



HAL
open science

Favoriser la mémorisation de nouveaux mots chez des élèves de GS et de CP dans le contexte d'une école à l'étranger

Émilie Frath

► **To cite this version:**

Émilie Frath. Favoriser la mémorisation de nouveaux mots chez des élèves de GS et de CP dans le contexte d'une école à l'étranger. Education. 2024. dumas-04811628

HAL Id: dumas-04811628

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04811628v1>

Submitted on 11 Dec 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Université Paris – Est Créteil

Mémoire de MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la formation

Mention Pratiques et ingénierie de la formation

Parcours Formation de formateur et conseil en formation pédagogique

Titre du mémoire

*Favoriser la mémorisation de nouveaux mots chez des élèves de GS et de CP
dans le contexte d'une école à l'étranger.*

Par Emilie FRATH

Sous la direction de Mme Karine RISSELIN.

Année universitaire 2023-2024

Résumé

L'objectif de tout établissement français à l'étranger est de valoriser et d'encourager la maîtrise de la langue française chez ses élèves. L'enrichissement du vocabulaire fait partie de cette visée. En effet, la maîtrise du vocabulaire est un élément essentiel pour pouvoir exprimer sa pensée, partager et augmenter sa représentation du monde, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Comment concevoir et mettre en œuvre des séquences de vocabulaire pour favoriser la mémorisation de nouveaux mots chez de jeunes élèves ? Qu'en est-il de l'acquisition du vocabulaire particulièrement chez les enfants issus de familles non francophones, dans le contexte d'une école française à l'étranger ?

Cette étude s'intéresse à l'enseignement de nouveaux mots, issus d'albums de jeunesse, dans des classes où les élèves sont non lecteurs ou pré lecteurs. Elle permet de questionner les pratiques enseignantes dans la structuration de leurs séquences de vocabulaire et s'intéresse aux situations de réemploi lexical à l'oral.

Mots clés : mot, lexique, vocabulaire actif et passif, français langue de scolarisation, apprentissage implicite et explicite, littératie, *Narramus*, situations de réemploi, mémorisation.

Table des matières

<i>Résumé</i>	1
<i>Table des matières</i>	2
<i>Introduction</i>	4
A. Cadre théorique pour la recherche.....	5
A.1 Qu'est-ce qu'un mot ?.....	5
A.1.1 Lexique et vocabulaire.....	5
A.1.2 Vocabulaire actif et vocabulaire passif.....	6
A.2 Le français langue de scolarisation	6
A.2.1 L'utilisation du français par les élèves dans une école à l'étranger.....	6
A.2.2 Développer le rapport amical avec les mots.....	7
A.3 L'étude des albums de jeunesse en classe	8
A.3.1 La place des albums de jeunesse dans les programmes officiels	8
A.3.2 Développer la littératie	8
A.3.3 La démarche <i>Narramus</i>	10
A.4 Enseigner le vocabulaire à l'école	11
A.4.1 Les différents temps de la mémorisation de nouveaux mots.....	11
A.4.2 Apprentissage implicite et explicite	12
A.4.3 L'importance de la syntaxe dans l'utilisation des mots.....	13
A.4.4 Les situations de réemploi.....	14
B. Problématique et hypothèses	15
C. Méthodologie.....	16
C.1 Choix du terrain.....	16
C.2 La période de l'expérimentation	16
C.3 La sélection des élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle	16
C.3.1 La répartition des classes	18
C.4 Le protocole d'expérimentation	18
C.4.1 Les prétests	19
C.4.1.1 Les activités pour évaluer la connaissance des verbes.....	19
C.4.1.1 Les activités pour évaluer la connaissance des noms communs.....	20
C.4.1.3 Le système de notation	20
C.4.2 Les séances d'acquisition des mots ciblés à travers la méthode <i>Narramus</i> ..	21
C.4.2.1 Les séances communes	21

C.4.2.2 Les séances supplémentaires de réemploi lexical.....	21
C.4.3 Les posttests.....	23
C.4.3.1 Les activités pour évaluer la mémorisation des nouveaux verbes.....	23
C.4.3.2 Les activités pour évaluer la mémorisation des nouveaux noms communs	23
C.4.3.3 Le traitement des résultats	24
D. Analyse des données.....	24
D.1 Les effets de l'approche de <i>Narramus</i> dans la mémorisation des nouveaux mots	25
D.1.1 La mémorisation des noms communs ciblés	26
D.1.2 La mémorisation des verbes ciblés.....	27
D.1.3 L'évolution dans la connaissance globale des mots ciblés.....	28
D.1.4 La mémorisation des mots avec <i>Narramus</i> : comparaison en fonction de la catégorie socioprofessionnelle des parents d'élèves.	28
D.1.5 La mémorisation des mots à partir de <i>Narramus</i> : comparaison entre les « petits parleurs » et les « grands parleurs »	29
D.2 Les effets des séances supplémentaires de réemploi dans la mémorisation des nouveaux mots	30
D.2.1 Effets des séances de réemploi pour la connaissance globale des noms.....	30
D.2.2 Effets des séances de réemploi pour la connaissance globale des verbes.....	31
D.2.3 Effets des séances de réemploi pour la connaissance globale des mots ciblés	31
D.2.4 Effets des séances de réemploi dans la mémorisation des mots ciblés : comparaison entre les « petits parleurs » et les « grands parleurs ».....	32
D.3 Quels sont les effets des séances supplémentaires de réemploi dans la capacité à nommer les nouveaux mots ?.....	32
D.3.1 Progression dans la capacité à nommer les noms communs.....	32
D.3.2 Progression dans la capacité à nommer les verbes.....	33
D.3.3 Progression dans la capacité à nommer mots ciblés en général.....	34
D.3.4 La capacité à nommer les mots : comparaison entre les « petits parleurs » et les « grands parleurs » dans le groupe expérimental.....	34
E. Discussion et perspectives.....	35
F. Conclusion.....	43
<i>Bibliographie et sitographie</i>	48
<i>Liste des abréviations</i>	50
<i>Annexes</i>	51

Introduction

J’enseigne à l’école primaire dans un établissement français à l’étranger depuis plus de 16 ans. Il s’agit du Lycée Guébré Mariam, en Ethiopie. Cet établissement dispense un enseignement de la PS à la classe de Terminale et il accueille plus de 900 élèves uniquement à l’école primaire. Les enseignant·e·s titulaires des classes appliquent les programmes de l’éducation nationale française, auxquels s’ajoutent des enseignements supplémentaires en amharique, qui sont obligatoires pour les élèves de nationalité éthiopienne qui doivent passer des examens nationaux, mais nous ne traiterons pas de ce fait dans cette étude.

Nos élèves sont pour leur majorité issus de familles éthiopiennes et amharophones et peu d’entre eux ont un contact quotidien ou fréquent avec le français en dehors de l’école. L’amharique est une langue sémitique, éloignée du français par son alphabet¹ et par sa constitution. Par exemple, certains phonèmes du français n’existent pas en amharique² et cela peut entraver la compréhension et la prononciation de certains mots simples comme « maman » ou « ballon ». De plus, l’ordre syntaxique n’est pas le même dans les deux langues puisque l’ordre canonique des constituants dans la phrase simple amharique est sujet-objet-verbe³. Les enseignant·e·s de français doivent donc veiller à bien reformuler les phrases des élèves dès leur plus jeune âge pour les aider à mémoriser les constructions syntaxiques correctes en français. On peut donc considérer que la plupart des élèves éthiopiens, à leur entrée dans notre école franco-éthiopienne, sont des locuteurs d’une langue « distante » du français. La langue française y est principalement envisagée comme langue seconde et de scolarisation. L’acquisition du français est en cela un enjeu majeur de notre mission d’enseignement. Mon établissement, sous la double tutelle de l’Agence pour l’enseignement français à l’étranger (AEFE) et de La mission Laïque française (MLF), s’investit dans cette mission d’enseignement du français.

¹ L’amharique utilise un système d’écriture alphasyllabique dans lequel un graphème combine une consonne et une voyelle.

² Les voyelles antérieures arrondies ([y] *du*, [ø] *deux*, [œ] (*oeuf*)) sont absentes en amharique, ainsi que les voyelles nasales [ã] (*banc*), [õ] (*bon*), [ɛ̃] (*bain*) (voir la fiche-langue de l’amharique, disponible sur le site Langues et Grammaires du Monde dans l’Espace Francophone. Consulté le 09/06/2024 sur <https://lgidf.cnrs.fr/fiches-langues>).

³ En voici un exemple : en amharique, *Käbbädä dabbo bäll-a*. (Kebede pain manger) et en français, *Kebede mange/a mangé du pain*.

Mon étude porte sur la mémorisation d'unités lexicales nouvellement apprises par des élèves de GS et CP lors de l'étude d'albums, grâce à des activités de réemploi de mots ciblés. Ma recherche, ancrée dans la didactique de l'acquisition du français langue de scolarisation, sera centrée sur l'acquisition du vocabulaire.

A. Cadre théorique pour la recherche

A.1 Qu'est-ce qu'un mot ?

Linguistiquement, le mot est un signe. Il a un signifiant qui est sa forme, c'est-à-dire sa prononciation à l'oral (phonèmes ou sons) ou son orthographe à l'écrit et un signifié, qui est son sens, sa signification. Le terme de référent est aussi communément associé au mot. Le dictionnaire en ligne CNRTL cite Lang dans son article qui définit le référent comme « ce à quoi le signe linguistique renvoie soit dans la réalité extralinguistique ou univers réel, soit dans un univers imaginaire⁴ » (Lang, 1973). Dans notre étude, à l'inverse des mots grammaticaux, nous questionnerons l'acquisition des mots que les élèves peuvent associer à un référent.

A.1.1 Lexique et vocabulaire

En ce qui concerne le classement des mots, le lexique est plus une notion théorique qui regroupe « l'ensemble complet des mots d'une langue » (Cellier, 2008) alors que le vocabulaire est « l'ensemble des mots effectivement employés par une personne dans un énoncé écrit ou oral. C'est l'actualisation des mots du lexique » (Cellier, 2008). Les mots utilisés à l'oral par les élèves de classes de GS et de CP feront l'objet de cette étude, il s'agira donc d'observer l'évolution de l'acquisition des mots issus de leur vocabulaire.

⁴ Site internet du Centre National de ressources Textuelles et Lexicales. Consulté le 09/05/2024 sur <https://www.cnrtl.fr/lexicographie/r%C3%A9f%C3%A9rent>

A.1.2 Vocabulaire actif et vocabulaire passif

Mémoriser de nouveaux mots par les élèves suppose d'interroger leur compréhension des mots mais aussi l'utilisation qu'ils en font dans leur discours oral ou dans leurs écrits. Un élève peut comprendre le sens d'un mot mais ne pas l'utiliser spontanément dans ses discours parce qu'il n'en éprouverait pas le besoin ou parce que sa maîtrise de ce mot ne serait pas suffisante. Il convient donc de distinguer le vocabulaire actif du vocabulaire passif. Le premier se réfère aux mots que l'élève utilise avec aisance et fréquemment (il produit des énoncés à partir de son vocabulaire actif) tandis que le second fait référence aux mots que l'élève comprend mais qu'il n'utilise pas ou peu à l'oral. Selon Sardier et Grossman, « le lexique de compréhension [est] plus rapidement disponible et mobilisé par les élèves ; le recours au lexique de production n'interviendra qu'ultérieurement » (Sardier et Grossman, 2020).

A.2 Le français langue de scolarisation

Cette étude a pour contexte un établissement à l'étranger et le français n'est pas la langue maternelle de la majorité des élèves. Le français a ainsi le statut de langue de scolarisation car il permet d'avoir accès aux apprentissages des différentes disciplines et son acquisition est nécessaire pour une bonne réussite dans le parcours scolaire. L'élève construit ses savoirs à travers cette nouvelle langue qui structure également son rapport au savoir et au monde.

A.2.1 L'utilisation du français par les élèves dans une école à l'étranger

Rafoni recense les moments où les enfants non francophones se retrouvent confrontés à la langue française dans le contexte scolaire en France. Il met en lumière « le parler de l'école » que l'on observe dans les interactions entre pairs mais aussi en dehors des temps d'apprentissage didactiques. « A l'école, lieu de la communication obligée entre pairs, l'immersion et la pratique du français sont constantes. C'est dans ce contexte naturel d'interlocution – et seulement dans ce contexte – que l'enseignant doit puiser matière à construire sous forme de bilans langagiers les premiers exercices de structuration du lexique » (Rafoni, 2011). Je retrouve dans ces propos certaines similitudes avec mon contexte d'école française à l'étranger. Les élèves non-

francophones sont immergés en français dans certaines situations de communication comme dans les échanges maître-élèves hors contenu conceptuel ou disciplinaire ("Mets ton manteau !", "Aide-moi à porter les plots pour le sport s'il-te-plait"....) mais aussi pendant l'étude des disciplines non linguistiques comme en EPS, lors des enseignements artistiques ou encore pendant les sorties à visée éducative (comme la découverte d'un musée, ou l'étude de la flore et de la faune dans le parc de l'Ambassade de France). De même, pendant les travaux de groupe dans la classe ou pendant les activités pédagogiques complémentaires (APC), les échanges oraux entre les élèves se font majoritairement en français.

Par contre, contrairement au contexte d'une école située en France, les élèves de mon établissement ne sont pas immergés dans la langue française lors des moments « périphériques » au travail scolaire. Par exemple, en classe, les bavardages « clandestins » pour reprendre l'expression utilisée par Rafoni, se font le plus souvent dans la langue maternelle des élèves, majoritairement en amharique. Hors de la classe, lors des déplacements pour aller à l'école ou en sport mais aussi pendant la pause du déjeuner de midi à l'école ou pendant les récréations et les interclasses, les élèves éthiopiens n'ont pas la nécessité de s'exprimer en français entre eux et ils privilégient leur langue maternelle pour faciliter les échanges langagiers entre locuteurs amharophones.

A.2.2 Développer le rapport amical avec les mots

Un rapport affectif avec la langue, qui est prégnant dans la langue maternelle des locuteurs, doit être encouragé pour motiver les élèves dans leur apprentissage d'une nouvelle langue, ici le français langue de scolarisation. L'étude d'albums de jeunesse à l'école est primordiale car elle permet de développer la littératie des élèves tout en leur offrant la possibilité de construire des liens d'affection avec la langue française. « En faisant du développement de cette attitude positive envers le lexique un objet d'enseignement en soi, au même titre que les contenus lexicaux ciblés dans les programmes d'enseignement, les enseignants pourraient ainsi contribuer à faire naître, chez les élèves, ce rapport amical avec les mots, passeport pour une entrée plus confiante dans ce monde de l'écrit apprêté par l'école. C'est donc l'école qui contribue

à créer ce lien d'amitié avec les mots, si ce contact positif n'a pas déjà été développé dans la petite enfance grâce à la médiation des parents » (Tremblay et Ronveaux, 2018). Un rapport amical va donc être créé entre l'élève et le monde de l'écrit à travers la découverte des albums de jeunesse mais pour que l'élève comprenne une histoire et mémorise de nouveaux mots, l'enseignant·e doit construire des activités structurées.

A.3 L'étude des albums de jeunesse en classe

A.3.1 La place des albums de jeunesse dans les programmes officiels

La découverte d'albums à l'école est essentielle pour accompagner les élèves dans leur apprentissage de la langue. En effet, « lire des livres aux enfants joue un rôle important dans l'accroissement de leur vocabulaire et leur maîtrise de la langue » (Dehaene-Lambertz, 2023). La littérature de jeunesse occupe ainsi une part importante à l'école depuis de nombreuses années. Elle permet aux élèves de s'habituer « à la réception de la forme écrite de la langue française afin d'en comprendre le contenu⁵ ». Le ministère de l'éducation nationale français propose des sélections d'albums de jeunesse, en fonction du niveau de scolarisation des élèves, qui « ont pour but de développer chez les élèves la pratique de la lecture et le goût pour elle et de leur transmettre une première culture littéraire⁶ ».

A.3.2 Développer la littératie

La rencontre avec la littérature de jeunesse à l'école est un puissant moteur pour l'enrichissement du vocabulaire des élèves. En effet, les livres proposent un niveau de langue plus riche qu'à l'oral : « (...) dans les livres, même ceux dédiés aux enfants, le vocabulaire et les structures syntaxiques sont plus variés que dans les échanges quotidiens » (Montag et al., 2015, cité par Dehaene-Lambertz et al. 2023). De plus, la découverte des livres en classe est source de plaisir chez les élèves et cela favorise leur

⁵ Programme d'enseignement de l'école maternelle, Bulletin officiel n°25 du 24-6-2021, disponible sur https://cache.media.education.gouv.fr/file/25/86/5/ensel550_annexe_1413865.pdf

⁶ « Lectures à l'école, des listes de référence », mis à jour en mai 2023, disponible sur le site d'Eduscol, <https://eduscol.education.fr/114/lectures-l-ecole-des-listes-de-reference>

apprentissage : « Or, attention partagé et plaisir de la découverte sont des moteurs puissants de l'apprentissage » (Dehaene-Lambertz et al., 2023).

Etudier des albums de jeunesse en classe permet aussi de développer la littératie des élèves qui est la faculté de comprendre les codes du monde de l'écrit : « À l'inverse d'illettrisme, trop chargé de négativité et d'exclusion, (le mot littératie) désigne la capacité (et non plus l'incapacité) à comprendre et utiliser l'écrit, c'est-à-dire les formes de codification du langage dans un espace bidimensionnel, comprenant non seulement les textes mais aussi les schémas, les cartes, les organigrammes, les pages Internet » (Perdriault, 2014). Le rôle de l'école dans la découverte des codes de l'écrit est important car il participe au processus de compréhension et de mémorisation des nouveaux mots chez les élèves.

L'école a aussi un rôle à jouer dans la lutte contre les inégalités dans l'accès au savoir. En effet, en fonction de la classe sociale dans laquelle ils évoluent, les enfants n'entrent pas tous à l'école avec la même familiarité avec la langue de l'écrit. Dezutter et Lépine évoquent le rôle qu'ont les enseignant·e·s face à ces inégalités « (...) les enseignants ont aussi pour responsabilité de combler les inégalités d'expériences qui marquent d'emblée une différence de « classe » entre les enfants (...) » (Dezutter et Lépine, 2020). Les auteurs citent Lahire quand ils évoquent le fait que les premières socialisations « jouent un rôle décisif dans la formation des premières dispositions mentales et comportementales » (Lahire, 2019, p. 13, cité par Dezutter et Lépine, 2020). Quelques années plus tôt, Bernardin soulignait déjà le rôle de l'école dans la découverte, le décodage et la maîtrise du monde de l'écrit face aux inégalités sociétales: « L'initiation précoce aux livres, aux divers usages et fonctions de l'écrit, aux pratiques langagières écrites et à la rationalité spécifique de la culture écrite n'étant plus des implicites partagés, il revient à l'école d'y initier plus systématiquement tous ceux qu'elle accueille. » (Bernardin, 2014). La découverte des livres nécessite donc un accompagnement réfléchi et structuré de la part de l'enseignant·e pour permettre aux élèves de saisir cet « "invisible présent" dans l'apparente autonomie de la compréhension » (Bernardin, 2014).

A.3.3 La démarche *Narramus*

Pour permettre aux élèves de mémoriser un vocabulaire et des structures syntaxiques riches et variées, nous choisissons d'étudier un album de jeunesse en classe, *Le jour où loup gris est devenu bleu* (Annexe 1). Ecrite par Bizouerne, cette histoire a été intégrée à la collection *Narramus*⁷. La démarche de *Narramus*, dont le sous-titre est « Apprendre à comprendre et à raconter », a été initiée par Cèbe et Goigoux. Elle a pour objectif d'amener les élèves à apprendre à raconter. Pour cela *Narramus* propose des séquences détaillées pour guider les enseignant·e·s et « les activités proposées permettent que les élèves se familiarisent avec la langue écrite et qu'ils apprennent à la comprendre, mais aussi qu'ils développent des compétences langagières orales en production » (Cèbe et Goigoux, R, 2020). *Narramus* favorise le réemploi de structures syntaxiques mémorisées par l'élève. Cèbe, dans une conférence en 2017, explique que « le fait de raconter amène à mieux apprendre le lexique ». Grâce aux activités proposées, les nouveaux mots sont progressivement mémorisés par les élèves. « Au début du scénario, ils (les élèves) racontent beaucoup dans leurs propres mots, ils font des périphrases. Et plus ils sont experts du texte et moins ils supportent de ne pas prendre le mot de l'auteur⁸ ». *Narramus* permet de développer les compétences narratives des élèves qui vont réemployer les mots dans le contexte de l'histoire. L'utilisation de maquettes et de marottes disponibles dans chaque numéro de *Narramus* permet de rejouer l'histoire pour mieux comprendre sa structure. Les élèves sont ensuite progressivement incités à raconter les épisodes sans les images (celles-ci pourront cependant être utilisées pour valider les énoncés oraux).

⁷ *Narramus, apprendre à comprendre et à raconter. Le jour où loup gris est devenu bleu*, Cèbe, S. et Goigoux, R. (2020).

⁸ Conférence *Narramus* : un outil pour apprendre à comprendre et à raconter. Consultée sur <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/LECTURE-ECRITURE/narramus>

A.4 Enseigner le vocabulaire à l'école

A.4.1 Les différents temps de la mémorisation de nouveaux mots

La mémorisation des mots nécessite de respecter plusieurs temps que Cellier explicite avec clarté⁹. Le premier est la rencontre avec le mot. Dans mon étude, cette rencontre s'effectue lors de l'étude d'un album issu de la collection *Narramus*. Le deuxième temps correspond au stockage des mots dans la mémoire. Le troisième temps est celui de la récupération du mot, qui se fait quand on réactive le mot dans différents contextes. Cela permet une mémorisation plus profonde et plus durable. Il est donc important pour les enseignant·e·s de proposer un enseignement explicite et construit pour aider les élèves à mieux mémoriser les mots. Le rôle de l'enseignant·e est primordial car il a un effet sur l'apprentissage des élèves : « Une personne qui enseigne aux élèves les mots du français, doit être bien consciente du rôle éminent qui est le sien » (Picoche, 2011). Crinon souligne la mise en réseau des mots où les relations de forme ou de sens permettent de connecter les mots les uns aux autres : « le vocabulaire n'est pas un répertoire d'étiquettes des objets du monde, mais un système où les unités prennent sens les unes par rapport aux autres (...) » (Crinon, 2011). Comme Cellier, il affirme qu'il ne faut pas isoler les mots mais qu'il est nécessaire de les regrouper dans des systèmes sémantiques pour en faciliter la compréhension et la mémorisation : « Enseigner le vocabulaire en insistant sur sa structuration sémantique est donc utile, non seulement parce que relier ce qui est nouveau à ce que l'élève sait déjà facilite la mémorisation, mais aussi parce que la compréhension des mots et des textes lors des lectures en sera facilitée. » (Crinon, 2011).

Cellier souligne ainsi l'importance de créer des outils (comme des affiches en forme de fleurs) pour décontextualiser les nouveaux mots appris en classe et ainsi mieux les catégoriser et les mettre en réseaux. Ces outils deviennent ainsi la mémoire du travail effectué en classe et permettent aux élèves d'inscrire les nouveaux mots dans leur mémoire, ce qui correspond à la deuxième phase explicitée précédemment. Par la suite, « une fois les mots mémorisés, il faut être capable de les récupérer en mémoire pour les utiliser à bon escient » (Cellier, 2011). Les situations de rappel permettent aux jeunes élèves de réactiver les mots appris à l'occasion d'activités ludiques. C'est en

⁹ Voir l'interview de Micheline Cellier disponible à cette adresse et consultée le 04/04/2024 <https://youtu.be/nq7iWTT9m84>

utilisant les nouveaux mots à plusieurs reprises et dans différents contextes que la mémorisation sera de meilleure qualité. Cellier précise que « les jeux, les exercices, les productions orales ou écrites obligent à des récupérations en mémoire ; plus celles-ci seront nombreuses, meilleur et plus durable sera le stockage, plus dense le maillage (Cellier, 2011).

A.4.2 Apprentissage implicite et explicite

Les élèves découvrent de nombreux mots lors des activités scolaires. Cette simple rencontre suffit-elle à leur permettre de les mémoriser ? Cellier indique qu'« il ne faut pas rejeter l'apprentissage implicite qui présente un certain nombre d'avantages. Beaucoup de mots sont brassés dans ces conditions ; ces rencontres non programmées peuvent être fructueuses car ces termes sont très bien contextualisés, condition importante d'une bonne mémorisation » (Cellier, 2011). Cependant, Picoche nous informe que la rencontre de mots à travers de simples situations d'exposition ne permet pas de les mémoriser : « Non, l'imprégnation laissée au hasard de la conversation et la lecture ne suffit pas à développer le vocabulaire » (Picoche, 2011). Il importe pour les enseignants de s'interroger sur l'efficacité de leur enseignement du vocabulaire.

Lors de la lecture d'albums en classe, les élèves découvrent des nouveaux mots mais ils ont besoin d'un enseignement spécifique pour les mémoriser. En ce qui concerne le monde de l'écrit, Picoche indique ainsi que « non, on ne travaille pas le vocabulaire seulement au hasard des rencontres avec les textes, sauf dans le cas, non majoritaire, d'enfants bons lecteurs issus de milieux cultivés » (Picoche, 2011). La rencontre fortuite avec les mots ne peut donc pas se suffire à elle-même, un apprentissage doit aussi être structuré pour être efficace : « (...) les enseignements lexicaux ne se limitent pas à des apprentissages incidents inclus dans les séances de lecture ou d'écriture. Ils font l'objet de séquences autonomes, repérables par les élèves » (Garcia-Deban et Aurnague, 2023).

L'enseignement explicite est conseillé lors de l'étude d'albums de jeunesse en classe : « Une méthode efficace consiste à travailler explicitement les mots nouveaux, à procéder à un vrai dialogue enseignant-élèves pendant la lecture du livre, puis à

réutiliser (implicitement) ces mots dans de nouvelles activités » (Dehaene-Lambertz, 2023). Lors de la lecture d'albums, il est important pour l'enseignant·e· d'expliciter les mots, de les mettre en réseaux et de les faire réutiliser par les élèves dans de nouvelles activités pour leur permettre de les mémoriser. Anctil, Singcaster et Tardif évoquent ainsi la démarche d'enseignement direct des mots proposée par les auteures américaines Beck, McKeown et Kucan dans leur *Robust vocabulary instruction* (2013) : « Il s'agit d'un enseignement contextualisé prenant appui sur la littérature de jeunesse, qui repose sur des définitions simples fournies par l'enseignant au moment de la lecture et sur des activités de consolidation du vocabulaire ciblé dans les jours qui suivent. » (Anctil, Singcaster et Tardif, 2018).

A.4.3 L'importance de la syntaxe dans l'utilisation des mots

La question du réemploi des mots dans le contexte scolaire est d'actualité. La simple répétition d'une liste de mots ne peut suffire à les mémoriser et à les rendre disponibles dans notre vocabulaire actif. Les mots doivent être mis en contexte et utilisés dans des structures syntaxiques pour faire sens. Cellier affirme que le contexte naturel d'un mot, c'est quand-même la phrase¹⁰. Rafoni clarifie d'ailleurs l'utilisation des mots dans des structures pré-syntaxiques par des élèves non francophones :

« Même au stade du "un mot" on pressent donc toujours une syntaxe latente, une syntaxe à trous qui ne vise qu'à traduire malgré tout une idée. Cette fonction est essentielle car elle préfigure la seule voie d'acquisition du lexique en français langue seconde : non pas étiqueter les choses mais s'essayer à tenir un propos sur le monde environnant. Dès qu'un élève produit une phrase à structure minimale de type "Thème/Propos" ou "Sujet/Prédicat" (le chat.../ il joue...), il dispose d'un "carburateur syntaxique" qui lui permettra petit à petit d'engranger, en situation, tout le vocabulaire afférent. C'est bien le début d'une croissance exponentielle du lexique, vérifiée dans toutes les structures d'accueil pour élèves non francophones » (Rafoni, 2011).

¹⁰ Voir l'interview de Micheline Cellier citée précédemment.

Le mot n'est pas une entité qui se suffit à elle-même. Il est « également à considérer en discours ; il est produit au sein d'une construction syntaxique (...) » (Roubaud et Sardier, 2020). L'enseignant·e, par le choix d'énoncés structurés, devient un référent à imiter pour le jeune élève qui apprend le français : « Dans tous ces cas, l'élève non francophone s'appuie sur du "déjà dit" (rails syntaxiques de l'enseignant) pour tenter d'y agréger un vocabulaire émergent... » (Rafoni, 2011). De plus, grâce aux activités pédagogiques qu'il va construire autour de la structuration de séquences d'apprentissage de mots, l'enseignant·e va permettre à ses élèves de construire progressivement des énoncés personnels syntaxiquement corrects.

A.4.4 Les situations de réemploi

Les situations de réemploi permettent de réutiliser des mots nouvellement appris pour rendre leur mémorisation plus profonde et plus durable. Plus que de simples situations de rappel où l'élève serait dans une posture passive, les situations de réemploi impliquent de réutiliser activement le vocabulaire pour progressivement ancrer les nouveaux mots dans le vocabulaire actif de l'élève.

Le réemploi d'un mot implique une mémorisation stable du mot pour que celui-ci intègre le vocabulaire actif de l'élève. « Par réemploi, nous entendons ainsi le fait que l'élève a suffisamment intégré le mot en question pour l'utiliser à bon escient sans se dire qu'il est dans une situation construite exprès pour cela » (Sardier et Grossmann, 2010). Mais ce réemploi est progressif et Sardier et Grossmann détaillent trois situations de réemploi qui sont graduelles. Le réemploi peut se faire en cotexte étroit, la structure d'utilisation du mot reste ainsi la même mais l'énoncé change et le transfert est donc minimal : « L'énoncé dans lequel le mot ou l'expression sont réemployés est identique ou très proche de l'énoncé de départ » (Sardier et Grossmann, 2010). Le réemploi en contexte voisin permet également un transfert minimal car le mot est réemployé « dans un contexte nouveau, mais (de) même nature que celui dans lequel il a été étudié » (*op. cit.*, 2010). Enfin, le réemploi en contexte éloigné permet un enrichissement du sens lexical. Le mot est réemployé « dans un sens sémantique différent (même s'il comporte un noyau sémique commun), dans un contexte assez sensiblement différent de celui dans lequel il a été étudié » (*op. cit.*, 2010).

B. Problématique et hypothèses

Les élèves de mon école sont issus de contextes socio-culturels et socio-économiques variés mais ils ont comme point commun d'évoluer quotidiennement dans des contextes multilingues. Soutenir les élèves dans leur apprentissage du français est une priorité car la maîtrise de la langue est une condition nécessaire à la réussite de leur scolarité. Dans mon école, on observe à travers les évaluations nationales, qu'un nombre important d'élèves rencontre des difficultés dans l'apprentissage du français et notamment dans la mémorisation du vocabulaire. Il est primordial pour l'enseignant·e de structurer les séances d'apprentissage du vocabulaire en classe car, comme le souligne Cèbe, lors d'une conférence en 2017, « lire ne suffit pas » (Cèbe et Roux-Baron, 2017).

Mon étude tend à questionner et à relever ce qui favorise l'acquisition et la mémorisation du vocabulaire chez de jeunes élèves dans le contexte d'une école à l'étranger. La démarche *Narramus* a déjà fait ses preuves dans la mémorisation de nouveaux mots auprès d'élèves scolarisés en France et issus de milieux socio-culturels variés. Permet-elle également à des élèves scolarisés à l'étranger de progresser significativement dans la mémorisation du vocabulaire ? De plus, changer le contexte de réemploi de mots à l'oral permet-il aux élèves de mieux mémoriser les mots qui ont été découverts lors de l'étude d'un album de jeunesse en classe ? Il s'agit de mener une expérimentation dans des classes de GS et de CP et à travers ce dispositif de vérifier :

- i) Si la démarche d'appropriation du vocabulaire proposée dans *Narramus* permet à des élèves scolarisés dans un pays non francophone et dont le français est langue de scolarisation de progresser significativement dans la mémorisation de nouveaux mots.
- ii) Si l'introduction de séances supplémentaires de réemploi de mots à l'oral permet aux élèves :
 - d'accéder à une meilleure connaissance globale des mots,
 - et de mieux mémoriser leur signifiant à l'oral.
- iii) Si les élèves qui s'expriment peu à l'oral et qui sont désignés comme les « petits parleurs » (ci-après PP) peuvent davantage bénéficier que les « grands parleurs » (ci-après GP) :

- des séances proposées par *Narramus* pour l'appropriation du vocabulaire,
- et des séances supplémentaires de réemploi de mots à l'oral.

C. Méthodologie

C.1 Choix du terrain

Mon étude porte sur la mémorisation d'unités lexicales chez des élèves prélecteurs ou au début de leur apprentissage de la lecture. Mon expérimentation se déroule à l'école primaire du Lycée franco-éthiopien Guébré Mariam (LGM), établissement français situé à Addis-Abeba, en Ethiopie. Cette étude s'inscrit donc dans le cadre spécifique d'une école française à l'étranger, dans un pays où la langue française n'est pas une langue nationale et où le français n'est pas ou peu utilisé dans les échanges de la vie courante (le français reste cependant utilisé dans certains contextes spécifiques comme ceux des grandes institutions internationales. Addis-Abeba est en effet le siège de l'Union Africaine (UA) et la capitale accueille les sommets bisannuels de l'UA).

C.2 La période de l'expérimentation

Le protocole expérimental de mon étude est mis en place au milieu de l'année scolaire, en janvier et en février 2024. Le choix de cette période s'explique par la volonté de laisser aux élèves le temps de se familiariser de nouveau avec la langue française après une période de grandes vacances scolaires (période où les élèves ne sont plus ou que très peu en contact avec le français) et permet aussi aux enseignantes des classes sélectionnées de mieux cerner le profil de leurs élèves.

C.3 La sélection des élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle

Mon étude porte sur deux classes de GS et deux classes de CP. Les enseignantes de ces classes sont toutes expérimentées (avec plus de 10 ans d'ancienneté dans le métier) et elles ont toutes déjà utilisé au moins une fois la méthode *Narramus* en classe.

Parmi les seize élèves sélectionnés dans cette étude, huit sont issus de familles dont au moins l'un des parents exerce une profession de type catégorie A (cadres et professions intellectuelles supérieures). Pour l'autre moitié des élèves, les parents exercent des professions de catégories socioprofessionnelles de type B ou C (professions intermédiaires, employé·e·s, commerçant·e·s ...), certains sont aussi sans emploi.

Quatre élèves sont sélectionnés dans chaque classe. Ils sont issus de familles amharophones et sont représentatifs du public de mon école (la grande majorité des élèves de mon établissement sont de nationalité éthiopienne et parlent l'amharique dans leur milieu familial). Parmi ces quatre élèves, deux sont plutôt considérés par leur enseignante comme actifs à l'oral (pas forcément en français, ils peuvent être actifs dans des langues qu'ils maîtrisent mieux ou qu'ils apprennent aussi à l'école comme l'amharique ou l'anglais). Ces élèves s'expriment à l'oral, participent aux activités collectives autour de la lecture d'albums, interagissent facilement dans le groupe. Les deux autres élèves sont considérés comme plutôt passifs à l'oral. Ils ne s'expriment pas facilement à l'oral soit parce qu'ils ont des difficultés dans la compréhension ou l'expression (en français, anglais ou amharique), soit parce qu'ils ont peur de faire des erreurs et préfèrent observer plutôt que participer activement aux interactions. C'est la capacité des élèves à interagir qui est prise en compte lors de la constitution des groupes d'élèves qui participeront à cette expérimentation. Les « performances » dans l'acquisition du vocabulaire en français seront évaluées à deux reprises en prétests et en posttests.

Les élèves de mon étude sont répartis en deux groupes de huit avec une égale répartition des enfants de GS et de CP. Les élèves du groupe contrôle bénéficient uniquement des séances prévues par le dispositif de *Narramus*. On compte dans ce groupe cinq filles et trois garçons.

Le groupe expérimental, quant à lui, est constitué de six filles et de deux garçons. En plus des séances de *Narramus*, ces élèves bénéficient de situations supplémentaires de réemploi des mots nouveaux.

Tous les élèves qui participent à mon étude parlent couramment l'amharique dans leur foyer. Parmi les élèves du groupe contrôle, au moins deux utilisent également une autre langue pour les échanges quotidiens à la maison (l'anglais ou le français) tandis que cinq élèves du groupe expérimental sont en contact avec plusieurs langues dans leur foyer (l'anglais, le français ou l'arabe en plus de l'amharique).

Les fratries sont aussi observées. Les élèves de notre étude ont-ils des frères et/ou des sœurs plus âgé·e·s et scolarisé·e·s dans notre école ? Rappelons que le LGM est le seul établissement en Ethiopie à dispenser un enseignement en français de la PS à la Terminale. Ces informations nous semblent pertinentes pour mieux cerner l'environnement de nos élèves et pour savoir s'ils sont susceptibles d'avoir déjà eu des contacts avec la langue française dès leur petite enfance. En effet, si leurs ainé·e·s ont déjà entamé une scolarité en langue française avant eux, les élèves de notre étude ont certainement été très tôt en contact avec le français dans leur foyer (en partageant des situations de communication en français, en manipulant un livre emprunté par un frère ou une sœur à la bibliothèque de l'école, en écoutant un poème, une chanson ou une leçon apprise en classe...). Quatre élèves du groupe contrôle ont au moins un/une ainé·e scolarisé·e au LMG contre cinq chez les élèves du groupe expérimental. Les données des deux groupes sont donc relativement similaires à ce niveau.

Il conviendra de prendre en compte les spécificités des élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle lors de l'interprétation des résultats de notre étude.

C.3.1 La répartition des classes

GS1 (groupe contrôle) : élèves qui vont bénéficier uniquement des séances explicitées dans la méthode *Narramus* pour la mémorisation des mots.

GS2 (groupe expérimental) : élèves qui vont bénéficier des séances explicitées dans la méthode *Narramus* avec des séances supplémentaires de réemploi lexical.

CP1 (groupe contrôle) : élèves qui vont bénéficier uniquement des séances explicitées dans la méthode *Narramus* pour la mémorisation des mots.

CP2 (groupe expérimental) : élèves qui vont bénéficier des séances explicitées dans la méthode *Narramus* avec des séances supplémentaires de réemploi lexical.

C.4 Le protocole d'expérimentation

Il s'agit de comparer les performances des élèves du groupe expérimental dans la mémorisation de mots nouveaux avec les performances des élèves du groupe contrôle. Pour mettre en place le protocole expérimental de mon étude, je me suis inspirée des travaux de deux didacticiens de l'université de Montréal, Anctil et Sauvageau. Dans

leur article intitulé « Comment mesurer les apprentissages lexicaux d'élèves prélecteurs ? » (Anctil et Sauvageau, 2020), ils ont mesuré l'acquisition de nouveaux mots chez de jeunes élèves en effectuant des prétests et des posttests.

C.4.1 Les prétests

La première phase de mon étude expérimentale est la passation individuelle d'un prétest (Annexe 2) pour chaque élève de mon expérimentation. Son but est de définir quels sont les mots déjà connus des élèves avant la lecture de l'album *Le jour où loup gris est devenu bleu*, de Bizouerne, album issu de la collection *Narramus* et à destination des élèves de GS et de CP. L'objectif est d'écarter les mots déjà connus des élèves avant la découverte de l'album. Ce prétest porte sur la dimension réceptive des mots ciblés.

N'ayant pas la possibilité de traiter l'intégralité des nouveaux mots proposés dans tous les épisodes de cet album (par manque de temps et de moyens pour les passations individuelles des prétests et des posttests), je fais le choix de ne sélectionner que certains verbes et noms communs qui sont des mots pleins ou lexicaux (Annexe 3) et de ne pas traiter les expressions, locutions ou adjectifs lors de la conception des épreuves de prétests et de posttests.

C.4.1.1 Les activités pour évaluer la connaissance des verbes

Pour évaluer la connaissance réceptive des mots sélectionnés, je choisis plusieurs tâches avec plusieurs niveaux de difficulté. Les tâches les plus exigeantes nécessitent pour l'élève d'employer son vocabulaire actif pour définir les mots ciblés tandis que les tâches les moins exigeantes permettent de définir si les mots ciblés appartiennent au vocabulaire passif de l'élève.

En ce qui concerne les verbes, il s'agit pour les élèves interrogés individuellement :

1. d'expliquer le sens des verbes. La question qui leur est posée est « Ça veut dire quoi ... ? »
2. ou de mimer la signification du verbe (« Peux-tu imiter quelqu'un ou un animal qui ... ? »),

3. ou enfin de pointer une image parmi une série de quatre images (« Parmi ces images, montre-moi « rôder »). Cette activité de pointage est présente tous les ans dans les évaluations nationales des acquis et des besoins des élèves au début de l'année puis au milieu de l'année du cours préparatoire (CP).

C.4.1.1 Les activités pour évaluer la connaissance des noms communs

Les exercices proposés en prétest pour évaluer la connaissance des noms communs des élèves du groupe expérimental sont sensiblement différents. Il s'agit :

1. pour l'élève de pointer une image parmi une série de 4 images (« Parmi ces images, montre-moi ... »). On évalue ici plutôt la dimension réceptive du mot (vocabulaire passif). Si l'élève arrive à pointer l'image, on peut lui demander d'expliquer ce que c'est : « Oui, tu as raison, c'est un "village". Peux-tu m'expliquer avec des mots ce que c'est ? ». Si l'élève parvient à produire une définition de qualité, on estime que ce mot fait partie de son vocabulaire actif et donc que sa connaissance de ce mot est stable.
2. Si l'élève arrive à reconnaître et à pointer une image lors de la première phase, l'enseignante lui montre une image similaire isolée et lui demande de nommer ce qu'elle représente. On attend que l'élève nomme le mot et on évalue ici la dimension productive du mot.

C.4.1.3 Le système de notation

Les réponses proposées par les élèves lors de ce prétest permettent d'évaluer leurs connaissances préalables des mots ciblés selon ces niveaux :

Niveau 2 : « l'élève semble avoir une bonne connaissance du mot » (Anctil et Sauvageau, 2020). Il est par exemple capable de l'employer spontanément dans un énoncé oral. On estime que le mot ciblé fait partie de son vocabulaire actif.

Niveau 1 : l'élève a une connaissance partielle du mot. Il sait par exemple associer le mot à son référent mais il n'est pas forcément capable de nommer ce mot. Il peut comprendre le sens du mot produit dans l'énoncé d'une tierce personne mais il ne sait pas l'employer spontanément dans ses propres énoncés.

Niveau 0 : « l'élève ne semble pas connaître le mot » (*op. cit.*, 2020). Il ne parvient ni à le nommer, ni à associer ce mot à une représentation imagée.

C.4.2 Les séances d'acquisition des mots ciblés à travers la méthode *Narramus*

C.4.2.1 Les séances communes

Après cette phase de prétest, plusieurs séances sont consacrées dans chaque classe à l'étude de l'album *Le jour où loup gris est devenu bleu* et à l'apprentissage des mots ciblés. Les enseignantes des classes sélectionnées mettent en œuvre les mêmes séquences en suivant la démarche *Narramus*, telle qu'elle est explicitée en détails dans le guide de l'enseignant qui accompagne l'album choisi. Les séances se déroulent selon un calendrier commun, sur une durée de six semaines (Annexe 4).

C.4.2.2 Les séances supplémentaires de réemploi lexical

Deux des classes sélectionnées (GS2 et CP2) bénéficient, en plus des séances de *Narramus*, de deux séances hebdomadaires supplémentaires de 20 à 30 minutes où les élèves sont amenés à réemployer les mots ciblés à travers de nouvelles activités pédagogiques. Ces mots sont rencontrés et travaillés dans les cinq premiers modules de l'album de *Narramus Le jour où loup gris est devenu bleu* qui en comporte neuf en tout (Annexe 5). Les enseignantes qui mettent en œuvre les activités de réemploi supplémentaires peuvent ainsi (sans être pressées par le temps ce qui serait contre-productif) permettre aux élèves de découvrir sereinement les mots ciblés avant les activités de réemploi : lors de la phase initiale de découverte des mots ciblés grâce aux cartes de vocabulaire et lors de la découverte du texte de l'histoire.

La première séance de réemploi de la semaine est consacrée à l'activité 1 : l'enseignante donne à un élève « en cachette » des autres élèves un mot ciblé déjà étudié dans l'album et il doit l'utiliser dans une courte production orale. Elle lui propose également une image (Annexe 6) pour l'aider à débiter son propos. Par exemple, l'enseignante annonce à l'élève que le mot ciblé est "festin". Puis, elle lui fournit une image et situe l'emploi de ce mot dans un contexte familier issu de l'univers enfantin :

« C'est ton anniversaire, tu fais une fête et il y a beaucoup de choses délicieuses à manger. Raconte ce moment : tu dois utiliser le mot "festin" ». Puis elle affiche quatre images qui sont issues de la méthode *Narramus* au tableau (dont celle du mot ciblé). Quand l'élève qui s'exprime à l'oral termine sa prise de parole, ses camarades doivent identifier et énoncer le mot "festin" et ils doivent pointer l'image affichée qui est associée à ce terme. Ils sont aussi encouragés par l'enseignante à expliquer leur choix oralement. Ils découvrent ensuite l'image qui a été confiée à l'élève qui s'est exprimé à l'oral et peuvent réagir à cette image pour enrichir sa production orale.

La deuxième séance de réemploi se déroule dans la même semaine et elle est consacrée à l'activité 2 qui permet de produire des énoncés oraux avec les mêmes mots ciblés que ceux de la séance 1. L'enseignante affiche la même image que celle qui illustre la situation de l'activité 1. Elle demande ensuite aux élèves : « Quel est le mot de l'histoire que nous avons réutilisé grâce à cette image ? ». Quand un élève cite le mot ciblé (par exemple "festin") l'enseignante lui demande de raconter l'histoire qui avait été inventée à partir de l'image affichée tout en utilisant ce mot. L'enseignante guide les élèves dans leurs productions orales pour leur permettre de réemployer les mots ciblés à travers des structures syntaxiques de qualité. Voici par exemple ce qu'a dit une élève de notre expérimentation quand on lui a présenté l'image associée à "festin" : « Il a une fête. Le garçon il est contente et ses amis il est content. Il y a beaucoup de choses de manger, c'est le festin ». L'élève a compris le sens du mot "festin" et elle a réussi à le réutiliser en contexte mais il était important pour son enseignante de l'aider à reformuler ses propos pour élaborer des phrases syntaxiquement et grammaticalement correctes. L'enseignante lui a donc demandé de répéter les phrases corrigées à l'oral : « Il y a une fête. Le garçon est content (pas contente parce que c'est un garçon) et ses amis sont aussi contents. Il y a beaucoup de choses à manger, c'est un festin ». La concordance des temps doit aussi être respectée à l'oral et mérite d'être corrigée comme dans ces propos d'une autre élève : « C'est l'anniversaire de lui (elle pointe le garçon sur l'image). Il était en train de fêter son anniversaire avec ses copains. Ils vont manger le festin dans la forêt ». Le modèle proposé par l'enseignante était celui-ci : « C'est l'anniversaire d'un garçon (ici, on ne pointe plus l'image mais on utilise le mode de narration). Il est en train de fêter son anniversaire avec ses copains. Ensemble, ils mangent un festin dans la forêt ».

C.4.3 Les posttests

La troisième phase de mon expérimentation est consacrée aux posttests (Annexe 7) qui ont pour finalité de mesurer l'évolution de la mémorisation des mots ciblés qui n'étaient pas encore connus des élèves en phase de prétest. Il s'agit ici de « vérifier la capacité des élèves à produire les mots ciblés à partir de leur sens (production) » (Anctil et Sauvageau, 2020).

C.4.3.1 Les activités pour évaluer la mémorisation des nouveaux verbes

Les activités choisies pour vérifier l'acquisition des verbes sont celles-ci :

1. L'enseignante pose des questions à l'élève à partir d'une situation pour faire émerger le mot ciblé en production. Exemple : « Quand un chien cherche des indices avec son museau ou quand il sent quelque chose, on dit qu'il (renifle) ». On peut aussi choisir une situation issue de l'album *Le jour où loup gris est devenu bleu*.
2. L'enseignante mime le sens du verbe et l'élève doit nommer cette action.
3. L'enseignante montre une image qui représente quelqu'un qui fait l'action et l'élève doit nommer ce verbe.

Si l'élève arrive à énoncer le mot ciblé à travers l'une de ces activités, il atteint le niveau 1 d'appropriation du mot selon les critères de réussite explicités lors de la passation du prétest. On peut ensuite demander à l'élève de réutiliser le mot ciblé en produisant quelques phrases à l'oral de manière à vérifier si le mot ciblé appartient à son vocabulaire actif (l'élève atteint alors le niveau 2 d'appropriation du mot).

C.4.3.2 Les activités pour évaluer la mémorisation des nouveaux noms communs

Les activités suivantes doivent permettre de vérifier la mémorisation des noms communs nouvellement appris :

1. L'élève produit spontanément un énoncé oral à partir d'une nouvelle image qui illustre le mot ciblé. Le mot ciblé doit être énoncé dans la production orale de l'élève. Si l'élève parvient à le réutiliser dans une production orale sémantiquement structurée, il accède au niveau 2 d'appropriation du mot. Si

l'élève parvient seulement à nommer le mot ciblé, il atteint le niveau 1 de connaissance du mot.

2. L'enseignante montre les images issues de la méthode *Narramus* qui correspondent aux mots ciblés et demande à l'élève ce qu'elles représentent. On attend ici que l'élève nomme les mots (niveau 1). Si l'élève peut produire un énoncé oral à partir de ces images et convoquer ainsi son vocabulaire actif, cela lui permettra d'accéder au niveau 2 de connaissance du mot.
3. L'élève trouve et nomme le mot ciblé à partir d'une définition donnée par l'enseignante (niveau 1 d'appropriation du mot).
4. L'élève pointe une image parmi une série de quatre images après avoir entendu le mot ciblé prononcé par l'enseignante (« Parmi ces images, montre-moi ... ») et atteint le niveau 1 d'appropriation du mot.

Pour le posttest, les réponses des élèves sont évaluées selon les mêmes critères que pour le prétest et les niveaux qui codent la connaissance des mots sont les mêmes.

C.4.3.3 Le traitement des résultats

Pour traiter les données issues des prétests et posttests, on génère des graphiques où les mots ciblés sont mis en corrélation avec les résultats des élèves (selon les niveaux de 0 à 2 décrits précédemment). Le graphique qui illustre les résultats du posttest doit mettre en évidence l'évolution du nombre de mots mémorisés tant par les élèves du groupe expérimental (GS2 et CP2) que par ceux du groupe contrôle (GS1 et CP1). Cela doit permettre de visualiser l'effet des séances supplémentaires de réemploi des mots ciblés dans la mémorisation des mots nouveaux.

D. Analyse des données

Dans cette étude, nous avons observé et analysé la mémorisation de nouveaux mots auprès de seize élèves du Lycée franco-éthiopien Guébré Mariam. Huit d'entre eux sont élèves de grande section de maternelle (GS) et les huit autres élèves sont scolarisés en classe de cours préparatoire (CP).

Nous allons détailler les résultats de l'ensemble de ces élèves dans l'appropriation des nouveaux mots en suivant la méthode *Narramus*. Ensuite, nous observerons les effets des séances de réemploi chez les élèves du groupe expérimental (composé de huit élèves ; quatre de GS et quatre de CP) et nous les comparerons avec les résultats des élèves du groupe contrôle (composé également de quatre élèves de GS et de quatre élèves de CP). Rappelons que les élèves du groupe expérimental ont bénéficié de deux séances supplémentaires hebdomadaires de trente minutes chacune, dans lesquelles ils ont pu réemployer les mots ciblés dans des contextes voisins. Nous observerons si la comparaison des résultats du groupe expérimental et du groupe contrôle permet de mettre en lumière l'efficacité des séances supplémentaires de réemploi pour favoriser l'acquisition du vocabulaire.

D.1 Les effets de l'approche de *Narramus* dans la mémorisation des nouveaux mots

Les enseignantes des quatre classes qui ont participé à cette étude ont suivi la démarche *Narramus* pour travailler le vocabulaire. Il s'agissait d'abord d'enseigner les nouveaux mots avant la lecture d'un épisode (avec une phase de découverte et une première mise en mémoire des mots ciblés). Les nouveaux mots ont ensuite été étudiés dans le contexte de l'album. Suite à cela, les enseignantes ont proposé des activités pour réactiver le lexique notamment à travers des mises en situations et des activités théâtralisées en utilisant par exemple des masques et des marottes pour aider les élèves à faire revivre le scénario de l'histoire. Il s'agissait aussi de réactiver le lexique lors des activités de narration où les élèves étaient invités à relater à l'oral de façon individuelle et face au groupe un ou plusieurs épisodes de l'histoire. L'utilisation du « mot juste » était mise en valeur et les élèves étaient d'ailleurs très désireux et fiers d'utiliser les nouveaux mots appris.

Kervyn et Goigoux ont rappelé les principaux choix effectués par les auteurs de *Narramus* dans le domaine du vocabulaire :

- étudier longuement les mots ou expressions contenus dans l'album ;
- proposer d'abord un enseignement collectif ;

- enseigner le lexique avant la lecture d'un épisode ;
- proposer un enseignement multimodal du vocabulaire et inciter les élèves à prononcer les mots ;
- inciter les enseignants et les élèves à multiplier les liens sémantiques ;
- dissocier la présentation du texte et celle de l'illustration puis soigner leur mise en lien ;
- réviser le vocabulaire et entraîner le réemploi en faisant varier les contextes de production (et donc de récupération).

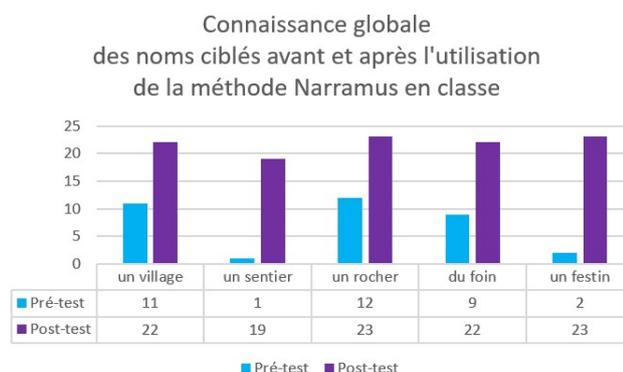
(Kervyn et Goigoux, 2021)

Nous allons observer les effets des séances de *Narramus* dans l'appropriation du vocabulaire auprès de notre public d'élèves dans une école à l'étranger.

D.1.1 La mémorisation des noms communs ciblés

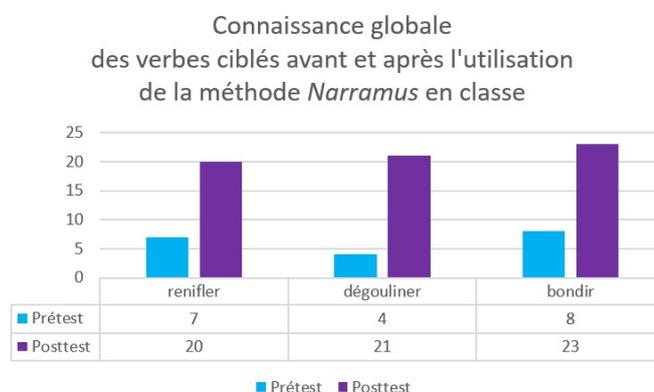
Chaque élève de l'étude a été interrogé individuellement en prétest et en posttest dans l'objectif de définir sa connaissance globale de chaque mot. Le système de notation utilisé lors de ces tests a été expliqué précédemment dans cette étude. Rappelons ici de manière concise les principes d'attribution des points. Pour chaque mot, deux points ont été attribués aux élèves qui avaient une bonne connaissance des mots et qui savaient, par exemple, les nommer mais aussi les réemployer dans une production orale (le mot semblait alors appartenir à leur vocabulaire actif). Un point a été attribué aux élèves capables de nommer un mot mais sans réussir à le réemployer à l'oral dans une phrase sémantiquement acceptable (il s'agissait ici d'une connaissance partielle du mot). Les élèves qui ont réussi à pointer le mot ciblé parmi une série de quatre images ont aussi reçu le score d'un point dans la connaissance globale du mot.

Le graphique ci-dessous (Annexe 8) présente la connaissance globale des noms communs ciblés, avant et après le travail autour de l'album *Le jour où loup gris est devenu bleu*, album qui a été étudié en classe en suivant le déroulement des séquences pédagogiques explicitées dans *Narramus*.



Nous pouvons noter une forte augmentation dans la connaissance globale des élèves pour chacun des mots ciblés. Par exemple, le score de connaissance du mot « sentier » était de 1 en prétest et de 19 en posttest. Cette augmentation est particulièrement importante pour les mots qui étaient les moins connus par les élèves lors de la phase de prétest. L'augmentation de ces scores s'échelonne de + 11 points à + 18 points. Qu'en est-il de la mémorisation des verbes ciblés ? Peut-on observer une progression nette et conséquente de leur appropriation par les élèves ?

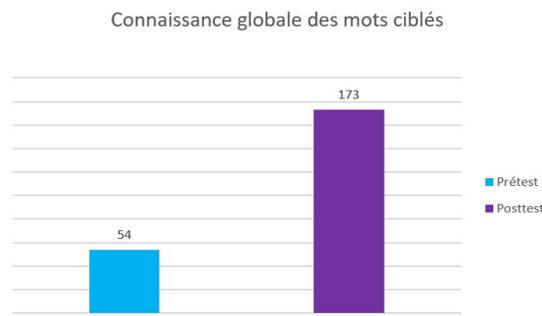
D.1.2 La mémorisation des verbes ciblés



Le graphique ci-dessus présente les scores des élèves concernant les trois verbes ciblés en prétest puis en posttest. Comme pour les noms communs, on observe une

augmentation de la connaissance globale des verbes. Cet accroissement des scores s'échelonne de + 13 points à + 17 points.

D.1.3 L'évolution dans la connaissance globale des mots ciblés



Les enseignantes qui ont participé à notre expérimentation ont respecté les séquences d'apprentissage du vocabulaire proposées dans *Narramus*. Nous observons que ce dispositif a eu des effets conséquents dans l'acquisition des nouveaux mots chez nos élèves car il a permis une augmentation très conséquente du score de connaissance globale des mots ciblés (+ 119 points).

D.1.4 La mémorisation des mots avec *Narramus* : comparaison en fonction de la catégorie socioprofessionnelle des parents d'élèves.

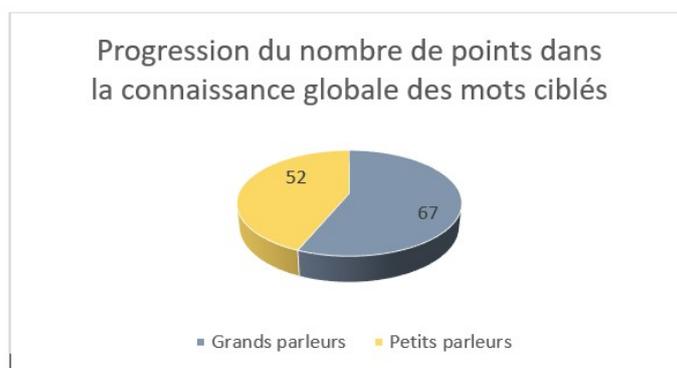
Cette étude n'a pas permis de mettre en avant une corrélation entre le milieu socioprofessionnel élevé des parents et une réussite plus importante de leur enfant dans la mémorisation de nouveaux mots en français. En effet, les élèves dont au moins l'un des parents exerce une profession de type catégorie A ont progressé de 56 points dans la connaissance globale des mots contre une progression de 63 points chez les élèves dont les parents exercent une profession de type B ou C (Annexe 9). Nous commenterons ces résultats par la suite, au regard de la situation particulière de notre école à l'étranger.



D.1.5 La mémorisation des mots à partir de *Narramus* : comparaison entre les « petits parleurs » et les « grands parleurs »

Lors de la constitution des groupes pour notre expérimentation, chacune des enseignantes a choisi quatre élèves de sa classe tout en prenant en compte leur capacité à s'exprimer à l'oral dans une langue, même autre que le français. Dans chaque groupe de quatre élèves, deux sont considérés par leur enseignante comme de « grands parleurs » (GP), c'est-à-dire qu'ils ont la faculté de prendre souvent la parole dans la classe et lors des activités extra-scolaires. Les deux autres élèves sont plutôt considérés comme étant des « petits parleurs » (PP), ils s'expriment peu à l'oral, quelle que soit leur langue de communication privilégiée.

Peut-on observer une différence dans la mémorisation des nouveaux mots chez ces deux groupes ? Le graphique « Connaissance des mots ciblés : comparaison des « petits parleurs » et « grands parleurs » en prétest et en posttest » (Annexe 10), nous indique que les élèves de ces deux groupes ont accédé à une meilleure connaissance des mots ciblés grâce aux séances de *Narramus*.



Le graphique ci-dessus (Annexe 11) nous montre la progression des deux groupes entre la phase du prétest et celle du posttest. Pour le groupe des PP, nous observons une amélioration de 52 points et une amélioration de 67 points pour le groupe des GP. Les séances d'étude du vocabulaire proposées par *Narramus* n'ont pas eu un effet plus conséquent chez les élèves du groupe des PP.

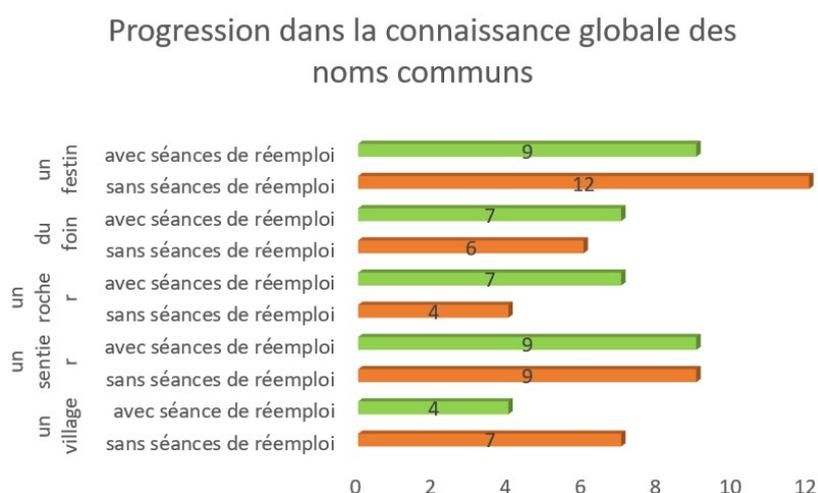
Après avoir observé l'effet des séances de *Narramus* dans la mémorisation des mots chez l'ensemble des élèves de notre étude, nous allons à présent vérifier si l'ajout

de séances de réemploi du vocabulaire a permis une progression plus rapide dans la mémorisation des nouveaux mots.

D.2 Les effets des séances supplémentaires de réemploi dans la mémorisation des nouveaux mots

Rappelons les deux groupes de cette étude : le groupe contrôle (GC) qui a bénéficié uniquement des séances de *Narramus* pour l’exploitation de l’album choisi et le groupe expérimental (GE) qui a bénéficié, en plus des séances de *Narramus*, de deux séances supplémentaires hebdomadaires de réemploi des mots ciblés. Ces séances de réemploi ont été décrites précédemment. Elles ont été élaborées dans le but d’amener les élèves à réutiliser les mots ciblés découverts en amont dans des contextes voisins. Nous avons recensé les scores des élèves du GE et du GC dans la connaissance globale de tous les mots ciblés (Annexe 12). Les séances de réemploi proposées ont-elles eu un effet positif sur la mémorisation des nouveaux mots ? Nous allons répondre à cette question en comparant les écarts de progression dans la connaissance des mots entre les élèves du GE et du GC.

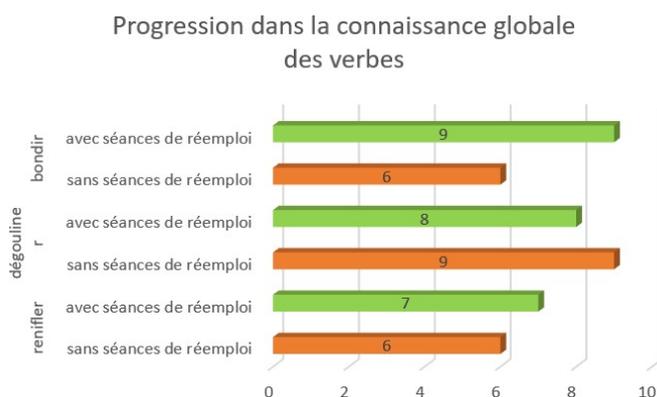
D.2.1 Effets des séances de réemploi pour la connaissance globale des noms



Le graphique ci-dessus (Annexe 13) présente la progression dans la connaissance globale de chaque mot en comparant l’évolution des élèves ayant bénéficié ou pas des séances de réemploi. Ces séances supplémentaires semblent avoir

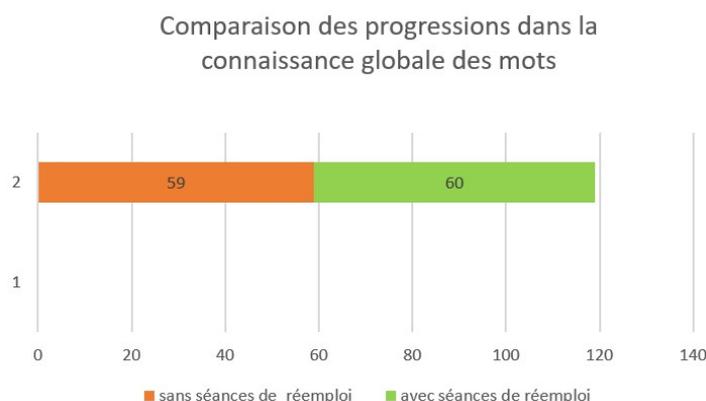
permis une meilleure mémorisation du vocabulaire pour deux mots sur cinq. Pour le mot « sentir », nous observons la même progression chez les élèves du groupe expérimental et chez ceux du groupe contrôle. Enfin, deux autres mots ont été mieux mémorisés par les élèves du groupe contrôle.

D.2.2 Effets des séances de réemploi pour la connaissance globale des verbes



Concernant les trois verbes ciblés, nous observons que les séances de réemploi semblent avoir eu un effet positif pour la mémorisation de deux d’entre eux (« bondir » et « renifler »). Le troisième verbe (« dégouliner ») a été très légèrement mieux mémorisé par les élèves du groupe contrôle.

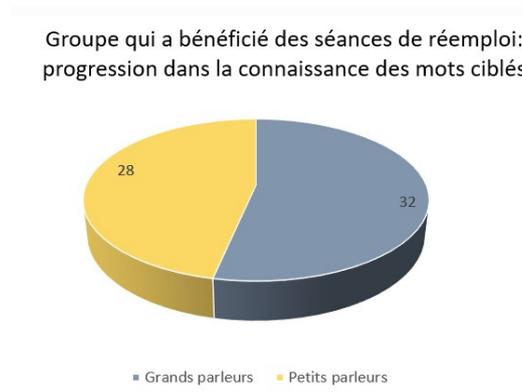
D.2.3 Effets des séances de réemploi pour la connaissance globale des mots ciblés



Ce graphique présente conjointement la progression du groupe contrôle et du groupe expérimental dans la connaissance globale des mots. Nous observons que les

données recueillies ne permettent pas de mettre en avant les effets bénéfiques des séances de réemploi en faveur d'une meilleure appropriation des mots ciblés.

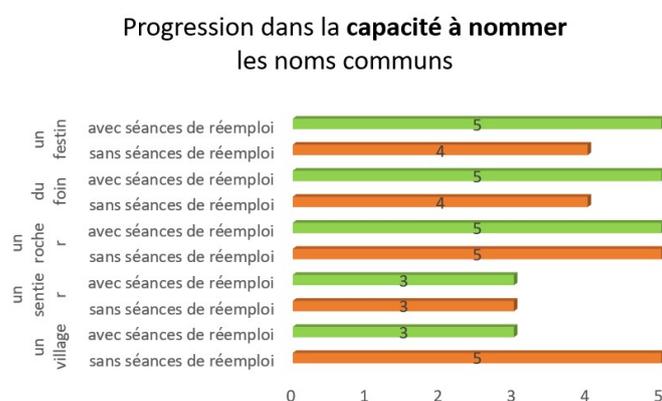
D.2.4 Effets des séances de réemploi dans la mémorisation des mots ciblés : comparaison entre les « petits parleurs » et les « grands parleurs »



Dans le groupe expérimental, les élèves PP connaissaient moins bien les mots ciblés en prétest que les GP (score de 5 contre 21). Les élèves des deux groupes ont bien progressé dans leur connaissance des mots car en phase de posttest, les PP ont eu un score de 33 contre 53 pour les GP. La progression a donc été de + 28 points chez les PP et + 32 points chez les GP (Annexe 14). La comparaison des deux progressions est peu significative (4 points de plus pour le groupe des GP).

D.3 Quels sont les effets des séances supplémentaires de réemploi dans la capacité à nommer les nouveaux mots ?

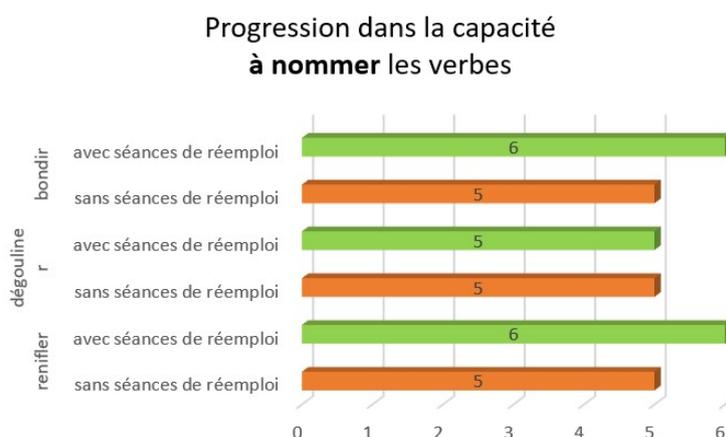
D.3.1 Progression dans la capacité à nommer les noms communs



Nous avons recensé le nombre d'élèves qui ont été capables de nommer les mots ciblés en prétest puis en posttest et nous avons calculé leur progression. Le graphique précédent (Annexe 15) présente la progression des élèves des deux groupes dans la capacité à citer le signifiant des noms à l'oral. Par exemple, un seul élève du groupe expérimental a été en mesure de nommer le mot « festin » en prétest contre six en posttest. La progression est donc de + 5. En revanche, aucun élève du groupe contrôle ne connaissait le mot « festin » en prétest mais quatre élèves de ce groupe ont pu le citer à l'oral en posttest, ce qui conduit à une progression de + 4.

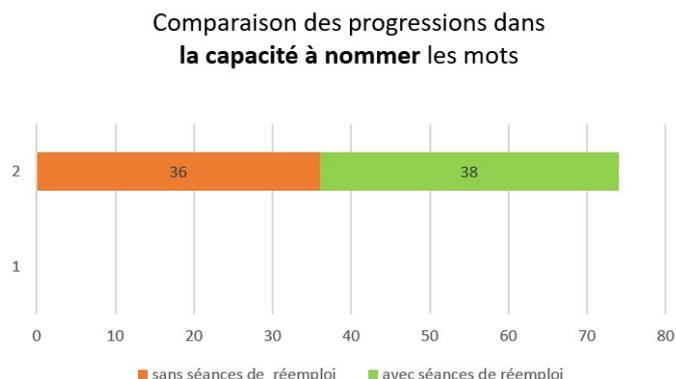
Les séances de réemploi semblent avoir permis une meilleure mémorisation de la forme orale des noms pour deux mots sur cinq. Pour deux autres noms, on note la même progression dans les deux groupes (+5 pour « rocher » et + 3 pour « sentier »). Enfin, le mot « village » a pu être cité par 6 élèves du groupe expérimental contre 7 du groupe contrôle mais la progression dans la mémorisation de ce mot a été plus forte chez les élèves de ce dernier groupe (+5).

D.3.2 Progression dans la capacité à nommer les verbes



On remarque que les élèves du groupe expérimental ont légèrement plus progressé dans leur capacité à nommer les verbes que ceux du groupe contrôle. Au regard des nombres représentés dans ce graphique, cet écart est peu significatif et ne permet pas de mettre en avant l'influence des séances de réemploi pour favoriser la mémorisation des signifiants des verbes.

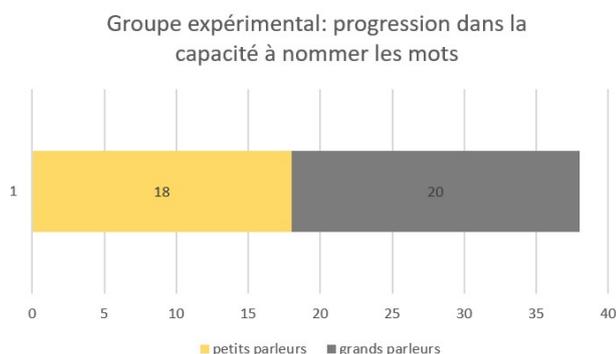
D.3.3 Progression dans la capacité à nommer mots ciblés en général



J'ai comparé la progression du nombre d'élèves capables de nommer chacun des mots ciblés en prétest et en posttest (noms communs et verbes confondus). La différence de ces scores est présentée dans le graphique ci-dessus. La lecture de ces résultats ne permet pas de mettre en avant un effet supérieur notable des séances de réemploi pour la mémorisation des signifiants des mots chez les élèves de notre étude.

D.3.4 La capacité à nommer les mots : comparaison entre les « petits parleurs » et les « grands parleurs » dans le groupe expérimental

Dans le groupe qui a bénéficié des séances de réemploi, les GP ont réussi à nommer huit mots en prétest puis vingt-huit en posttest. Ceux du groupe des PP n'ont pas nommé de mots ciblés en prétest mais ils ont réussi à en nommer 18 en posttest.



Ce graphique présente la progression des élèves dans la capacité à donner le signifiant oral d'un mot (Annexe 16). La comparaison des deux groupes n'est pas

significative et ne permet pas de noter que les séances de réemploi ont été plus bénéfiques aux PP qu'aux GP pour la mémorisation de la forme orale des mots.

E. Discussion et perspectives

Si cette étude a respecté les contraintes du protocole d'expérimentation, une des limitations de cette recherche a été le nombre restreint d'élèves dont nous avons questionné les connaissances lexicales (16 élèves du même établissement scolaire). Ce corpus d'élèves a dû être limité en raison des exigences de passation des prétests et posttests et il convient donc d'interpréter les résultats de cette étude avec prudence et pondération.

Le premier objectif de cette étude était de vérifier si la démarche d'appropriation du vocabulaire proposée par *Narramus* permettait à des élèves scolarisés à l'étranger de progresser significativement dans la mémorisation de nouveaux mots. Le fait, pour les élèves de notre étude, d'être scolarisés dans un pays non francophone, pouvait en effet être perçu comme un obstacle dans l'appropriation de nouveaux mots en français. Les résultats de cette recherche confirment que la démarche instaurée par *Narramus* est un levier pour favoriser la mémorisation de nouveaux mots même chez des élèves dont le français est une langue de scolarisation. Cette réussite peut s'expliquer à différents niveaux.

Premièrement, il convient de souligner l'attrait des supports utilisés par *Narramus* qui sont des livres de littérature de jeunesse. Ils présentent des thématiques et des personnages qui reçoivent l'adhésion presque universelle des jeunes enfants. Luminet, dans son mémoire de Master¹¹, cite Tisset et Léon (1992) selon qui l'enfant est séduit par l'album « parce qu'il s'agit de vrais livres [...] qui proposent des personnages et des situations variés parmi lesquels, à un moment ou à un autre, chaque enfant peut se reconnaître et trouver son miel » (Luminet, 2016). De plus, il est important de découvrir des nouveaux mots en contexte pour leur donner du sens : « (...)

¹¹ Julie Luminet était alors étudiante en Master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education » (ESPE) de Grenoble.

le travail sur le lexique devrait être mené non à partir d'unités lexicales prises isolément mais au contraire dans la dynamique des fonctionnements discursifs que ce soit en situation de production ou de réception » (Dubois-Marcoin, 2010). Les albums de jeunesse sont donc des supports de choix pour l'apprentissage du vocabulaire tel qu'il est proposé dans la démarche de *Narramus*.

La progression significative observée dans la mémorisation des nouveaux mots chez les élèves de notre étude s'explique également par la qualité de l'encodage des nouveaux mots dans *Narramus*. Le développement des compétences lexicales est d'ailleurs l'une des quatre cibles de cette méthode. La phase d'appropriation du vocabulaire commence par la découverte des nouveaux mots à l'aide de supports visuels. Les auteurs de *Narramus* indiquent, dans la présentation de leur outil, que « tous les termes susceptibles d'être inconnus de plusieurs élèves sont présentés par une photo, une animation, une vidéo... » (Cèbe et Goigoux, 2020). Ils proposent parfois différentes représentations d'un même mot ou d'une même expression pour faciliter son acquisition : « Les enseignants (disposent) donc de photographies, d'images, de GIF animés, de vidéos, parfois de dessins animés (pour accroître les connaissances encyclopédiques) » (Cèbe et Roux-Baron, 2020). Une fois les mots découverts, on invite les élèves à les mettre en mémoire grâce à une activité ritualisée associée au pictogramme de la « boîte à mots » (les élèves ouvrent une boîte imaginaire dans leur tête pour y ranger mentalement les nouveaux mots appris que l'on associe aux images présentées précédemment). On invite également les élèves à prononcer les mots. En effet, les auteurs de *Narramus* s'appuient sur les études de Rosenthal et Ehri (2011) pour affirmer que le fait de prononcer régulièrement les mots participe à leur compréhension et à leur mémorisation à long terme. Cèbe et Goigoux précisent que quand on fait prononcer les mots « on permet aux élèves de stocker en mémoire deux connaissances d'un même mot ou d'une même expression : l'une sémantique, l'autre phonologique. Ce sont ces deux modalités qui permettent ensuite aux élèves de reconnaître, de comprendre et de produire le vocabulaire nouvellement appris » (Cèbe et Goigoux, 2020).

Les performances dans l'acquisition du vocabulaire observées auprès de notre public à l'étranger s'expliquent également par la facilité de prise en main de l'outil *Narramus*. Même si les enseignantes de notre étude sont expérimentées et qu'elles ont déjà utilisé des ouvrages de cette collection en classe, elles n'en apprécient pas moins la

qualité du guide de l'enseignant. Les savoirs scientifiques sur lesquels *Narramus* se fonde sont explicités dans un langage abordable aux non-experts et les modules y sont explicités en détail. Cela permet aux enseignant·e·s expérimenté·e·s ou nouvellement entré·e·s dans le métier (ce qui est le cas de nombreux/ses enseignant·e·s de mon école à l'étranger) de s'approprier facilement l'outil *Narramus*.

A travers cette étude, nous voulions aussi vérifier l'effet des situations de réemploi en faveur d'un meilleur apprentissage des mots. Rappelons déjà qu'avec les séances *Narramus* tous les élèves (GE et GC) ont déjà bénéficié de moments de réemploi par exemple lorsqu'ils étaient invités à mimer des mots, verbes ou expressions pour mieux se les approprier : « Cette activité de révision originale trouve son origine dans les travaux menés dans une approche incarnée de la cognition (*embodied cognition*) prouvant que le passage par le corps peut enrichir l'encodage » (Cèbe et Roux-Baron, 2020). Les séances de *Narramus* proposent aussi des moments où les élèves utilisent des masques ou des marottes pour faire revivre l'histoire : « Il s'agit de multiplier les occasions d'entraîner les élèves à récupérer les mots et les expressions stockés en mémoire et à les énoncer oralement » (Cèbe et Roux-Baron, 2020). La méthode *Narramus*, par les activités qu'elle propose, permet d'améliorer la capacité des élèves à réemployer les mots et expressions nouvellement appris. C'est en effet le constat que Cèbe et Roux-Baron ont fait dans leur étude intitulée « Effets d'un enseignement explicite du vocabulaire sur l'apprentissage et le réemploi ». Elles notent que les élèves qui ont bénéficié des séances proposées par *Narramus*, réutilisent en moyenne deux fois plus de mots et d'expressions que ceux qui n'ont pas suivi cette démarche : « Ces données attestent qu'ils (les élèves du GE) sont plus nombreux à avoir atteint un stade d'appropriation du lexique suffisant (Sardier, 2016) pour permettre son réemploi en situation de production orale spontanée » (Cèbe et Roux-Baron, 2020).

Si la démarche *Narramus* permet un meilleur réemploi des unités lexicales, multiplier les situations de réemploi peut-il favoriser la mémorisation des mots ? Plus précisément, nous avons fait l'hypothèse que l'introduction de nouvelles activités de réemploi des mots ciblés, dans des contextes différents de celui de l'album, permettrait aux élèves du GE de progresser plus rapidement que les élèves du GC dans leur

apprentissage des mots ciblés. A travers les résultats récoltés, il s'avère que notre hypothèse n'a pas été validée. Tentons d'en comprendre les raisons.

Il semblerait qu'une des raisons de cette faible rentabilité puisse être à mettre en relation avec la qualité de la phase de stockage des nouveaux mots. Voici les procédures qui permettent un stockage de qualité selon Cellier : « forte contextualisation (ici, grâce à un album mais les projets sont aussi très impliquants), emploi dans un environnement syntaxique, expositions répétées aux mots, mise en relation avec du connu, classement et catégorisation du mot nouveau semblent des procédures payantes pour une structuration et un stockage de qualité » (Cellier, 2011).

Il apparaît que les premières étapes citées précédemment ont été bien respectées dans notre expérimentation. Les nouveaux mots rencontrés dans le contexte d'un album ont été découverts et travaillés en amont et des liens sémantiques ont été explicités entre ces nouveaux mots et les connaissances antérieures des élèves (il s'agissait de tisser des liens, des relations entre les nouvelles connaissances et celles déjà acquises chez les élèves). Cependant la phase de stockage des nouveaux mots implique également une structuration réfléchie de la langue. Luminet cite Branca-Rosoff et al. : « c'est en installant des moments réguliers d'observation réfléchie de la langue, bien déconnectés du flux de la communication qu'on peut espérer développer une conscience métalinguistique chez les élèves » (cité par Luminet, 2016). Luminet poursuit : « En d'autres termes, c'est grâce à la manipulation des mots apparus en contexte lors de temps décrochés consacrés à une réflexion sur la langue que les élèves vont pouvoir utiliser un mot à bon escient, dans des contextes différents que celui de son apparition, c'est-à-dire le décontextualiser » (Luminet, 2016).

Dans la lignée de l'enseignement explicite, il est essentiel d'amener les élèves à faire des liens entre les nouvelles connaissances et celles qu'ils ont déjà acquises. Ce « maillage » est également important dans l'apprentissage du vocabulaire : « (...) il ne suffit pas de montrer et de nommer les images, il faut aussi apprendre aux jeunes enfants à faire des liens sémantiques entre le mot nouveau et plusieurs autres qui appartiennent à la même catégorie puis à des catégories différentes » (Cèbe et Roux-Baron, 2020). En effet, les mots découverts en contexte doivent ensuite être décontextualisés (avec une mise à distance associée à une réflexion sur la langue) pour pouvoir enfin être réutilisés dans un contexte différent du premier.

Peut-être aurait-il été bénéfique de développer plus en profondeur une réflexion métalinguistique autour des mots ciblés et de produire plus d'outils pour soutenir l'activité de stockage des mots. Nous aurions pu utiliser de manière plus efficace des supports comme des affiches en forme de fleurs présentées par Cellier (2011) car ces outils sont structurés de façon à insérer les nouveaux mots dans une logique linguistique porteuse de sens : « les mots ne sont plus pris dans la gangue de la narration mais réunis et structurés suivant une logique linguistique : la décontextualisation les fait passer, provisoirement, du domaine du discours (pris dans l'environnement d'une phrase) à celui de la langue (comme les mots dans un dictionnaire), avant de repasser dans le discours, dans une phase postérieure » (Cellier, 2011). Cette étape essentielle permet une mémorisation des mots de qualité et elle est nécessaire pour soutenir postérieurement la phase de réemploi au cours de laquelle on récupère les mots mis en mémoire pour les réutiliser. Une réflexion structurée autour des nouveaux mots doit être menée en classe pour faciliter leur réactivation à l'oral : « L'absence de catégorisation et de hiérarchisation des éléments d'entrée conduit à la surcharge rapide de la « mémoire de travail » (à court terme) synonyme de difficultés d'encodage et de compréhension » (Denhière et Jhean-Larose, 2011).

Dès la maternelle, il est important de travailler l'étendue du lexique (le nombre de mots connus par les élèves) mais également la qualité du lexique qui est « le nombre d'informations associées à chaque mot dans la base de connaissances » qui « rassemble toutes les connaissances stockées et catégorisées en mémoire » (Cèbe et Roux-Baron, 2020). Les auteures évoquent aussi les recherches de Perfetti (2007) quand elles énoncent que « la capacité à retrouver et à utiliser rapidement un mot dans le contexte approprié est le résultat d'une connaissance des mots de "haute qualité" » (Cèbe et Roux-Baron, 2020).

Dans notre étude une réflexion sur la langue a été engagée à l'oral mais le support de l'écrit, même sous forme de dessins pour les élèves prélecteurs, aurait pu permettre de mieux fixer les nouveaux savoirs autour des mots ciblés. Ainsi, nous pouvons supposer que la phase de réflexion sur la langue n'a pas été suffisamment aboutie dans notre expérimentation avant la mise en place des séances de réemploi alors qu'elle en était la condition. Nous pensions que l'introduction de séances de réemploi

supplémentaires aurait permis une meilleure mémorisation des mots alors que cette dernière était la condition nécessaire pour permettre aux élèves de réutiliser les mots à l'oral dans des situations de réemploi.

Par ailleurs, notre expérimentation s'est déroulée dans un temps relativement court (six semaines) ce qui peut être perçu comme un frein dans l'acquisition des nouveaux mots : « un apprentissage réparti sur un temps long est préférable à celui massé et concentré sur un temps bref » (Cellier, 2011). Les séances de réemploi conçues pour cette expérimentation, mieux échelonnées dans le temps (après une meilleure consolidation de la phase de stockage des mots) et en nombre plus important, auraient peut-être pu apporter des résultats plus prégnants en faveur d'une meilleure mémorisation des mots ciblés.

Qu'en est-il des effets des séances de réemploi pour la mémorisation des formes orales des nouveaux mots ? Notre étude montre qu'elles ne l'ont que peu influencé. Rappelons ce que suppose la capacité à nommer un mot. Pour pouvoir nommer un mot, on fait appel à sa mémoire lexicale alors que la mémoire sémantique est convoquée quand on conçoit une idée. Pour arriver à nommer un mot, comme l'explique Lieury, il faut que ce mot soit au même endroit que son sens. Lieury précise que « le mot (sa forme) est dans la mémoire lexicale tandis que le sens est stocké dans la mémoire sémantique (du grec *semions*, « signe ») » (Lieury, 2020). Les hypothèses explicitées plus haut concernant la qualité de la phase d'encodage pourraient expliquer que l'introduction précipitée des séances de réemploi n'ait pas permis de favoriser la mémorisation des formes orales des mots.

Nous avons souligné que le fait de prononcer les mots participe à leur mémorisation. Lors des séances de réemploi, les élèves ont participé à des activités où ils ont manipulé les mots ciblés à l'oral. Cela peut expliquer le score légèrement supérieur du GE en comparaison avec le GC, dans la capacité à nommer les mots. Cependant, ces écarts sont très peu perceptibles. Une des raisons à cela s'explique probablement par le caractère non authentique des situations proposées lors des séances de réemploi. Elles ont été conçues autour de thématiques attrayantes issues de l'univers enfantin (comme l'histoire de l'anniversaire à raconter pour inciter le réemploi du mot

« festin ») mais n'en restent pas moins artificielles et de circonstance. Lors de propos informels, une enseignante de notre étude (en charge d'une classe de GS) a souligné le fait que ses élèves avaient pris plaisir à réutiliser spontanément l'expression « être à bout de souffle » (découverte lors de l'étude de notre album) lors d'une séance de motricité au cours de laquelle ils avaient couru longtemps et où ils étaient essouffés. C'est lors de ces moments « dans la vraie vie » que la récupération des mots et leur réemploi prennent tout leur sens chez les jeunes enfants. Il s'agit donc de repenser les séances de réemploi pour leur permettre de mieux faire résonance au vécu des élèves.

Dans notre étude, nous avons aussi comparé la progression des élèves en vocabulaire en fonction de leur propension à s'exprimer à l'oral. Rappelons les hypothèses que nous avons faites à ce sujet :

- les séances d'appropriation du vocabulaire proposées dans *Narramus* sont plus efficaces chez les PP que chez les GP.
- Les séances supplémentaires de réemploi des mots à l'oral sont plus efficaces chez des élèves PP que chez les GP.

Les résultats de cette étude montrent que les séances de *Narramus* ont permis aux PP comme aux GP de progresser dans la mémorisation des mots ciblés. Cependant, on ne note pas un bénéfice supplémentaire des séances de réemploi chez les PP, ni dans la mémorisation globale des mots, ni dans la capacité à les nommer.

Chez les élèves du GE, l'étude montre que les PP n'ont pas progressé plus rapidement que les GP dans leur connaissance des mots (capacité à comprendre un mot, à le citer ou à le réemployer à l'oral dans une phrase sémantiquement correcte). Cependant, les scores de ces deux groupes sont proches comme nous l'avions noté précédemment (pour la connaissance globale des mots : + 52 pour les PP + 67 pour les GP). Ces résultats sont à interpréter au regard d'informations complémentaires. En effet, en prétest, les PP connaissaient moins bien les mots ciblés que les GP (18 points pour les PP contre 36 points pour les GP) et des études montrent que la progression des élèves dans l'apprentissage est plus lente chez les élèves peu performants en vocabulaire au départ. Cèbe et Roux-Baron convoquent les recherches d'autres chercheurs (Blewitt, Rump, Shealy et Cook, 2009 ; Cain et Oakhill, 2011) pour expliquer ce fait : « D'autres recherches font apparaître que les enfants qui disposent au départ d'un vocabulaire plus

réduit que les autres apprennent moins rapidement le sens des mots nouveaux » (Cèbe et Roux-Baron, 2020).

Pour permettre aux PP d'améliorer plus significativement leurs capacités à mémoriser et à nommer les nouveaux mots, il convient de multiplier leurs occasions de s'exprimer à l'oral.

Premièrement, il est important de s'assurer que le groupe classe (élèves et enseignant·e·s) leur laisse le temps nécessaire pour raconter l'histoire même si cela peut être long et fastidieux. En effet, le fait de raconter participe à la mémorisation des mots comme cela est indiqué dans l'introduction de l'ouvrage *Narramus, Le Jour où le loup gris est devenu bleu* : « l'apprentissage de la narration facilite aussi les apprentissages lexicaux via les tâches de reformulation qui permettent d'expliquer, en contexte, les expressions et les mots inconnus (...) et à les fixer en mémoire » (Cèbe et Goigoux, 2020).

Les PP profitent également des moments de travail en petits groupes. Ils leur permettent de moins s'exposer au regard de leurs camarades et leur offrent un temps de parole plus conséquent.

Dans cette étude, nous avons aussi cherché à savoir si l'on pouvait établir un lien entre le capital culturel intra familial et la réussite des élèves. Nous avons observé que les élèves issus de familles socioprofessionnelles plus favorisées n'ont pas plus progressé que les autres élèves dans la mémorisation et l'appropriation de nouveaux mots en français. La situation particulière de notre école peut nous guider dans l'interprétation de ces résultats. En effet, dans le contexte de notre étude, beaucoup de parents qui exercent une profession de type catégorie A sont accaparés par leur emploi et sont très souvent absents de leur foyer. Par exemple, chez l'une des élèves dont nous avons placé la famille dans la catégorie socioprofessionnelle A, le père est diplomate en poste dans un autre pays que l'Ethiopie, et la mère est sans emploi. Chez un autre élève, les deux parents ont un emploi de type catégorie A et des postes avec beaucoup de responsabilités. Ils rentrent tard chez eux et ils sont aussi accaparés par leur travail le week-end, ce qui impacte le temps passé avec leur enfant, ce dernier étant majoritairement confié à une nourrice très peu ou sous-diplômée. La transmission des

connaissances, la construction du langage et la qualité des relations face au savoir sont donc impactés par ces situations familiales particulières.

F. Conclusion

Cette étude aura permis de valider l'intérêt des séances de vocabulaire de *Narramus* pour l'enrichissement lexical des élèves même allophones et scolarisés à l'étranger.

Plus qu'une simple méthode pédagogique à suivre, les auteurs de *Narramus*, Cèbe et Goigoux proposent une démarche pour l'apprentissage des nouveaux mots. Il serait intéressant de suivre les différentes étapes de cette démarche (découverte du vocabulaire avant la lecture de l'album, première mise en mémoire de nouveaux mots, importance de faire prononcer les mots...) lors de l'étude d'un nouvel album qui ne fait pas partie de la collection *Narramus*. Cette expérimentation pourrait aussi être étendue à des niveaux d'enseignement supérieurs à la GS et au CP, par exemple au cycle 3, sachant qu'actuellement aucun ouvrage de *Narramus* ne couvre ces classes (le niveau CP-CE1 est le plus élevé de la collection). Au regard des résultats de la présente étude, nous pouvons déjà supposer que la démarche *Narramus* pourrait être adaptée à ces nouvelles contraintes pour favoriser l'appropriation du vocabulaire auprès de nombreux élèves.

Si les élèves de notre école à l'étranger ont bien progressé dans leurs compétences lexicales grâce à *Narramus*, il convient aussi de prendre en compte la durée de notre expérimentation (quelques semaines entre les prétests et les posttests) lors de l'interprétation de nos résultats. En effet, la construction des connaissances lexicales s'inscrit dans la durée : « (...) acquérir du vocabulaire, c'est construire en mémoire sémantique (mémoire à long terme) des représentations stables, des signifiés de caractère abstrait, auxquelles sont associées des signifiants (...) » » (Denhière et Jhean-Larose, 2011). Sachant que les élèves de notre expérimentation ne côtoient pas ou très peu le français en dehors des murs de l'école, nous pouvons nous demander si leur mémorisation des mots ciblés, effective à court et moyen terme, peut perdurer sur le long terme. La notion d'oubli est ici à considérer. Qu'il intervienne « dès l'apprentissage terminé, immédiatement après, comme un jour, une semaine, un mois

après (...) » (Denhière et Jhean-Larose, 2011), l'oubli est une « conséquence normale et inévitable de l'apprentissage » (op. cit.). Il faut donc réactiver les mots appris pour les ancrer plus profondément dans la mémoire et les introduire dans le vocabulaire actif du locuteur.

« Il convient donc de prévoir des programmes systématiques de « réactivation » des apprentissages, soit de manière directe (réapprentissage, révision, mises en situations nouvelles, utilisations différentes, etc.), soit de manière indirecte (multiples situations de reconnaissance, exposition à des termes voisins ou associés qui réactivent les termes antérieurement appris) »

(Denhière et Jhean-Larose, 2011).

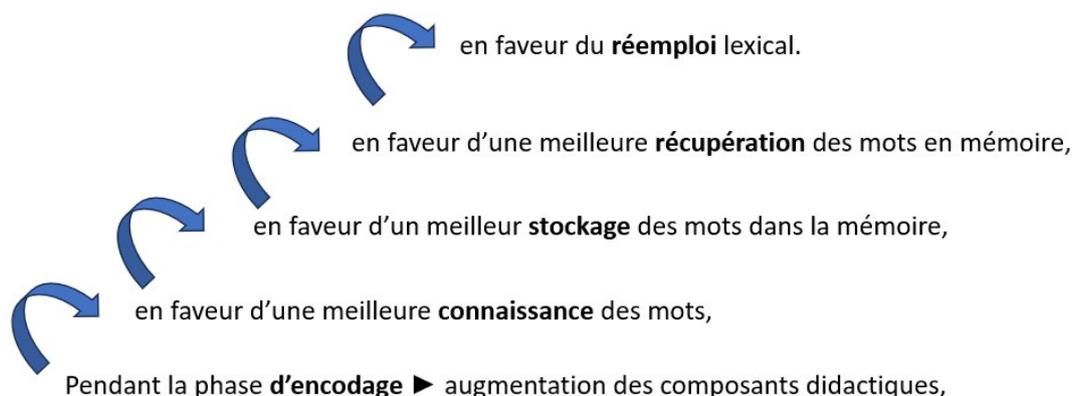
Il s'agira donc de proposer diverses situations de réemploi pour permettre aux élèves de garder en mémoire les nouveaux mots appris grâce à *Narramus*.

Les séances de réemploi lexical mises en place dans notre expérimentation n'ont pas eu les résultats probants que nous aurions pu espérer en faveur d'une meilleure mémorisation des mots ciblés. Il s'agissait de réécouter et de réutiliser à l'oral les mots ciblés dans des contextes voisins de celui dans lequel ils avaient été découverts (en l'occurrence l'univers de l'album *Le jour où loup gris est devenu bleu*). Si, comme l'affirment les auteurs de *Narramus*, « un bon moyen de commencer à mémoriser un mot est de l'associer au contexte de sa première rencontre » (Cèbe et Goigoux, 2011), il a certainement été prématuré d'introduire des activités nécessitant de changer le contexte d'utilisation des mots ciblés, en supposant que cela favoriserait leur appropriation par les élèves. En effet, nous avons émis l'hypothèse que les activités de réemploi pourraient soutenir les phases d'encodage puis de stockage des mots alors que ces dernières étaient les conditions nécessaires pour réactiver les unités lexicales lors des activités de réemploi. En effet, « (...) plus on ajoute de composants didactiques à l'activité d'encodage, plus la précision des mots stockés augmente et meilleure est la récupération des mots en mémoire, récupération qui fonde le réemploi lexical » (Cèbe et Roux-Baron, 2020). Les nouveaux mots doivent aussi être travaillés dans différents contextes linguistiques : « L'acquisition du vocabulaire doit également intervenir par l'aménagement de multiples contextes linguistiques d'utilisation de termes dont on vise

la maîtrise (...) : syntaxiques (...), sémantiques (...) et pragmatiques (...) sans oublier les multiples jeux sur les signifiants dont les enfants sont friands (jeux sur les consonances, les rimes) » (Denhière et Jhean-Larose, novembre 2011).

Avant d'introduire des activités de réemploi dans des contextes autres que celui de l'album étudié, il aurait peut-être été profitable de multiplier d'abord les contextes à travers lesquels les mots auraient été présentés aux élèves (en situation de réception). En effet, « (...) pour être acquis – c'est-à-dire compris et utilisable – un mot doit avoir été vu plusieurs fois, dans des contextes variés : si pour certains élèves, quatre rencontres suffisent, pour d'autres, plus de dix sont nécessaires » (Cèbe et Goigoux, 2011). Le schéma ci-dessous (Annexe 17) permet de mieux visualiser les étapes qui sont nécessaires pour permettre le réemploi lexical.

Les étapes permettant le réemploi lexical, selon Cèbe et Roux-Baron (2020)



La rencontre avec les nouveaux mots dans des contextes variés, associée à un enseignement explicite, devrait permettre une meilleure mémorisation des mots qui est nécessaire pour envisager ensuite la réactivation de ces mots dans divers contextes.

Enfin, cette étude a permis d'observer les performances lexicales des PP et des GP et de noter que les élèves des deux groupes n'évoluent pas à la même vitesse dans leur apprentissage des mots. Il serait également intéressant de questionner l'effet des activités de *Narramus* et des séances de réemploi, sur la capacité des PP à produire des énoncés plus longs à l'oral. Comme l'indique Nonnon dans son article où elle présente les travaux de Péroz, « l'auteur (Péroz) récuse les outils d'évaluation habituels du

langage parlé des élèves de maternelle, trop formels et trop calqués sur l'écrit, et propose des critères et des éléments d'observation précis et pertinents, basés sur l'allongement des interventions des élèves (...) » (Nonnon, 2013).

Dépassant la comparaison entre les performances des PP et de GP dans la connaissance des mots ciblés, une prochaine étude pourrait permettre d'observer les temps de paroles des PP et de comparer leurs performances en prétest puis en posttest. Nous pourrions ainsi prendre la mesure des effets de certaines activités en faveur de l'allongement du temps de parole des PP, activités qui auraient aussi des effets sur leur mémorisation des nouveaux mots.

Lire est aussi une expérience culturelle qui permet, au-delà de l'apprentissage de nouveaux mots, de découvrir et de comprendre le monde et les autres. Melin¹² souligne qu'à notre époque, « l'audio-visuel et le virtuel prennent de plus en plus de place dans l'expérience (des) individus » et elle affirme que lire participe à la vie. Lire est une activité fondatrice, qui laisse des traces chez l'individu et qui forme le sujet lecteur. La littérature de jeunesse, étudiée à l'école dans un cadre réfléchi et structuré, en plus de permettre de renforcer le vocabulaire des élèves comme nous l'avons observé dans cette étude, offre aux élèves une expérience culturelle enrichissante qui leur ouvre une nouvelle porte d'accès sur le monde. Melin cite Macé lors d'un entretien au cours d'une émission culturelle : « Le temps de la lecture n'est pas une miniature de temps entre la première et la dernière page du livre mais c'est une poche de sens, d'expérience, de surprise, d'expérience qui vise le plus grand temps de notre existence à nous¹³ ».

Source de savoir et de connaissances, la lecture est aussi source d'un plaisir qui évolue aux différents moments de la vie du lecteur : « Sans doute, l'expérience des formes de la vie dans la lecture se renouvelle-t-elle à chaque âge et chaque âge lui donne-t-il sa couleur et sa saveur particulière. » (Melin, 2017).

¹² Valérie Melin est philosophe et maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Lille 3.

¹³ Valérie Melin cite cet extrait de l'émission « Nouvelles vagues » sur France Culture, en date du 14 mars 2016 : « La lecture comme forme de vie ». Entretien avec Marielle Macé autour de son livre *Façons de lire, manières d'être* (2011).

Enfin, rappelons qu'une des forces de la lecture est aussi de permettre de lutter contre les inégalités sociales puisqu'elle offre des expériences riches et variées à tous les lecteurs, quel que soit le milieu socioculturel et économique dans lequel ils évoluent : « Ainsi lire est une expérience de la vie parce que cette activité constitue un facteur d'émancipation en tant qu'elle permet d'échapper aux conditionnements sociaux et à la normalisation qu'ils opèrent. » (Melin, 2017). Les enseignant·e·s, quand ils/elles mettent en œuvre dans leur classe des activités efficaces pour enseigner le vocabulaire et permettre à tous leurs élèves de mémoriser de nouveaux mots, contribuent à lutter contre les inégalités sociales. Cette citation des auteurs de *Narramus* illustre ce défi désormais à portée de mains des enseignant·e·s : « Vous (les enseignant·e·s) aurez ainsi le sentiment du devoir accompli : jouer un rôle compensatoire des inégalités sociales¹⁴ » (Cèbe et Goigoux, 2020).

¹⁴ p. 5 du préambule de l'album *Narramus, apprendre à comprendre et à raconter. Le jour où loup gris est devenu bleu.* (2020), Retz.

Bibliographie et sitographie

ANCTIL, D. et SAUVAGEAU, C. (2020). « Comment mesurer les apprentissages lexicaux d'élèves prélecteurs ? La place du réemploi dans les tests de vocabulaire ». *Repères* [En ligne], 61 | Mis en ligne le 20/10/2020, consulté le 26/06/2024 sur <https://doi.org/10.4000/reperes.2697>

BECK, I., MCKEOWN, M. et KUCAN, L., *Robust vocabulary instruction*, cité dans ANCTIL, D., SINGCASTER, M. et TARDIF, M. Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. In: *La Lettre de l'AIRDF*, n°64, 2018/1. pp. 19-25. Consulté le 26/06/2024 sur <https://doi.org/10.3406/airdf.2018.2247>

BERNARDIN, J. Propos recueillis et mis en forme par David, J. (2014). Culture écrite et inégalités Entretien. *Le français aujourd'hui*, n° 185(2), 9-15. Consulté le 26/06/2024 sur <https://doi.org/10.3917/lfa.185.0009>

CÈBE, S. et GOIGOUX, R. (novembre 2011). « Le vocabulaire et son enseignement. Lexique et lecture : quatre pistes d'intervention au collège et au lycée professionnel ». Ressources pour l'école, Eduscol. Consulté le 26/06/2024 sur <https://eduscol.education.fr/document/15628/download>

CÈBE, S. et GOIGOUX, R. (2020). Narramus, apprendre à comprendre et à raconter. Le jour où loup gris est devenu bleu. Retz.

CÈBE, S. et ROUX-BARON, I. (2017). Conférence Narramus : un outil pour apprendre à comprendre et à raconter. Consulté le 26/06/2024 sur <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/LECTURE-ECRITURE/narramus>

CÈBE, S. et ROUX-BARON, I. (2020). « Effets d'un enseignement explicite du vocabulaire sur l'apprentissage et le réemploi ». *Repères* [Online], 61 | Mis en ligne le 20/10/2020, consulté le 26/06/2024 sur <https://doi.org/10.4000/reperes.2682>

CELLIER, M. (coll) (2008). Le vocabulaire à l'école primaire, Retz.

CELLIER, M. (novembre 2011). « Le vocabulaire et son enseignement. Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire ». Ressources pour l'école primaire, Eduscol. Consulté le 26/06/2024 sur <https://eduscol.education.fr/document/15607/download>

CRINON, J. (novembre 2011). « Le vocabulaire et son enseignement. Lexique et compréhension des textes ». Ressources pour l'école primaire, Eduscol. Consulté le 26/06/2024 sur <https://eduscol.education.fr/document/15640/download>

DEHAENE-LAMBERTZ, G. (collectif sous la direction de) (septembre 2023). « Comment faciliter l'acquisition du vocabulaire à l'école maternelle ? Synthèse de la recherche et recommandations ». Conseil scientifique de l'éducation nationale, CSEN. Consulté le 26/06/2024 en suivant [ce lien](#).

DENHIÈRE, G. et JHEAN-LAROSE, S. (novembre 2011). « Le vocabulaire et son enseignement. L'acquisition du vocabulaire ». Ressources pour l'école primaire, Eduscol. Consulté le 26/06/2024 sur <https://eduscol.education.fr/document/15643/download>

DEZUTTER, O. et LÉPINE, M. (2020). « La littératie, une vision élargie du savoir-écrire. Quelles conséquences pour l'enseignement du français ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 43-2020, 33-46. Mis en ligne le 03/06/2022, consulté le 26/06/2024 sur <https://doi.org/10.4000/dse.4278>

DUBOIS-MARCOIN, D. (2010). « Grossmann Francis, Plane Sylvie (dir.) (2008). *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale* ». *Repères* [Online], 41. Mis en ligne le 15/06/2010, consulté le 26/06/2024 sur <https://doi.org/10.4000/reperes.308>

GARCIA-DEBANC, C. et AURNAGUE, M. (2020). « Quelle programmation des activités d'étude de la langue sur le lexique en fin d'école primaire pour susciter le réemploi en production écrite ? ». *Repères* [Online], 61 | Consulté le 26/06/2024 sur <https://doi.org/10.4000/reperes.2542>

KERVYN, B. et GOIGOUX, R. (2021). « Produire des ressources didactiques : une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques », *Repères* [Online], 63 | 2021. Mis en ligne le 23/08/2021, consulté le 26/06/2024 sur <https://doi.org/10.4000/reperes.4253>

LIEURY, A. (2020). *Mémoire et réussite scolaire* (Chapitre 3. La mémoire sémantique pp. 27-34). Paris : Dunod. Consulté le 26/06/2024 sur <https://shs.cairn.info/memoire-et-reussite-scolaire--9782100808113-page-27?lang=fr>

LUMINET, J. (2016). Acquérir du vocabulaire au travers de la littérature jeunesse au cycle 1. Education. Dumas-01417063. Consulté le 26/06/2024 sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01417063/document>

MELIN, V. (2018). Lire, une expérience de la vie. *Le sujet dans la cité*, N° 8(2), 31-37. Consulté le 26/06/2024 sur <https://doi.org/10.3917/lstdlc.008.0031>

NONNON, E. (2013). « Péroz Pierre (2010). Apprentissage du langage oral à l'école maternelle : pour une pédagogie de l'écoute ». *Repères* [En ligne], 47 | Mis en ligne le 28/10/2013, consulté le 26/06/2024 sur <https://doi.org/10.4000/reperes.542>

PERDRIault, M. (2014). *L'écriture créative : Démarche pour les empêchés d'écrire et les autres*. Érès. Consulté le 26/06/2024 sur <https://doi.org/10.3917/eres.perdr.2014.01>

PICOCHÉ, J. (novembre 2011). « Le vocabulaire et son enseignement. Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école ». Ressources pour le primaire, Eduscol. Consulté le 26/06/2024 sur <https://eduscol.education.fr/document/15619/download>

RAFONI, J.-C. (novembre 2011). « Le vocabulaire et son enseignement. L'acquisition du vocabulaire en français langue seconde ». Ressources pour l'école primaire, Eduscol. Consulté le 26/06/2024 sur <https://eduscol.education.fr/document/15652/download>

ROUBAUD, M.-N. et SARDIER, A. (2020). « Déplier le mot : deux dispositifs d'apprentissage du lexique en faveur du réemploi. Le cas du verbe *supporter* », *Repères* [En ligne], 61 | Mis en ligne le 20/10/2020, consulté le 26/06/2024 sur <https://doi.org/10.4000/reperes.2552>

SARDIER, A. et GROSSMANN, F. (2010). « Comment favoriser le réemploi lexical ? », *ReCHERches*, 2010, 53, pp.2010. fhal-02349027f. Mis en ligne le 29/05/2020, consulté le 26/06/2024 sur <https://hal.science/hal-02349027/document>

TREMBLAY, O. et RONVEAUX, C. (2018). « Aimer les mots, discipliner le lexique ». In : *La Lettre de l'AIRDF*, n° 64, 2018/1. pp. 15-19. Consulté le 26/06/2024 sur <https://doi.org/10.3406/airdf.2018.2246>

Liste des abréviations

APC : Activités Pédagogiques Complémentaires

CP : Cours Préparatoire

GC : Groupe Contrôle

GE : Groupe Expérimental

GP : Grands Parleurs

GS : Grande Section

LGM : Lycée Guébré Mariam

PP : Petits Parleurs

UA : Union Africaine

Annexes

Liste des annexes :

Annexe 1 : Fiche descriptive de l'album *Le jour où loup gris est devenu bleu*.

Annexe 2 : Grilles utilisées lors de la passation des prétests

Annexe 3 : Tableau des mots ciblés sélectionnés pour notre étude (prétest et posttest)

Annexe 4 : Dispositif didactique mis en œuvre (explication des séances)

Annexe 5 : Répartition des modules selon la méthode Narramus

Annexe 6 : Exemple de matériel mis à disposition des enseignantes lors de la première séance hebdomadaire de réemploi des mots.

Annexe 7 : Grilles utilisées lors de la passation des posttests.

Annexe 8 : Graphiques présentant la connaissance globale des mots ciblés avant et après la mise en place des séances de Narramus

Annexe 9 : Connaissance globale des mots en prétest et en posttest en fonction de la catégorie socioprofessionnelle des parents d'élèves

Annexe 10 : Connaissance des mots ciblés chez les PP et des GP en prétest et en posttest

Annexe 11 : Progression dans la connaissance des mots ciblés chez les PP et les GP

Annexe 12 : Connaissance globale des mots ciblés - Comparaison des scores des élèves du GE et du GC

Annexe 13 : Comparaison de la progression des élèves du GE et du GC dans la connaissance globale des mots ciblés

Annexe 14 : Progression dans la connaissance des mots ciblés chez les élèves du groupe expérimental : comparaison entre les élèves PP et GP

Annexe 15 : Capacité à nommer les mots : comparaison des scores des élèves du GC et du GE

Annexe 16 : Capacité à nommer les mots chez les PP et les GP (comparaison entre le prétest et le posttest) dans le groupe expérimental

Annexe 17 : Schéma présentant les étapes nécessaires au réemploi des unités lexicales

Annexe 1 : Fiche descriptive de l'album *Le jour où loup gris est devenu bleu*.

Issu de la littérature de jeunesse, *Le jour où loup gris est devenu bleu* est un album écrit par Bizouerne, illustré par Badel, édité par Didier Jeunesse et paru en 2015.

L'histoire :

Loup Gris est affamé. Un jour, il tombe à l'intérieur d'un pot de peinture et il ressort tout bleu. Il a alors l'idée de se faire passer pour un animal inoffensif dans l'espoir d'attirer et de dévorer plusieurs proies : une chèvre, un coq et un âne. En effet, qui pourrait le soupçonner d'être un loup et se méfier de lui ? Mais la pluie commence à tomber et les animaux découvrent la supercherie les uns après les autres et fuient le loup incrédule et toujours affamé.

Cette histoire est amusante car elle met sur le devant de la scène un personnage de loup attachant est constamment affamé, déjà présent dans l'album « La bonne humeur de Loup gris » (2013). Ce loup est un personnage malin mais très naïf. Dans *Le jour où loup gris est devenu bleu* sa stratégie de déguisement est bonne mais il est poursuivi par la malchance et il ne parvient pas au but qu'il s'est fixé : s'offrir un festin et se remplir l'estomac !

Le type de récit

Cet album présente des animaux personnifiés, dotés de la parole. C'est un récit à structure répétitive. Le loup rencontre des animaux les uns après les autres (une chèvre, un coq puis un âne) et les invite à le suivre dans l'espoir secret de les dévorer. Mais la pluie se met à tomber et le loup perd peu à peu la peinture bleue qui le camoufle. Les animaux prennent conscience du danger qui les guette et ils trouvent des parades pour s'enfuir les uns après les autres.

Les registres de langue

La plupart des termes utilisés appartiennent au langage courant mais certains appartiennent également au langage familier. Ces derniers sont surtout utilisés pour traduire l'oralité de l'histoire. Les deux animaux qui font principalement appel à ce registre dans leurs paroles sont le loup, pour traduire son côté nonchalant, familier et spontané, et l'ours qui apparaît à la fin de l'histoire, pour traduire sa force et sa brutalité.

Exemples de termes qui appartiennent au langage familial

Les mots soulignés proviennent des paroles de l'ours.

Des noms communs	biquette, <u>mauviette</u>
Des adjectifs	mignonette / un super (endroit) / ce p'tit (coin de paradis).
Des structures de phrases	T'as déjà vu... / No problemo, Coco / T'as d'la chance
Des expressions et des locutions verbales familières	ma jolie ! (le loup s'adresse à la chèvre) / mon frère (le loup s'adresse au coq) / Tran-qui-llou ! C'est GÉ-NIAL / Il a perdu la tête, Coco la crête / QUELLE MISÈRE / C'est TROP NUL / Vous êtes sacrément costaud / Je suis fichu ! / <u>T'es trop maigre, tout rapapla.</u> / <u>Mais j'te préviens...</u> / <u>Si j'te revois, j'te bouffe !</u>
Des interjections	Hop ! / Zou ! / Plouf ! / Oh, là, là ! / Ooooooh ! Ben... Euh... / Eh, eh ! / Pfff !

Annexe 2 : Grilles utilisées lors de la passation des prétests pour définir les mots qui ne font pas partie du vocabulaire des élèves.

Les mots **en gras** sont ceux qui ont été sélectionnés pour notre étude. Ils sont réutilisés lors des activités supplémentaires de réemploi des mots et leur mémorisation par les élèves sera évaluée lors de la passation des posttests.

Prétest : Grille de notation pour les verbes

mots ciblés	L'enseignante demande : « Ça veut dire quoi ... ? » 2 points	« Peux-tu imiter quelqu'un ou un animal qui ... »		« Parmi ces images, montre-moi ... » (avec les 4 images)		Score de l'élève
		« Peux-tu m'expliquer ce que c'est avec tes mots ? » 2 points	L'élève n'arrive pas à réemployer le mot dans une production orale personnelle 1 point	Peux-tu m'expliquer ce que c'est avec tes mots ? 2 points	L'élève n'arrive pas à réemployer le mot 1 point	
rôder						
renifler						
dégouliner						
bondir						
croquer						
s'échapper						

Prétest : Grille de notation pour les noms communs

mots ciblés	L'enseignante demande : « Parmi ces images, montre-moi.... » (avec 4 images)		Si l'élève a réussi à pointer l'image du mot ciblé précédemment, l'enseignante lui montre l'image du mot ciblé issue de la méthode <i>Narramus</i> et lui demande :		Score de l'élève
	« Peux-tu m'expliquer ce que c'est avec tes mots ? »	L'élève pointe l'image mais il n'arrive pas à réemployer le mot dans une production orale personnelle. 1 point	« Peux-tu m'expliquer ce que c'est avec tes mots ? » (l'élève cite le mot ciblé dans une phrase sémantiquement correcte). 2 points	l'élève arrive à nommer le mot ciblé mais sans produire de phrases. 1 point	
un village					
un sentier					
un rocher					
une crête					
du foin					
un festin					

Annexe 3 : Tableau des huit mots ciblés sélectionnés pour notre étude (prétest et posttest)

Verbes	renifler, dégouliner, bondir
Noms communs	un village, un sentier, un rocher , du foin, un festin

Les mots en vert font partie de la liste des mots les plus fréquents de la langue écrite française (XIXe et XXe siècles). Cette liste de fréquence est disponible sur le site d'Eduscol¹⁵. Les mots qui figurent dans ce tableau ont été sélectionnés car ils ne sont pas ou peu connus par les élèves qui ont participé aux prétests. Aucun de ces mots n'a été identifié comme faisant partie du vocabulaire actif d'un élève et aucun élève n'a atteint le niveau 2 de connaissance pour l'un de ces mots.

¹⁵ Mots les plus fréquents de la langue écrite française (XIXe et XXe siècles). Consulté le 09.06.2024, sur <https://eduscol.education.fr/document/15655/download>

Seuls huit mots ont été sélectionnés pour répondre aux contraintes matérielles et humaines de passation des prétests et des posttests mais également pour pouvoir mettre en place les activités de réemploi des mots dans le temps imparti à cette expérimentation.

Annexe 4 : *Dispositif didactique mis en œuvre (explication des séances)*

Temporalité	Modalité de travail	Contenu
S.1 prétest	Entretiens individuels entre l'enseignante chercheuse et les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle.	L'enseignante chercheuse fait passer un test de connaissances aux quatre élèves de chaque classe. Cet état des connaissances des élèves est réalisé à partir d'entretiens individuels dirigés par l'enseignante pour déterminer les mots, parmi une liste de mots sélectionnés préalablement, qui ne sont pas encore connus des élèves interrogés ou qui sont les moins connus. A l'issue des prétests, l'enseignante chercheuse sélectionne huit mots qui ne sont pas ou peu connus par les élèves.
S. 2 à S. 5	Groupe classe ou petits groupes de travail restreint pour les classes de GS / Groupe classe pour les classes de CP.	Les enseignantes mettent en œuvre dans leur classe respective, les modules de la méthode de <i>Narramus</i> pour l'étude de l'album <i>Le jour où loup gris est devenu bleu</i> . <u>Situations communes de réemploi</u> : l'utilisation des masques ou des marottes fournis dans la méthode <i>Narramus</i> est sollicitée. <u>Supports visuels pour réactiver les apprentissages</u> : Les enseignantes affichent les images des mots travaillés ou les rangent dans une boîte à mots. Les images utilisées sont celles proposées par la méthode <i>Narramus</i> .
+ séances supplémentaires pour les classes GS2 et CP2 : à raison de 2 séances de 20 à 30 minutes par semaine	Groupe classe ou petits groupes de travail restreint pour la classe de GS 2 / Groupe classe pour les classes de CP 2.	<u>Activités de réemploi supplémentaires</u> : deux activités par semaines permettent de réemployer les mots découverts lors de l'étude de l'album. Importance de la place de la syntaxe : les élèves sont accompagnés par l'enseignante pour produire des phrases minimales.
Dernière séance : Posttest :	Entretiens individuels entre l'enseignante chercheuse et les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle.	L'enseignante chercheuse compare la compréhension et la mise en mémoire des unités lexicales chez les élèves ayant bénéficié uniquement des séquences proposées par <i>Narramus</i> et chez ceux qui ont bénéficié en plus des séances supplémentaires de réemploi des mots.

Annexe 5 : Répartition des modules selon la méthode Narramus

Numéro du module	Pages de l'album	Mots ciblés découverts dans les modules de la méthode <i>Narramus</i>
module 1	p. 2 à 7	un village - renifler
module 2	p. 8 à 13	un rocher – un sentier
module 3	p. 14 et 15	
module 4	p. 16 à 19	du foin – un festin
module 5	p. 20 à 23	dégouliner - bondir
module 6	p. 24 à 25	
module 7	p. 26 à 29	
module 8	p. 30 à 32	
module 9	tout l'album a déjà été étudié	

Annexe 6 : Exemple de matériel mis à disposition des enseignantes lors de la première séance hebdomadaire de réemploi des mots.

Le mot ciblé ici est **festin**. Image proposée par l'enseignante à un élève pour l'aider à débiter sa production orale.



Cette situation est proposée par l'enseignante à l'oral. Elle est issue de l'univers enfantin et elle permet à l'élève de contextualiser l'emploi du mot ciblé : « C'est ton anniversaire, tu fais une fête et il y a plein de choses délicieuses à manger. Raconte ce moment : tu dois utiliser le mot "festin" ».

Les images affichées au tableau sont issues de la méthode *Narramus*. A partir de l'énoncé oral produit par un élève et dans lequel le mot festin doit apparaître, les autres élèves pointent la représentation du mot ciblé parmi les quatre images suivantes :



Annexe 7 : Grilles utilisées lors de la passation des posttests. Les mots indiqués sont les mots ciblés qui ont été reconvoqués lors des activités supplémentaires de réemploi des mots.

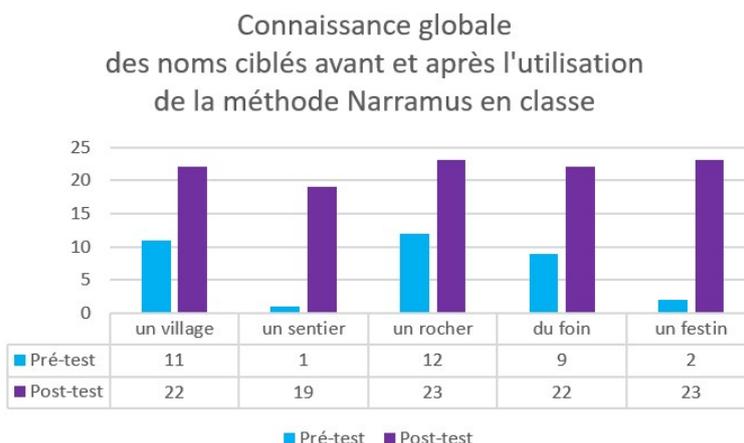
Posttest : Grille de notation pour les verbes

	L'élève regarde une image qui représente ce verbe (issue de la banque d'images <i>Narramus</i> ou pas)		L'enseignante utilise le mot ciblé en contexte et l'élève doit nommer le verbe 1 point	L'élève pointe une image parmi une série de 4 images « Parmi ces images, montre-moi... » 1 point	Score de l'élève
	il arrive à l'utiliser dans une production orale personnelle cohérente sémantiquement « Pourquoi parle-t-on de dans l'histoire du loup ? ». 2 points	il arrive à nommer ce verbe mais pas à le réutiliser dans des phrases. 1 point			
renifler			<i>Quand un chien respire les odeurs du sol pour trouver quelque chose, on dit qu'il.... C'est le verbe....</i>		
dégouliner			<i>Quand on mange de la glace et qu'il fait très chaud, la glace se met à fondre : on dit qu'elle..... C'est le verbe...</i>		
bondir			<i>Quand un lion veut attraper un animal, il l'observe puis il saute très vite sur lui, on dit qu'il.... sur lui. C'est le verbe...</i>		

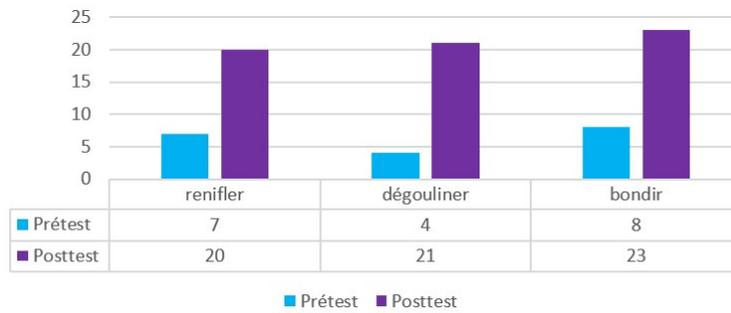
Posttest : Grille de notation pour les noms communs

	A partir d'une nouvelle image du mot ou d'une image issue de la méthode <i>Narramus</i>		L'élève nomme le mot ciblé à partir d'une définition donnée par l'enseignante 1 point	L'élève pointe une image parmi une série de 4 images « Parmi ces images, montre-moi... » 1 point	Score de l'élève
	► l'élève arrive à produire une phrase cohérente sémantiquement avec le mot ciblé. « Raconte-moi une petite histoire en utilisant ce mot ». 2 points	► l'élève nomme le mot mais il ne l'emploie pas dans une production orale personnelle 1 point			
un village			C'est un groupe de maisons à la campagne. C'est plus petit qu'une ville.		
un sentier			C'est un chemin étroit dans une forêt ou dans la campagne.		
un rocher			C'est une très grosse pierre.		
du foin			C'est de l'herbe sèche qu'on donne aux animaux pour les nourrir.		
un festin			C'est un repas de fête avec beaucoup de bonnes choses à manger.		

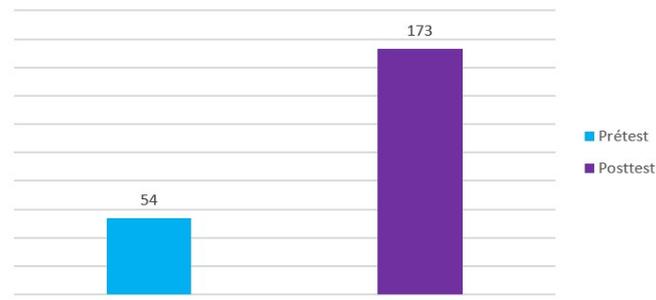
Annexe 8 : Graphiques présentant la connaissance globale des mots ciblés avant et après la mise en place des séances de *Narramus* : noms communs puis des verbes puis de tous les mots ciblés (noms et verbes confondus).



Connaissance globale
des verbes ciblés avant et après l'utilisation
de la méthode *Narramus* en classe



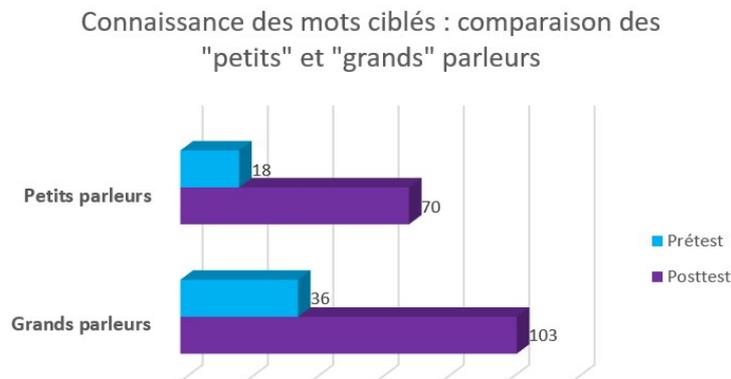
Connaissance globale des mots ciblés



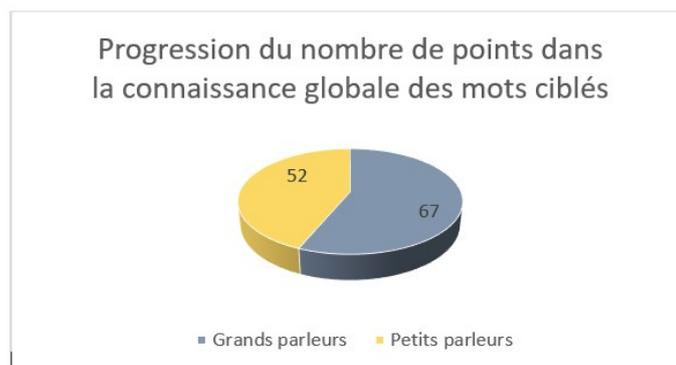
Annexe 9 : Connaissance globale des mots en prétest et en posttest en fonction de la catégorie socioprofessionnelle des parents d'élèves.



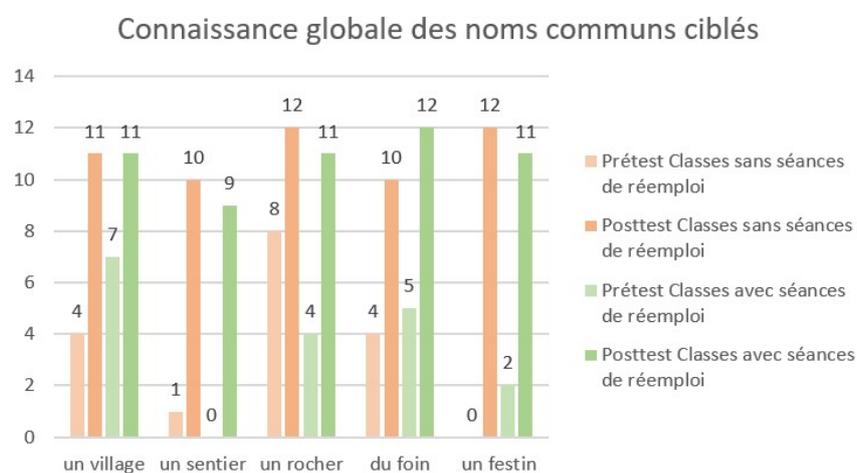
Annexe 10 : *Connaissance des mots ciblés chez les PP et des GP en prétest et en posttest*



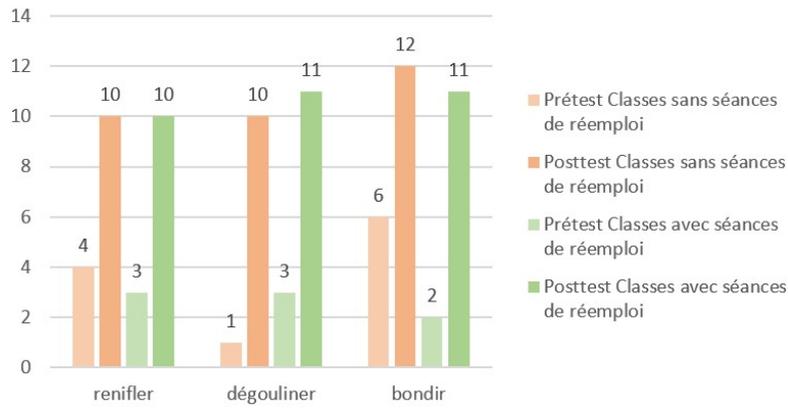
Annexe 11 : *Progression de la connaissance des mots ciblés chez les PP et les GP (comparaison entre le prétest et le posttest).*



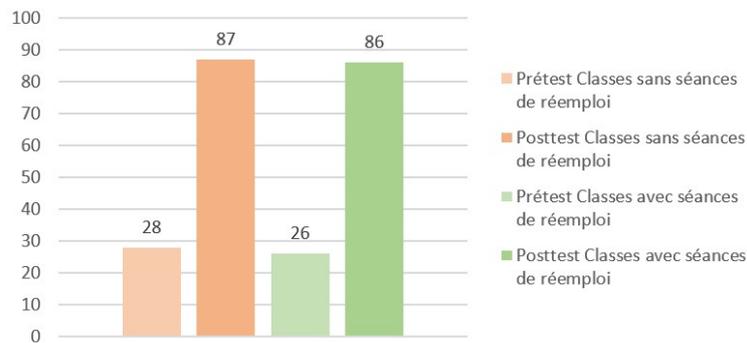
Annexe 12 : *Connaissance globale des mots ciblés - Comparaison des scores des élèves du GE et du GC (connaissance des noms communs, des verbes puis de l'ensemble des mots ciblés).*



Connaissance globale des verbes ciblés

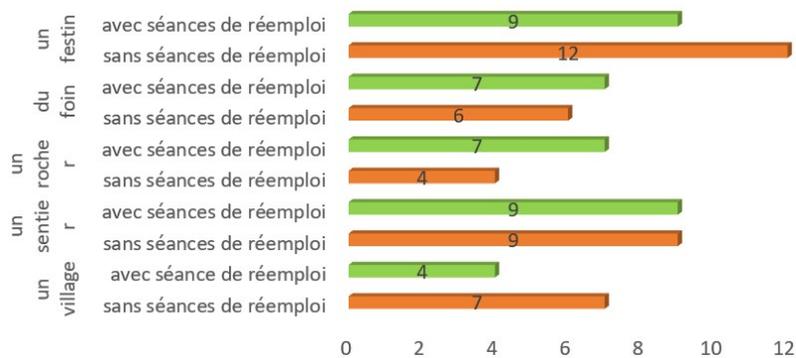


Connaissance globale des mots ciblés (noms et verbes)

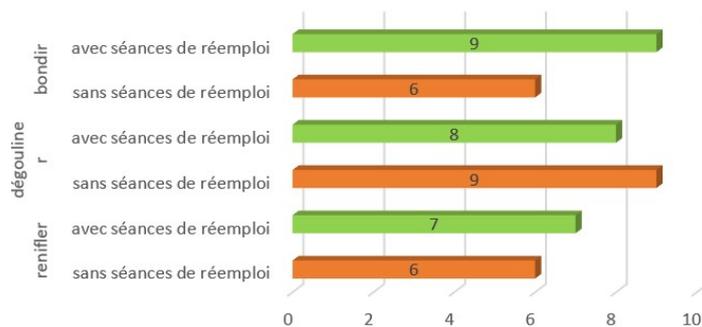


Annexe 13 : Comparaison de la progression des élèves du GE et du GC dans la connaissance globale des mots ciblés (connaissance des noms communs, des verbes puis de l'ensemble des mots ciblés).

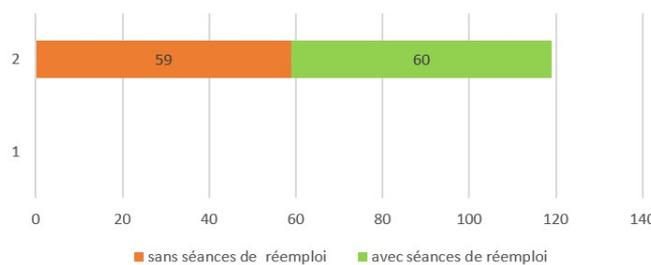
Progression dans la connaissance globale des noms communs



Progression dans la connaissance globale des verbes

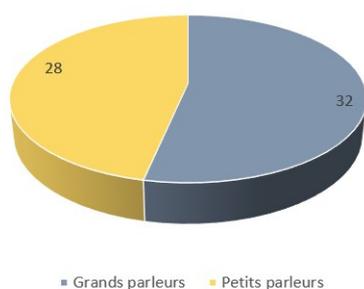


Comparaison des progressions dans la connaissance globale des mots



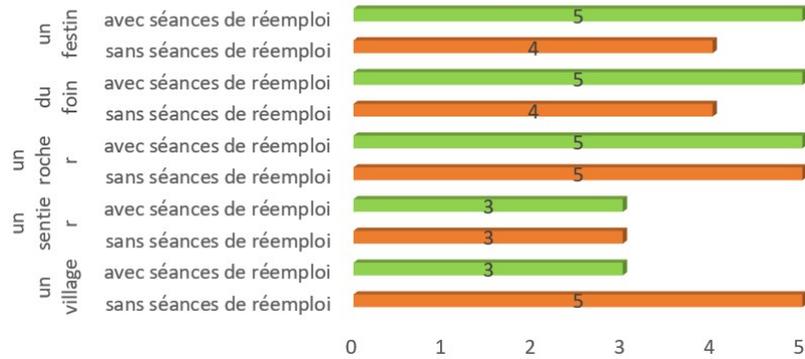
Annexe 14 : Progression dans la connaissance des mots ciblés chez les élèves du groupe expérimental : comparaison entre les élèves PP et GP

Groupe qui a bénéficié des séances de réemploi :
progression dans la connaissance des mots ciblés

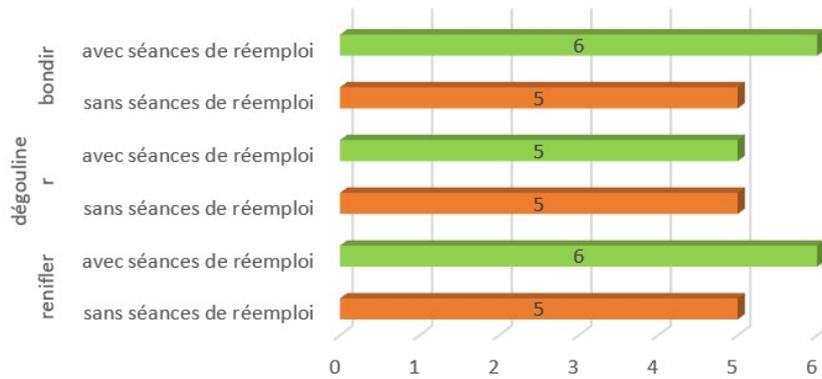


Annexe 15 : Capacité à nommer les mots, comparaison des scores des élèves du GC et du GE (pour les noms communs, les verbes puis pour l'ensemble des mots ciblés).

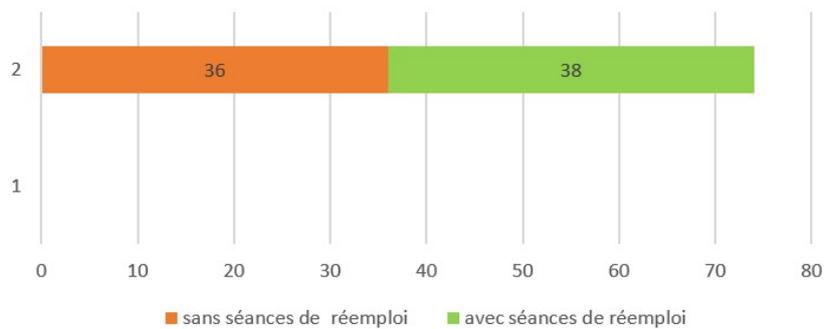
Progression dans la capacité à nommer les noms communs



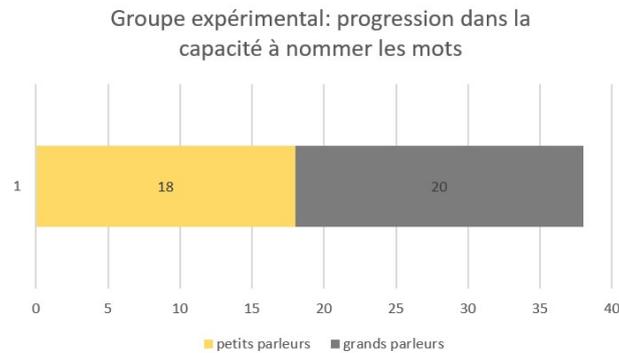
Progression dans la capacité à nommer les verbes



Comparaison des progressions dans la capacité à nommer les mots



Annexe 16 : Capacité à nommer les mots chez les PP et les GP (comparaison entre le prétest et le posttest) dans le groupe expérimental



Annexe 17 : Schéma présentant les étapes nécessaires au réemploi des unités lexicales.

