

Cible n° 3 : Les compétences lexicales et syntaxiques



Quand, lors des stages de formation continue, nous demandons aux enseignants de maternelle de se prononcer sur les raisons pour lesquelles les jeunes élèves peinent à comprendre les textes, c'est la méconnaissance du vocabulaire qui arrive toujours en tête de liste. Leur constat est confirmé par la recherche prouvant qu'il existe une forte relation entre la quantité de lexique dont dispose l'enfant et la qualité de la compréhension entendue (Florit *et al.*, 2009 ; Kendeou *et al.*, 2008 ; Nation, 2009 ; Petscher *et al.* 2017). Celle menée par Macarena et Cain (2015) montre qu'entre 4 et 6 ans le vocabulaire joue un rôle décisif dans la capacité à produire des inférences.

Or nous savons que les acquis dans ce domaine sont très sensibles au milieu social ; l'étude de Le Normand, Parisse et Cohen (2008) permet de quantifier ce phénomène. Étudiant le langage que les jeunes enfants produisent en situation de jeu, ces chercheurs observent qu'à 4 ans ceux de milieux favorisés énoncent deux fois plus de mots et de verbes que ceux issus de milieux populaires. La longueur moyenne des énoncés est, elle aussi, très différente.

D'autres auteurs ont démontré que plus le jeune enfant connaît de mots, mieux il comprend ce qu'il lit ou entend lire (Stahl et Nagy, 2006 ; Pullen *et al.*, 2010) et mieux il comprend ce qu'il lit, plus il est capable d'apprendre de nouveaux mots (Anderson et Nagy, 1992). À l'inverse, les élèves qui possèdent peu de vocabulaire et de connaissances encyclopédiques comprennent moins bien les textes et mémorisent moins bien le nouveau vocabulaire (Kendeou *et al.*, 2007).

La multiplication des occasions de lire ne suffit donc pas pour réduire les différences initiales. Si elle permet d'augmenter la probabilité que les élèves rencontrent des mots qu'ils ne connaissent pas, elle ne garantit pas que ceux-ci profitent de l'occasion pour en apprendre le sens (Compton *et al.*, 2009 ; Stenberg, 1985).

Les jeunes enfants, et plus particulièrement ceux de milieux populaires, ont donc besoin que l'école maternelle mette en place un enseignement systématique, régulier et explicite. C'est pourquoi, dans *Narramus*, nous accordons une place importante à l'explication, à la mémorisation, à la révision et à l'utilisation du vocabulaire.

Pour concevoir les tâches et les activités visant ces quatre objectifs, nous nous sommes appuyés sur la littérature scientifique qui permet de connaître les caractéristiques des pratiques pédagogiques qui produisent des effets durables. La méta-analyse récente de Snell, Hindman et Wasik (2015) fait apparaître que :

- tous les élèves bénéficient de l'enseignement du vocabulaire, mais les gains sont plus importants chez ceux qui ont le meilleur niveau de vocabulaire au départ (Blewitt *et al.*, 2009) ;
- ceux dont le niveau est le plus faible ont besoin de plus d'enseignement et d'interactions pour intégrer le vocabulaire nouveau ;
- l'enseignement est plus efficace s'il est systématique et distribué sur plusieurs semaines (Beck, Perfetti et McKeown, 1982 ; Graves, 2006) ;
- et qu'il s'inscrit dans des activités portant sur la lecture de textes suffisamment complexes (Corrigan, 2011 ; Wasik et Bond, 2001).

D'autres études montrent que les enseignant.es efficaces sont ceux et celles qui s'attachent à :

- analyser les textes a priori pour déterminer les mots qui risquent d'être méconnus des élèves pour leur allouer un temps d'enseignement plus conséquent (Feldman et Kinsella, 2005) ;
- proposer de nombreuses activités de lecture et de relecture des albums (Swanborn et de Glopper, 1999) ;
- mener de multiples activités de rappel de récit pour favoriser le réemploi des mots et expressions (Baker *et al.*, 1995).

Ces enseignant.es :

- définissent explicitement les expressions et les mots nouveaux en utilisant une langue adaptée aux élèves, en limitant leur explication au sens qu'ils prennent dans le texte, en multipliant les liens sémantiques (Beck *et al.*, 2002 ; Stahl et Fairbanks, 1986) ;
- allouent des temps significatifs aux activités explicitement centrées sur la mise en mémoire des mots et de leur explication (Archer et Gleason, 2002) ;
- offrent différents modes de représentation pour un même mot (Wasik *et al.*, 2006 ; Zipoli *et al.*, 2011) ;
- intègrent des activités de prononciation des mots nouveaux (Rosenthal et Ehri, 2010) ;
- font associer, par les élèves, l'énonciation des mots de vocabulaire à un geste représentant le mot (Bara et Tricot, 2017) ou un mouvement (Toumpaniari *et al.*, 2015) ;
- font réviser le vocabulaire et vérifier régulièrement son acquisition (Baker *et al.*, 1995) ;
- gardent trace des apprentissages : les mots, les expressions, leurs définitions, leurs illustrations sont affichés (McKeown et Beck, 2004) ;
- font intégrer les expressions et les mots nouveaux dans d'autres activités de la classe pour que les élèves comprennent que ceux-ci peuvent être employés dans d'autres contextes que celui de l'histoire (Cellier, 2017).

Ce sont ces « ingrédients » que nous avons scénarisés dans le contexte de l'école française pour vous proposer un ensemble de tâches utiles et utilisables.

Concrètement, dans *Narramus...*

Définir explicitement le vocabulaire avant la lecture de l'épisode

Dans nos scénarios, toutes les séances commencent par une phase d'enseignement du vocabulaire présent dans l'album, avant même la lecture de l'épisode. Vous verrez que ce procédé produit des effets tangibles sur l'attention des élèves qui, habituellement, décrochent très vite parce qu'ils ignorent le sens d'un trop grand nombre de mots ou d'expressions.

en théorie

« Avec les plus petits (voire durablement avec ceux dont le français n'est pas la langue première ou dont les acquis sont très limités), le travail de la compréhension est d'autant plus nécessaire que le vocabulaire est réduit : les mots même simples ne peuvent rien évoquer s'ils n'ont jamais été entendus, utilisés, et ce d'autant plus que les situations scolaires sont inédites. »

IGEN (2011, p. 129)

Pour mener ces activités, nous vous proposons des supports adaptés aux capacités de compréhension des jeunes enfants et tout particulièrement de ceux qui n'ont pas le français comme langue maternelle. Tous les termes susceptibles d'être inconnus de plusieurs élèves sont représentés par une photo, une animation, une vidéo... Nous proposons d'ailleurs plusieurs représentations différentes d'un même mot ou d'une même expression pour assurer son acquisition.

À ce sujet, il faut savoir que la récupération des mots en mémoire est étroitement liée à la nature et à la qualité de leur encodage, c'est-à-dire à la manière dont il a été enseigné, appris et stocké. On ne peut avoir accès à une information qu'à partir des indices ou des liens sémantiques utilisés lors de son apprentissage (Chi et Koeske, 1983 ; Chi, Hutchinson et Robin, 1989 ; Cellier, 2017).

Il ne suffit donc pas de montrer et de nommer les images. Il faut aussi proposer aux jeunes élèves de multiples liens sémantiques qui relient un même mot à plusieurs autres de la même catégorie ou de catégories différentes pour faciliter et organiser le stockage. Par exemple, la souris est un animal, elle ressemble au rat ; elle est petite ; elle a 4 pattes comme... mais pas comme... ; la souris a des poils, comme... mais pas comme... ; la souris a une longue queue comme... mais pas comme... ; elle adore manger des miettes de pain, du gruyère, parfois du papier...

C'est ce que nous vous invitons à faire systématiquement quand vous introduisez un nouveau terme.

Allouer des temps explicites centrés sur la mise en mémoire des mots et de leur explication

Dans nos scénarios, nous décrivons précisément le dispositif² proposé pour apprendre aux élèves à mettre en mémoire les mots et leur explication. Son originalité tient à ce qu'il centre directement l'attention des élèves sur le processus de mémorisation en leur donnant des moyens concrets ; par exemple : la mémoire est une boîte dans laquelle ils vont ranger tous les mots nouveaux (voir séance 1, « Apprendre à mettre le vocabulaire en mémoire », pp. 27-28).

Intégrer des activités de prononciation des mots nouveaux

Rosenthal et Ehri (2011) ont montré qu'en demandant systématiquement aux élèves de prononcer les mots qu'on vient d'expliquer, on améliore leur mémorisation à long terme et leur compréhension. En procédant de la sorte, on permet aux élèves de stocker en mémoire deux connaissances d'un même terme : 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.

C'est pourquoi nous avons ritualisé cette courte activité qui consiste, à la fin de la séance de vocabulaire, à inviter tous les élèves à redire tous les mots nouveaux à haute voix à partir des images qui apparaissent à l'écran.

Nous savons pouvoir compter sur vous pour trouver des consignes amusantes afin de la rendre ludique : tous en chœur, en parlant comme une maîtresse, ou une grand-mère, ou un méchant loup ; en chantant, en criant, en chuchotant...

Associer la trace verbale des mots de vocabulaire à un geste représentant le mot

Nous vous demandons aussi d'organiser très fréquemment des dictées motrices de mots et d'expressions dans la salle de jeux.

Par exemple, en fin de séance 3, les élèves devront mimer les termes suivants : être très fatigués, avoir les yeux presque fermés, être dérangés par un bruit, ronronner, s'enfuir comme le chat, griffer le sol, se reposer, grignoter comme une petite souris, accourir à petits pas comme le chat, refuser, disparaître comme la souris.

en pratique

Tous les enseignants-concepteurs signalent que les enfants adorent cette activité. Certains ont même observé que leurs élèves s'entraînaient à jouer à « dicter des mots » dans la cour de récréation et au moment de l'accueil.

Progressivement, vous demanderez à un.e élève de vous remplacer et de devenir le ou la chef d'orchestre de la dictée : une bonne manière de réviser les mots et les expressions.

Faire réviser le vocabulaire et vérifier que les mots sont bien en mémoire

en pratique

Les enseignants-concepteurs jugeaient, au départ, cette activité ritualisée trop longue et fastidieuse. Après sa mise en œuvre, ils témoignent du plaisir que leurs élèves ont pris à la réaliser : le sentiment de compétence éprouvé explique, sans doute, ce plébiscite. Ils observent aussi qu'elle est efficace : les enfants obtiennent des scores impressionnants à l'épreuve de lexique que nous leur avons fait passer à la fin du scénario et... six mois plus tard.

Excepté la première, les séances commencent par une brève activité de révision du vocabulaire enseigné. Là encore, vous trouverez dans le CD-Rom les supports nécessaires pour mener cette activité.

La recherche de Robbins et Ehri (1994) explique ce résultat en montrant que les mots entendus quatre fois (au moins) sont plus susceptibles d'être appris que ceux qui n'ont été entendus que deux fois.

² Ce dispositif a été imaginé et testé par Brigitte Dussap, enseignante à l'école maternelle Edgar Quinet à Clermont-Ferrand.

Garder trace des apprentissages lexicaux

Nous l'avons dit plus haut, plusieurs études font apparaître que les enseignants qui gardent une ou des traces visuelles des apprentissages lexicaux font plus progresser leurs élèves que ceux qui ne le font pas. Mais une fois ceci établi, ce sont les enseignants-concepteurs qui ont imaginé les types de traces qu'ils préféraient : les uns ont opté pour un affichage permanent des cartes proposées dans le CD-Rom ; d'autres encore ont préféré placer ces cartes dans une boîte fermée par un couvercle appelée « mémoire des mots » qu'ils ont remplie au fil des séances, avec leurs élèves ; d'autres ont choisi les deux modalités (murs et boîte). Nous avons gardé le dispositif « boîte » parce qu'il autorise de nombreux jeux de cartes (catégorisation, dénomination rapide, appariements multiples, mime, loto, memory) auxquels les élèves peuvent jouer, seuls, à deux, à plusieurs, avec ou sans l'enseignant.e, et parfaire ainsi leurs connaissances lexicales.

Intégrer les expressions et les mots nouveaux dans d'autres activités de la classe

Nous vous engageons à systématiquement inciter les élèves à réutiliser les mots enseignés dans leur narration individuelle quand ils jouent la pièce de théâtre ou manipulent les figurines et la maquette, quand ils dessinent les illustrations, quand ils jouent aux cartes, quand ils deviennent le ou la chef d'orchestre de la dictée de mots dans la salle de motricité...

séance 1

Découvrir le début de l'histoire et bien le comprendre

- Le terme « séance »
 - que nous avons conservé faute d'en avoir trouvé un meilleur – ne doit pas être compris comme une suite d'activités à mener en une seule fois : une séance peut être découpée en autant de parties que vous le jugez nécessaire et donc être proposée sur plusieurs jours.

1 Apprendre à mettre le vocabulaire en mémoire

- **Dire :**

« Avant de découvrir le début de l'histoire de Moussa, vous allez tous ouvrir une petite boîte dans votre mémoire (faire semblant d'ouvrir une boîte) : on dira que c'est la boîte qui s'appelle *La sieste de Moussa*. Vous allez y ranger tous les mots que je vais vous apprendre. C'est important d'apprendre ces mots parce qu'ils aident à bien comprendre l'histoire et à bien la raconter. »

- **Montrer et expliquer le logo représentant la boîte :**

« Chaque fois que vous verrez cette image, vous saurez que vous allez apprendre de nouveaux mots ou de nouvelles expressions. »



- Tous les enseignants-concepteurs ont scindé cette séance en deux : ils ont proposé la première partie, centrée sur l'enseignement du vocabulaire, au moment des rituels ou juste après (durée moyenne = 15 minutes) et la partie centrée sur la découverte du texte et sa compréhension plus tard dans la journée (durée moyenne = 15 minutes).

- **Afficher l'image de l'enfant qui dort dans son lit.**



Dire :

« Dans l'histoire, au début, Moussa est couché dans son lit comme l'enfant sur l'image. Rangez bien cette expression dans la boîte et n'oubliez pas d'y mettre aussi l'image pour vous rappeler comment et où on est, quand on est couché dans son lit. »

Cacher l'image (cliquer dessus pour la faire disparaître*) et demander aux élèves :

« Ouvrez la boîte dans votre mémoire. Est-ce que vous voyez la photo de l'enfant qui est couché dans son lit ? On vérifie ? »

Afficher de nouveau l'image (cliquer sur la page*) et inviter les élèves à prononcer les mots.

- **Afficher l'image de l'enfant qui ferme les yeux et celle de l'enfant qui a les yeux presque fermés.**



Dire :

« Au début de l'histoire, les yeux de Moussa sont presque fermés. Vous voyez, sur cette image, l'enfant a les yeux fermés et, sur celle-ci, ses yeux sont presque fermés, pas tout à fait fermés.

Vous pouvez me montrer comment vous faites pour avoir les yeux presque fermés ? Et la bouche presque fermée ? Très bien.

Rangez ces trois mots dans la boîte et n'oubliez pas de mettre aussi la photo en mémoire pour vous rappeler comment sont les yeux quand ils sont presque fermés. »

Cacher les photos et demander aux élèves :

« Ouvrez la boîte dans votre mémoire. Est-ce que vous voyez la photo de l'enfant qui a les yeux presque fermés ? On vérifie ? »

Afficher de nouveau la photo de l'enfant qui a les yeux presque fermés.

Rosenthal et Ehri (2011) ont montré qu'en demandant systématiquement et régulièrement aux élèves de prononcer les mots nouveaux qu'on a expliqués, on améliore considérablement leur mémorisation à long terme et leur compréhension. En procédant de la sorte, 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. Nous vous engageons donc vivement à ritualiser cette courte activité qui consiste à inviter tous les élèves à redire les mots nouveaux à haute voix, au cours de chaque séance, même si nous ne l'écrivons pas systématiquement dans le déroulé pour ne pas alourdir inutilement notre guide.

* Pour plus d'informations sur l'utilisation du CD-Rom, voir pp. 22-23.

• Procéder de la même manière avec les 4 autres images ou vidéos qui représentent :

◆ **souris** : c'est un petit animal, un rongeur ; elle a des poils, quatre pattes, une longue queue, des petites moustaches ; elle peut être blanche ou grise ; elle adore manger du gruyère, des miettes et même du papier.



© Istock

◆ **crier** : c'est parler très fort, hurler (inviter un élève à crier le plus fort possible).



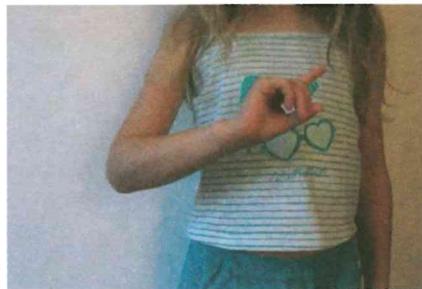
© Istock

◆ **grignoter** : ça veut dire manger, mordiller quelque chose avec les dents, ronger (demander aux élèves de mimer ce verbe).



© Bismotion

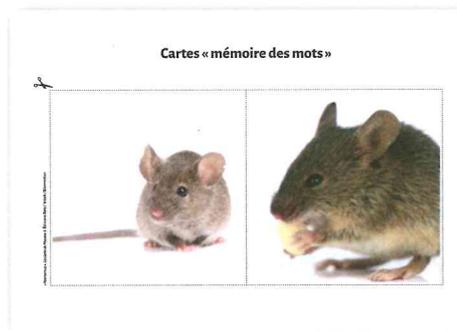
◆ **refuser** : c'est dire non, ne pas vouloir, le contraire de dire oui (faire mimer le verbe).



© Agrimouille

• **Récapituler** en montrant une nouvelle fois toutes les images et en invitant les élèves à les nommer.

• **Présenter la boîte « mémoire des mots »** aux élèves. Leur expliquer qu'on y mettra les images de toutes les expressions et de tous les mots appris en travaillant sur l'album *La sieste de Moussa*.



Donner la carte « souris » à un élève, lui demander de la nommer puis de la mettre dans la boîte. Procéder de la même manière avec les cinq autres cartes.

Laisser la boîte en accès libre dans la classe pour que les élèves puissent jouer avec les cartes au moment des jeux libres : les nommer, les décrire, les trier, les classer...

La plupart des enseignants-concepteurs ont affiché, sur un mur de la classe, les images du vocabulaire étudié au fur et à mesure de l'avancée dans le scénario.

Ce support permet de désigner les mots pendant les narrations et d'organiser de petits jeux centrés sur le lexique (par exemple : « montrez-moi tous les animaux... »).

Une enseignante a observé que ses élèves allaient très souvent pointer et nommer les images au moment de l'accueil ou des jeux libres ; parfois, plusieurs d'entre eux échangeaient autour de ces images en parfaite autonomie.

Prolongements

- Réviser le lexique par le mime, en salle de jeux ou dans la classe. Expliquer :

« Je vais dire des mots que vous avez appris et vous, vous devrez les mimer, faire semblant ; par exemple : si je dis "faites semblant d'être très fatigués", que devez-vous faire ? Maintenant, mimez ou faites semblant d'avoir les yeux presque fermés, d'être dérangés par un bruit, de vous enfuir comme le chat, de ronronner, de griffer le sol, de vous reposer, de grignoter comme une petite souris, d'accourir à petits pas comme le chat, de refuser, de disparaître comme la souris... »

• Plus tard dans la journée.