

L'enseignement explicite du vocabulaire au cycle 1 : pour permettre à chacun de dire le monde

Formation en pédagogie spécialisée – Volée 18-21

Mémoire de Master de Sarah Chatelain

Sous la direction de Sophie Willemin

Bienne, avril 2021

"Lorsque les mots précis manquent aux enfants, c'est le sens
qu'ils tentent de donner au monde qui s'obscurcit."

Bentolila, 2011

Remerciements

À Sophie Willemin pour son accompagnement, ses relectures, ses conseils et nos discussions durant tout le processus,

A Giuseppe Melfi pour les analyses statistiques réalisées,

À Stéphanie, ma chère amie et collègue pour ses observations, son soutien sans faille et ses nombreuses relectures,

À Mariella et David, pour leur soutien informatique et mathématique,

À Manila, pour la lecture finale de mon travail,

À ma famille et mes amis, pour leurs encouragements mais surtout pour tous les moments qui m'ont permis de me ressourcer au cours de ces derniers mois.

Le résumé et les mots clés

Par ce travail, je souhaite m'intéresser à l'enseignement du vocabulaire au cycle 1. En effet, de nombreuses études démontrent l'importance de son enseignement. Selon Anctil (2015), le vocabulaire est un très bon prédicteur de la réussite en lecture et en écriture et, par conséquent, de la réussite scolaire en général. Cependant, de nombreux auteurs regrettent que ce dernier ne soit pas enseigné de manière explicite pour permettre à tous les élèves de le développer et de l'augmenter. Cellier (2017, p. 24) nous indique qu'il est indispensable de proposer aux élèves un enseignement systématique et organisé du lexique car "on ne peut pas confier au seul hasard la rencontre avec les mots".

L'objectif de mon travail est de créer puis de tester un dispositif pédagogique abordant un vocabulaire thématique sous les aspects du sens, de la forme et de l'utilisation. J'ai créé le dispositif en me basant sur la théorie existante autour du vocabulaire, de la mémoire et de l'enseignement explicite ainsi que sur différents ouvrages méthodologiques se rapportant à l'enseignement du vocabulaire.

Après sa mise en place, le dispositif pédagogique et les progrès des élèves ont été analysés, afin de vérifier la pertinence du dispositif auprès de toute la classe, mais plus particulièrement auprès des élèves en difficulté. Les résultats démontrent qu'un tel enseignement est possible et qu'il permet à tous les apprenants d'acquérir du nouveau vocabulaire.

Mots-clés : vocabulaire – lexique - enseignement du vocabulaire –mémorisation - enseignement explicite

Index des figures et des tableaux

Index des figures

Figure 1: L'organisation de la mémoire.....	11
Figure 2: L'enseignement explicite.....	19
Figure 3: Modèle d'intervention à trois niveaux.....	20
Figure 4: Schéma de recherche-action de Kemmis et McTaggart.....	32

Index des tableaux

Tableau 1: Tâches de passation des prétests et post-tests.....	35
Tableau 2: Organisation des séquences d'enseignement.....	41
Tableau 3: Description du dispositif pédagogique.....	41
Tableau 4: Résultats des prétests : la disponibilité du lexique (tâche 1).....	45
Tableau 5: Résultats des prétests : la disponibilité du lexique (tâches 2 et 5).....	46
Tableau 6: Résultats des prétests : l'étendue du lexique.....	48
Tableau 7: Résultats des prétests : la profondeur du lexique.....	49
Tableau 8: Résultats (post-tests et prétests) : la disponibilité du lexique (tâche 1).....	50
Tableau 9: Résultats (post-tests et prétests) : la disponibilité du lexique (tâches 2 et 5).....	51
Tableau 10: Résultats des post-tests : l'étendue du lexique.....	53
Tableau 11: Résultats (post-tests et prétests) : la profondeur du lexique.....	54
Tableau 12: Résultats (post-tests et post-tests différés) : la disponibilité du lexique (tâches 2 et 5).....	55

Liste des annexes

Liste des annexes

Annexe 1 : Grilles d'observation vierges.....	79
Annexe 2 : Dispositif pédagogique détaillé.....	81
Annexe 3 : Prétests, David et Yvan.....	91
Annexe 4 : Résultats nuancés, prétests.....	100
Annexe 5 : Post-tests, David et Yvan.....	101
Annexe 6 : Résultats nuancés, post-tests.....	110
Annexe 7 : Grilles d'observation des comportements.....	111

Table des matières

Remerciements.....	i
Le résumé et les mots clés.....	ii
Index des figures et des tableaux.....	iii
Liste des annexes.....	iv
Introduction.....	4
1. Problématique.....	6
1.1 Définition du vocabulaire et du lexique.....	7
1.2 Acquisition du lexique chez l'enfant.....	9
1.3 Les autres aspects du lexique.....	10
1.4 Mémoire et vocabulaire.....	10
1.4.1 Organisation de la mémoire	10
1.4.2 Stockage dans la mémoire à long terme.....	12
1.5 Le vocabulaire et son enseignement.....	14
1.5.1 État de la situation.....	14
1.5.2 Vers un enseignement efficace du vocabulaire.....	16
1.5.3 Viser la quantité : l'enseignement implicite du vocabulaire.....	17
1.5.4 Viser la qualité : l'enseignement explicite du vocabulaire.....	18
1.6 L'enseignement du vocabulaire, les pistes méthodologiques.....	20
1.6.1 Le choix des mots à enseigner.....	21
1.6.2 Le recours aux illustrations.....	23
1.6.3 Les formes d'enseignement.....	24
1.6.4 Pistes pour travailler l'aspect sémantique (le sens).....	25
1.6.5 Pistes pour travailler l'aspect morphologique (la forme).....	26
1.6.6 Pistes pour travailler l'aspect syntaxique (l'utilisation).....	27
1.6.7 Pour réactiver le vocabulaire.....	28
1.7 Question de recherche, objectif, hypothèse de recherche.....	29
2. Méthodologie.....	31
2.1 Démarche.....	31
2.2 Récolte de données.....	33
2.2.1 Les prétests, post-tests et post-tests différés.....	33

2.2.2 Le journal de bord.....	36
2.2.3 L'ami-critique.....	36
2.2.4 L'observation.....	37
2.2.5 La vidéoscopie.....	38
2.3 Contexte de la recherche (classe).....	38
2.3.1 Élèves concernés par les analyses.....	39
2.4 Dispositif pédagogique.....	39
2.5 Remarque concernant l'analyse des données.....	43
3. Analyse et résultats.....	44
3.1 Analyse quantitative du dispositif.....	44
3.1.1 Prétests.....	44
Évaluation de la disponibilité du lexique.....	44
Évaluation de l'étendue du lexique : vocabulaire passif.....	46
Évaluation de la profondeur du lexique.....	48
3.1.2 Post-tests.....	49
Évaluation de la disponibilité du lexique.....	49
Évaluation de l'étendue du lexique : vocabulaire passif.....	51
Évaluation de la profondeur du lexique.....	52
3.1.3 Post-tests différés.....	53
3.2 Analyse qualitative du dispositif pédagogique.....	55
3.2.1 Analyse qualitative de l'aspect pédagogique du dispositif.....	55
3.2.2 Analyse qualitative axée sur l'aspect didactique du dispositif.....	57
Analyse qualitative de la phase A : travail autour du sens.....	57
Analyse qualitative de la phase B : travail autour de la forme.....	59
Analyse qualitative de la phase C : travail autour de l'utilisation.....	61
Analyse qualitative de la phase D : travail autour de l'utilisation.....	62
3.3 Discussion.....	63
3.3.1 Réponse aux questions de recherche.....	63
3.4 Limite de la recherche et pistes possibles.....	66
3.4.1 Faiblesses de la démarche.....	66
3.4.2 Pistes possibles.....	68
Conclusion.....	69
Bibliographie.....	71
Annexes.....	77

Introduction

L'enseignement du vocabulaire et l'acquisition de nouveaux mots pour les élèves est pour moi, depuis plusieurs années, un sujet de questionnement. Enseignante durant 10 ans à l'école enfantine et, depuis quatre ans en 3-4H avec des élèves en cursus I (3H sur deux ans) et des élèves allophones intégrés, j'ai toujours ressenti, devant l'immensité du vocabulaire de la langue française, une certaine crainte ainsi que du découragement face à l'ampleur de la tâche. En parallèle, j'ai cependant acquis la conviction que dans le cadre du cycle 1, l'enseignement du vocabulaire n'occupe pas suffisamment de place. En effet, le lexique est, d'une part, un bon prédicteur de la réussite scolaire (Anctil, 2015 ; Stordeur, 2014) et, d'autre part, indispensable à une bonne compréhension orale et écrite (Cellier, 2015 ; Anctil 2017 ; Germain, 2019). Lors de l'entrée dans la lecture, le vocabulaire d'un élève sera lui aussi déterminant pour qu'il puisse accéder au sens d'un texte. Selon différentes recherches, l'école n'arrive pas à réduire les écarts de compétences lexicales des élèves (Daviault, 2011). Il se pourrait que cela soit lié à un manque d'intérêt des chercheurs et à un manque de propositions didactiques et méthodologiques concrètes qui permettraient un enseignement systématique et explicite du lexique (Picoche, 2011 ; Pruvost, 2014).

Je souhaite, par mon travail de recherche, expérimenter une manière d'aborder l'enseignement du lexique basée sur des travaux autour du lexique, de la mémoire et de l'enseignement explicite ainsi que sur différents outils et pistes didactiques. Comment permettre à tous les élèves de développer leur vocabulaire de manière efficace ? Quels mots enseigner en priorité ? Qu'est-ce qui est important pour que les élèves puissent se souvenir de nouveaux mots, construire leur(s) sens, les comprendre en situation et les utiliser dans leurs productions orales et écrites ? Comment aider les élèves à organiser le lexique dans leur mémoire pour qu'ils puissent le comprendre, le mémoriser puis l'utiliser dans d'autres situations ? Comment mettre en place, en classe, des conditions permettant une meilleure mémorisation du lexique ? Jusqu'à ce jour, les différents moyens que j'ai tenté de mettre en place pour son enseignement ne m'ont pas amené les réponses que j'espérais, malgré plusieurs essais basés sur différents ouvrages théoriques et didactiques.

Dans la problématique, je vais définir le vocabulaire et le développement de ce dernier chez les enfants ainsi que le fonctionnement de la mémoire. Puis, j'aborderai l'enseignement du vocabulaire et l'enseignement explicite de ce dernier. La dernière partie de la problématique s'intéressera à la didactique du lexique : quels en sont les principes généraux, quels sont les aspects importants de l'enseignement du vocabulaire ainsi que les pistes didactiques pour en aborder les différents aspects.

Suite à cet état des lieux, la partie pratique vise la mise en place d'un dispositif pédagogique basé sur les apports de la problématique. Par une recherche-action, je souhaite créer un dispositif permettant à tous les élèves, mais particulièrement ceux en difficulté, d'acquérir du vocabulaire. Ce dispositif sera testé dans ma classe durant huit semaines et accompagné de prétests, de post-tests et de post-tests différés avec pour objectif d'en analyser la pertinence. Les différents résultats permettront d'avoir un regard quantitatif sur les progrès des élèves. Cependant, une grande partie de l'analyse sera qualitative : elle visera l'analyse du dispositif pédagogique ainsi que sa pertinence pour les élèves en difficulté.

1. Problématique

Depuis le début de mon expérience au premier cycle, l'acquisition et la mémorisation de nouveaux mots suscitent chez moi un grand questionnement. En effet, chaque élève a un niveau de vocabulaire qui diffère selon son milieu social, sa langue d'origine et ses différentes expériences. Je constate également que l'école a de grandes difficultés à tenir compte de ces différences et à mettre en place un enseignement qui permette à chacun de progresser tout en réduisant cet écart.

Dans l'espoir de trouver des pistes et des outils pour améliorer mon enseignement du vocabulaire et pour permettre à chaque élève de le développer, j'ai effectué deux formations pour l'enseignement en milieu interculturel. En effet, je pensais que la thématique du vocabulaire était centrale auprès d'un public allophone. Malheureusement, ces formations ne m'ont amené que peu de pistes concrètes et n'ont qu'alimenté ma curiosité et mon questionnement autour de cette thématique.

Durant mes 10 années d'enseignement en 1-2H, je ne me rendais pas compte de l'importance du vocabulaire lors de l'entrée dans la lecture et du lien étroit qu'ils entretiennent. C'est en changeant de degré (3-4H actuellement) que j'en ai pris conscience. En effet, un élève qui ne connaît que peu de mots ne pourra pas accéder à la compréhension des textes lus. J'ai remarqué que certains éditeurs de "premières lectures" ne s'inquiétaient également que très peu du vocabulaire utilisé : j'ai dernièrement proposé une lecture à une élève ayant peu de lexique (le français étant sa deuxième langue). Une semaine plus tard, lors d'une discussion à propos de sa lecture, elle m'a dit qu'elle n'y comprenait rien. En lisant le texte à mon tour, j'ai remarqué que ce livre (que je pensais être de son niveau) contenait des termes tels que cabot, taillis, ballot, etc., et que malgré une quantité de texte convenant à son niveau, le vocabulaire n'était pas forcément adapté aux élèves comme elle, ayant peu de lexique. En effet, en déchiffrant les mots, les élèves cherchent à faire des liens avec des mots qu'ils connaissent, qui font partie de leur vocabulaire. Mais qu'en est-il pour ceux qui ne comprennent pas certains mots essentiels d'un texte ? Comment ne pas être découragé et avoir des difficultés à développer la fluence et la compréhension ?

En parallèle à ce constat, j'ai découvert depuis mon passage en 3-4H, que l'enseignement explicite, la répétition et l'entraînement régulier permettaient aux élèves en difficulté de mieux mémoriser les nouvelles connaissances. En effet, tout en permettant de rassurer les élèves, la ritualisation a une fonction importante dans l'ancrage des apprentissages. En classe, nous utilisons la ritualisation pour la majorité des apprentissages qui nécessitent une mémorisation à long terme. J'essaie depuis plusieurs années d'appliquer cette stratégie pour l'enseignement du vocabulaire, mais je n'ai pas encore trouvé une manière de procéder qui me convienne. En effet, malgré de multiples lectures, de longues discussions et réflexions autour du sujet, un enseignement efficace du lexique me semble être difficile à mettre en place au quotidien dans une classe et c'est à ce problème concret que j'espère trouver un début de réponse avec mon travail de mémoire.

Le lien entre le lexique, la lecture et la compréhension mettent en évidence le fait qu'il est indispensable de proposer un enseignement de qualité afin de permettre à chaque enfant d'accéder plus facilement à la lecture et à la compréhension. En effet, comme le dit Cellier (2015), avoir du vocabulaire, c'est avoir du pouvoir. Et étendre son vocabulaire c'est étendre son pouvoir sur le monde et sur sa pensée : "Les élèves plus performants ont une pratique efficace de la langue et en éprouvent tout le pouvoir quand d'autres, en pleine insécurité linguistique, en font un usage pauvre et imprécis qui hypothèque leur maîtrise de la lecture, de l'écriture et de la parole" (Cellier, 2015, p. 11).

Dans mon expérience, en plus de ne pas être suffisamment mis en avant, le vocabulaire est souvent enseigné en liste de mots, classé en champ lexical puis laissé à l'abandon, sur un panneau au fond de la classe ou dans un cahier dans le banc. L'objectif de mon travail de recherche est de pouvoir développer une manière de le travailler qui permette aux élèves, dans un premier temps de construire autour des mots qu'ils connaissent déjà, dans le but d'en découvrir de nouveaux, de les mettre en lien et de les mémoriser grâce à la répétition puis, dans un second temps, d'être capable de réinvestir ces nouveaux mots dans d'autres contextes.

1.1 Définition du vocabulaire et du lexique

Avant d'aborder l'enseignement du vocabulaire, il semble important de clarifier les termes qui entourent le vocabulaire et le lexique et la différence qu'il y a entre ces deux termes. Quand il est utilisé dans le domaine pédagogique, il y a un consensus des différents auteurs autour de

ce dernier (Cellier, 2015 ; Picoche, 2011) : on peut considérer que le lexique est l'ensemble des mots faisant partie de la langue française, alors que le vocabulaire est constitué des mots utilisés dans une situation donnée : le vocabulaire d'une personne, le vocabulaire spécifique à une discipline,

Lorsque l'on parle de son enseignement on parle donc plutôt d'apprentissage du vocabulaire, même si Cellier (2015) dit qu'il est possible d'utiliser les deux termes "vocabulaire" et "lexique" indifféremment car ils sont considérés comme synonymes dans le langage courant. C'est le parti qui sera pris tout au long de ce travail.

Chaque mot du lexique a deux composantes : un signifiant (sa prononciation, son orthographe) et un signifié (sa signification) ou plusieurs signifiés, s'il est polysémique (Cellier, 2015).

Les mots sont scindés en deux types : les mots pleins et les mots vides (ou mots grammaticaux). Les mots pleins sont les mots que l'on peut définir (table, beau, monter, ...) et les mots vides sont constitués de pronoms, prépositions, déterminants, etc. (Cellier, 2015)

Les mots pleins peuvent être concrets ou abstraits : les mots concrets se référant à un mot précis sont plus facile à apprendre et à mémoriser que les mots et concepts abstraits tels que les sentiments, les émotions et les idées. Cellier (2015, p. 16) nous indique cependant que ce type de mots (abstrait) "sont plus nombreux dans les listes de fréquence¹ que les mots concrets".

Au sein du vocabulaire d'une personne, il y en a une partie qui est active (que la personne connaît et utilise dans son langage oral et/ou écrit) et une partie qui est passive (que la personne comprend, mais qui n'est pas forcément utilisée dans son langage oral et/ou écrit). Le vocabulaire passif est toujours plus étendu que le vocabulaire actif, à tous les âges de la vie (Florin, 2010). Un nouveau mot s'inscrit toujours en premier lieu dans le vocabulaire passif. Ce n'est qu'à la condition de plusieurs rencontres dans plusieurs contextes qu'il pourra faire partie du vocabulaire actif d'une personne (Pruvost, 2014).

1 Les listes de fréquence rendent compte des mots les plus fréquemment rencontrés dans les textes. Voir par exemple : <https://eduscol.education.fr/186/liste-de-frequence-lexicale>.

1.2 Acquisition du lexique chez l'enfant

Bien avant de parler, les enfants comprennent. Ils analysent les mots et les syllabes qui les composent. La production orale démarre vers 10-18 mois avec les premiers mots puis augmente toute la vie : le vocabulaire est considéré par Cellier (2015) comme "la partie la plus mouvante et la plus perfectible du langage et qu'il se développe toute la vie"(p. 11).

A l'âge de 2-3 ans, l'enfant acquiert plusieurs nouveaux mots par jour. C'est à cet âge-là qu'a lieu l'explosion lexicale : de 100-300 mots vers 24 mois à 1500 mots vers 36 mois (Germain & Bentolila, 2019). Pour un enfant ne présentant pas de difficultés particulières, il suffit d'entendre un mot entre une et trois fois pour se faire une idée de sa signification et le retenir (Daviault, 2011). Mais ce n'est qu'avec le temps que cette signification se fera plus précise. En effet, chaque nouveau mot, avant de faire partie du vocabulaire d'une personne, passe par un stade de connaissance partielle à un stade plus avancé. Cette construction du sens d'un mot peut prendre, selon Daviault (2011), plusieurs années. Il la découpe en 4 stades :

Stade 1 : jamais entendu

Stade 2 : déjà entendu mais ne sait pas ce qu'il veut dire

Stade 3 : reconnaît le mot dans un contexte donné

Stade 4 : connaît le sens complet

Dès le plus jeune âge, l'interaction entre l'adulte et l'enfant joue un rôle important dans l'acquisition de nouveaux mots (Daviault, 2011 ; Florin, 2010), que ce soit dans les moments d'attention conjointe, de lecture partagée ou par le langage utilisé par l'adulte. Selon Simard (1994), le développement et l'acquisition du lexique sont étroitement liés au milieu ambiant car corrélés aux connaissances du monde qu'a une personne. Florin (2010) met en évidence l'intérêt des lectures, qui offrent un niveau de vocabulaire plus diversifié que le langage parlé et qui permettent, de ce fait, de développer un vocabulaire plus riche.

Durant la période scolaire, les processus d'acquisition se font plus nombreux : l'accès à la lecture devient l'un des principaux vecteurs d'apprentissage de nouveaux mots. Cependant, avant l'accès à cette dernière, c'est le langage oral qui reste la principale source d'apprentissage de nouveaux mots. Il semble, selon Daviault (2011), que le langage oral plus

étendu des camarades de classe ainsi qu'un bon niveau de langage de l'enseignant soient également facteur d'apprentissages de mots nouveaux.

Dès 5-6 ans, les mots à acquérir gagnent en complexité et en abstraction (Daviault, 2011). De ce fait, il devient indispensable de travailler sur l'approfondissement des connaissances autour d'un mot afin de pouvoir augmenter et réorganiser son vocabulaire. C'est surtout dès l'âge de 6 ans qu'un enfant peut accepter qu'un mot soit polysémique et, de ce fait, acquérir de nouveaux sens pour un même mot, que ce soit au sens propre ou figuré. C'est à cet âge également que l'enfant peut accéder à des mots ayant un sens abstrait tel que des concepts (justice, mensonge, vérité, ...), le langage des émotions et des sentiments.

1.3 Les autres aspects du lexique

Le vocabulaire d'une personne ne peut pourtant pas se résumer à la quantité de mots connus. Comme le dit Simard (2014, p. 28), "des facteurs d'ordre qualitatif interviennent également". L'acquisition de nouveaux mots ne passe pas uniquement par la connaissance phonologique de ce mot. Le lexique, comme l'explique Cellier (2015, p. 18) "est une partie de la langue qui se situe au carrefour des autres secteurs" : la phonologie (prononciation), la morphologie (forme des mots), la sémantique (signification) et la syntaxe (utilisation). D'autres auteurs (Berthiaume, 2017a ; Berthiaume, 2017b ; Lessard, 2017), utilisent les termes de sens, forme² et utilisation pour parler des différents aspects d'un mot. On peut mettre en lien ces différents aspects et s'accorder sur le fait que le sens concerne l'aspect sémantique, la forme concerne l'aspect phonologique et l'aspect morphologique, et l'utilisation concerne l'aspect syntaxique. C'est donc basé sur ces trois axes que le lexique se construit et s'étend.

1.4 Mémoire et vocabulaire

1.4.1 Organisation de la mémoire

La mémoire est un système complexe dont les recherches n'ont pas encore découvert tous les mystères. Cependant, on sait que la mémoire est formée d'un système de plusieurs mémoires dont la mémoire à court terme (ou mémoire de travail) et la mémoire à long terme.

2 Ces auteurs intègrent l'aspect phonologique à la forme, puisqu'il s'agit de la forme orale du mot.

La mémoire à court terme a une capacité limitée et une durée de rétention très brève. D'un maintien d'un ou deux éléments dès 9 mois, la mémoire à court terme évolue pour arriver au maintien de 7 éléments chez un adulte (± 2) (Borst, 2018). Son rôle est de traiter les informations qui sont reçues par les 5 sens.

La mémoire à long terme est organisée en plusieurs types de mémoires³. Elle a une capacité extensible et l'oubli est progressif. Elle est la plus puissante de nos mémoires (Lieury, 2020). Dans l'acquisition du lexique, la mémoire sémantique joue un rôle important. Cette dernière est élaborée en réseau, à l'image de la figure 1.

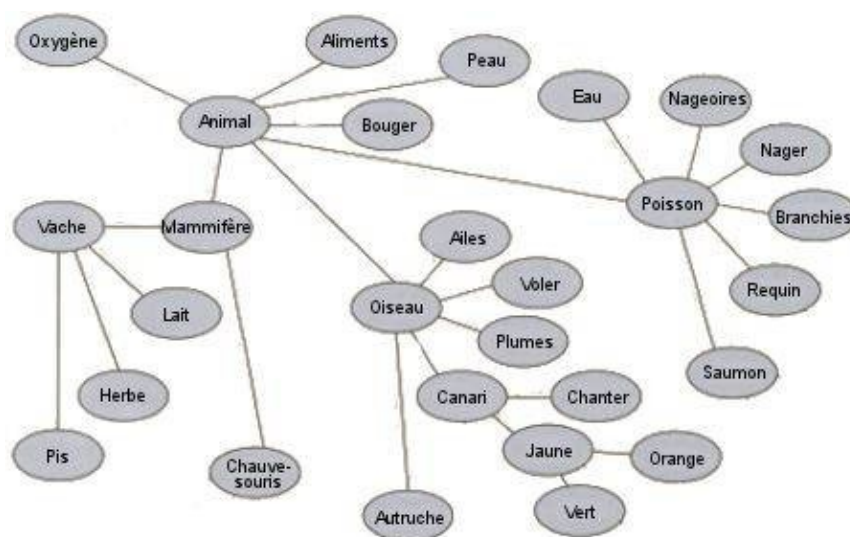


Figure 1: L'organisation de la mémoire

Source : <https://carnets2psycho.net/theorie/histoire20.html>

A chaque nouvelle connaissance, notre mémoire sémantique se réorganise et génère de nouvelles connexions entre les mots. De ce fait, plus on peut faire de liens entre les mots et nos connaissances, mieux sera organisé notre réseau et mieux ces informations pourront "s'accrocher" dans notre mémoire.

3 La mémoire à long terme est composée de la mémoire procédurale (liée à l'action) et de la mémoire déclarative. Cette dernière est fractionnée en deux mémoires : la mémoire épisodique (liée aux souvenirs) et la mémoire sémantique (liée aux connaissances). (Guillery-Girard et Eustache, 2018).

En effet, ce qui le caractérise [le lexique] c'est sa souplesse et sa plasticité ; des liens inédits sont capables d'être trouvés par le sujet en fonction de ses intérêts propres. Le lexique mental est organisé à partir du sens plutôt que de la forme des mots, mais la parenté morphologique lorsqu'elle est associée au sens, joue un rôle important pour faciliter les associations et la mémorisation (Grossmann, 2011 ; p. 174).

Ces différents éléments suggèrent que l'école a un rôle important à jouer dans la mémorisation des nouvelles connaissances en aidant les élèves à organiser les informations et à créer des liens entre elles.

1.4.2 Stockage dans la mémoire à long terme

Pour qu'un mot soit stocké et accessible dans notre mémoire à long terme, il doit passer par trois traitements : l'encodage, le stockage et la récupération.

L'encodage

L'encodage est le moment où nous percevons l'information (par nos sens) et que nous la traitons. C'est la mémoire à court terme qui a cette fonction. Pour maintenir une information dans la mémoire à court terme, il est nécessaire de procéder à la vocalisation ou à la subvocalisation. Celle-ci est répétitive et appelée boucle articulatoire. Selon Lieury (2020) elle joue un rôle important dans l'acquisition de nouveaux mots au niveau phonologique et lexical ainsi que pour leur mémorisation à long terme.

Le stockage

Pour stocker un nouveau mot dans la mémoire à long terme, il est nécessaire que plusieurs facteurs soient réunis. La mémorisation nécessite en premier lieu une exposition multiple : 10 fois selon Cellier (2015) et Germain et Picoche (2013). Lieury (2020) y ajoute une dimension importante en parlant de 6 utilisations du nouveau mot dans 6 contextes différents. En effet, le fait d'utiliser le mot dans différents contextes permet de donner de la profondeur à ce mot c'est-à-dire à mieux en comprendre le sens et donc à mieux le mémoriser.

Lieury (2020) nous indique que le langage repose sur deux systèmes distincts : le système lexical et le système sémantique. Il faut que ces deux aspects soient abordés pour une bonne mémorisation. Comme le confirme Germain (2013), parallèlement à l'apprentissage phonologique de ce mot, pour un stockage plus solide et plus facilement accessible, d'autres mécanismes de la mémoire doivent être enclenchés : l'intégration à un réseau de savoirs déjà existants, la mise en relation des mots entre eux, la manipulation et l'utilisation de ces mots dans différents contextes ainsi que leur réactivation. La catégorisation est également un élément qui facilite la mémorisation (Lieury, 2020).

Cellier (2015) nous présente également les éléments qui aident à une bonne mémorisation. En plus de la répétition et de la mise en relation, elle insiste sur l'aspect non négligeable dans la mémorisation de ce qui touche à l'affect, ce qui fait sens pour l'apprenant et qui lui est utile. Ce fait a été mis en avant également par Roubeau et Mossu (2012) dans leur recherche : les enfants ayant pu "vivre" les mots au travers du mime ou d'un support manipulable ont pu plus facilement réactiver le lexique verbal lié à la situation et le réinvestir. Dans la même idée, Cèbe et Goigoux (2017) proposent d'associer un geste à chaque mot appris.

Suite aux aspects relevés par les différents auteurs, il faut retenir que pour qu'une mémorisation soit efficace, il est important :

- Qu'elle fasse sens pour l'enfant et qu'elle lui soit utile
- Qu'elle puisse se rattacher à un souvenir (mémoire épisodique)
- Qu'elle puisse s'accrocher à un élément déjà existant (mémoire sémantique)
- Qu'elle puisse être catégorisée
- Qu'elle soit répétée plusieurs fois
- Qu'elle puisse être vécue (par le mime ou par un support manipulable)
- Qu'elle soit utilisée dans différents contextes

La récupération et la réactivation

Le stockage d'un nouveau mot dans la mémoire à long terme n'est utile que si le mot peut être récupéré pour être utilisé. La facilité de récupération a un fort lien avec le nombre d'informations en mémoire autour de ce mot et de combien de fois le chemin (circuit neuronal) jusqu'à ce mot a été réalisé au cours de sa mise en mémoire à long terme. Il s'agit

donc de réactiver régulièrement les nouvelles connaissances afin que l'enfant puisse y accéder plus facilement et pour ne pas oublier les connaissances nouvellement acquises. La récupération peut être facilitée en donnant des indices : des images, des indices sémantiques (définitions, synonymes, ...) ou en proposant aux élèves des rappels par reconnaissance (mots et définition à appairer, QCM, ...). Certains chercheurs insistent sur la nécessité de procéder à une consolidation à rythme expansé⁴ pour que la récupération soit efficace : il s'agit de réactiver régulièrement les connaissances en les espaçant de plus en plus.

Ce n'est qu'à ces conditions que les nouvelles connaissances ne tomberont pas dans l'oubli. L'oubli dépend cependant de plusieurs autres facteurs, variants d'une personne à l'autre : le stock déjà disponible (plus on sait de choses, plus il est aisé d'en apprendre de nouvelles) ainsi que les liens effectués avec les connaissances antérieures.

1.5 Le vocabulaire et son enseignement

Plusieurs études montrent que le lexique fait partie de l'un des principaux prédicteurs de la réussite en lecture et en compréhension (Florin, 1999). Anctil (2015) précise que le vocabulaire est un très bon prédicteur de la réussite en lecture et en écriture et, par conséquent, de la réussite scolaire en général. Selon Stordeur (2014, p. 110), "la maîtrise du vocabulaire est très liée à la réussite scolaire actuelle, bien plus que les capacités de raisonnement".

Cependant, plusieurs auteurs mentionnent des disparités entre les enfants au niveau lexical dès l'entrée à l'école (voir par exemple Beck, McKeown & Kucan, 2013 cités par Anctil, 2017, Cellier, 2015). En effet, comme nous l'indique Cellier (2015), certains élèves arrivent au CP (équivalent à la 3^{ème} année en Suisse) avec un bagage de 2'500 mots alors que d'autres enfants ont un lexique déjà 4-5 fois plus étoffé.

1.5.1 État de la situation

Alors que l'enseignement du lexique se basait sur des listes de mots à apprendre jusque dans les années 1975 (Bentolila & Germain, 2019), l'apprentissage de nouveaux mots basé

4 <https://sciences-cognitives.fr/le-parcours-formation/memorisation/>.

uniquement sur les rencontres lexicales⁵ semble avoir été privilégié dès lors. Ainsi, puisque l'acquisition de vocabulaire se fait principalement par la lecture dès le CP en France et la 3^{ème} année en Suisse (Anctil, 2017 ; Cellier, 2015), cette pratique creuse encore l'écart entre les enfants. Car le vocabulaire "est à la fois cause et effet des difficultés de compréhension. Si l'élève ne connaît pas le vocabulaire employé dans le texte, il aura de la difficulté à comprendre le texte. S'il ne comprend pas le texte, il ne pourra acquérir de vocabulaire nouveau à la lecture de ce texte " (Giasson, 2012, pp. 228-229). En effet, selon Casalis (2019, p. 77), "cet apprentissage n'est efficace que si un maximum de 2 à 5 % des mots rencontrés sont inconnus. Sinon, l'enfant ne peut pas suivre et un apprentissage intensif du vocabulaire est nécessaire". De plus, cet apprentissage s'avère lent et peu efficace, selon Anctil (2015a) :

Lent et cumulatif parce qu'une seule rencontre avec un mot n'est bien sûr pas suffisante pour le faire entrer dans son vocabulaire, et que les occasions de revoir un mot inconnu plusieurs fois sur une courte période reposent sur le hasard des lectures ; peu efficace, parce que les études démontrent que seule une faible proportion des mots nouveaux rencontrés, environ 15% selon Seanborn et de Glopper (1999), retiendront l'attention du lecteur et seront "appris" dans une certaine mesure. (p. 104)

Une étude menée en 1978 par Ehrlich, Bramaud du Boucheron et Florin avait déjà abouti à plusieurs constats :

- Le vocabulaire actif (fréquemment utilisé) varie peu pendant la scolarité primaire (de nombreux nouveaux mots sont appris mais ceux-ci ne sont que peu utilisés)
- L'accroissement quantitatif se fait, mais il n'y a pas de travail en profondeur du vocabulaire
- Les écarts entre les différents milieux socio-économiques se maintiennent durant la scolarité

On trouve donc actuellement encore de nombreuses pratiques peu efficaces alors qu'il faudrait viser, selon Cèbe et Goigoux (2015), l'apprentissage de 700 à 1000 nouveaux mots par an, à partir du CP (équivalent à la 3^{ème} année en Suisse). Ils soulignent, de ce fait, l'importance de

5 Fait d'apprendre de nouveaux mots par le biais des conversations et des lectures.

viser la quantité puisque "plus le stock est important, plus il est susceptible de s'accroître par une sorte d'effet "boule de neige""(Cèbe & Gigoux, 2015, p. 22).

Bentolila (2011, p. 5) porte un regard critique sur le fait de croire que "la lecture suffirait, à elle seule, à faire acquérir du vocabulaire et à le fixer ". Il regrette que pendant plus de 30 ans on ait cru à cette pratique qui ne profite qu'aux élèves ayant déjà le plus de vocabulaire. Cependant, plusieurs auteurs proposent de travailler le vocabulaire et l'apprentissage de nouveaux mots principalement par la littérature (Cèbe & Goigoux, 2009 ; Cellier, 2015). Selon ces auteurs, cette manière de faire est possible, mais représente quelques difficultés non négligeables et risque de consister en de brèves rencontres avec des mots nouveaux qui ne seront pas réactivés et mémorisés, à moins de mettre en place des séquences d'enseignement explicite en amont.

Selon Anctil (2015b), l'enseignement du vocabulaire doit viser trois objectifs : l'accroissement du vocabulaire, le développement du goût des mots ainsi que le développement de compétences métalinguistiques (stratégies pour comprendre le sens des mots ainsi que la sensibilisation à la polysémie et à la cooccurrence). Cela ne peut être possible que par un enseignement systématique et explicite.

Cependant, Picoche (1999) met en avant le peu d'outils à disposition des enseignants pour enseigner le vocabulaire de manière explicite et systématique. De plus, plusieurs auteurs (voir par exemple, Anctil, 2015a ; Dreyfus, 2004) remarquent que l'enseignement du vocabulaire reste peu planifié et peu explicite et donc, peu efficace.

1.5.2 Vers un enseignement efficace du vocabulaire

Les recherches récentes (Bissonnette, Gauthier, Richard & Bouchard, 2010) mettent en exergue le fait que l'enseignement explicite et systématique est une des meilleures stratégies pour permettre aux élèves en difficulté de progresser. Il s'agit donc d'utiliser également ce type de pratique pour l'enseignement du vocabulaire. Le vocabulaire d'un élève dépendant du milieu socio-culturel (Cellier, 2015), il importe donc que l'école puisse palier à ce décalage. Car, comme le dit Daviault (2011, p. 198) "plus le vocabulaire d'un enfant est restreint, plus il éprouvera de difficultés à l'école. Cela se manifestera d'abord par une compréhension partielle

du langage de l'enseignant ou de l'éducatrice, voire de celui de ses camarades de classe (Corson, 1997), puis par d'importantes difficultés en littératie."

Une étude pilote, menée en vue d'une expérimentation à grande échelle par Lemire-Théberge et al. (2013), semble mettre en avant le fait que l'apprentissage systématique et explicite du vocabulaire aide à la compréhension de texte (identification des idées principales). Ce résultat pourrait mettre en évidence l'utilité de l'enseignement du vocabulaire puisqu'il contribuerait à l'apprentissage de la lecture qui est une priorité pour les enseignants de 3-4H.

Comme le souligne Cellier (2017), il est indispensable de systématiser l'enseignement du vocabulaire pour pouvoir compenser les inégalités car l'exposition aux mots ne suffit pas. Cela est possible d'une part en proposant un enseignement systématique, explicite et progressif et d'autre part en stimulant la curiosité, la réflexion et l'intérêt des élèves pour les mots.

Il s'agit donc de travailler de manière explicite sur l'approfondissement des connaissances autour de mots jugés importants et que l'on souhaite voir devenir actifs chez les élèves

1.5.3 Viser la quantité : l'enseignement implicite du vocabulaire

Comme le soulignent Cèbe et Goigoux (2015), on ne peut pas minimiser l'importance de l'apport de l'enseignement implicite du vocabulaire. En effet, il n'est pas possible de travailler chaque nouveau mot de vocabulaire de manière explicite et il s'agit d'être conscient qu'une partie de l'apprentissage du vocabulaire reste implicite. Que ce soit par des activités comme la phrase du jour, le mot de la semaine, la lecture d'histoires, le questionnement des enfants et les causeries, par le vocabulaire utilisé par l'enseignant dans le cadre de son enseignement ou encore par les lectures, l'apprentissage implicite a lieu et est nécessaire, mais ne suffit pas pour les élèves en difficulté.

Il s'agit donc de poursuivre ces apprentissages implicites en continuant de parler des mots, de leur sens, tout en gardant en tête qu'il est indispensable, en parallèle, d'offrir un enseignement explicite d'une partie du vocabulaire.

1.5.4 Viser la qualité : l'enseignement explicite du vocabulaire

Comme cela a été explicité plus haut, il ne suffit pas de miser sur un apprentissage basé uniquement sur les rencontres au gré des conversations et des lectures. Pour cette raison, une autre partie du vocabulaire se doit d'être enseignée de manière explicite et systématique, pour que tous les élèves accèdent à des connaissances nouvelles. L'abondance des mots implique qu'il va falloir choisir les mots à travailler de manière précise selon plusieurs critères qui seront présentés dans les pistes méthodologiques.

Bissonnette, Richard et Gauthier (2010) proposent une synthèse de recherches issue de 228 publications. Celle-ci permet de mettre en avant l'impact très positif de l'enseignement explicite pour les élèves en difficulté ou provenant de milieux socio-économiques défavorisés. De plus, il semble que ce type d'apprentissage soit également adapté aux jeunes élèves ainsi qu'aux élèves qui apprennent lentement. Le travail en petit groupe pour les élèves en difficultés produit également des effets positifs plus élevés auprès de ce type d'élèves. Selon ces auteurs, le recours à ce type d'enseignement favorise la réussite scolaire et réduit le besoin de remédiation. C'est la pratique guidée qui distingue l'enseignement explicite de l'enseignement traditionnel (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005) : en effet, la pratique guidée permet à l'enseignant de "valider le degré de compréhension des élèves" (p. 111), tout en donnant à l'élève un feed-back qui lui permettra de ne pas développer de connaissances erronées.

Le schéma (fig. 2), proposé dans l'ouvrage de Bissonnette, Richard et Gauthier (2005) permet de visualiser de manière claire les trois étapes nécessaires à un enseignement explicite :

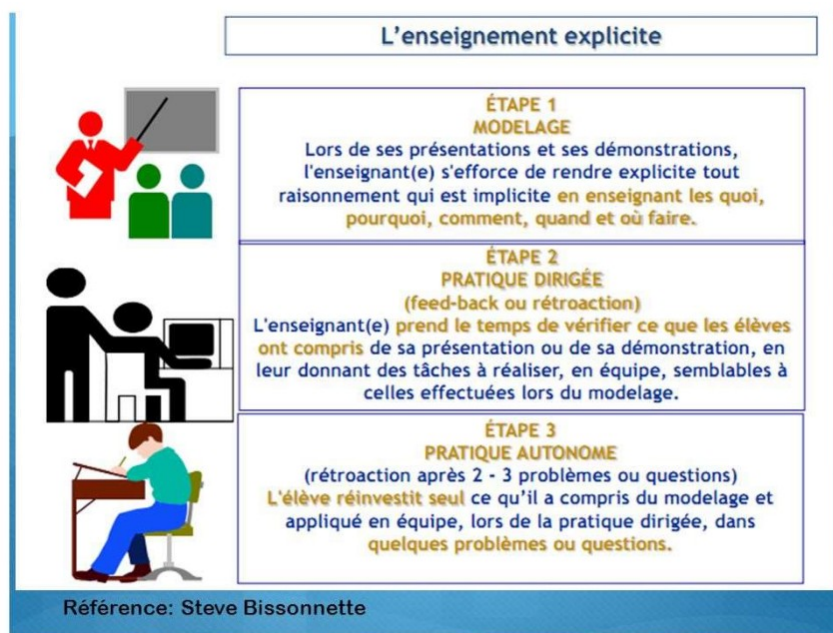


Figure 2: L'enseignement explicite
(Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005, p.110)

L'enseignement explicite est mis en avant pour l'enseignement du vocabulaire par plusieurs auteurs et semble y être adapté. De plus, ce type de travail est approprié aux élèves en difficulté et leur permet un apprentissage très systématique. Selon Berthiaume et Brossard (2017b), un enseignement explicite du vocabulaire permet une analyse en profondeur des mots et une connaissance plus riche et plus complexe des mots.

Dans la synthèse de Bissonnette, Richard et Gauthier (2005), il est également fait état de trois niveaux d'intervention différents : le premier niveau qui s'adresse à toute la classe, le deuxième niveau qui offre des interventions supplémentaires pour les élèves qui n'ont pas encore effectué les apprentissages prévus et qui se fait par petits groupes, avec l'enseignant. Le troisième niveau poursuit le travail en dehors de la classe avec les élèves qui ont encore besoin de plus de temps pour effectuer les apprentissages prévus⁶ (fig. 3).

6 Le troisième niveau d'intervention ne sera pas mis en pratique dans le cadre de mon dispositif. En effet, je n'ai pas la possibilité d'effectuer une intervention spécialisée individuelle dans le cadre de mon enseignement.

MODÈLE D'INTERVENTION À 3 NIVEAUX Réponse à l'Intervention (RAI)

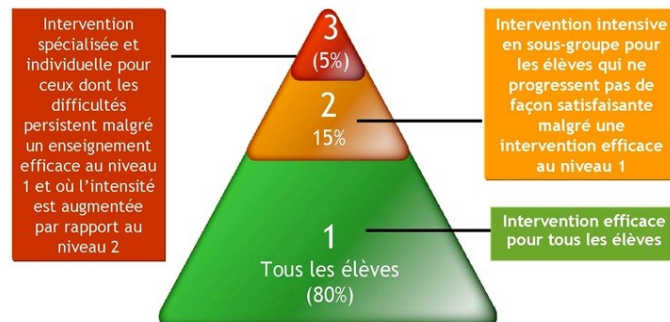


Figure 3: Modèle d'intervention à trois niveaux, Consulté sur
le site : <https://scppbis.files.wordpress.com/2012/06/rti2.jpg>

Bissonnette, Castonguay, Gauthier et Richard (2013) donnent, dans leur ouvrage, plusieurs indications concernant l'enseignement du vocabulaire en particulier. Selon eux, les étapes de modelage (je fais) et l'étape de pratique autonome (tu fais seul) suffisent en principe à l'apprentissage de mots de vocabulaire simple. En ce qui concerne les mots plus complexes, les trois étapes deviennent nécessaires afin de pouvoir accompagner les élèves dans les premières utilisations des nouveaux termes.

1.6 L'enseignement du vocabulaire, les pistes méthodologiques

Comme évoqué en introduction, la didactique du vocabulaire est un sujet peu abordé dans les recherches et dans les ouvrages pédagogiques (Pruvost, 2014). Les auteurs francophones qui font des propositions claires et structurées pour son enseignement sont Jacqueline Picoche, Micheline Cellier et les auteurs de l'ouvrage "Le vocabulaire pour mieux lire et écrire" (Berthiaume et al., 2020). Leurs propositions sont basées sur les trois axes que sont le sens, la forme et l'utilisation⁷. Les autres auteurs se contentent souvent de conseils méthodologiques pour un enseignement efficace du vocabulaire sans forcément donner des pistes concrètes. De l'ensemble de ces différents écrits, les principes méthodologiques qui semblent répondre aux

⁷ Voir point 1.3.

critères d'un enseignement structuré, explicite et motivant pour les élèves, ont été sélectionnés.

1.6.1 Le choix des mots à enseigner

Comment choisir les mots à enseigner ? La question est abordée par de nombreux chercheurs. En effet, l'abondance des mots implique un choix à faire de la part de l'enseignant. Cellier (2011) propose de choisir les mots à retenir en fonction de leur fréquence, leur intérêt pour l'activité, de leur précision ou de leur fonctionnalité. Plusieurs listes de fréquence⁸ ont été établies et il semble intéressant, selon elle, de travailler sur ces mots dans un premier temps, car les mots les plus fréquents sont également les plus polysémiques. De plus, dans le cadre des classes très hétérogènes, l'avantage des mots largement connus est qu'ils permettent à tous les enfants de la classe de connaître quelque chose (Germain, 2013). D'où l'intérêt de travailler plusieurs fois dans l'année autour de mots hyper fréquents (Bentolila & Germain, 2019).

Anctil (2015) approuve l'idée d'enseigner les mots fréquents qui sont en principe acquis à l'oral et qui composent le 90 % des textes et qui doivent être enseignés aux élèves les plus faibles. Mais il y ajoute deux autres types de mots à enseigner :

- Les mots spécifiques à la langue écrite (acquiescer, rétorquer, ...) ainsi qu'à la vie scolaire (consignes, vocabulaire des branches, ...)
- Les mots liés à un domaine précis (thème de sciences, géographie,)

Simard (1994), ajoute que :

Il convient néanmoins de se guider sur le principe que, dans les activités spécifiques et particulièrement au primaire, la priorité doit être accordée au vocabulaire courant même si cela va à l'encontre de bien des idées reçues selon lesquelles apprendre du vocabulaire, c'est étudier des mots "nouveaux". Les mots usuels représentent plus de 80 % des occurrences de n'importe quel texte. D'autre part, en dépit de leur fréquence,

8 Voir par exemple : <https://eduscol.education.fr/186/liste-de-frequence-lexicale>.

ils causent des difficultés d'apprentissage en raison de leur polysémie et de la complexité des réseaux conceptuels auxquels ils sont mêlés. (p. 31)

Plusieurs auteures (Lehmann, 2011 ; Picoche, 2011) nous rendent attentifs au fait que l'enseignement du vocabulaire se base sur des mots souvent concrets, sur lesquels on peut facilement coller une étiquette et estiment que l'on accorde trop peu de place aux mots qui expriment des choses plus abstraites (p.ex. les sentiments). Germain (2019) propose de travailler dans un premier temps autour de mots concrets (signifiants plus évidents et supports illustrés) avant d'aller vers les mots plus abstraits. Cette manière de procéder permettrait aux élèves de s'approprier, dans un premier temps, la manière de travailler le vocabulaire avant d'apprendre des mots plus difficiles.

Plusieurs auteures (Cellier, 2011 ; Lehmann, 2011 ; Lessard, 2017 ; Picoche 1999, 2011) regrettent le peu de place laissé aux verbes au détriment des noms communs. En effet, selon Picoche (1999) :

On peut, à la rigueur faire de l'étiquetage en collant des noms concrets sur des images, sans faire intervenir le verbe, mais ça n'apprend pas à parler. On parle avec des phrases, et le verbe est ce qui structure la phrase. (pp. 3-4)

Alors que Germain et Picoche (2013) insistent sur le travail à partir d'un seul mot, d'autres proposent de travailler autour de plusieurs mots. Pour le choix de ces mots, il est nécessaire d'être attentif à plusieurs points : Germain (2019, p. 200) met en exergue le fait que "l'appropriation des mots nouveaux par l'enfant est facilitée si les caractéristiques sémantiques marquent un effet de contraste : il apprend plus vite la différence entre "arbre" et "chaise" qu'entre "chaise, banc, fauteuil, tabouret". Alors que Pruvost (2014, p. 3) nous indique au contraire qu'"un ensemble de mots appartenant à un champ lexical identique ou à un même champ morphologique s'acquiert plus facilement qu'une unité isolée." Germain, dans son ouvrage avec Picoche (2013) indique également que les mots regroupés logiquement sont plus faciles à apprendre qu'un mot seul.

Concernant le choix des mots à enseigner, il s'agirait de définir au préalable quels mots nous voulons voir devenir la propriété des enfants, c'est à dire faisant partie de leur vocabulaire actif. Les mots dont on vise l'apprentissage devraient répondre à plusieurs critères :

- Faire partie du langage courant, être spécifiques à la langue écrite ou encore liés à un domaine précis
- Être de natures différentes (verbes, noms communs, adjectifs, ...) et nécessitant différents niveaux d'abstraction
- Avoir un lien logique entre eux sans qu'ils soient cependant trop proches au niveau du sens

1.6.2 Le recours aux illustrations

Le recours aux illustrations aide à la mémorisation des nouveaux mots. Lieury (2020) ainsi que Cèbe et Goigoux (2017) nous apprennent que les images et les dessins sont plus facilement mémorisés que les mots.

Dans le contexte de recherche de Lessard (2017), les illustrations étaient réalisées ou choisies par les élèves eux-mêmes, ce qui pourrait tendre à diminuer les différences socio-culturelles puisque chacun a la possibilité de choisir l'illustration qui représente le mot pour lui-même. Cette manière de faire est également relayée par Lemire-Théberge et al. (2013). Cependant, dans un contexte de cycle 1, cette démarche risque, en plus d'être chronophage, d'être limitée par les compétences motrices des élèves qui ne sont pas toutes suffisamment développées.

Denhière et Jhean-Larose (2011) nous rendent attentifs au fait qu'en voulant à chaque fois pouvoir illustrer un mot, on risque de se cantonner à un apprentissage de mots concrets, ce qui risque de restreindre l'apprentissage du vocabulaire aux mots que l'on peut traduire par une image.

Vankomelbeke (2004) soulève la difficulté de représenter les actions sur des images et sur le fait que l'on utilise souvent des objets pour représenter les actions (p.ex. un balai pour représenter le mot balayer). Le problème avec ce type de représentation est que les élèves risquent de confondre les verbes (actions) et les noms. Pour y remédier, il propose soit de trouver des images représentant clairement l'action (p.ex. une personne qui balaie) ou alors de mettre en évidence les actions avec un code couleur (p.ex. point rouge sur l'illustration).

Les illustrations semblent également utiles pour la création d'outils de mémoire externe. Elles permettent de décontextualiser les mots avant de devenir des références pour la phase de

réinvestissement. Selon Cellier (2015), pour qu'ils soient efficaces, ces outils doivent être créés par les élèves, être structurants et bien organisés.

Il semblerait qu'une majorité des chercheurs estiment nécessaire l'utilisation d'un support visuel pour mémoriser le vocabulaire. Plusieurs critères semblent indispensables pour que ces supports soient utiles :

- Les illustrations ou les photos doivent être bien comprises par les élèves
- Pour les actions, il s'agit de réaliser des illustrations ou des images de l'action en cours de réalisation plutôt que l'objet qui sert à réaliser cette action
- Les illustrations doivent être accessibles aux élèves en tant qu'outil de référence organisé

1.6.3 Les formes d'enseignement

Le vocabulaire ne peut pas se cantonner à un enseignement collectif. Chaque enfant doit pouvoir réinvestir le vocabulaire pour pouvoir le mémoriser. Bentolila et Germain (2019) proposent d'alterner le travail oral et écrit ainsi que le travail collectif, en groupe et individuel pour offrir un enseignement qui soit efficace. Ils proposent également de travailler plusieurs fois par semaine durant des séances de 20-40 minutes. Cellier (2017) suggère également d'organiser le travail en petits groupes et de réaliser plusieurs courtes séances durant la semaine.

Le recours à l'enseignement explicite implique également de travailler avec différentes formes d'enseignement : en collectif pour la phase de modelage, en groupe pour la phase de pratique dirigée puis seul dans la pratique autonome. Bissonnette et al. (2010) ont également mis en avant les effets positifs que présente le travail en petits groupes auprès des élèves en difficulté.

Florin (2016), développe la notion de petits parleurs et de grands parleurs. Les petits parleurs représentent les élèves qui ne participent pas, ou très peu, aux discussions qui ont lieu en collectif, au profit des grands parleurs qui accaparent le temps de parole. Elle propose de former des groupes de petits, moyens et grands parleurs pour les séquences de langage "sur la base d'une quantité de participation verbale, indépendamment du niveau de langage." (p. 93).

En regard des apports théoriques, il semblerait judicieux de travailler le vocabulaire selon les modalités d'enseignement suivantes :

- Plusieurs fois par semaine, sur de courtes séances
- En alternant oral et écrit
- En collectif dans un premier temps, puis par plus petits groupes en fonction des besoins spécifiques
- Proposer des moments durant lesquels les groupes sont formés en fonction de la prise de parole de chacun (petits, moyens et grands parleurs)
- Un entraînement avec l'enseignante pour les élèves n'ayant pas encore effectué les apprentissages prévus et un entraînement/révision autonome pour les élèves qui ont déjà réalisé les apprentissages. En effet, selon Bissonnette et al. (2010), les étapes 1 (modelage) et 3 (pratique autonome) suffisent pour la majorité des élèves

1.6.4 Pistes pour travailler l'aspect sémantique (le sens)

Plusieurs auteurs invitent à recourir à l'utilisation de définitions pour acquérir des mots nouveaux. Cependant, ces mêmes auteurs insistent sur le fait que l'on ne peut pas se baser sur les définitions proposées par les dictionnaires qui sont souvent trop complexes pour les enfants ou contiennent à leur tour des mots que les enfants ne comprennent pas. Lemire-Théberge et al. (2013) et Cèbe et Goigoux (2017) mettent également en avant l'importance de proposer aux élèves une définition simple pour chaque nouveau mot travaillé. Berthiaume et Brossard (2017a) proposent de réaliser une définition de la manière suivante :

Pour l'enseignement du sens des mots, Beck, McKeown et Kucan (2013) suggèrent de ne pas utiliser une définition tirée du dictionnaire, mais plutôt de présenter aux élèves une définition qui leur est le plus accessible possible, en donnant d'abord la catégorie générale du mot pour ensuite préciser ce qui le caractérise. [...] Enfin, on devrait accompagner cette définition de quelques exemples en contexte de phrases pour assurer une meilleure compréhension du sens du mot travaillé de la part des élèves.

Germain et Picoche (2013) démarrent les séquences de vocabulaire (travail autour d'un mot connu de tous les élèves) avec le "grand déballage". Les élèves peuvent proposer tous les mots auxquels ils pensent (réseau sémantique) à partir du mot de départ. Puis, dans un

deuxième temps, le résultat de ce "grand déballage" est trié, classé et catégorisé. Cette activité est essentielle pour travailler l'aspect sémantique, car "l'étendue du répertoire lexical est dépendante de la compétence à catégoriser, classer, trier et mettre en relation flexible des mots divers."(Bentolila & Germain, 2019, p. 200). Cellier (2015) insiste également sur l'importance de dédier des moments à la catégorisation ainsi qu'à la mise en relation avec d'autres mots (synonymes, contraires, ...). Vankomelbeke (2004) et Lavoie (2015) proposent différentes manières de travailler autour de la catégorisation des mots obtenus par le "grand déballage". Selon Florin (2016, p.44), "l'hypothèse de la relation entre catégorisation et développement lexical a donné lieu à de nombreux travaux au cours des dernières années, qui permettent de penser qu'aider les enfants à catégoriser peut les aider à développer leur vocabulaire".

Il serait, selon les différents auteurs, intéressant de travailler l'aspect sémantique par :

- La découverte et le travail autour d'un champ lexical complet
- L'utilisation de définitions adaptées à l'âge des enfants
- Des activités de catégorisation

1.6.5 Pistes pour travailler l'aspect morphologique (la forme)⁹

Selon Daviault (2011) et Colé (2011), la morphologie dérivationnelle (dérivés, préfixes et suffixes) joue un rôle non négligeable dans l'acquisition de nouveaux mots chez les enfants. Ce travail permettrait à l'enfant de développer des connaissances autour de la structure (familles de mots) et autour du sens des nouveaux mots rencontrés (préfixes et suffixes). Une recherche menée par Colé et al. (2004, cités par Colé, 2011) montre qu'il y a une corrélation entre les performances en vocabulaire et la conscience morphologique des élèves, déjà au CP. Ouzoulis (2011) encourage vivement le travail de la morphologie lexicale dès le CP, puisque la grande majorité des nouveaux mots découverts en lecture sont des dérivés morphologiques. En effet, selon Casalis (2019, p. 68), "en français, 75 % des mots sont construits (c'est à dire ont un lien direct avec la morphologie) : d'où l'intérêt de tenir compte de l'information morphologique dans l'apprentissage de la lecture".

9 Comme souligné au point 1.3, l'aspect phonologique fait également partie du travail autour de la forme. Cependant, comme mon dispositif pédagogique est basé principalement sur l'oral, l'aspect phonologique sera travaillé tout au long du dispositif. C'est pour cette raison que j'ai choisi de ne pas l'aborder dans les pistes méthodologiques.

Lavoie (2015) propose dans son article d'enseigner la stratégie "Famille de mots". Elle met en avant le fait que cet enseignement permet de mieux "deviner" le sens d'un mot et de mieux le mémoriser. Elle (2015, p. 5) affirme que la connaissance de famille de mots "favorise la mémorisation de mots à long terme, car elle permet de créer de nombreux liens sémantiques, orthographiques et phonologiques entre les mots".

Alors que l'enseignement de l'aspect morphologique n'apparaît que peu dans les différents ouvrages méthodologiques, il semble cependant que l'enseignement de cet aspect du vocabulaire devrait déjà être abordé au cycle 1 afin de sensibiliser les élèves à l'utilité de cette pratique pour mieux comprendre les nouveaux mots rencontrés. Afin de sensibiliser les élèves à l'aspect morphologique, le travail autour des familles de mots semble un bon point de départ (Cellier, 2017).

1.6.6 Pistes pour travailler l'aspect syntaxique (l'utilisation)

Il est fréquent que le mot (surtout s'il est polysémique) ne trouve son sens que lorsqu'il est en contexte et donc, entouré d'autres mots. Il est donc essentiel que les mots que l'on souhaite faire acquérir et faire comprendre aux élèves soient placés en contexte. Lieury (2020) parle de la nécessité de rencontrer un mot dans 6 contextes différents pour pouvoir construire son sens.

Alors que Cellier (2017) parle de recontextualisation et propose des activités qui permettent de retrouver les mots appris dans de nouveaux contextes, Germain et Picoche (2013) séparent le travail autour de l'utilisation en deux parties distinctes. Ils proposent, dans un premier temps, un travail d'assouplissement sous forme d'exercices dirigés qui permettent "le développement de la conscience syntaxique" (p. 85). Puis, dans un deuxième temps, un travail de production qui permet de réinvestir le vocabulaire travaillé précédemment dans des textes à l'oral et à l'écrit.

D'autres auteurs proposent également des activités autour de l'utilisation qui s'approchent de l'idée d'assouplissement développée par Germain et Picoche (2013). Berthiaume et al. (2020) proposent plusieurs activités simples pour travailler l'utilisation des mots. Celles-ci permettent aux élèves de rencontrer et d'utiliser les mots travaillés en contexte. Germain (2013, 2019), pour sa part, propose de former des phrases simples à partir des mots travaillés.

Cela permet d'utiliser le vocabulaire traité et d'observer comment se construit une phrase (ce qui se dit... ou pas).

D'autres auteurs proposent des activités qui s'approchent plutôt de l'idée de réinvestissement. L'objectif est de permettre aux élèves de réutiliser le vocabulaire en situation de réception et de production. Lessard (2017) met en avant l'intérêt de pouvoir rencontrer les nouveaux mots appris dans un contexte de lecture alors que Daviault (2011) met en avant le fait que la syntaxe du langage oral et du langage écrit, ainsi que le vocabulaire utilisé à l'oral et à l'écrit sont différents. Ces deux constats mettent en exergue l'importance de varier les contextes dans lesquels les élèves sont amenés à réinvestir le vocabulaire travaillé.

Le travail autour de l'aspect syntaxique est indispensable, d'une part pour permettre aux élèves d'approfondir leur sens du mot et d'apprendre de quelle manière il est utilisé en contexte et, d'autre part pour réinvestir le nouveau vocabulaire acquis. Les nouveaux mots appris devraient être utilisés et rencontrés :

- Lors d'activités d'entraînement à l'utilisation des mots dans différents contextes
- Lors de situations de production (orales et écrites) et de réception (orales et écrites) les plus variées possibles

1.6.7 Pour réactiver le vocabulaire

Une fois que le travail autour du vocabulaire est terminé, il est indispensable que les élèves aient l'occasion de le réactiver et de le réutiliser en classe.

Comme le soulève Anctil (2015b), la réactivation est plus compliquée à réaliser pour des mots qui n'ont pas leur utilité en classe. Selon lui, ce type de vocabulaire nécessite des réactivations plus régulières puisqu'il n'est pas utilisé dans le quotidien de la classe. Il s'agit donc de créer des occasions pour que les élèves aient à nouveau la possibilité de rencontrer les mots travaillés précédemment. Pour réactiver ce type de vocabulaire, Cellier (2015) propose de réaliser des rallyes de vocabulaire autour des mots ou des thèmes travaillés. Les questions pouvant être préparées par les élèves ou le corps enseignant.

Dans l'idéal, les élèves ont la possibilité de réactiver le vocabulaire appris dans le quotidien de la classe. Si cela n'est pas possible, il s'agit de créer des activités de réactivation régulières pour que les élèves n'oublient pas ces nouveaux mots :

- Par la création de jeux qui permettent de revoir les différents vocabulaires
- Par la mise en place d'activités spécifiques en lien avec le vocabulaire travaillé et qui permettent son réinvestissement

1.7 Question de recherche, objectif, hypothèse de recherche

A la lumière des différents aspects théoriques et méthodologiques concernant le vocabulaire et son enseignement, il apparaît que le développement du lexique se fait de deux manières : de manière implicite au fil des rencontres avec les mots et de manière explicite grâce à l'enseignement systématique de ce dernier. Pour les élèves en difficulté, il semble indispensable de proposer un enseignement explicite afin de leur permettre d'accéder à la compréhension orale et écrite et de diminuer les écarts qui risquent sinon d'augmenter au cours de la scolarité.

Je souhaite me baser sur les pistes méthodologiques trouvées tout au long de mes lectures pour construire un dispositif pédagogique centré sur l'enseignement du vocabulaire, puis observer les effets de ce dispositif. En effet, en tant qu'enseignante spécialisée en classe régulière, je souhaite pouvoir évaluer la pertinence de mon dispositif auprès de tous les types d'élèves, tout en mettant en place des séquences destinées particulièrement aux élèves les plus en difficulté.

Ma question de recherche est la suivante : est-il possible, au moyen d'un dispositif pédagogique alliant l'enseignement explicite, le travail autour du sens, de la forme et de l'utilisation et privilégiant des séquences courtes et fréquentes, de développer le vocabulaire actif de tous les élèves mais particulièrement des élèves en difficulté ?

De l'analyse du dispositif découleront deux autres questions :

- Le dispositif proposé est-il pertinent pour tous les élèves ?
- Les nouvelles connaissances (s'il y en a) restent-elles acquises à long terme ?

2. Méthodologie

2.1 Démarche

Dans le cadre de mon travail, je vais réaliser une recherche pragmatique orientée vers l'intervention qui s'approche de la recherche-action. Les contraintes de durées impliquent que ma recherche ne pourra pas tenir compte de l'aspect cyclique de la recherche-action, mais c'est sur ce type de recherche que repose mon dispositif. En effet, ma manière de travailler ressemble beaucoup à ce type de dispositif, qui "s'ancore généralement dans un état perçu comme perfectible" (Kasenti & Savoie Zajc, 2018, p. 245). Le travail du vocabulaire est un sujet qui me questionne depuis de nombreuses années et pour lequel je souhaite développer mes connaissances théoriques et mes compétences professionnelles. La recherche-action me permet de me baser sur la théorie pour imaginer un dispositif pédagogique innovant puisque, comme le dit Giglio "elle vise à développer des ressources pédagogiques et à affiner les compétences professionnelles" (2012, p. 128).

Ce type de recherche permet, selon Kasenti & Savoie Zajc (2018), l'amélioration de ses pratiques (action), le développement de ceux qui sont impliqués (éducation) ainsi que l'amélioration des connaissances pédagogiques (recherche).

La recherche-action se déroule en principe sur plusieurs cycles. Le temps à disposition pour la recherche dans la formation en pédagogie spécialisée m'oblige à ne réaliser qu'un cycle, tout en respectant toutes les étapes de ce dernier, dont Catroux (2002) (fig.4) présente les étapes principales :

1. *Identification du problème* (en se basant sur sa pratique ainsi que sur la théorie existante sur le sujet)
2. *Établissement d'un plan d'action* (méthode de récolte de données et planification de l'action)

3. *Mise en place de l'action*

4. *Évaluation des effets de l'action* (analyse des données)

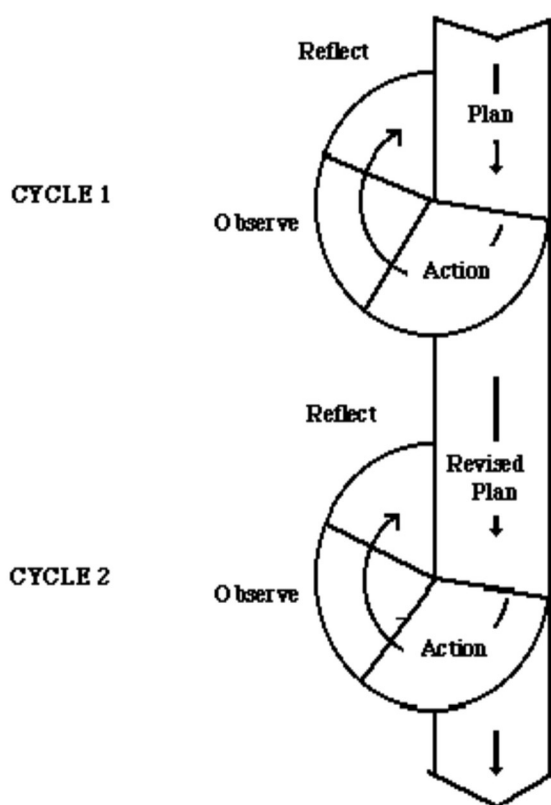


Figure 4: Schéma de recherche-action de Kemmis et McTaggart (Catroux, 2002, paragr. 14)

Étant engagée à un grand pourcentage dans une classe, je trouve dans la recherche-action la possibilité d'expérimenter de nouvelles pratiques et d'amener des changements réels dans mon enseignement. Comme le dit Catroux (2002) :

La recherche-action dans la situation éducative est le plus souvent initiée par l'enseignant puisqu'elle consiste à porter un regard critique sur ses pratiques de classe

et, après une réflexion approfondie et l'observation de dysfonctionnements, à mettre en place des stratégies correctrices. (paragr.11)

Dans ma classe, nous intégrons des élèves en cursus d'introduction¹⁰. De ce fait, nous bénéficions de leçons en coenseignement pour le français et les mathématiques. La présence de ma collègue en classe durant le dispositif me permettra de travailler de manière collaborative à l'analyse, la réflexion et à la compréhension de ce qui s'est déroulé après chaque séquence. Un autre aspect que je trouve intéressant dans ce type de recherche est que, comme le dit Artigue (2002), contrairement à la recherche expérimentale, la recherche-action permet d'éviter la comparaison des performances avec un groupe-témoin mais se centre sur une analyse a priori et a posteriori, ce que je trouve plus intéressant pour ma pratique professionnelle. La recherche-action me semble être l'outil idéal en lien avec ma question de recherche ainsi que par rapport à l'idée de transformation qu'elle véhicule (transformation de soi, des connaissances et des pratiques).

2.2 Récolte de données

Ma récolte de données va se faire au moyen de plusieurs outils : des prétests, post-tests et post-tests différés (sous forme d'entretiens directs), la tenue d'un journal de bord, de discussions avec une amie-critique ainsi que l'observation et la vidéoscopie pour évaluer la participation et la motivation des élèves.

On peut définir ma méthode comme une méthode mixte. Les différents outils choisis vont me permettre de faire une analyse qualitative de mon dispositif pédagogique et de sa pertinence pour les élèves en difficulté. Cependant, l'analyse des données issues des prétests, des post-tests et des post-tests différés pour l'ensemble du groupe-classe y ajoutera une dimension quantitative.

2.2.1 Les prétests, post-tests et post-tests différés

L'objectif d'une recherche-action étant de créer un outil puis de le tester afin d'en analyser la pertinence, je vais récolter des données par des prétests, des post-tests et des post-tests

10 Éléves qui effectuent la 3H en deux ans.

différés. Ces données me permettront d'analyser la pertinence de mon dispositif pédagogique au niveau du groupe-classe et des élèves en difficulté.

Mes prétests et mes post-tests se dérouleront sous forme d'entretien directifs qui me permettront d'évaluer le lexique de mes élèves sur trois axes : l'étendue, la disponibilité et la profondeur du lexique. Je vais enregistrer ces entretiens afin de pouvoir les réécouter en cas de besoin. Je vais proposer le même test à deux reprises : lors des prétests pour évaluer l'état initial des connaissances de mes élèves ; lors des post-tests pour mesurer l'évolution de leurs connaissances.

Pour les post-tests différés, je vais uniquement évaluer le vocabulaire actif, pour mesurer le maintien en mémoire à long terme des nouvelles connaissances.

Contenu des prétests et des post-tests

Les prétests et les post-tests consisteront en six tâches, à chaque fois identiques (tableau 1) afin d'évaluer, pour chacun d'eux, la disponibilité du lexique, son étendue ainsi que sa profondeur. Ces tâches seront basées sur le vocabulaire travaillé : la cuisine¹¹.

La disponibilité du lexique sera évaluée par une tâche sans support d'images et une tâche de dénomination d'images.

L'étendue du lexique sera évaluée par une tâche de désignation d'images. Comme proposé par Sprenger-Charolles et Ziegler (2019, p. 103), l'étendue du vocabulaire est "typiquement évaluée par la "désignation d'image", qui prend en compte la capacité de comprendre le sens des mots isolés."

La profondeur du lexique sera évaluée par une tâche de définition d'objets. Comme proposé par Sprenger-Charolles et Ziegler (2019, p. 103), la profondeur du vocabulaire est "généralement évaluée par des épreuves de production : par exemple, la définition de mots."

11 Voir point 2.4.

Avant de faire passer le prétest à mes élèves, je l'ai testé avec deux élèves d'une classe voisine. Cela m'a permis d'observer ses faiblesses et de l'adapter en conséquence (durée, qualité d'enregistrement, organisation du matériel, ...)

Tableau 1: Tâches de passation des prétests et post-tests

Tâches de passation des prétests et post-tests	
Temps 1 – les objets	
Tâche 1 : disponibilité du lexique	Nommer en 1 minute le plus de mots possibles autour du champ lexical de la cuisine.
Tâche 2 : disponibilité du lexique	Nommer les cartes-objets montrées par l'enseignante (37 images ¹²). Possibilité de passer (ou passage automatique à l'image suivante après 3 secondes en cas de non réponse)
Tâche 3 : étendue du lexique	Les cartes qui n'ont pas été nommées sont étalées devant l'enfant. L'enseignante nomme une carte-image et l'élève la désigne s'il la connaît.
Tâche 4 : profondeur du lexique	L'enseignante présente à l'enfant 7 cartes-objets (égouttoir, entonnoir, fouet, cuillère à café, four, balance, recette), l'une après l'autre. L'élève doit répondre à la question : A quoi ça sert ?
Temps 2 – les actions	
Tâche 5 : disponibilité du lexique	Nommer les cartes-actions montrées par l'enseignante (23 images ¹²). Possibilité de passer (ou passage automatique à l'image suivante après 3 secondes)
Tâche 6 : étendue du lexique	Les cartes qui n'ont pas été nommées sont étalées devant l'enfant. L'enseignante nomme une carte-image et l'élève la désigne s'il la connaît.

Contenu des post-tests différés

12 Le vocabulaire travaillé est composé de 60 mots, dont 37 objets et 23 actions.

Un mois après la fin du dispositif, je proposerai les tâches 2 et 5 pour évaluer l'évolution du vocabulaire actif des élèves.

Organisation des prétests, des post-tests et des post-tests différés

Les prétests auront lieu avant les vacances d'automne, afin que je puisse démarrer dès la rentrée d'automne avec mon dispositif pédagogique. Ils se dérouleront en deux temps, sur deux semaines : les tâches 1 à 4 durant la première semaine, puis les tâches 5 et 6 durant la deuxième semaine.

Les post-tests auront lieu dès la fin de mon dispositif pédagogique, fin janvier.

Les post-tests différés auront lieu début mars, en un seul temps.

2.2.2 Le journal de bord

Durant toute la durée de mon dispositif, je tiendrai un journal de bord dans lequel je consignerai les observations, après chaque séance de vocabulaire, concernant la participation des élèves en général ou de certains élèves en particulier, mes réflexions concernant le dispositif et mes éventuelles idées, comme le propose Laperrière (2003) :

Ces notes ont pour but d'aider la chercheuse à prendre conscience de ses faiblesses et de ses biais comme de ses points forts, et ne constituent pas un luxe dans une recherche par observation directe, qui requiert d'elle, avant même une compétence théorique ou méthodologique, des ressources et du doigté sur les plans psychologiques et social. (p. 286)

2.2.3 L'ami-critique

L'ami-critique est un élément qui est abordé dans le livre de Karsenti et Savoie-Zajc (2018) et dont les auteurs donnent la définition suivante dans le glossaire :

Ami-critique : interlocuteur de confiance, extérieur à la recherche-action mais connaissant son contexte et ses finalités, qui accepte de poser des questions et de formuler des commentaires propres à permettre aux acteurs de réfléchir, de réajuster leurs actions et d'atteindre avec succès leurs visées. (p. 413)

Toutes les leçons durant lesquelles aura lieu ma recherche se dérouleront en coenseignement. De ce fait, je trouve intéressant que ma collègue puisse jouer ce rôle dans une certaine mesure, puisqu'elle sera au cœur de l'action, tout en étant extérieure à la recherche. Une discussion commune aura lieu à la fin de chaque séquence de vocabulaire. Les observations, commentaires et remarques issus de ces discussions seront également répertoriés dans mon journal de bord.

2.2.4 L'observation

Je souhaite profiter de la présence de ma collègue pour observer la participation et la motivation des élèves durant les moments collectifs ainsi que durant les travaux en groupe. Afin de permettre la plus grande objectivité possible, j'ai choisi de créer deux grilles d'analyses¹³ basées sur une liste de comportements précis à observer chez les élèves, issus de l'ouvrage de Vianin (2007). J'ai choisi d'observer des comportements que je définis comme passifs (l'élève regarde ailleurs ; l'élève est distrait par les autres élèves / les autres groupes) et des comportements que je définis comme actifs (l'élève garde le contact visuel avec l'enseignante ; l'élève écoute et réagit tout de suite à une question posée et aux interventions ; l'élève manifeste une bonne clarté cognitive ; l'élève manifeste un bon niveau d'activité ; l'élève participe en levant la main ou en prenant la parole).

Plusieurs méthodes d'observation sont proposées par Vianin (2007, p. 112). Ma collègue étant disponible pour effectuer des observations, j'ai opté pour l'observation dans le milieu naturel qui consistera en "une mesure par intervalles de temps (on découpe la durée d'observation en courts intervalles et on note une et une seule fois l'apparition du comportement)". C'est la méthode qui me semble le mieux convenir pour l'observation de l'ensemble d'un groupe-classe durant les moments collectifs et les moments de travaux de groupe.

13 Une grille d'observation différente sera proposée en fonction du contexte (collectif ou groupe). Voir annexe 1.

Durant chaque séquence, chaque élève sera observé au maximum trois fois, à un moment précis, en décalant l'ordre de passage pour ne pas toujours commencer avec le même élève.

Je demanderai également à ma collègue de respecter deux consignes élémentaires proposées par Vianin (2007, p. 112) : "diriger son attention sur un phénomène bien défini" et "ne consigner que les faits".

2.2.5 La vidéoscopie

Le dernier outil que j'utiliserai est la vidéoscopie. Je n'analyserai pas toutes les séquences vidéo, mais les séquences filmées me serviront de mémoire au moment des analyses et me permettront d'observer la participation des deux élèves choisis pour l'analyse qualitative¹⁴. Je filmerai les séquences en demi-groupe ainsi que les séquences en groupe de besoin.

2.3 Contexte de la recherche (classe)

La recherche se déroulera dans ma classe de 3-4H, intégrant également des élèves en cursus I (3H sur deux ans). La classe est composée de 16 élèves. 1 élève en I1, 8 élèves en 3H, 2 élèves en I2 et 5 élèves en 4H.

J'effectuerai les différents tests avec tous mes élèves, mais centrerai mes analyses sur les élèves ayant les résultats les plus faibles lors des pré-tests. Il me semble plus pertinent d'axer mes analyses qualitatives sur ces élèves afin de voir si mon dispositif leur permet de progresser et de développer leur lexique.

Notre contexte de classe est particulier cette année. Alors qu'en principe nous avons un tiers des élèves en situation scolaire nécessitant des aménagements au niveau des apprentissages, cette année, nous avons un groupe classe plutôt homogène avec peu d'élèves en difficulté. Suite aux pré-tests, trois élèves sont apparus comme particulièrement faibles au niveau du vocabulaire évalué. Ce sont ces élèves qui, dans le cadre de ma recherche, seront considérés comme les élèves en difficulté. Cependant, l'un d'entre eux a déménagé après deux semaines de dispositif. C'est donc sur deux élèves que je ciblerai mes analyses.

14 Le choix des élèves sera effectué en fonction des résultats du pré-test.

2.3.1 Élèves concernés par les analyses

Yvan

C'est un élève de 3H pour lequel un diagnostic de dysphasie et de dyspraxie verbale a été posé. Il a un grand retard de langage et bénéficie d'un projet d'intégration et d'un accompagnement en Pool 1¹⁵ de cinq leçons dans la classe. Il a une tablette à disposition pour l'aider à s'exprimer. Nous utilisons le plus possible le soutien gestuel durant les moments d'expression orale.

Yvan est suivi en logopédie, en ergothérapie ainsi que par le service pédopsychiatrique. Un placement en classe de langage est envisagé pour la rentrée 2021.

Yvan est un élève discret qui prend peu la parole en classe. Il semble gêné par le fait que nous ayons parfois des difficultés à le comprendre. Il n'utilise que rarement les aides proposées (soutien gestuel et tablette) pour s'adresser à nous ou exprimer quelque chose en groupe.

David

C'est un élève qui a effectué un cursus I (3H sur deux ans) dans notre classe. Il est actuellement en 4H. Il est de langue maternelle portugaise. Il a des difficultés à se faire comprendre en français, malgré quatre années de scolarisation dans cette langue. Ses difficultés sont principalement liées à des problèmes de syntaxe et à un manque de vocabulaire. Sa lecture n'est pas encore automatisée. Nous observons cependant une progression dans ces différents domaines depuis une année.

15 Dans le canton de Berne, les élèves au bénéfice d'un Pool 1 sont ceux qui suivent un cursus dans une école ordinaire, mais avec des objectifs d'apprentissages adaptés à leur niveau et leurs besoins sans tenir compte du Plan d'étude romand. Ces élèves sont rattachés à une institution spécialisée.

2.4 Dispositif pédagogique

Dans le cadre d'une recherche-action, le dispositif pédagogique doit être rigoureusement décrit.

Suite aux différents éléments mis en évidence dans ma problématique, j'ai choisi de créer un dispositif pédagogique tenant compte des éléments suivants :

- La mise en place d'un enseignement explicite du vocabulaire
- L'utilisation de plusieurs niveaux d'intervention (1 et 2) et de plusieurs formes d'enseignement
- Le travail sur les trois axes du vocabulaire : le sens, la forme et l'utilisation des mots
- L'organisation de plusieurs séquences courtes mais fréquentes, chaque semaine.

Le dispositif se déroulera sur huit semaines, en quatre phases, à raison de quatre séquences par semaines. Les trois premières séquences de chaque semaine se situent dans le niveau d'intervention 1 (destiné à tous les élèves), avec, en principe, une première séquence en collectif, une seconde en demi-classe et une troisième en petits groupes. La quatrième séquence se situe dans le niveau d'intervention 2 (destiné aux élèves en difficulté).

Pour le niveau d'intervention 1, je me baserai sur des activités proposées dans différents ouvrages méthodologiques (Cellier 2015, 2019 ; Berthiaume et al., 2020 ; Germain & Picoche, 2013 ; Vankomelbeke, 2004). Pour le niveau d'intervention 2, j'utiliserai un outil proposé par Cèbe et Goigoux (2017) dans *Narramus* qui est "la boîte à mots" et qui permet de réaliser un grand nombre d'activités différentes avec pour objectif la mémorisation à long terme du lexique.

Pour mener ma recherche, j'ai choisi de travailler autour du thème de la cuisine. C'est un vocabulaire qui a l'avantage de contenir de nombreux verbes d'actions ainsi que des noms communs. La cuisine est une activité qui suscite beaucoup d'intérêt et de motivation auprès de nos élèves. De plus, le fait d'aborder ce thème permettra également de réinvestir les mots dans des situations de lecture et d'écriture dans la dernière phase du dispositif. La recette de cuisine

fait partie des genres de textes à travailler dans le domaine des langues du Plan d'études romand (PER).

Un autre aspect qui me semble intéressant avec cette thématique est que c'est un vocabulaire qui est présent et utilisé dans toutes les familles et a donc un lien affectif pour les enfants. Cela permettra peut-être aux élèves de réinvestir ce vocabulaire à la maison et de susciter des interactions chez eux.

De plus, Germain (2019) encourage le travail autour de mots concrets dans un premier temps, avant d'aller vers des mots plus abstraits.

Mon dispositif pédagogique est inspiré des différents ouvrages didactiques sur l'enseignement du vocabulaire, sur les expériences que j'ai pu mener dans ma classe durant les deux dernières années ainsi que sur les aspects théoriques présentés dans la problématique.

La souplesse organisationnelle de ma classe me permet de travailler le vocabulaire quatre fois par semaine, selon une organisation ritualisée (sauf pour les semaines 7 et 8 du dispositif).

Le tableau 2 présente l'organisation hebdomadaire de ces séquences. Le tableau 3 présente un résumé du dispositif pédagogique.

Tableau 2: Organisation des séquences d'enseignement

Séquences ¹⁶	Durée	Forme d'enseignement et niveau d'intervention	Critères de formation des groupes
x.x.1	~ 40'	Collectif <i>Niveau d'intervention 1</i>	-
x.x.2	~ 15'	Demi-classe <i>Niveau d'intervention 1</i>	Grands parleurs, petits parleurs ¹⁷ ou lecteurs, non-lecteurs

16 Chaque étape du dispositif (A-B-C-D) est découpée en 4 à 12 séquences, numérotées p.ex A.1.1, A.1.2, A.1.3, A.1.4 : voir dispositif pédagogique détaillé en annexe 2.

17 Voir chapitre 1.6.3. Ces groupes seront formés par ma collègue et moi-même suite à une évaluation de la prise de parole en regroupement des élèves, lors de la première séquence.

			ou groupes hétérogènes
x.x.3	~ 15'	Groupe (2-3-4 élèves) <i>Niveau d'intervention 1</i>	Groupes de niveau, selon les critères définis dans le dispositif.
x.x.4	~ 25'	Groupe (2-3-4 élèves) <i>Niveau d'intervention 2</i>	Selon les besoins observés

Tableau 3: Description du dispositif pédagogique

Description du dispositif pédagogique¹⁸
PHASE A. Travail autour du sens : 3 semaines
Semaine 1 : Création du champ lexical et association d'un mot, d'un geste (pour les actions) et d'une définition
Semaine 2 : Classement des mots (catégorisation)
Semaine 3 : Création d'un affichage
PHASE B. Travail autour de la forme : 1 semaine
Semaine 4 : Les mots de la même famille
PHASE C. Travail autour de l'utilisation (assouplissement) : 2 semaines
Semaine 5 : Entendre les mots dans des phrases...
Semaine 6 : Utilisation des mots
PHASE D. Travail autour de l'utilisation (réinvestissement) : 2 semaines

18 Voir dispositif pédagogique détaillé en annexe 2.

Semaine 7 : Compréhension orale et écrite en lien avec le vocabulaire

Semaine 8 : Production orale et écrite en lien avec le vocabulaire

En parallèle au dispositif, je proposerai aux élèves une extension autour du rituel du "mot du jour" qui est déjà en place dans notre classe. Celle-ci est inspirée de l'activité "Devine qui je suis"¹⁹. Il s'agira pour nos élèves d'amener, chacun leur tour, un objet secret de la maison en lien avec la cuisine et de faire deviner aux autres élèves de quel objet il s'agit. Le nom de l'objet sera notre "mot du jour".

En mathématiques, nous effectuerons plusieurs séquences d'enseignement autour des outils de mesure en cuisine (balance, cuillère à café/soupe rase/bombée, pot gradué et gobelet) ainsi qu'un entraînement à l'utilisation de la balance électronique.

Fin février, la réalisation d'une recette de cuisine ou un jeu autour du vocabulaire de la cuisine sera proposé pour réactiver le vocabulaire avant la passation des post-tests différés.

2.5 Remarque concernant l'analyse des données

L'analyse des données va se dérouler en deux parties.

La première partie consistera en une analyse quantitative basée sur les résultats des prétests, des post-tests et des post-tests différés. Les données issues des prétests et des post-tests me permettront de voir si le dispositif pédagogique créé a permis aux élèves de développer leur vocabulaire autour du thème travaillé et s'ils ont développé des connaissances en lien avec ces nouveaux mots.

La deuxième partie constituera une analyse qualitative de la pertinence du dispositif pédagogique imaginé, en particulier pour les élèves en difficulté. Cette partie se basera sur les

19 Berthiaume, R., Anctil, D., Bourcier, A., Brossard, S., Luquette, M., & Daigle, D. (2020)

données récoltées durant tout le dispositif. Comme indiqué dans la méthodologie, les données proviennent de plusieurs sources : vidéoscopie, journal de bord, discussion avec mon amie-critique et grilles d'observation. Je me baserai sur ces multiples sources d'information pour en retirer ce qui me paraît le plus pertinent.

3. Analyse et résultats

3.1 Analyse quantitative du dispositif

3.1.1 Prétests

Les prétests ont été réalisés avant les vacances d'automne, selon le dispositif présenté dans la méthodologie.

Évaluation de la disponibilité du lexique

L'objectif de la première tâche était de nommer un maximum de mots autour du champ lexical de la cuisine, en une minute. La question posée était "A quoi tu penses quand je te dis "cuisine" ?"

Voici le nombre de mots proposés par chaque enfant :

Tableau 4: Résultats des prétests : la disponibilité du lexique (tâche 1)

	Élève 1	Élève 2	David ²⁰	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6	Élève 7	Élève 8	Élève 9	Élève 10	Élève 11	Élève 12	Yvan ²⁰
Disponibilité lexicale	7	5	7	4	10	12	7	7	4	11	19	7	10	3

La deuxième tâche ciblait également l'évaluation de la disponibilité du lexique. Il s'agissait d'une tâche visant à définir le vocabulaire actif (production) par une tâche de dénomination.

20 David et Yvan sont les deux élèves en difficulté pour lesquels j'ai choisi de réaliser une analyse plus précise. Les résultats détaillés de leur prétest se trouvent en annexe 3.

Le vocabulaire a été évalué en deux temps (sur deux semaines). Durant le premier temps, 37 objets étaient proposés pour une tâche de dénomination d'images. Durant le deuxième temps, 23 actions étaient proposées pour une tâche de dénomination d'images.

Tableau 5: Résultats des prétests : la disponibilité du lexique (tâches 2 et 5)

	Résultats bruts			
	Nombre d'objets nommés (sur 37)	Nombre d'actions nommées (sur 23)	Total de mots nommés (60)	% de mots connus
Elève 1	15	8	23	38,3 %
Elève 2	22	7	29	48,3 %
David	7	3	10	16,7 %
Elève 3	17	6	23	38,3 %
Elève 4	14	6	20	33,3 %
Elève 5	23	8	31	51,7 %
Elève 6	17	6	23	38,3 %
Elève 7	15	10	25	41,7 %
Elève 8	19	6	25	41,7 %
Elève 9	17	7	24	40,0 %
Elève 10	22	9	31	51,7 %
Elève 11	12	8	20	33,3 %
Elève 12	24	7	31	51,7 %
Yvan	10	4	14	23,3 %
Moyenne	16,7	6,8	23,5	39,2 %

Concernant la première tâche de disponibilité (tableau 4), une différence de 16 mots est observée entre les élèves. On constate que cette différence n'a pas forcément de lien avec la quantité de mots nommés lors de l'évaluation du vocabulaire actif. En effet, certains enfants qui ont des scores très bas dans la première tâche ont obtenu de bons scores dans la deuxième tâche. Alors que Yvan obtient des résultats faibles dans les deux tâches, David obtient pour sa part un score plutôt bon pour la première tâche si on le compare à l'évaluation du vocabulaire actif, pour lequel il obtient le score le plus bas.

On remarque que la dénomination correcte des actions est plus difficile que celle des objets. Alors que la photo d'un objet ne peut en principe être définie que par un seul mot, la photo d'une action peut mener à plusieurs mots ou définitions différentes de cette même action.

Résultats nuancés

Avec la deuxième tâche, je souhaitais observer la quantité de vocabulaire actif des élèves. Cependant, comme le soulignent Anctil et Sauvageau (2020), "l'élève peut souvent trouver un synonyme qui rend bien compte du contenu de l'image". Pour cette raison, j'ai choisi d'analyser les mauvaises réponses des élèves afin d'avoir un résultat nuancé²¹. Cela m'a permis d'avoir un meilleur aperçu des compétences en vocabulaire de chaque élève.

Les résultats nuancés montrent plus précisément la difficulté de la dénomination des actions par rapport aux objets. En effet, alors qu'on constate une différence de 4,4 mots du nombre d'objets connus entre les résultats bruts et nuancés, cette différence est de 10,1 mots en ce qui concerne les actions.

Si l'on compare les moyennes des mots connus entre les résultats bruts (39,2 %) et les résultats nuancés (63,3 %), on constate que les résultats nuancés mettent encore plus en évidence la différence de score de David et Yvan par rapport à la moyenne. Pour David, on passe de 22,6 % de différence avec la moyenne de la classe pour les résultats bruts, à 25 % de différence pour les résultats nuancés. Pour Yvan, les mêmes résultats passent de 15,9 % à 25 %. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que le résultat nuancé permet aux élèves ayant un vocabulaire plus développé de donner une définition sémantiquement proche pour la majorité des verbes d'actions.

Évaluation de l'étendue du lexique : vocabulaire passif

La troisième tâche visait l'évaluation de l'étendue du lexique. Il s'agissait d'une tâche visant à définir le vocabulaire passif (réception) par une tâche de désignation. Le vocabulaire a également été évalué en deux temps, à chaque fois après la tâche de dénomination (objets puis actions).

21 Voir annexe 4.

Pour cette tâche, je n'ai utilisé que les cartes qui n'ont pas été nommées par les élèves, ce qui explique une différence au niveau de la quantité de mots à désigner pour chaque élève.

Tableau 6: Résultats des prétests : l'étendue du lexique

	Mots désignés	Mots non désignés	% de mots désignés
Elève 1	11/21	10 / 21	52,3 %
Elève 2	14 / 14	0 / 14	100 %
David	8 / 22	14 / 22	36,3 %
Elève 3	9 / 16	7 / 16	56,2 %
Elève 4	18 / 23	18 / 23	78,2 %
Elève 5	6 / 7	1 / 7	85,7 %
Elève 6	16 / 21	5 / 21	76,2 %
Elève 7	16 / 16	0 / 16	100 %
Elève 8	12 / 15	0 / 15	80 %
Elève 9	5 / 16	11 / 16	31,3 %
Elève 10	9 / 11	2 / 11	81,8 %
Elève 11	8 / 15	7 / 15	53,3 %
Elève 12	7 / 8	1 / 8	87,5 %
Yvan	6 / 29	23 / 29	20,7 %

La tâche de l'étendue du lexique ne permet pas de comparaisons précises suite aux modalités choisies qui impliquent des résultats différents pour chaque élève. On constate cependant que David et Yvan, avec l'élève 9, font partie des élèves qui obtiennent les scores les plus bas dans cette tâche.

On ne peut cependant pas donner de chiffres concernant le vocabulaire passif et le vocabulaire non-connu, car les cartes nommées de manière incorrecte²² n'ont pas été utilisées pour cette tâche.

²² Chaque élève a nommé entre 8 et 28 mots de manière incorrecte lors de la tâche dénomination d'images.

Évaluation de la profondeur du lexique

La profondeur du lexique a été évaluée par une tâche de définition. Les élèves devaient répondre à la questions "A quoi ça sert ?" pour décrire l'utilisation de 7 objets : l'égouttoir, l'entonnoir, la spatule en caoutchouc, la cuillère à café, le four, la balance et la recette.

En fonction des réponses données, les élèves obtenaient un certain nombre de points²³ :

3 – nomme l'action liée à l'objet : l'égouttoir (égoutter), l'entonnoir (verser sans renverser), le fouet (fouetter), la cuillère à café (mélanger ou remuer ou mesurer), le four (cuire), la balance (peser) et la recette (lire ou faire une recette)

2 – fait un essai de définition sans nommer l'action mais en généralisant son utilisation

1 – donne un exemple d'utilisation de l'objet en lien avec un souvenir précis

0 – ne sait pas ce que c'est

Le tableau représente le total des points obtenus pour cette tâche.

Tableau 7: Résultats des prétests : la profondeur du lexique

	Élève 1	Élève 2	David	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6	Élève 7	Élève 8	Élève 9	Élève 10	Élève 11	Élève 12	Yvan
Profondeur du lexique	19	19	9	16	13	17	14	18	19	15	20	13	18	3

On constate que plusieurs élèves ont une bonne profondeur de lexique. Alors que le maximum de point que l'on peut obtenir est 21, trois élèves obtiennent 19 points et un élève obtient 20 points.

²³ Voir les résultats détaillés de David et Yvan en annexe 2.

Ce tableau met en exergue le fait que David et Yvan ont moins de profondeur de lexique que leurs camarades. Ils sont les seuls à ne pas pouvoir nommer d'action liée à un objet. David fait des essais de définition pour 3 mots et en relie 3 autres à un souvenir personnel. Yvan fait des essais de définition pour 2 mots (1 essai de définition et 1 souvenir personnel).

3.1.2 Post-tests

Les post-tests ont été réalisés fin janvier, au terme du dispositif pédagogique, selon le déroulement présenté dans la méthodologie. Cependant, les différentes tâches étant réalisées de manière plus rapide suite à l'augmentation du vocabulaire actif, le tout a été réalisé en une seule fois.

L'élève 4 ne figure pas dans les tableaux, car elle était absente lors des post-tests.

Dans chaque tableau, sauf celui du vocabulaire passif dont les modalités de passation ont été changées, une comparaison des résultats est proposée (en vert quand il est positif, en noir lorsqu'il est neutre et en rouge quand il est négatif).

Évaluation de la disponibilité du lexique

L'objectif de la première tâche était de nommer un maximum de mots autour du champ lexical de la cuisine, en une minute. La question posée était "A quoi tu penses quand je te dis "cuisine" ?"

Tableau 8: Résultats (post-tests et prétests) : la disponibilité du lexique (tâche 1)

	Élève 1	Élève 2	David	Élève 3	Élève 5	Élève 6	Élève 7	Élève 8	Élève 9	Élève 10	Élève 11	Élève 12	Yvan
Disponibilité	3	2	8	4	8	4	3	11	10	20	9	9	8
lexicale	-4	-3	+1	+0	-4	-3	-4	+7	-1	+1	+2	-1	+5

La deuxième tâche ciblait également l'évaluation de la disponibilité du lexique. Il s'agissait d'une tâche visant à définir le vocabulaire actif (production) par une tâche de dénomination.

Tableau 9: Résultats (post-tests et prétests) : la disponibilité du lexique (tâches 2 et 5)

	Résultats bruts				Progression
	Nombre d'objets nommés (sur 37)	Nombre d'actions nommées (sur 23)	Total de mots nommés (60)	% de mots connus	
Elève 1	26 + 11	13 + 5	39 + 16	65,0 %	+ 69,6 %
Elève 2	36 + 14	20 + 13	56 + 27	93,3 %	+ 93,1 %
David	20 + 13	15 + 12	35 + 25	58,3 %	+ 250,0 %
Elève 3	26 + 9	12 + 6	38 + 15	63,3 %	+ 65,2 %
Elève 5	33 + 10	17 + 9	50 + 19	83,3 %	+ 61,3 %
Elève 6	28 + 11	16 + 10	44 + 21	73,3 %	+ 91,3 %
Elève 7	31 + 16	16 + 6	47 + 22	78,3 %	+ 88,0 %
Elève 8	31 + 12	22 + 16	53 + 28	88,3 %	+ 112,0 %
Elève 9	23 + 6	11 + 4	34 + 10	56,7 %	+ 41,7 %
Elève 10	36 + 14	21 + 12	57 + 26	95,0 %	+ 83,9 %
Elève 11	26 + 14	17 + 9	43 + 23	71,7 %	+ 115,0 %
Elève 12	32 + 8	16 + 9	48 + 17	80,0 %	+ 54,8 %
Yvan	26 + 16	14 + 10	40 + 26	66,7 %	+ 185,7 %
Moyenne	28,7 + 11,8	16,2 + 9,3	44,9 + 21,2	74,9 %	+ 89,5 %

La première tâche de disponibilité lexicale (tableau 8) présente des résultats variés qui semblent avoir peu de lien avec les résultats au test de dénomination. Pour cette tâche, tous les

élèves ont recouru au vocabulaire travaillé pour la réalisation de cette tâche. Cependant, l'on constate que la disponibilité est très variable d'un élève à l'autre.

L'évaluation du vocabulaire actif (tableau 9) montre une progression moyenne de 89,5 %. La progression de David et Yvan se situe en-dessus de cette moyenne avec respectivement une progression de 250,0 % pour David et 185,7 % pour Yvan.

Résultats nuancés²⁴

Comme pour le prétest, j'ai choisi de proposer un résultat nuancé des résultats afin d'avoir un meilleur aperçu des compétences en vocabulaire pour chaque élève.

Alors que pour les prétests, les résultats nuancés augmentaient la moyenne de dénomination des objets de 4,4 mots et celui des actions de 10,1 mots, lors du post-test, les résultats nuancés n'augmentent plus autant les scores (2,3 mots pour les objets et 1,8 mots pour les actions). J'attribue cette diminution au fait que les élèves, suite au travail du vocabulaire, savent qu'il y a un mot précis pour chaque image. Cela les encourage plutôt à dire «je ne sais pas/plus» qu'à donner un autre mot pour l'image présentée.

Évaluation de l'étendue du lexique : vocabulaire passif

La troisième tâche ciblait l'évaluation de l'étendue du lexique. Il s'agissait d'une tâche visant à définir le vocabulaire passif (réception) par une tâche de désignation.

Pour cette tâche, contrairement au prétest, j'ai utilisé les cartes qui n'ont pas été nommées ainsi que celles qui ont été nommées de manière incorrecte²⁵ par les élèves. De cette manière j'ai pu établir de façon précise le vocabulaire actif, le vocabulaire passif ainsi que le vocabulaire non-connu.

24 Voir annexe 6.

25 Chaque élève a nommé entre 2 et 17 mots de manière incorrecte lors de la tâche dénomination d'images.

Tableau 10: Résultats des post-tests : l'étendue du lexique

	Mots désignés	Mots non désignés	% de mots désignés
Elève 1	16 / 22	5 / 22	72,7 %
Elève 2	4 / 4	0 / 4	100,0 %
David	17 / 24	7 / 24	70,8 %
Elève 3	15 / 21	6 / 21	71,4 %
Elève 5	9 / 10	1 / 10	90,0 %
Elève 6	8 / 11	3 / 11	72,7 %
Elève 7	16 / 17	1 / 17	94,1 %
Elève 8	7 / 7	0 / 7	100,0 %
Elève 9	17 / 24	7 / 24	70,8 %
Elève 10	3 / 3	0 / 3	100,0 %
Elève 11	17 / 17	0 / 17	100,0 %
Elève 12	10 / 12	2 / 12	83,3 %
Yvan	8 / 19	11 / 19	42,1 %

L'adaptation des modalités de passation entre le prétest et le post-test, me permet d'analyser de manière plus précise le niveau de vocabulaire passif chez les élèves lors du post-test. Cependant, cette adaptation m'empêche de comparer les résultats des prétests et des post-tests.

Pour le post-test, on constate que le taux de vocabulaire passif se situe entre 70,8 % et 100 % pour tous les élèves sauf Yvan pour qui il est de 42,1 %.

On peut déduire que les mots qui n'ont été ni désignés, ni nommés, représentent les mots non-connus par les enfants au terme du dispositif. De ce fait, le total des mots non-connus se situe entre 0 et 11 pour tous les élèves. Yvan, avec 11 mots non connus, a le total de mots connus le plus faible de l'échantillon (81,6 %). Les autres élèves se situent entre 88,3 % et 100 % de mots connus à la fin du dispositif.

Évaluation de la profondeur du lexique

La profondeur du lexique a été évaluée par une tâche de définition. Les élèves devaient répondre à la questions "A quoi ça sert ?" pour décrire l'utilisation de 7 objets : l'égouttoir, l'entonnoir, la spatule en caoutchouc, la cuillère à café, le four, la balance et la recette.

En fonction des réponses données, les élèves obtenaient un certain nombre de points²⁶ :

3 – nomme l'action liée à l'objet : l'égouttoir (égoutter), l'entonnoir (verser sans renverser), le fouet (fouetter), la cuillère à café (mélanger ou remuer ou mesurer), le four (cuire), la balance (peser) et la recette (lire ou faire une recette)

2 – fait un essai de définition sans nommer l'action mais en généralisant son utilisation

1 – donne un exemple d'utilisation de l'objet en lien avec un souvenir précis

0 – ne sait pas ce que c'est

Le tableau représente le total des points obtenus pour cette tâche.

Tableau 11: Résultats (post-tests et prétests) : la profondeur du lexique

	Élève 1	Élève 2	David	Élève 3	Élève 5	Élève 6	Élève 7	Élève 8	Élève 9	Élève 10	Élève 11	Élève 12	Yvan
Profondeur du lexique	15 -4	21 +2	13 +4	16 +0	16 -1	18 +4	19 +1	15 -4	16 +1	14 -6	18 +5	17 -1	10 +7

Tout comme la tâche de la disponibilité du lexique, cette tâche présente des résultats variés. Des progrès sont observés chez David et Yvan et certains autres élèves. Alors que la progression moyenne se situe à 0,6 points, David progresse de 4 points et Yvan de 7 points.

²⁶ Voir les résultats détaillés de David et Yvan en annexe 5.

3.1.3 Post-tests différés

Les post-tests différés ont été réalisés début mars, un mois après la fin du dispositif pédagogique. Une semaine avant les tests, j'ai proposé aux élèves un jeu de vocabulaire pour réactiver le vocabulaire travaillé avant de l'évaluer.

Comme c'est le vocabulaire actif encore présent en mémoire qui m'intéressait, je n'ai évalué que ce dernier. Je me suis basée sur les résultats bruts pour les comparer aux données des post-tests.

L'élève 4 ne figure pas dans le tableau, car elle était absente lors des post-tests.

Le tableau 12 présente les résultats bruts obtenus lors du post-test différé avec une comparaison avec les résultats du post-test (en vert quand il est positif, en noir lorsqu'il est neutre et en rouge quand il est négatif).

Tableau 12: Résultats (post-tests et post-tests différés) : la disponibilité du lexique (tâches 2 et 5)

	Résultats bruts				Progression
	Nombre d'objets nommés (sur 37)	Nombre d'actions nommées (sur 23)	Total de mots nommés (60)	% de mots connus	
Elève 1	29 + 3	12 - 1	41 + 2	68,3 %	+ 5,1 %
Elève 2	36 +- 0	18 - 2	54 - 2	90,0 %	- 3,6 %
David	23 + 3	11 - 4	34 - 1	56,6 %	- 2,9%
Elève 3	26 +- 0	14 + 2	40 + 2	66,7 %	+ 5,3 %
Elève 5	35 + 2	16 - 1	51 + 1	85,0 %	+ 2,0 %
Elève 6	31 + 3	18 + 2	49 + 5	81,7 %	+ 11,3 %

Elève 7	31 +- 0	18 + 2	49 + 2	81,7 %	+ 4,3 %
Elève 8	33 + 2	19 - 3	52 - 1	86,7 %	- 1,9 %
Elève 9	27 + 4	13 + 2	40 + 6	66,7 %	+ 17,6 %
Elève 10	35 - 1	22 + 1	57 +- 0	95,0 %	+ -0,0 %
Elève 11	26 +- 0	17 +- 0	43 +- 0	71,7 %	+ -0,0 %
Elève 12	31 - 1	16 +- 0	47 - 1	78,3 %	- 2,2 %
Yvan	25 - 1	12 - 2	37 - 3	67,7 %	- 7,5 %
Moyenne	29,8 + 1,2	15,8 - 0,3	45,7 + 0,9	76,2 %	+ 2,1 %

Le vocabulaire actif est resté stable, avec une légère progression (moyenne de 2,1 %). On constate une augmentation du vocabulaire de 1,2 mots en ce qui concerne la dénomination d'objets alors que la dénomination des actions subit une légère baisse (-0,3 mot).

On remarque que les scores négatifs sont à attribuer principalement au vocabulaire des actions : 6 élèves ont baissé leur score pour les actions (13 mots en moins au total) alors que pour le vocabulaire des objets, 3 élèves ont baissé leur score (3 mots en moins au total).

Alors qu'on observe une légère diminution (un à trois mots) pour 5 élèves, les autres élèves ont un résultat stable ou une augmentation du nombre de mots qui va jusqu'à 6 mots pour l'élève 9.

3.2 Analyse qualitative du dispositif pédagogique

L'analyse du dispositif pédagogique se base sur les données récoltées dans mon journal de bord, sur les discussions qui ont eu lieu après chaque séquence avec mon amie-critique, sur les grilles d'observation ainsi que sur les séquences filmées.

3.2.1 Analyse qualitative de l'aspect pédagogique du dispositif

Tout d'abord, je souhaite relever l'intérêt suscité par le vocabulaire choisi auprès des élèves. L'annonce de la réalisation d'une recette de cuisine en fin de projet a également été une source de motivation pour tous. Lors de la quatrième séquence²⁷, David m'a dit "c'est quand qu'on fera la cuisine ?". Le fait d'adapter certains rituels (mot du jour, calendrier de l'Avent, jeux de clôture, ...) ou activités de la classe (poésie, activités de mesures,...) au thème de la cuisine a également entretenu la motivation sur la durée du projet.

Lors des activités proposées, de nombreux comportements actifs ont pu être observés (contact visuel, réaction aux interventions de tiers, prises de parole, participation active aux activités). Les comportements passifs (distraction, perte du contact visuel) ont, pour leur part, diminué au fil du dispositif.

Lors des moments collectifs, avec 17 temps d'observation d'élèves²⁸, 53 comportements passifs (22%) ont été observés. Lors des moments de travail en groupe, avec 7 temps d'observation, 3 comportements passifs ont été consignés (3%). Concernant les moments collectifs, on peut observer une diminution des comportements passifs de 19 % lors de la première séquence à 4 % lors de la dernière séquence. Les comportements actifs sont eux, passés de 35 % lors de la première séquence collective, à 41 % lors de la dernière séquence.

J'émetts l'hypothèse que la variation des formes de travail au cours de la semaine a également permis de maintenir la motivation des élèves. Alors que le travail en collectif profite principalement aux grands parleurs lorsque le nombre de prises de parole n'est pas limité, le travail en petits groupes permet une meilleure participation de chaque élève, à condition que le niveau de difficulté se situe dans leur zone proximale de développement. Le travail en demi-classe, selon les critères de grands parleurs et petits parleurs comme proposé par Florin (2016), a également permis aux petits parleurs d'augmenter leurs prises de parole. Cependant, ce dispositif n'a pas été suffisamment exploité avec un objectif de prise de parole. Si cet

27 Se référer au dispositif pédagogique , annexe 2.

28 Annexe 7.

objectif avait été privilégié, le temps de parole des élèves aurait certainement pu être augmenté.

Le dispositif pédagogique a été pensé dans une démarche d'enseignement explicite. Cependant, j'ai constaté au fur et à mesure du dispositif que, voulant proposer des activités très variées, certaines tâches de la pratique dirigée étaient trop différentes de celles proposées lors de la phase de modelage. De ce fait, les activités de pratique dirigée se situaient parfois hors de la zone proximale de développement des élèves. Durant ces tâches trop complexes, j'ai pu observer que David et Yvan étaient moins participatifs. L'enseignement explicite exige des tâches qui se ressemblent pour que les élèves puissent entraîner les nouvelles connaissances et stratégies. Ce n'était pas toujours le cas dans mon dispositif. Je pense qu'il était basé sur un grand nombre d'activités. Il me semblait important de varier pour ne pas lasser les élèves. Avec le recul, j'estime qu'il serait judicieux de proposer une activité par semaine et de la reprendre plusieurs fois. Je proposerai dans l'analyse de l'aspect didactique une sélection d'activités parmi celles qui ont permis une bonne participation et suscité une grande motivation. Cette manière de procéder permettrait également aux élèves en difficultés de comprendre rapidement ce qui est demandé, d'entrer plus vite dans la tâche et par conséquent d'avoir plus de temps pour acquérir les nouvelles connaissances.

Le travail selon le schéma des trois niveaux d'intervention mis en avant dans les travaux de Bissonnette, Richard et Gauthier (2005) a été bénéfique pour mes élèves. En effet, le temps pris, une fois par semaine, pour travailler avec un groupe de besoin (niveau 2 d'intervention) a suscité un très grand engagement de la part des deux élèves en difficulté, David et Yvan. Les comportements observés durant ces moments démontraient une grande motivation (prise de parole fréquente, bon niveau de participation et autres signes non-verbaux tels que des rires, de l'agitation due à l'excitation,...).

3.2.2 Analyse qualitative axée sur l'aspect didactique du dispositif²⁹

J'ai choisi d'analyser chaque phase de mon dispositif. Dans chaque partie, je présenterai dans un premier temps ce qui, selon moi, a bien fonctionné et ce qui a moins bien fonctionné. Dans un deuxième temps, j'analyserai mon dispositif en lien avec les élèves en difficulté. Le

29 Pour les références au dispositif, voir annexe 2.

troisième temps mettra en évidence les éléments qui devraient être modifiés si le dispositif était à nouveau réalisé. Et finalement, je mettrai en exergue les aspects pertinents de chaque phase du dispositif d'un point de vue didactique.

Analyse qualitative de la phase A : travail autour du sens

Points forts et points faibles

L'activité du "grand déballage"³⁰ a suscité une grande motivation auprès de mes élèves. En effet, la liberté qu'offre ce moment aux élèves et l'acceptation, dans un premier temps, de toutes les propositions libère la créativité des élèves. Les activités de mimes ont également suscité une grande motivation de la part des élèves et ont été régulièrement réutilisées par les élèves pour retrouver un mot en mémoire.

Pertinence pour les élèves en difficulté

L'activité du "grand déballage" a empêché, de par sa réalisation en collectif, une bonne participation des élèves en difficulté qui sont également de petits parleurs. Cependant, je trouve cette manière de faire intéressante car elle démontre que tout le monde sait quelque chose autour d'un mot de départ.

J'ai constaté que l'utilisation des gestes, comme proposée par Cèbe et Goigoux (2017), a été une aide à la mémorisation pour plusieurs élèves. La mise en place d'une séquence autour du travail de la mémorisation du vocabulaire chaque semaine, a permis aux élèves en difficulté de mémoriser de nouveaux mots et d'être ensuite plus actifs dans les différentes activités proposées en petits groupes. J'estime que l'aspect de la catégorisation n'a pas été suffisamment travaillé pour permettre aux élèves d'être au clair avec les différentes catégories. A cause de ce manque de clarté, les séquences autour des définitions ont été difficiles pour eux.

30 Voir partie théorique, 1.6.5.

Adaptations nécessaires

Lors de la séquence du "grand déballage" de nombreuses idées émergent mais tout le monde ne peut pas s'exprimer et les prises de paroles ne sont pas équilibrées. Afin de permettre aux élèves qui ont le moins de vocabulaire de s'exprimer un maximum, je proposerais aux élèves qui ont le plus de vocabulaire de travailler en binôme pour établir une liste de 10 mots autour du thème avant de pouvoir participer au "grand déballage" collectif. Cela permettrait aux élèves ayant moins de vocabulaire d'exprimer leurs idées avant que les autres élèves nous aident à élargir encore le champ lexical.

Florin (2016) met en avant l'importance de la catégorisation comme aide au développement du vocabulaire. En ne proposant que trois courtes séquences autour de ce thème, le travail n'a pas été suffisant pour certains élèves qui ont ensuite rencontré des difficultés lors des activités qui se basaient sur la catégorisation. De plus, il manquait la partie de pratique dirigée pour cette phase de travail dans mon dispositif. De ce fait, la difficulté était trop grande lors de la séquence qui demandait aux élèves de refaire le classement (A.2.2). Il aurait fallu, dans un premier temps, donner les catégories et demander aux élèves de placer les cartes-images dans la bonne catégorie. Les difficultés de catégorisation sont également ressorties lors du jeu de devinettes. Il aurait été judicieux de reprendre la catégorisation avec certains élèves pour que les catégories soient plus claires.

Alors que plusieurs auteurs l'abordent, le travail autour des définitions ne semble pas être l'aspect le plus significatif pour le travail autour du sens avec des élèves de 3H. Je pense qu'il vaudrait mieux consacrer ce temps à la catégorisation³¹.

A retenir

Les activités qui me semblent les plus pertinentes pour travailler autour du sens sont :

- le "grand déballage" (Germain & Picoche, 2013), en adaptant le dispositif comme proposé ci-dessus

31 L'importance des activités de catégorisation dans l'apprentissage du vocabulaire est mise en évidence dans le mémoire de master de Laethicia Saint-Martin : Apprentissage du vocabulaire oral pour des élèves en difficulté - Activités spécifiques et explicites de catégorisation lexicale.

- le travail autour de la catégorisation
- la création d'un affichage pour la classe, sur la base de la catégorisation, qui servira de mémoire externe et d'outil de référence

Analyse qualitative de la phase B : travail autour de la forme

Points forts et points faibles

C'est la partie de mon dispositif qui suscite chez moi le plus grand questionnement. En effet, mes lectures m'ont convaincues de la nécessité de travailler l'aspect morphologique pour développer le vocabulaire et la compréhension. Cependant, les activités proposées n'ont suscité que peu d'intérêt auprès des élèves. J'analyse cela par le fait que les activités n'avaient que peu de lien avec l'oral et n'étaient, de ce fait, pas adaptées aux élèves non-lecteurs. Ce sont effectivement les deux activités basées sur l'oral et non sur l'écrit qui ont suscité le plus de motivation et d'investissement de la part des élèves. De plus, le fait que la notion de famille de mots soit nouvelle pour eux et qu'elle ait été précédée par la catégorisation a généré une confusion au niveau des deux notions.

Pertinence pour les élèves en difficulté

Avec les élèves en difficulté, l'utilisation des vrais objets a permis de mettre les mots de même famille en lien de manière visuelle. En plus de travailler cette notion de manière concrète, cette activité semble avoir favorisé leur mémorisation (Colé et al. 2004, cités par Colé, 2011).

Ouzouliaz (2011) encourage le travail de l'aspect morphologique à partir de l'écrit dès la 3H, en partant du principe que les élèves sont lecteurs. Mon expérience montre que de travailler l'aspect morphologique uniquement sur la base de l'écrit implique que tous les élèves ne comprennent pas la notion de famille de mots. Cellier (2019) soulève également la difficulté d'aborder cette notion avec des élèves non-lecteurs et recommande de mettre en évidence les relations morphologiques de manière spontanée en classe avant de proposer des séquences plus structurées.

Adaptations nécessaires

Comme indiqué plus haut, il serait utile que la notion de famille de mot ait déjà été explicitée de manière informelle à plusieurs reprises avant de proposer une séquence basée uniquement autour de cette notion.

De plus, il semble indispensable d'utiliser un support visuel et écrit pour travailler l'aspect morphologique si on veut intégrer les élèves non-lecteurs à ces séquences. Les mots, en plus d'être écrits doivent être illustrés afin que les élèves puissent établir le lien de sens. Cellier (2019) propose un matériel de ce type dans son ouvrage qui pourrait être adapté aux différents thèmes de vocabulaire travaillés.

A retenir

Il semble important que le travail autour de la forme mette en évidence le double lien qu'ont les mots de la même famille : un lien morphologique et un lien de sens. L'utilisation d'un support illustré en plus du support écrit semble essentielle pour les élèves non-lecteurs.

Analyse qualitative de la phase C : travail autour de l'utilisation

Points forts et points faibles

Tout comme le "grand déballage", l'activité "qui-fait-quoi" proposée par Germain et Picoche (2013) a motivé les élèves de par la liberté qu'elle leur a offert tout en permettant de réinvestir le vocabulaire travaillé. Les activités autour de la phrase (devine le mot ; la phrase élastique) ont également suscité un grand engagement des élèves tout en entraînant l'utilisation des mots. Le travail proposé autour du conte (histoire à vivre) était trop complexe pour les élèves et ne leur a pas permis de réinvestir le vocabulaire.

Pertinence pour les élèves en difficulté

Durant cette phase autour de l'utilisation, je remarque que les deux élèves en difficulté participent de manière toujours plus active au fil des activités. J'émet l'hypothèse que cette hausse de la participation est liée à l'augmentation de leur vocabulaire.

Yvan s'est montré très engagé dans l'activité "qui-fait-quoi" en prenant la parole à de nombreuses reprises. J'ai l'impression que cela a été suscité par le fait qu'il pouvait inventer des phrases en lien avec sa famille (affectif).

Adaptations nécessaires

J'ai constaté que les activités simples et répétitives comme celles proposées par Germain et Picoche (2013) et Berthiaume et al. (2020) sont indispensables dans un premier temps pour travailler l'utilisation des mots. Les séquences autour du conte (C.1.1 et C.1.2) ne répondaient pas à ces critères : en voulant proposer une tâche complexe basée sur un texte littéraire pour travailler l'utilisation dans une visée d'assouplissement, je n'ai pas pu garder l'attention de l'ensemble de mes élèves et l'objectif de ces séquences n'a pas pu être atteint. Il aurait été plus judicieux de travailler autour de phrases simples à corriger, afin que la tâche soit plus adaptée. De plus, cela aurait permis de reprendre les mêmes phrases lors de la séquence avec le groupe de besoin. L'activité de la phrase élastique aurait peut-être été plus dynamique et plus riche pour les élèves si le travail avait été fait avec plusieurs phrases plutôt qu'une seule. Elle gagnerait sans doute à être organisée sous la forme d'un travail de groupe, dans un deuxième temps, afin que chacun puisse être plus actif.

A retenir

Les activités qui me semblent les plus pertinentes pour travailler l'utilisation (assouplissement) sont :

- "Qui fait quoi" Germain et Picoche (2013) et réalisation de phrases orales et écrites en lien avec le vécu des élèves
- La phrase élastique
- Devine le mot

Analyse qualitative de la phase D : travail autour de l'utilisation

Points forts et points faibles

La séquence de l'activité de cuisine a énormément motivé les élèves, l'objectif de départ que j'avais annoncé étant la capacité à réaliser une recette de cuisine de manière autonome. Cette activité a donné un sens à l'apprentissage du vocabulaire et a également mis en exergue pour les élèves l'importance de la compréhension. La séquence de création d'une recette, en plus de susciter une grande motivation, a permis aux élèves de réinvestir le vocabulaire travaillé de manière orale puis écrite.

Pertinence pour les élèves en difficulté

Les élèves en difficulté ont participé de manière autant active que les autres à ces deux activités. Je pense que leur sentiment de compétence a favorisé leur investissement tout comme la motivation liée à l'activité de cuisiner ou d'inventer une recette.

Adaptations nécessaires

Le fait de pouvoir réinvestir le vocabulaire dans des situations de réception et de production, à l'oral et à l'écrit, comme proposé par Daviault (2011) a suscité un grand investissement des élèves. L'objectif de communication me semble central dans ces situations de réinvestissement. Ces activités doivent être pensées et adaptées en fonction de chaque nouveau vocabulaire travaillé.

A retenir

Il est indispensable que les activités de réinvestissement aient un objectif de communication pour susciter l'engagement des élèves dans la tâche. Ces activités devraient permettre aux élèves d'utiliser le nouveau vocabulaire dans des situations de :

- Production orale et/ou écrite
- Compréhension orale et/ou écrite

3.3 Discussion

3.3.1 Réponse aux questions de recherche

Tous les élèves ont-ils développé leur vocabulaire actif ?

Les résultats démontrent des résultats significatifs³². En effet, tous les élèves ont pu, grâce au dispositif proposé, développer leur vocabulaire actif. La progression entre les prétests et les post-tests varient entre 41,7 % et 250,0 %. Je constate que plusieurs élèves ont un niveau de progression plutôt bas (entre 40 et 65%). En effet, même si tous les élèves ont profité d'une exposition multiple (Cellier 2015) et ont rencontré la majorité des mots 6 fois dans 6 contextes différents comme proposé par Lieury (2020), certains élèves auraient certainement eu besoin de répétitions plus fréquentes. Il aurait été judicieux de proposer un court moment d'entraînement/révision autonome pour ces élèves pendant le travail de l'enseignante avec le groupe de besoin. Cela leur aurait peut-être permis de mieux mémoriser le nouveau vocabulaire. En effet, il n'est pas possible de savoir précisément de combien de répétitions a besoin chaque enfant pour qu'un mot soit mémorisé dans sa mémoire à long terme.

J'émetts cependant l'hypothèse que la réunion de plusieurs facteurs, en plus de la répétition, ont permis une progression de tous les élèves : l'utilisation des gestes comme aide à la mémorisation, le lien affectif avec le vocabulaire travaillé, l'utilité du vocabulaire (objectif de cuisine) ainsi que les connaissances et les souvenirs déjà présents en lien avec le thème de la cuisine.

Qu'en est-il pour les élèves en difficulté ?

Le développement du vocabulaire pour les élèves en difficulté était l'objectif principal de mon dispositif.

32 Afin de pouvoir affirmer cela, des analyses statistiques ont été réalisés par M. Melfi au moyen du logiciel SPSS.

J'émetts l'hypothèse que le fait d'avoir proposé à David et à Yvan une séquence supplémentaire par semaine (niveau d'intervention 2) leur a permis une meilleure mémorisation du vocabulaire. Ces séquences supplémentaires représentent en fin de dispositif un temps non négligeable pour chacun d'eux : 180 minutes pour David et 120 minutes pour Yvan.

Si l'on compare leur progression aux élèves qui avaient des scores plutôt faibles au prétests, leur progression a été plus marquée. Entre le prétest et le post-test, David a progressé de 250,0% et Yvan a progressé de 185,7 % alors que l'élève 12 a progressé de 54,8 % et l'élève 9 de 41,7 %. On peut émettre l'hypothèse que le travail par niveau d'intervention (niveau 1 et 2 dans mon dispositif) comme proposé par Bissonnette, Richard et Gauthier (2005) permet aux élèves en difficulté de progresser de manière plus marquée.

Ce constat met également en exergue le fait qu'il est difficile de définir à quels élèves profiteraient les interventions de niveau 2, sans effectuer des évaluations intermédiaires en cours d'apprentissage en ce qui concerne la mémorisation.

Le dispositif est-il pertinent pour tous les élèves ?

Comme indiqué dans l'analyse, le dispositif a permis à chaque élève de progresser. De plus, l'ensemble de la classe a fait preuve d'un grand investissement durant les activités de vocabulaire et de nombreux comportements actifs ont été observés. Une progression au niveau de la participation a été observée chez David et Yvan au fil du dispositif. On peut émettre l'hypothèse que cette augmentation est en lien avec le développement de leur connaissance du vocabulaire travaillé.

Je pense que le fait de travailler autour d'un vocabulaire qui touche à l'affectif de l'enfant a également été un facteur de motivation, comme souligné par Cellier (2015). Il serait intéressant de voir ce qu'il en est, si un dispositif similaire autour d'un vocabulaire plus "scolaire", devait être proposé.

Cependant, comme indiqué plus haut, le niveau d'investissement et de participation est propre au groupe-classe et pourrait également différer si l'expérimentation avait eu lieu dans une autre classe.

Les nouvelles connaissances restent-elles acquises à long terme ?

Le fait d'avoir le temps de réaliser des post-tests différés un mois après la fin du dispositif, m'a permis de remarquer que les connaissances sont restées stables sur le long terme³³. Cependant, je constate que le vocabulaire des actions a diminué au fil des semaines alors que le vocabulaire des objets a, quant à lui, augmenté. Ce constat met en exergue que les mots précis sont plus faciles à apprendre et à mémoriser (Cellier, 2015), mais également que la mémorisation continue à se faire après le travail du vocabulaire, comme l'indiquent Anctil et Sauvageau (2020) :

En effet, comme l'ont remarqué certains chercheurs (Gagnon 2019 ; Levy, 2011), il est assez fréquent que les résultats obtenus à un post-test différé soient plus élevés que ceux obtenus à un post-test immédiat, comme si certains mots ciblés étaient activés lors de l'intervention, mais que leur intégration au vocabulaire des élèves se poursuivait au-delà. (paragr. 38)

De plus, on peut émettre l'hypothèse que les connaissances nouvellement acquises auraient mieux pu s'ancrer si des activités en lien avec le vocabulaire de cuisine avaient pu être proposées régulièrement suite au dispositif en guise de réactivation. Malheureusement, le contexte sanitaire et l'interdiction de cuisiner tombée en janvier, a empêché le travail régulier à la réactivation du nouveau vocabulaire dans le quotidien de la classe comme proposé par Anctil (2015b). Le jeu de vocabulaire proposé une semaine avant les post-tests différés aura cependant permis aux élèves de réactiver le vocabulaire tout en suscitant une grande motivation.

3.4 Limite de la recherche et pistes possibles

3.4.1 Faiblesses de la démarche

Double-casquette

33 Afin de pouvoir affirmer cela, des analyses statistiques ont été réalisées par M. Melfi au moyen du logiciel SPSS.

J'ai d'abord pensé à la possibilité de proposer à ma collègue de coenseignement de mener les séquences pour que je puisse me placer en observatrice au sein de ma classe. Cependant, j'ai préféré prendre le risque de cette double-casquette pour que les séquences soient réalisées selon mon idée et pour profiter du regard extérieur de ma collègue qui serait tout de même présente durant toute la durée du dispositif pédagogique. Il s'agissait pour moi d'être attentive aux différents rôles (enseignante ou chercheuse) pour chacune des situations liées à la recherche et de bien les différencier. Avec le recul, le rôle de chercheuse étant nouveau pour moi, il a été difficile de me mettre dans ce rôle après les séquences d'enseignement. Cependant, la présence de mon amie-critique a permis une prise de recul après chaque séquence, même si, durant la phase de mise en place du dispositif pédagogique, le rôle de chercheur a été mis en arrière-plan au profit de mon rôle d'enseignante.

Méthodologie

Après la réalisation des pré-tests, j'ai remarqué que l'évaluation du vocabulaire passif n'était pas complète³⁴. En effet, en ayant choisi de ne faire désigner que les mots non-nommés, le vocabulaire passif n'a pas été évalué dans son ensemble. L'adaptation du dispositif pour les post-tests m'a permis d'évaluer plus précisément le vocabulaire passif et, de ce fait, également le vocabulaire non-connu.

Concernant les autres tâches proposées lors des pré-tests et des post-tests, je me questionne quant aux deux tâches proposées concernant la disponibilité du lexique (nommer le plus de mots possible en une minute) et la profondeur du lexique. Je me demande dans quelle mesure les deux tâches proposées sont pertinentes pour l'évaluation de ces deux aspects du vocabulaire.

Concernant les points soulevés ci-dessus, un article de Anctil et Sauvageau (2020) paru en novembre donne des pistes intéressantes en vue de l'évaluation du lexique chez des élèves pré-lecteurs. La lecture de cet article m'a fait prendre conscience des faiblesses de ma méthodologie (aspect quantitatif) et donné des pistes pour d'autres manières d'évaluer le vocabulaire actif et passif. En effet, ces auteurs analysent les différentes manières d'évaluer le vocabulaire actif et passif ainsi que leurs avantages et leurs inconvénients. Finalement, ils

34 Voir point 3.1.1.

proposent un outil qui constitue un compromis intéressant pour l'évaluation de ces deux aspects du vocabulaire.

Pour l'évaluation du vocabulaire passif, ils proposent "d'expliquer le sens des mots ciblés à partir d'une série de trois ou quatre questions" (Anctil et Sauvageau, 2020, paragr. 20), qui visent l'explication du sens, le mime, l'évocation d'une situation, l'évocation d'un autre mot en lien ainsi que la désignation d'une image correspondant au mot cible. Les réponses sont ensuite analysées de manière qualitative (entre 0 et 2 points par réponse).

Pour l'évaluation du vocabulaire actif, qu'ils ne proposent qu'en post-test, ils mettent en avant la possibilité des élèves de nommer un synonyme dans les tâches de dénomination. Pour cette raison, ils proposent de " nommer le mot ciblé à partir d'une mise en situation" (Anctil et Sauvageau, 2020, paragr. 31). Les élèves choisissent ainsi le mot, parmi ceux travaillés en classe, qui correspond le mieux au contexte. Les auteurs mettent à disposition des élèves les images du vocabulaire travaillé afin de les aider à retrouver les mots en mémoire. Pour chaque mot nommé, les élèves obtiennent 2 points et 0 points s'il n'est pas nommé.

Concernant les moments d'observation, ma collègue a éprouvé beaucoup de frustration. En effet, le fait d'utiliser "la mesure par intervalle de temps" représente bel et bien une manière de faire objective mais ne reflète pas toujours la réalité des comportements actifs/passifs durant la durée totale de l'activité. Il serait intéressant de pouvoir tester d'autres dispositifs d'observation pour voir ce qui permet un résultat objectif tout en reflétant au mieux la participation de chacun.

Lien avec l'enseignement spécialisé

Le dispositif proposé pour ma recherche a été réfléchi avec l'objectif de permettre aux élèves en difficulté de développer leur vocabulaire. Cependant, dans la classe que j'ai actuellement, il n'y a que peu d'élèves en difficulté. En effet, mon dispositif ne fait l'analyse que de deux élèves en difficulté. Même si les résultats de ma recherche sont encourageants, il serait indispensable de le proposer dans une classe d'enseignement spécialisée, pour en vérifier l'efficacité.

3.4.2 Pistes possibles

La possibilité d'effectuer ce travail de recherche m'a convaincue de l'importance du travail du vocabulaire tout en m'ouvrant à d'autres domaines qui restent à explorer pour moi. Cependant, la limitation dans le temps de mon travail de recherche ne m'a pas permis de faire un deuxième cycle de recherche-action, ni de travailler les différents types de vocabulaires proposés par Anctil (2015b). C'est cette piste-là que je souhaite poursuivre en priorité afin d'affiner encore mon dispositif et d'observer si les adaptations proposées dans l'analyse apportent des améliorations. J'aimerais pouvoir aboutir à un dispositif qui me permette d'appréhender la majorité des thèmes de vocabulaire de manière semblable, tout en proposant des activités de réinvestissement variées.

Ayant énormément partagé autour de mon travail avec mes collègues de cycle 1, j'espère également qu'il saura donner une place à l'enseignement du vocabulaire au cycle 1 dans mon établissement scolaire pour les prochaines années. Il serait intéressant de pouvoir réaliser une recherche au sein de mon établissement par rapport à la place qu'occupe l'enseignement du vocabulaire au cycle 1 et des moyens qui sont utilisés pour son enseignement.

Dans une éventuelle nouvelle recherche, il serait intéressant de prendre en compte la dernière publication d'Anctil (2020) pour l'évaluation du vocabulaire chez les élèves non-lecteurs plutôt que d'utiliser les tâches de dénomination et de désignation dont l'article démontre les limites.

Conclusion

Les résultats de ma recherche semblent démontrer qu'il est possible de développer le vocabulaire actif de tous les élèves, mais particulièrement des élèves en difficulté, au moyen d'un dispositif pédagogique alliant l'enseignement explicite, le travail autour du sens, de la forme et de l'utilisation et privilégiant des séquences courtes et fréquentes. Ce résultat m'encourage à croire que certaines approches pédagogiques profitent mieux à tous les élèves et c'est avec cette conviction que je vais poursuivre mon chemin professionnel.

Arrivée au terme de mon travail, je souhaite mettre en avant les différents éléments qui me semblent avoir été, parfois des leviers, parfois des limites, en lien avec les différents rôles que ce travail m'a permis d'assumer. Je souhaite parler de mes rôles de chercheure, d'enseignante de classe régulière, d'enseignante spécialisée et de "personne vivement intéressée et motivée par la thématique du vocabulaire".

Au niveau de la démarche, le travail de recherche a suscité chez moi énormément de motivation et de satisfaction. La lecture de nombreux ouvrages et articles ainsi que le travail de synthèse m'a énormément motivée. J'ai pu, grâce à ce travail, réaliser l'importance d'avoir de bonnes bases théoriques pour proposer un enseignement de qualité, fondé sur des connaissances scientifiques et non pas uniquement sur des impressions. Le fait de pouvoir proposer une recherche sur le terrain plutôt qu'une recherche théorique a également été une grande source de motivation pour moi. En effet, cette possibilité m'a permis de créer des liens forts entre la théorie et la pratique dont mes élèves ont pu bénéficier directement. Cependant, j'ai constaté des limitations par rapport à mes connaissances de la recherche scientifique et aux différentes démarches possibles. Ces mêmes limitations sont également apparues dans la partie analyse de mon travail. Tout en me mettant dans l'inconfort de l'apprentissage, la réalisation de ce travail m'a permis de mieux appréhender ces deux éléments et d'acquérir de nouvelles compétences. J'espère pouvoir réinvestir ces compétences nouvellement acquises à d'autres sujets de recherche orientées vers l'action.

Au niveau professionnel, ce travail de recherche m'a permis de clarifier plusieurs notions théoriques qui me seront utiles dans mon enseignement. L'enseignement explicite ainsi que les différents niveaux d'intervention possibles auprès des élèves sont de nouveaux outils à ma disposition dans le cadre de mes rôles d'enseignante spécialisée et d'enseignante ordinaire. Les résultats confirment également la pertinence de l'idée d'aborder les apprentissages avec les élèves du cycle 1 au moyen de séquences brèves et fréquentes. C'est une pratique que je peux appliquer au quotidien en tant qu'enseignante de classe et pour laquelle j'espère pouvoir trouver des applications dans mes futurs engagements en tant qu'enseignante spécialisée.

Au niveau des connaissances acquises autour du lexique, ce travail a confirmé ma certitude sur l'importance du travail du vocabulaire. Cependant, j'ai le sentiment que ce dernier reste un des parents pauvres du cycle 1 et je pense que le rôle qu'il joue dans la réussite scolaire reste sous-estimé. J'émetts plusieurs hypothèses sur les raisons de ce manque :

- Le corps enseignant n'a pas conscience de l'importance du vocabulaire en ce qui concerne l'accès à la compréhension et l'acquisition de la lecture
- Les objectifs en lien avec le vocabulaire au cycle 1 n'occupent que peu de place dans le Plan d'études romand (PER)
- Il est plus difficile d'établir une progression pour un domaine aussi vaste que le vocabulaire et le langage oral que pour le langage écrit et cet aspect peut être un frein au travail du vocabulaire
- Le manque de matériel "clé en main" à disposition : le support imagé est indispensable pour les enfants non-lecteurs et il n'existe pas de banque d'image suffisamment vaste et gratuite pour répondre au besoin du corps enseignant du cycle 1. Il faut donc à chaque fois créer son matériel ou perdre énormément de temps à le rassembler

Je suis consciente que la recherche que j'ai effectuée n'aura certainement que peu d'impact auprès du public enseignant. J'espère cependant que mon travail pourra au moins mettre en évidence la nécessité de travailler plus intensivement ce domaine au cycle 1. Car, comme énoncé en titre, le vocabulaire donne aux enfant la possibilité de pouvoir dire le monde.

Bibliographie

Anctil, D. (2015a). Un meilleur enseignement lexical pour une plus grande appropriation de la langue. In *S'approprier le français* (p. 101-117). De Boeck Supérieur.

Anctil, D. (2015b). *Conférence publique « Enseigner le lexique à l'école »* [HEP Fribourg]. Repéré à <https://www.hepfr.ch/events/conf%C3%A9rence-publique-enseigner-le-lexique-%C3%A0-l%C3%A9cole>

Anctil, D. (2017). *L'enseignement du vocabulaire au 1er cycle du primaire*. Formation et profession, 25, 109. <https://doi.org/10.18162/fp.2017.a131>

Anctil, D., & Sauvageau, C. (2020). Comment mesurer les apprentissages lexicaux d'élèves prélecteurs?. La place du réemploi dans les tests de vocabulaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 61, Article 61.

Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique: Quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 59-72.

Bentolila, Alain. (2011). *Le vocabulaire, pour dire et lire*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/13/6/Alain_Bentolila_111202_avec_couv_201136.pdf

Bentolila A. & Germain, B. (2019). *L'apprentissage de la lecture*. Nathan.

Berthiaume, R. & Brossard, S. (2017a). *Des astuces pour enseigner le vocabulaire*. Repéré à <https://passetemps.com/blogue/des-astuces-pour-enseigner-le-vocabulaire-n3914>

Berthiaume, R. & Brossard, S. (2017b). *Enseigner le vocabulaire: Un défi à relever!* Repéré à <https://passetemps.com/blogue/enseigner-le-vocabulaire-un-defi-a-relever-n3906>

Berthiaume, R., Anctil, D., Bourcier, A., Brossard, S., Luquette, M., & Daigle, D. (2020). *Le vocabulaire pour mieux lire et écrire: Plus de 300 activités sur le sens, la forme et l'utilisation des mots*.

Bissonnette, S. Richard, M. & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150(1), 87-141.

Bissonnette, S., Richard, M. & Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, 1-35.

Borst, G. (2018) . *Le cerveau et les apprentissages*. In Houdé, O., & Borst, G. (2018). Les fonctions exécutives (pp 183-201). Nathan.

Casalis. S. (2019). *L'apprentissage de la lecture*. In Bentolila A. & Germain, B. (2019). *L'apprentissage de la lecture* (pp 66-77). Nathan.

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 8-20.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2015). Vocabulaire et compréhension de textes : Si nous ne laissons à la charge de l'élève que celle qui lui revient? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 55(1), 119-136. Repéré à <https://doi.org/10.3406/spira.2015.1028>

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2017). *Narramus GS-CP: Apprendre à comprendre et à raconter « Les deniers de Compère Lapin »*. Retz.

Cellier, M. (2011). *Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf

Cellier, M. (2015). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire + CD-Rom*. Retz.

Cellier, M. (2017). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle* (Edition 2017). Retz.

Charmeux, E. (2014). *Enseigner le vocabulaire autrement*. Chronique sociale.

Colé, P. (2011) Le développement du vocabulaire à l'école primaire : les apports de la dimension morphologique de la langue. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/15/0/Pascale_Cole_111202_avec_couv_201150.pdf

Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière éducation.

Denhière, D., & Jhean-Larose, S. (2011). *L'acquisition du vocabulaire*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/2/Guy_Denhiere_111202_avec_couv_201142.pdf

Dreyfus, M. (2004) *Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire*. Repéré à <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/martine-dreyfus.pdf>

Ehrlich, S., Bramaud du Boucheron M., Florin A. (1978). *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*. Presses universitaires de France.

Florin, A. (1993). Les connaissances lexicales des enfants d'école primaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 8(1), 93-112.

Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Dunod.

Florin, A. (2010). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. *Enfances Psy*, 47(2), 30-41.

Florin, A. (2016). *Le développement du langage* (2e éd.). Dunod.

Garcia-Debanc, C., Masseron, C., & Ronveaux, C. (2013). *Enseigner le lexique*. Presses universitaires de Namur.

Germain, B., & Picoche, J. (2013). *Le vocabulaire : Comment enrichir sa langue ?* Nathan.

Germain, B. (2019). *L'apprentissage de la lecture*. In Bentolila A. & Germain, B. (2019). *L'apprentissage de la lecture* (pp 195-209). Nathan.

Giasson, J. (2012). *La lecture : Apprentissage et difficultés*. De Boeck.

Giglio, Marcelo & Perret-Clermont, A.-N. (2012). Prédire, agir et observer : Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels. *Formation et Pratiques d'enseignement En Questions : Revue Des HEP de Suisse Romande et Du Tessin*, 127-140.

Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : État des lieux et nouvelles orientations. *Didactiques du français*. 163-183.

Guillery-Girard, B., & Eustache, F. (2018) . *Le cerveau et les apprentissages*. In Houdé, O., & Borst, G. (2018). *La mémoire* (pp 157-178). Nathan.

Karsenti, T. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd. revue et mise à jour.). Presses de l'université de Montréal.

Laperrière, A. (2003). L'observation directe. In Gauthier, B. (1992). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Lavoie, C. (2015). Trois stratégies efficaces pour enseigner le vocabulaire : Une expérience en contexte scolaire innu. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 18(1), 1-20.

Lehmann, A. (2011). *Idées reçues sur le lexique : un obstacle à l'enseignement du lexique dans les classes*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/56/7/Alise_Lehmann_111202_avec_couv_201567.pdf

Lemire-Théberge, L., Dion, E., Guay, M.-H., Barrette, A., Brodeur, M., & Fuchs, D. (2013). Étude pilote d'activités d'enseignement de la compréhension en lecture destinées aux lecteurs débutants à risque. *Enfance en difficulté*, 2, 5.

Lessard, I. (2017). *Enseignement du vocabulaire: Étude de cas des pratiques d'une enseignante en classe de langage au niveau primaire*. Université du Québec à Chicoutimi, 89.

Lieury, A. (2020). *Mémoire et réussite scolaire* (4e éd. entièrement rev. et actualisée.). Dunod.

Ouzoulias, A. (2011). *Pour favoriser l'enrichissement autonome du vocabulaire en lecture : installer les bases de l'orthographe lexicale au cycle 2*. Repéré à https://media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/94/9/Andre_Ouzoulias_111209_C_201949.pdf

Picoche, J. (1999). *Dialogue autour de l'enseignement du vocabulaire*. Repéré à <http://jpicochelinguistique.free.fr/ENSEIGNEMENT/Dialogue%20autour.html>

Picoche J. (2011). *Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf

Pruvost, J (2014) *Lexique et vocabulaire : une dynamique d'apprentissage*. Académie de Versailles. Repéré à https://lettres.ac-versailles.fr/IMG/pdf/FORMATION_DE_FORMATEURS_LEXIQUE-1.pdf

Roubaud, M.-N., & Moussu, M.-J. (2012). Un enseignement structuré du lexique dès la maternelle au service de l'écriture. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 155-156, 109-126.

Simard, C. (1994). Pour un enseignement plus systématique du lexique. *Québec français*, 92, 28-33.

Sprenger-Charolles, L., Ziegler, J. (2019). *L'apprentissage de la lecture*. In Bentolila A. & Germain, B. (2019). *L'apprentissage de la lecture* (pp 95-109). Nathan.

Stordeur. (2014). *Comprendre, apprendre, mémoriser*. De Boeck.

Vancomelbeke, P. (2004). *Enseigner le vocabulaire*. Nathan.

Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ?* (2e éd.). De Boeck.

Annexes

Annexe 1

Grille d'observation – moment collectif

X.X.X collectif	Il regarde ailleurs ou rêve.			Il est distrait par les autres élèves.			Il garde le contact visuel avec l'enseignant.			Il écoute en classe (réagit tout de suite à une question posée, aux interventions).			Il participe (en levant la main ou en prenant la parole).		
	Regard			Distraction			Contact visuel			Réaction			Prise de parole		
Élève 1 ³⁵															
Élève 2															
David															
Élève 3															
Élève 4															
Élève 5															
Élève 6															
Élève 7															
Élève 8															
Élève 9															
Élève 10															
Élève 11															
Élève 12															
Yvan															

35 Élève par lequel commence l'observation. Décalage de deux élèves lors de chaque nouvelle séquence observée.

Grille d'observation – travail de groupe

X.X.X travail de groupe	Il regarde ailleurs ou rêve.			Il est distrait par les autres groupes.			Il manifeste une bonne clarté cognitive en ce qui concerne l'activité proposé (est au clair avec ce qu'il doit faire).			Il manifeste un bon niveau d'activité (participe à l'activité).			Il prend la parole au sein du groupe.		
	Regard			Distraction			Clarté cognitive			Actif			Prise de parole		
Élève 1															
Élève 2															
David															
Élève 3															
Élève 4															
Élève 5															
Élève 6															
Élève 7															
Élève 8															
Élève 9															
Élève 10															
Élève 11															
Élève 12															
Yvan															

Annexe 2

Dispositif pédagogique détaillé

Description du dispositif pédagogique ³⁶		
PHASE A. Travail autour du sens		
Semaine 1	1. Création du champ lexical et association d'un mot, d'un geste (pour les actions) et d'une définition	
	Séquence A.1.1 26.10.20	<p>En préambule : présenter le projet : on va apprendre des nouveaux mots difficiles. Ces mots seront en lien avec le thème de la cuisine et des recettes de cuisine. Ils nous aideront à mieux comprendre les recettes et à mieux pouvoir expliquer comment réaliser une recette.</p> <p>Grand déballage³⁷ : découverte du thème travaillé et recherche de mots associés</p> <p><i>Forme d'enseignement : collectif</i></p>
	Séquence A.1.2 29.10.20	<p>Un geste pour chaque action.</p> <p>Chaque enseignante travaille avec une demi-classe, avec la moitié des verbes d'action.</p> <p>A partir de définitions, trouver de quel verbe il s'agit et y associer un geste.</p> <p>En collectif, présentation des gestes choisis pour chaque action.</p>

36 La séquence A.2.4 a été supprimée car les élèves concernés par la séquence étaient absents.

37 Germain & Picoche (2013).

Semaine 2		<i>Forme d'enseignement : demi-classe (petits parleurs, grands parleurs), puis collectif</i>
	Séquence A.1.3 30.10.20	<p>La bataille des mots, p.92³⁸</p> <p>Par deux, les élèves doivent le plus rapidement retrouver l'illustration qui correspond à la définition donnée par l'enseignante en la prenant. Le plus rapide gagne la carte. Le geste et le nom sont ajoutés si tous les groupes n'ont pas trouvé le mot correspondant.</p> <p><i>Forme d'enseignement : groupes de 2 élèves, de niveau homogène</i></p>
	Séquence A.1.4 2.11.20	<p>Activités avec la Boîte à mots³⁹:</p> <p>Trouver le plus rapidement la carte nommée, puis la mettre dans la boîte.</p> <p><i>Forme d'enseignement : groupe de besoin</i></p>
	2. Classement des mots (catégorisation)	
	Séquence A.2.1 3.11.20	<p>Catégorisation des mots trouvés lors du "grand déballage".</p> <p>Sur la base de la liste de mots établis lors de la première séquence, essayer de regrouper les mots pour former des catégories.</p> <p><i>Forme d'enseignement : collectif</i></p>
	Séquence A.2.2 5.11.20	<p>Refaire le classement</p> <p>Avec les mots écrits ou avec les images, reconstituer le classement des mots, selon les catégories définies lors de la séquence précédente.</p> <p><i>Forme d'enseignement : groupes de 3-4 élèves (lecteurs et non lecteurs)</i></p>

38 Berthiaume, R., Anctil, D., Bourcier, A., Brossard, S., Luquette, M., & Daigle, D.

39 Outil proposé par Cèbe et Goigoux dans *Narramus*.

	<p>Séquence A.2.3 6.11.20</p>	<p>Les vilains petits canards, p.18⁴⁰</p> <p>Les élèves reçoivent une enveloppe avec 6 images en lien avec le vocabulaire. 5 font partie du vocabulaire d'une même catégorie. Il s'agit de définir la catégorie et de trouver l'intrus parmi les 6 images.</p> <p><i>Forme d'enseignement : groupes de 3-4 élèves, de niveau homogène</i></p>
Semaine 3	3. Création d'un affichage	
	<p>Séquence A.3.1 17.11.20</p>	<p>Création d'un affichage pour la classe en fonction des catégories définies en semaine 2.</p> <p>Replacer les mots et les images dans les bonnes catégories puis les coller pour créer un affichage qui présente :</p> <p>- Les ustensiles du cuisinier, les actions du cuisinier, les récipients du cuisinier, les appareils électriques, l'équipement du cuisinier, ...</p> <p><i>Forme d'enseignement : collectif</i></p>
	<p>Séquence A.3.2 19.11.20</p>	<p>Jeu de devinettes</p> <p>En se basant sur l'affichage réalisé, l'enseignant propose des devinettes, selon le schéma suivant : catégorie générale, utilisation et/ou caractéristiques particulières et éventuellement le geste.</p> <p><i>Forme d'enseignement : demi-classe (petits parleurs, grands parleurs)</i></p>
	<p>Séquence A.3.3</p>	<p>Jeu de devinettes</p>

40 Berthiaume, R., Ancil, D., Bourcier, A., Brossard, S., Luquette, M., & Daigle, D.

	23.11.20	<p>Les élèves proposent une devinette aux autres l'un après l'autre selon le schéma du jour précédent (projection au beamer du schéma)</p> <p><i>Forme d'enseignement : groupes de 3-4 élèves, de niveau homogène ; élèves en difficulté = activité avec l'enseignante)</i></p>
	<p>Séquence A.3.4 23.11.20</p>	<p>Activités avec la Boîte à mots⁴¹:</p> <p>Choisir une carte et la nommer. Nommer la carte montrée.</p> <p><i>Forme d'enseignement : groupes de besoin</i></p>
PHASE B. Travail autour de la forme		
Semaine 4	1. Les mots de la même famille	
	<p>Séquence B.1.1 24.11.20</p>	<p>Mots de même famille⁴² :</p> <p>A partir d'une phrase - Le cuisiner cuit un gâteau dans le four de sa cuisine-, observer les ressemblances entre certains mots (cuisinier, cuit, cuisine).</p> <p>Définition de la notion de famille de mot (lien orthographique et lien de sens) ainsi que de son utilité pour la compréhension.</p> <p>Recherche dans notre liste de vocabulaire de mots de la même famille et les lister au tableau</p> <p><i>Forme d'enseignement : collectif</i></p>

41 Outil proposé par Cèbe et Goigoux dans *Narramus*.

42 Idée proposée par Berthiaume (2017a).

	<p>Séquence B.1.2 26.11.20</p>	<p>Face à face, p.80⁴³</p> <p>Les élèves sont partagés en deux équipes. Une équipe reçoit les images des ustensiles et doivent les nommer tour à tour. L'autre équipe doit donner le verbe d'action qui lui correspond (mots de la même famille). Puis on inverse les rôles.</p> <p><i>Forme d'enseignement : demi-classe</i></p>
	<p>Séquence B.1.3 27.11.20</p>	<p>Reformer des familles de mots</p> <p>Chaque groupe reçoit 3 séries de 3 mots de même famille. Ils doivent reconstituer leurs familles, puis mettre en évidence la partie commune de chaque famille de mots (racine)</p> <p><i>Forme d'enseignement : groupes de 3-4 élèves, de niveau hétérogène</i></p>
	<p>Séquence B.1.4 30.11.20</p>	<p>Créer un affichage pour la classe : les ustensiles en lien avec les actions.</p> <p>Les élèves choisissent un ustensile pour mimer l'action puis créer une phrase selon le modèle : "On utilise un.e ... pour".</p> <p>Des photos sont réalisées.</p> <p><i>Forme d'enseignement : groupes de besoin</i></p>
<p>PHASE C. Travail autour de l'utilisation (assouplissement)</p>		
	<p>1. Entendre les mots dans des phrases...</p>	

43 Activité proposée par Cellier (2017).

Semaine 5	Séquence C.1.1 1.12.20	<p>Le bon contexte, p.52⁴⁴</p> <p>L'enseignante lit une histoire contenant une partie du vocabulaire travaillé (L'histoire a déjà été lue une fois la semaine précédente avec le support visuel).</p> <p>Après chaque phrase, les élèves doivent dire si ces phrases sont correctes (si on peut dire ça comme ça). Si non, comment devrait-on dire ?</p> <p><i>Forme d'enseignement : collectif</i></p>
	Séquence C.1.2 3.12.20	<p>Leçon conte – histoire à vivre⁴⁵</p> <p>L'histoire de l'activité "Le bon contexte" est reprise. L'enseignante lit l'histoire et les élèves la vivent (miment les actions pendant le récit)</p> <p><i>Forme d'enseignement : demi-classe, groupes hétérogènes</i></p>
	Séquence C.1.3 4.12.20	<p>Devine le mot, p.28⁴⁴</p> <p>Chaque groupe d'élève reçoit 1 phrase avec un mot qui manque (mot du vocabulaire). Les élèves doivent compléter les phrases pour qu'elles aient du sens (les enseignantes sont à disposition pour lire les phrases pour les non-lecteurs). Une nouvelle phrase est donnée aux groupes qui ont terminé.</p> <p><i>Forme d'enseignement : groupes de 3-4 élèves, de niveau homogène</i></p>
	Séquence	Créer un affichage pour la classe : les ustensiles en lien avec les

44 Berthiaume, R., Anctil, D., Bourcier, A., Brossard, S., Luquette, M., & Daigle, D.

45 Idée proposée par Vankomelbeke, p. 190.

	C.1.4 7.12.20	<p>actions.</p> <p>Terminer l'affichage commencé la semaine précédente. Le présenter à la classe.</p> <p>Activités avec la Boîte à mots : Oui ou non ?, p.44⁴⁶</p> <p>L'enseignante pioche une carte et dit une phrase contenant ce mot. Les élèves doivent répondre à la question : est-ce qu'on peut dire ça ?</p> <p>Si la réponse est non, on essaie de créer une phrase que l'on pourrait dire en utilisant ce même mot.</p> <p><i>Forme d'enseignement : groupes de besoin</i></p>
Semaine 6	2. Utilisation des mots	
	Séquence C.2.1 8.12.20	<p>Qui-fait-quoi ?⁴⁷</p> <p>Création d'un tableau contenant des sujets (QUI), des verbes (FAIT) et des compléments (QUOI, COMMENT, OÙ).</p> <p>Les mots sont listés selon les idées des élèves autour du thème de la cuisine.</p> <p><i>Forme d'enseignement : collectif</i></p>
	Séquence C.2.2 9.12.20	<p>La phrase élastique, p.71¹⁵</p> <p>Une phrase issue de l'activité "qui-fait-quoi ?" est proposée aux élèves. Le but est d'ajouter un maximum de mots à la phrase (qui doit garder un sens) pour qu'elle soit la plus longue possible. (Dictée à l'adulte)</p>

46 Berthiaume, R., Anctil, D., Bourcier, A., Brossard, S., Luquette, M., & Daigle, D.

47 Idée proposée par Germain et Picoche, p. 85.

		<p>La lecture des phrases élastiques se fait ensuite en collectif.</p> <p><i>Forme d'enseignement : demi-classe (petits parleurs, grands parleurs) puis collectif.</i></p>
	<p>Séquence C.2.3 10.12.20</p>	<p>Une phrase avec ça, p. 93⁴⁸</p> <p>Chacun son tour pioche un mot et doit inventer une phrase avec ce mot. En cas de doute, la maîtresse valide.</p> <p><i>Forme d'enseignement : groupes de 2 hétérogènes</i></p>
	<p>Séquence C.2.4 14.12.20</p>	<p>Pige ton mot, p. 81⁴⁸</p> <p>Chacun son tour, un élève pioche un mot, puis doit inventer une phrase avec ce mot. Si la phrase est correcte, il gagne la carte.</p> <p><i>Forme d'enseignement : groupes de besoin</i></p>
PHASE D. Travail autour de l'utilisation (réinvestissement)		
Semaine 7	1. Compréhension orale et écrite en lien avec le vocabulaire	
	<p>Séquence D.1.1 15.12.20</p>	<p>Réalisation d'une recette</p> <p>Les étapes sont réalisées alternativement selon les modalités suivantes :</p> <p>Les enfants lecteurs lisent une étape de la recette et vont la répéter aux non-lecteurs qui les réalisent.</p> <p>Les enfants non-lecteurs lisent une étape de la recette et vont la répéter</p>

48 Berthiaume, R., Ancil, D., Bourcier, A., Brossard, S., Luquette, M., & Daigle, D.

Semaine 8		<p>aux lecteurs qui les réalisent.</p> <p><i>Forme d'enseignement : groupes de 2 hétérogènes</i></p>
	<p>Séquence D.1.2 17.12.20</p>	<p>Dictée motrice⁴⁹</p> <p>L'enseignante relis la recette réalisée en séance D.1.1. Les élèves miment les actions réalisées.</p> <p><i>Forme d'enseignement : demi-classe, groupes hétérogènes</i></p>
	<p>Séquence D.1.3 18.12.20</p>	<p>Images séquentielles</p> <p>Les images de la recette de la séquence D.1.1 sont données à chaque groupe d'élève qui doivent les remettre dans l'ordre.</p> <p>Quand tous les groupes sont prêts, l'enseignante relis la recette. Une fois la lecture terminée, les élèves peuvent faire des rectificatifs, si nécessaire.</p> <p><i>Forme d'enseignement : groupes de 2 homogènes, puis collectif</i></p>
	<p>Séquence D.1.4</p>	<p>Pointage</p> <p>Un pointage est réalisé avec les deux élèves concernés par l'analyse qualitative.</p>
	2. Production orale et écrite en lien avec le vocabulaire	
	<p>Séquence D.2.1</p>	<p>Une soupe de sorcière</p>

49 Activité proposée par Cèbe et Goigoux dans *Narramus*, p. 18.

19.1.21	<p>Après la lecture du début de l'album <i>Une soupe 100 % sorcière</i>⁵⁰, les élèves doivent réaliser une recette de soupe de sorcière.</p> <p>Chaque élève choisit un ingrédient pour la soupe et l'écrit sur la liste des ingrédients.</p> <p><i>Forme d'enseignement : collectif, puis groupes de 4-5 élèves hétérogènes</i></p>
<p>Séquence D.2.2</p> <p>21.1.21</p>	<p>Une soupe de sorcière (suite)</p> <p>Chaque élève réalise une étape de la recette. En fonction de l'ingrédient qu'il a choisi, il choisit deux images du vocabulaire qui lui permettent de décrire son étape de la recette.</p> <p>Enregistrement oral de chaque groupe (une étape par enfant)</p> <p><i>Forme d'enseignement : groupes de 4-5 élèves hétérogènes</i></p>
<p>Séquence D.2.3</p> <p>25.1.21</p>	<p>Une soupe de sorcière (suite)</p> <p>Rédaction puis illustration de l'étape de sa recette.</p> <p><i>Forme d'enseignement : individuel</i></p>
<p>Séquence D.2.4</p> <p>26.1.21</p>	<p>Présentation de la recette</p> <p>Présentation de toutes les recettes en collectif, puis lecture de la fin de l'histoire : <i>Une soupe 100 % sorcière</i></p> <p><i>Forme d'enseignement : groupes de 4-5 élèves hétérogènes, puis collectif</i></p>

50 *Une soupe 100 % sorcière*, Magali Le Huche et Quitterie Simon, éditions P'tit Glénat.

Annexe 3

Prétest, David

Dénomination 1 minute

Nombre de mots	Liste des mots
7	pot, gâteau, chocolat, farine, sel, froid, manger

Dénomination (60 éléments)

Mot attendu	Résultat brut	Résultat nuancé p = phonologiquement proche csp = champ sémantique proche cse = champ sémantique éloigné i = lié à l'image ?
assiette		
balance		
bol	pot	cse
casserole	panelle	
couteau	x	
cuillère à café	x	
cuillère à soupe	x	
égouttoir	pot	
entonnoir		
éplucheur	couteau	
évier	robinet	cse
fouet		
four		
fourchette	ciseau	
gants de cuisine	protège-mains	csp
gobelet	x gobelet plastique	
ingrédients		
livre de recette	pot	i

mixeur		
moule	pot	
passoire		
pinceau	x	
planche à découper		
plaque à gâteau		
plaque électrique		
pot	x	
râpe		
recette	livre de cuisine	csp
rouleau à pâte		
saladier	pot	
spatule / cuillère en bois	x cuillère	
spatule en caoutchouc		
tablier		
tasse		
ustensiles	matériel	
vaisselle / couverts	à manger	
verre	gobelet	csp
ajouter	mettre	csp
allumer / préchauffer	mettre le temps mettre chaud ou froid	csp
battre	il mixture	
casser	x	
chemiser	mettre les ingrédients sur le pot	
couper	x	
cuire		
disposer	mettre	cse

enfournier	mettre dans le fourne	csp/p
éplucher	découper la casque de pomme	
étaler	rouler une masse	
former des boules		
former des tas		
fouetter	il misture	
laver / nettoyer	x laver	
mélanger / remuer	tourner avec un bois	csp
mixer		
râper		
remplir	ingrédients dans un truc dans la fourne	
répartir / recouvrir / saupoudrer	mettre à plat	
rincer	laver	cse
séparer		
verser	mettre	csp
TOTAL brut	10/60	7 objets / 3 actions
TOTAL nuancé	23/60	13 objets / 10 actions

Désignation (solde)

Nombre de mots	Liste des mots
8	Assiette, plaque à gâteau, ingrédients, tablier, balance râper, cuire, séparer

Non-connus

Nombre de mots	Liste des mots
----------------	----------------

14	Rouleau à pâte, four, planche à découper, mixeur, fouet, râpe, spatule en caoutchouc, entonnoir, plaques électriques, tasse, passoire former des boules, mixer, former des tas
----	---

Définitions

3 - nomme l'action

2 - fait un essai de définition

1 - donne un exemple (lié à un souvenir)

0 - ne sait pas ce que c'est

entonnoir	Si on veut mettre de la farine et du sucre	1
fouet	Pour si on fait un gâteau on doit prendre ça et on doit tourner plein de fois	2
cuillère à café	De la cuillère à soupe et à la café.	0
recette	C'est pour montrer les ingrédients qu'on a besoin pour mettre si je dis mettre trois minutes dans le four et si je mets 3 cuillères de farine	2
balance	Ça c'est pour voir c'est trop lourde ou pas trop	2
égouttoir	Ça c'est pour la spaghetti et pour...	1
four	Le four pour mettre pour faire des gâteaux	1
		9

Prétest, Yvan⁵¹

Dénomination 1 minute

Nombre de mots	Liste des mots
3	Pomme [p ɔ m], jouer [z u e], carotte [t a ɔ t]

Dénomination (60 éléments)

Mot attendu	Prononciati	résultat brut	Résultat nuancé
-------------	-------------	---------------	-----------------

51 Les écrits entre parenthèse ainsi que ceux dans la colonne prononciation reproduisent les énoncés de Yvan tels que je les ai perçus sur l'enregistrement. Cependant, l'aspect phonologique n'est pas pris en compte pour l'évaluation de la justesse lexicale.

	on		<p>p = phonologiquement proche</p> <p>csp = champ sémantique proche</p> <p>cse = champ sémantique éloigné</p> <p>i = lié à l'image ?</p>
assiette	[a s ε t]	x	
balance			
bol			
casserole			
couteau	[t u t o]	x	
cuillère à café	[t u j ε]	x cuillère	
cuillère à soupe	[t u j ε]	x cuillère	
égouttoir			
entonnoir			
éplucheur			
évier			
fouet			
four	[f u]	x	
fourchette	[f u s ε t]	x	
gants de cuisine	[t ǎ]	x gants	
gobelet	[j e]	verre	csp
ingrédients	[p a t]	pâtes	
livre de recette			
mixeur			
moule			
passoire			
pinceau	[p a s o]	x	
planche à découper			
plaque à gâteau			
plaque électrique	[f u]	four	
pot			

râpe			
recette			
rouleau à pâte	[u jo pat]	x rouleau pâte	
saladier			
spatule / cuillère en bois	[patõ]	bâton	
spatule en caoutchouc			
tablier			
tasse	[tɛ]	thé	
ustensiles	[tu jɛ]	cuillère	
vaisselle / couverts	[asɛt]	assiette	
verre	[je]	x	
ajouter	[mɛt]	mettre	csp
allumer / préchauffer	[fu]	four	
battre			
casser	[tase]	x	
chemiser			
couper	[tup]	x	
cuire			
disposer	[mɛt]	mettre	csp
enfournier	[mɛt n fu]	mettre four	csp
éplucher	[tup]	couper	
étaler	[apati]	aplatir	csp
former des boules	[pãd]	prendre	
former des tas			
fouetter	[mɛdãje]	mélanger	csp
laver / nettoyer	[ɛtwaie]	x nettoyer	
mélanger /	[mɛdãje]	x	

remuer		mélanger	
mixer			
râper			
remplir	[m ε t]	mettre	csp
répartir / recouvrir / saupoudrer			
rincer	[ε t w a i e]	nettoyer	cse
séparer			
verser	[m ε t o]	mettre eau	csp
TOTAL brut		14/60	10 objets / 4 actions
TOTAL nuancé		23 / 60	11 objets / 12 actions

Désignation (solde)

Nombre de mots	Liste des mots
6	Râpe, planche à découper, tablier mixer, râper, cuire

Non-connus

Nombre de mots	Liste des mots
23	Recette, fouet, bol, livre de cuisine, éplucheur, pot, spatule en caoutchouc, égouttoir, balance, ustensiles, plaque à gâteau, saladier, mixeur, casserole, moule, passoire, évier, entonnoir séparer, former des tas, répartir, chemiser, battre

Définitions

3 - nomme l'action

2 - fait un essai de définition

1 - donne un exemple (lié à un souvenir)

0 - ne sait pas ce que c'est

entonnoir	-	0
-----------	---	---

fouet	-	0
cuillère à café	Cuillère [t u j ε]	0
recette	-	0
balance	-	0
égouttoir	Mettre pâtes, mettre eau [m ε t p a t m ε t o]	1
four	Mettre ici manger après il fait chaud [m ε t i s i m ă j e a p ε n i f ε s o]	2
		3

Annexe 4

Résultats nuancés prétests.

	Résultats nuancés			
	Nombre d'objets (sur 37)	Nombre d'actions (sur 23)	Total de mots (60)	% de mots connus
Elève 1	21	16	37	61,7 %
Elève 2	27	19	46	76,7 %
David	13	10	23	38,3 %
Elève 3	21	18	39	65,0 %
Elève 4	15	17	32	53,3 %
Elève 5	29	18	47	78,3 %
Elève 6	20	16	36	60,0 %
Elève 7	18	18	36	60,0 %
Elève 8	25	19	44	73,3 %
Elève 9	21	17	38	63,3 %
Elève 10	28	18	46	76,7 %
Elève 11	18	21	39	65,0 %
Elève 12	28	18	46	76,7 %
Yvan	11	12	23	38,3 %
Moyenne	21,1	16,9	38,0	63,3 %

Annexe 5

Post-tests, David

Dénomination 1 minute

Nombre de mots	Liste des mots
8	La spatule en bois, la spatule en caoutchouc, le verre, le gobelet, la cuillère à café, la cuillère à soupe, le pot, mixeur,

Dénomination (60 éléments)

Mot attendu	Résultat brut	Résultat nuancé p = phonologiquement proche csp = champ sémantique proche cse = champ sémantique éloigné i = lié à l'image ?
assiette		
balance	pesoir	
bol	x	
casserole		
couteau	x	
cuillère à café	x	
cuillère à soupe	x	
égouttoir	x	
entonnoir		
éplucheur	x	
évier		
fouet	x	
four	x	
fourchette		
gants de cuisine	mains de cuisine	
gobelet	x	
ingrédients	x	
livre de recette	x	

	des recettes	
mixeur	x	
moule	pot	
passoire		
pinceau	x	
planche à découper		
plaque à gâteau	truc qu'on met le gâteau	csp
plaque électrique		
pot		
râpe	x	
recette	x	
rouleau à pâte		
saladier	un truc pour la salade	csp
spatule / cuillère en bois	x	
spatule en caoutchouc	x	
tablier	x	
tasse		
ustensiles	outils	cse
vaisselle / couverts	x	
verre	x	
ajouter	x	
allumer / préchauffer	enfourner	
battre	x	
casser	x	
chemiser		
couper	x	
cuire		
disposer	x	
enfourner	x	
éplucher	x	

étaler	x	
former des boules	x	
former des tas	x	
fouetter	mixer	cse
laver / nettoyer	x	
mélanger / remuer	x	
mixer	x	
râper	x	
remplir		
répartir / recouvrir / saupoudrer		
rincer		
séparer	x	
verser		
TOTAL brut	35 / 60	20 objets ; 15 actions
TOTAL nuancé	39 / 60	23 objets ; 16 actions
Non nommés correctement : 8 mots		

Désignation (solde)

Nombre de mots	Liste des mots
11 / 16	Rouleau à pâte, balance, fourchette, planche à découper, saladier, gants de cuisine, entonnoir, casserole, passoire, plaque électrique, évier
6 / 8	répartir, préchauffer, rincer, chemiser, cuire, fouetter

Non-connus

Nombre de mots	Liste des mots
5 / 16	Moule, tasse, pot, assiette, plaque à gâteau
2 / 8	remplir, verser

Définitions

3 - nomme l'action

2 - fait un essai de définition

1 - donne un exemple (lié à un souvenir)

0 - ne sait pas ce que c'est

entonnoir	Si on met des trucs grand avec ça, il sort en petit pour mettre dessus.	2
fouet	C'est pour mixer	
cuillère à café	La cuillère à café c'est pour mélanger le café	3
recette	La recette c'est pour les grammes qu'on met. Comment on fait plein de truc. On peut faire du gâteau.	2
balance	A peser les trucs	3
égouttoir	Un égouttoir c'est pour égoutter	3
four	A enfourner	

Post-tests, Yvan⁵²

Dénomination 1 minute

Nombre de mots	Liste des mots
8	Mixer [m i t e], râper [ɑ p e], éplucher [ɛ p y s e], mélanger [m ɛ ã e], couper [t u p e], cuillère à soupe [t u j ɛ n ɛ s u p], fourchette [f u s ɛ t], couteau [t u t o]

Dénomination (60 éléments)

Mot attendu	Prononciation	Résultat brut	Résultat nuancé p = phonologiquement proche csp = champ sémantique proche cse = champ sémantique éloigné i = lié à l'image ?
assiette	[a s ɛ t]	x	
balance	[p a j ã s]	x	
bol	[p ɔ t a t]	potate	
casserole			
couteau	[t u t o]	x	
cuillère à café	[t u j ɛ n ɛ	x	

52 Les écrits entre parenthèse ainsi que ceux dans la colonne prononciation reproduisent les énoncés de Yvan tels que je les ai perçus sur l'enregistrement. Cependant, l'aspect phonologique n'est pas pris en compte pour l'évaluation de la justesse lexicale.

	tafe]		
cuillère à soupe	[tuje sup]	x	
égouttoir	[ɛtutwa]	x	
entonnoir			
éplucheur	[ɛpysə]	x	
évier		lavabo	cse
fouet	[ləfyɛ]	x	
four	[fu]	x	
fourchette	[fusɛt]	x	
gants de cuisine	[tãɛtyin]	x	
gobelet	[pɔ]	pot	
ingrédients	[atajã]	x	
livre de recette	[itɛnɛtyin]	x livre de cuisine	
mixeur	[mitsø]	x	
moule	[mu]	x	
passoire			
pinceau	[pẽso]	x	
planche à découper	[pãstupe]	x	
plaque à gâteau	[muẽtato]	x moule à gâteau	
plaque électrique	[pat ɛsɛtik]	x	
pot			
râpe	[rap]	x	
recette	[itɛnɛ ɛsɛt]	Livre de recette	csp
rouleau à pâte	[ujo pat]	x	
saladier	[saxe]	x	
spatule / cuillère en bois	[tuje bwa]	x	
spatule en	[tuje]	cuillère	

caoutchouc			
tablier	[t a p i n e]	x	
tasse	[t a s]	x	
ustensiles			
vaisselle / couverts			
verre	[v ɛ]	x	
ajouter			
allumer / préchauffer	[p ɛ s o f e]	x	
battre		piquer	
casser	[t a s e]	x	
chemiser			
couper	[t u p e]	x	
cuire			
disposer			
enfourner	[m ɛ t f u]	mettre dans le four	csp
éplucher	[ɛ p y s e]	x	
étaler	[ɛ t a e]	x	
former des boules	[s ɔ m e n e b u l]	x	
former des tas	[s ɔ m e d e t a]	x	
fouetter	[f ɛ t e]	x	
laver / nettoyer	[ɛ t w a i e]	x	
mélanger / remuer	[m ɛ ã ʒ e]	x	
mixer	[m i s e]	x	
râper	[a p e]	x	
remplir	[a t u t e v ɛ s e]	ajouter, verser	
répartir / recouvrir /	[ɛ t a e]	étaler	

saupoudrer			
rincer	[vɛ sɛ]	verser	
séparer	[sɛ pa jɛ]	x	
verser	[vɛ sɛ]	x	
TOTAL brut		40 / 60	26 / 37 ; 14 / 23
TOTAL nuancé		42 / 60	27 / 37 ; 15 / 23
Non nommés correctement : 10 mots			

Désignation (solde)

Nombre de mots	Liste des mots
6 / 10	Entonnoir, pot, évier, casserole, spatule en caoutchouc, gobelet
2 / 9	rincer, chemiser

Non-connus

Nombre de mots	Liste des mots
4 / 10	Bol, ustensiles, couverts, passoire
7 / 9	Battre, remplir, disposer, cuire, enfourner, répartir, ajouter

Définitions

3 - nomme l'action

2 - fait un essai de définition

1 - donne un exemple (lié à un souvenir)

0 - ne sait pas ce que c'est

entonnoir	Entonnoir...Ça verre, entonnoir le mettre ici, mettre eau ici, ça descend ici. [ãtɔwar nɛ sɛ sa vɛr ãtɔwar nɛ mɛt isi o nɛ fɛ mɛt o isi fɛ dɛsã isi]	2
fouet	Fouetter [sɛ fɛ tɛ]	3
cuillère à café	Cuillère à café... Soit boire soit je sais pas [tyjɛ tafe swa bwa swa mœ sɛ pa]	
recette	Livre de recettes... Je sais pas comment... pâtes, fait des pâtes ici [li tœnɛ rœsɛt tœ sɛ pa tɔmã tœjɛ pat fɛ i]	2

	dœne pat isi]	
balance	Mettre fourchette ici ne fait ici et pèse des numéros [mɛt fuʁɛt isi ɛti pɛs tœ tyjo]	2
égouttoir	Mettre eau. Mettre pâtes et fait... sais pas [mɛt o mɛt pat ɛ nɛ fɛ sɛ pa]	1
four	Ça... Chauffer [sa sofe]	

Annexe 6

Résultats nuancés post-tests.

	Résultats nuancés			
	Nombre d'objets (sur 37)	Nombre d'actions (sur 23)	Total de mots (60)	% de mots connus
Élève 1	29 + 8	16 + -0	45 + 8	75,0 %
Élève 2	36 + 11	22 + 3	58 + 14	96,7 %
David	23 + 10	16 + 6	39 + 16	65,0 %
Élève 3	30 + 9	16 - 2	46 + 7	76,7 %
Élève 4	34 + 5	18 + -0	52 + 5	86,7 %
Élève 5	31 + 11	17 + 1	48 + 12	80,0 %
Élève 6	34 + 16	19 + 1	53 + 17	88,3 %
Élève 7	34 + 9	22 + 3	56 + 12	93,3 %
Élève 8	27 + 6	15 - 2	42 + 4	70,0 %
Élève 9	36 + 8	22 + 4	58 + 12	96,7 %
Élève 10	28 + 10	17 - 4	45 + 6	75,0 %
Élève 11	34 + 6	19 + 1	53 + 7	88,3 %
Élève 12	27 + 16	15 + 3	42 + 19	70 %
Yvan	31,0 + 9,6	18,0 + 1,1	49,0 + 10,7	81,7 %

Annexe 7

Grilles d'observation des comportements

A.1.1 collectif	Il regarde ailleurs ou rêve.			Il est distrait par les autres élèves.			Il garde le contact visuel avec l'enseignant.			Il écoute en classe (réagit tout de suite à une question posée, aux interventions).			Il participe (en levant la main ou en prenant la parole).		
	Regard			Distraction			Contact visuel			Réaction			Prise de parole		
Élève 1 ⁵³							X ⁵⁴	X	X				X	X	
Élève 2							X	X					X	X	
David	X	X	X		X	X	X								
Élève 3			X		X		X						X		
Élève 4					X		X		X				X		
Élève 5	- ⁵⁵	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Élève 6			X				X	X	X				X		
Élève 7							X	X							X
Élève 8			X				X	X		X			X		
Élève 9							X		X		X		X	X	X
Élève 10	X						X	X	X	X	X			X	
Élève 11	X						X	X	X						
Élève 12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Yvan	X	X	X		X		X	X							

A.2.1 collectif	Il regarde ailleurs ou rêve.			Il est distrait par les autres élèves.			Il garde le contact visuel avec l'enseignant.			Il écoute en classe (réagit tout de suite à une question posée, aux interventions).			Il participe (en levant la main ou en prenant la parole).		
	Regard			Distraction			Contact visuel			Réaction			Prise de parole		
Élève 1	X						X						X		
Élève 2							X	X		X			X	X	
David		X					X								

53 L'élève surligné en vert indique avec quel élève a démarré l'observation.

54 x signifie que le comportement a été observé.

55 - signifie que l'élève était absent.

Élève 3					X	X		X	X		X	X	
Élève 4					X	X		X			X		
Élève 5		X			X	X		X	X		X		
Élève 6					X	X		X			X		
Élève 7					X	X		X	X		X	X	
Élève 8					X	X		X			X		
Élève 9					X	X		X			X		
Élève 10					X	X		X			X		
Élève 11	-	-		-	-	-		-	-		-	-	
Élève 12					X	X		X	X			X	
Yvan					X	X					X		

A.2.3 travail de groupe	Il regarde ailleurs ou rêve.	Il est distrait par les autres groupes.	Il manifeste une bonne clarté cognitive en ce qui concerne l'activité proposé (est au clair avec ce qu'il doit faire).	Il manifeste un bon niveau d'activité (participe à l'activité).	Il prend la parole au sein du groupe.
	Regard	Distraction	Clarté cognitive	Actif	Prise de parole
Élève 1			X	X	X
Élève 2			X	X	X
David			X	X	X
Élève 3			X	X	X
Élève 4			X	X	X
Élève 5			X	X	
Élève 6			X	X	X
Élève 7			X	X	X
Élève 8			X	X	X
Élève 9			X	X	X
Élève 10			X	X	X
Élève 11			X	X	X
Élève 12			X	X	X
Yvan			X	X	X

A.3.1 collectif	Il regarde ailleurs ou rêve.	Il est distrait par les autres élèves.	Il garde le contact visuel avec l'enseignant.	Il écoute en classe (réagit tout de suite à une question posée, aux interventions).	Il participe (en levant la main ou en prenant la parole).
	Regard	Distraction	Contact visuel	Réaction	Prise de parole

Élève 1			x			x	x	x		x				
Élève 2			x				x	x	x		x		x	
David			x				x	x		x	x			
Élève 3		x			x		x		x	x				
Élève 4		x			x		x		x					
Élève 5	x		x				x	x	x	x	x		x	
Élève 6							x	x	x	x	x			
Élève 7							x	x	x	x			x	x
Élève 8							x	x	x	x	x	x		
Élève 9							x	x	x	x	x	x	x	x
Élève 10							x	x	x	x	x			
Élève 11	x		x				x	x						
Élève 12	x						x	x	x		x			
Yvan							x	x	x	x	x		x	

A.3.3 travail de groupe	Il regarde ailleurs ou rêve.		Il est distrait par les autres groupes.		Il manifeste une bonne clarté cognitive en ce qui concerne l'activité proposé (est au clair avec ce qu'il doit faire).		Il manifeste un bon niveau d'activité (participe à l'activité).		Il prend la parole au sein du groupe.	
	Regard		Distraction		Clarté cognitive		Actif		Prise de parole	
Élève 1							x			
Élève 2							x		x	
David							x		x	
Élève 3							x		x	
Élève 4							x		x	
Élève 5							x		x	
Élève 6					x		x			
Élève 7					x		x		x	
Élève 8							x		x	
Élève 9							x		x	
Élève 10					x		x		x	
Élève 11					x		x		x	
Élève 12							x		x	
Yvan	-		-		-		-		-	

B.1.1 collectif	Il regarde ailleurs ou rêve.			Il est distrait par les autres élèves.			Il garde le contact visuel avec l'enseignant.			Il écoute en classe (réagit tout de suite à une question posée, aux interventions).			Il participe (en levant la main ou en prenant la parole).		
	Regard			Distraction			Contact visuel			Réaction			Prise de parole		
Élève 1		X	X				X							X	
Élève 2							X	X	X	X	X	X	X	X	X
David	X	X						X	X				X		X
Élève 3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Élève 4		X	X				X	X	X	X					
Élève 5							X	X	X	X					X
Élève 6							X	X	X	X	X	X			X
Élève 7		X					X	X	X			X			
Élève 8							X	X	X		X			X	X
Élève 9							X	X	X	X			X	X	X
Élève 10							X	X	X	X			X		
Élève 11	X		X				X	X	X						
Élève 12			X				X	X	X		X			X	
Yvan	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

C.1.1 collectif	Il regarde ailleurs ou rêve.			Il est distrait par les autres élèves.			Il garde le contact visuel avec l'enseignant.			Il écoute en classe (réagit tout de suite à une question posée, aux interventions).			Il participe (en levant la main ou en prenant la parole).		
	Regard			Distraction			Contact visuel			Réaction			Prise de parole		
Élève 1			X				X				X			X	
Élève 2							X	X	X	X					
David							X		X					X	
Élève 3	X							X	X					X	
Élève 4							X	X	X						
Élève 5							X	X							X
Élève 6							X	X							
Élève 7							X	X	X						X
Élève 8							X	X	X						
Élève 9							X	X	X						
Élève 10							X		X					X	
Élève 11							X	X	X		X		X		
Élève 12	X	X					X		X						X

Yvan	x	x	x	x		x								
------	---	---	---	---	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--

C.1.3 travail de groupe	Il regarde ailleurs ou rêve.			Il est distrait par les autres groupes.			Il manifeste une bonne clarté cognitive en ce qui concerne l'activité proposé (est au clair avec ce qu'il doit faire).			Il manifeste un bon niveau d'activité (participe à l'activité).			Il prend la parole au sein du groupe.		
	Regard			Distraction			Clarté cognitive			Actif			Prise de parole		
Élève 1										x	x		x	x	
Élève 2							x			x	x		x		
David										x	x		x	x	
Élève 3										x	x		x	x	
Élève 4										x	x		x	x	
Élève 5										x	x		x	x	
Élève 6										x	x		x	x	
Élève 7	-	-		-	-		-	-		-	-		-	-	
Élève 8										x	x		x	x	
Élève 9							x			x	x		x		
Élève 10							x	x		x	x		x	x	
Élève 11							x			x	x		x	x	
Élève 12										x	x		x	x	
Yvan	x									x				x	

C.2.1 collectif	Il regarde ailleurs ou rêve.			Il est distrait par les autres élèves.			Il garde le contact visuel avec l'enseignant.			Il écoute en classe (réagit tout de suite à une question posée, aux interventions).			Il participe (en levant la main ou en prenant la parole).		
	Regard			Distraction			Contact visuel			Réaction			Prise de parole		
Élève 1							x	x	x						
Élève 2							x	x	x	x			x		
David			x				x	x					x		
Élève 3							x	x	x				x		
Élève 4							x	x	x					x	
Élève 5						x	x	x	x						
Élève 6							x	x	x						
Élève 7							x	x	x						
Élève 8							x	x	x				x		
Élève 9							x	x	x						

Élève 10							X	X	X					X	
Élève 11							X	X	X						
Élève 12							X	X	X				X		X
Yvan							X	X	X					X	X

C.2.3 travail de groupe	Il regarde ailleurs ou rêve.			Il est distrait par les autres groupes.			Il manifeste une bonne clarté cognitive en ce qui concerne l'activité proposé (est au clair avec ce qu'il doit faire).			Il manifeste un bon niveau d'activité (participe à l'activité).			Il prend la parole au sein du groupe.		
	Regard			Distraction			Clarté cognitive			Actif			Prise de parole		
Élève 1										X			X		
Élève 2										X			X		
David										X			X		
Élève 3										X			X		
Élève 4										X			X		
Élève 5							X			X			X		
Élève 6										X			X		
Élève 7							X			X			X		
Élève 8										X			X		
Élève 9										X			X		
Élève 10										X			X		
Élève 11										X			X		
Élève 12										X			X		
Yvan	-			-			-			-			-		

D.1.3 travail de groupe	Il regarde ailleurs ou rêve.			Il est distrait par les autres groupes.			Il manifeste une bonne clarté cognitive en ce qui concerne l'activité proposé (est au clair avec ce qu'il doit faire).			Il manifeste un bon niveau d'activité (participe à l'activité).			Il prend la parole au sein du groupe.		
	Regard			Distraction			Clarté cognitive			Actif			Prise de parole		
Élève 1										X					
Élève 2										X				X	
David										X				X	
Élève 3										X					
Élève 4		X			X					X			X		
Élève 5							X			X			X		
Élève 6							X			X			X		

Élève 7						x			x			x		
Élève 8									x					
Élève 9						x			x			x		
Élève 10									x			x		
Élève 11									x			x		
Élève 12									x					
Yvan									x					

Remarque D.1.3 :

Tour 1 : travail en autonomie

Tour 2 : écoute