettra d'identifier si ces mots rejoignent le vocabulaire actif de l'élève.

1.2 Développement du vocabulaire chez les enfants de 0 à 10 ans

Dans cette partie, les processus d'acquisition du langage chez l'enfant, la notion de mémorisation et la distinction entre vocabulaire passif et actif sont précisés. Dans un second temps, nous prêtons attention à deux périodes d'apprentissage du langage : des premiers mots à l'entrée en classe préparatoire puis la période de l'école élémentaire.

1.2.1 Acquisition du langage

L'apprentissage du vocabulaire se fait en plusieurs étapes. Il commence par une phase d'encodage : découverte du mot et compréhension du sens. La seconde phase se rapporte au

stockage dans la mémoire qui se fait souvent de manière contextualisée. La troisième phase correspond à la récupération du mot ou le réemploi de celui-ci dans le même contexte et parfois au réinvestissement de celui-ci dans un contexte différent (recontextualisation). Cette dernière phase signifie que le mot est bien entré dans le vocabulaire actif de l'individu (Cellier, 2016 ; Cellier, 2017).

1.2.2 Vocabulaire passif et actif, processus de mémorisation

Il est essentiel de faire la différence entre la production et la compréhension du langage, entre le vocabulaire actif et le vocabulaire passif. Le vocabulaire actif correspond aux mots réellement utilisés par l'enfant et directement disponibles alors que le vocabulaire passif correspond aux mots qui ne sont pas utilisés spontanément en situation de discours (Cellier, 2017). L'enseignement a pour but de récupérer les mots appris de manière incidente afin de ne pas les perdre, d'aider les élèves à construire des outils pour structurer l'apprentissage lexical.

D'après Cellier dans le document vidéo[1] visionné sur Magistère, on retient ce qui a du sens, ce qui a été vécu, que l'on a expérimenté, mais également ce que l'on répète et ce qui est mis en relation avec d'autres apprentissages, d'autres mots, autrement dit ce que l'on catégorise. Par ailleurs, il est important de prendre conscience que le stockage des mots dans la mémoire ne se fait pas en liste, qu'elle soit sémantique, morphologique ou phonologique, mais en réseau, telle une toile qui se tisse au fur et à mesure de la catégorisation et de l'encodage de nouveaux mots.

1.2.3 Développement du vocabulaire de 1 à 6 ans

Dans une première période, l'acquisition du langage s'effectue grâce à l'environnement familial, lequel est plus ou moins favorable. Les parents utilisent diversement le langage. Certains considèrent l'enfant comme un partenaire actif des échanges ; d'autres profitent des lectures pour découvrir de nouveaux mots, d'autres encore décrivent beaucoup ce que fait l'enfant pour poser des mots sur son environnement quotidien. Le tout petit enfant parvient à isoler des mots dans la chaîne sonore grâce à l'effort des adultes qui adaptent leur débit, distinguent des mots volontairement, diversifient les contextes d'utilisation et découpent les groupes syntaxiques. L'acquisition du langage est liée à la fois aux capacités cognitives de l'enfant et à son environnement linguistique et social.

D'après Dehaene Lambertz dans le document vidéo[2] visionné sur Magistère, les bébés ont déjà appris dès la première année de vie les grandes caractéristiques de leur langue maternelle. Elle

---

[1] Académie de Montpellier (2021, janvier). *Partie 2 Démarche par Micheline Cellier*. [Vidéo] (https://tube-montpellier.beta.education.fr/videos/watch/f74c1c37-c79f-4859-abc9-c918525b44b5)

[2] Ministère de l'Éducation nationale (2019, 18 février) *L'apprentissage du langage décodé par Ghislaine Dehaene Lambertz. [Vidéo]* (https://www.youtube.com/watch?v=aAnnpiJUqmQ)

explique qu'il ne faut pas se limiter quand on parle à un bébé ou à un jeune enfant, il faut leur parler comme on parle habituellement, et le bébé va prendre ce qui est important pour lui de manière à apprendre sa langue maternelle. Le bébé devra apprendre à interpréter et combiner le sens du monde autour de lui avec la façon dont cela se traduit en paroles dans sa langue maternelle.

L'acquisition du langage chez le jeune enfant est en pleine expansion dans la petite enfance, l'enfant de 12 mois produit environ 10 mots (Cellier, 2017), celui de 30 mois plus de 500 et celui de 6 ans, à l'arrivée au CP en produit 2500 (Cellier, 2016). Ces chiffres sont des moyennes, la variabilité interindividuelle est forte.

12 mois	10 mots environ
18 mois	50-60 mots environ
24 mois	300 mots environ
30 mois	530 mots environ

Ce tableau montre une explosion lexicale autour des 20 mois de l'enfant. D'après l'étude de Marchman et Bates (1994), les enfants atteindraient une masse lexicale critique (environ 150 mots) à partir de laquelle l'explosion lexicale aurait lieu.

À partir de la petite section, l'augmentation du vocabulaire croît de 500 à 1000 mots par an pour atteindre les 2500 mots en début d'école élémentaire. Le langage de l'enseignant doit de ce fait être précis, modélisant pour que les élèves l'identifient comme cible et s'approprient le vocabulaire et la syntaxe appropriés. Des répétitions et une réactivation sont nécessaires. D'après Cellier dans le document vidéo évoqué précédemment et visionné sur Magistère, la rencontre avec le mot est extrêmement importante. Si la rencontre se fait dans des conditions où l'enfant est impliqué, où la motivation et l'intérêt sont forts, l'encodage sera meilleur. Voltaire disait « Ce qui touche le cœur frappe la mémoire ». Il faut donc améliorer le contexte d'apprentissage, le rendre motivant, vivant (émouvoir, faire rire, passionner) pour faciliter le travail d'encodage et de mémorisation des élèves.

1.2.4 Développement du vocabulaire à l'école élémentaire

À l'école élémentaire, l'écrit doit être utilisé. Il constitue selon Cellier[3] dans le document vidéo visionné sur Magistère un très fort réactivateur de la mémoire. C'est notamment le cas des corolles lexicales qui permettent de réécrire les termes, de les catégoriser et de se les représenter schématiquement. Nous avons vu que le répertoire lexical moyen à l'entrée du CP comprend

[3] Académie de Montpellier (2021, janvier). *Partie 3 Les outils par Micheline Cellier.* [Vidéo] (https://tube-montpellier.beta.education.fr/videos/watch/bc572c51-6c64-41e1-bf59-257091621928)

2500 mots, mais les variabilités interindividuelles étant considérables, certains enfants ne connaissent que la moitié de ces mots, voire moins parfois. Le vocabulaire est une matière enseignable et programmable, les enseignants doivent en être convaincus pour que l'acquisition lexicale devienne un levier de réussite pour tous (Cellier, 2016).

À partir du CP et, suite à l'apprentissage de la lecture et à l'exposition grandissante à l'écrit, une brusque accélération de l'acquisition lexicale a lieu. Dorénavant, les enfants apprennent davantage de mots par l'écrit que par l'environnement social (Cellier, 2016) . Au cycle 2, de nombreux livres de littérature jeunesse peuvent permettre de rencontrer de nouveaux mots dans un univers passionnant. Un album de Ruth Brown qui s'intitule *Crapaud* s'avère très intéressant du point de vue des synonymes, il permet par un mot connu de découvrir plusieurs synonymes et donc d'enrichir son vocabulaire en le catégorisant.

Dans le programme du cycle 2 (M.E.N, 2020, page 19), la construction du lexique se fait dans l'optique de développer les connaissances et compétences associées :

- Mobiliser des mots en fonction des lectures et des activités conduites, pour mieux parler, mieux comprendre, mieux écrire ;
- Savoir trouver des synonymes, des antonymes, des mots de la même famille lexicale, sans que ces notions ne constituent des objets d'apprentissage ;
- Percevoir les niveaux de langue familier, courant, soutenu ;
- Être capable de consulter un dictionnaire et de se repérer dans un article, sur papier ou en version numérique.

Dans le programme du cycle 3 (M.E.N, 2020, page 24), l'enrichissement du lexique se fait en développant des connaissances et compétences associées :

- Enrichir son lexique par la lecture, en lien avec le programme de culture littéraire et artistique ;
- Enrichir son lexique par l'usage du dictionnaire ou autres outils en version papier ou numérique ;
- Savoir réutiliser à bon escient le lexique appris à l'écrit et à l'oral ;
- Comprendre la formation des mots complexes, par dérivation et par composition ;
- Connaître le sens des principaux préfixes, découvrir des racines latines et grecques ;
- Mettre en réseau des mots (groupements par familles de mots, par champ lexical) ;
- Connaître les notions de synonymie, antonymie, homonymie, polysémie.

Cellier (2016) dans son ouvrage *Le vocabulaire à l'école élémentaire* pose plusieurs principes didactiques. Pour commencer, elle conseille de travailler sur les mots les plus fréquents, en s'appuyant notamment sur les listes de Boisseau (2005) et du ministère en raison de leur usage

récurrent et de leurs sens multiples ou de leur utilisation dans de nombreuses expressions. Elle préconise de travailler les mots en contexte car ces mots ne prennent leur sens que par rapport à un environnement lexical et syntaxique donné. Ensuite, elle insiste sur la nécessité de lier vocabulaire et syntaxe car le but n'est pas d'étiqueter le monde environnant mais bien de savoir tenir un propos sur ce monde. Cellier, explique l'intérêt de mettre en place des activités réflexives c'est-à-dire « employer des méthodes actives qui permettent aux élèves de prendre la langue comme objet d'observation et de manipulation ». Elle prône également l'enseignement explicite, voire très explicite et programmé car l'acquisition lexicale ne peut se faire que de manière incidente. Elle doit être réfléchie. Enfin, elle préconise de créer des outils récapitulatifs pour garder des traces de manière structurante afin de faciliter le stockage du vocabulaire. Au CM2, le stock lexical moyen serait de 5000 mots avec toujours une forte variabilité. Il faudrait viser l'apprentissage de 700 à 1000 mots par an du CP au CM2.

1.3 L'acquisition du vocabulaire à l'école maternelle

Les recommandations de la recherche et les instructions ministérielles en matière d'acquisition lexicale au cycle 1 sont exposées. Des pratiques de classe sont ensuite présentées.

1.3.1 Ce que nous dit la recherche

Des études comme celle de Le Normand *et al.* (2008) ont montré que le milieu social influe sur la richesse du vocabulaire des jeunes enfants. Ainsi, des élèves de 4 ans issus de milieux favorisés énoncent deux fois plus de noms et de verbes que des enfants de milieux populaires. D'après Cellier (2016), l'école a pour mission d'enseigner le vocabulaire de manière efficace et productive pour corriger les inégalités entre les enfants. Or les enseignants ont tendance à croire qu'ils enseignent le vocabulaire sans arrêt car il s'agit d'une discipline transversale qui s'insère dans tous les domaines (Cellier, 2016). Ce qui va à l'encontre du point de vue des chercheurs comme Cèbe *et al*. (2018), qui expliquent que les jeunes enfants ont besoin que l'école maternelle mette en place un enseignement systématique, régulier et explicite du vocabulaire. Grandaty[4] comme Cellier[5] dans les vidéos visionnés sur Magistère insistent sur la nécessité de fixer le vocabulaire à travers des jeux décontextualisés, notamment des jeux de cartes.

Par ailleurs, le lexique apparaît comme un facteur important de progression des élèves de CP en compréhension, et plus spécialement pour les élèves offrant des résultats initialement faibles.

---

[4] Banque de séquences didactiques (2018). *L'apprentissage du vocabulaire par les enfants de 2-4 ans* par Michel Grandaty [Vidéo] (https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=886153)

[5] Académie de Montpellier (2021, janvier). *Partie 3 Les outils par Micheline Cellier.* [Vidéo] (https://tube-montpellier.beta.education.fr/videos/watch/bc572c51-6c64-41e1-bf59-257091621928)

Les travaux de Bishop *et al.* (2017), montrent que les progrès en compréhension sont liés aux types de tâches proposées dans les classes, mais aussi à l'étude de la langue, plus particulièrement au travail mené sur le lexique et sur la morphologie. Cette étude révèle, en outre, que les activités orales portant spécifiquement sur l'élucidation du sens sont sous-représentées et les rappels de récit, par exemple représentent en moyenne 12 % du temps alloué à la compréhension.

1.3.2 Les instructions officielles

Selon le ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (MENJ), l'étendue du vocabulaire d'un enfant à l'école maternelle est un facteur prédictif de sa réussite scolaire. En effet, plus le corpus lexical de l'enfant est riche, plus il aura de facilités à dire le monde et son entrée dans la compréhension d'un écrit et dans l'apprentissage de la lecture sera simplifiée. Le temps de l'école maternelle (3-5 ans) correspond, dans le développement de l'enfant, à une période d'explosion lexicale comme nous l'avons indiqué ci-dessus. C'est donc le moment idéal pour aider tous les enfants à élargir leur capital lexical (ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2020).

La recherche de grande ampleur *Lire-écrire au cours préparatoire*, réalisée par une soixantaine d'enseignants-chercheurs sous la direction de Goigoux (2016), a révélé entre autres que plus les élèves développent précocement des compétences en compréhension de textes entendus, plus ils seront en situation de réussite dans leurs futurs apprentissages en lecture. La compréhension de textes lus à haute voix figure parmi les attendus de fin de cycle fixés par les programmes de l'école maternelle de 2015. Elle suppose au préalable l'acquisition d'un important bagage lexical. La recherche a mis en évidence le lien étroit entre la quantité de vocabulaire dont dispose l'enfant et la qualité de la compréhension orale, et plus largement de la réussite scolaire. Le développement lexical est favorisé par des activités régulières de « lectures partagées » qui représentent des pratiques déterminantes tout comme la manière de les enseigner. Selon Roux-Baron et Cèbe (2020), les compétences initiales des élèves dans ce domaine étant très hétérogènes, scientifiques et politiques supposent que l'enseignement précoce du lexique favoriserait la réduction des inégalités sociales. Dans ce contexte, le langage est une priorité de l'école maternelle et amène à s'interroger sur les manières d'enrichir le vocabulaire des élèves dès leurs premières années de scolarisation, pour développer leur capacité à penser, dire et comprendre le monde.

1.3.3 Des pratiques et des dispositifs disponibles à l'école maternelle

Il existe en maternelle de nombreux dispositifs d'enseignement de l'oral et une grande diversité d'activités possibles. Mais, dans les limites de ce mémoire, nous n'en présentons que quelques-unes.

D'après Cellier (2017), il est important de travailler prioritairement sur les mots les plus fréquents et les plus polysémiques, mais également sur les mots des disciplines. L'autrice explique également qu'il ne faut pas négliger les apports de la littérature qui ajoutent au bagage lexical un vocabulaire plus rare mais important. Elle insiste sur l'importance de la place qui doit être laissée aux verbes, mais aussi aux adjectifs et aux mots grammaticaux car l'enseignement du lexique se réduit trop souvent à l'étude des noms. Elle conseille également aux enseignants d'identifier et de cibler le vocabulaire travaillé en amont, lors de la rédaction des fiches de préparation, pour leur permettre de mieux didactiser ces moments afin que les situations incidentes deviennent de vraies situations d'apprentissage.

Coins imitation et jeux symboliques

Dans la plupart des classes de maternelle, des coins imitations ou de jeux symboliques sont installés qui permettent aux élèves d'apprendre en jouant, d'apprendre en imitant. Ces espaces délimités peuvent être de différentes natures : coin poupées, coin restaurant, coin cuisine, coin garage ou véhicules, coin ferme ou zoo, coin déguisement, coin docteur, coin coiffeur, coin marchande, coin vétérinaire… La nature varie en fonction des apprentissages visés, du vocabulaire ciblé. Des scenarii peuvent être proposés pour que les élèves s'approprient un problème, une histoire, une situation et puissent utiliser le vocabulaire associé qui aura été présenté. Ces espaces de jeu et d'apprentissage doivent être évolutifs, tout le matériel n'est pas proposé dès la rentrée et le décor doit être soigné pour que cela donne envie aux élèves. Ces espaces permettent également de développer la motricité fine. On y trouve des habits à attacher de différentes manières, des boîtes avec différents systèmes de fermeture, … Ces coins ne restent pas dans la classe toute l'année. Une fois que les élèves ont eu le temps de l'expérimenter, de tester plusieurs fois le scénario, il peut être fermé temporairement, voire définitivement pour être remplacé par un autre.

La boîte à mystères

La boîte à mystères (ou boîte à secrets) est un autre support permettant de développer le vocabulaire des élèves. Il s'agit d'un coffre dans lequel des objets sont rangés. Ces objets ont été ajoutés les uns après les autres après un temps de description : « *Qu'est-ce que c'est ? À quoi cela sert ? Comment l'utiliser ?* » Ces objets peuvent être de nature variée si l'on souhaite enrichir le vocabulaire des objets de la classe ou bien dépendre d'un thème précis : les objets

liés à l'air et au vent comme dans la vidéo[6] « Rituel autour de la boîte à mystères » visionnée sur la Banque de Séquences didactiques. Ce travail qui s'insère dans une séquence scientifique sur l'air permet de créer un pont avec les familles qui font partie de la communauté éducative puisque ce sont les élèves qui apportent les objets qui ont un rapport avec l'air. Une description est menée notamment sur ce point : est-ce que l'objet fait de l'air ou utilise de l'air ? Ce dispositif didactique est ritualisé en petits temps de langage collectifs et réguliers.

Le rappel de récit

Le rappel de récit est une autre pratique qui permet de consacrer un temps pour le langage et le réemploi de lexique. D'après la définition de Brigaudiot (2000), « le rappel de récit est une activité langagière qui consiste pour un enfant à dire, avec ses mots à lui, à l'oral, ce qu'il a compris d'une histoire qui lui a été lue ». D'après Cèbe *et al*. (2018) la plupart des rappels de récit seraient collectifs et non individuels, ce qui ne permet pas de développer des compétences langagières propres à chacun. L'enseignant doit donc organiser conjointement des modes de rappel individuel comme proposé dans le dispositif suivant : le sac à histoires.

Le sac à histoires

Cet autre dispositif a été présenté et analysé par Gennaï et Cellier en 2016. Il a pour objectif de favoriser les récits élaborés au cycle 1. Le dispositif consiste à faire circuler de la classe vers les familles un « sac à histoires » contenant l'album travaillé et divers objets de mise en scène permettant aux enfants de le raconter.

Ce partage, source de fierté et de plaisir, est valorisant pour l'enfant, qui accède au statut de conteur. Le choix de l'album est évidemment important. Les parents sont étonnés par la richesse lexicale de leur enfant lorsqu'il raconte l'histoire, ce point revenant souvent dans leurs retours écrits. C'est un excellent dispositif qui permet aussi de vérifier le vocabulaire utilisé, mémorisé par l'enfant.

Narramus

Un autre dispositif, qui est d'ailleurs expérimenté dans cette étude se rapproche, ou au moins s'inspire du « sac à histoires ». En effet, il s'appuie lui aussi sur du matériel, et des supports qui aident l'élève à raconter l'histoire à la maison. Il s'agit de *Narramus* de Cèbe et Goigoux, l'un des outils didactiques conçus en 2017 pour soutenir l'activité des enseignants de maternelle sur le versant de la compréhension en profondeur de textes entendus, et donc du développement de compétences lexicales. Cet outil propose une approche de type intégrative qui, à partir d'un

[6] Banque de séquences didactiques de Canopée (2013). *Rituel autour de la boîte à mystère* par Martine André, professeure des écoles. [Vidéo]. *(https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=885973)*

récit, travaille des compétences cibles en interaction. Il s'agit d'une démarche d'enseignement du langage oral et écrit plus dense que d'ordinaire, intéressante à comparer à une démarche plus proche des pratiques habituelles à l'école maternelle de type « lecture offerte ». Le dispositif *Narramus* a déjà fait l'objet d'évaluations qui montrent les effets positifs constatés sur les apprentissages lexicaux. Il reste néanmoins un dispositif conséquent et parfois lourd à mettre en œuvre, lorsqu'un système de gestes verbaux plus fluide constituerait une alternative pour travailler le vocabulaire avec les tout petits.

Les gestes verbaux

D'après Bishop *et al*., il existe deux grandes catégories de gestes professionnels : les gestes physiques et les gestes verbaux. Les gestes physiques très nombreux sont des aides à la remémoration de l'histoire (mimes, gestes évocateurs, etc.), des incitations à prendre la parole (gestes de relance, d'invitation, pointages du doigt, etc.) et des gestes de gestion de la classe (retours au calme, demandes de silence, gestes d'apaisement, etc.)

Les gestes verbaux, quant à eux permettent de poser des questions, de répéter (reprise en écho), de reformuler (reprise avec modifications notamment en corrigeant syntaxiquement ou en faisant des propositions lexicales ou par addition de précisions) et de faire de l'accompagnement lexical. Le questionnement, par exemple, permet :

- La caractérisation des personnages (caractères, pensées, actions des personnages) ;
- Le retour à l'image ;
- La relecture du texte (relecture de passages pour confirmer ce qu'ont dit certains élèves) ;
- L'identification de l'intention de l'auteur.

Pour ce qui est de la compréhension, il est supposé que les répétitions, les reformulations et le questionnement vont permettre aux élèves de s'approprier les différents éléments du récit comme les personnages ou la causalité dans le déroulement des actions.

Cette première partie a permis de dresser un tableau des connaissances sur le vocabulaire et son apprentissage tout en nous concentrant plus particulièrement sur le temps de l'école maternelle et les dispositifs disponibles et utiles à l'enseignement du lexique. Au terme de ce parcours, nous nous demandons en effet si l'appropriation du vocabulaire varie significativement selon que l'on utilise l'un ou l'autre de ces dispositifs : la démarche systématique, outillée et continue de *Narramus* ou un dispositif d'écoute filé dans le temps, étayé par des gestes professionnels pensés en amont par l'enseignant, que nous appelons lecture offerte améliorée.

Partie 2. Étude comparée de deux dispositifs d'enseignement du vocabulaire : protocole d'expérimentation et méthodologie du recueil de données

L'objectif de ce mémoire est de comparer l'efficience de deux démarches pour l'apprentissage du vocabulaire à partir d'un même album. Dans cette partie nous présentons d'abord l'album choisi et ses caractéristiques ainsi que le vocabulaire ciblé extrait de cet album, nous détaillons ensuite les deux dispositifs expérimentés, puis nous exposons la méthodologie et le protocole du recueil de données.

L'album sélectionné est étudié selon deux dispositifs dans deux classes : la classe de Nîmes qui a travaillé avec *Narramus* et est appelée classe N dans la suite de ce mémoire ; la classe de Bagard qui a suivi une démarche plus classique que nous avons appelé Lecture Offerte Améliorée (LOA), elle est nommée classe LOA.

Le dispositif de LOA est conçu selon trois grands principes pour favoriser l'acquisition lexicale : un travail oral (histoire contée), un apprentissage spécifique du lexique par des activités réflexives, la découverte de l'album lu.

2.1 Choix de l'album et du vocabulaire ciblé

L'album retenu pour cette étude comparative et la liste du vocabulaire ciblé sont présentés.

L'album

Nous avons choisi d'expérimenter dans nos classes respectives deux dispositifs d'enseignement du vocabulaire à , partir d'un même album de littérature de jeunesse.

Il a été sélectionné parmi ceux proposés par la collection *Narramus* éditée chez Retz et développée par Cèbe, Roux-Baron et Goigoux. Il s'agit de l'album *Le Machin* de Stéphane Servant, illustré par Cécile Bonbon et édité par Didier Jeunesse (2007), ciblé pour les classes de petite et moyenne sections. Les auteurs ont sélectionné cet album pour sa structure répétitive de type randonnée, classique en maternelle, qui se veut rassurante pour de jeunes enfants. Ce conte sériel fait apparaître des animaux du plus grand au plus petit, il se disputent un machin, un bout de tissu, chacun lui trouvant un usage différent. Le texte contient aussi plusieurs ritournelles. L'arrivée d'un petit homme tout nu clôt l'histoire, *Le Machin* n'est autre que sa culotte. Il s'agit d'un album adapté aux jeunes enfants, qui au-delà de la connaissance du vocabulaire présente une certaine résistance à la compréhension comme en témoigne la présence d'implicites : inférer les pensées d'autrui pour comprendre ses motivations et remplir ainsi les blancs laissés par l'auteur, comprendre les relations causales ou encore des éléments

de l'histoire non représentés sur les illustrations (comme la forêt). Le texte ne relate pas les pensées des personnages comme par exemple ce qu'éprouvent les animaux lorsqu'ils se font injurier. La raison pour laquelle les animaux se moquent les uns des autres n'est pas non plus explicitée, tout comme le choix des injures ou encore les raisons qui poussent les animaux à partir bouder dans la forêt. En ce sens, cet album peut être qualifié de réticent car il pose des problèmes délibérés de compréhension (Tauveron, 2002).

Les mots à l'étude

Le vocabulaire ciblé dans cette étude est celui sélectionné dans la méthode *Narramus.* Il comporte 32 mots dont 20 noms, 10 verbes, une interjection et une préposition.

Parmi ces 32 mots, 26 figurent dans les listes de Boisseau (2005) : 12 mots de la liste des mots à connaître à 3 ans, 9 mots à 4 ans et 5 mots à 5 ans. Une analyse supplémentaire portant sur ces mots est proposée. Les mots de ses listes forment un bagage lexical qui correspond à un taux de fréquence et d'utilisation des termes dans le cadre d'ateliers de classe et de sorties pédagogiques. Il s'agit d'un outil d'aide pour la pédagogie du langage pour des élèves de cycle 1 (3 à 6 ans).

Le tableau suivant répertorie l'ensemble des mots étudiés en distinguant ceux appartenant à la classification de Boisseau selon l'âge des enfants.

Tableau 1 : Vocabulaire ciblé dans l'album *Le Machin*

	À 3 ans	**À 4 ans**	**À 5 ans**	**Hors listes**
noms	la forêt une jupe une couverture une culotte le dos le cou	un éléphant un canard une fourmi un bonnet une écharpe une banane	un lac une brebis une cape un cornichon la taille	un alligator une patate une nouille
verbes	ramasser rire jeter sortir crier déchirer	s'allonger bouder		se retrouver se précipiter
interjection				beurk
préposition		près de		

2.2 Présentation des deux dispositifs

Les deux dispositifs utilisés pour travailler la compréhension et le lexique de l'album sont détaillés, d'une part la démarche *Narramus* et d'autre part la lecture offerte améliorée.

2.2.1 Dispositif *Narramus*

La classe N utilise l'outil *Narramus* pour étudier l'album *Le Machin*. Dans un premier temps, la description et le rappel des fondements théoriques de cet outil sont exposés. Dans un second temps, un rapide aperçu de la mise en œuvre de cette séquence pédagogique est proposé.

Fondements de Narramus

Narramus vient du latin « nous racontons » et ce titre renvoie au but poursuivi par les auteurs, Cèbe, Roux-Baron et Goigoux qui est d'apprendre aux jeunes élèves à raconter une histoire. Cet outil propose une manière de travailler la compréhension de textes en profondeur qui est une insuffisance de notre système d'enseignement mise en avant par les inspecteurs généraux de l'Éducation nationale en 2011. L'ouvrage est le résultat d'un travail collaboratif entre chercheurs en éducation et une trentaine d'enseignants expérimentés qui tentent ensemble de répondre aux demandes des professionnels et de l'institution scolaire. Ainsi, un enseignement précoce de la compréhension de textes entendus permettrait de développer des compétences scolaires fondamentales pour les futurs apprentissages tels que la lecture et la production d'écrit. La démarche cible les attendus de fin de cycle 1 du programme de l'école maternelle de 2015 dans le cadre du premier domaine d'apprentissage *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* : « s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis ; reformuler pour se faire mieux comprendre ; pratiquer divers usages du langage oral (raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue) ; comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu ».

Dispositif pédagogique

Les auteurs sélectionnent des albums tirés de la littérature de jeunesse couvrant les trois niveaux de maternelle et proposent des scénarios pédagogiques spécifiques à chacun d'entre eux pour répondre à l'ambition double : apprendre à comprendre et apprendre à raconter. Le dispositif repose sur le dévoilement progressif des histoires et une alternance de textes lus à haute voix et racontés par l'enseignant avec des activités langagières sollicitant le langage d'évocation pour passer progressivement d'interactions collectives à des conduites langagières individuelles puis autonomes. Cet outil pédagogique, conformément aux programmes, s'efforce de mettre en œuvre un enseignement explicite en proposant tout au long de chaque dispositif un dialogue enseignant/élèves fictif, un système de pictogrammes correspondant aux consignes ritualisées et des modules dont le déroulement est stabilisé pour offrir aux élèves un environnement

sécurisé et leur permettre ainsi une prise de contrôle sur leur activité. La gestion du temps et les modes d'organisation sociale sont laissés à l'appréciation des enseignants.

Le numérique, outil interactif offrant de nombreux atouts et possibilités, est également utilisé pour la mise en œuvre des dispositifs pédagogiques avec la vidéoprojection d'images, du texte seul, des illustrations seules, d'animations, de vidéos, de bulles de dialogue ou de pensées, et l'écoute d'enregistrement de l'histoire lue ou la version narration expansée.

Compétences ciblées

Quatre compétences majeures se co-construisent tout au long de l'étude d'un même album :

Les compétences narratives en réception supposent une mise en relation du texte entendu avec ses connaissances antérieures. Les élèves se fabriquent un dessin animé dans leur tête à partir du texte entendu et sont invités à décrire leur représentation mentale. Le récit (lu puis raconté) est ainsi toujours dissocié de l'illustration. Les images sont introduites après le texte et sont observées, comparées avec leurs représentations, décrites puis mises en mémoire. Les épisodes de l'histoire sont d'abord lus puis racontés à plusieurs reprises avec différents supports (illustrations, maquette et figurines) et aussi sans support.

Les compétences narratives en production sont développées par les activités langagières de rappel de récit qui impliquent la maîtrise d'une compétence spécifique : le langage d'évocation. Cette activité menée régulièrement par un seul élève, plus profitable qu'un discours collectif, à l'issue de laquelle les autres élèves sont invités à valider, corriger ou compléter la narration proposée. Les illustrations servent à valider le récit et non le soutenir, elles sont affichées une fois que l'élève a raconté la scène. Bien raconter suppose de bien comprendre et mémoriser ; pour mieux y parvenir des activités de mise en scène du texte mêlant interactions entre le corps et l'environnement sont régulièrement proposées. Les élèves peuvent alors jouer l'histoire avec des masques, déplacer des figurines sur la maquette, mimer le lexique. De plus, ces activités multiples favorisent le développement du lexique et de la syntaxe.

Les compétences lexicales et syntaxiques sont décisives dans la qualité de la compréhension entendue, dans la mémorisation de nouveaux mots, et dans la capacité à produire des inférences. *Narramus* articule les activités pour l'acquisition du lexique autour de quatre objectifs : explication, mémorisation, révision et utilisation du vocabulaire. Ainsi, le vocabulaire est défini explicitement avant la lecture de chaque épisode en multipliant les liens sémantiques, et en l'illustrant par le biais de photos, d'animations. Des temps explicites sont dédiés à la mise en mémoire des mots en matérialisant le processus de mémorisation au moyen d'une boîte dans laquelle seront rangés tous les mots appris. Le dispositif intègre des activités ritualisées de prononciation des mots nouveaux à partir des images à la fin de chaque séance de vocabulaire,

la combinaison des connaissances sémantiques et phonologiques d'un terme améliore sa mémorisation et son utilisation. Le vocabulaire est aussi révisé au début de chaque module. L'enseignement du vocabulaire se prolonge par des *dictées motrices* de mots où les élèves associent l'énonciation des mots à un geste les représentant, et jouent progressivement le chef d'orchestre de la dictée, le vivre par le corps favorisant les apprentissages dans des domaines variés tel que le langage. Des traces visuelles des apprentissages lexicaux (boîte à mémoire et/ou affichage des cartes images) sont préconisées. Enfin, pour parfaire les connaissances lexicales des élèves le nouveau vocabulaire est intégré dans d'autres activités de la classe par le biais notamment du dispositif « boîte » qui offre la possibilité à de nombreux jeux de cartes (catégorisation, loto, mémory etc.), de la théâtralisation, de la manipulation des figurines et de la maquette, du mime, du dessin.

Les compétences inférentielles supposent de s'interroger sur les états mentaux des personnages pour inférer leurs pensées et les buts qu'ils poursuivent. Il s'agit de saisir l'implicite du récit pour comprendre le texte en profondeur et ainsi mieux le raconter. Des activités consistant à se mettre à la place des personnages seront conduites régulièrement en invitant les élèves à puiser dans leurs expériences personnelles, scolaires et du monde, et dans leurs connaissances sur la psychologie humaine. Les élèves apprennent à comprendre les relations causales pour mieux s'emparer de l'histoire en saisissant l'enchaînement logique des épisodes. L'enseignement du vocabulaire, les activités de rappel de récit et l'incarnation des personnages pour jouer l'histoire participent également à la production d'inférences.

Mise en œuvre de la séquence Narramus dans la classe N

Le dispositif pédagogique de l'album *Le Machin* s'est déroulé sur 7 et 8 semaines et se découpe en dix modules (*cf.* Annexe 1) dont la plupart s'organisent en deux temps : l'un centré sur l'enseignement du vocabulaire et l'autre dédié à la découverte et la compréhension du texte. L'apprentissage du lexique (explication, mémorisation et révision) s'étale sur huit des dix modules et les mots sont régulièrement réactivés via diverses activités langagières.

2.2.2 Dispositif Lecture Offerte Améliorée (LOA)

La classe LOA a choisi un autre dispositif, une lecture offerte améliorée, pour travailler l'album *Le Machin* et son lexique. Cette lecture offerte améliorée s'inspire du dispositif utilisé dans une séquence didactique observée sur la Banque de séquences didactiques[7], liée aux gestes

[7] Banque de séquences didactiques (2011). *Littérature et gestes professionnels aux cycles 1, 2 et 3. [Vidéo] (https://www.reseau-canope.fr/BSD/sequence.aspx?bloc=885901)*

professionnels et à la littérature. Le déroulement de cette séquence pédagogique est détaillé ci-dessous.

Mise en œuvre de la séquence de lecture offerte améliorée dans la classe LOA

Afin de limiter les biais de comparaison entre les deux dispositifs *Narramus* et LOA, il a été décidé de consacrer le même temps d'apprentissage dans les deux méthodes. Huit temps forts étalés sur une période ont été ainsi dédiés à l'étude de cet album pour se calquer sur le scénario de *Narramus*.

Ce dispositif LOA a été conçu en quatre temps forts.

Première phase : Raconter l'histoire Le Machin

Dans une première phase, l'enseignante présente puis raconte l'histoire avec pour seul support un grand morceau de tissu : *Le Machin*. Elle veille à utiliser tous les mots de vocabulaire ciblé dans *Narramus* (*cf.* 2.1). Lors de cette première phase, les mots difficiles ou méritant un étayage verbal comme *lac, alligator, ramasser, bouder, cornichon, nouille, taille, brebis…*) sont expliqués. Cette première phase qui s'effectue en trois séances est menée en classe entière (*cf.* Annexe 2).

Séance 1 :

Présenter la nouvelle histoire, son titre, son auteur et l'objet livre.

Raconter l'histoire de la page 4 à la page 15.

En fin de séance demander aux élèves : « *Qu'avez-vous retenu de l'histoire ?* »

Séance 2 :

Demander aux élèves de faire un rappel de récit collectif, l'enseignante veille à apporter les bons mots de vocabulaire.

Écouter l'enregistrement audio de l'histoire racontée par l'enseignante.

Raconter l'histoire de la page 16 à 26.

En fin de séance demander aux élèves : « *Qu'avez-vous retenu de l'histoire ?* »

Proposer à un élève de faire un rappel de récit individuel.

Séance 3 :

Demander aux élèves de faire un rappel de récit collectif, l'enseignante veille à apporter les bons mots de vocabulaire.

Écouter les enregistrements audios de l'histoire racontée par l'enseignante.

Raconter l'histoire de la page 17 à 31.

En fin de séance demander aux élèves : « Qu'avez-vous retenu de l'histoire ? »

Proposer à un élève de faire un rappel de récit individuel.

Deuxième phase : Découverte des illustrations de l'album Le Machin

La seconde phase consiste à montrer les images du livre après un rappel de récit collectif. Les élèves ont le temps de décrire les illustrations et de se rappeler les étapes. Cette phase se fait en demi-classe.

Séance 4 :

Demander aux élèves de faire un rappel de récit collectif, l'enseignante veille à apporter les bons mots de vocabulaire.

Montrer les pages du livre une à une et laisser les élèves observer, décrire ce qu'ils voient, s'exprimer, faire des liens. Leur proposer d'expliquer comment ils avaient imaginé tel personnage, etc.

Troisième phase : Lecture de l'histoire Le Machin

La troisième phase est la lecture de l'histoire. Elle se fait en classe entière et permet aux élèves d'associer le texte aux illustrations, de voir comment les deux s'articulent, et également d'écouter quel vocabulaire est utilisé dans l'album, lequel était aussi employé par l'enseignante lorsqu'elle racontait. Observer les similitudes, découvrir des ritournelles.

Séances 5 et 6 :

Lire l'album.

Proposer à un élève de faire un rappel de récit. Les camarades peuvent compléter ce rappel de récit une fois que l'élève a terminé. L'enseignante veille toujours à apporter les bons mots de vocabulaire.

Quatrième phase : Jouer l'histoire Le Machin avec des marottes

La quatrième et dernière phase a pour but de raconter l'histoire avec l'utilisation de six marottes et d'un tout petit bout de tissu pour faciliter la compréhension et la représentation animée de l'histoire. Il est préférable que ces séances se fassent en demi-classe avec un groupe de spectateurs et un groupe qui manipule les marottes.

Séances 7 et 8 :

Jouer l'histoire avec les marottes et le petit bout de tissu. Utiliser le vocabulaire ciblé, respecter l'ordre d'apparition des personnages.

Six élèves jouent l'histoire avec les marottes.

2.3 Le protocole de recueil des données

Un protocole a été mis en place de la même manière dans les deux classes pour recueillir les données de mots restitués. Pour commencer, l'échantillon d'élèves sélectionné est présenté. Ensuite le recueil des données, qui s'établit selon deux relevés espacés dans le temps, est détaillé. Pour finir, les critères d'analyse des mots mémorisés par les élèves sont déterminés.

2.3.1 Échantillon d'élèves

Les écoles concernées par cette étude ne font pas partie des réseaux d'éducation prioritaire.

Les deux classes de maternelle sont composées de petites et moyennes sections (PS et MS).

Classe *Narramus* dite classe N (Nîmes) : 20 PS – 8 MS

Classe Lecture Offerte Améliorée dite LOA (Bagard): 6 PS - 16 MS

Le choix de l'échantillon tient compte à la fois des contraintes des groupes classe (la composition et l'effectif) et des contraintes d'organisation et de temps (échéance de rendu du mémoire). Il sera donc de type qualitatif avec pour chacune des deux classes une sélection limitée à trois élèves par niveau, soit six élèves par classe. Ces élèves seront sélectionnés selon trois profils « petits, moyens et grands parleurs ».

Répartition des dispositifs et échantillon

Classe N : Dispositif *Narramus*
3 PS et 3 MS « petits, moyens, bons parleurs »

Classe LOA : Dispositif lecture offerte améliorée
3 PS et 3 MS « petits, moyens, bons parleurs »

Il semble important de préciser que le choix des élèves petits parleurs, parleurs intermédiaires et grands parleurs n'a pas été si évident. Dans la classe N, la difficulté était de choisir trois élèves avec trois profils distincts parmi huit élèves de moyenne section et dans la classe LOA, il fallait choisir trois profils d'élèves parmi six élèves de petite section.

2.3.2 Relevé de données

Nous avons relevé les mots utilisés par les élèves de la classe N et de la classe LOA à deux reprises. Dans cette partie nous présentons l'organisation temporelle de ses deux relevés ainsi que le canevas d'un relevé type.

Organisation des relevés dans le temps

Chaque relevé du vocabulaire restitué par les élèves a été mené à deux échéances distinctes, séparées par un mois et demi sans réactivation de l'histoire, afin de suivre l'évolution des acquisitions lexicales au fil du temps.

Deux relevés ont été réalisés dans chaque classe : le premier relevé (relevé 1) s'est déroulé à l'issue de la séquence d'apprentissage, le second relevé (relevé 2) a été effectué environ 45 jours après.

Tableau 2 : Dates des relevés des mots restitués par les élèves dans les classe N et LOA

	Classe N *Narramus*	**Classe LOA** Lecture Offerte Améliorée
Relevé 1	entre le 21 et le 29 janvier	11 et 12 février
Relevé 2	entre le 4 et le 18 mars	25 et 26 mars

Déroulement d'un relevé type

Chaque relevé suit un protocole de base identique pour les deux classes. Il a été effectué de manière individuelle.

Le relevé comporte deux étapes identiques pour les deux classes et une supplémentaire pour la classe LOA, afin de pallier la difficulté de reconnaissance des mots avec les cartes images de *Narramus* non utilisées dans la séquence d'apprentissage LOA.

Les données ont été enregistrées par l'intermédiaire d'un téléphone portable.

Étape 1 : Rappel de récit par l'élève

L'enseignant invite l'élève à effectuer un rappel de récit de l'histoire sans intervenir et sans consigne spécifique relative au réemploi lexical avec mise à disposition des images séquentielles (*cf.* Annexe 3) si nécessaire. L'évaluation ne portant pas ici sur la capacité à mémoriser et à raconter l'histoire dans son intégralité mais sur l'acquisition du vocabulaire, cet aspect demeure toutefois intéressant pour approfondir l'analyse des résultats.

Étape 2.0 : Restituer le lexique par la dénomination des objets et la reconnaissance de mimes (uniquement pour le dispositif LOA)

Restituer le vocabulaire sur les objets utilisés pour mémoriser le vocabulaire (15 noms) et à partir de mimes (10 verbes, 3 noms) proposés par l'enseignante. Il est important de noter que les mimes n'ont pas servi à fixer le vocabulaire comme les objets lors des séances d'apprentissages. Les mimes sont comme l'indiquent Anctil et Sauvageau (2020) une manière d'évaluer l'acquisition du vocabulaire.

Étape 2 *:* Restituer le lexique par la dénomination de cartes images et d'animations

Lors de cette étape, l'intégralité des mots appris (*cf.* Tableau 1) soit 32 mots est attendue.

L'enseignante présente les cartes images et les animations proposées dans *Narramus* et demande à l'élève de dire uniquement le mot correspondant.

Cette méthode d'évaluation a été préférée par rapport à celle où l'on pointe une image parmi une série d'images car cette dernière laisse la possibilité de trouver l'image au hasard (Anctil et Sauvageau (2020)).

2.3.3 Critères d'analyse

La mémorisation du vocabulaire est analysée selon les critères exposés ci-après.

Les réponses sont évaluées de manière qualitative à l'aide d'une échelle à quatre niveaux, inspirée de l'étude d'Anctil et Sauvageau (2020) :

Différents degrés de réponses :

n°1 : réponse correcte spontanée (sans étayage)

n°2 : réponse correcte avec étayage (questions, mimes)

n°3 : synonyme

n°4: réponse incorrecte ou absence de réponse

Des tendances sont recherchées selon des critères déterminés au détriment d'un classement ordinal des élèves. Il n'est pas paru opportun d'ajouter des degrés d'exigences selon les mots sélectionnés et selon le type de dispositif. L'analyse permettra de nuancer les résultats. Pour affiner l'analyse des données du rappel de récit, le recours aux images séquentielles et les compétences narratives en production seront abordées, ainsi que la manière de restituer les mots avec les cartes images *Narramus*.

L'étude des mots restitués par les élèves lors du relevé 1 n'a pas conduit à un ajustement de l'échantillon ni du protocole. Les relevés 1 et 2 concernent donc les mêmes élèves, les mêmes mots et ils ont été conduits de façon similaire.

L'analyse du vocabulaire utilisé par les élèves est effectuée sous différents angles :

- Du côté des mots : catégories grammaticales, mots à connaître par âge selon Boisseau, mots restitués lors du second rappel de récit et avec les objets (classe LOA) ;
- Du côté du temps : relevé 1 à l'issue de la séquence de travail sur l'album, relevé 2 un mois et demi après ;
- Du côté des élèves : niveaux de classe et profils d'élèves ;
- Du côté des dispositifs : dispositif Lecture offerte améliorée / dispositif *Narramus.*

L'analyse des deux dispositifs, *Narramus* et LOA, dédiés à l'enrichissement du vocabulaire reposent sur ces critères. La dernière partie de ce mémoire expose les résultats de cette étude comparative.

Partie 3. Étude comparée de deux dispositifs d'enseignement du lexique : résultats et analyse

Dans cette troisième partie, les résultats des relevés sont analysés sous quatre angles. Pour commencer nous portons notre attention sur les mots, ceux qui ont posé des difficultés, ceux qui sont sortis spontanément lors des rappels de récit et ceux qui ont été retrouvés grâce à la visualisation des cartes images, des animations ou des objets. Ensuite, nous menons une comparaison des relevés qui permet de voir si le temps est un facteur qui influence la mémorisation des mots. Puis une analyse fine du degré de réussite des élèves en fonction de leur profil (petit, moyen ou grand parleur) et de leur niveau de classe est réalisée afin d'émettre des hypothèses sur la capacité des élèves à acquérir du vocabulaire. Enfin, la dernière analyse porte sur la comparaison des deux dispositifs, d'une part la lecture offerte améliorée et d'autre part *Narramus*. Cette dernière analyse, au cœur de la problématique de ce mémoire, s'appuie sur les conclusions des analyses précédentes pour émettre des éléments de réponses et ouvrir de nouvelles pistes de recherche intéressantes.

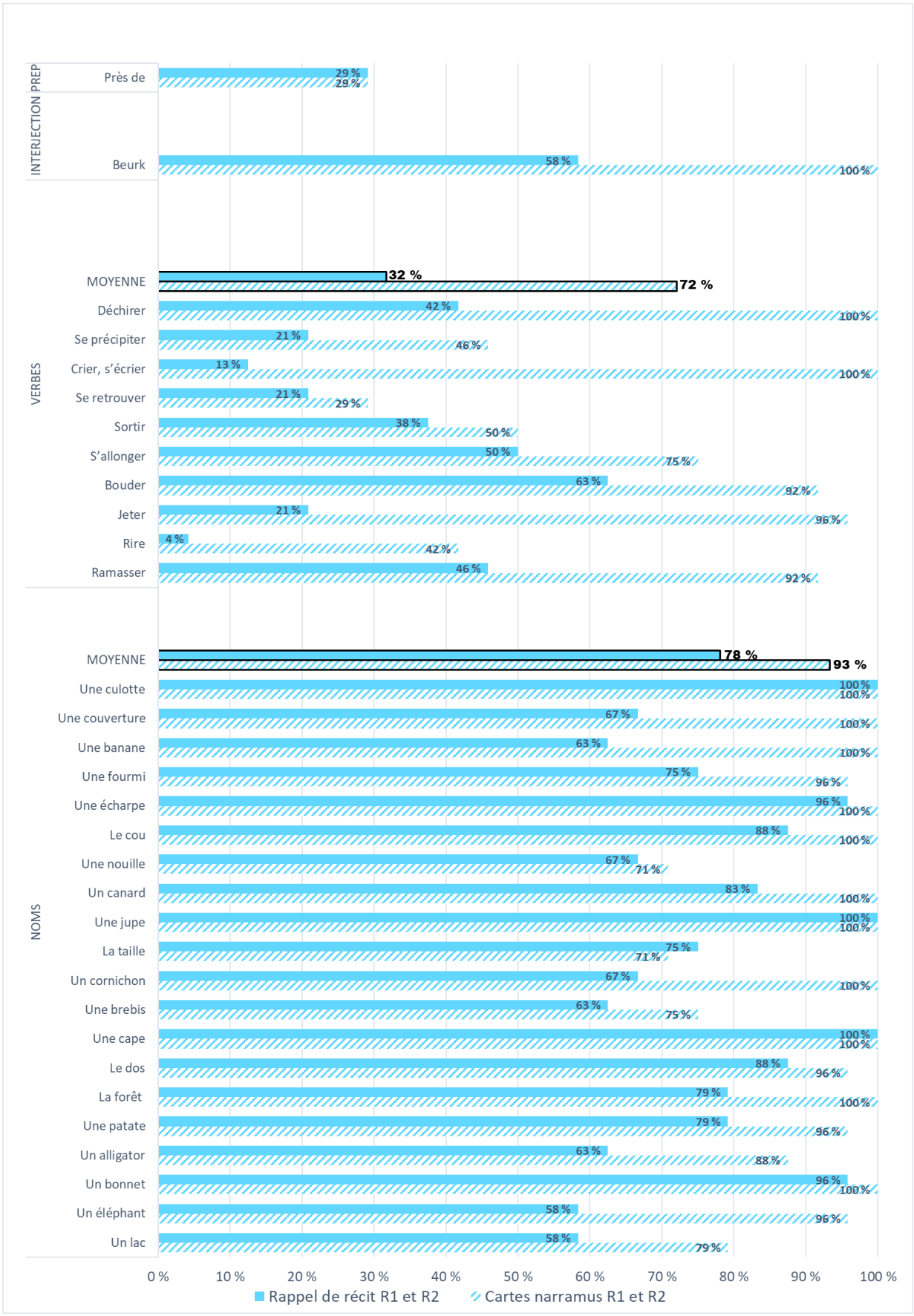
3.1 Analyse du côté des mots (noms et verbes, mots difficiles)

Les 32 mots ciblés dans l'album *Le Machin* sont étudiés afin de voir quels sont les mots résistants pour les élèves et ceux qui n'ont posé aucune difficulté. Sur les 32 mots étudiés, il y a 20 noms, 10 verbes, une préposition et une interjection. Les mots sont analysés de quatre manières, pour commencer un histogramme donne une vue d'ensemble et révèle les mots utilisés en rappel de récit et avec les cartes images, tous relevés et tous dispositifs confondus. Ensuite, trois zooms sont effectués. Un premier zoom concerne les mots que les élèves sont censés connaître à 3 ans, à 4 ans et à 5 ans d'après les listes de Boisseau. Un deuxième zoom sous la forme de nuages de mots vient mettre en lumière les termes les plus employés en rappel de récit lors du relevé 2. Enfin, un dernier zoom concernant la classe LOA permet de voir si les objets constituent une alternative intéressante aux cartes images.

3.1.1 Vue d'ensemble des mots restitués

Dans l'histogramme ci-dessous, l'analyse porte sur la restitution par les élèves des 32 mots ciblés. Ces données comprennent les deux dispositifs (*Narramus* et LOA) et les deux relevés confondus. Les mots sont ordonnés en fonction de leur nature : préposition, interjection, verbes et noms. Le vocabulaire mobilisé en situation de rappel de récit et celui avec les cartes images de *Narramus* sont distingués.

Figure 1 : Pourcentages d'élèves connaissant les mots ciblés en situation de rappel de récit (bleu plein) et en situation de récitation des cartes images (bleu hachuré)



Voici une première analyse des mots que nous avons ordonnés suivant leur nature.

❖ **La préposition *près de***

Cette préposition est utilisée uniquement au début de l'histoire pour placer le contexte et expliquer que l'histoire se déroule *près d'*un grand lac. Lors des relevés dans la classe LOA, l'enseignante n'a pas interrogé les élèves sur la carte image qui ne lui semblait pas représentative. Ceci explique que seulement 30% des élèves des deux classes connaissent le mot, essentiellement des élèves de la classe N. Même si cette carte a été révisée lors de chaque séance avec le dispositif *Narramus*, seulement la moitié des élèves la classe N s'en souvient (les grands parleurs et le moyen parleur de moyenne section). Ceci montre la difficulté que représente la mémorisation de cette préposition malgré une répétition systématique dès la première séance. Des synonymes (*cf.* Annexe 1) moins littéraires ont été spontanément proposés par les élèves des deux classes tels que : *au bord, autour, à côté de, devant*.

❖ **L'interjection *Beurk***

L'analyse des réponses aux cartes images révèle que ce mot est connu de tous les élèves, mais l'emploi lors des rappels de récit n'est pas systématique. Certains élèves de la classe LOA ont eu besoin d'étayage pour cette carte image car leur premier mot était *chaussette* ou bien *chaussette qui sent mauvais*. L'enseignante n'avait qu'à ajouter « *et le monsieur qu'est-ce qu'il dit ? »* pour que les élèves trouvent l'interjection exacte.

❖ **Les verbes**

En moyenne, les verbes sont moins connus (72%) que les noms (93%) avec les cartes images et animations de *Narramus*. Mais ils sont surtout très peu utilisés en rappel de récit (32%), contre 78 % pour les noms.

Dans cette analyse, les verbes sont regroupés en fonction des tendances observées et sont traités des plus connus aux plus résistants. Les verbes *déchirer, crier, bouder, jeter* et *ramasser* sont très connus des élèves avec les cartes images et les animations, en effet ils sont connus par plus de 90% des élèves. Parmi ceux-ci, les verbes *déchirer, bouder* et *ramasser* font partie des plus utilisés en rappel de récit (42 à 63%) et le plus utilisé par les élèves est *bouder*. En revanche les verbes *crier* et *jeter* sont très peu employés en rappel de récit, respectivement par 13 et 21 % des élèves. Ensuite, le verbe s'allonger est reconnu par 75 % des élèves avec l'animation mais est bien utilisé en rappel de récit (50%). Puis, des verbes sont reconnus seulement par la moitié des élèves avec les cartes et animations de *Narramus*, il s'agit de *rire, se précipiter et sortir* (42 à 50%). Les données sont très contrastées pour le rappel de récit avec seulement 4 % pour *rire* et 38 % pour *sortir*. Enfin le verbe *se retrouver* est reconnu avec l'animation par seulement un tiers des élèves (29%) et 21 % des élèves l'emploient lors des rappels de récit.

Voici des éléments d'interprétation pour chaque verbe, du plus maîtrisé au moins connu.

Bouder

Le verbe *bouder* est très bien connu des élèves : 92% même si l'étayage était parfois nécessaire car des synonymes étaient fréquemment proposés : *pas content, fâché, en colère*… C'est le verbe le plus utilisé en rappel de récit (63%) et majoritairement oublié par les élèves qui suivaient les images séquentielles dans lesquelles l'image de l'animal partant *bouder* dans la forêt relève de l'implicite. Les élèves de la classe N emploient tous *bouder* et utilisent de manière systématiquement le nom *forêt*, car dans l'histoire les animaux en se vexant partent *bouder dans la forêt*. Ce n'est le cas pour la classe LOA.

Déchirer

Ce verbe est connu de tous les élèves (100%). En revanche le mot n'est pas utilisé de manière systématique dans les rappels de récit, cela concerne 42% des élèves. Dans les synonymes proposés, *casser* a été cité par la moitié des élèves de la classe N, un terme employé par l'enseignante.

Crier

Ce verbe est également connu de tous, 100% de réussite avec la carte image mais il n'est employé qu'à 23% dans le rappel de récit. Ceci s'explique par le fait que beaucoup d'élèves ont théâtralisé leur récit et ont haussé la voix pour *crier « ma culotte, où est ma culotte ? »*. La théâtralisation du verbe *crier* est assimilée à un synonyme.

Ramasser

Le verbe *ramasser* est notamment utilisé pour décrire la première scène, lorsque Bobo ramasse *le Machin* avant de se dire qu'il s'agit d'un bonnet. Les autres moments où les animaux le ramassent ne sont pas illustrés. Tout cela est implicite dans les images séquentielles. Le mot est très connu des élèves, 92% avec l'animation et 50% des élèves l'emploient dans leur récit.

Jeter

Le verbe *jeter* n'est pas illustré non plus dans les images séquentielles, et tout comme le verbe *ramasser* il est bien connu : 96% avec l'animation. En revanche, comme il apparaît encore moins que *ramasser* dans les images de l'album, il n'est employé qu'à 23% dans le rappel de récit. Les élèves la classe N évoquent le fait que l'animal se sépare du machin par d'autres tournures de phrase que nous n'avons pu comptabiliser en synonyme.

S'allonger

Ce verbe est plutôt connu, 75% des élèves l'ont trouvé en voyant l'animation et 50% des élèves l'ont prononcé lors du rappel de récit, c'est le plus utilisé après *bouder*. Ceci laisse à penser que l'animation choisie dans *Narramus* n'est pas très représentative pour les élèves. Certains élèves

de la classe LOA ont proposé : *« elle se jette dans le lit », « elle saute », « elle se penche en arrière »*.

Sortir

Ce verbe est maîtrisé par seulement 50 % des élèves. La plupart des élèves ayant suivi le dispositif de lecture offerte améliorée (LOA) disent *aller à l'école* car l'animation montre des enfants qui sortent de chez eux avec leur cartable. Parmi ces élèves, certains utilisent le verbe *sortir* lors du rappel de récit, *les animaux sortent de la forêt* mais ne font pas le lien avec l'animation proposée dans la méthode *Narramus*. Les quelques synonymes relevés sont : *partir, revenir, s'en aller, aller dehors…*

Se précipiter

Ce verbe est illustré par une animation présentant des élèves qui courent, qui *se précipitent* dans un couloir. Cette animation est reconnue par 46 % des élèves. Les six élèves de la classe LOA proposent *courir* comme synonyme et un élève de la classe N aussi, même si ce dernier trouve le mot exact suite à l'étayage de l'enseignante. Dans la classe LOA, seulement deux élèves trouvent le mot attendu avec l'animation lors du relevé 2 contre quatre élèves de la classe N. Il est également peu employé en rappel de récit (21%).

Rire

Tous les élèves de la classe LOA disent *rigoler* qui constitue un synonyme presque parfait lorsqu'ils voient la carte image. Ce qui explique que seulement 42 % des élèves trouvent le terme ciblé. Lors du rappel de récit seul un élève des deux classes (4%) prononce le verbe *rire* lors du relevé 1. En revanche, la plupart des élèves miment ou imitent le *rire* en faisant *« hihihi »* ou encore *« hahaha »*. Comme pour le verbe *crier*, la théâtralisation du verbe *rire* a été considérée comme un synonyme, le sens étant clairement compris.

Se retrouver

Ce mot est peu connu et reconnu (29%), il n'intervient qu'une fois dans l'histoire. Les élèves n'ayant pas travaillé avec les cartes images *Narramus*, révisées lors de chaque séance, n'arrivent pas à le mémoriser. Dans la classe N, trois élèves proposent le synonyme *se réunir*, probablement utilisé à plusieurs reprises par l'enseignante pour raconter l'histoire, et un autre élève a proposé le synonyme *se regrouper*. Ces quatre élèves ont bien compris le sens, la sémantique de cette animation.

Les verbes ne sont pas toujours maîtrisés car l'animation ou la carte image ne fait pas sens pour les élèves de la classe LOA, en particulier pour *se retrouver, se précipiter, sortir, s'allonger.* Parfois, les élèves maîtrisent les mots mais utilisent un synonyme, ou miment le sens, c'est le cas des verbes *rire* et *crier*. Enfin certains verbes sont bien connus mais oubliés en rappel de

récit car de manière générale les verbes sont très peu employés c'est le cas de *déchirer, jeter, ramasser, bouder.*

❖ **Les noms**

Les noms maîtrisés sont abordés dans un premier temps, puis les noms posant des difficultés sont traités par catégorie (animaux, parties du corps …) pour plus de clarté. Sur les vingt noms étudiés, 11 sont parfaitement connus des élèves car ils les retrouvent systématiquement avec les cartes images, parfois avec étayage, mais la plupart du temps sans, et cela pour les deux relevés. Il s'agit des noms suivants :

- *bonnet, cape, jupe, écharpe, couverture* et *culotte* dans la catégorie vêtements et accessoires soit la catégorie complète ;
- *banane* et *cornichon* dans la catégorie des injures ;
- *cou, canard* et *forêt* dans les autres catégories.

Certains parmi ceux-ci sont même employés systématiquement dans le rappel de récit, c'est le cas de *culotte, cape* et *jupe.* Deux autres accessoires vestimentaires sont juste oubliés une fois sur les 24 rappels de récit, il s'agit du *bonnet* et de l'*écharpe.*

Il y a donc 11 mots parfaitement connus et s'ajoute à cela quatre noms supplémentaires très bien connus, ils ont été prononcés 23 fois sur les 24 avec les cartes images, ce sont les noms suivants : *fourmi* et *éléphant* pour les animaux et *dos, patate* pour les autres catégories ; ce qui représente 15 noms très bien maîtrisés par les élèves sur les 20 de l'histoire et que nous ne détaillerons pas ci-dessous, excepté le mot *dos.*

Cette analyse laisse penser que de nombreux mots sur les 15 noms étaient connus des élèves voire maîtrisés avant cette séquence. Elle aura permis d'asseoir, de conforter et de décontextualiser un vocabulaire déjà au moins partiellement acquis. Qu'en est-il des cinq noms, posant le plus de difficultés aux élèves?

Un lac

Le mot *lac* est connu par 80% des élèves avec la carte image, ce qui est assez peu pour un nom, c'est le quatrième nom le moins connu. La carte n'est pas très explicite, certains élèves ont proposé la *mer*, l'*eau* ou une *forêt* car la moitié de la carte est recouverte par un *lac* et l'autre moitié par une forêt. Ce nom est par ailleurs le moins utilisé dans le rappel de récit (48%), bien qu'il soit représenté sur toutes les images séquentielles. En regardant dans le détail du tableau de données nous observons que ce sont les élèves n'ayant pas suivi le dispositif *Narramus* qui ne reconnaissent pas ce terme.

Le vocabulaire des animaux est plutôt bien mémorisé mais quelques difficultés persistent liées aux mots peu usités ou encore à la ressemblance avec d'autres animaux plus populaires.

Un alligator

Pour la moitié des élèves de la classe LOA, le premier mot qu'ils prononcent en voyant la carte est, sans surprise, *crocodile*. Cinq élèves sur six, retrouvent le terme *alligator* après un étayage de ce genre *« Et dans notre histoire, tu es sûr(e) que ça s'appelle un crocodile ? »* Une élève explique : *« Ça ressemble beaucoup à un crocrodile mais je ne me rappelle plus comment ça s'appelle »*. Pour la classe N les résultats sont équivalents, 5 élèves sur 6 trouvent ce nom avec la carte image mais l'étayage n'est pas nécessaire et la réponse est très rapide.

Une brebis

Le terme *brebis* pose quelques soucis lorsque les élèves ne se rappellent plus du prénom de l'animal qui permet de se remémorer de l'ensemble *Zaza la brebis*. Elle est appelée le *mouton,* la *moutonne* par des élèves de petite section de la classe LOA et la *chèvre* par deux élèves de la classe N face à la carte image lors du relevé 2. Si la carte a posé quelques difficultés, les élèves de la classe N emploient dans leur rappel de récit *Zaza la brebis* ou simplement *Zaza*, ce qui n'est pas comptabilisé.

Un canard

La carte image du *canard* met en difficulté certains élèves de la classe LOA, bien qu'ils emploient correctement *Juju le canard* dans le rappel de récit. Devant la carte image, trois élèves de cette classe disent le *poussin* car l'image d'un caneton jaune évoque l'oisillon et le plus connu étant le *poussin*. Les auteurs de *Narramus* ont choisi cette photographie pour correspondre au canard de l'album qui est jaune. Un de ces élèves se rend compte tout de suite de son erreur :

Élève : *« Un poussin, mais c'est pas dans l'histoire ! »*
Enseignante : *« Ce n'est pas un poussin, non, c'est quoi ? »*
Élève : *« Un canard »*.

Après étayage, les 6 élèves de la classe LOA trouvent le terme attendu, tout comme ceux de de la classe N qui n'ont pas nécessité d'étayage.

Pour finir sur les animaux, le terme *éléphant* connu de tous lors de la visualisation des cartes images, est le nom le moins utilisé en rappel de récit (58%). Cela s'explique par le fait que les élèves l'appellent *Bobo* et non plus *Bobo l'éléphant.*

Les injures sont plutôt connues par les élèves car elles les ont fait rire et l'association d'un mot à un événement ou à une émotion facilite sa mémorisation. C'est la mémoire kinesthésique. Les insultes sont maîtrisées avec les cartes images, très représentatives, en revanche elles sortent moins facilement et pas toujours à bon escient dans le rappel de récit car elles ne sont pas

illustrées. Les élèves de la classe N ayant travaillés l'association de chaque animal à une injure ont bien mieux employé ces termes dans les rappels de récit (*cf.* Figure 3).

Une nouille

L'image de la *nouille* semble mal choisie par les auteurs de *Narramus*. Il s'agit plutôt d'une torsade, d'une pâte en forme de spirale. D'après le Larousse, une nouille est « une pâte alimentaire en forme de longue lanière mince et plate ». Les élèves n'ayant pas suivi le dispositif *Narramus,* disent tous *pâte* lorsqu'ils voient la carte image, un élève de la classe N le propose également. Certains élèves de la classe LOA utilisent le mot *nouille* dans le rappel de récit et presque tous les élèves de la classe N (5 sur 6) l'emploient dans cette situation.

Les parties du corps sont plutôt connues, notamment le *dos* et le *cou.*

La taille

Le terme taille est moins fréquemment utilisé au quotidien donc moins connu. Un élève propose *« les côtés du dos »*. Pour les élèves de la classe N ce terme ne pose aucune difficulté.

Le dos

La carte image de *Narramus* correspondante semble peu claire pour certains enfants, il était parfois nécessaire de pointer la partie du corps en question car l'homme sur la photographie semble montrer la taille, les lombaires, et non pas le dos en général. Les élèves de la classe N ayant travaillé sur cette carte, trouvent tous le mot exact.

Il est important de retenir que les noms sont bien mieux maîtrisés (93%) que les verbes (72%) et sont bien utilisés en rappel de récit (78%) contrairement aux verbes (32%). Seuls cinq noms ont posé quelques difficultés : soit en lien avec l'interprétation de la carte image, c'est le cas de *nouille, dos* et *canard* ; soit parce que le terme ne fait pas partie du langage courant des élèves de maternelle, comme *alligator* ou *brebis,* et prête à confusion avec *crocodile* ou *mouton.*

Une fois, l'analyse des mots effectuée globalement et mot à mot, il semblait important de faire un zoom sur les mots présents dans les listes de Boisseau. En effet, les élèves de petite et moyenne sections ont entre 3 et 5 ans, il est intéressant de se rendre compte de l'acquisition de vocabulaire par rapport aux attendus.

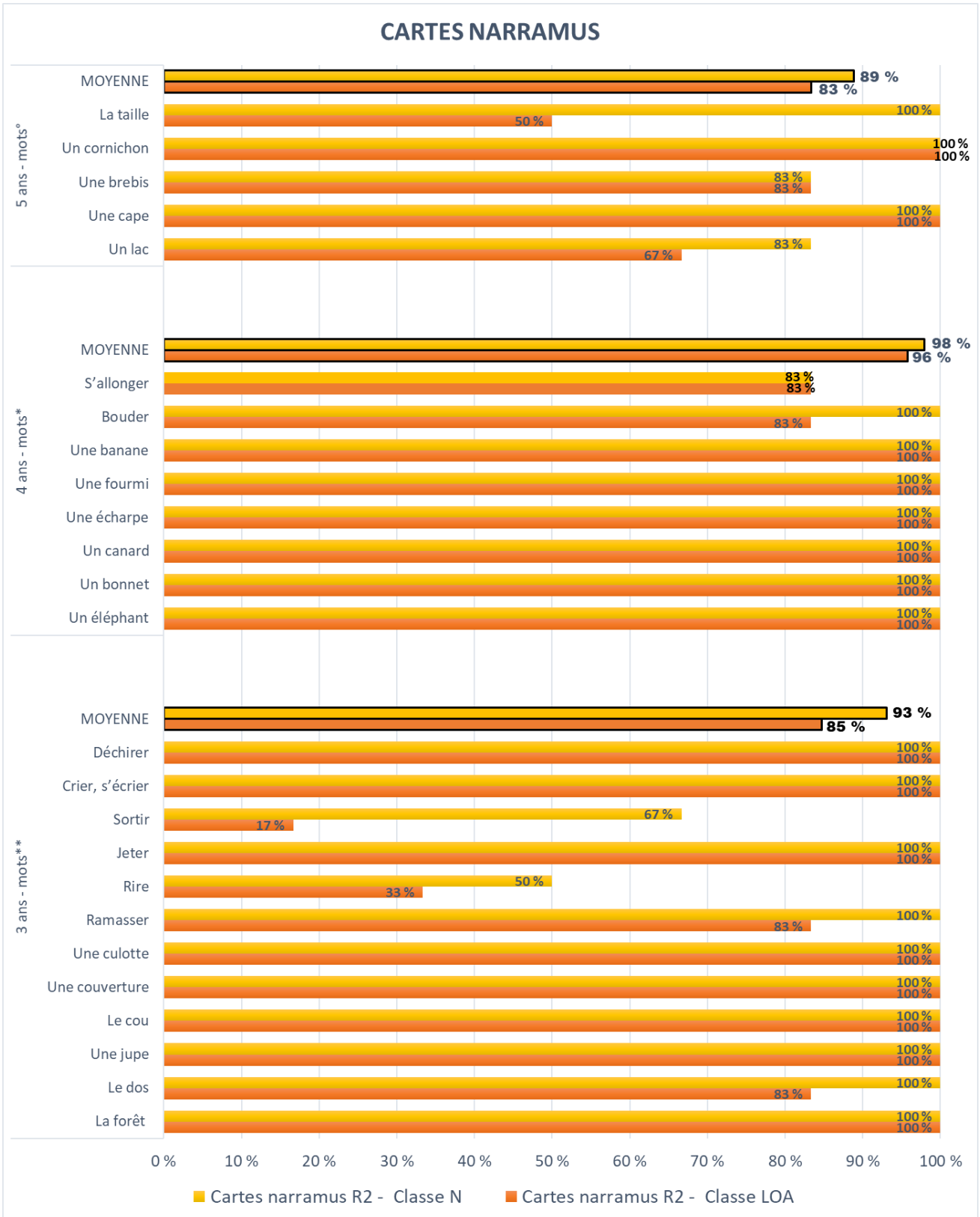
Pour les analyses qui vont suivre, seul le relevé 2 sera traité. Ce choix est lié au fait que nous nous intéressons particulièrement à la mémorisation à moyen terme.

3.1.2 Zoom sur les mots répertoriés dans la liste de Boisseau

Une analyse des mots utilisés par les élèves et répertoriés dans les listes de Boisseau (*cf.* Tableau 1) est proposée. Ces mots sont ordonnés en fonction de leur liste d'appartenance : mots à connaître à 3 ans, à 4 ans et à 5 ans. L'histogramme suivant présente les mots restitués

par les élèves avec les cartes images *Narramus* selon la classification par âge de Boisseau lors du relevé 2. Les deux dispositifs sont distingués (*Narramus* et LOA).

Figure 2 : Pourcentages d'élèves connaissant les noms et les verbes des listes de Boisseau avec les cartes images que ce soit dans la classe N ou dans la classe LOA lors du relevé 2 (R2)



❖ **Les mots de la liste de Boisseau concernant les élèves de 3 ans**

Parmi les 12 mots à connaître à trois ans dans le cadre de l'album *Le Machin*, il y a 6 noms et 6 verbes. Ces 12 mots sont connus par 93% des élèves de la classe N et par 85% des élèves de la classe LOA. Les noms correspondent aux parties du corps : *dos* et *cou*, aux vêtements et accessoires : *jupe, culotte* et *couverture*, et à un environnement, lieu familier de promenade la *forêt*. Ces 6 mots sont parfaitement connus de tous, sauf le *dos* probablement lié à la carte image pour la classe LOA (*cf.* p.27). Parmi ces mots à connaître, il y a six verbes, dont quatre sont très bien connus : *crier, déchirer, jeter* et *ramasser*. *Ramasser* est un peu moins maîtrisé mais des synonymes ont été proposés le cas échéant. Le verbe posant *a priori* plus de difficultés est *rire* remplacé par son synonyme *rigoler* (*cf.* p.24). Pour le verbe *sortir* le souci vient plutôt de l'animation proposée (*cf.* p.24). Parmi les élèves ayant suivi le dispositif *Narramus*, 67% se souviennent que cette animation signifie *sortir*, contre seulement 17% pour les autres élèves qui n'ont pas appris à associer ce verbe à cette animation.

❖ **Les mots de la liste de Boisseau concernant les élèves de 4 ans**

Parmi les 8 mots à connaître à 4 ans dans le cadre de cet album, il y a 6 noms et 2 verbes. Ces 8 mots sont connus par 98% des élèves de la classe *Narramus* et par 96% des élèves de la classe lecture offerte améliorée. Les six noms parfaitement maîtrisés par les élèves des deux classes correspondent : à trois animaux *éléphant, canard* et *fourmi*, deux accessoires *bonnet* et *écharpe* et une injure *banane*. Les deux verbes sont *bouder* et *s'allonger*. Le verbe *bouder* est connu de tous les élèves de la classe N (100%) et de 83% des élèves de la classe LOA (*cf.* p.23). Pour le verbe *s'allonger*, 83% des élèves des deux classes le connaissent, ce pourcentage est lié au choix de l'animation qui le représente.

❖ **Les mots de la liste de Boisseau concernant les élèves de 5 ans**

Enfin, les 5 mots à connaître à 5 ans dans le cadre de l'album *Le Machin* correspondent à 5 noms. Ils sont connus par 89% des élèves de la classe N et par 83% des élèves de la classe LOA. Parmi ces 5 noms, deux sont parfaitement maîtrisés par les élèves des deux classes, il s'agit de *cornichon* et *cape*. La *taille* est maîtrisée par les élèves de la classe N mais seulement par 50% des élèves de la classe LOA. En regardant de plus près les résultats, les élèves de la classe LOA qui ne le connaissent pas sont en petite section et viennent d'avoir 4 ans. Le terme *brebis* est également très bien connu des élèves des deux classes, après étayage, seuls les deux élèves petits parleurs de petite section sèchent. Enfin, le terme *lac* a été trouvé par 83% des élèves de la classe N et 67% des élèves de la classe LOA. Ici encore, la carte image n'est pas explicite (*cf.* p.25). Pour la classe N comme pour la classe LOA ces trois élèves sont loin d'avoir 5 ans.

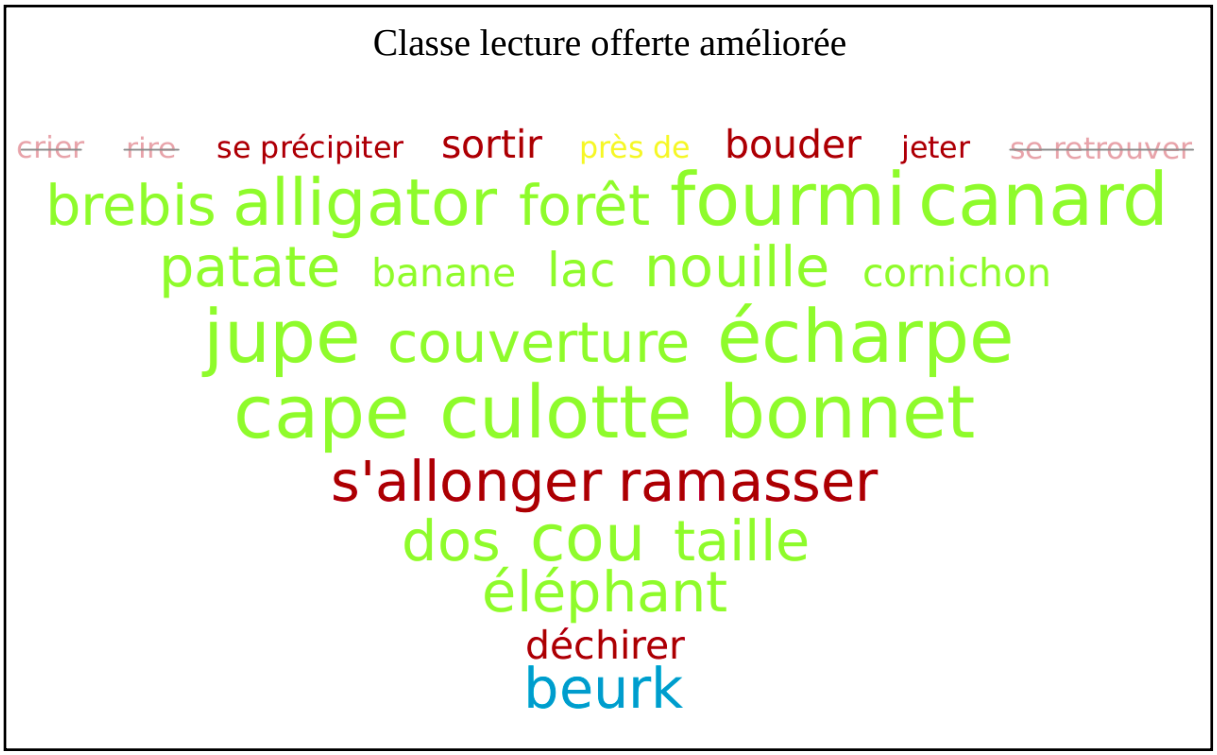
Ce zoom permet également de mettre en lumière que les mots qui ont posé le plus de difficultés aux élèves (*se précipiter, se retrouver, alligator, nouille)* ne font pas partie des mots à connaître par les élèves de moins de 5 ans. Les mots les plus difficiles restent les verbes, notamment car les animations ne correspondent pas toujours au sens ou bien parce que des synonymes plus familiers sont employés comme *rigoler*. Les élèves de 4 ans de la classe LOA ont plus de difficultés avec certains mots à connaître à 5 ans. Par ailleurs, nous retenons que les élèves de la classe N connaissent mieux les différents mots, quelle que soit la liste à laquelle ils appartiennent. Cette différence n'est pas très importante mais elle est constante.

Après ce détour sur les mots des listes de Boisseau, nous allons explorer les termes que les élèves emploient dans leurs rappels de récit un mois et demi après l'étude de l'album.

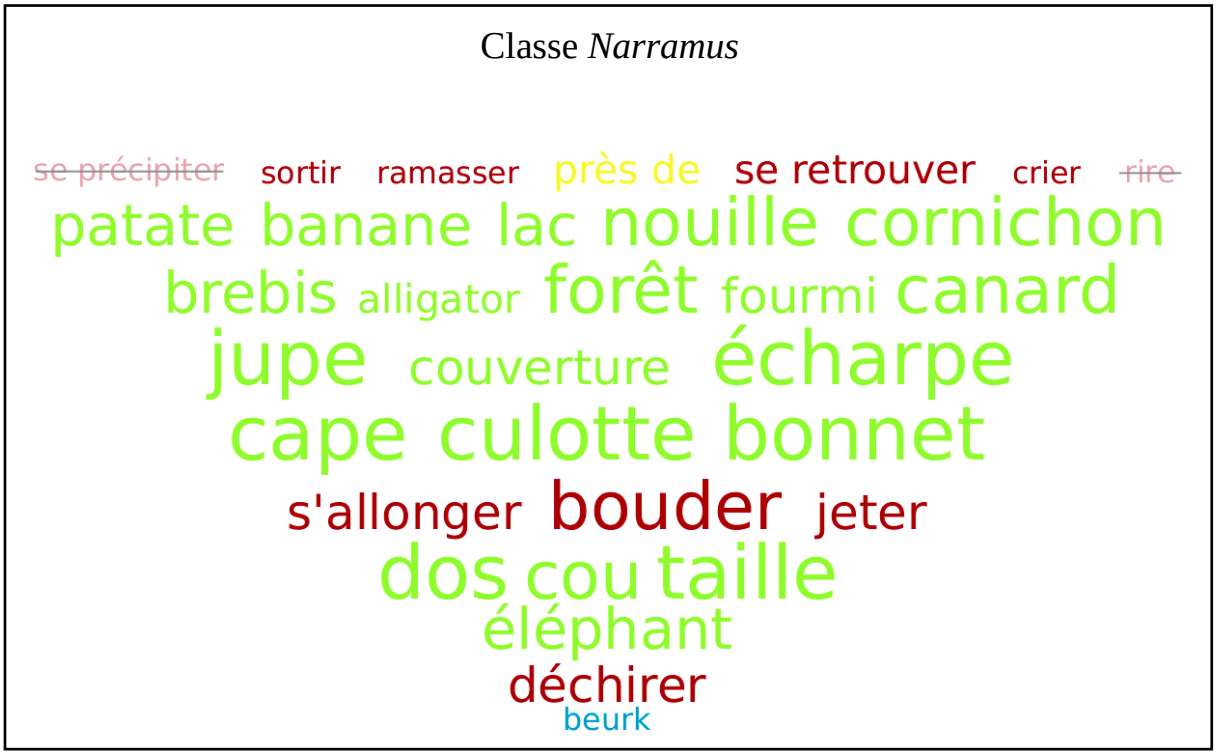
3.1.3 Zoom sur les mots ressortis en rappel de récit

Suite à cette analyse, un second focus est réalisé, toujours dans le cadre du relevé 2, mais cette fois-ci sur les rappels de récit. Une analyse des mots les plus employés dans les rappels de récits des élèves ayant suivi le dispositif LOA est réalisée au regard des mots les plus utilisés par les élèves ayant suivi le dispositif *Narramus*. Deux nuages de mots, un pour chaque dispositif suivi, illustrent ces résultats. Les mots sont colorés en fonction de leur nature : préposition en jaune, interjection en bleu, verbes en rouge et noms en vert. La taille de la police est proportionnelle au nombre d'élèves ayant utilisé le mot. Les mots barrés, sont ceux qu'aucun élève n'a employé.

Figure 3 : Nuages (ou culottes) de mots employés par les élèves dans leur rappel de récit lors du relevé 2



Classe *Narramus*



Ce que l'on peut retenir de ces nuages de mots, c'est que le vocabulaire spécifique des vêtements et accessoires est très bien mémorisé et employé par les élèves des deux classes, excepté le mot *couverture.* Les verbes sont nettement moins utilisés que les noms. Le verbe *s'allonger***,** le plus employé, est cité par la moitié des élèves. Le verbe *ramasser* est bien utilisé par la classe LOA, un peu moins par la classe N. Le verbe *bouder*, à l'inverse, est très employé par la classe N et peu par la classe LOA, probablement lié à l'implicite. Le seul mot jamais employé par les élèves est le verbe *rire*. Certains le théâtralisent. Le verbe *crier* connaît la même tendance, il a été prononcé par un élève de la classe N mais a été imité par de nombreux élèves dans les deux classes. Enfin, les verbes *se précipiter, sortir, se retrouver* ont été très peu employés spontanément, probablement parce qu'ils ne sont pas répétés plusieurs fois dans l'histoire et qu'ils peuvent être évités par l'emploi de synonymes. La préposition *près de* est peu, voire très peu utilisée en rappel de récit et ce dans les deux classes, certains utilisent des synonymes. Enfin, l'interjection b*eurk* qui est bien connue des élèves, et très utilisée par la classe LOA.

Une fois ce zoom effectué sur les rappels de récit, une analyse supplémentaire sur les objets, figurines et mimes utilisés dans la classe ayant suivi le dispositif de lecture offerte améliorée est détaillée ci-dessous.

3.1.4 Zoom sur les mots ressortis dans la classe LOA avec les objets et les mimes

Pour finir cette partie analyse sur les mots, une analyse spécifique à la classe LOA, concernant la mémorisation des noms avec des objets et des verbes avec des mimes, est menée ci-après. En effet, comme les élèves de la classe LOA n'ont pas fixé le vocabulaire avec les cartes images et les animations de *Narramus*, des objets les ont remplacées. Ces objets ont été présentés au fur et à mesure, dès la séance 2, lorsque les élèves écoutaient l'enregistrement de l'enseignante qui raconte le début de l'histoire.

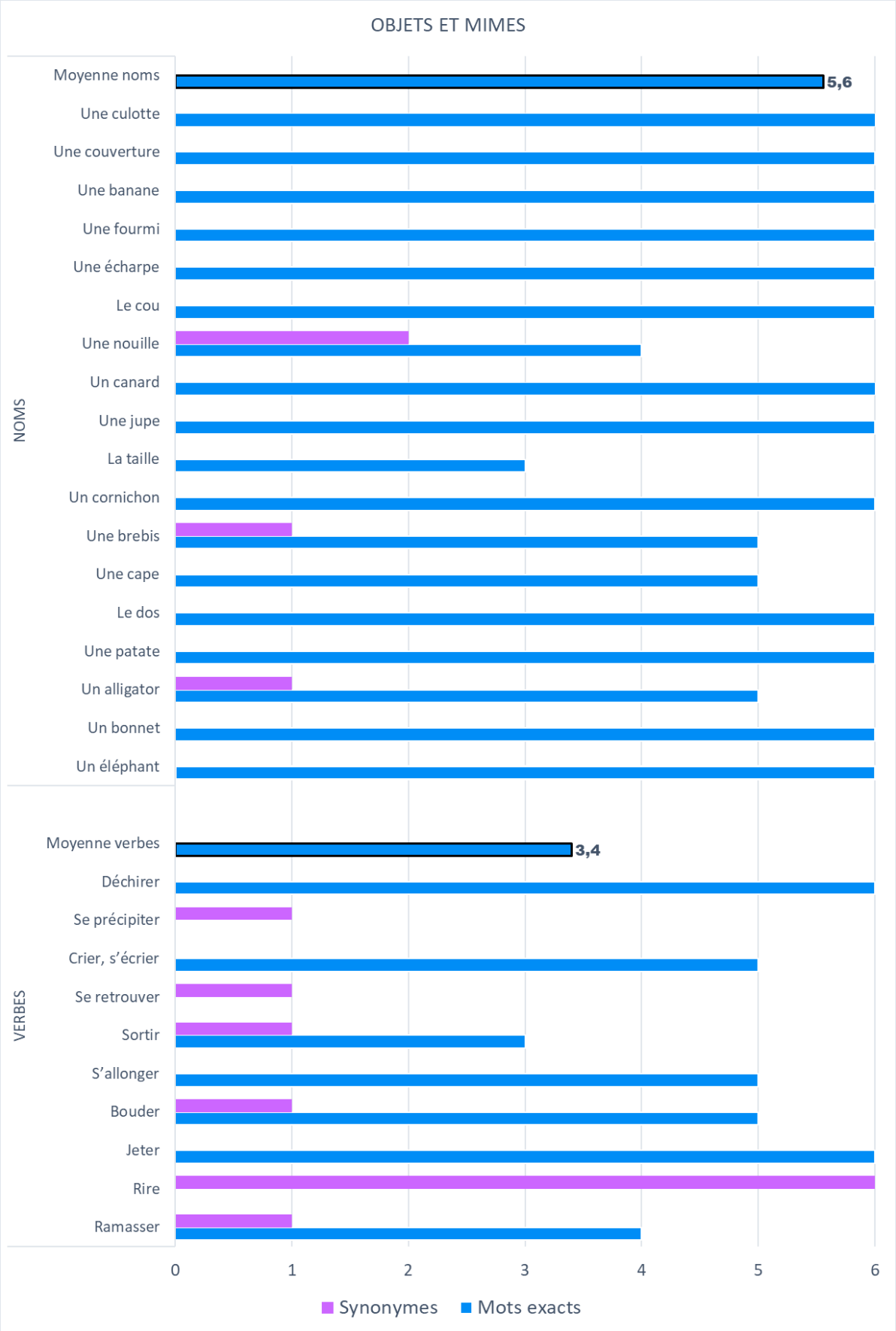
Figure 4 : Photographie des 15 objets utilisés dans la classe LOA pour fixer le vocabulaire des noms



Parmi les noms, il manque la *forêt* et le *lac* qui étaient difficilement matérialisables. Il manque également la préposition *près de* et l'interjection *beurk.*

Les verbes, quant à eux, ont été mimés mais n'ont pas été travaillés en amont à la différence des objets. Il en est de même pour les noms correspondant aux parties du corps (*taille, dos* et *cou),* qui ne sont pas évidentes à matérialiser mais très simples à mimer. Les verbes *se retrouver* et *se précipiter* ont été très difficiles à mimer.

Figure 5 : Nombre d'élèves connaissant les mots correspondants aux objets et aux mimes dans la classe LOA lors du relevé 2



Dans ce graphique nous observons des tendances assez similaires aux tendances observées avec les cartes images et les animations de *Narramus* pour la classe LOA. En effet, parmi ces 18 noms, 13 sont parfaitement connus des six élèves et ne seront pas traités ci-dessous.

L'analyse des cinq noms non connus de tous est la suivante :

- *la taille* pour lequel les trois élèves de petite section ne trouvent pas le terme attendu ;
- la *cape* où une élève ne trouve pas la réponse ;
- l'*alligator* pour lequel une élève propose *crocrodile* ;
- la *nouille* pour lequel deux élèves proposent le synonyme *pâte* ;
- et enfin la *brebis* où l'élève petit parleur de petite section propose *mouton*. L'élève moyen parleur de petite section bloquait sur le terme *brebis* dans le rappel de récit malgré les images séquentielles et retrouve le terme lorsqu'il voit la figurine.

Pour les verbes, les connaissances sont moins bonnes notamment parce que les six élèves ne trouvent pas les verbes *se précipiter* et *se retrouver*. Cela montre que le mime a ses limites et qu'il n'est pas le meilleur moyen pour faire émerger du vocabulaire. Un élève utilise le verbe *se précipiter,* mais à la place de *se retrouver*. L'élève grande parleuse de moyenne section emploie des synonymes *courir* pour *se précipiter,* et *se rejoindre* pour *se retrouver*. Tous les élèves proposent le synonyme *rigoler* pour le verbe *rire,* même avec le mime, donc la carte image n'est pas remise en question.

Le verbe *sortir* est reconnu par la moitié des élèves. Cela montre que le mime ici est plus approprié que l'animation pour laquelle seulement un élève parvenait à trouver le mot exact. Le verbe *ramasser* est reconnu par quatre élèves. Un autre propose *prendre, attraper* comme synonymes, il le trouvera en voyant l'animation ce qui montre que parfois celle-ci est plus compréhensible que le mime, car plus contextualisée, comme ici où Bobo ramasse *Le Machin*. Seul l'élève petit parleur de petite section ne trouve pas le verbe sortir, ni avec le mime, ni avec l'animation. Ensuite, les verbes *bouder, s'allonger* et *crier* sont reconnus par cinq élèves sur six. Enfin, les verbes *déchirer* et *jeter* sont maîtrisés par les six élèves.

Cette analyse laisse penser que ce dispositif avec les objets a grandement aidé les élèves à la mémorisation. Ils se substituent aux cartes images de *Narramus,* du moins partiellement car les 32 mots ne sont pas représentés. Cela a permis de faciliter la mémorisation des noms difficiles : *alligator, nouille, brebis.* Un dispositif de mimes à réviser aurait pu être mis en place pour améliorer la mémorisation des verbes et des parties du corps, même si cela comporte des limites car il est plus difficile de fixer du vocabulaire sur de l'immatériel que sur du matériel.

Dans ces analyses, les mots présentant une difficulté pour les élèves ont été ciblés. Les hypothèses expliquant la non-acquisition de certains mots sont :

- Le manque de révisions notamment pour les verbes qui ont une seule occurrence dans l'album et qui sont abordés en fin d'histoire comme *se précipiter, se retrouver* ;
- L'ambiguïté de certaines cartes images ou animations pour les élèves de la classe LOA lorsque aucune explication n'a été donnée comme pour *nouille, lac* ou *sortir.*
- La synonymie pour les termes *rire, bouder, brebis, se précipiter, déchirer, se retrouver* parfois induite involontairement par l'enseignante lors du contage de l'histoire.

Suite à ce tour d'horizon des mots ciblés dans *Le Machin*, l'analyse va porter sur le temps et donc la distinction entre la mémoire à court terme et celle à moyen terme.

3.2 Analyse du côté temporel

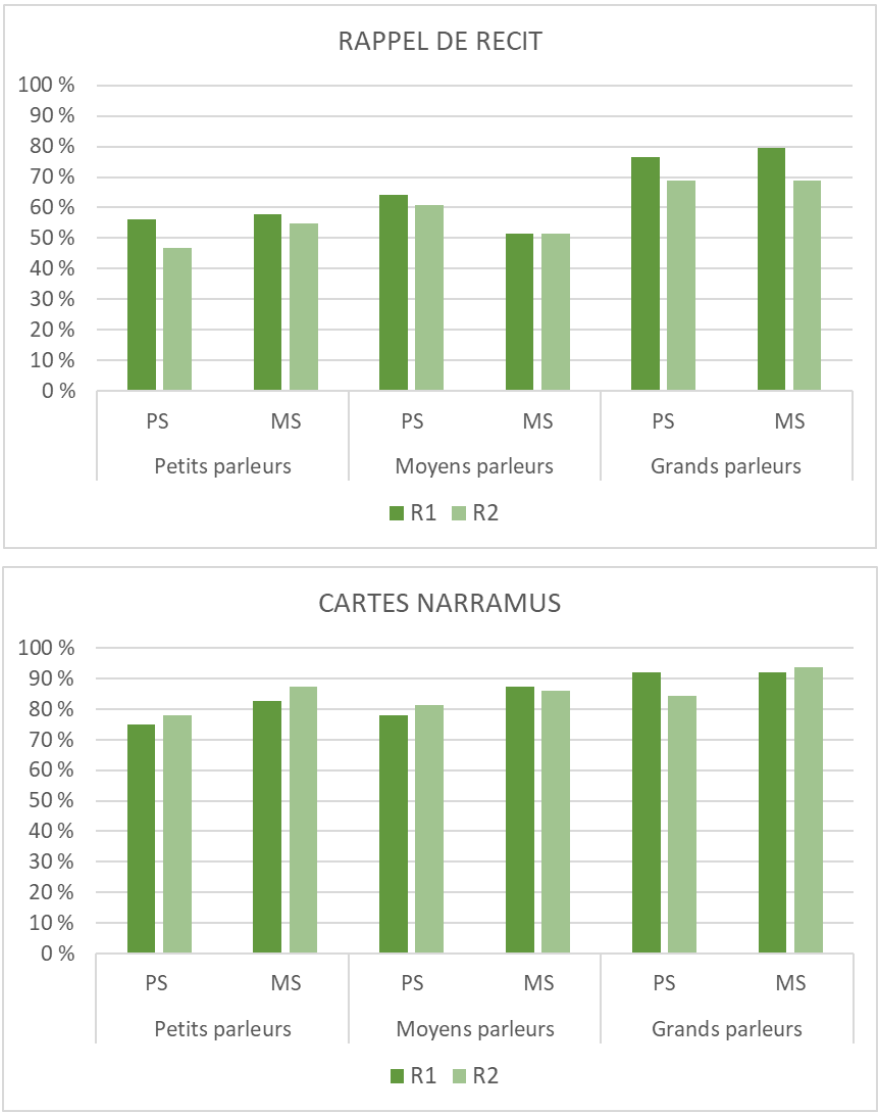
Nous nous demandons si ce vocabulaire employé et réinvesti au cours de ce travail est acquis. Pour le vérifier, deux relevés ont été effectués, le premier à l'issue de la séquence de travail sur l'album et la mémorisation du vocabulaire et le second un mois et demi après, sans aucune réactivation de l'histoire entre temps. Quels sont alors les mots toujours actifs chez ces très jeunes élèves ?

3.2.1 Comparaison des relevés 1 et 2 des mots ciblés

Les histogrammes suivants permettent de comparer les mots utilisés lors des relevés 1 et 2 en rappel de récit et avec les cartes images.

Les élèves sont catégorisés en fonction de leurs profils (petit, moyen et grand parleurs) et de leur niveau de classe (petite section et moyenne section). Les données des classes N et LOA sont fusionnées pour donner une tendance générale.

Figure 6 : Comparaison des pourcentages de mots connus par les élèves toutes classes confondues lors du relevé 1 et du relevé 2



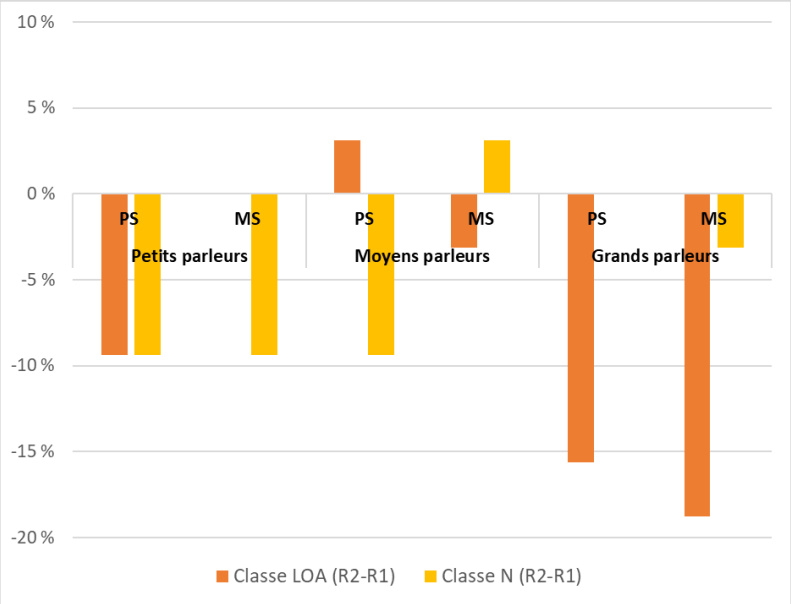
Ces deux histogrammes montrent des écarts faibles voire très faibles entre les pourcentages de mots restitués lors des relevés 1 et 2. La différence est un peu plus importante dans le graphique concernant le rappel de récit, ce qui semble logique car c'est le vocabulaire utilisé spontanément qui est le plus fluctuant. Bien que ce dernier point soit à nuancer puisque des élèves ont besoin d'un support pour raconter (images séquentielles). Cet aspect sera abordé dans la dernière partie du mémoire concernant l'analyse comparée des deux dispositifs (*cf.* 3.4).

La tendance est celle attendue pour le rappel de récit avec une légère baisse des mots employés par les élèves un mois et demi après le relevé 1. Ils utilisent en moyenne deux mots en moins lors du relevé 2. En revanche, cette tendance s'inverse avec les cartes images et animations *Narramus*. En effet, 70% des élèves parviennent à ressortir un mot de plus au relevé 2.

3.2.2 Différence des mots acquis entre les deux relevés par classe

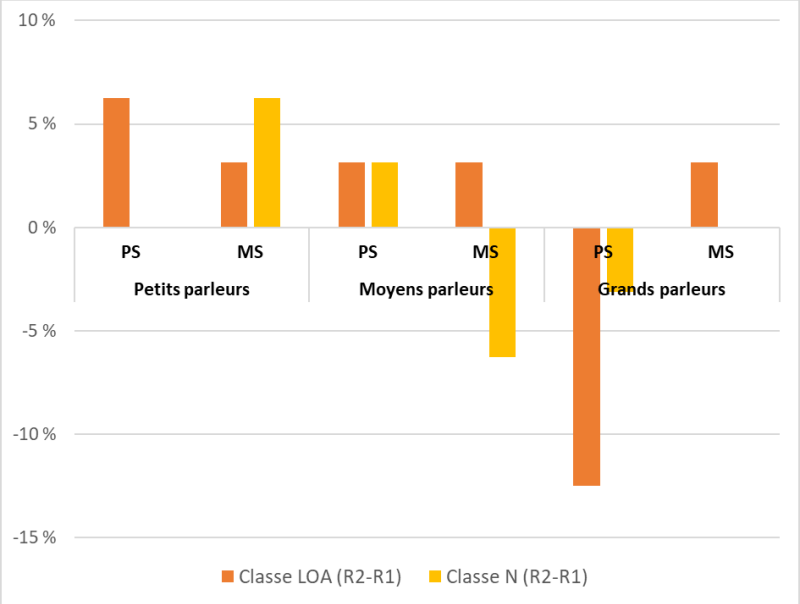
Pour avoir une vision plus fine de l'écart des mots exacts restitués entre les relevés 1 et 2, la différence des pourcentages des mots utilisés par élève et par classe est représentée dans les histogrammes ci-dessous : un histogramme pour le rappel de récit et un pour les cartes images.

Figure 7 : Différence de pourcentages de réussite des élèves en situation de rappel de récit entre le relevé 2 et le relevé 1 par profil d'élèves et par classe



Ce graphique montre que les rappels de récit sont globalement moins bons lors du relevé 2, soit 45 jours sans réactivation de l'histoire. Bien que les différences ne soient pas énormes, moins de 10% pour la plupart des élèves, ce qui correspond à une perte de 1 à 3 mots ciblés dans le second rappel de récit. Une différence plus importante, comprise entre 15 et 20%, est remarquée pour les élèves grandes parleuses de la classe LOA, que ce soit en petite ou en moyenne section, ce qui correspond à 5-6 mots de moins employés dans le deuxième rappel de récit. Pour les grands parleurs de la classe N, qui se sont davantage entraînés à raconter l'histoire, il n'y a quasiment pas d'écart entre les deux rappels de récit. Il serait intéressant d'augmenter les échantillons de grands parleurs afin de voir si le dispositif *Narramus* a un impact significatif sur la richesse des rappels de récit, même après un mois et demi sans travail pour cette catégorie d'élèves. Cette hypothèse va à l'encontre de nos intuitions et de notre analyse préalable qui considèrent la démarche *Narramus* développée spécifiquement pour soutenir les compétences langagières des élèves en difficulté. Cette analyse laisse penser que l'impact auprès des grands parleurs serait important et se maintiendrait dans le temps, contrairement au dispositif de lecture offerte améliorée qui semble efficace seulement à court terme pour ce profil d'élève. Ceci n'est qu'une piste de recherche, car aucune conclusion ne peut être avancée au vu du petit échantillon d'élèves interrogés.

Figure 8 : Différence de pourcentages de réussite des élèves avec les cartes images entre le relevé 2 et le relevé 1 par profil d'élèves et par classe



La tendance inverse avec les cartes images se confirme avec ce graphique, en effet contrairement à ce que l'on pourrait attendre, le relevé 2 est globalement meilleur que le relevé 1 pour 9 élèves sur 12 malgré le mois et demi sans réactivation de l'histoire. Les différences entre les deux relevés demeurent faibles, autour de 5% pour la plupart des élèves. Les meilleurs résultats des élèves de la classe LOA au relevé 2 s'expliqueraient par la découverte des cartes images de *Narramus* lors du relevé 1. Elles auraient ainsi facilité la restitution du vocabulaire au relevé 2. Cela ne se vérifie pas avec l'élève grand parleur de petite section qui se démarque avec plus de 10% de mots restitués en moins au relevé 2 . Enfin, les grands parleurs de la classe N restituent quasiment le même nombre de mots avec les cartes images entre les deux relevés comme pour les rappels de récit.

Ainsi, l'analyse de ces résultats, montre qu'après un mois et demi sans réactivation, les élèves ont globalement bien mémorisé le vocabulaire. En effet, le nombre de mots employés est stable (à plus ou moins un mot près) pour la moitié des élèves avec le rappel de récit et pour les deux tiers des élèves avec les cartes images *Narramus*. Les cartes images aident donc à fixer les mots, un constat renforcé avec la meilleure restitution des mots des élèves de la classe LOA au relevé 2. Les mots visiblement stockés dans la mémoire des élèves restent cependant plus difficiles à remobiliser en rappel de récit.

Enfin, compte tenu de la relative stabilité des résultats entre les deux relevés et comme les résultats du relevé 2 sont davantage représentatifs du degré de fixation du vocabulaire dans le temps, la suite de l'analyse se concentre sur le relevé 2.

L'analyse se poursuit du côté des élèves pour voir si des tendances sur le plan lexical se dégagent selon les trois profils d'élèves choisis pour cette étude et selon les niveaux de classe.

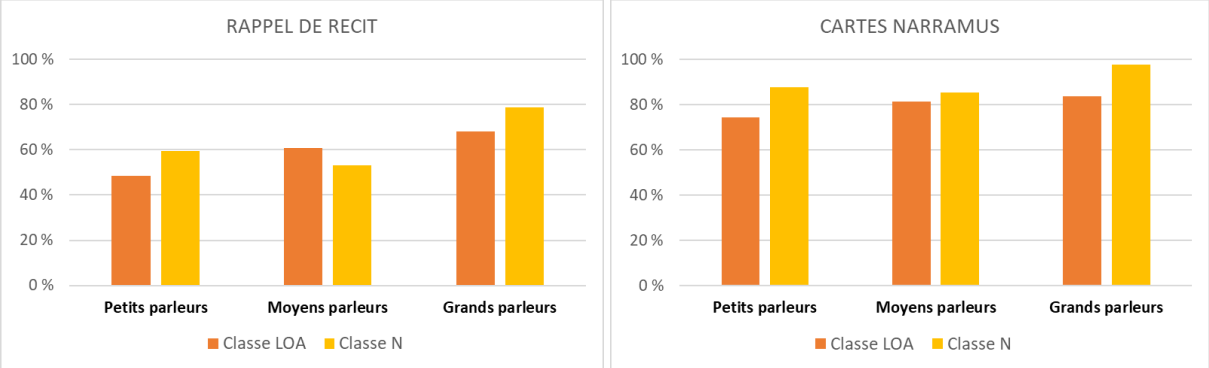
3.3 Analyse du côté des élèves

Dans cette partie, l'analyse porte sur l'acquisition du vocabulaire selon les différents profils et niveaux d'élèves, en situation de rappels de récit et avec les cartes images de *Narramus*. Une première analyse est menée, niveaux de classe et relevés confondus, pour voir si une tendance se dégage entre les élèves des différents profils. Puis une seconde analyse est réalisée dans laquelle les niveaux de classe sont distingués pour les comparer. Enfin, la troisième analyse porte sur l'acquisition des noms et des verbes en fonction des profils d'élève.

3.3.1 Vue d'ensemble selon les profils d'élèves

Pour commencer cette analyse, des histogrammes révèlent les acquisitions lexicales en fonction des profils d'élèves. Dans ces premiers graphiques les niveaux de classe sont confondus ainsi que les relevés 1 et 2 : le premier présente les résultats en rappel de récit et le second avec les cartes images.

Figure 9 : Pourcentages de mots exacts restitués par profil d'élèves (relevés 1 et 2 confondus et niveaux PS et MS confondus) en situation de rappel de récit et avec les cartes images



Globalement, la tendance des courbes montre que le choix des élèves par profil (petit, moyen et grand parleurs) s'est avéré assez pertinent.

Les résultats en rappel de récit s'échelonnent de 50% à presque 80% du vocabulaire employé par les élèves. Dans la classe LOA, une courbe linéaire entre les trois profils de parleurs semble se dégager. Les petits parleurs utilisent spontanément environ 50% du vocabulaire ciblé en rappel de récit, les moyens parleurs plutôt 60% et les grands parleurs environ 68%. Dans la classe N, les élèves petits parleurs (60%) auraient acquis plus de vocabulaire ciblé que les élèves moyens parleurs (environ 52%). Les grands parleurs de cette classe en revanche sont nettement au-dessus avec presque 80% des mots utilisés spontanément en rappel de récit. Cela montre également une différence avec les grands parleurs de la classe LOA qui avoisinent les 68%.

Ceci est lié en partie à un rappel de récit nettement moins performant lors du relevé 2 pour ce profil d'élève de la classe LOA (*cf.* 3.2.2).

Dans le cadre de la restitution du vocabulaire avec les cartes images et animations de *Narramus*, les élèves connaissent entre 75% et 98% des mots ciblés. Pour la classe LOA, les petits parleurs restituent 75% du vocabulaire, les moyens parleurs 80% et les grands parleurs 82%. La marche est ténue entre les moyens et grands parleurs mais la tendance est la même qu'en rappel de récit. Dans la classe N, les petits parleurs connaissent 85% du vocabulaire ciblé, les moyens parleurs légèrement moins (environ 82%) et les grands parleurs 98%. Que ce soit en rappel de récit ou avec les cartes images dans l'échantillon d'élèves retenus, les moyens parleurs de la classe *Narramus* ont acquis autant de vocabulaire que les petits parleurs de cette même classe.

La première analyse a permis de montrer qu'il y a une différence de niveau d'acquisition lexicale en particulier entre les élèves petits et grands parleurs, l'analyse qui suit étudie s'il y a un effet du niveau de classe sur la mémorisation du vocabulaire.

3.3.2 Vue d'ensemble selon les niveaux de classes

Nous nous demandons maintenant si l'effet du niveau de classe petite section ou moyenne section est fort. Pour cela des moyennes sont calculées par niveaux, les relevés 1 et 2 ainsi que les deux classes sont confondus. Puis des histogrammes présentent les données par élève lors du relevé 2, ce qui permet de détecter si un effet du niveau ou des profils se fait sentir.

Tableau 3 : Comparaison des moyennes de pourcentages de mots exacts par niveau de classe (relevés et dispositifs confondus)

	R1 et R2	
	Rappel de récit	**Cartes *Narramus***
PS	62 %	82 %
MS	61 %	88 %

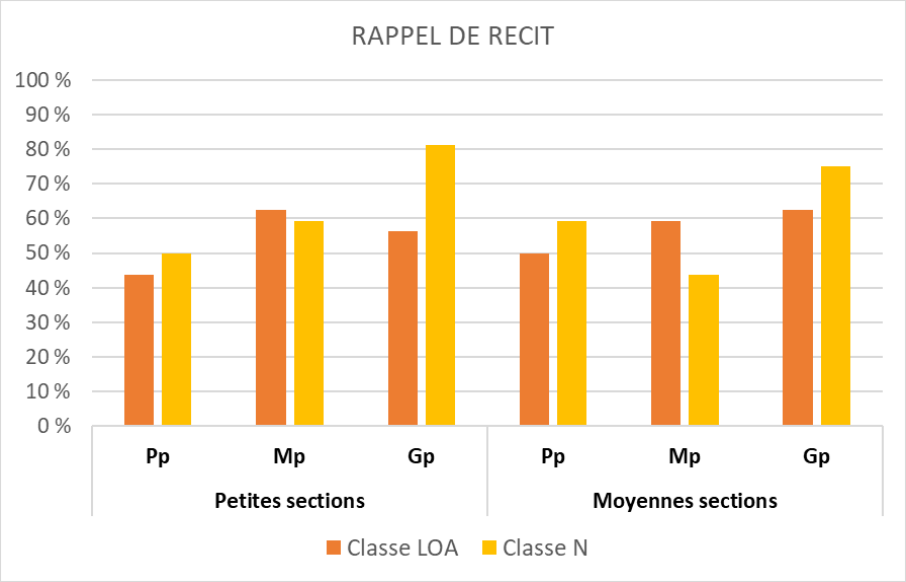
La différence d'acquisition des mots ciblés est moins nette d'un niveau de classe à l'autre. Dans le cadre du rappel de récit, les élèves de petite section ont le même niveau que les élèves de moyenne section. L'absence de différence entre les pourcentages de nombre de mots exacts ciblés utilisé dans les rappels de récit est étonnante, notamment car ceux des élèves de moyenne section sont souvent de meilleure qualité : fluidité, ritournelles et connecteurs logiques.

La différence est également faible dans le cadre de la restitution du vocabulaire avec les cartes images *Narramus*. Les élèves de moyenne section ont acquis un peu plus de vocabulaire que les élèves de petite section, l'équivalent de deux mots en moyenne. Ces moyennes peuvent indiquer une hétérogénéité assez forte au sein des mêmes niveaux, avec par exemple des élèves très performants ou des très fragiles qui donnent au final des résultats proches par niveaux. Il

apparaît donc pertinent d'affiner l'analyse par élèves et par niveaux pour expliquer ces résultats équivalents.

L'échantillon a été réfléchi pour accentuer au maximum les profils d'élèves au sein d'une même classe, ce qui est faisable lorsque les niveaux des élèves sont disparates. Dans le cas de cette étude, nous ne nous sommes pas attachées à l'âge des élèves qui peut être un facteur explicatif de différence de niveaux entre eux. En effet à cet âge, une année compte beaucoup quand on sait que les élèves acquièrent environ 500 à 1000 mots par an.

Figure 10 : Pourcentages de vocabulaire utilisé lors du rappel de récit par profil d'élèves et par niveau lors du relevé 2



Ce graphique montre que les élèves de la classe N connaissent davantage de vocabulaire ciblé que les élèves de la classe LOA excepté pour les élèves moyens parleurs, que ce soit en petite ou en moyenne section.

Il est intéressant de noter, que le meilleur rappel de récit, quant au vocabulaire utilisé, est celui effectué par le grand parleur de petite section de la classe N (82%) et non par un élève de moyenne section.

Pour les élèves de petite section la variabilité s'étend de 43% à 82%, soit un rappel de récit presque deux fois plus riche en termes de lexique attendu entre l'élève grand parleur de la classe N et l'élève petit parleur de la classe LOA.

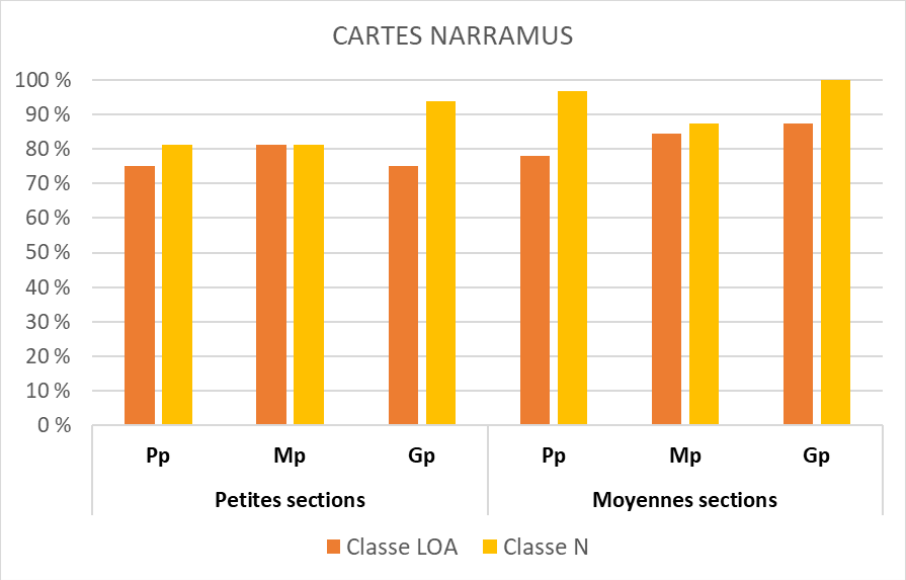
Pour les élèves de moyenne section la variabilité s'étend de 43% à 75% entre l'élève moyen parleur de la classe *Narramus* et le grand parleur de cette même classe.

Pour la classe LOA, les élèves de moyenne section sont légèrement meilleurs que ceux de petite section en matière d'acquisition lexicale dans cette étude. La variabilité est faible, elle s'étend de 50 à 62% de vocabulaire employé contre 42% à 62% pour les élèves de petite section. C'est

l'élève moyen parleur de petite section qui a particulièrement bien employé les mots ciblés, il utilise 62% des mots soit autant que la grande parleuse de moyenne section de cette même classe. En reprenant la figure précédente (*cf.* Figure 7), cette égalité s'explique par un relevé 2 nettement moins performant pour les grandes parleuses de petite et moyenne sections et un relevé 2 meilleur pour l'élève en question.

Pour la classe N, on remarque que l'élève qui semble avoir été mal catégorisé dans l'échantillon est l'élève moyen parleur de moyenne section. Son niveau est plus faible que les élèves petits parleurs de moyenne section et correspond à celui du petit parleur de petite section de la classe LOA qui a le pourcentage de mots exacts le plus faible (42%). Le graphique montre aussi que les élèves de petite section moyen et grand parleurs de la classe N ont mobilisé davantage de vocabulaire que ceux de moyenne section, ce qui amenuise la différence de niveau de classe. Ceci peut être dû encore une fois au nombre important d'élèves de petite section dans la classe N qui permet d'avoir de grands écarts de niveaux entre les différents profils d'élèves.

Figure 11 : Pourcentages de vocabulaire utilisé avec les cartes images *Narramus* par profil d'élèves et par niveau lors du relevé 2



Cet histogramme illustre que les élèves connaissent bien le vocabulaire lié aux cartes images et aux animations de *Narramus*. La variabilité s'étend de 75% à 100%. Là encore les élèves de la classe LOA (75% à 88%) restituent moins de vocabulaire que les élèves de la classe N (81% à 100%) et ce malgré la révision d'une partie des mots lors de l'étape supplémentaire consacrée aux objets et aux mimes.

Pour la classe LOA, les élèves de moyenne section ont acquis plus de vocabulaire en fonction de leur profil, comme attendu. Pour les élèves de petite section, la grande parleuse n'a pas acquis autant de vocabulaire qu'attendu. La différence entre les deux niveaux ne semble pas

très importante, la moyenne des élèves de petite section avoisine les 77% et celle des élèves de moyenne section les 83%.

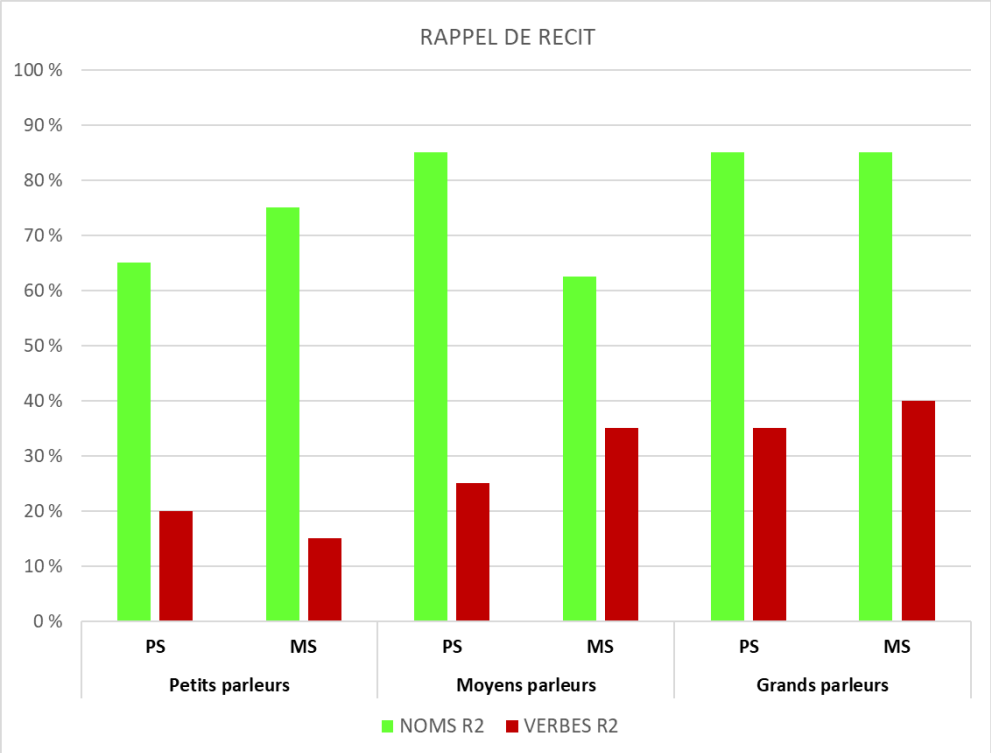
Pour la classe N, les élèves de petite section ont des résultats correspondants plutôt aux attendus. Il faut noter que les élèves de petite section, le petit parleur et le moyen parleur, ont acquis autant de vocabulaire ciblé (81%). Pour les élèves de moyenne section, l'élève moyenne parleuse a de nouveau des résultats (88%) en deçà de la petite parleuse qui a extrêmement bien mémorisé le vocabulaire ciblé (97%). Pour la restitution à partir des cartes, il semble y avoir une différence en matière d'acquisition lexicale entre les élèves de petite section (en moyenne 85%) et ceux de moyenne section (en moyenne 95%) pour le relevé 2. Ce qui était moins net lorsque les deux relevés étaient confondus (*cf.* Tableau 3).

Pour terminer sur les profils et niveau des élèves, un dernier zoom nous intéresse. Il traite des mots ciblés sur mémorisés en fonction de leur nature : verbe ou nom.

3.3.3 Zoom sur les noms et les verbes selon les profils d'élèves

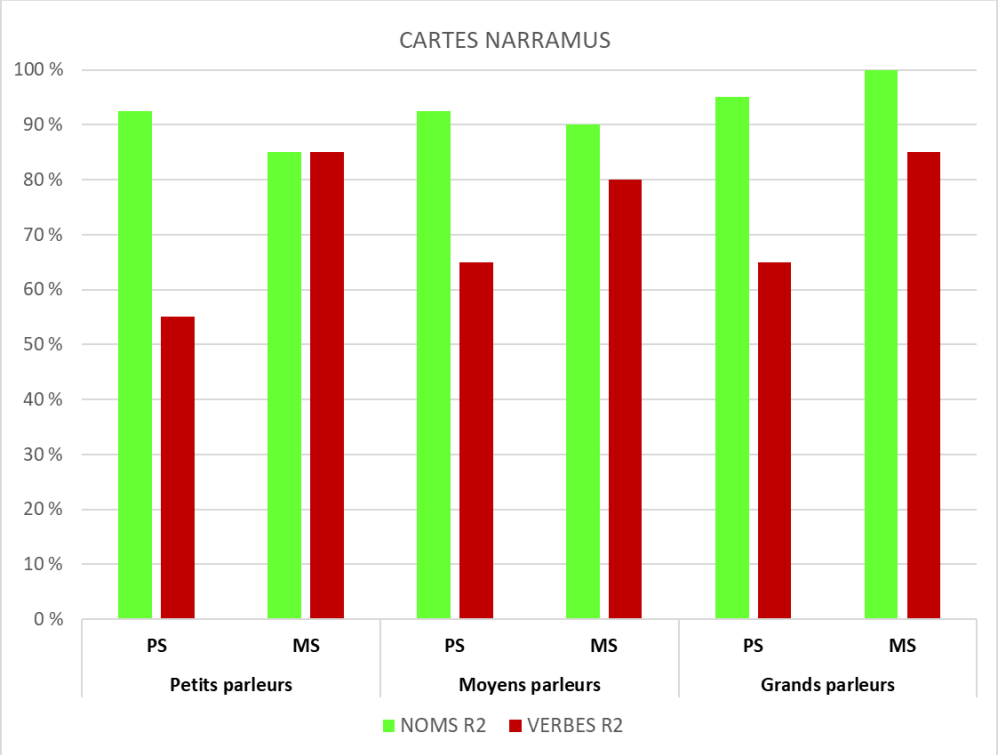
Pour achever cette analyse des profils d'élèves, nous nous demandons si les élèves mémorisent aussi bien les noms que les verbes qu'ils soient en petite ou en moyenne section ou bien qu'ils soient petit, moyen ou grand parleur. Ce sera l'objet de notre dernière analyse sur les profils d'élèves et leur niveau de classe.

Figure 12 : Pourcentages de noms et de verbes utilisés lors du rappel de récit par profil d'élèves et par niveau lors du relevé 2



Cette figure révèle une utilisation très faible des verbes lors des rappels de récit contrairement aux noms, ils sont deux à trois fois moins employés. Cette analyse illustre également que les grands parleurs connaissent ou du moins utilisent davantage de verbes que les petits parleurs. Il n'y pas de tendance nette qui semble se dégager concernant les noms en fonction du niveau de classe contrairement aux verbes. Ce graphique semble néanmoins montrer que les grands parleurs des deux niveaux de classe ont plus de vocabulaire (verbes et noms) que les autres catégories de parleurs.

Figure 13 : Pourcentages de noms et de verbes utilisés lors de la visualisation des cartes images et des animations *Narramus* par profil d'élèves et par niveau lors du relevé 2



Ce deuxième histogramme montre en comparaison du premier que les verbes sont toutefois connus lorsqu'ils sont demandés. Cette figure permet de voir également que les élèves de moyenne section qu'ils soient petits, moyens ou grands parleurs connaissent mieux les verbes (80 à 85%) que les élèves de petite section (50 à 65%).

Concernant les noms, ils semblent bien connus de tous (85 à 100%) et cela paraît dépendre davantage de la catégorie de parleurs que du niveau de classe.

Pour résumer, ces analyses ont permis de montrer que le profil d'élève a plus de poids que le niveau de classe de l'élève quant à l'acquisition du vocabulaire. En effet, les élèves petits parleurs sélectionnés dans cette étude connaissent moins de mots de vocabulaire que des moyens et grands parleurs. En revanche, le niveau de classe semble avoir un effet sur le nombre de verbes connus par les élèves avec les cartes images ainsi que sur le nombre de verbes

employés lors du rappel de récit. Cette hypothèse mériterait d'être analysée plus finement avec un échantillon d'élèves plus conséquent, mais également avec une proportion de verbes équivalente aux noms, car dans ce travail il n'y a que 10 verbes pour 20 noms.

L'analyse se poursuit avec la comparaison des deux dispositifs expérimentés.

3.4 Analyse du côté des deux dispositifs

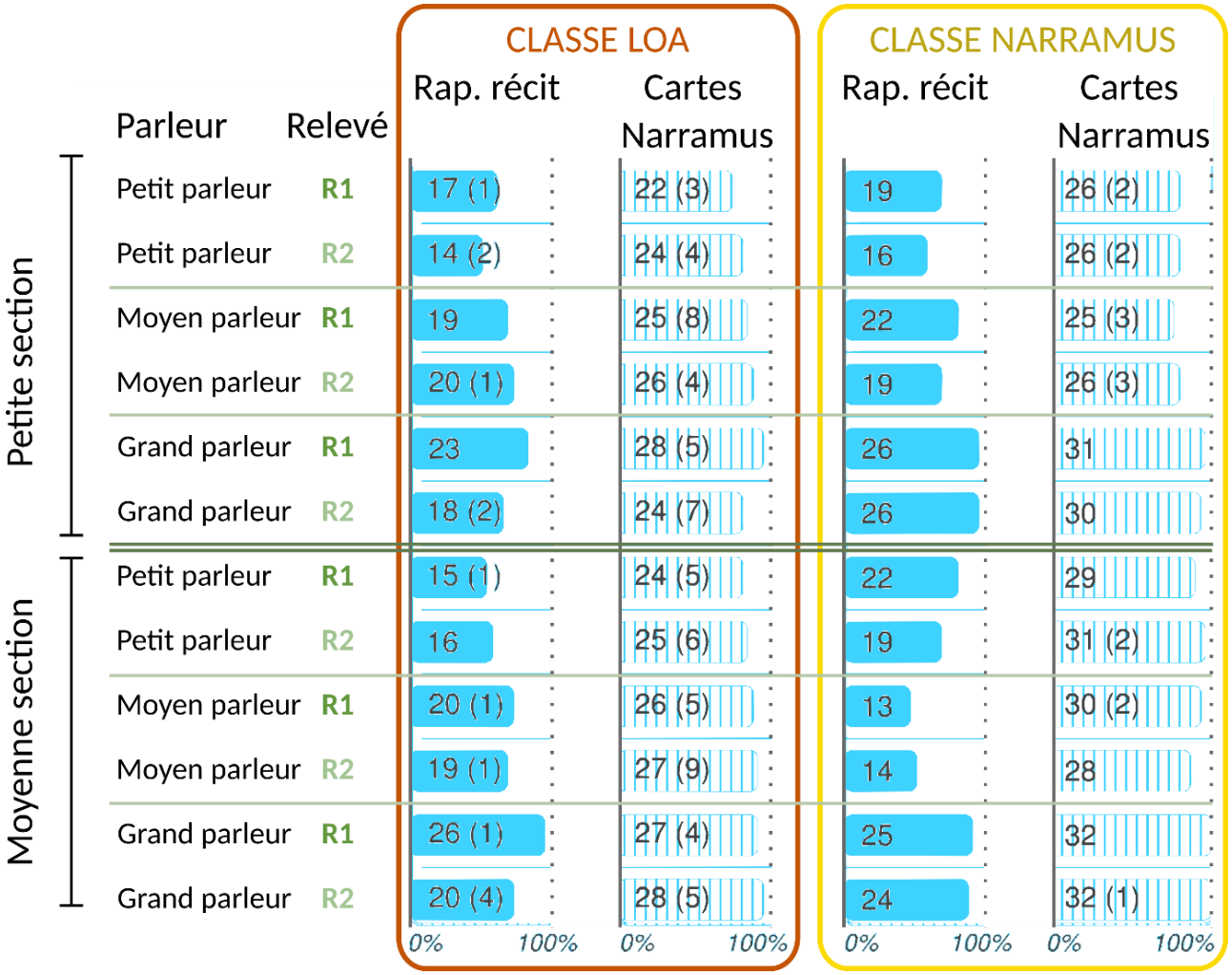
À présent, une analyse comparative des deux dispositifs mis en œuvre est proposée : *Narramus* et la lecture offerte améliorée (LOA). Une vue d'ensemble de l'acquisition lexicale des élèves par classe sera présentée en distinguant le type d'évaluation : rappel de récit et cartes images *Narramus*. Elle sera suivie d'une comparaison des deux dispositifs en commençant par la mobilisation du vocabulaire en rappel de récit uniquement, puis en terminant par la récitation avec les cartes images *Narramus*.

En préalable, il est intéressant de relever les biais les plus significatifs de cette étude comparative :

- Les biais inhérents au choix de cette étude comparative et qualitative : deux enseignantes, deux écoles, la taille de l'échantillon, le choix des profils d'élèves ;
- L'absence d'évaluation préalable (mots connus avant la mise en œuvre des dispositifs) ;
- Le fait d'étayer et le degré d'étayage.

Le tableau qui suit synthétise l'ensemble des données relevées dans cette étude. Il récapitule le nombre de mots exacts avec ou sans étayage de l'ensemble des élèves des deux classes. Les mots trouvés avec étayage sont signalés entre parenthèses.

Tableau 4 : Synthèse du nombre de mots corrects restitués par élève lors des relevés 1 et 2 en situation de rappel de récit et avec les cartes images

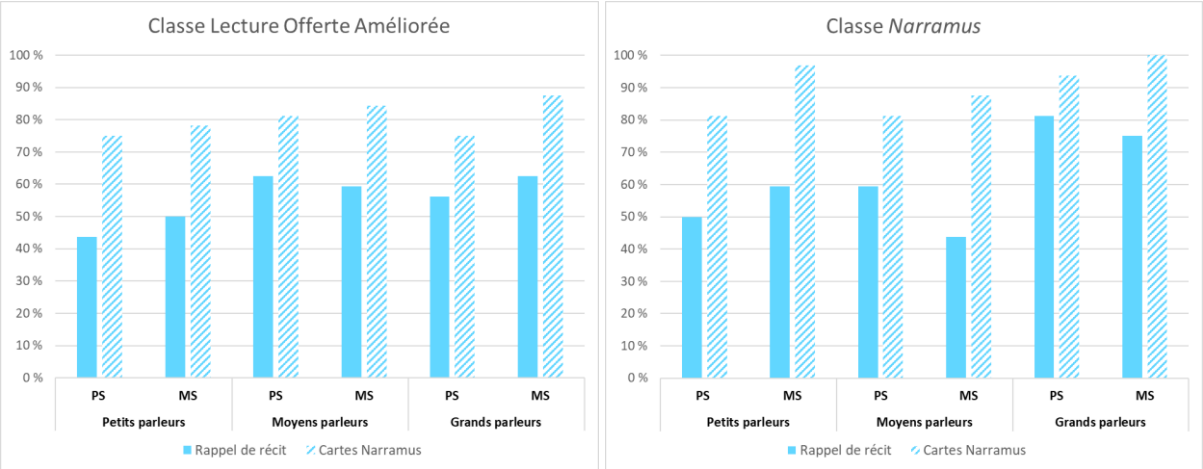


Le premier niveau d'analyse propose une vue d'ensemble des mots employés par classe selon le type d'évaluation : rappel de récit et cartes images *Narramus*.

3.4.1 Vue d'ensemble pour comparer les deux dispositifs

Il est proposé d'avoir une vision globale comparative des deux classes en illustrant via les histogrammes présentés ci-dessous les pourcentages de mots restitués par les élèves au relevé 2 en rappel de récit et avec les cartes images.

Figure 14 : Pourcentages de vocabulaire utilisé avec les cartes images *Narramus* (bleu hachuré) et le rappel de récit (bleu plein) lors du relevé 2 par classe et par profil d'élèves



Ces histogrammes mettent en évidence la prévalence des mots exacts restitués avec les cartes *Narramus* par rapport au rappel de récit avec environ 20 à 30% de mots supplémentaires pour la classe LOA (soit de 6 à 10 mots de plus) et 10 à 45% de plus pour la classe N (soit de 4 à 14 mots supplémentaires). Les cartes images permettent de restituer plus de 70% des mots pour l'ensemble des élèves, bien qu'elles n'aient été découvertes qu'au relevé 1 pour les élèves de la classe LOA. Ainsi, les cartes images semblent efficaces pour fixer le vocabulaire.

Le profil d'élève (petits, moyens ou grand parleurs) le plus performant est cohérent dans la classe N. En effet, les grands parleurs de cette classe se démarquent avec plus de 90% des mots cités avec les cartes et plus de 70% des mots restitués en rappel de récit. Contrairement à ce que l'on pouvait attendre dans la classe N, la petite parleuse de moyenne section restitue elle aussi plus de 90% du vocabulaire ciblé avec les cartes et l'élève la moins performante en rappel de récit est la moyenne parleuse de moyenne section (environ 40% de mots attendus, soit autant de mots que le petit parleur de la classe LOA). Du côté LOA, le profil d'élève ne paraît pas influer significativement sur la capacité de restitution du vocabulaire avec les cartes images (étendue d'environ 10% soit 3 mots de différence entre les élèves), ni en rappel de récit (étendue proche de 20%). Les petits parleurs de cette même classe remobilisent toutefois moins de mots dans leur récit que leurs camarades, ce qui paraît logique.

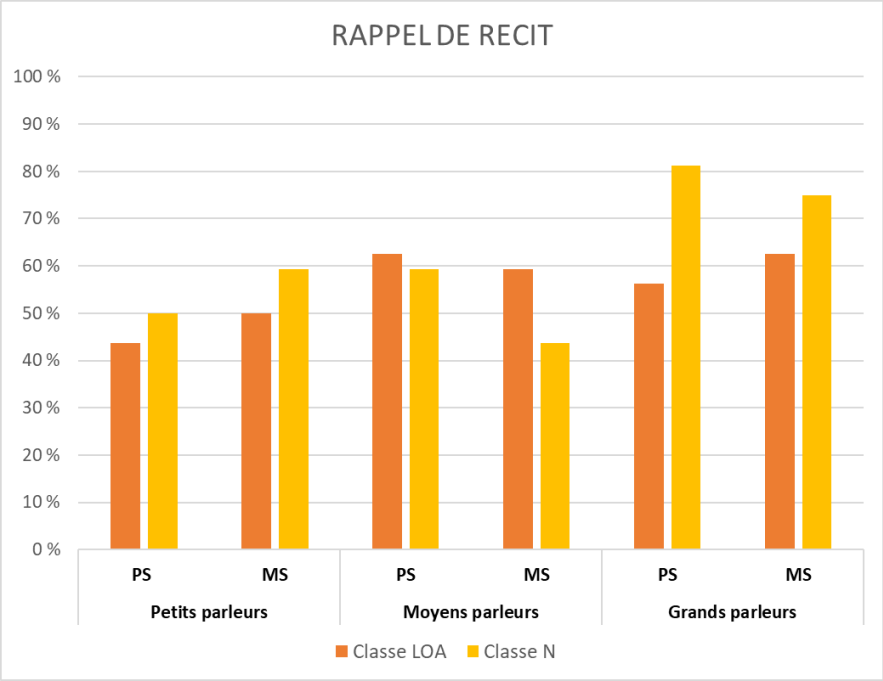
Ainsi, l'outil des cartes images et des animations au service d'un enseignement explicite du vocabulaire témoigne du bénéfice pour la mémorisation du lexique. Il facilite la récupération des mots stockés dans la mémoire.

Le second niveau d'analyse permet de comparer le dispositif LOA et le dispositif N au regard du type d'évaluation, en regardant dans un premier temps les mots ressortis en rappel de récit uniquement et dans un second temps ceux cités avec les cartes images.

3.4.2 Zoom sur la comparaison des rappels de récit

L'acquisition lexicale est regardée à présent en s'intéressant uniquement aux mots remobilisés en situation de rappel de récit lors du relevé 2. L'histogramme suivant les représente en comparant les élèves des deux classes selon leur profil.

Figure 15 : Pourcentages de vocabulaire utilisé en situation de rappel de récit lors du relevé 2 par classe et par profil et niveau d'élèves



Cet histogramme met une nouvelle fois en évidence la nette démarcation des grands parleurs de la classe N, qui parviennent à ressortir plus de 70% des mots attendus en rappel de récit soit au minimum plus de 15% de mots de plus que les autres élèves. C'est la petite section qui obtient le pourcentage le plus élevé (83%). Les graphiques montrent que les petits parleurs de la classe N restituent plus de mots que leurs homologues de la classe LOA. En revanche, ce sont les moyens parleurs de la classe LOA qui emploient plus de mots que ceux de la classe N. Le pourcentage de mots cités par la moyenne parleuse de moyenne section de la classe N est bien plus bas que celui de son homologue. En excluant les grands parleurs de la classe N, il n'y pas d'écart considérable entre les élèves ayant suivi le dispositif LOA et ceux ayant suivi le dispositif *Narramus* (entre 2 et 5 mots de différences), contrairement à ce que l'on pouvait attendre. Mais, les élèves qui ont suivi la méthode *Narramus* remobilisent globalement plus de mots en rappel de récit que ceux qui ont suivi le dispositif de lecture offerte améliorée. Ces élèves se sont beaucoup plus entraînés à raconter l'histoire puisque c'est un des objectifs de *Narramus*. Ainsi, il est intéressant de voir si un lien peut être établi entre le fait de mieux raconter et celui de mobiliser plus de vocabulaire ciblé.

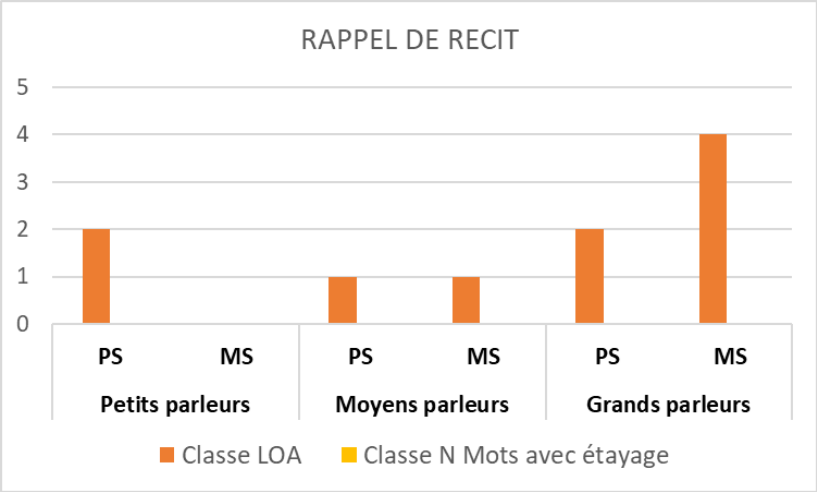
Il est proposé d'affiner et d'élargir cette analyse en regardant les éléments suivants selon l'ordre énuméré :

- La nécessité d'étayage pour débloquer ou relancer le récit ;
- L'usage d'un support d'aide pour raconter, afin de voir son impact sur les mots attendus ;
- Les compétences narratives en production des élèves ayant suivi le scénario de *Narramus* qui a pour objectif d'apprendre à raconter (cohérence, structuration, syntaxe…), pour voir quelles corrélations peuvent être établies entre la qualité d'un récit et le vocabulaire remobilisé.

Avec ou sans étayage

Les interventions de l'enseignante de la classe LOA et de celle de la classe N lors du rappel de récit des élèves du relevé 2 sont illustrées dans l'histogramme ci-dessous

Figure 16 : Nombres de mots restitués avec étayage en situation de rappel de récit lors du relevé 2 par classe et par profil et niveau d'élèves



Cet histogramme illustre l'absence d'étayage du côté de la classe N pour le rappel de récit. C'est un choix de l'enseignante de laisser s'exprimer les élèves sans chercher à faire émerger les mots attendus. Ce qui n'a pas empêché pour autant la nécessité de rassurer et de guider certains élèves par des répétitions, des reformulations et des questionnements.

La plupart des élèves ayant suivi le dispositif LOA ont quant à eux bénéficié d'étayage pour relancer le récit et non intentionnellement pour faire émerger quelques mots, en particulier la grande parleuse de moyenne section. Cette élève ne se souvenait plus des noms de trois personnages et bloquait dans son récit. Voici l'échange qui s'est reproduit à trois reprises :

Elève *: « je ne sais plus comment il/elle s'appelle »*
Enseignante *: «c'est pas grave, c'est quoi comme animal ? »*
Elève : *« (hésitation)... une brebis » ou « un canard » ou « une fourmi ».*

Pour certains élèves qui ont eu les mêmes hésitations et qui sont passés hors d'un temps de classe, l'enseignante était plus concentrée et a simplement répondu *« c'est pas grave, tu peux dire il ou elle »*.

Toutefois ces aides restent minimes de l'ordre d'un à deux mots et de quatre mots maximum (13%) pour cette grande parleuse. Sans étayage, les moyens parleurs de la classe LOA auraient quand même employé un peu plus de mots que leurs homologues de la classe N.

En dehors de l'étayage de l'enseignante, une autre aide possible pour les élèves était de s'appuyer sur les images séquentielles pour raconter. Le recours ou non à ce support d'aide est détaillé ci-après.

Support d'aide pour raconter

Pour le rappel de récit, les élèves pouvaient s'ils le souhaitaient avoir recours à des images séquentielles de l'histoire (*cf.*).

Les élèves de la classe LOA ont tous utilisé ce support pour raconter que ce soit lors du relevé 1 ou du relevé 2. Les différences entre les deux relevés restent faibles comme vu dans la partie analyse du côté du temps, probablement liées à l'utilisation des images séquentielles, sauf pour les grands parleurs pour qui l'écart s'est creusé (5 et 6 mots en moins). Ceci est dû au fait que la séquence de travail de lecture offerte améliorée sur l'album *Le Machin* avait pour objectif de fixer du vocabulaire mais pas d'apprendre à raconter. Les élèves ne se sont jamais entraînés à conter l'histoire.

Du côté de la classe N, une seule élève, la petite parleuse de petite section, a eu besoin de la quasi intégralité des images séquentielles dès le premier relevé et deux autres élèves ont regardé deux images sur les huit proposées. Pour le deuxième relevé, seuls les grands parleurs n'ont pas utilisé les images, les autres en ont eu besoin. Le fait que les élèves se rappellent moins bien l'histoire n'a pas pour autant entraîné une baisse sensible du nombre de mots restitués, 1 ou 3 mots de moins selon les élèves. Une plus ou moins grande partie des mots est donc bien stockée dans leur mémoire après 45 jours sans réactivation et leur récupération a été facilitée grâce aux images séquentielles. Il est intéressant de relever la performance de l'élève de petite section grande parleuse qui restitue plus de 80% des mots aux deux relevés sans support d'aide.

Pour clore cette analyse, les compétences narratives travaillées chez les élèves ayant suivi la méthode *Narramus* sont regardées pour répondre à la question suivante : y a-t-il un lien entre un bon rappel de récit et une bonne remobilisation du vocabulaire appris ?

Compétences narratives en production

Un zoom sur les habiletés narratives des élèves de la classe *Narramus* qui ont appris à raconter l'histoire est proposé pour voir leurs éventuelles influences sur la capacité de restitution des mots en rappel de récit.

Les élèves les plus performants, les grands parleurs de la classe N, en plus d'un nombre de mots restitués entre les deux relevés stables, présentent de nombreux points communs dans leur manière de raconter. Ils parlent avec une grande fluidité, rapidité, et aisance en alternant récit et dialogue. Aucune intervention de l'enseignante n'a été nécessaire. Leur récit est très structuré sans oubli et sans confusion. Avec d'une part l'emploi de plusieurs connecteurs temporels dont « il était une fois » traditionnellement employé dans les contes et d'autre part des ritournelles identiques et systématiques à chaque épisode de l'histoire. Leurs ritournelles sont un mélange de phrases du livre et de phrases racontées par l'enseignante.

Ritournelles de l'élève de moyenne section grand parleur :

« Soudain, kiki l'alligator passe par-là, il voit bobo et lui dit/demande :
- Bobo, c'est quoi ce que tu as sur la tête ?
-Bah, ça se voit quand même kiki, c'est un bonnet !
-Hahaha ! Mais non bobo, c'est pas un bonnet, grosse patate !
-Tiens kiki, j'en veux plus de ce machin, je vais bouder dans la forêt
Kiki, il dit :
-Ah, mais je sais ce que c'est ce machin c'est une cape et hop il le met sur son dos. »

Ritournelles de l'élève de petite section grand parleur :

« Quand tout d'un coup, Kiki l'alligator passe par là. Il voit Bobo et lui demande :
- C'est quoi ce machin que tu as sur la tête ?
- Mais c'est un bonnet.
- Ah, mais non ce n'est pas un bonnet, grosse patate !
- Tiens, j'en veux plus de ce machin, je vais bouder dans la forêt.
Kiki ramasse Le Machin et hop il le met sur son dos.
- Oh ! Quelle belle cape ! »

De plus, ces grands parleurs sont les seuls à réciter une phrase riche d'un point de vue lexical ne figurant pas dans le livre mais racontée plusieurs fois par l'enseignante : *« Bobo tire Le Machin avec sa trompe, Kiki avec ses dents pointues, Zaza avec ses lèvres (ou sa bouche), Juju avec son gros bec. »*

Il est intéressant de regarder du côté de l'élève de moyenne section de la classe N qui emploie le moins de mots attendus dans son récit. Cette élève présente elle aussi une fluidité et une aisance pour raconter en alternant récit et dialogue, en utilisant quelques connecteurs temporels et des ritournelles quasiment identiques à chaque épisode, bien que plus simples que les grands parleurs. Elle est aussi la seule à raconter comment *Le Machin* est arrivé près du lac, une

information ajoutée par l'enseignante une seule fois. Ainsi, des compétences narratives équivalentes à celles des grands parleurs se retrouvent chez cette élève. Cependant, elle restitue moins de mots notamment car elle nomme les animaux par leur prénom et elle oublie un épisode lors du relevé 1. Elle emploie autant de mots au relevé 2 mais elle a recours aux images séquentielles et son récit est incomplet tout en restant fluide (omission des implicites et des injures). Les mots non cités dans son récit du relevé 1 l'ont été soit avec les cartes images soit lors du relevé 2. Le vocabulaire travaillé semble ainsi stocké dans sa mémoire malgré une récupération plus limitée lors du rappel de récit, en lien probablement avec à une perte de mémoire de l'histoire. Son homologue de la classe LOA, emploie entre 5 et 7 mots de plus dans ses récits, mais ce dernier a besoin des images séquentielles. Malgré les images, son récit du relevé 2 est très confus et le déroulé de l'histoire non respecté. Il emploie, lui aussi, des ritournelles avec des connecteurs temporels. Cet élève présente des habiletés narratives et syntaxiques mais la qualité de son récit est moins bonne que son homologue ce qui ne l'a pas empêché d'employer plus de mots attendus.

Une autre observation concerne la petite section petite parleuse de la classe N qui restitue moins de mots, elle a des compétences narratives beaucoup plus limitées et a besoin des images séquentielles dès le relevé 1. Son contage est fragile, très saccadé, lent et elle a besoin d'être relancée à plusieurs reprises. Elle parvient à alterner dialogue et récit mais n'utilise pas de connecteurs temporels et est par moment essentiellement dans de la lecture d'images. Des ritournelles se dégagent mais se perdent au relevé 2. Ainsi, cette élève qui emploie plus de mots que la moyenne section moyenne parleuse (6 mots de plus au relevé 1) a des compétences langagières bien plus fragiles.

Par ailleurs, les deux petites sections de la classe N (petite et moyenne parleuses) sont les seules à accompagner certains mots avec du mimes et parfois même le mime se substitue à la parole pour *jeter, rire, s'allonger* et pour certains vêtements. Le vivre par le corps qui fait partie intégrante du scénario pédagogique de *Narramus* est encore prégnant chez ces jeunes élèves. De plus, la petite section a une intonation, une gestuelle, un sourire qui témoigne d'une réelle motivation. Une motivation qui, comme le souligne Cellier[8] dans le document vidéo Magistère, semble être un moteur de la mémorisation des mots. Elle fait en effet partie des trois élèves ayant restitués le plus de mots lors de ses récits.

[8] Académie de Montpellier (2021, janvier). *Partie 2 Démarche par Micheline Cellier*. [Vidéo] (https://tube-montpellier.beta.education.fr/videos/watch/f74c1c37-c79f-4859-abc9-c918525b44b5)

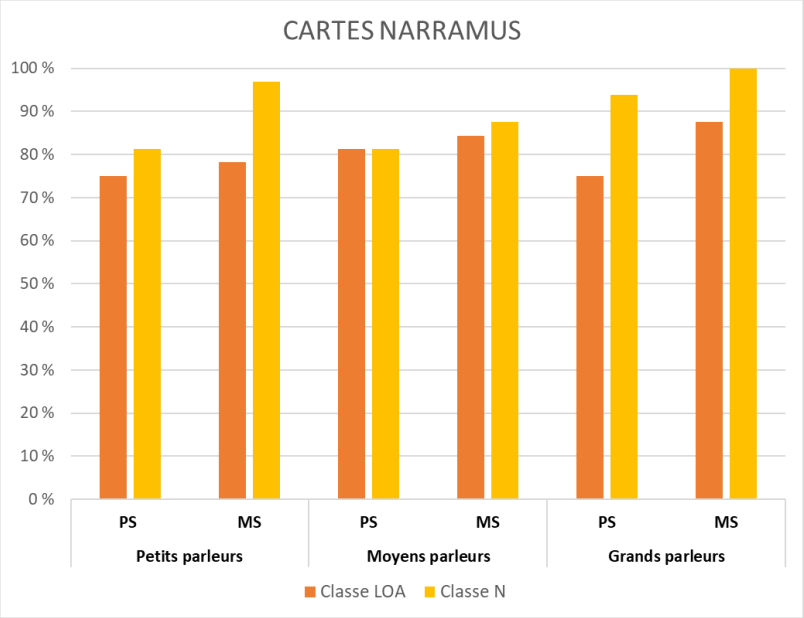
Ainsi, la plupart des élèves, hormis les deux grands parleurs de la classe N, ont besoin au relevé 2 d'un support pour raconter. Les images séquentielles comme les cartes images permettent de réactiver l'histoire et ainsi de récupérer des mots. Les évaluations des grands parleurs de la classe N montrent des performances tant sur le plan narratif que sur le plan lexical. Il semblerait que plus les élèves emploient des ritournelles, plus le nombre de mots restitués augmente. Des nuances peuvent être apportées, un bon score ne va pas forcément de pair avec un récit de qualité et ce avec ou sans des habiletés langagières, et un faible score ne signifie pas forcément une perte d'acquisition de vocabulaire ou encore des compétences langagières fragiles. Si les écarts sur le plan lexical entre la classe LOA et la classe N sont relativement faibles à part pour les grands parleurs de la classe N, les histoires sont globalement racontées avec plus de rigueur et de cohérence chez les élèves ayant suivi le scénario de *Narramus*, y compris pour le relevé 2 davantage marqué par des oublis d'événements de l'histoire que par des confusions. Ces résultats sont en cohérence au regard de la double ambition de *Narramus* « apprendre à comprendre et apprendre à raconter ».

L'analyse se termine par la comparaison des deux dispositifs en regardant la restitution des mots avec les cartes images de *Narramus*.

3.4.3 Zoom sur la comparaison avec les cartes images

La mémorisation du vocabulaire est analysée cette fois en se concentrant sur la capacité de récupération des mots avec les cartes images *Narramus* lors du relevé 2. L'histogramme illustre le pourcentage de mots émis avec les cartes images, en comparant les élèves des deux classes selon leur profil.

Figure 17 : Pourcentages de vocabulaire utilisé avec la visualisation des cartes images *Narramus* lors du relevé 2 par classe et par profil et niveau d'élèves.



L'histogramme montre que les élèves de la classe N citent plus de mots avec une nette démarcation des grands parleurs mais aussi de la petite parleuse de moyenne section. Ces trois élèves obtiennent les trois pourcentages les plus hauts (un sans faute et deux supérieurs à 90%). Pour l'autre moitié des élèves, les différences de nombre de mots émis entre la classe LOA et la classe N sont très faibles. Les écarts entre les élèves de la classe LOA sont également limités, ils ne dépassent pas 13% (soit 4 mots de différence), contrairement à ceux de la classe N qui se creusent avec la quasi-totalité des mots trouvés par les trois élèves cités plus haut.

Les cartes images pourtant découvertes seulement lors du premier relevé pour les élèves de la classe LOA donnent de bons résultats au regard de ceux de la classe N. L'étayage est de fait certainement plus élevé pour les élèves de la classe LOA que ceux de la classe N qui ont régulièrement révisé le vocabulaire avec les cartes et joué avec celles-ci (catégorisation, memory, jeu de Kim). Des jeux nécessaires pour fixer le vocabulaire comme le recommande la recherche (Cellier[9] et Grandaty[10] vidéos visionnées sur Magistère).

L'intervention des enseignantes durant le visionnage des cartes est à présent regardée pour affiner l'analyse précédente.

---

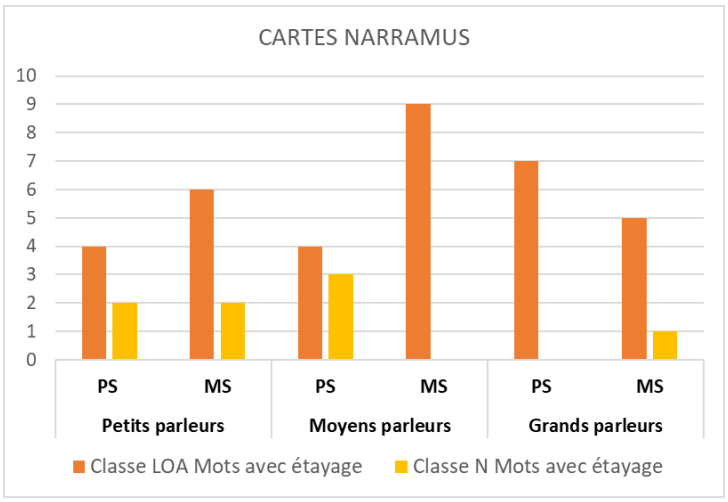
[9] Académie de Montpellier (2021, janvier). *Partie 3 Les outils par Micheline Cellier.* [Vidéo] https://tube-montpellier.beta.education.fr/videos/watch/bc572c51-6c64-41e1-bf59-257091621928)

[10] Banque de séquences didactiques (2018). *L'apprentissage du vocabulaire par les enfants de 2-4 ans* par Michel Grandaty [Vidéo] (https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=886153)

Avec ou sans étayage

Le recours ou non à l'étayage pour que les élèves retrouvent les mots avec les cartes lors du relevé 2 est illustré dans l'histogramme ci-dessous.

Figure 18 : Nombres de mots restitués avec étayage avec la visualisation des cartes images *Narramus* lors du relevé 2 par classe et par profil et niveau d'élèves.



Du côté de la classe N, l'histogramme montre que l'étayage a permis à quatre élèves de trouver un à trois mots et que sans surprise l'étayage a été plus fort pour la classe LOA, grâce auquel jusqu'à neuf mots ont pu être retrouvés. Une aide nécessaire pour ces élèves qui n'ont pas fixé les mots à l'aide des cartes *Narramus* mais avec des objets et pour une partie des mots seulement. Sans étayage, l'écart se serait logiquement creusé assez nettement en faveur des élèves de la classe N.

Un point plus surprenant est le nombre de mots trouvés avec étayage plus important pour les moyens et grands parleurs de la classe LOA. Naturellement les petits parleurs ont bénéficié de plus d'étayage mais sans forcément parvenir à récupérer les mots, ce qui n'est pas représenté sur ce graphique. Cela démontre que l'étayage ne fait pas tout, il permet d'accompagner les élèves qui connaissent les mots mais ne reconnaissent pas les images ou bien qui ont besoin de recontextualiser avec l'histoire. Une dernière remarque est que les grands parleurs de la classe *Narramus* ont été capables de réciter la quasi-totalité des mots en regardant les cartes images et ce avec très peu d'étayage.

Par ailleurs, la méthode *Narramus* systématise la révision du vocabulaire. Ainsi, il peut être intéressant de s'arrêter sur la manière avec laquelle les élèves ayant suivi ce dispositif restituent les mots en visionnant les cartes images et les animations. Globalement, ces élèves produisent des réponses rapidement, mêmes les plus fragiles et instantanément pour les grands parleurs. Les régulières révisions du vocabulaire avec les cartes images permettent donc à

moyen terme une récupération optimale des mots. Un constat renforcé avec la capacité de certains élèves de cette même classe d'énoncer les verbes attendus avant même de visionner les animations de *Narramus.* C'est le cas de la moyenne parleuse de moyenne section qui emploie le moins de mots en rappel de récit mais qui est capable de les restituer en quasi intégralité avec les cartes images et ce avec très peu d'étayage.

Un dernier point concerne l'élève de petite section moyenne parleuse de la classe N, qui emploie le moins de mots avec les cartes images (bien que déjà élevé avec plus de 80% de réussite). Les cartes images et les animations ne semblent pas l'avoir aidée à fixer tout le vocabulaire. En effet, des mots sont bien mémorisés car utilisés à bon escient dans ses rappels de récit, mais ils ne ressortent pas avec les cartes.

Ainsi, la prévalence du dispositif *Narramus* sur la restitution des mots avec les cartes images n'est pas considérable. Les deux dispositifs permettent de mettre en mémoire des mots, mais la capacité de récupération du vocabulaire semble plus élevée pour les élèves ayant suivi le scénario de *Narramus,* au regard de l'étayage plus fort à destination des élèves du dispositif de lecture offerte améliorée. Une aide nécessaire pour ces élèves qui ne voyaient les cartes que pour la deuxième fois. Les régulières activités de réactivation du vocabulaire avec les cartes images, menées tout long de la séquence *Narramus,* expliquent probablement cette meilleure remobilisation du vocabulaire. En effet, Cellier (2017) affirme l'importance de la réactivation, plus elle est répétée plus le stockage est consolidé. Dans le dispositif LOA, rappelons que les 15 objets et figurines se sont substitués aux cartes images et animations *Narramus* et ont permis aux élèves de fixer du vocabulaire. Enfin, la récupération du vocabulaire *a priori* plus efficace pour les élèves de la classe N pourrait expliquer une remobilisation globalement plus importante lors de leur rappel de récit. Il aurait été intéressant de pouvoir réaliser un troisième relevé de mots, plus éloigné dans le temps afin de suivre l'ancrage du stockage des mots dans la mémoire des élèves pour vérifier s'il demeure plus fort chez les élèves de la classe N et également pour évaluer la part de vocabulaire actif sur les mots ciblés.

Conclusion générale et perspectives

Cette étude révèle que sur le plan de l'acquisition du lexique, *Narramus* et la lecture offerte améliorée donnent de bons résultats sans écarts considérables, contrairement à ce que l'on pouvait attendre. Le facteur temps n'a globalement pas influé sur la mémorisation du vocabulaire à moyen terme. Les cartes images, même si le choix de certaines d'entre elles est discutable, et les objets utilisés dans le dispositif de lecture offerte améliorée apportent une réelle plus-value dans le processus d'acquisition du vocabulaire. La récupération des mots stockés dans la mémoire semble cependant plus efficace avec les élèves ayant suivi la séquence d'apprentissage de *Narramus,* probablement en lien avec des activités décontextualisées et systématisées permettant une réactivation du vocabulaire. Cette récupération permettrait aussi une meilleure remobilisation du vocabulaire en rappel de récit. L'étude plus fine des rappels de récit des élèves de la classe N montre d'une part des productions de meilleure qualité qui répondent aux ambitions de *Narramus* et d'autre part que des corrélations peuvent être établies entre habiletés narratives et habiletés lexicales, même si elles ne se vérifient pas toujours. D'autre part, les verbes ciblés dans cette étude ne semblent pas faire partie du vocabulaire actif de ces très jeunes élèves, ils sont en effet connus mais très peu remobilisés en rappel de récit en particulier chez les élèves de petite section et les petits parleurs. Enfin, les grands parleurs de la classe LOA proposent des rappels de récit nettement plus pauvres au relevé 2. Pour ces élèves « apprendre à raconter » aurait certainement permis une meilleure remobilisation du vocabulaire, comme observé chez leurs homologues de la classe N.

Par ailleurs, le dispositif *Narramus* est très dense puisqu'il vise d'autres compétences pour apprendre à comprendre et apprendre à raconter. Ce type de dispositif est selon nous trop lourd pour être reconduit plusieurs fois durant l'année scolaire en particulier lorsqu'on est débutants. Mais, une solution serait par exemple d'alterner un ou deux scénarios pédagogiques de *Narramus* et des séquences d'apprentissages de moins grandes ampleurs avec moins d'exigences comme celles des Lectures Offertes Améliorées. Lesquelles doivent pour autant être accompagnées d'un enseignement explicite de l'acquisition du lexique et d'un apprentissage répété distribué dans le temps. Ces lectures offertes améliorées pourraient être pensées en puisant dans les outils proposés par *Narramus* dédiés à l'acquisition de compétences lexicales. Le système cartes images (boîte à mémoire des mots), les dictées motrices, les masques et les jeux de cartes sont facilement transposables. Un mélange de tous ces outils auxquels on peut ajouter la panoplie d'objets et les marottes utilisées dans le dispositif LOA et d'une manière générale tout ce qui permet de laisser des traces visuelles des apprentissages

lexicaux. La maquette de *Narramus* et le sac à histoires sont également intéressants pour réinvestir les apprentissages dans le cadre familial. De plus, ces outils sont très appréciés des élèves et comme nous le rappelle Cellier (2017) la motivation est l'un des moteurs de la mémorisation.

Bibliographie

Anctil, D. & Sauvageau, C., (2020). Comment mesurer les apprentissages lexicaux d'élèves prélecteurs ? *Repères*. 61.

Bishop, M-F., Boiron, V., Schmehl-Postaï, A. et Royer, C. (2017). Comprendre des histoires en cours préparatoire : l'exemple du « rappel de récit accompagné ». *Repères*, 55, 87-107.

Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz.

Brigaudiot, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette éducation.

Cèbe, S., Roux-Baron, I. & Goigoux, R. (2018). *Apprendre à comprendre et à raconter Le Machin*. Retz (collection : *Narramus*)

Cellier, M. (2016), sous la direction de. *Le vocabulaire à l'école élémentaire*. Paris : Retz (collection : Guide pour enseigner)

Cellier, M. (2017), sous la direction de. *Le vocabulaire à l'école maternelle*. Paris : Retz (collection : Guide pour enseigner)

Gennaï, A. & Cellier, M. (2016). Le « sac à histoires » : un dispositif autour des oraux élaborés en cycle 1. *Repères*, 54, 79-100.

Goigoux, R. (2016), sous la direction de, « *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement e la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages* ». Synthèse. *Récupéré le 0 décembre 2020 du site de l'Institut français d'éducation :* http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire

Le Normand M-T., Parisse, C. & Cohen, H. (2008). Lexical diversity and productivity in French preschooolers: developmental, gender and sociocultural factors. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22 , 47-58.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2020, juillet). *Programme de l'école maternelle*. Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020. Récupéré le 10 septembre 2020 du site du ministère (education.gouv.fr)
https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/89/4/ensel712_annexe_1312894.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2020, février). *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle. Guide. Récupéré le 13 octobre 2020 du site eduscol :* https://eduscol.education.fr/124/deux-guides-pour-les-apprentissages-en-maternelle

Roux-Baron, I. & Cèbe, S., (2020). Effets d'un enseignement explicite du vocabulaire sur l'apprentissage et le réemploi. *Repères.* 61.

Tauveron, C. (2002), sous la direction de. *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM.* Hatier pédagogie.

Médiagraphie

Ministère de l'Éducation Nationale (2019, 18 février) *L'apprentissage du langage décodé par Ghislaine Dehaene Lambertz. [Vidéo]* (https://www.youtube.com/watch?v=aAnnpiJUqmQ)

Académie de Montpellier (2021, janvier). *Partie 2 Démarche par Micheline Cellier.* [Vidéo] (https://tube-montpellier.beta.education.fr/videos/watch/f74c1c37-c79f-4859-abc9-c918525b44b5)

Académie de Montpellier (2021, janvier). *Partie 3 Les outils par Micheline Cellier.* [Vidéo] (https://tube-montpellier.beta.education.fr/videos/watch/bc572c51-6c64-41e1-bf59-257091621928)

Banque de séquences didactiques (2013). *Rituel autour de la boîte à mystère.* [Vidéo]. *(*https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=885973)

Banque de séquences didactiques (2011). *Littérature et gestes professionnels aux cycles 1, 2 et 3. [Vidéo]* (https://www.reseau-canope.fr/BSD/sequence.aspx?bloc=885901)

Banque de séquences didactiques (2018). *L'apprentissage du vocabulaire par les enfants de 2-4 ans* par Michel Grandaty [Vidéo] (https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=886153)

Annexe 1 : Sommaire du scénario pédagogique *Le Machin* de *Narramus*

Scénario pédagogique

Module 1 • Découvrir le début de l'histoire et bien le comprendre **p. 27**

Module 2 • Se mettre à la place des personnages **p. 33**

Module 3 • Découvrir la suite de l'histoire **p. 39**

Module 4 • Prévoir la suite de l'histoire **p. 44**

Module 5 • Prévoir puis découvrir la suite de l'histoire **p. 50**

Module 6 • Découvrir les propriétés communes de deux choses différentes **p. 55**

Module 7 • Prévoir puis découvrir la suite de l'histoire **p. 58**

Module 8 • Découvrir la fin de l'histoire **p. 63**

Module 9 • Connaitre l'ordre d'arrivée des personnages **p. 67**

Module 10 • S'entrainer à raconter toute l'histoire **p. 71**

Annexe 2 : Fiche de préparation du dispositif lecture offerte améliorée

Niveau PS/MS (classe entière)	***Le Machin*** **L'enseignante raconte le début de l'histoire**	**Date : 15/01/2021**
Domaine Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions		**Séance 1 de la progression**

Objectif de la séance : Mémoriser le vocabulaire du début de l'histoire en écoutant l'histoire racontée sans image **Attendus de fin de cycle** Mémoriser du vocabulaire, évoquer une histoire **Objectif langagier :** *Découvrir les premiers mots de l'histoire à retenir : près de, lac, éléphant, ramasser, bonnet, alligator, rire, patate, jeter, bouder, forêt, dos , cape, brebis cornichon, taille, jupe*.	**Connaissances et capacités mises en œuvre :** Mémoriser des mots nouveaux, organiser le stockage pour pouvoir les restituer **Attitudes mises en œuvre** *:* Écouter pour comprendre, interroger Respecter une consigne Accepter l'échange dans le groupe classe
Matériel	
- livre Le machin - bout de tissu	

Phase	Organisation	Rôle de l'enseignant – consignes	Tâches et procédures de l'élève Réponses attendues	Médiation
Temps 1 : Enrôlement **Durée : 3 min**	**Classe entière**	**Présenter la séance** On va étudier ensemble une histoire qui s'appelle *Le Machin* . On va travailler looooongtemps sur cette histoire, pour que vous la compreniez bien et que vous mémorisiez les mots du livre. **Annoncer l'objectif de la séance du jour** « Aujourd'hui je vous montre la couverture du livre mais je ne vais pas vous lire l'histoire, je vais vous raconter le début de l'histoire et vous devrez fabriquer les images du livre dans votre tête, comme un dessin animé. »	- Se concentrer - Entrer dans l'activité	
Temps 2 : **Présentation de l'objet livre, de l'auteur, de l'illustratrice et de la couverture** **Durée : 3 min**	**Classe entière**	« Avant que je vous raconte l'histoire, je vous montre la couverture du livre. Le titre du livre c'est *Le Machin*, l'auteur du livre s'appelle Stéphane Servant, c'est lui qui a écrit l'histoire et l'illustratrice, celle qui a fait les dessins du livre s'appelle Cécile Bonbon. Voici notre *Machin* - montrer le morceau de tissu. Maintenant je range le livre et je vais vous raconter le début de l'histoire. On se prépare à écouter. On frotte ses mains pour qu'elles soient toutes chaudes et on les pose sur nos oreilles pour les réveiller.	- frotter ses mains et les mettre sur ses oreilles pour les réchauffer	

<u>Temps 3 :</u> **Raconter le début de l'histoire de la page 4 à la page 15** **Durée : 10 min**	**Classe entière**	L'histoire s'appelle *Le Machin*. L'histoire se passe **près d*'**un grand **lac. Près de** du **lac** ça veut dire juste à côté du lac ou au bord du **lac.** Et le **lac** c'est comme un étang, c'est une grande quantité d'eau non salée. On peut se baigner dans un **lac**, on peut faire du bateau sur un **lac,** on peut pêcher. Juste à côté de ce grand **lac** un **éléphant** qui s'appelle Bobo trouve par terre un drôle de Machin. Bobo l'**éléphant ramasse** le machin (ramasser le machin) avec sa trompe et le regarde en se demandant : qu'est-ce que c'est que ce machin là ? Bobo le tourne et le retourne dans tous les sens pour comprendre ce que c'est. Bobo **l'éléphant** a trouvé ! C'est un **bonnet** Content d'avoir trouvé qu'il s'agit d'un **bonnet**, il l'enfile. Bobo l'**éléphant** a un beau bonnet sur la tête. C'est alors qu'un **alligator** arrive, il se promenait aussi près du grand **lac**. * un **alligator**, ça ressemble a un crocodile en un peu plus petit. Il a une tête plus large que celle du crocodile et vit en Amérique. Cet **alligator** dans notre histoire s'appelle Kiki et quand il voit Bobo l'**éléphant** avec ce machin sur la tête il lui demande « Qu'est-ce que c'est ce machin que tu as sur la tête ? Bobo très content et sûr de lui, lui répond, bah c'est un **bonnet** ! À ce moment là Kiki se met à **rire** : HAHAHA « Mais non grosse **patate**, ce n'est pas un **bonnet** ». Qu'il est bête celui là. **L'alligator** traite l'éléphant de grosse **patate** car il est gros ! Bobo se vexe, il n'est pas content, alors il **jette** le **bonnet** par terre et s'en va **bouder** dans la **forêt** un peu plus loin. Une fois Bobo parti **bouder** dans la **forêt,** Kiki **l'alligator ramasse** Le Machin et le met sur son **dos** comme une **cape** de super héros. Et tout content, il se dit wouah, quelle jolie **cape !** À ce moment là Zaza la **brebis** passe par là. * la **brebis** fait partie des moutons, mouton est un mot général qui rassemble les béliers, les brebis et les agneaux. La **brebis** c'est la femelle du bélier et la mère des agneaux. Elle demande à l'**alligator**, qu'est ce que c'est ce machin que tu as sur le **dos** ? Kiki l'**alligator** lui répond, bah c'est une **cape** voyons. Zaza la **brebis** se met à **rire** (hahahaha!) mais non, ce n'est pas une **cape** grand **cornichon** ! La brebis le traite de grand cornichon car l'alligator est grand et vert !Kiki **jette** sa **cape** par terre et s'en va **bouder** dans la **forêt**. Il n'est pas content d'avoir été traité de grand **cornichon** et que Zaza n'ait pas reconnu sa cape. Une fois que Kiki est parti **bouder**, Zaza la **brebis ramasse** le machin et le autour se sa **taille**. C'est ici la **taille**. Et elle s'exclame, wouah quelle jolie **jupe !** Zaza est toute contente avec sa **jupe**…	- être attentif jusqu'à la fin de l'histoire racontée	Expliciter les termes difficiles
<u>Temps 4 :</u> **Échange et clôture de la séance** **Durée : 5 min**	**Classe entière**	**<u>Mise en commun :</u>** En fin de séance, demander aux élèves : qu'avez-vous retenu de l'histoire ?	- écouter les propositions des pairs - Participer à l'échange	Solliciter les élèves les plus discrets au début quand rien n'a été dit.

Niveau PS/MS (classe entière)	**Le Machin** **L'enseignante raconte la suite de l'histoire**	**Date : 21/01/2021**
Domaine Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions		**Séance 2 de la progression**

Objectif de la séance : Mémoriser le vocabulaire de l'histoire en écoutant l'histoire racontée sans image **Attendus de fin de cycle** Pratiquer divers usages du langage oral : raconter **Objectif langagier :** Réviser les mots de la séance 1 puis découvrir les nouveaux mots à retenir : canard, nouille, écharpe, fourmi, cou, banane, s'allonger, couverture, sortir, se retrouver, crier, se précipiter.	**Connaissances et capacités mises en œuvre :** Mémoriser des mots nouveaux, organiser le stockage pour pouvoir les restituer Comparer deux images : photo vs illustrations (réel vs fictif) **Attitudes mises en œuvre** : Écouter pour comprendre, interroger, répéter Respecter une consigne Accepter l'échange dans le groupe classe
Matériel	
- Livre - Bout de tissu - Enregistrement audio et enceinte - Figurines et objets	

Phase	Organisation	Rôle de l'enseignant – consignes	Tâches et procédures de l'élève Réponses attendues	Médiation
Temps 1 **Rappel collectif** **Durée : 5 min**	**Classe entière**	Vous vous rappelez de la nouvelle histoire que j'ai commencé à vous raconter la semaine dernière ? Elle s'appelait comment déjà ? Qu'est-ce que je vous ai raconté ? De quoi vous souvenez-vous ? Veiller à apporter les bons mots de vocabulaire : - près de - lac – éléphant – bonnet – jeter - ramasser – alligator – patate – bouder – rire – forêt – dos – cape – cornichon – brebis – jupe - taille	- lever le doigts et évoquer ce qu'on a retenu	
Temps 2 **Écouter l'enregistrement audio**	**Classe entière**	Écouter les 5 min d'enregistrement audio : jusqu'à ce que Zaza mette sa jupe et montrer en même temps les objets et figurines correspondants à : éléphant – bonnet – alligator – patate – cape – cornichon – brebis – jupe	- se remémorer l'histoire et fixer le vocabulaire des noms sur les objets	
Temps 3 **Raconter la suite de l'histoire de la page 16 à 26.** **Durée : 10 min**	**Classe entière**	Zaza la **brebis** venait de **ramasser** le machin **près du lac** et l'a mis autour de sa **taille**. Et elle s'est dit « wouah quelle belle **jupe** ». À ce moment là Juju le **canard** passait **près du lac,** il a vu Zaza la **Brebis** et lui demande « qu'est-ce que c'est que ce machin que tu as autour de la **taille** ? Bah c'est une **jupe**. Juju le **canard** se mit à rire, il ne pense pas du tout que ce machin soit une **jupe**, et il traite la **brebis** de grosse **nouille**. Une **nouille** c'est une sorte de pâte qui fait des boucles quand elle est cuite. Comme la laine de la **brebis**. Zaza n'est pas contente, elle **jette** sa **jupe** par terre et part **bouder** dans la **forêt.** Juju le **canard ramasse** le machin et l'enroule autour de son **cou** et se dit « Ah quelle belle **écharpe** ! »	- être attentif jusqu'à la fin de l'histoire racontée	Expliciter les termes difficiles

		Puis Lili, la **fourmi** passe **près de** ce lac et voit Juju le **canard**. La **fourmi** lui demande « C'est quoi ce machin que tu as autour du **cou** ? Le canard lui répond fièrement que c'est une **écharpe**. La fourmi se met à **rire** et lui dit qu'il se trompe, ce n'est pas une **écharp**e et il traite juju de grosse **banane***. Le **canard** dans cette histoire est jaune, c'est pour ça que la **fourmi** le traite de **banane** ! Alors Juju est fâché, il j**ette** son **écharpe** et part **bouder** dans la **forêt**. Lili la **fourmi ramasse** le machin et **s'allonge** par terre, elle étend sur elle le machin et se dit Hum quelle belle **couverture** bien chaude ! Peu de temps après, tous les animaux qui étaient partis **bouder** dans la **forêt sortent** de la forêt et **se retrouvent** tous **près du** grand lac. Ils voient Lili, la petite **fourmi allongée** sous le machin. Ils ont tous envie de le récupérer. L'**éléphant** crie : Mon **bonnet** ! L'**alligator** crie : Ma **cape** ! La **brebis** crie : ma **jupe** ! Le **canard** crie : Mon **écharpe** ! Il **se précipitent** tous les quatre sur le machin, cela veut dire qu'ils courent tous vers le machin puis chacun tire dessus pour l'avoir, le récupérer….		
<u>Temps 4</u> Rappel de récit Durée : 5-10 min	**Classe entière**	Proposer à un élève de faire un rappel de récit individuel. Est-ce que tu veux raconter avec tes mots ce que tu as compris de la suite de l'histoire à partir de l'arrivée de Juju le canard ? Demander aux élèves : qu'avez-vous retenu de l'histoire ?	- lever le doigts et évoquer ce qu'on a retenu - écouter le camarade qui parle et ne pas l'interrompre	

Niveau PS/MS (classe entière)	**Le Machin** **L'enseignante raconte la fin de l'histoire**	**Date : 22/01/2021**
Domaine Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions		**Séance 3 de la progression**

Objectif de la séance : Mémoriser le vocabulaire de l'histoire en écoutant l'histoire racontée sans image **Attendus de fin de cycle** Pratiquer divers usages du langage oral : raconter **Objectif langagier :** Réviser les mots des séances 1 et 2 puis découvrir les nouveaux mots à retenir : déchirer, culotte, beurk, s'écrier	**Connaissances et capacités mises en œuvre :** Écouter, se fabriquer les images de l'histoire comme un dessin animé **Attitudes mises en œuvre** *:* Écouter pour comprendre, interroger, répéter Respecter une consigne Accepter l'échange dans le groupe classe

Matériel : Livre ; Bout de tissu ; Enregistrement audio et enceinte ; Figurines et objets

Phase	Organisation	Rôle de l'enseignant – consignes	Tâches et procédures de l'élève Réponses attendues	Médiation
Temps 1 **Rappel collectif** **Durée : 5 min**	**Classe entière**	Demander aux élèves de faire un rappel de récit collectif, la PES veille à apporter les bons mots de vocabulaire : près de - lac – éléphant – bonnet –jeter - ramasser – alligator – patate – bouder – rire – forêt – dos – cape – cornichon – brebis – jupe – taille – canard – nouille – écharpe – fourmi – couverture – s'allonger – sortir – se retrouver - crier - se précipiter	- lever le doigts et évoquer ce qu'on a retenu	
Temps 2 **Écouter l'enregistrement audio**		Écouter les 8 min d'enregistrement audio : jusqu'à ce que les animaux se précipitent sur le machin et montrer en même temps les objets et figurines correspondants à : éléphant – bonnet – alligator – patate – cape – cornichon – brebis – jupe – nouille - canard – écharpe - banane – fourmi – couverture	- se remémorer l'histoire et fixer le vocabulaire des noms sur les objets	
Temps 3 **Raconter la fin de l'histoire** **Durée : 10 min**	**Classe entière**	Voici où nous étions rendus dans l'histoire, tous les animaux sont **sortis** de la forêt, ils ont vu la **fourmi allongée** sous le machin et **se précipitent** sur le machin. Chaque animal attrape le machin avec sa gueule et essaie de le récupérer. Le machin s'étire de tous les côtés, s'étire encore et craque ! Le machin se **déchire** en mille morceaux et tous les animaux **se retrouvent** sur les fesses avec un petit bout de machin dans la gueule. À ce moment là, un petit homme tout nu **sort** du grand **lac** et ce petit homme **s'écrie** : Où est ma **culotte** ? Ohhhh zut vous avez **déchiré** ma **culotte** ! Les animaux sont très étonnés puis dégoûtés car ils ont tous un morceaux de **culotte** dans la bouche ! Ils s'**écrient** tous **BEURK, BEURK, Beurk**… en crachant le morceau de **culotte** !et cette **culotte** l'**éléphant** l'a mis sur sa tête, l'**alligator** sur son **dos**, la **brebis** autour de sa **taille,** le **canard** autour de son **cou** et la **fourmi** s'est **allongée** dessous. BEURK !	- être attentif jusqu'à la fin de l'histoire racontée	
Temps 4 **Un élève raconte** **Durée : 5 min**	**Classe entière**	Proposer à un élève de faire un rappel de récit individuel. Est-ce que tu veux raconter avec tes mots ce que tu as compris de la fin de l'histoire ? Demander aux élèves : qu'avez-vous retenu de l'histoire	- lever le doigts et évoquer ce qu'on a retenu - écouter le camarade qui parle et ne pas l'interrompre	

Niveau PS/MS – demi classe	# ***Le Machin*** **Découverte des illustrations et confrontation avec le dessin animé mental**	**Date : 28/01/2021**
Domaine Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions		**Séance 4 de la progression**

Objectif de la séance : découvrir les illustrations de l'album **Objectif langagier :** se remémorer les mots de l'histoire et les associer aux nouvelles images de l'album	**Connaissances et capacités mises en œuvre :** Faire des liens avec les mots mis en mémoire, leur associer une nouvelle image Observer, échanger sur les différences avec nos images mentales suite au contage de l'histoire **Attitudes mises en œuvre** *:* Respecter une consigne

Phase	Organisation	Rôle de l'enseignant – consignes	Tâches et procédures de l'élève Réponses attendues	Médiation
Temps 1 **Rappel collectif** **Durée : 5 min**	**Demi-classe**	Demander aux élèves de faire un rappel de récit collectif, la PES veille à apporter les bons mots de vocabulaire. - près de - lac – éléphant – bonnet –jeter - ramasser – alligator – patate – bouder – rire – forêt – dos – cape – cornichon – brebis – jupe – taille – canard – nouille – écharpe – fourmi – couverture – s'allonger – sortir – se retrouver - crier - se précipiter – déchirer – Beurk – culotte - s'écrier	- lever le doigts et évoquer ce qu'on a retenu	
Temps 2 **Écouter l'enregistrement audio**	**Demi-classe**	Écouter les 10 min d'enregistrement audio et montrer en même temps les objets et figurines correspondants à : éléphant – bonnet – alligator – patate – cape – cornichon – brebis – jupe – nouille - canard – écharpe - banane – fourmi – couverture - culotte	- se remémorer l'histoire et fixer le vocabulaire des noms sur les objets	
Temps 3 **Montrer toutes les illustrations de l'histoire** **Durée : 10 min**	**Demi-classe**	Passer les pages une à une et laisser les élèves observer les images, décrire, réagir sur ces images, faire des liens, s'exprimer. Leur demander ce qu'on voit sur cette image ? Que fait le personnage ? Est-ce que vous l'aviez imaginé comme cela ?	- échanger - faire des liens avec ses représentations mentales de l'histoire	

Niveau PS/MS (classe entière)	***Le Machin*** **Lecture de l'histoire**	**Date : 29/01/2021 et le 04/02/2021**
Domaine Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions		**Séance 5 et 6 de la progression**

Objectif de la séance : Écouter l'histoire lue, découvrir le texte réel de l'histoire **Objectif langagier :** repérer les mots appris, découvrir les ritournelles de l'histoire, faire le lien entre illustrations et texte	**Connaissances et capacités mises en œuvre :** Faire le lien entre illustrations et texte **Attitudes mises en œuvre** *:* Respecter une consigne

Phase	Organisation	Rôle de l'enseignant – consignes	Tâches et procédures de l'élève Réponses attendues	Médiation
Temps 1 **Rappel collectif** **Durée : 5 min**	**Classe entière**	Demander à un élève de faire un rappel de récit. - près de - lac – éléphant – bonnet –jeter - ramasser – alligator – patate – bouder – rire – forêt – dos – cape – cornichon – brebis – jupe – taille – canard – nouille – écharpe – fourmi – couverture – s'allonger – sortir – se retrouver - crier - se précipiter – déchirer – Beurk – culotte – s'écrier Puis une fois le rappel de récit terminé les autres élèves peuvent apporter des compléments ou corriger des passages.	- rappel de récit individuel	
Temps 2 **Lire l'histoire** **Durée : 5 min**	**Classe entière**	Lire l'histoire	- écouter et voir comment l'auteur raconte cette histoire	

Niveau PS/MS : classe entière puis demi-classe	***Le Machin*** **Raconter l'histoire avec des marottes**	**Date : 04/02/2021 et le 05/02/2021**
Domaine Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions		**Séance 7 et 8 de la progression**

Objectif de la séance : Jouer l'histoire, s'approprier le rôle d'un personnage, se repérer dans l'ordre de l'histoire **Attendus de fin de cycle** **Objectif langagier :**	**Connaissances et capacités mises en œuvre :** **Attitudes mises en œuvre** *:* Respecter une consigne

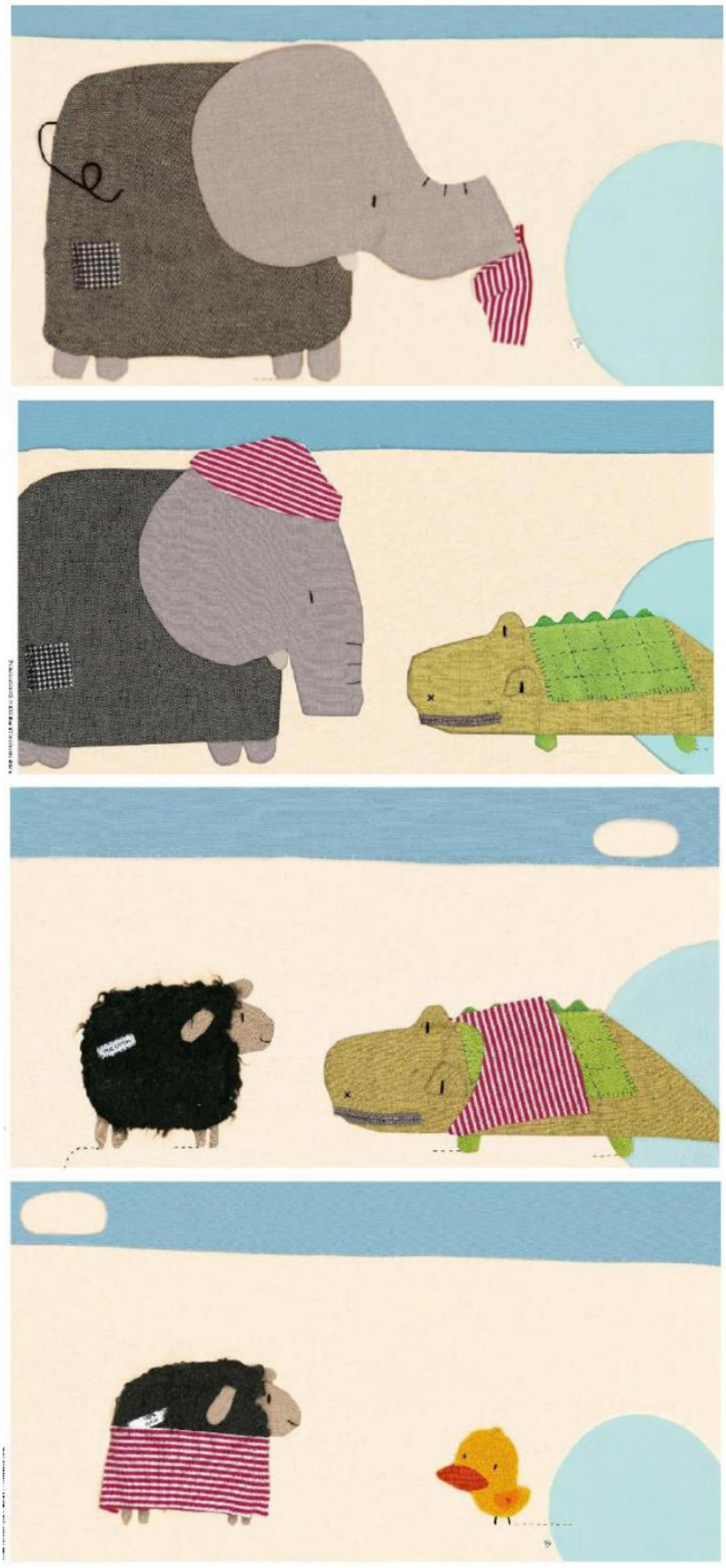
Phase	Organisation	Rôle de l'enseignant – consignes	Tâches et procédures de l'élève Réponses attendues	Médiation
Temps 1 **Rappel collectif** **Durée : 5 min**	**Classe entière**	Demander à un élève de faire un rappel de récit. - près de - lac – éléphant – bonnet –jeter - ramasser – alligator – patate – bouder – rire – forêt – dos – cape – cornichon – brebis – jupe – taille – canard – nouille – écharpe – fourmi – couverture – s'allonger – sortir – se retrouver - crier - se précipiter – déchirer – Beurk – culotte – s'écrier Puis une fois le rappel de récit terminé les autres élèves peuvent apporter des compléments ou corriger des passages.	- rappel de récit individuel	
Temps 2 **Jouer l'histoire avec des marottes** **Durée : 10 min**	**Classe entière**	Raconter l'histoire avec les marottes et le petit bout de tissu. Utiliser le vocabulaire ciblé, respecter l'ordre d'apparition des personnages.	- regarder, observer la maîtresse qui joue l'histoire	
Temps 3 **Jouer l'histoire avec des marottes** **Durée : 10 min**	**Demi-classe**	Six élèves jouent l'histoire avec les marottes puis les spectateurs ajoutent les éventuels oublis et une fois que tout est dit, on inverse les rôles, les spectateurs viennent jouer l'histoire et les ancien « acteurs » deviennent spectateurs.	- 6 élèves jouent l'histoire, puis 6 autres	

Niveau PS/MS : un élève à la fois (3 PS et 3 MS)	**Le Machin** **ÉVALUATION**	**Date : 11/12 février et 25/26 mars**
Domaine Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions		**Évaluation individuelle**

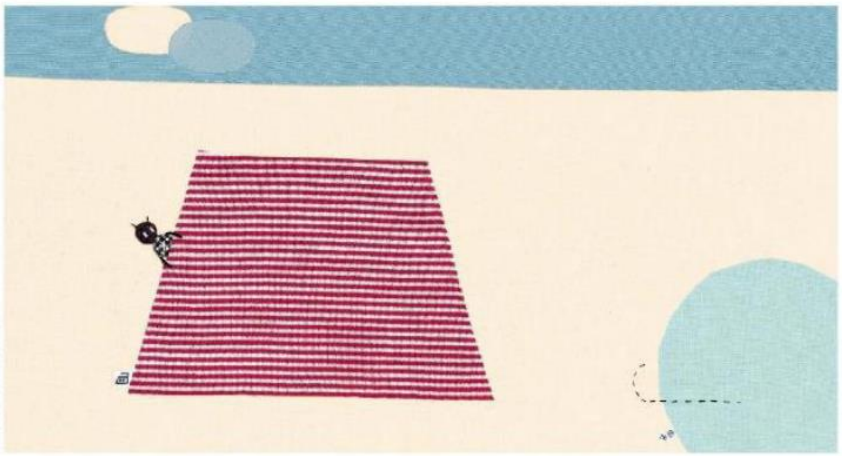
Objectif de la séance : évaluer la connaissance du vocabulaire de l'histoire **Attendus de fin de cycle** Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. Utiliser le langage oral pour se construire des outils visant à raconter. **Objectif langagier :** Avoir mémorisé un maximum de vocabulaire de l'histoire	**Connaissances et capacités mises en œuvre :** - mémorisation - faire un rapprochement avec des mots nouvellement entendus, appris **Attitudes mises en œuvre** *:* Respecter une consigne

Phase	Organisation	Rôle de l'enseignant – consignes	Tâches et procédures de l'élève Réponses attendues	Médiation
Temps 1 **Rappel de récit individuel** **Durée : 5 min**	**Un élève**	Demander à l'élève de faire un rappel de récit de l'histoire Machin. *« Tu te rappelles de l'histoire Le Machin que j'ai raconté et lu en classe ?* *Peux-tu me raconter l'histoire ? »*	- rappel de récit individuel	Si le rappel de récit ne démarre pas ou bien s'il est difficile : proposer les images séquentielles mises dans l'ordre. Intervenir le moins possible, seulement pour relancer le récit.
Temps 2 **Vocabulaire** **Durée : 7 min**	**Un élève**	Vérification du vocabulaire avec les 15 objets et figurines de l'histoire : *« Maintenant, je vais te montrer les objets, tu vas devoir te rappeler des mots que nous avons découvert dans cette histoire. »* Vérification du vocabulaire les mimes (3 noms et 10 verbes) : cou / taille / dos / bouder / rire / ramasser / jeter / crier / s'allonger / sortir / se retrouver / se précipiter / déchirer *« Maintenant, je vais faire un mime ou bien je te montrerai une partie du corps et u vas devoir te rappeler des mots que nous avons découvert dans cette histoire. Si tu ne te rappelles pas du mot, tu réponds "je ne sais pas".* *Tu es prêt ? »*	- se rappeler des mots et les dire	- Mimer les verbes d'action - Montrer les parties du corps en disant « comment s'appelle cette partie du corps ? »
Temps 3 **Retrouver le sens des mots de l'histoire avec les images et animations Narramus** **Durée : 8 min**	**Un élève**	*« Pour finir, je vais te montrer plein d'images et des animations qui représentent des mots de l'histoire le Machin, car on aurait pu apprendre à se rappeler des mots de l'histoire avec ces images, comme on avait fait avec l'histoire un peu perdu.* *Je vais te les présenter dans l'ordre de l'histoire. Tu vas me dire, si tu sais à quel mot l'image correspond. »*	- se rappeler des mots et les dire	- étayer si besoin

Annexe 3 : Images séquentielles de l'album *Le Machin*











Annexe 4 : Tableau des synonymes employés par les élèves

	Classe Lecture offerte améliorée																							
	Grand parleur MS				Moyen parleur MS				Petit parleur MS				Grand parleur PS				Moyen parleur PS				Petit parleur PS			
	Rappel de récit		Cartes *Narramus*		Rappel de récit		Cartes *Narramus*		Rappel de récit		Cartes *Narramus*		Rappel de récit		Cartes *Narramus*		Rappel de récit		Cartes *Narramus*		Rappel de récit		Cartes *Narramus*	
	R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2
Un lac							**L'eau**	L'eau, une plage				une mer							la mer	**la mer**				**de l'eau**
Un éléphant																								
Près de	au bord du lac		au bord du lac											A côté du lac										
Ramasser																**prendre**								prendre avec sa trompe
Un bonnet																								
Un alligator			crocodile	crocodile						crocrodile	**crocodile**	crocodile			**crocodile**									
Rire			rigoler	rigoler	hihihi		rigoler	moquer, rigoler			rigoler	rigoler	hahaha			rigoler				rigoler	rigoler		rigoler	rigoler
Une patate																**pomme de terre**								
Jeter																			**enlève le bonnet et le met par terre**					
Bouder												**pas content**			**pas content**	pas content, en colère, fâché			**pas content**	**pas content**				
La forêt																			**plein d'arbres**					
Le dos																								
Une cape																								
Une brebis													**mouton**	moutonne	**mouton**	**mouton**					**mouton**	mouton	mouton	mouton
Un cornichon																								
La taille																							le côté du dos	
Une jupe																								
Un canard							**poussin**	**poussin**								**poussin**				**poussin**				
Une nouille			**pâte**	**pâte**			**pâte**	**pâte**			pâte	pâte			**pâte**	pâte			**pâte**	**pâte**			pâte	**pâte**
Le cou																								
Une écharpe																								
Une fourmi																					petite bestiole			
Une banane																								
S'allonger				**se poser dans son lit**							**se pencher en arrière**										**faire dodo**		**faire dodo**	**S'endormir, Faire dodo**
Une couverture																								
Sortir			partir dans la forêt		revenir de la foret		s'en aller, partir	**partir**			aller dehors				**s'en aller**							revenir de la forêt	partir	partir
Se retrouver																								
Crier, s'écrier	dialogue	dialogue			dialogue	dialogue			dialogue	dialogue							dialogue	dialogue			dialogue			
Se précipiter			courir	courir			courir	**courir**			courir	courir			courir	courir			courir	courir				**courir**
Déchirer					arracher en mille morceaux			**arracher**																
Une culotte																								
Beurk				**sentir mauvais**							**dégueulasse**						peuh peuh peuh	Pouah				cracher le morceau		**sentir pas bon**

Les cases surlignées en jaune correspondent aux synonymes proposés par au moins trois élèves.
Les synonymes écrits en « gras » correspondent aux mots exacts trouvés dans un second temps soit spontanément par l'élève soit après étayage de l'enseignante.

	Classe *Narramus*																							
	Grand parleur MS				Moyen parleur MS				Petit parleur MS				Grand parleur PS				Moyen parleur PS				Petit parleur PS			
	Rappel de récit		Cartes *Narramus*		Rappel de récit		Cartes *Narramus*		Rappel de récit		Cartes *Narramus*		Rappel de récit		Cartes *Narramus*		Rappel de récit		Cartes *Narramus*		Rappel de récit		Cartes *Narramus*	
	R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2
Un lac																				mer				
Un éléphant																								
Près de					autour du							au bord du												devant
Ramasser																			rattraper			attraper		
Un bonnet																								
Un alligator																								
Rire	hahaha!	hahaha!				rigoler de lui	rigoler	rigoler						hahaha!			Hihi!	Hihi!	rigoler	rigoler			rigoler	rigoler
Une patate																								
Jeter																	J'en veux pas de ce machin et mime jeter							
Bouder												**fâcher**								**pas content**				
La forêt																								
Le dos																								
Une cape																								
Une brebis											chèvre								chèvre					
Un cornichon																								
La taille																								
Une jupe																								
Un canard																								
Une nouille								pâte																
Le cou																								
Une écharpe																								
Une fourmi																								
Une banane																								
S'allonger											se coucher						s'endormir	s'endormir	se recoucher					
Une couverture																								
Sortir										revenir de														aller dehors
Se retrouver				**se regrouper**		tous les amis sont venus et se sont mis à côté	se réunir	se réunir				se réunir				se réunir								
Crier, s'écrier										dialogue							dialogue	dialogue			dialogue			
Se précipiter																			**courir**	**on court**				
Déchirer	casser en mille morceaux	casser							casser en mille morceaux et dit "crac"	Tire fort casser								casser						
Une culotte																								
Beurk																								

Les cases surlignées en jaune correspondent aux synonymes proposés par au moins trois élèves.
Les synonymes écrits en « gras » correspondent aux mots exacts trouvés dans un second temps soit spontanément par l'élève soit après étayage de l'enseignante.