



L'impact de l'enrichissement du lexique sur les performances en production de textes chez les élèves de cycle 2

Adeline Loussouarn

► To cite this version:

Adeline Loussouarn. L'impact de l'enrichissement du lexique sur les performances en production de textes chez les élèves de cycle 2. Education. 2019. dumas-03719679

HAL Id: dumas-03719679

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03719679>

Submitted on 11 Jul 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Année universitaire 2018/2019

Master 2 « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

ESPE de Poitiers – site d'Angoulême

UE 3 – Développement professionnel réflexif

Séminaire de recherche : L'impact de l'enrichissement du lexique sur les performances en production de textes chez les élèves de cycle 2

Sous la supervision de M. Victor MILLOGO

Présenté par Adeline Loussouarn

Table des matières

Introduction.....	3
Partie 1 : Cadre théorique.....	4
1.1. Contexte et enjeux	4
1.1.1. La place du lexique dans la société.....	4
1.1.2. Les caractéristiques de l'enseignement du lexique à l'école.....	5
1.2. Définition du lexique : une pluralité de notions.....	7
1.2.1. Qu'est-ce qu'un mot ?.....	7
1.2.2. Les multiples aspects d'un mot.....	7
1.3. Le développement du lexique.....	9
1.3.1. L'élève : comment apprend-t-il ?.....	9
1.3.2. Les compétences lexicales en jeu dans la maîtrise du lexique.....	11
1.4. L'enseignement du lexique	11
1.4.1. L'enseignant : comment aider l'élève à apprendre ?.....	11
a – Des objectifs d'apprentissages	11
b – Les pistes pédagogiques et didactiques à privilégier	12
c – Créer des outils à destination des élèves	14
1.4.3. L'enrichissement lexical : l'apport de la lecture et de l'écriture.....	15
Partie 2 : Problématique et hypothèses.....	16
Partie 3 : Cadre méthodologique.....	18
3.1. Population de la recherche.....	18
3.2. Matériel de la recherche.....	19
3.2.1. Le constat : collecte d'informations sur les élèves.....	19
3.2.2. L'évaluation diagnostique : le T.V.A.P.....	20
3.2.3. Matériel des séances de productions d'écrits.....	21
3.2.4. Matériel des séances de lecture.....	22
3.2.5. Le carnet de vocabulaire.....	22
3.3. Étapes du protocole (tâche des élèves, tâche de l'enseignant).....	23
Partie 4 : Résultats.....	24
4.1. Un recueil de données par expérimentation.....	24
4.2. Contextualisation des données récoltées.....	25
4.3. La lecture des résultats.....	26
Partie 5 : Discussion.....	28
Conclusion.....	34
Annexes.....	35
Bibliographie.....	37

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs acteurs à qui je souhaite adresser mes remerciements. Tout d'abord, je souhaite exprimer ma reconnaissance envers mon directeur de mémoire Victor Millogo pour m'avoir encadré, orienté, aidé et conseillé tout au long de ma réflexion scientifique. De surcroît, je souhaite également adresser mes sincères remerciements à tous les professeurs, les intervenants et l'ensemble des personnes qui par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques constructives, ont contribué à guider et nourrir ma réflexion. Pour finir, je remercie inmanquablement l'ensemble de mes élèves qui ont été au cœur de la recherche mise en place.

Résumé

Ce mémoire donne à voir l'impact d'une démarche enseignante d'enrichissement lexical sur les performances d'élèves de cycle 2 en production d'écrits. En effet, partant du double constat que d'une part, le lexique est au cœur de la maîtrise de la langue et par conséquent que sa maîtrise par l'élève est primordiale pour sa réussite scolaire, et que d'autre part les participants à l'étude manquaient dans l'ensemble d'imagination, un protocole de recherche a été exploité. Tout d'abord, une évaluation diagnostique a été nécessaire afin de visualiser le niveau général des élèves en production d'écrits par le biais de la dictée à l'adulte. Puis, les élèves ont bénéficié de séances de lecture et de production d'écrits autour de quatre thèmes précis. Cela relevait d'une occasion pour eux d'enrichir leur production d'écrits d'un point de vue lexical. En effet, le protocole de recherche s'est vu clôturé par une réévaluation des élèves, de manière similaire qu'au début du protocole, dans le but d'observer l'impact, ou non, de l'enrichissement lexical sur leurs performances en production d'écrits. Les résultats recueillis montrent que dans l'ensemble, les performances des élèves ont évolué positivement. Ils apportent à l'enseignant des indications intéressantes et aidantes du point de vue de la méthode à favoriser lors d'une démarche d'enrichissement lexical. De plus, il réaffirme le fait que chaque élève avance à son rythme dans les apprentissages, mais aussi que le rôle de l'enseignant est d'analyser et de remédier de son mieux aux besoins de ses élèves.

This thesis highlights the impact of a lexical enrichment teaching approach on the performance of Cycle 2 students in writing production. Indeed, based on the dual observation that, on the one hand, the lexicon is at the heart of language proficiency and therefore that the student's knowledge of the language is essential for his or her academic success, and that, on the other hand, the study participants lacked imagination overall, a research protocol was used. First, a diagnostic assessment was required to visualize the general level of students in written production through adult dictation. They then benefited from reading and writing sessions on 4 specific topics. This was an opportunity for them to enrich their written production from a lexical point of view. Indeed, the research protocol was closed with a re-evaluation of the students, in a similar way to the beginning of the protocol, in order to observe the impact, or not, of lexical enrichment on their performance in writing production. The results collected show that, overall, student performance has improved. They provide the teacher with interesting and helpful information on the method to be used in a lexical enrichment process, and reaffirm the fact that each student progresses at his or her own pace in learning, but also that the teacher's role is to analyze and answer the needs of his or her students as best he can.

Introduction

La recherche qui va être présentée ci-dessous concerne deux grands axes de l'enseignement du français : le lexique et la production d'écrits. Ces mêmes axes font référence à une notion centrale des programmes et inhérente à chaque individu : le langage. En effet, dès l'entrée de l'enfant dans la sphère scolaire, les tout derniers programmes officiels de l'école maternelle datant de 2015 le place au cœur des apprentissages en appelant le corps enseignant à « *mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* ». Cette place primordiale du langage est réaffirmée dans les programmes officiels de l'école élémentaire de 2016. Selon Bottineau et Grégoire (2017), le langage est « *l'art de produire de la parole pour exprimer des idées et échanger des informations* ». Cette définition privilégie la voix comme instrument de transmission des informations. Cependant, l'écrit est également un vecteur fort que l'homme a en sa possession pour entrer en communication avec ses pairs.

Une maîtrise du langage et de la langue française revêt un caractère transversal. En effet, elle concerne tous les champs disciplinaires et activités scolaires en promettant une syntaxe assurée, une agilité verbale, un vocabulaire précis et étendu, ou encore une orthographe maîtrisée ; sans oublier un usage approprié des temps verbaux.

La recherche mise en œuvre ultérieurement s'intéresse plus particulièrement au développement du lexique chez l'élève de cycle 2, et de l'impact de ce développement sur ses productions d'écrits. Dans les textes officiels de l'éducation nationale, mais aussi dans les écrits scientifiques sur le sujet, entre autres, les termes de « lexique » et de « vocabulaire » laissent parfois le lecteur en interrogation : sont-ils des synonymes ? Renvoient-ils à des notions distinctes ? En réalité, ce sont deux dimensions qu'il convient de différencier. Tout d'abord, le lexique renvoie à l'ensemble des mots d'une langue. Ensuite, Picoche définit en 1999 le vocabulaire comme étant la « *portion du lexique employé habituellement par tel ou tel locuteur, par tel auteur dans telle œuvre, par les spécialistes de telles spécialités* ». En d'autres termes, le vocabulaire est une partie du lexique qui lui apporte son lot de particularités en entretenant des liens étroits avec les domaines tels que la phonologie, la morphologie, ou encore la sémantique. De plus, un élève qui possède un vocabulaire riche acquiert de ce fait une ouverture sur les différentes époques et cultures.

Face à la maîtrise de la langue et donc du lexique dans sa dimension plurielle, tous les individus ne sont pas égaux. D'ailleurs, la recherche présentée aura pour vocation à démontrer cette réalité en mesurant l'impact de l'enrichissement lexical sur les performances en production d'écrits chez des élèves de cycle 2 de niveaux scolaires hétérogènes.

Le dossier présenté ci-contre se composera de cinq parties. Dans un premier temps, il s'agira de poser le cadre théorique qui se rattache au sujet de la recherche. Puis, viendra l'étape de la présentation des hypothèses qui ont permis d'élaborer une problématique ciblée. Ensuite, le protocole de recherche sera exposé en détails afin de poser le cadre méthodologique. Pour finir, les quatrième et cinquième parties auront pour vocation de présenter les résultats issus de l'expérimentation, et enfin d'en discuter le contenu.

Partie 1 : Cadre théorique

1.1. Contexte et enjeux

L'enseignement du lexique visant à enrichir le stock lexical des élèves se donne pour objectif principal de favoriser à long terme la construction et/ou le renforcement des compétences générales en lecture, en compréhension et en écriture.

1.1.1. La place du lexique dans la société

Le lexique, comme défini précédemment, renvoie à l'ensemble des mots d'une langue. Ainsi, chaque langue a son propre lexique, et ce dernier est en perpétuel mouvement. Afin de se rendre compte de cette évolution et de ce renouvellement permanent du lexique français en particulier, le dictionnaire est un support pertinent. Par définition, cet ouvrage de mots et d'expressions d'une langue qui donne leurs définitions et parfois leurs traductions dans une autre langue, se décline dans sa version papier mais également numérique. En effet, un profond bouleversement est survenu dans les nations industrialisées dont l'Europe Occidentale à travers l'essor des techniques du numérique. Cette « révolution numérique » s'est traduite dans les années 1970 par l'essor des premiers ordinateurs personnels ou encore par l'apparition des smartphones une vingtaine d'années plus tard. C'est ainsi que sont apparues des versions numériques du dictionnaire, par le biais d'un cédérom ou accessibles à partir d'un navigateur web. Ainsi, l'évolution des pratiques amorcée par l'utilisation de plus en plus massive du numérique dans la société française se perçoit dans l'élargissement de son lexique. En effet, si l'on prend l'exemple du dictionnaire le Petit Larousse publié en 1905, il contenait dans la première version 700 pages. Aujourd'hui, il en contient plus de 2000. Surtout, il est désormais marqué par ce tournant numérique de la société évoqué plus haut. Il concentre entre autres les nouveaux mots suivants : autocomplétion, webinaire, rageuse, *liker*, vlogs, etc. De plus, le lexique français est imprégné de la culture anglaise, et s'enrichit d'anglicismes que seul les étymologistes perçoivent comme des éléments d'origine étrangère : *bateau*, *choquer*, *bagage*,

toupie, etc.

L'évolution du lexique d'une société se perçoit également à travers la communication entre individus, amenée à son tour à se transformer. Ainsi, la maîtrise de la langue n'en demeure pas moins indispensable dans une société marquée par la complexification de la vie sociale et économique, par l'augmentation des échanges culturels et commerciaux, ou encore par l'emprise croissante des nouvelles technologies évoquée précédemment. Les enjeux de la maîtrise de la langue sont sociaux, éthiques, et pédagogiques. Si le développement d'un pays est lié à la qualité de ses institutions scolaires et universitaires, le rôle de l'école est donc d'accompagner la transformation de la communication entre individus.

De manière générale, la place de l'école dans la société est prégnante. Tout d'abord, l'instruction est obligatoire, et s'effectue dans la majeure partie des cas à l'école. En effet, chaque individu évolue dès le plus jeune âge dans des lieux de socialisation à l'exemple de la petite enfance type crèche ou encore de l'école. Or, la socialisation ne peut exister sans le langage, et dans le langage, le lexique tient une place centrale. Il s'agit pour l'école de construire une citoyenneté en donnant aux élèves les moyens de prendre la parole et de s'exprimer verbalement à l'oral et à l'écrit. De plus, selon Bentolila, la maîtrise de la langue est nécessaire pour se représenter le monde : « *Lorsque les mots précis manquent aux enfants, c'est le sens qu'ils tentent de donner au monde qui s'obscurcit* ». De surcroît, l'actuel projet de loi de Blanquer, ministre de l'éducation nationale, projette d'avancer la scolarisation obligatoire à 3 ans au lieu de 6 ans, décision qui centrerait davantage le rôle de l'école dans la société.

L'État français est au service du bien commun et dessert le plus possible à ses citoyens une instruction de qualité. Cette tutelle étatique sur l'école se retrouve de manière détaillée dans les programmes officiels qui témoignent d'attentes précises : « *mieux s'exprimer à l'oral* », « *mieux comprendre des mots et des textes* », « *améliorer des textes écrits* » (BO n°11 du 26 novembre 2015), etc.

1.1.2. Les caractéristiques de l'enseignement du lexique à l'école

Les nombreuses études menées depuis les années 1980 sur la compréhension et la production du discours ont eu pour tendance à occulter les préoccupations pour le développement des connaissances lexicales. Cependant, selon Lieury¹, « *il y a plus de corrélation entre le niveau de vocabulaire et la réussite scolaire qu'entre le quotient intellectuel et la réussite scolaire* ».

Dans l'état actuel des choses, Léon² s'alarme d'un déficit en vocabulaire chez les élèves :

1 Alain Lieury est un professeur français de psychologie cognitive à l'Université de Rennes II.

2 Renée Léon est ancienne élève de l'École normale supérieure et agrégée de lettres modernes.

« *La constatation est banale, mais la réalité est là : les élèves, les collégiens et les lycéens ne maîtrisent pas suffisamment le vocabulaire* » (2008, p. 122). Cela serait la conséquence que l'enseignement de la langue maternelle privilégie la syntaxe et la morphologie au détriment du lexique. Or, à travers les mots de Yaguello (1981)³, il est à supposer qu'un renversement de tendance est à souhaiter :

« L'activité linguistique est une activité symbolique. La langue sert de véhicule à la pensée, qui articule des concepts et non des labels appliqués à des choses. Nommer revient à catégoriser, à organiser le monde. Les mots ont un pouvoir conceptualisant : le mot crée le concept tout autant que le concept appelle le mot. Une nouvelle activité, une nouvelle idée, une nouvelle réalité appellent une dénomination, mais c'est cette dénomination qui leur confère une existence » (cité dans Léon, 2008, p. 123).

A son tour, Cellier (2015) dénonce une habitude enseignante qui consisterait à estimer que le vocabulaire, puisque traversant l'ensemble des domaines disciplinaires, est enseigné de manière systématique. Pourtant, elle n'oublie pas dans la suite de son ouvrage de souligner et d'attester du caractère enseignable du vocabulaire.

Au manque de formation des enseignants dans le domaine de la lexicologie s'additionnent un certain nombre d'idées reçues sur l'enseignement du vocabulaire, faisant obstacle à sa pleine intégration dans les classes. Ainsi, le lexique serait vu comme une liste de mots à apprendre, ne permettant pas d'en percevoir l'organisation interne et la diversité des fonctionnements linguistiques. A cela s'ajoute la tendance à accorder une importance accrue aux noms, et ce au détriment d'autres catégories grammaticales telles que le verbe. D'autres mots seraient également laissés pour compte : les mots dits grammaticaux (prépositions, conjonction, déterminants, pronoms) et les unités polylexicales, c'est-à-dire composées de plusieurs mots (tirer parti de, donner le feu vert à...). Enfin, la vision quantitative du lexique prend le pas sur son versant qualitatif, ce qui pousse à évaluer la compétence lexicale de l'élève en termes de quantité de mots connus et non pas au regard de la qualité des connaissances lexicales.

Au-delà de ces idées reçues, et depuis le rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire commandé par le ministre de l'Éducation nationale de l'époque au professeur Bentolila⁴ (2007), le vocabulaire a toute sa place à l'école : « *L'École a le devoir de donner à chaque enfant les moyens de parler et de penser en utilisant toute la gamme de sens dont notre langue est riche* ». En effet, l'arrivée à l'école est parfois un grand écart pour certains enfants : le langage oral qu'ils disposent est très éloigné de la langue en apprenant à lire et à écrire.

3 Marina Yaguello, *Alice au pays du langage*, Seuil, 1981.

4 Alain Bentolila est un linguiste français et professeur des universités.

1.2. Définition du lexique : une pluralité de notions

Il est vrai qu'une des idées reçues sur l'enseignement du lexique est d'en avoir une approche quantitative. Néanmoins, tout en admettant que le lexique englobe une pluralité de notions, il convient de les nommer et de les expliciter afin de comprendre les mots et les relations qu'ils entretiennent entre eux.

1.2.1. Qu'est-ce qu'un mot ?

Par définition, un mot est une unité sémantique composée d'une suite de graphèmes (plus petites unités du système graphique) transcrivant à l'oral un ou plusieurs phonèmes (plus petites unités distinctives de la chaîne parlée). En d'autres termes, le mot doit être considéré d'un point de vue graphique et d'un point de vue phonétique. Dans le point précédent, étaient évoqués des mots oubliés du fait de l'aspect quantitatif du lexique d'une langue. En effet, un mot peut être « lexical » lorsqu'il renvoie à une réalité concrète (table, monter, montagne...), ou « grammatical » qui inversement ne reflète pas une réalité concrète. C'est le cas des prépositions, des pronoms ou encore des conjonctions. Ainsi, l'aspect concret et l'aspect abstrait des mots doivent être pris en considération. En effet, *« les mots ne sont donc pas de simples reflets de la réalité, réductibles à une seule approche référentielle »* (Cellier, 2008, p.16). Il ne faut pas oublier de considérer les variations d'un même mot entraînées par le genre, masculin ou féminin, et le nombre, singulier ou pluriel. Enfin, les mots rares sont à parcourir autant que les mots fréquents. Cette distinction se joue dans le fait que l'apprentissage d'une langue commence par le « français fondamental »⁵ contenant des termes à manier pour en découvrir de plus élaborés, à travers la recherche de leurs synonymes ou de leurs antonymes par exemple.

1.2.2. Les multiples aspects d'un mot

Le lexique offre une flexibilité aux jeunes enfants et aux enseignants pour l'approcher et se l'approprier. C'est un ensemble non autonome, le langage comprenant également la prononciation et la syntaxe, un ensemble en expansion constante, et un ensemble certes complexe mais organisé et structuré. En effet, trois grands domaines lexicaux se dégagent et sont le reflet des 3 facettes de son enseignement qui sera évoqué plus loin dans le cadre théorique : la sémantique, la morphologie, et l'étymologie.

Tout d'abord, il est possible d'aborder les notions lexicales à travers leur **aspect sémantique**. En effet, comme l'exprime Cellier (2008) dans son ouvrage, une des caractéristiques de toute langue

5 Le français fondamental est une liste de mots et d'indications grammaticales élaborée au début des années 1950 en vue de l'enseignement du français aux étrangers et aux populations de l'Union française alors que la France souhaitait améliorer la diffusion de sa langue dans le monde.

est d'être polysémique, c'est-à-dire que ses unités lexicales peuvent prendre plusieurs sens. Ainsi, de la polysémie découle la notion de champ sémantique. Il suffit pour cela de chercher un mot dans le dictionnaire : la majorité des mots ont plusieurs subdivisions numérotées, à l'exemple du mot tête qui est défini dans Le Petit Larousse par une trentaine de subdivisions. De manière plus globale, la sémantique fait écho à tout un ensemble de relations de sens qui peuvent exister entre les mots : la synonymie et l'antonymie, l'hyponymie et l'hyperonymie, l'homonymie, et le champ lexical. D'ailleurs, c'est la notion de champ lexical qui sera particulièrement exploitée lors de la mise en œuvre en classe du protocole de recherche.

Ensuite, les notions lexicales peuvent être abordées sous un **aspect morphologique**. En effet, si l'on peut envisager les mots du point de vue de leur signification (aspect sémantique), il est également intéressant de les étudier du point de vue de leur construction. En effet, c'est à travers plusieurs phénomènes qu'a connu la langue française, tels la dérivation, la composition et les emprunts à d'autres langues anciennes ou modernes, qu'elle est devenue riche et variée. L'enseignement et la découverte de la construction des mots permet aux élèves de saisir leur sens et les concepts qui s'y rattachent. Par exemple, dans le champ mathématique et plus particulièrement géométrique, nous exigeons de nos élèves de cours élémentaire de maîtriser les notions de triangle, quadrilatère, décimètre et bien d'autres. En déconstruisant ces mots, leur utilisation devient plus explicite à l'exemple du mot *triangle* : « tri – ça fait penser à trois et on ajoute ange, c'est une figure qui a trois angle ! ». En somme, la découverte par les élèves des modèles de formation des mots et leur explicitation leur permet d'interpréter les mots inconnus, et de construire des mots nouveaux.

Enfin, aborder les notions lexicales sous un **aspect historique** peut s'avérer riche d'enseignement auprès des élèves. « *On sait, en effet, qu'une langue ne se crée pas ex nihilo, mais qu'elle est le produit d'une évolution continue* » (Léon, 2008, p. 148). C'est l'occasion de susciter chez les élèves de la curiosité pour le passé, dans le but de transposer cette même curiosité sur la langue qu'ils parlent et qu'ils écrivent, actuellement et dans le futur. Aborder les notions lexicales sous un aspect historique doit, selon Léon (2008), consister en une sensibilisation soumise à des objectifs réalistes.

1.3. Le développement du lexique

Selon Léon, « *l'âge de l'école élémentaire est celui où, naturellement, le vocabulaire d'un enfant se développe, au rythme d'environ 1000 mots par jour* » (2008, p.122). Au regard des chiffres annoncés dans le rapport Bentolila de 2007, on peut s'apercevoir que ce rythme est fluctuant d'un enfant à l'autre. En effet, à la fin de l'année de cours élémentaire 1, les élèves détenant le

vocabulaire le plus pauvre disposent d'environ 3000 mots, ceux moyennement pourvus 6000, et à l'extrême opposé ceux qui détiennent le plus riche stock lexical s'approchent des 8000 mots détenus. Face à ces constatations, le rôle de l'école est une nouvelle fois réaffirmé, notamment pour palier à l'éminent écart d'acquisition de mots entre les élèves d'une même classe d'âge. Des conditions à mettre en place à l'école seront énoncées dans le point suivant pour distribuer de manière la plus équitable possible les mots, de manière à inclure l'ensemble des élèves dans la communauté de la parole, de la lecture et de l'écriture.

1.3.1. L'élève : comment apprend-t-il ?

Le rythme de développement du lexique est variable selon les enfants. En effet, jusqu'à l'âge de 3 ans, ils évoluent dans des environnements sociaux et familiaux divers, se situent à différents rangs dans la fratrie, et développent leur propre personnalité et leur propre tempérament. Cependant, ces rythmes de développement ne sont pas la seule donnée à prendre en compte pour prédire sur l'intelligence de l'enfant ou sur sa réussite scolaire. De plus, les compétences lexicales des élèves et la maîtrise de la langue, orale et écrite, s'acquièrent sur l'ensemble de la scolarité primaire, et à bien plus long terme tout au long de la vie. Cependant, pour se faire une idée du développement du lexique chez les jeunes enfants, il est possible de se référer aux chiffres de Cellier (2015). D'après ces derniers, le « développement lexical précoce » se joue jusqu'à l'âge de 3 ans en plusieurs phases : à 12 mois, l'enfant dispose d'environ 10 mots, à 18 mois ce nombre s'élève à 50 voir 60 mots, à 24 mois, plus de 300 mots, à 30 mois, plus de 530 mots et à 6 ans, plus de 1000 mots. Après cela *« s'opère une brusque accélération de l'acquisition lexicale, suite à l'apprentissage de la lecture et à une forte exposition à l'écrit »* (Cellier, 2015).

Plusieurs facteurs entrent en jeu dans le développement lexical d'un individu. En effet, ce dernier est régi par un ensemble de phénomènes, encore une fois variables d'un individu à un autre, qui sont présentés dans l'article de Florin (2010). Cette dernière évoque, entre autres, deux principes opérationnels à considérer dans le développement lexical : le principe de contraste et le principe de conventionnalité. Le premier énonce la condition pour qu'un mot nouveau soit retenu en mémoire : il doit contraster avec des mots déjà connus de l'enfant. Face à un mot nouveau, le principe de conventionnalité dit quant à lui que l'enfant compare ce mot à ceux qu'il connaît déjà. Ainsi guidé par ces deux principes, l'enfant effectuera un réajustement du mot pour qu'il soit conforme à celui utilisé par les adultes. D'ailleurs, les interactions des enfants avec les adultes ont un rôle éminemment central dans le développement du lexique. Selon Bruner (1987) et Barrett (1995), les expériences et relations sociales des enfants leur permettent d'apprendre le sens des mots à travers des rituels et des routines choisis pour leur caractère répétitif. Les enfants identifient le discours

parental comme le langage référentiel à adopter, discours intégrant des *feed-backs* suite à l'usage de mots inappropriés et pour favoriser le fait que l'enfant se réfère à un objet dans sa globalité plutôt qu'à une partie de l'objet (dénomination au niveau de base).

Dans les apprentissages d'un enfant, la mémoire en est à la fois la conséquence et le moteur. Concernant l'apprentissage lexical, l'enfant doit à la fois mémoriser la forme du mot, et l'image mentale qu'il s'en fait (degré de conceptualisation). La mémoire est un système pluriel et complexe, qu'il convient d'éclaircir brièvement en deux points principaux : la mémoire à court terme, ou mémoire de travail, et la mémoire à long terme. Lorsque la première permet le stockage d'une donnée pour environ une minute lors de raisonnement comme lire, écrire et compter, la deuxième accepte un stockage sur le long terme grâce à l'intervention de mécanismes d'autorépétition et de consolidation. Si la mémoire de l'enfant, dans son rôle d'élève, est mobilisée lors des apprentissages, celle de l'enseignant doit veiller à retenir que l'enfant fixe ce qui fait sens et est utile, ce qui sollicite l'affect, ce qui est répété, ce qui est mis en connexion avec des connaissances déjà établies, ce que l'on catégorise et enfin ce que l'on consolide. Dans la suite de mes propos, j'exposerai de manière plus approfondie ce à quoi l'enseignant doit veiller pour aider l'enfant dans le processus de mémorisation.

Un apprentissage ne se fait généralement pas sans difficultés et obstacles, qu'ils soient mineures ou majeures. Avant qu'un apprentissage soit opérationnel, l'école doit mettre en place des conditions optimales et adaptées. Les enfants découvrent des nouveaux mots en situation orale mais également écrite, lors de la lecture d'un livre par exemple. En effet, « *la littérature est une grande pourvoyeuse de mots et son pouvoir d'attraction sur les élèves est tel qu'il ne faut pas se priver de cette grande aide* » (Cellier, 2015, p.29). Cependant, face à un texte, l'enfant dépourvu d'un stock lexical suffisamment conséquent éprouvera des difficultés de compréhension, et parfois sans en avoir conscience. Ce sont ce que Cellier appelle les « *malentendus lexicaux* » (2015). Ainsi, dans une séance qui n'est pas précisément focalisée sur le travail du vocabulaire, le rôle de l'enseignant sera d'anticiper aux mieux les difficultés des élèves face aux spécificités d'un texte. Par exemple, il s'agira de donner le sens des termes supposés compliqués pour ses élèves avant la lecture, ou bien de recueillir les différentes définitions des élèves pour s'accorder sur le véritable sens de ces termes.

1.3.2. Les compétences lexicales en jeu dans la maîtrise du lexique

Dès les premières années de sa vie, l'enfant est chaque jour confronté à des mots nouveaux. Lors de sa croissance en interaction avec son entourage qui l'aide et le soutient dans le développement de ses compétences langagières, il va se perfectionner graduellement pour atteindre un niveau expert dans la maîtrise de ces mêmes compétences. En effet, la manipulation des unités

lexicales supposent un certain nombre d'opérations cognitives :

- mobiliser ses connaissances morphophonologiques et morphographiques pour reconnaître la forme des unités lexicales ;
- mobiliser les univers de référence qui leur sont associées nécessitant la mobilisation de la mémoire de travail ;
- mobiliser les constructions syntaxiques attachées à ces mêmes unités ;
- mobiliser ses connaissances contextuelles et discursives pour les réemployer et établir des relations hiérarchiques ;
- mobiliser des compétences métalinguistiques, en sachant que la réflexion métalinguistique est une composante essentielle dans l'acquisition d'un apprentissage, et l'enfant, dès son plus jeune âge, est capable d'une telle activité.

En définitive, le développement du lexique est un long cheminement où le contexte environnemental et le potentiel cognitif de l'enfant prennent tout leur sens. Les éléments qui mènent à sa construction doivent être connus des enseignants, afin d'organiser les apprentissages de ses élèves et favoriser la réussite scolaire, car rappelons-le : l'apprentissage du vocabulaire est transversal à l'ensemble des disciplines, et ce d'autant plus dans le domaine spécifique au français.

1.4. L'enseignement du lexique

Quel que soit le niveau d'acquisition de vocabulaire des élèves, « *l'école, dès le début de la maternelle et jusqu'au collège, doit donc se mobiliser pour augmenter la quantité et accroître la précision du vocabulaire des élèves qui lui sont confiés* » (Bentolila, 2007, p.9). Son importance est réaffirmée par des recherches qui montrent que les années d'école élémentaire incarnent une période sensible pour l'acquisition quantitative et qualitative du vocabulaire.

1.4.1. L'enseignant : comment aider l'élève à apprendre ?

a – Des objectifs d'apprentissages

Les objectifs sont définis par rapport à des compétences spécifiques. Il est cependant à noter qu'une évaluation de ces objectifs n'est que le reflet d'une maîtrise d'une compétence à un instant T car, pour rappel, l'organisation du lexique, et par conséquent son acquisition, est dynamique et hautement évolutive au cours du temps.

Tout d'abord, l'enseignement du lexique doit favoriser la découverte quasi quotidienne de mots nouveaux à l'oral comme à l'écrit, sans pour autant oublier le brassage de mots fréquents. Cette

découverte de mots nouveaux, en situation de réception et d'identification, doit s'accompagner de moments de compréhension et réemploi spontané à l'oral comme à l'écrit dans un autre contexte. L'objectif n'est pas d'accumuler un empilement de mots nouveaux : il est donc nécessaire d'établir une progression sur l'ensemble des cycles du premier et du second degré.

A cet objectif d'élargissement du lexique, le verbe *élargir* renvoyant au fait de développer et d'accroître quelque chose, s'ajoute un objectif d'enrichissement qui consiste à améliorer et rendre plus riche le nouveau lexique en l'employant dans différents contextes. Concrètement, l'enrichissement du lexique passe par la création de liens entre les mots, et plus l'enfant dispose d'un stock de mots conséquent, plus il pourra établir des liens entre eux.

Ensuite, l'enseignant doit garder en tête un objectif de précision afin d'amener les élèves à s'exprimer avec justesse et pertinence. Bentilola (2007) parle en effet d' « *imprécision des mots* » incitant les élèves à se cantonner à un vocabulaire réduit et aux contours flous. Or, un mot peut s'entourer d'autres mots qui viennent augmenter son poids informatif et ainsi délivrer un message plus précis et plus clair à son ou ses interlocuteurs. En d'autres termes, un mot prend tout son sens à l'aide de ceux qui gravitent autour de lui.

Pour enrichir le lexique, il faut donner aux élèves la possibilité de créer des liens, et l'interdisciplinarité est un des instruments pour y parvenir. Ainsi, il convient de travailler le lexique dans toutes les disciplines scolaires. A cet objectif d'interdisciplinarité s'ajoute un objectif d'autonomie qui consiste à placer les élèves comme des acteurs de leurs apprentissages. Pour cela, il est préconisé de placer les élèves en situation de recherche face à des mots nouveaux, plutôt que de leur livrer une longue liste de mots. Cette recommandation entre dans le cadre de la pédagogie dite active⁶.

b – Les pistes pédagogiques et didactiques à privilégier

Parmi les lectures que j'ai pu effectuer afin de nourrir ce cadre théorique, des principes clés de l'enseignement du lexique apparaissent récurrents. Avant de détailler ces derniers, il me semble judicieux de rappeler que le rôle de l'école est de repérer les difficultés des élèves et à cet égard de développer une pédagogie différenciée à même de les aider à progresser. Ainsi, concernant le sujet de la recherche, il s'agit de travailler et développer les capacités d'expression dans les différentes fonctions du langage et d'utilisation du vocabulaire et de la syntaxe. C'est par ce biais que seront développées d'autres compétences, par exemple en production écrite (Florin, 2008).

S'il fallait retenir un mot au sujet de la didactique du lexique, ce serait le mot *fréquence* :

6 La pédagogie active désigne un ensemble de méthodes pédagogiques qui ont toutes en commun la volonté de rendre l'élève acteur de ses apprentissages. Ainsi, elle part du principe que c'est en faisant que l'on apprend, et privilégie à ce titre des situations de recherches et d'investigation.

c'est à partir de mots fréquents que se construit la compétence lexicale et non à partir de mots rares. En effet, ils requièrent pour la plupart d'entre eux un caractère polysémique et illustrent ainsi une multitude de cas de figure. De plus, parce que généralement très anciens, ils se sont chargés d'une multitude de sens au cours des siècles.

Ensuite, afin de proposer des situations pédagogiques adaptées à l'âge des élèves, le premier degré offre une plus grande liberté dans la mise en place d'une pédagogie ludique. Dès les premiers pas de l'élève à l'école, les programmes de l'école maternelle de 2015 préconise un apprentissage par le jeu afin de prendre en compte le développement de l'enfant : « *apprendre en jouant* » (2015, p.2). Proposer un environnement de travail ludique et engageant aux élèves des trois cycles permet d'entretenir la motivation et la curiosité. Cette pratique est valable pour l'enseignement du lexique mais également pour l'ensemble des disciplines.

Dans le point précédent, il était évoqué la nécessité de développer chez les élèves la capacité à faire des liens entre les mots. Concrètement, cela passe par ce que l'on appelle la catégorisation, action qui consiste à séparer des éléments en vue de les remettre dans des groupes plus homogènes. Or, une des difficultés de l'apprentissage lexical est de comprendre qu'un mot peut appartenir à différentes catégories conceptuelles. Catégoriser induit de se représenter en mémoire les propriétés des objets pour établir des relations entre les propriétés des objets. Or, plus le système conceptuel de l'enfant est riche, du point de vue du contenu et de l'organisation, plus il lui est facile d'activer en mémoire des objets. Ainsi, l'enseignement du lexique passe par l'entraînement à la catégorisation en amenant les élèves à expliciter pourquoi ils rangent tel objet dans telle catégorie plutôt qu'une autre, et en les rendant plus flexible dans leur catégorisation. En d'autres termes, il s'agit de les aider à prendre conscience de tout le travail fait le plus souvent implicitement pour qu'ils puissent, sur le long terme, conceptualiser et raisonner.

L'enseignement explicite du lexique doit être au premier plan. Cela implique de la part de l'enseignant de construire une programmation annuelle incluant des moments spécifiques dédiés à l'étude du vocabulaire et d'inclure l'observation du vocabulaire à tout moment (sorties extérieures, rencontres, lectures, projets, etc). En effet, les entrées pour enseigner le vocabulaire sont diverses du fait de son caractère transversal. Attardons-nous sur la lecture littéraire pour la simple raison que la « *la littérature est une grande pourvoyeuse de mots et son pouvoir d'attraction sur les élèves est tel qu'il ne faut pas se priver de cette grande aide* » (Cellier, 2015, p.29). Ces deux disciplines, vocabulaire et littérature, sont interdépendantes : le vocabulaire s'acquiert par la lecture, et sans vocabulaire on ne peut profiter des enseignements de la lecture. La littérature offre à certains mots des acceptions plus délicates, moins communes, et favorise ainsi une attitude réflexive face à la langue, évoquée plus haut. L'enseignant sera cependant vigilant sur un point : la lecture unique

d'une histoire n'est pas suffisante pour augmenter les scores de production de vocabulaire par les enfants. Par exemple, les œuvres de littérature de jeunesse, dans leur grande diversité, peuvent servir de support aux leçons de vocabulaire ou « *leçons de mot* » (Bentolila, 2007, p. 13).

Ainsi, il est préconisé d'organiser des créneaux horaires spécifiques pour enseigner le lexique à l'école. Toujours dans son rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire, Bentolila préconise que ces séances spécifiques se basent sur un nombre de mots ne dépassant pas 5, interviennent une heure par semaine (deux fois une demi-heure), et se clôturent par une trace individuelle et/ou collective des acquisitions nouvelles. Cette trace peut prendre la forme d'un cahier de vocabulaire. Nous verrons plus loin d'autres exemples d'outils d'élève à mettre en place pour fixer en mémoire les mots nouveaux.

Une fois les mots nouveaux découverts, il faut les fixer en mémoire. Or, le stockage d'une information est en étroite corrélation avec le contexte de l'acquisition, ce contexte pouvant être d'ordre affectif, cognitif et/ou social. Néanmoins, la condition pour que l'enfant transfère cette nouvelle information et la réinvestisse dans d'autres situations, est qu'il arrive à se détacher de ce contexte d'acquisition : c'est ce que l'on appelle la décontextualisation. En d'autres termes, le fait de décontextualiser les mots découverts va permettre aux significations individuelles d'un même mot de s'exprimer. En effet, la mémoire a besoin de réseaux (champs lexicaux, notions de relations entre les mots). Enfin, c'est au moment où les enfants réinvestissent des mots en production orale ou écrite par exemple, que l'on peut supposer qu'ils sont intégrés.

c – Créer des outils à destination des élèves

La création d'outils récapitulatifs ressort indispensable pour favoriser la mise en mémoire des mots nouveaux chez les élèves. Ce sont à la fois des outils de stockage et des outils de structuration dont le but premier est d'étendre les apprentissages lexicaux dans le temps et permettre leur réutilisation à tout moment de la scolarité, dans l'ensemble des domaines disciplinaires.

Voici des exemples d'outils à créer avec les élèves et à manipuler régulièrement :

- les dictionnaires, outils de référence pour la recherche du sens et de l'orthographe d'un mot ;
- les cahiers, carnets ou classeurs de vocabulaire, qui ne doivent pas être des répertoires où les mots sont classés par ordre alphabétique ; les mots seraient alors isolés et moins bien réactivés par la mémoire. Le réinvestissement s'avérerait alors coûteux du point de vue cognitif. Pour faciliter ce réinvestissement, ces outils seraient intéressants à diviser en plusieurs parties qui font sens aux élèves, des listes à thèmes par exemple. De plus, il est intéressant de permettre aux élèves de s'approprier ces carnets en les personnalisant de

manière esthétique ;

- des corolles lexicales ou des cartes mentales à faire évoluer au gré de l'approfondissement des notions.

Dans le point précédent, il a été indiqué de privilégier une pédagogie ludique. Ainsi, les jeux autour du lexique peuvent également s'organiser. Ces derniers peuvent intervenir en situation de découverte, de répétition, d'association, de catégorisation, etc.

1.3.3. L'enrichissement lexical : l'apport de la lecture et de l'écriture

L'enseignement du vocabulaire est transversal et a toute son utilité dans l'ensemble des disciplines, et en ce qui nous concerne dans le domaine du français qui inclut la lecture et l'écriture. Ces deux activités sont interdépendantes.

Le protocole de recherche vise à mesurer l'impact de l'enrichissement lexical sur les compétences des élèves en production d'écrits. De manière générale, il est important de savoir communiquer par écrit. En effet, le langage écrit, au même titre que le langage oral, est indispensable pour penser, pour comprendre, en d'autres termes pour participer pleinement à la vie d'une société. Surtout, la capacité d'un individu à communiquer est synonyme de réussite dans le monde occidental, tant sur le plan professionnel que personnel. Dès les premiers pas de l'enfant à l'école, l'écriture est une activité quotidienne. De ce fait, les performances des élèves en écriture ont un impact sur l'ensemble des autres performances rattachées aux autres disciplines.

Je souhaiterais faire un point sur la production de textes fictifs : pourquoi demander à des enfants de produire des textes de fiction, tâche qu'ils ne reproduiront pas pour la plupart d'entre eux dans leur vie future ? Une des réponses, qui montre l'intérêt de la production de textes fictifs par l'élève, est que la fiction est un moyen d'aider les élèves à développer un sentiment d'empathie, à comprendre ce que les gens peuvent ressentir dans une situation donnée. De manière générale, le récit s'inscrit dans l'identité culturelle et le développement de l'enfant. On s'aperçoit donc qu'il est nécessaire pour l'enfant d'acquérir une capacité d'abstraction suffisante pour saisir les émotions et la pensée des personnages d'un récit, et plus largement d'autrui. Lorsque l'on demande à un enfant de produire un texte fictionnel, ce dernier doit faire appel à son imaginaire, et indirectement à ses émotions. Or, ce qui développe la créativité d'une personne affecte sa santé mentale, qui est elle-même guidée par les émotions.

Un constat peut-être fait : les élèves qui n'aiment pas écrire n'aiment généralement pas lire (Anderson, 2008). De plus, ces derniers présentent un travail écrit peu lisible, ont peu d'habiletés en orthographe et en ponctuation, leurs cahiers sont peu soignés et organisés, et ils ont peu

d'expérience à partager, ou du moins croient qu'ils n'ont pas d'expériences à partager. Face à ce constat, des solutions sont à étudier et à mettre en place. Par exemple, nous pouvons aider ces élèves à reconstruire leurs fondations fragiles, leur proposer une expérience ou bien les aider à s'en remémorer une, toujours les encourager dans leur tâche, leur faire partager leur peur d'écrire pour leur faire prendre conscience qu'ils ne sont pas les seuls à éprouver cette difficulté à entrer dans l'écrit, donner un exemple de texte bien écrit pour susciter la motivation, etc.

En ce qui nous concerne, l'enrichissement lexical est un moyen pour permettre à l'élève de se lancer plus en confiance dans une consigne d'écriture, le mener à un sentiment de réussite et de confiance en soi. De plus, une aide lexicale méthodique est nécessaire pour assouplir et préciser l'expression orale et écrite. De manière plus globale, et selon Léon (2008, p.80) :

« Le lien entre écriture et grammaire ne peut se résumer à une remédiation en aval et au coup par coup des problèmes observés dans les premières versions des textes produits. Pour être efficace, la grammaire de l'expression doit être méthodique, c'est-à-dire anticiper en amont les difficultés des élèves, les accompagner et capitaliser les expériences par la construction d'outils réinvestissables. »

Pour palier aux difficultés des élèves à entrer dans l'écrit, il est également possible de leur proposer de produire un discours en dictée à l'adulte, ou encore d'encourager l'inspiration à partir d'images et d'illustrations. Ces réponses possibles seront utilisées dans le protocole de recherche mis en place.

Partie 2 : Problématique et hypothèses

S'il est difficile d'évaluer le niveau réel d'appropriation de nouveaux mots et la capacité à les utiliser de manière pertinente à l'oral comme à l'écrit, l'enseignement du lexique nécessite d'associer à la fois une approche implicite et explicite. Respectivement, il s'agit d'intégrer des temps d'explications lexicales au sein d'activités de lecture et d'écriture, et également d'établir une progression des notions lexicales et métalexicales nécessaires à la compréhension du système lexical. Ainsi, si l'enseignement du lexique tente de s'établir de la manière précédente, alors des progrès seront à constater au niveau de l'enrichissement du stock lexical des élèves, et ce quelque soit leur niveau scolaire.

D'autre part, un enseignement structuré du lexique appelle à la mise en place d'outils qui doivent rendre compte de l'apport de mots nouveaux, et ce de manière organisée. Ces mêmes outils de conservations des nouveaux mots rencontrés permettront ainsi à l'élève de les stocker en

mémoire, et de les réactiver en soutenant et encourageant son effort cognitif lors des situations d'écriture, et indirectement de lecture. De ce fait, si l'enseignement du lexique est implicite et explicite, et si des outils structurants de stockage de ce dernier sont construits avec les élèves, alors leur enrichissement lexical n'en sera que renforcé.

La production d'un écrit suppose de s'approprier une démarche. D'ailleurs, c'est une des compétences des programmes officiels du cycle 2 : « *Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche* ». En effet, rappelons ici les quatre phrases d'une production d'écrit inspirées du modèle du processus rédactionnel d'Hayes et Flower : conception et invention du texte, macro-organisation et planification, mise en mots et mise en texte, et pour finir révision. Or, à chacune de ces différentes étapes, si l'élève est dépourvu d'inspiration par manque de vocabulaire stocké dans sa mémoire, il produira au mieux un écrit court et pauvre d'un point de vue lexical. Par conséquent, si les précautions précédemment évoquées concernant l'enseignement et la mémorisation de mots nouveaux sont mises en œuvre, alors les compétences lexicales de l'élève auront une répercussion positive sur ses compétences rédactionnelles.

La lecture et l'écriture sont indissociables, les programmes le déclarent explicitement : « *Lecture et écriture sont deux activités intimement liées dont une pratique bien articulée consolide l'efficacité* ». C'est pourquoi, s'il est offert aux élèves la possibilité d'étoffer leurs productions d'écrits par des lectures diverses, entre autres, le stock lexical sera indéniablement impacté et leurs écrits améliorés.

Sous-jacent à la recherche présentée dans la partie suivante, il s'agira de valider ou de discuter et critiquer une partie des hypothèses précédentes pour tenter de trouver des éléments de réponse à la problématique suivante :

L'enrichissement du lexique a-t-il un impact sur les performances en production d'écrits chez des élèves de cours élémentaires 1 et 2 ?

Partie 3 : Cadre méthodologique

3.1. Population de la recherche

La recherche se déroule dans une école élémentaire publique du centre-ville d'Angoulême, constituée de 5 classes : CP, CE1/CE2, CE2/CM1, CM1/CM2, ainsi qu'une classe d'UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants). Pour rappel, je suis professeure des écoles

stagiaire à mi-temps depuis la rentrée du 3 septembre 2018, et ce une semaine sur deux. Cependant, depuis la rentrée des vacances de février, précisément le 4 mars 2019, cette alternance s'effectue sur deux semaines. Ainsi, dans le but de favoriser de manière optimale la continuité de l'expérimentation, cette dernière a été mise en place à cheval entre la période 3 et la période 4.

Ma classe de cycle 2, dans laquelle l'expérimentation a lieu, est constituée de 13 CE1 et 6 CE2. Sur ces 19 élèves, la parité fille-garçon est respectée puisque 10 élèves sont des filles et les 9 élèves restants sont par conséquent des garçons. Toute école et toute classe est enclin à présenter des profils d'élèves hétérogènes, pour la simple raison que chaque individu possède des caractéristiques singulières. Toutefois, il est nécessaire de souligner ici le fort caractère hétérogène présent dans la classe, et ce à plusieurs niveaux. Tout d'abord et de manière globale, les élèves qui évoluent dans l'école sont issus de milieux sociaux divers. Ensuite, depuis le début de l'année et à mesure que j'observe et découvre les particularités de chacun de mes élèves, il est possible d'identifier quatre groupes aux besoins différents :

- **les CE2 avec un niveau conforme aux attentes des programmes** : ils sont au nombre de 3.
- **les CE2 ayant des difficultés dans les apprentissages fondamentaux** : ils sont au nombre de 3. Deux d'entre eux sont suivis par le CMPP (centre médico-psycho-pédagogique) à raison d'une fois par semaine. Pour le troisième élève, un PPRE (programme personnalisé de réussite éducative).
- **les CE1 avec un niveau conforme aux attentes des programmes** : ils sont au nombre de 7.
- **les CE1 ayant des difficultés dans les apprentissages fondamentaux** : ils sont au nombre de 6 et présentent de faibles capacités en lecture (décodage, fluence très lente), ce qui freine leur compréhension de consignes écrites. Ils présentent également des difficultés au niveau du graphisme. A raison de deux fois par semaine, pour une durée de 45 minutes, ils sont pris en charge par le maître E rattachés à l'école élémentaire Condorcet. De plus, des PPRE vont être rédigés et soumis à l'avis des parents. Enfin, 2 d'entre eux sont suivis par un orthophoniste à l'extérieur de l'école, et un autre élève consulte de manière régulière un psychologue.

Compte tenu des circonstances inhérentes et imprévisibles au quotidien d'une classe. L'ensemble de ces 19 élèves n'a pu participer à la recherche. Ainsi, 13 élèves ont rendu possible le recueil des résultats de recherche qui me permettent aujourd'hui de présenter un protocole de recherche abouti.

Pour affiner le contexte d'exécution de la recherche, l'information suivante me semble importante : suite au constat d'un manque d'imagination chez les élèves de l'école, le projet de l'école élémentaire Condorcet s'est donné pour objectif de cultiver l'imaginaire de ces élèves.

Ainsi, l'objectif de l'étude sera d'apprécier l'évolution, sous l'influence de l'enrichissement de leur stock lexical, des compétences en production d'écrits d'élèves, que ces derniers soient en adéquation ou non avec les repères de progressivité du cycle 2, et qu'ils soient de niveau CE1 ou de niveau CE2.

3.2. Matériel de la recherche

A chaque étape du protocole détaillé dans la suite du dossier, un ou plusieurs outils ont été construits et exploités lors des différentes tâches des élèves.

3.2.1. Le constat : collecte d'informations sur les élèves

Tout d'abord, la connaissance de mes élèves se nourrit de mes observations ainsi que celles de l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'école, actuelle et de l'année 2017-2018. En effet, l'enseignante de la classe de CP pour l'année 2018-2019 avait anciennement en charge la classe de CE1/CE2 durant la précédente année scolaire, et détient à ce titre des informations précieuses sur les actuels élèves de CE2. De plus, une rencontre avec l'enseignante de CP des élèves de CE1 a fourni des indications supplémentaires sur ces derniers. Enfin, les échanges quotidiens organisés par la directrice de l'école demeurent une ressource importante, qui apporte un certain recul dont le statut de professeur des écoles stagiaire ne permet pas systématiquement.

La passation d'une évaluation diagnostique s'est vue précédée d'un temps de prise d'informations supplémentaires, toujours dans l'intérêt d'affiner davantage les profils de mes élèves participant à l'étude, profils autant scolaires que personnels. A cette occasion, un questionnaire⁷ a été rédigé et transmis à l'ensemble des élèves sur le principe de l'échelle de Likert. Ce dernier comprend un certain nombre d'interrogations :

- As-tu une passion ou un passe-temps favori en dehors du temps scolaire ?
- Est-ce que les adultes autour de toi te lisaient des histoires ?
- Est-ce que les adultes autour de toi te lisent des histoires ?
- Participes-tu à des sorties culturelles en dehors du temps scolaire ?

⁷ Cf Annexe n° 1.

- Aimes-tu lire ? Si oui, quel genre de lectures t'attirent davantage ? Si non, quelle(s) difficulté(s) éprouvent-tu lorsque l'on te demande de lire un texte ?
- Aimes-tu écrire ? Si oui, pourquoi ? Si non, quelle(s) difficulté(s) éprouvent-tu lorsque l'on te demande de rédiger un écrit ?
- Aimes-tu dessiner ? Si oui, quelles sont tes sources d'inspirations ? Si non, pourquoi ?
- Aimes-tu écouter de la musique ? Si oui, quels genres musicaux aiment-tu particulièrement écouter ? Si non, pourquoi ?

Pour information, l'échelle de Likert est un outil psychométrique permettant de mesurer une attitude chez des individus et tire son nom du psychologue américain Rensis Likert qui en est le créateur.

Ces questionnaires ont pour but de me procurer une fiche de présentation détaillée de chacun des élèves dont l'évolution du stock lexical sera mesurée.

3.2.2. L'évaluation diagnostique : le T.V.A.P.

Suite à cela, une évaluation diagnostique va être proposée aux élèves. Il s'agit d'un imagier sous la forme de 15 planches de 6 dessins chacune. Ce dernier est proposé par la B.A.L.E., Banque Analytique du Langage Écrit, élaborée et standardisée par le groupe de valorisation et de diffusion de la recherche en sciences de l'éducation Cognisciences. Son activité porte sur l'étude des processus de développement, d'acquisition et d'apprentissage du nourrisson jusqu'à l'enfant. Dans ce cadre, il développe des outils d'apprentissages afin d'élaborer des stratégies de repérage pour déceler chez les élèves du CE1 au CM2 d'éventuels troubles du développement et des apprentissages. En ce qui nous concerne, l'utilisation de la BALE n'a pas pour vocation première de déceler des troubles des apprentissages, mais de faire état des connaissances lexicales des élèves de cycle 2 et plus précisément de cours élémentaires 1 et 2.

Ainsi, parmi les multiples outils proposés par la BALE, c'est le Test de Vocabulaire Actif et Passif (T.V.A.P.) qui a été retenu. Par définition, un test est la mise en situation d'un ensemble d'individus placés dans une même situation face à une même tâche avec des conditions identiques, le but étant de recueillir un comportement observable. Il est d'ailleurs possible de parler de retest puisque ce test est administré aux mêmes élèves, par le même examinateur, moi-même, et ce à deux reprises espacées par un intervalle de temps qui reste à déterminer. La perspective de cette double passation est d'observer une évolution des compétences des élèves. En effet, la répétition d'un même test aboutit habituellement à améliorer au moins légèrement la performance des sujets soumis à ce dernier. Cela se nomme « effet d'apprentissage ». De surcroît, plus nombreux sont les items d'un

test, plus la probabilité est élevée de voir apparaître les différences entre les sujets. Ainsi, voici la liste des principaux items retenus et à observer dans les résultats des élèves :

- le nombre de mots produits,
- le nombre de catégories de mots employés (nom, verbe, adjectif, adverbe, pronom, déterminant, conjonction, préposition, interjection),
- la diversité lexicale.

Ces items se concentrent donc à la fois sur la dimension structurale de la production, ainsi que sur l'étendue et la richesse des mots employés.

Cette évaluation diagnostique se déroule en deux temps distincts. Tout d'abord, il y a la désignation d'images, première phase où l'élève est amené à pointer du doigt l'image qui, selon lui, correspondant à ce que l'enseignant lui demande par le biais de la formulation suivante : « Quelle est l'image qui te fait le plus penser à... ? ». Puis, dans un second temps, il est demandé aux élèves de définir de manière plus détaillée les mots précédemment désignés dans la première phase. Cette seconde demande sera réalisée à l'oral, en dictée à l'adulte, et consignée à l'écrit par l'enseignant.

En somme, cette évaluation diagnostique va permettre de recueillir les performances des élèves dans deux domaines de la langue : le dire (désignation d'image) et le décrire (définition verbale). C'est à la suite de cette étape qu'une progression va être établie afin de faire progresser les élèves.

3.2.3. Matériel des séances de productions d'écrits

Le cœur de la progression mise en place à la suite de l'évaluation diagnostique se décline en séances de productions d'écrits, qui s'inscrivent plus largement dans une séquence de français incluant également des séances de lecture.

Tout d'abord, afin d'amener les élèves à produire un court écrit à chaque séance, des séries de 3 représentations instigatrices leur seront proposées. Chacune de ces séries feront référence à un même thème. Ainsi, quatre grands thèmes seront exploités tout au long de la séquence : l'été, suivi de l'hiver, du printemps et enfin de l'automne. Habituellement, les saisons se succèdent dans l'ordre suivant : le printemps, l'été, l'automne et finalement l'hiver. Cependant, il a été évoqué plus haut qu'à la fin de chaque séance de production d'écrit, une activité de lecture s'opère autour d'un album, Folles saisons, où l'ordre chronologique des saisons se trouve chamboulé.

Ensuite, afin d'accompagner au mieux les élèves dans leur travail, j'ai décidé d'élaborer une

grille qui a pour vocation de répertorier un certain nombre de mots outils. Ainsi, les élèves pourront s'y référer afin d'agencer de manière plus fluide les phrases qu'ils auront produites, ou encore d'agir comme éléments déclencheurs de leurs idées.

3.2.4. Matériel des séances de lecture

La décision d'inclure des séances de lecture dans le protocole sera explicité plus en détails dans le point suivant. Ces dernières auront deux principales vocations : d'une part permettre aux élèves de s'approprier la grille de lexique, et d'autre part de leur fournir une occasion d'accroître leur potentiel d'imagination au regard des illustrations colorées et de la poésie de l'album de Jean-François Chabas et David Sala, Folles saisons.

Le choix de cet album en particulier s'est arrêté selon plusieurs critères. Tout d'abord, l'idée première était de rassembler en un seul et même support l'évocation de plusieurs thèmes, de manière à créer une continuité narrative et ainsi provoquer un horizon d'attentes de la part des élèves. C'est ensuite la qualité des illustrations riches en couleurs et en poésie qui est venue appuyer ce choix, sans oublier le scénario qui emporte le lecteur à la découverte des quatre saisons, sous un angle plutôt inattendu.

Brièvement, Folles saisons met en scène et personnifie, comme son nom l'indique, les quatre saisons. Elles décident, sans exception, de bouleverser les choses en interchangeant leur ordre d'apparition, entraînant ainsi des changements dans le monde des humains.

3.2.5. Le carnet de vocabulaire

Dans l'école où la recherche a eu lieu, sont distribués aux élèves un cahier de vocabulaire. Ce dernier leur est délivré en classe de CE1, et les suit jusqu'en CM2. Il s'agit d'un outil de recueil du vocabulaire qui a été adopté par l'ensemble de l'équipe éducative dans une volonté de continuité entre les différents cycles. Les élèves sont invités à y répertorier le vocabulaire nouveau et à le classer en différentes rubriques. De ce fait, cet outil participe au processus de catégorisation des mots par l'enfant, évoqué plus haut. En effet, l'apprentissage de mots nouveaux ne doit pas se résumer à apprendre des mots isolés. Au contraire, l'enjeu est de faire entrer ces mots nouveaux dans des collections et des catégories reliées entre elles dans un réseau complexe de significations multiples.

3.3. Étapes du protocole (tâche des élèves, tâche de l'enseignant)

Suite au constat établi concernant le profil des élèves, une progression a été pensée et construite afin d'observer et de constater une évolution des compétences lexicales et rédactionnelles des élèves. Le matériel a été présenté dans la sous-partie précédente. Il s'agit désormais de détailler le protocole de recherche étapes par étapes, en distinguant le rôle de l'élève et le rôle de l'enseignant.

La première étape consistera à me libérer un temps de discussion individuelle avec chaque participant afin de recueillir leurs réponses aux questions concernant leur rapport à la lecture et l'écriture, entre autres.

La seconde étape consistera à évaluer de manière diagnostique les compétences lexicales et rédactionnelles des élèves via le T.V.A.P. (Test de Vocabulaire Actif et Passif). Au regard de sa présentation dans la précédente partie, le rôle de l'élève lors de cette passation sera de répondre aux questions de l'enseignant de manière spontanée. Quant à moi-même, enseignante et plus précisément examinateur lors de cette étape, je laisserai tout d'abord à l'élève un temps d'appropriation des planches de 6 images, et c'est ensuite que je poserai de la manière la plus claire les deux interrogations à l'élève, et consignerai par écrit sa production, en dictée à l'adulte. Le choix de la dictée à l'adulte découle du fait que la moitié de mes élèves de CE1 sont de faibles lecteurs, cela instaure donc une équité entre tous les participants. Il est à noter que ces deux premières étapes du protocole se dérouleront au cours d'une matinée de classe, c'est-à-dire au moment où leur capacité d'attention est plus grande. De plus, cette passation aura lieu dans une salle annexe de ma salle de classe, sans présence d'autres enfants : l'élève sera à côté de moi, face à une table neutre de tout élément mis à part les planches de 6 images qui constituent le support du T.V.A.P. .

La prochaine et troisième étape du protocole s'inscrit dans une séquence d'enseignement du français avec pour dominante la production d'écrits. En effet, il s'agit de permettre à l'élève d'enrichir son stock lexical, puis le réinvestir en production d'écrits afin de le manipuler en contexte et le mémoriser. Au sein de cette séquence, quatre séances inviteront les élèves à produire un court texte, de l'ordre de 2 à 3 phrases au minimum, et ce au regard d'images se rapportant à un thème précis par séance. Cette production se verra précédée d'un échange oral collectif qui aura pour objectif de permettre aux élèves de recueillir les idées et visions de ses camarades, et ainsi de se lancer plus sereinement dans la tâche demandée. Une grille de lexique sera à la disposition de l'élève, préalablement construite par moi-même pour la première séance. Par la suite, cette même grille sera étoffée et personnalisée par les élèves et je pourrai également proposer mes suggestions différenciées selon le niveau de chacun d'eux. Il faut ajouter qu'un temps d'appropriation et de lecture de cette grille par l'élève sera incluse dans la séquence. Dans cette dernière, j'ai également

fait le choix de proposer aux élèves une lecture offerte d'un album de littérature de jeunesse, selon plusieurs objectifs : sensibilisation à la littérature, décentration, altérité, enrichissement du lexique et ainsi possibilité pour l'élève de réviser et/ou améliorer ses productions. Enfin, contrairement à la passation de l'évaluation diagnostique qui est individuelle et proposée dans une autre salle, cette séquence se déroulera dans la salle de classe, et en groupe classe.

Pour finir, la quatrième et dernière étape du protocole consiste à évaluer l'évolution des compétences lexicales et rédactionnelles de l'élève à travers la passation du même test T.V.A.P. . Suite à cette tâche, le rôle de l'enseignant consiste d'une part à consigner par écrit la nouvelle production de l'élève, toujours réalisée en dictée à l'adulte, puis d'autre part de mesurer l'écart avec la production de l'évaluation diagnostique, qui a eu lieu plusieurs semaines en arrière.

Partie 4 : Résultats

Dans un protocole de recherche scientifique, le traitement des données collectées dépend du type de recueil de ces mêmes données : observation, entretien/questionnaire ou expérimentation. Dans le présent cas, c'est une expérimentation qui a été mise en place dans une classe.

4.1. Un recueil de données par expérimentation

Compte tenu des aléas inhérents au quotidien d'une classe, l'expérimentation a été faisable dans un groupe comportant, in fine, 13 élèves. Certains de ces élèves étaient de niveau CE1 ainsi que de niveau CE2, et âgés entre 7 ans et 8 ans. Cependant, du fait de la forte hétérogénéité de ce groupe d'élèves, les résultats ci-contre scindent le groupe en deux parties, non pas au regard du niveau scolaire général ou de l'âge des élèves, mais en fonction de leur résultat au test de l'alphabet (Berninger et al. 1994). Cet exercice demande à l'élève, sur un laps de temps d'une minute, d'écrire les lettres de l'alphabet le plus rapidement possible jusqu'à ce que le chronomètre lui indique de stopper son activité. Les lettres ainsi produites sont ensuite comptabilisées. Du fait de l'apprentissage précoce de l'alphabet, il est une des principales notions stockée dans la mémoire d'un élève. Dans ce test, il s'agit non seulement de chercher dans sa mémoire les lettres de l'alphabet, et surtout de la transcrire par écrit. Ainsi, ce test le reflète de la vitesse de récupération d'une information en mémoire par un individu. Au regard des résultats de ce test, ils ont permis de mesurer d'un côté la diversité lexicale d'élèves moins performants, et d'un autre côté celles d'élèves davantage performants.

Afin de rendre les données récoltées facilement lisibles et interprétables, ci-dessous

apparaissent trois graphiques de types histogrammes à barre. Respectivement, ils présentent le nombre de mots employés par les élèves lors de l'évaluation initiale puis finale du protocole expérimenté, le nombre de catégories de mots auxquelles appartiennent ces mêmes mots produits, et finalement la diversité lexicale, dont la mesure résulte du quotient des deux premières variables. Chacun des histogrammes donnent à voir la comparaison entre les données des élèves moins performants (groupe A) et des élèves performants (groupe B). Un écart de résultats est à constater, indépendamment de la variable dépendante mesurée.

4.2. Contextualisation des données récoltées

La recherche a débuté par une évaluation diagnostique en passation individuelle. Le but de cette première étape était de recueillir des productions d'écrits de chaque individu de l'échantillon, pour ensuite enchaîner sur un travail d'enrichissement lexical, et dans un dernier temps aboutir à des productions d'écrits davantage fournies, ou non, en lexique.

Comme évoqué dans la description des différentes étapes du protocole, les élèves ont répondu à un questionnaire permettant notamment d'en connaître davantage sur leur rapport à la lecture et l'écriture. Une des informations à retenir pour appuyer l'interdépendance entre la lecture et l'écriture, est la réponse à la question n°5 : *« Aimes-tu lire ? Si oui, quel genre de lectures t'attirent davantage ? Si non, quelle(s) difficulté(s) éprouves-tu lorsque l'on te demande de lire un texte ? »*. En effet, l'ensemble des élèves participants à la recherche ont déclaré aimer lire, malgré les difficultés que cela peut engendrer pour les faibles déchiffreurs, qui ont conscience de ces obstacles. Par exemple, voici des déclarations d'élèves faibles déchiffreurs : *« Oui, des petites histoires »* ; *« Oui, des livres qui sont à mon niveau. »*

Pour chaque étape du protocole, il y a la volonté de poser un cadre en annonçant et en explicitant les objectifs à atteindre ainsi que les modalités des activités proposées. Cette tâche incombe à l'enseignant, qui doit employer un vocabulaire simple, clair, lisible et adapté à la maturité de ses élèves.

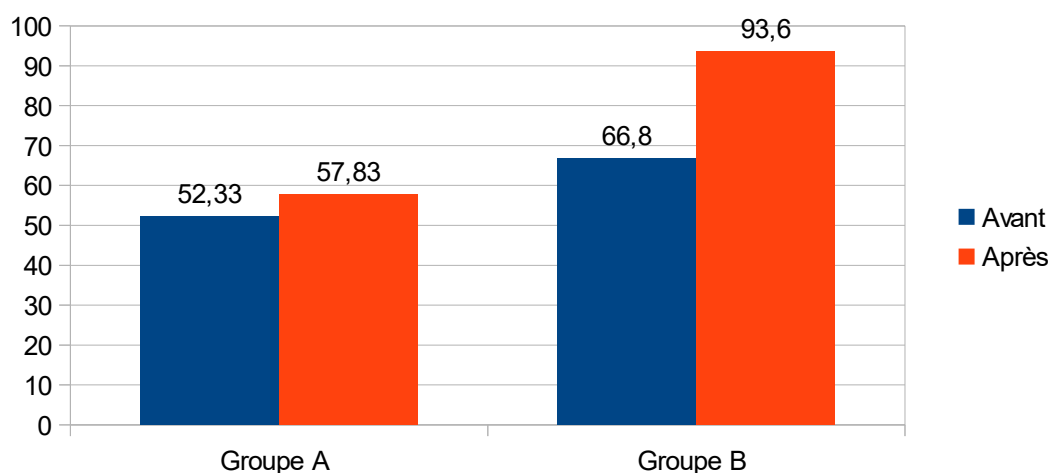
L'évaluation diagnostique, qui a eu lieu au début et à la fin du protocole, a duré entre 5 et 7 minutes, selon que les élèves construisaient des phrases complexes et longues, ou bien des phrases simples, voir parfois un ou plusieurs mots seulement. Suite à cela, 4 séances mêlant à la fois de la production d'écrits et de la lecture ont eu lieu, et se sont vues organisées de manière similaire. Ainsi, au fur et à mesure, une ritualisation de l'activité s'est mise en place et a favorisé une mise au travail optimale. L'architecture des séances était la suivante : 3 représentations d'une saison étaient vidéo-projetées au tableau les unes à la suite des autres. La première était systématiquement un tableau du

peintre Arcimboldo (1527-1593). Chacune de ces représentations est décrite lors d'un échange collectif à l'oral avec les élèves, qui sont également sollicités pour parler de leur ressenti. Une fois la saison identifiée, l'échange collectif oral se poursuivait dans le but de lister une série de mots se rapportant à la saison étudiée. Pour cela, les élèves disposaient de leur boîte à mots pour s'aider, si besoin. Ces deux premières étapes étaient nécessaires pour passer ensuite à la prochaine étape. En effet, il s'agissait désormais de placer les élèves en situation de production d'un écrit, sur l'ardoise, sous la forme d'une courte histoire sur la saison étudiée. Les aides restaient la boîte à mots ainsi que la liste de mots écrite au tableau, mais également le dictionnaire, pour les élèves de CE2 plus particulièrement, et enfin les réflexions collectives amenées par l'enseignante. Lorsque les élèves estimaient avoir terminé cette tâche, la correction orthographique s'est faite de différentes manières selon les niveaux de chacun. La cinquième étape de ces séances a permis aux élèves de visualiser le produit fini de leur production d'écrit puisqu'il leur était demandé de recopier leur petit texte sur une feuille de classeur, avec la possibilité, selon les envies de chacun, d'illustrer ce dernier. Enfin, la sixième et dernière étape consistait pour les élèves à écouter la lecture enseignante de la partie de l'album correspondante à la saison étudiée.

Durant toutes ces séances, le rôle de l'enseignant aura consisté à animer les différentes discussions collectives : recherche de mots, négociation orthographique de mots lors de la correction des productions.

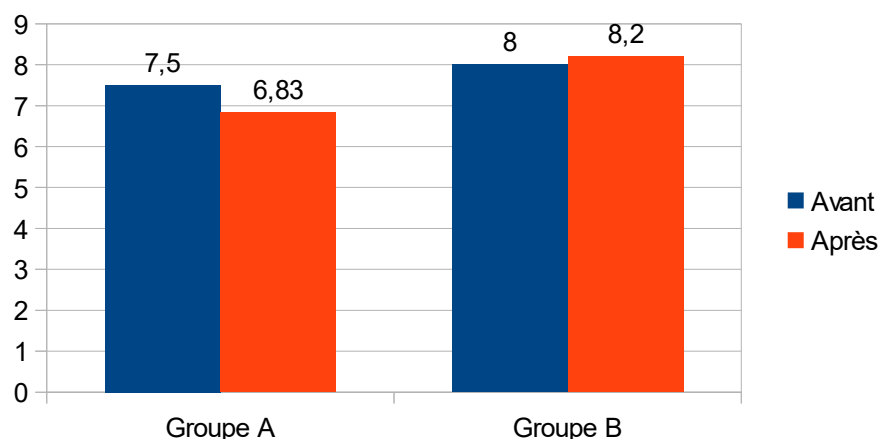
4.3. La lecture des résultats

A travers l'observation des trois histogrammes à barres ci-dessous, il est possible d'émettre des remarques d'un point de vue quantitatif.



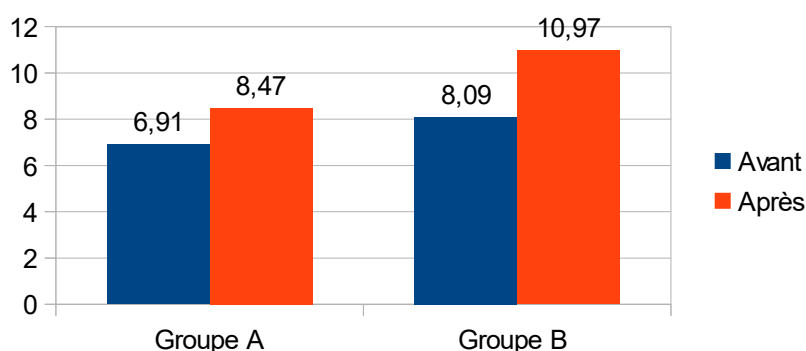
Histogramme n°1 : Nombre de mots produits

Au regard de ce premier graphique, le nombre de mots produits a augmenté chez tous les élèves, indépendamment de leur appartenance au groupe A ou au groupe B. Cependant, cette évolution est quasiment nulle pour les élèves moins performants du groupe A : ils n'évoluent pas ou peu entre l'évaluation diagnostique initiale et l'évaluation finale. Or, le nombre de mots produits par les élèves performants du groupe B a augmenté de manière significative.



Histogramme n°2 : Nombre de catégories de mots employées

Ce graphique, qui indique cette fois-ci le nombre de catégories grammaticales auxquelles appartiennent les mots produits par les élèves, il est à observer que l'entraînement d'enrichissement du lexique décrit dans le protocole, incluant des séances de production d'écrits et de lecture, n'a pas eu d'effet sur les performances des élèves du groupe A. Quant aux performances du groupe B, il est également possible de conclure que cet entraînement n'a pas suscité une modification des performances, puisqu'en moyenne, le nombre de catégories de mots employés est passé de 8 à 8,2 catégories.



Histogramme n°3 : Diversité lexicale

Le troisième et dernier histogramme est le fruit de la différence entre les résultats du premier et du deuxième histogrammes. Sa lecture donne l'information suivante, quasiment similaire à celle de l'histogramme n°1 : la diversité lexicale augmente pour l'ensemble des 13 élèves, néanmoins cette augmentation est plus importante chez les élèves appartenant au groupe B.

Il est donc d'ores et déjà intéressant de souligner que la scission, en deux, du groupe de 13 élèves participants à la recherche suite à leurs résultats au test de l'alphabet (réalisation de la médiane), se vérifie au regard des trois graphiques. En effet, le groupe A a obtenu un score inférieur ou égal à 18 lettres écrites en une minute. Quant au groupe B, il a obtenu un score supérieur ou égal à 18 lettres écrites en une minute également.

Si certaines hypothèses effectuées dans la partie 2 de ce mémoire de recherche peuvent alors se vérifier, leur validation manque de données significatives et irréfutables. De plus, la stagnation voir la régression des performances des élèves du groupe A confirme le fait que l'entraînement mis en place mérite d'être réétudié et enrichi.

Partie 5 : Discussion

Avant de discuter les résultats de la recherche, il convient de rappeler les principaux éléments théoriques et les constats qui ont conduit à son élaboration. Le lexique renvoie à l'ensemble des mots d'une langue, et de ce fait, sa maîtrise est un gage de socialisation pour chaque individu, mais également de réussite scolaire. En effet, l'école étant une des principales instances de socialisation de l'enfant, son rôle est primordiale dans l'acquisition des compétences lexicales. Ces dernières représentent un enseignement complexe et sont au cœur de la maîtrise de la langue. De plus, elles sont inhérentes à toutes les disciplines, à commencer par la lecture et l'écriture. Cependant, même si le lexique est enseigné de manière systématique, son caractère pluriel doit nécessiter la mise en place de créneaux horaires exclusivement consacrés à son enseignement et son appropriation. Enfin, il faut rappeler deux points importants qui renforcent la complexité de l'acquisition des compétences lexicales :

- la mémoire est la conséquence et le moteur des apprentissages ;
- l'organisation du lexique d'une langue est hautement évolutive au cours du temps ;
- ainsi, cela conduit à la nécessité de construire et mettre en place des outils d'aide à la mémorisation, ou encore de travailler les mots en réseaux ;
- à ces conditions, le passage du vocabulaire actif (compréhension) au vocabulaire passif (production) est à espérer pour faciliter mais aussi dédramatiser la tâche d'écriture chez nos

élèves fragiles.

D'ailleurs, des constats évoqués plus haut sont également à rappeler :

- les élèves participant à la recherche évoluent au sein d'une école dont le projet s'est donné pour objectif de cultiver l'imaginaire des élèves, suite au constat d'un manque d'imagination chez ces mêmes élèves. Ce manque d'imagination se ressent au quotidien dans ma classe au vue des productions orales et écrites parfois pauvres en vocabulaire et structures syntaxiques ;
- plus un enfant lit, plus il emmagasine du lexique, et plus il a matière à entrer dans l'écrit et se lancer plus en confiance dans une consigne d'écriture ;
- une aide méthodique est à mettre en place : des séances spécifiques d'enseignement du lexique, des outils de stockage de mots fréquents et nouveaux, des lectures multiples et variés, des sources diverses d'inspiration (écrits de différents genres, œuvres d'arts, musiques, etc).

Compte tenu de ces éléments théoriques en lien avec la problématique du sujet, et des constats précédents, la recherche que j'ai mise en place a eu pour but :

- d'enrichir et d'accroître le lexique de mes élèves (mots fréquents et mots se rapportant aux quatre saisons) ;
- de favoriser la mise en commun du lexique de chacun pour finalement servir aux apprentissages de tous ;
- de multiplier les sources d'inspirations pour amener du vocabulaire spécifique à un univers ;
- de multiplier également les temps d'écriture et de ce fait placer les élèves en position d'auteurs ;
- de mesurer l'impact d'un enrichissement lexical sur les productions d'écrits, en dictée à l'adulte, de mes élèves.

A la lumière des résultats de cette recherche, présentés et commentés dans le point précédent, il est effectivement possible de constater un impact positif de l'enrichissement lexical sur les performances en production d'écrits chez des élèves de cycle 2 (notamment les élèves les plus performants). A noter cependant que ce constat est réalisé d'un point de vue quantitatif, selon le nombre de mots produits. Ainsi, il est intéressant de se pencher à présent sur l'aspect qualitatif des productions des élèves.

En effet, un élève peut avoir produit un nombre important de mots mais sans avoir construit des structures syntaxiques correctes et variées. A l'inverse, un élève peut avoir produit peu de mots,

mais les avoir intégrés dans des phrases correctes et complexes. Les résultats obtenus sont des moyennes, or chaque élève est unique et chaque évolution est à étudier de manière plus précise.

Les résultats montrent également, et de manière significative, que chaque progression d'élève dans les apprentissages n'est pas linéaire. En effet, si la majorité des élèves ont vu leur nombre de mots produits augmenter entre le début et la fin du protocole de recherche, certains l'ont au contraire vu baisser. Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que certains élèves progressent un temps, puis stagnent voir régressent. Ce temps est un temps d'intégration des informations en mémoire, un temps où les relations mentales qui étaient jusqu'alors automatiques ne le sont plus car elles deviennent plus conscientes. En d'autres termes, c'est le passage d'un temps de mimétisme à un temps d'appropriation des connaissances et compétences. Ci-après, voici un verbatim de certains élèves avant et après le travail d'enrichissement lexical :

Charline	
Évaluation initiale	Évaluation finale
<p>1 : <i>de la neige.</i> 2 : <i>bah on peut aller dehors et prendre une chaise.</i> 3 : <i>bah c'est la mer.</i> 4 : <i>c'est le soleil.</i> 5 : <i>bah je peux aller regarder la télé.</i> 6 : <i>c'est la fête.</i> 7 : <i>euh je sais pas.</i> 8 : <i>viande.</i> 9 : <i>euh chien chat.</i> 10 : <i>je pense à une corde à sauter et une corde pour tirer.</i> 11 : <i>euh il y a du vent.</i> 12 : <i>euh bah cuisiner les crêpes euh les gâteaux.</i> 13 : <i>dessiner bois forêt.</i> 14 : <i>euh on peut cueillir des fleurs.</i> 15 : <i>tout ce qui est marteau on peut bricoler avec des outils.</i></p>	<p>1 : <i>à la neige</i> 2 : <i>bah à la tranquillité</i> 3 : <i>bah à la plage, au ski, et à la mer</i> 4 : <i>l'orage, la pluie et le soleil</i> 5 : <i>à se réveiller à l'heure</i> 6 : <i>gâteau, aux ballons et à une bête</i> 7 : <i>à fermer les yeux</i> 8 : <i>des pâtes</i> 9 : <i>à un chien, un chat et un lapin</i> 10 : <i>une corde à sauter</i> 11 : <i>à des éclairs et l'orage</i> 12 : <i>bah à manger</i> 13 : <i>bah les animaux et les arbres</i> 14 : <i>bah à les roses, et aux tulipes</i> 15 : <i>bah à des outils, des mécaniques.</i></p>

Kenza	
Évaluation initiale	Évaluation finale
<p>1 : <i>bonhomme de neige.</i> 2 : <i>euh on se repose.</i> 3 : <i>on est en vacances on peut partir à la plage par exemple.</i> 4 : <i>bah on passe le temps.</i> 5 : <i>un réveil bah on se lève.</i></p>	<p>1 : <i>ça me fait penser qu'on peut faire des bonhommes de neige, qu'il neige</i> 2 : <i>aller à la plage, se reposer</i> 3 : <i>être en vacances</i> 4 : <i>quand il est 4h</i> 5 : <i>à un réveil</i></p>

6 : alors il y a une fête avec un gâteau peut être de la musique. 7 : fermer les yeux être dans son lit. 8 : poulet. 9 : chat. 10 : bah une corde c'est quelque chose qu'on peut monter dessus ou attraper les choses. 11 : la tempête il y a beaucoup de vent et du brouillard et des éclairs. 12 : par exemple des pâtes. 13 : de l'herbe des arbres et des fleurs. 14 : pétales. 15 : un clou.	6 : gâteau, un gâteau 7 : fermes le yeux 8 : manger 9 : à un chat 10 : corde à sauter 11 : il y a des éclairs 12 : frites 13 : des arbres 14 : abeilles 15 : bricoleur
--	---

Dans le cas de Charline et de Kenza, la baisse quantitative du nombre de mots produits peut se justifier par le fait que l'enrichissement lexical opéré lors des séances de production d'écrits et de lecture n'a pas fait l'objet d'une réelle appropriation et d'une réelle mémorisation du lexique des quatre saisons.

Luka	
Évaluation initiale	Évaluation finale
1: ça me fait penser à la neige parce qu'on est en hiver. 2: se reposer. 3: bah pour moi les vacances c'est on va quelque part d'autre. 4: le temps ça me fait penser, le temps au degré. 5: le réveil c'est quand on se réveille le matin. 6: l'anniversaire ça me fait penser à un moment, un moment. Voilà. 7: dormir, ça fait du bien. 8: la nourriture... hum... quand ça me fait penser à la nourriture : à rien. Je sais pas. 9: animal... animal... je pense que ça me fait penser à quelque chose de pas trop méchant. 10 : corde ça fait penser à du sport. 11 : tempête ça fait penser à un monde dangereux. 12 : cuisiner... ça me fait penser ben à un travail. 13 : nature ça me fait penser euh hum à l'herbe. 14 : rien. 15 : bricoler, travailler aussi.	1: Noël. 2: dormir. 3: se baigner. 4: euh, je sais pas. 5: un moment énervant. 6: un bon moment. 7: se reposer. 8: avoir le ventre rempli. 9: je sais pas. 10 : je sais pas. 11 : de l'air. 12 : je sais pas. 13 : je sais pas. 14 : je sais pas. 15 : construire.

Ci-dessus, les deux productions de Luka, élève de CE2, montrent également qu'en fonction du contexte dans lequel a été réalisée cette évaluation finale, tant d'un point de vue personnel que scolaire, ce dernier peut avoir un impact sur les productions d'un élève.

Ava	
Évaluation initiale	Évaluation finale
1 : je pense à la neige.	1: euh il fait froid
2 : lire.	2: à lire
3 : être tranquille.	3: je sais pas
4 : je sais pas.	4: le temps qui passe
5 : c'est se lever	5: la fatigue
6 : la fête.	6: la fête
7 : se reposer	7: le sommeil
8 : manger	8: à manger
9 : je sais pas	9: à la nature
10 : l'escalade	10 : rien
11 : du vent	11 : à rien
12 : la nourriture	12 : je sais pas
13 : euh les insectes	13 : l'air
14 : la nature	14 : la nature
15 : les travaux	15 : l'art plastique

Les deux productions d'Ava ci-dessus, élève de CE1, témoignent quant à elles d'une performance qui a stagné entre le début et la fin de l'expérimentation. Pourtant, au regard de sa production d'un écrit sur l'hiver (annexe n°1), et ce de manière générale, Ava est une élève performante au niveau des apprentissages (savoirs et savoir-faire). Ainsi, certaines productions peuvent révéler le fait que la dictée à l'adulte n'est pas un exercice aisé. En effet, j'ai fait le choix d'une passation sous forme de dictée à l'adulte pour palier au fait qu'une partie de mes élèves sont de faibles déchiffreurs et scripteurs. Cependant, en prenant l'exemple d'Ava, cette modalité d'évaluation ne reflète pas ses réelles capacités lorsqu'il s'agit de produire un écrit.

<u>Questions</u>	Evan	Gina
A quoi te fait penser le mot <i>animal</i> ?	« À un chien. »	« Ça me fait penser à tous les animaux qui vivent dans la forêt et dans l'eau. »
A quoi te fait penser le mot <i>corde</i> ?	« Bah à sauter, à jouer. »	« Ça me fait penser à un fil qui s'étire. »
A quoi te fait penser le mot <i>tempête</i> ?	« Quand y'a beaucoup de vent et beaucoup de pluie. »	« Quand il y a du vent qui souffle, il emporte tout sur son passage. »

Voici ci-dessus un extrait de la production de deux élèves de CE2, Evan et Gina. Au total, ils ont produit le même nombre de mots qui appartenaient aux neuf catégories grammaticales. Cependant, il est à constater que les phrases produites par Gina sont construites de manière conventionnelle, par habitude. Evan, quant à lui, ne produit pas de phrases correctes de manière spontanée, et dans un langage parfois familier (« y'a »).

En somme, il est possible d'affirmer que l'enrichissement lexical a un impact sur les performances des élèves en production d'écrits. En d'autres termes, la tâche d'enrichissement lexical mise en place a permis cette amélioration : des lectures régulières et variées pour multiplier les références culturelles et les modèles d'écriture, la manipulation d'outils de mémorisation pour opérer des retours en arrière et une répétition des mots fréquents et nouveaux, la mise en contexte de mots par la réalisation d'une production d'écrits. Ce sont ces moyens qui ont été mis en place lors de cette expérimentation, mais le champ des possibilités reste grand ouvert. Cette amélioration a pu être constatée seulement chez certains élèves. En effet, pour faire référence à l'idée de Léon (2008) précisée dans la partie théorique, la maîtrise d'une langue est le fruit d'une évolution continue, mais également fluctuante d'un élève à un autre. Ces différentes évolutions confortent également l'élément théorique évoqué plus haut qui déclare que le développement du lexique dépend du développement général et singulier de chaque enfant. Ainsi, tous les élèves n'ont pas la même capacité de mémorisation au même moment, et cela est réaffirmé dans les résultats de la recherche. Dans la partie théorique, il a également été évoqué la pluralité des compétences à mobiliser lors de la production d'un écrit, comme le fait par exemple de mobiliser des univers de référence. Encore une fois, cette mobilisation n'est possible qu'en ayant une capacité optimale de mémorisation, mais également un attrait pour la lecture, et ainsi l'écriture (Anderson, 2008). La difficulté ressentie dans les productions de certains élèves du groupe A est donc à analyser plus en amont, et doit amener l'enseignant à se questionner sur un travail axé sur les compétences nécessaires pour que l'évolution des performances lexicales soit possible.

Une des premières limites que l'on peut émettre face à la lecture de ces résultats est le contexte dans lequel cette expérimentation a eu lieu. En effet, afin d'entreprendre une réelle démarche d'enrichissement lexical, il semble selon moi judicieux d'élaborer une progression en équipe de cycle, pour assurer une continuité et une cohérence dans les apprentissages. Cette modalité est valable pour l'ensemble des domaines d'enseignement. De plus, plusieurs évaluations à intervalles réguliers auraient apporté des résultats plus solides. En d'autres termes, le protocole de recherche aurait nécessité une mise en place sur un temps plus long, incluant des phases de répétition, de remobilisation et de réinvestissement. Ces conditions auraient notamment été

profitables aux élèves dont les performances lexicales ont baissé entre le début et la fin du protocole, ces derniers ayant manqué d'occasions pour stocker en mémoire et réinvestir le vocabulaire des saisons.

Également, tout en gardant l'architecture et le but du protocole de recherche présenté dans cet écrit, le fait de mener dans un premier temps les séances de production d'écrits sans la présentation et la description d'images se rapportant aux quatre saisons, auraient été riche d'enseignements et de pertinence, et ainsi aurait pu renforcer le fait que l'enrichissement lexical a un réel impact sur les performances des élèves en production d'écrits chez des élèves de cycle 2.

Conclusion

En guise de conclusion, je souhaiterais expliciter les motifs qui m'ont poussé à réaliser cette recherche. Je me suis tout d'abord dirigée vers le domaine de la psychologie pour effectuer le travail de recherche qui marque la clôture de mes années d'étude. En effet, cette discipline qui vise la connaissance des activités mentales et des comportements en fonction des conditions de l'environnement, me semble complémentaire dans la formation enseignante : connaître les mécanismes mentaux du jeune enfant me semble indispensable pour réfléchir à des conditions et des dispositifs optimaux d'enseignement. Ensuite, l'intitulé du séminaire « Les contextes des apprentissages scolaires du cycle 1 au cycle 3 » laissait un large choix de sujets. Je me suis donc penchée sur le profil de ma classe dont j'ai la charge et de l'école dans laquelle j'évoluais en tant que professeur des écoles stagiaire : selon mes premières observations et à la lecture du projet d'école, les élèves de ma classe manquaient d'imagination lors de situations de production d'écrits. Je ne saurais expliquer précisément pourquoi j'ai décidé d'étudier l'impact de l'enrichissement lexical sur les performances en production d'écrits. Néanmoins, selon moi, un élève qui possède un capital de mots appartenant à différentes catégories grammaticales, est en quelque sorte plus libre et léger pour inventer, et créer ses propres récits. Un esprit créatif n'est pas obstrué par des notions qui peuvent être des obstacles à la création pour certains. Quels que soient les résultats, la recherche a été menée dans le but de faire progresser mes élèves, en production d'écrits, mais également au quotidien et sur l'ensemble de leur parcours scolaire.

En définitive, l'impact de l'enrichissement lexical sur les performances en production d'écrits chez des élèves de cycle 2 s'est en partie vérifié à travers la recherche décrite plus ultérieurement. Il serait désormais question de poursuivre ce travail d'enrichissement et d'élargissement du lexique des élèves sur l'ensemble du cycle, voir de la scolarité, et toujours garder à l'esprit que le lexique s'enseigne au même titre que toutes les autres disciplines.

Annexes

Annexe n°1 : Production d'écrit d'Ava sur le thème de l'hiver

L'hiver

Il était une fois un enfant qui
8/02/2019 rêvait d'aller faire du ski en hiver.
un jour l'hiver arriva. à l'école
il ne parlait que de ça. Il demanda
à ses amis si ils voulait faire du
ski.
Alors il passa ses meilleures
vacances d'hiver de toute sa vie.

Annexe n°2 : Représentations de l'hiver

Blanche saison

Le mois de janvier est arrivé,
Annonçant ainsi la nouvelle année !
Depuis quelques jours déjà,
La neige tient compagnie au froid.

La ville revêt son manteau blanc,
On ne distingue plus rien à présent,
L'hiver est maintenant bien installé,
Vive les bons feux de cheminée !

Poème de Karine Persillet.



L'Hiver, de Guiseppe Arcimboldo (1563).



Blue cascade, de Megan Aroon Duncanson.

Annexe n°3 : Boîte de mots

La boîte à mots de : _____

<u>Les mots utiles</u>	
le – la – les ta – ma – ton – mon – tes – mes sa – son – ses je – tu – il – elle – nous – vous – ils – elles – ont que – qui – quoi c'est	un – une il y a parce que mais – comme – par – sur – tout – plus – pour – pas – avec – alors et
<u>Les saisons</u>	<u>Les couleurs</u>
printemps – été – automne – hiver	bleu – doré – jaune – orange – marron – gris – noir
<u>Les vêtements</u>	<u>La météo</u>
ses chaussures – des chaussettes – des bottes – des sandales un manteau – un pull – une veste – une écharpe – un bonnet – des gants une chemise – un tee-shirt – un short – un pantalon – une robe – une jupe un maillot de bain – une casquette – un chapeau	le soleil – temps ensoleillé – chaleur éclaircie – temps clair – douceur nuage – temps nuageux – feuilles orage – temps orageux – tonnerre – éclairs neige – temps neigeux – froid – gelée – glacé
<u>Les animaux</u>	<u>Les objets/les choses</u>
un cheval/des chevaux – un oiseau/des oiseaux – une girafe – un chameau – crocodile – un singe un pingouin – un hibou un escargot – un écureuil – un lapin – un canard – un coq un papillon – une chenille – une abeille – une libellule	un bonhomme de neige – le vent – une girouette un arbre – les feuilles un thermomètre – le sable – la serviette une glace – de la soupe – des fruits – des légumes – de la confiture – des cerises – des fraises
<u>Les émotions</u>	
joie – tristesse – bonheur – peur – envie – s'amuser – s'ennuyer	

Bibliographie

- Anderson K., & Lévesque L.-J. (2008). *Donner le goût d'écrire : Stratégies pour motiver les élèves du primaire qui n'aiment pas écrire*. Chenelière Éducation.
- Ansalone M. (2002). Construire les compétences lexicales. *Le Français aujourd'hui*, 131, septembre 2000, Paris, AFEF. In: *L'Information Grammaticale*, 95, 2002. 56-57. En ligne https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_2002_num_95_1_2660_t1_0056_0000_2.
- Bentolila, A. (1987). *Urgence École, Le droit d'apprendre, le devoir de transmettre*. Odile Jacob.
- Bentolila A. (2007, mars). Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire. En ligne <http://media.education.gouv.fr/file/70/4/4704.pdf>.
- Berninger, V. W., Cartwright, A. C., Yates, C. M., Swanson, H. L., & Abbott, R. D. (1994). Developmental skills related to writing and reading acquisition in the intermediate grades. *Reading and Writing*, 6(2), 161-196.
- Bottineau D., & Grégoire M. (2017). Le langage humain, les langues et la parole du point de vue du languaging et de l'énaction. *Intellectica*, 68, 7-15. En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01818243>.
- Calaque E. (2004, août). *La construction du vocabulaire, la construction des connaissances au cours moyen*. Communication présentée au 9e colloque de l'AIRDF, Québec. En ligne <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Calaque.pdf>.
- Cellier, M. (2015). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire*. Paris: Retz.
- Chardron L. (2013). L'apprentissage du lexique à l'école : Comment élargir et enrichir le lexique des élèves ? (Mémoire de Master). IUFM Pays de La Loire, Le Mans. En ligne <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00993131>.
- Florin A. (2010). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. *Enfances & Psy*, 47, (2), 30-41. doi:10.3917/ep.047.0030.

- Grossmann F., & Plane S. (Eds.). (2008). *Lexique et production verbale. Vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*. Villeneuve d'Ascq:Presses Universitaires du Septentrion.
- Grossmann F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149/150, 163-183. En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01738094>.
- Grossmann F. (2018, mars). *Comment intégrer l'enseignement du lexique dans la production écrite ?* Communication présentée à la 5e conférence de consensus Cnesco/Ifé, Lyon. En ligne http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Grossmann.pdf.
- Léon, R. (2008). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école : pourquoi ? Comment*. Paris: Hachette Éducation.
- Morel-César, S. (2016). *Enseignement du vocabulaire : comprendre les mots en réseau* (Mémoire de Master). Université Savoie Mont blanc, Chambéry. En ligne <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01368451/document>.
- Vigner G. (1993). Le monde, les mots et l'école. Éléments d'une didactique du vocabulaire à l'école. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 8, 191-209. doi:[10.3406/reper.1993.2102](https://doi.org/10.3406/reper.1993.2102).