
Effets d'un enseignement explicite du vocabulaire sur l'apprentissage et le réemploi

The effects of explicit vocabulary teaching on learning and reuse

Isabelle Roux-Baron et Sylvie Cèbe



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/reperes/2682>

DOI : 10.4000/reperes.2682

ISSN : 2263-5947

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

ISBN : 979-10-362-0231-5

ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par Université de Bretagne Occidentale



Référence électronique

Isabelle Roux-Baron et Sylvie Cèbe, « Effets d'un enseignement explicite du vocabulaire sur l'apprentissage et le réemploi », *Repères* [En ligne], 61 | 2020, mis en ligne le 20 octobre 2020, consulté le 04 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/2682> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.2682>



Les contenus de *Repères* sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Effets d'un enseignement explicite du vocabulaire sur l'apprentissage et le réemploi

Isabelle Roux-Baron, docteure en sciences de l'éducation ; **Sylvie Cèbe**,
maitresse de conférences en sciences de l'éducation

Cet article présente les résultats de deux études menées en grande section de maternelle dans des écoles classées en REP. La première porte sur l'accroissement du lexique, l'autre sur son réemploi. On y compare les résultats de deux groupes d'élèves qui ont étudié les trois mêmes albums, un par trimestre. Le premier groupe a bénéficié d'une intervention innovante accordant une place importante à l'enseignement explicite du lexique et à son réemploi, le second des pratiques habituelles des enseignants.

Mots-clés : établissement pré-primaire, lexique, innovation pédagogique, évaluation, meilleures pratiques

1. Outiller les enseignants pour soutenir l'enseignement du lexique et son réemploi

Le fait que la maîtrise d'un lexique riche et structuré, en fin d'école maternelle¹, soit un facteur prédictif de la compréhension orale et, plus largement, de la réussite scolaire fait aujourd'hui consensus. On a régulièrement montré que plus les jeunes enfants connaissent de mots, mieux ils comprennent ce qu'ils entendent lire (Stahl et Nagy, 2006) et plus ils apprennent de nouveaux mots et de nouvelles expressions, en contexte (Anderson et Nagy, 1993). À l'inverse, ceux qui possèdent peu de vocabulaire et de connaissances encyclopédiques saisissent moins bien le sens des textes et mémorisent moins de mots (Kendeou et van den Broek, 2007).

On a aussi mis en évidence que les enfants qui bénéficient de temps réguliers de « lectures partagées » ont une pratique intensive de différentes formes linguistiques et développent un vocabulaire de haute qualité (Sénéchal, 2017). Ces expériences sont donc déterminantes, comme le sont les pratiques d'enseignement de l'école maternelle pour les enfants qui ne font pas ou font peu ce type d'expérience chez eux. Rappelons, à la suite de McKeown (2019), que le manque de vocabulaire peut ralentir le développement de la compréhension en lecture et empêcher certains

1 L'école maternelle française accueille des élèves âgés de 2 à 5 ans.

de franchir « la barre lexicale » (selon l'expression de Corson, 1996), c'est-à-dire ce fossé qui sépare le langage oral courant et le langage textuel écrit.

Compte tenu des différences d'efficacité initiale dans ce domaine, scientifiques et politiques font donc l'hypothèse que l'enseignement précoce du lexique devrait participer à réduire les inégalités entre élèves de milieux sociaux contrastés. En France, le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ, 2019) a publié un guide titré *Les mots de la maternelle* pour inciter les professeurs des écoles à créer, dès la petite section (élèves âgés de 3 à 4 ans), « les conditions qui permettent aux élèves d'enrichir rapidement leur vocabulaire et leurs capacités à inférer le sens des mots à partir d'indices progressivement travaillés » (p. 3). On note que les auteurs de ce guide, comme Perfetti (2007) avant eux, invitent à distinguer deux dimensions qui doivent, l'une comme l'autre, être travaillées à l'école maternelle : l'étendue du lexique (le nombre de mots connus² par l'enfant) et sa qualité (le nombre d'informations associées à chaque mot dans la base de connaissances³). Anderson et Nagy (1993) invitaient déjà à ne pas seulement se préoccuper du nombre de mots appris par les élèves, mais à chercher à développer chez eux une « conscience des mots » qui se construirait « à travers des activités bien conçues suscitant la curiosité et l'intérêt pour l'étude du vocabulaire » (p. 9).

Les auteurs du guide enjoignent également aux enseignants de prévoir « des retours en arrière réguliers et des activités de réemplois pour une remobilisation jusqu'à la stabilisation des connaissances et des capacités lexicales et langagières » (p. 15). La prescription est claire : si apprendre du lexique est nécessaire, savoir le réemployer à bon escient l'est tout autant.

Toutefois, on compte peu d'outils didactiques capables de soutenir l'activité professionnelle des maîtres de maternelle sur ces deux versants. Aussi avons-nous décidé d'en concevoir un, *Narramus* (Cèbe et Goigoux, 2017), en collaboration avec une équipe de trente enseignants exerçant en réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+). Incluant les ingrédients puisés dans des recherches qui avaient déjà fait la preuve de leur efficacité à l'école maternelle, cet outil fait du développement des compétences lexicales une des quatre cibles de l'enseignement⁴. À notre initiative, il a été mis en œuvre dans 43 classes de grande section réparties sur tout le territoire français. Mais il restait à prouver que les activités proposées avaient bien permis de favoriser le développement du vocabulaire (en réception et en production) et son réemploi. Pour cela, nous avons mené deux études successives, les résultats de la première conditionnant l'organisation de la seconde : il est inutile, en effet, de s'attendre à un éventuel réemploi lexical, si les élèves n'ont pas appris le vocabulaire cible de l'enseignement.

2 Nous entendons par mots connus les mots compris et/ou produits par l'enfant.

3 La base de connaissances rassemble toutes les connaissances stockées et catégorisées en mémoire.

4 Les compétences narratives en réception et en production ainsi que les compétences inférentielles constituent les trois autres cibles de l'outil.

2. Comparer les effets d'interventions didactiques contrastées

Pour évaluer l'efficacité de l'intervention, nous avons constitué deux groupes d'élèves, tous scolarisés dans des écoles classées en REP+ et qui ont étudié, pendant un mois, les trois mêmes albums avec leur enseignant (un par trimestre). Les groupes différaient sur un seul point : le premier (groupe expérimental, ci-après GE) a bénéficié des trois scénarios didactiques *Narramus*, le second (groupe contrôle, ci-après GC), des pratiques habituellement mises en œuvre en maternelle. Compte tenu des études citées précédemment et de la manière dont les deux groupes ont été constitués, nous n'attendons aucune différence significative aux épreuves de prétest.

En revanche, compte tenu de ce que nous savons des pratiques habituelles des enseignants de maternelle (IGEN, 2011) et des caractéristiques de *Narramus* (temps alloué à l'enseignement du lexique et nature des activités proposées) sur lesquelles nous reviendrons dans la partie discussion, nous formulons ces deux hypothèses :

1. Les résultats des deux groupes ne devraient se distinguer à aucun des prétests;
2. Les élèves du GE devraient, à la fin de chaque scénario, connaître le sens de plus de mots et d'expressions présents dans l'album étudié que ceux du GC et donc obtenir des scores supérieurs dans tous les posttests.

2.1. Évaluation de l'apprentissage du vocabulaire (en réception et en production)

2.1.1. L'échantillon

Étant donné le nombre de classes engagées dans la recherche et la nature des évaluations, nous ne pouvions tester individuellement tous les élèves. Nous devons donc réduire la taille de notre échantillon tout en conservant la diversité des contextes pédagogiques. Au début de l'année, nous avons donc fait passer une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique (É.co.s.se : Lecocq, 1996) aux 1075 élèves de grande section nés entre les mois de mars et septembre et nous avons rangé les performances en trois terciles (fort, intermédiaire, faible). Nous avons ensuite tiré au sort deux élèves de chaque tercile. Notre échantillon est ainsi constitué de 258 élèves scolarisés dans 43 classes différentes : 150 élèves pour le GE, 108 pour le GC. Ce sont eux que nous avons retrouvés à six reprises tout au long de l'année.

2.1.2. L'épreuve

Afin de rendre compte des progrès réalisés sur le plan de l'accroissement lexical, nous nous sommes basées sur le rapport du National Reading Panel (2000) qui enjoint aux chercheurs – soucieux d'évaluer l'efficacité de l'enseignement – de renoncer à utiliser des tests standardisés (insuffisamment sensibles) pour développer leurs propres épreuves intégrant les expressions et les mots enseignés. Ajoutons que les études qui ont contrôlé à la fois la connaissance préalable des mots cibles d'une intervention par une épreuve de prétest et la

connaissance du vocabulaire général par une épreuve standardisée ont montré que cette dernière n'était pas liée à l'apprentissage du vocabulaire enseigné à l'école (Christ et Chiu, 2018).

Aussi avons-nous créé une épreuve que nous avons déclinée en trois versions (une pour chaque album étudié). Elle comprend 25 items, répartis en 4 sous-tests : 1) dénomination d'images (production); 2) désignation d'images (réception); 3) explication verbale (production); et 4) mimes (production). Pour choisir les expressions et les mots, nous nous sommes appuyées sur les travaux de Beck, McKeown et Kucan (2002). Nous avons inclus peu de mots de niveau 1 (présents dans le langage oral quotidien et appris facilement par les enfants quand ils les entendent dans leur contexte) pour retenir prioritairement un lexique de niveau 2, c'est-à-dire des mots peu courants dans la conversation et caractéristiques de la langue écrite. En outre, le niveau 2 « présente l'avantage de comprendre des mots tirés de textes fictionnels caractérisant les personnages et les émotions » (McKeown, 2019, p. 468). Ce choix prend tout son sens dans le contexte qui est le nôtre, les enfants scolarisés en REP étant moins susceptibles de les avoir acquis chez eux. Ajoutons que, pour chaque épreuve, nous avons veillé à proposer des noms, des verbes, des adjectifs et des expressions comme y invitent le programme de l'école maternelle et les ressources d'accompagnement (MEN, 2015).

2.1.3. Les conditions de passation

Le prétest a toujours été réalisé en amont de l'enseignement, c'est-à-dire avant que les élèves aient entendu la lecture ou la narration de l'histoire étudiée. On peut ainsi garantir qu'ils n'ont pas pu apprendre le lexique évalué en s'appuyant sur le contexte. Les posttests ont tous été administrés après la dernière séance d'enseignement. Les passations étaient individuelles et prenaient environ dix minutes.

2.2. Des pratiques d'enseignement qui font une différence

Les données que nous avons recueillies (voir tableau 1) valident nos deux hypothèses : 1) les performances des deux groupes ne se distinguent pas aux trois épreuves de prétest – avant enseignement, ils connaissent, en moyenne, le même nombre de mots et d'expressions; 2) les élèves du GE ont appris, à la fin de chaque scénario, plus de mots et d'expressions que leurs congénères du GC.

	GE	GC	Test
	Effectifs Moyenne (écart-type)		T test p =
T1 (prétest)	N = 139 14,2 (4,4)	N = 103 13,8 (4,4)	NS
T2 (posttest)	N = 135 19,0 (4,4)	N = 95 17,8 (4,3)	*
T3 (prétest)	N = 145 13,8 (5,0)	N = 104 13,5 (4,7)	NS
T4 (posttest)	N = 136 20,1 (4,5)	N = 98 16,8 (5,0)	***

T5 (prétest)	N = 133 14,4 (3,7)	N = 98 13,4 (3,5)	*
T6 (posttest)	N = 130 19,7 (3,8)	N = 90 16,9 (4,2)	***

Tableau 1 : Résultats des élèves aux six épreuves de lexique (3 prétests et 3 posttests) selon leur groupe

Légende : les effectifs N sont des nombres d'élèves, NS exprime la non-significativité du test de comparaison de moyennes, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Nous avons établi que les élèves du GE surpassent leurs camarades en termes de quantité de lexique appris. Après un mois d'enseignement, ils connaissaient un nombre significativement plus important de mots et d'expressions. Nous pouvons donc passer à l'étape suivante et présenter notre seconde étude visant à savoir si et comment les deux groupes réemployaient le vocabulaire appris. Là encore, nous faisons l'hypothèse que les propriétés didactiques incluses dans *Narramus* (sur lesquelles nous reviendrons dans la partie discussion) devraient avantager les élèves du groupe expérimental ; ils devraient donc réemployer plus de mots et d'expressions dans une tâche de production spontanée : le rappel de l'histoire.

2.2.1. De l'apprentissage au réemploi

Dans le cadre d'une vaste étude longitudinale (Roux-Baron, 2019), nous avons demandé à ces mêmes élèves de raconter les trois histoires avant enseignement (prétest) et après (posttest) sans leur donner de consigne spécifique touchant le réemploi lexical. Toutes les productions ont été enregistrées. Nous avons centré notre analyse précédente sur le nombre de micro- et macro-propositions rappelées (Roux-Baron, Cèbe et Goigoux, 2017). Nous disposons donc d'un magnifique matériau pour tester notre hypothèse touchant le réemploi. Pour ce faire :

- 1. Nous avons d'abord recodé tous les rappels des élèves en nous attachant à compter le nombre de mots et d'expressions de niveau 2 présents dans l'album qu'ils réemployaient dans une situation de production spontanée ;
- 2. Nous avons ensuite cherché, dans les enregistrements, les traces d'un réemploi « original » : des reformulations, des explications, des expansions, des synonymes...

Compte tenu de l'ampleur de la tâche, c'est seulement sur les données recueillies à la fin du troisième et dernier album étudié, *Les deniers de Compère Lapin* (Simonsen et Le Huche, 2009), que porte cette étude (N = 203). Il s'agit d'une histoire qui présente des structures répétitives de type « randonnée » (fondée sur une itinérance) dans lesquelles le rang est donné par la taille croissante des personnages. Le texte présente aussi plusieurs ritournelles.

2.2.2. L'épreuve et son codage

Pour coder les productions sur le versant du réemploi, nous avons dressé, à priori, la liste de toutes les expressions et de tous les mots de niveau 2 présents dans le texte *Les deniers de Compère Lapin* (soit 35 items : 16 mots et 19 expressions). Nous avons ensuite vérifié leur fréquence dans la base de données lexicales

Manulex CP (Lété, Sprenger-Charolles et Colé, 2004). Treize des seize mots de notre corpus appartiennent à cette liste (*avalier, chasseur, dévorer, s'enfuir, filer, malin, moisson, pitié, prêter, se régaler, rusé, sautiller, ver de terre*) avec une fréquence brute comprise entre 2 et 41. Les trois manquants sont *denier, égorger* et *piteux*. Les dix-neuf expressions que nous avons recensées ne figurent évidemment pas dans cette base : *avoir une terrible faim, se faire prier, mener belle vie, avoir l'air mal en point, parole d'honneur*⁵...

Nous avons ensuite réécouté les 203 rappels et avons codé, pour chaque item de la liste, s'il était présent dans la narration de l'enfant (score 1) ou absent (score 0) pour un score maximum de 35.

2.2.3. Réemploi ou pas ?

Pour rappel, nous avons fait l'hypothèse que les élèves ayant travaillé avec *Narramus* devraient obtenir, en moyenne, un score de réemploi supérieur à celui de leurs congénères, compte tenu des caractéristiques de l'intervention dont ils ont bénéficié. Pour la tester, nous avons compté le nombre de mots de niveau 2 et le nombre d'expressions présents dans le verbatim de chaque élève. On trouve, dans le tableau 2, les résultats de cette analyse.

	GE	GC	Test
	Effectifs Moyenne (Écart-type)		T test p =
T6 (posttest)	N = 122 12,9 (5,3)	N = 81 6,9 (4,1)	***

Tableau 2 : Nombre de mots et d'expressions réemployés par les élèves selon leur groupe : moyennes (/35) et écarts-types

Légende : les effectifs N sont des nombres d'élèves, *** p < 0,001

Ces données valident notre hypothèse : en moyenne, les élèves du GE réutilisent deux fois plus de mots et d'expressions présents dans l'album étudié (de notre liste) que ceux du GC (12,9 vs 6,9). Ces données attestent qu'ils sont plus nombreux à avoir atteint un stade d'appropriation du lexique suffisant (Sardier, 2016) pour permettre son réemploi en situation de production orale spontanée. On trouvera, dans le tableau 3, le détail des scores pour tous les items de la liste et leur seuil de significativité.

	GE N = 122	GC N = 81	Khi-2
	Termes présents dans les récits des élèves (pourcentages)		p =
rusé	31 (25,4 %)	3 (3,7 %)	***
malin	34 (27,9 %)	2 (2,5 %)	***
avoir une terrible faim	92 (75,4 %)	15 (18,5 %)	***

⁵ Pour la liste complète, se référer au tableau 3.

ne plus avoir un sou	96 (78,7 %)	38 (46,9 %)	***
le ver de terre	118 (96,7 %)	64 (79,0 %)	***
par pitié	113 (92,6 %)	45 (55,6 %)	***
prêter	88 (72,1 %)	33 (40,7 %)	***
un denier	117 (95,9 %)	62 (76,5 %)	***
la moisson	96 (78,7 %)	53 (65,4 %)	*
parole d'honneur	94 (77,0 %)	27 (33,2 %)	***
avec un sourire en coin	71 (58,2 %)	17 (21,0%)	***
avoir l'air malheureux	5 (4,1 %)	2 (2,5 %)	NS
avoir bon cœur	64 (52,5%)	14 (17,3 %)	***
sans hésiter	34 (27,9 %)	5 (6,2 %)	***
piteux	5 (4,1 %)	2 (2,5 %)	NS
ça ira mal pour toi	50 (41,0 %)	8 (9,8 %)	***
se frotter les pattes	7 (5,7 %)	0 (0 %)	*
se traîner à terre	30 (24,6 %)	11 (13,6 %)	NS
avoir l'air mal en point	0 (0 %)	1 (1,2 %)	NS
les affaires vont bien	4 (3,3 %)	0 (0 %)	NS
ça marche de mieux en mieux	10 (8,2 %)	0 (0 %)	**
le chasseur	110 (90,2 %)	69 (86,4 %)	NS
se faire prier	23 (18,9 %)	3 (3,7 %)	**
une voix déchirante	16 (13,1 %)	3 (3,7 %)	*
filer	9 (7,4 %)	5 (6,2 %)	NS
s'enfuir	23 (18,9 %)	11 (13,6 %)	NS
sautiller	17 (11,5 %)	3 (3,7 %)	*
mener belle vie	15 (12,3 %)	0 (0 %)	*
ne plus avoir un sou en poche	32 (26,2 %)	6 (7,4 %)	**
avaler	17 (13,9 %)	6 (7,4 %)	NS
se régaler	53 (43,4 %)	31 (38,3 %)	NS
égorger	20 (16,4 %)	8 (9,9 %)	NS
dévoré	31 (25,4 %)	7 (8,6 %)	**
à belles dents	17 (13,9 %)	3 (3,7 %)	*
tuer d'un coup de fusil	34 (27,9 %)	10 (12,3 %)	**

Tableau 3 : Réemploi spontané du lexique dans les narrations : comparaison des scores (bruts et %) pour chacun des items en fonction des groupes

* p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001, NS : non significatif

Les items sont classés dans l'ordre de leur apparition dans le texte.

Toutes les comparaisons effectuées sont à l'avantage du GE⁶ mais les différences ne sont significatives que pour 24 items sur les 35 que compte notre liste. Plus précisément, 13 items (sur 35) donnent lieu à des différences comprises entre 1 et 10 points, 10 entre 11 et 20, 3 entre 21 et 25, 5 entre 31 et 37. Pour les deux dernières (*parole d'honneur* et *avoir une terrible faim*) la différence s'élève respectivement à 43,8 et 56,90.

Nous avons ensuite cherché à savoir si certains items étaient plus susceptibles de marquer les écarts entre les deux groupes, autrement dit si les différences étaient les mêmes quelle que soit la nature des mots ou groupes de mots⁷ (verbe, adjectif, nom, expression). Les résultats les plus significatifs sont recensés dans le tableau 4.

Lexique	GE	GC	Différences GE vs GC
<i>avoir une terrible faim</i>	75,4 %	18,5 %	56,9
<i>parole d'honneur</i>	77,0 %	33,2 %	43,8
<i>un sourire en coin</i>	58,2 %	21,0 %	37,2
<i>par pitié</i>	92,6 %	55,6 %	37,0
<i>avoir bon cœur</i>	52,5 %	17,3 %	35,2
<i>ne plus avoir un sou</i>	78,7 %	46,9 %	31,8
<i>prêter</i>	72,1 %	40,7 %	31,4
<i>ça ira mal pour toi</i>	41,0 %	9,8 %	31,2
<i>malin</i>	27,9 %	2,5 %	25,4
<i>sans hésiter</i>	27,9 %	6,2 %	21,7
<i>rusé</i>	25,4 %	3,7 %	21,7

Tableau 4 : Pourcentages de réemploi des items donnant lieu aux différences les plus fortes (> 20) entre les deux groupes (GE vs GC)

Parmi les 11 items qui donnent lieu à une différence de plus de 20 points entre les deux groupes, on trouve huit expressions. On peut donc faire l'hypothèse raisonnable que l'enseignement des expressions est peu présent dans les pratiques habituelles des enseignants.

En nous basant sur les études antérieures prouvant que la probabilité de mémoriser le lexique augmente avec le nombre de rencontres (Anderson et Nagy, 1993; Dickinson *et al.*, 2019), nous avons voulu savoir si les items de notre liste qui revenaient à plusieurs reprises dans le texte (*ver de terre, parole d'honneur, avec un sourire en coin, par pitié, denier, moisson, chasseur*) donnaient lieu à moins de différences entre les deux groupes. Les résultats présentés dans le tableau 5 montrent que les choses ne sont pas si simples.

6 À l'exception de l'expression *avoir l'air mal en point* qui n'est réemployée que par un seul élève du GC (et aucun du GE).

7 L'histogramme placé en annexe 1 offre une autre représentation des différences observées.

Lexique	Différence GE - GC	Nombre d'occurrences	GE	GC
<i>parole d'honneur</i>	43,80 %	5	77,00 %	33,20 %
<i>avec un sourire en coin</i>	37,20 %	11	58,20 %	21,00 %
<i>par pitié</i>	37,00 %	5	92,60 %	55,60 %
<i>un denier</i>	19,90 %	18	95,90 %	76,00 %
<i>un ver de terre</i>	17,70 %	7	96,70 %	79,00 %
<i>la moisson</i>	13,30 %	11	78,70 %	65,40 %
<i>le chasseur</i>	3,80 %	7	90,20 %	86,40 %

Tableau 5 : Pourcentages de réemploi selon l'ampleur des différences, le nombre d'occurrences dans le texte, les groupes (GE vs GC)

On observe que l'effet du nombre d'occurrences n'est pas linéaire. On pouvait, en effet, s'attendre à ce que le mot *denier*, présent 18 fois dans le texte, soit le plus réemployé par les élèves des deux groupes. Si cela est presque vrai pour le GE (95,9 %), cela ne l'est pas pour le GC (76 %). On constate aussi que l'expression *avoir un sourire en coin*, pourtant présente 11 fois dans le texte, est relativement peu employée : 58,20 % des élèves du GE et seulement 21 % de ceux du GC. Les deux expressions les moins fréquentes dans le texte (*par pitié* et *parole d'honneur*) sont réemployées respectivement par 92,6 % et 77 % du GE, 55,6 % et 33,2 % du GC. On note enfin que, pour le GC, ce sont les noms *ver de terre* et *chasseur* (pourtant moins fréquents dans le texte) qui sont le plus réutilisés (79 % et 86,4 %). On peut faire l'hypothèse qu'un travail spécifique sur le nom des différents personnages a été effectué dans les classes sans nécessairement de lien avec l'enseignement du lexique.

Si la majorité des élèves des deux groupes (78,7 % et 65,4 %) précise que le lapin rendra l'argent emprunté après la *moisson*, la plupart des élèves du GE ajoutent la reformulation suivante : « au début de l'été quand le blé sera coupé ». Nous attribuons cette différence à une caractéristique de l'intervention : la narration expansée de l'histoire proposée par une conteuse (Frédérique Chassaniol) que tous les élèves du GE ont entendue à plusieurs reprises. Celle-ci raconte, en effet : « Merci, ver de terre, je te le [un denier] rendrai après la moisson, parole d'honneur. Oui, oui, au début de l'été quand le blé sera coupé, je jure que tu retrouveras ton petit denier » quand le texte dit : « Merci, Ver de terre! Je te le rendrai après la moisson, parole d'honneur! »

3. Expliquer les effets observés par les caractéristiques de l'intervention didactique

Pour interpréter et expliquer nos résultats, nous mettons en lien les caractéristiques didactiques de l'intervention, basée sur *Narramus*, avec les études *evidence based* menées dans le même domaine.

3.1. Étudier les mots en contexte, sur un temps long

Nous avons choisi d'inscrire l'enseignement du lexique dans l'étude longue de textes illustrés, issus de la littérature de jeunesse. Les résultats de plusieurs types d'études soutiennent cette option : les unes montrent que les albums incluent deux à trois fois plus de mots peu courants dans les conversations quotidiennes à la maison comme à l'école (Massaro, 2015; Nagy et Townsend, 2012; Sénéchal, 2000); les autres, que l'apprentissage d'un mot est plus facile quand il est présenté dans un contexte significatif, la probabilité de le mémoriser augmentant avec le nombre de rencontres (Dickinson *et al.*, 2019; Nagy, Herman et Anderson, 1985); d'autres encore, que les albums offrent des illustrations qui, représentant les expressions et les mots nouveaux, peuvent aider les jeunes enfants à déterminer leur sens en contexte (Ganea, Pickard et DeLoache, 2008). On a aussi régulièrement observé qu'entre 3 et 6 ans la lecture répétée d'une même histoire amplifie les effets d'apprentissage du lexique, l'énoncé entendu étant plus stable (Damhuis, Segers et Verhoeven, 2015; Snow, 1991).

Mais si la multiplication des occasions de lectures entendues permet bien d'augmenter la probabilité que les enfants rencontrent des mots inconnus d'eux, rien ne garantit qu'ils profitent de l'occasion pour en apprendre le sens. Rappelons que les données présentées ci-dessus montrent que les élèves du GC réemploient peu les mots et les expressions qui comptent le plus d'occurrences dans le texte.

La méta-analyse menée par Flack, Field et Horst (2018) permet sans doute d'expliquer ce résultat. Elle fait apparaître que, sans aide et sans enseignement spécifique, « les enfants sont capables de comprendre un peu moins de la moitié des mots inconnus présents dans le texte qu'on leur lit » (p. 17). Mais ils observent que le « style de lecture » employé par l'adulte, selon plusieurs techniques dialogiques différentes – décrire l'image, pointer l'image d'un mot avec le doigt, faire répéter le mot, fournir des explications lexicales avant ou pendant la lecture –, influe sur la quantité de mots mémorisés. D'autres recherches font apparaître que les enfants qui disposent au départ d'un vocabulaire plus réduit que les autres apprennent moins rapidement le sens des mots nouveaux (Blewitt, Rump, Shealy et Cook, 2009; Cain et Oakhill, 2011) : d'où le temps long alloué à nos scénarios et le soin apporté à l'enseignement multimodal du vocabulaire.

Ces deux caractéristiques contribuent, ensemble, à expliquer les progrès des élèves du groupe expérimental, mais elles ne suffisent pas à elles seules puisque ceux du groupe contrôle ont eux aussi bénéficié d'un mois d'enseignement, sur les mêmes albums. Il faut donc aller chercher plus loin l'explication des différences observées.

3.2. Un enseignement d'abord collectif

Dans nos scénarios, le vocabulaire nouveau est toujours introduit en classe entière, et ce, pour deux raisons : les apprentissages visés nécessitent que les élèves résolvent une grande variété de tâches différentes; le collectif permet de protéger les élèves les moins performants de l'échec individuel, de leur laisser

le temps de comprendre et d'apprendre, de profiter de l'aide et du guidage de l'enseignant (et de leurs camarades).

À ce sujet, McKeown (2019) souligne que l'hétérogénéité des compétences enfantines ne doit pas amener les enseignants à renoncer à cette modalité. Si certains élèves découvrent des mots que leurs camarades connaissent déjà, ces derniers profitent de la situation « pour renforcer, clarifier et étendre leurs connaissances, les rendant ainsi plus accessibles et plus riches » (p. 467). Autrement dit, ces interactions sont bénéfiques pour tous, même si les mots appris et le rythme auquel l'apprentissage progresse varient d'un élève à l'autre. C'est ainsi que les premiers apprendront le mot *poule* quand les seconds intégreront *crête* ou *bec* dans leur base de connaissances. Ajoutons que cette option pédagogique a été plébiscitée par les enseignants utilisateurs que nous avons interrogés (Roux-Baron, 2019) et qui y voient de nombreux avantages : l'assurance que tous les élèves ont entendu l'explication et l'ont mise en relation avec sa représentation imagée, un gain de temps, des échanges plus riches, un intérêt accru pour l'étude du vocabulaire, le développement d'une conscience des mots...

S'ensuivent toujours, dans notre intervention, de nombreux exercices ou jeux que les élèves réalisent en petit groupe avec l'enseignant ou l'ATSEM⁸, à deux ou seuls (nous y reviendrons plus bas). Il s'agit de multiplier les occasions d'entraîner les élèves à récupérer les mots et les expressions stockés en mémoire et à les énoncer oralement.

3.3. Enseigner le lexique avant la lecture d'un épisode

Dans notre intervention, le vocabulaire est toujours enseigné avant la lecture et l'étude d'un nouvel épisode. Cette option pédagogique repose sur les travaux montrant qu'au-delà de 5 à 10 % de mots inconnus dans un texte toute compréhension est impossible (Beck *et al.*, 2005). Hirsch (2003) ajoute que les élèves qui connaissent 90 % des mots d'un texte en comprennent le sens et, justement parce qu'ils comprennent, commencent à apprendre le sens des 10 % restants. Quant aux autres, ils ne saisissent ni le sens du passage ni celui des mots et sont, à la fin, encore plus en retard sur les deux fronts. Des travaux menés en linguistique montrent que les enfants apprennent les noms plus facilement, suivis des verbes, puis des adjectifs et des prépositions (Clark, 2009; Goodman, Dale et Li, 2008). Aussi avons-nous décidé de faire expliquer tous les mots et toutes les expressions qui risquaient de faire obstacle à la compréhension des jeunes enfants et avons pris un soin particulier à l'enseignement du vocabulaire lié aux états mentaux des personnages (intentions, croyances, émotions, pensées...).

Alamri et Rogers (2018) ont voulu savoir si un enseignement du vocabulaire proposé avant la lecture était plus efficace que s'il était donné après. Leurs résultats donnent un avantage clair à la condition pré-enseignement. En posttest immédiat, les élèves de ce groupe obtiennent, en moyenne, un score de 61,6 %, contre 49,4 % dans la condition post-enseignement. En posttest différé, les

8 L'ATSEM (agent territorial spécialisé des écoles maternelles) seconde l'enseignant d'une classe maternelle sur le plan matériel et éducatif.

premiers réussissent 56,7 % des items, les seconds 41,9 %. Une autre étude récente a prouvé que les enfants d'âge préscolaire avaient des connaissances beaucoup plus approfondies ($d = 0,41$) des mots enseignés avec des définitions que des mots simplement entendus lors de lectures répétées de livres (Dickinson *et al.*, 2019).

3.4. Proposer un enseignement multimodal du vocabulaire et inciter les élèves à prononcer les mots

Compte tenu de l'âge des élèves et des caractéristiques des écoles avec lesquelles nous avons travaillé, nous avons choisi une présentation multimodale des mots et des expressions pour soutenir la construction d'une représentation de qualité (Perfetti, 2007). Les enseignants disposaient donc de photographies, d'images, de GIF animés, de vidéos, parfois de dessins animés (pour accroître les connaissances encyclopédiques). Nous leur demandions aussi parfois d'ajouter des mimes pour soutenir la compréhension des élèves (par exemple : *faire un sourire en coin ; avoir l'air mal en point ; dévorer à belles dents*). De nombreuses recherches attestent, en effet, les effets positifs des gestes de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves : « l'information verbale (les explications orales de l'enseignant) est complétée par une information visuelle (les gestes de l'enseignant), mobilisant deux systèmes de traitement en mémoire de travail (le calepin visuo-spatial et la boucle phonologique) plutôt qu'un seul, allégeant de cette manière la charge en mémoire de travail » (Bara et Tricot, 2017, p. 10).

Une fois l'explication donnée, les élèves étaient systématiquement invités à prononcer, à haute voix, le mot ou l'expression. Rosenthal et Ehri (2011) ont mis en évidence que cette activité d'énonciation, quand elle est menée de manière systématique, améliore la mémorisation à long terme et la compréhension. En procédant de la sorte, on permettrait aux enfants de stocker deux connaissances pour un même mot : l'une sémantique, l'autre phonologique.

Les données recueillies par Zormpa, Brehm, Hoedemake et Meyer (2019) nous permettent de faire l'hypothèse que ces conditions d'encodage peuvent aussi expliquer une partie de nos résultats. Elles montrent, en effet, que le fait d'enseigner le vocabulaire avec des représentations imagées et de faire produire oralement le nom a une influence bien plus grande sur les performances des enfants que la lecture de mots écrits. Selon ces auteurs, l'effet image et l'effet production favorisent un encodage plus riche au départ, les élèves disposant d'une représentation visuelle statique (ou animée), motrice (énonciation) et sonore (oralisation du mot). Or, selon Perfetti (2007), la capacité à retrouver et à utiliser rapidement un mot dans le contexte approprié est le résultat d'une connaissance des mots de « haute qualité ». On a aussi montré que la capacité à utiliser les mots en contexte peut être un marqueur de qualité particulièrement important pour les enfants de classe maternelle, dont la connaissance des mots est moins décontextualisée que celle des enfants plus âgés (Snow, Cancino, De Temple et Schley, 1991).

Dans les verbatim, nous avons observé combien les élèves du GE étaient soucieux d'employer le mot juste. Témoin E72 qui, ne retrouvant plus la

prononciation du terme *égorger*, le remplace par un autre qu'il sait correct : « Le renard agor... euh... euh... croque la poule. » Quelques minutes plus tard, il le retrouve et raconte que « le loup égorge le renard ». Dans les rappels du GC, nous avons été frappées par le nombre d'élèves transformant les mots : le ver de terre devient la pomme de terre ; les deniers, les beignets ou les souliers ; un malandrin, un verre de vin ou un malin ; la moisson, la boisson ; le chasseur, la sœur ; égorger, dégorger ; Compère Lapin, grand-père Lapin ; tuer le loup d'un coup de fusil, tuer le loup d'un coup de fusée.

3.5. Inciter les enseignants et les élèves à multiplier les liens sémantiques

On aura déduit de ce qui précède qu'il ne suffit pas de montrer et de nommer les images, il faut aussi apprendre aux jeunes enfants à faire des liens sémantiques entre le mot nouveau et plusieurs autres qui appartiennent à la même catégorie puis à des catégories différentes. On a régulièrement montré que les nouveaux mots s'accrochent plus facilement à la base de connaissances lorsqu'ils sont reliés à des mots connus (Borovsky, Ellis, Evans et Elman, 2016) et que cette mise en lien permet de mieux organiser le stockage dans la base de connaissances (Nagy *et al.*, 1985 ; Hadley, Dickinson, Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2019). Dans l'épreuve évaluant la connaissance des mots présents dans l'album *Les deniers de Compère Lapin*, beaucoup d'élèves⁹ désignaient, au départ, la poule par le mot *oiseau*. Le mot est correct bien qu'insuffisamment précis, mais quand les élèves apprennent le terme et qu'on s'empresse d'ajouter que la poule est bien un oiseau, alors ils récupèrent toutes les connaissances connexes qu'ils avaient acquises au fil du temps : la poule est un oiseau, donc elle a des plumes, un bec, des ailes, deux pattes... L'étude d'Hadley et ses collaborateurs (2019) montre que lorsque les enfants rencontrent de nouveaux mots dans leur environnement, ils sont plus susceptibles de retenir ceux pour lesquels ils peuvent établir des relations sémantiques avec des réseaux déjà existants.

Dickinson *et al.* (2019) déplorent que la plupart des chercheurs qui s'intéressent à l'enseignement du lexique privilégient la quantité plutôt que l'acquisition de connaissances approfondies de chaque mot enseigné. On a d'ailleurs précédemment montré que cette approche quantitative conduit les élèves à une compréhension superficielle des mots et une connaissance sémantique relativement minimale (Yuan et Fisher, 2009). La récupération des mots en mémoire est étroitement liée à la nature et à la qualité de leur encodage, c'est-à-dire à la manière dont ils ont été enseignés, appris et stockés (Chi, Hutchinson et Robin, 1989). On sait aussi que les élèves qui ont une connaissance approfondie des mots comprennent mieux ce qu'on leur lit (Ouellette, 2006 ; Proctor, Silverman, Haring, et Montecillo, 2012). Dès lors, on comprend mieux les résultats des études montrant que plus on ajoute de composants didactiques à l'activité d'encodage, plus la précision des mots stockés augmente et meilleure est la récupération des mots en mémoire, récupération qui fonde le réemploi lexical.

9 Dans notre échantillon, 65,6 % d'élèves parlent uniquement le français à la maison, contre 9,0 % qui ne le parlent pas chez eux. Les autres, 25,4 %, parlent à la maison au moins deux langues dont le français.

C'est pourquoi, dans notre intervention, nous invitons les enseignants à multiplier les liens sémantiques lors de la présentation d'un mot nouveau. Ils diront (ou feront dire), par exemple, que la poule est un oiseau et présente donc toutes les caractéristiques listées ci-dessus, mais aussi qu'elle vit dans un poulailler avec ses poussins et le coq, qu'elle pond des œufs, qu'elle adore manger des vers de terre, des graines... On leur demande aussi d'inciter régulièrement les élèves à faire part de leurs connaissances et expériences personnelles sur les mots étudiés.

3.6. Dissocier la présentation du texte et celle de l'illustration, puis soigner leur mise en lien

Dans nos scénarios, la présentation du texte est toujours dissociée de celle de son illustration, stratégie pédagogique qui oblige les élèves à traiter l'écrit entendu : les mots, les phrases, le texte (Brigaudiot, 2000). Dans un second temps, on les invite à décrire l'illustration qu'ils s'attendent à voir juste après : c'est la première occasion de produire le lexique contenu dans le texte ou des synonymes qui prouvent sa compréhension. L'illustration affichée ensuite est très précisément décrite et commentée. On trouve, dans cette activité, de quoi mieux comprendre le sens d'un terme ou une expression.



Figure 1 : *Les deniers de Compère Lapin* (Simonsen et Le Huche, 2009), p.3

Grâce à cette illustration, par exemple, les élèves peuvent enrichir leur compréhension de l'expression *ne plus avoir un sou* en s'appuyant sur plusieurs informations (le visage de Compère Lapin, le coffre-fort et la tirelire). On observe une trace de cette hypothèse dans leur récit. Prenons l'exemple de trois élèves qui racontent cette scène en intégrant les informations données par l'illustration :

E56 : Compère Lapin, il a pas de sou, même sa tirelire en forme de cochon et même son coffre-fort ils sont vides.

E14 : Compère lapin se réveille avec une terrible faim, il regarde dans sa tirelire sa boîte de cochon elle est vide alors il va chez le ver de terre.

E35 : Il va voir dans son coffre-fort, plus de sou. Il va voir dans sa tirelire, plus de sou. Il va voir dans son porte-monnaie, plus un sou non plus.

3.7. Réviser le vocabulaire et entraîner le réemploi en faisant varier les contextes de production (et donc de récupération)

Brown, Roediger et McDaniel (2016) ont mis en évidence le rôle que jouent, dans la consolidation des apprentissages, les activités qui obligent à récupérer les informations stockées en mémoire et à énoncer le résultat. Nous en avons inclus de nombreuses dans notre intervention en prenant soin de faire varier les contextes de production.

Au début de chaque séance, l'enseignant fait renommer tout le vocabulaire appris au fil des modules avant d'enseigner les mots et expressions du nouvel épisode à l'étude. Tous les élèves participent à cette « chorale » en respectant un rituel : n'énoncer le mot ou l'expression qu'au signal donné (soit par le professeur, soit par un élève) pour que tout le monde ait bien le temps d'aller le rechercher en mémoire.

À un autre moment de la journée, les élèves vont en salle de jeux pour participer à une dictée de mots et d'expressions qu'ils doivent mimer. Cette activité de révision originale trouve son origine dans les travaux menés dans une approche incarnée de la cognition (*embodied cognition*) prouvant que le passage par le corps peut enrichir l'encodage. Dans la majorité des études empiriques, les résultats montrent un effet positif de l'utilisation du corps dans la construction des connaissances (pour une revue, voir Bara et Tricot, 2017).

Nous proposons aussi de mener souvent des activités de dessins guidés (ou dictée de dessins) qui permettent de réviser et de représenter le vocabulaire. On trouvera dans l'article de Wammes, Jonker et Fernandes (2019), intitulé « Drawing improves memory: The importance of multimodal encoding context »¹⁰, des preuves empiriques du bien-fondé de cette activité.

À la fin de chaque séance, les élèves sont invités à jouer l'histoire (activité théâtrale) en essayant d'employer le vocabulaire présent dans le texte.

Une maquette, enrichie au fil des épisodes, et des figurines représentant les personnages sont placées dans la classe. L'enseignant s'en sert souvent pour raconter les épisodes déjà étudiés et les élèves l'utilisent quotidiennement pour s'entraîner à raconter l'histoire à plusieurs, avec le maître ou l'ATSEM ou sans eux ou tout seuls. Ici encore, ils sont incités à réemployer le vocabulaire utilisé par l'auteur.

Enfin, au cours de la journée, les élèves participent à de nombreux jeux de vocabulaire : dénomination rapide, mémoire, devinettes, mimes, catégorisations, lotos, j'ai qui a...

10 « Le dessin améliore la mémoire : l'importance d'un contexte d'encodage multimodal ».



Figure 2.a. : Dessin d'une élève de GS à partir d'une activité de dessin guidé centrée sur le lexique : poule, tête, crête, bec, collerette, pattes, ailes, queue...

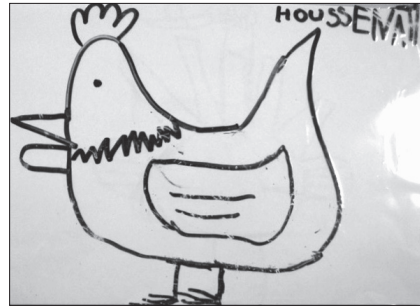


Figure 2.b. : Dessin d'une élève de GS à partir d'une activité de dessin guidé centrée sur le lexique : poule, tête, crête, bec, collerette, pattes, ailes, queue...



Figure 3.a. : Dessin d'une élève de GS à partir d'une activité de dessin guidé centrée sur le lexique : renard, loup, tête, oreilles, cou, museau, dents, langue, queue, pattes, pelage noir...

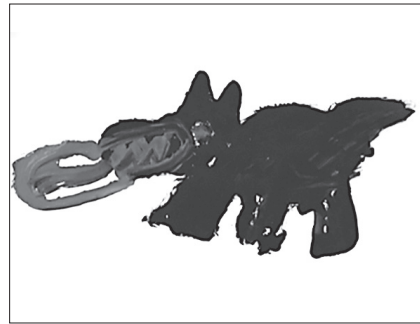


Figure 3.b. : Dessin d'une élève de GS à partir d'une activité de dessin guidé centrée sur le lexique : loup, tête, oreilles, cou, museau, dents, langue, queue, pattes, pelage noir...

Conclusion

« À travers les activités bien conçues suscitant la curiosité et l'intérêt pour l'étude du vocabulaire » (Anderson et Nagy, 1993), nous cherchions à faire construire aux jeunes enfants une « conscience des mots ». Nous ne pouvons conclure cet article qu'en leur donnant la parole. Prenons un exemple : après avoir dépouillé cinq personnages de leurs deniers, « Compère Lapin part en sautant jusqu'à la ville. Jamais, de mémoire de gremlin, Compère Lapin ne s'était autant amusé. Avec ses deniers, il a mené belle vie tout l'été ».

La suite n'est pas écrite mais représentée par six illustrations. On peut y voir Compère Lapin s'admirer dans un miroir avec des habits neufs, manger une glace, rouler dans une voiture décapotable rose, danser en boîte de nuit, jouer au casino et se prélasser dans un Jacuzzi.



Figure 4 : *Les deniers de Compère Lapin* (Simonsen et Le Huche, 2009), p. 16

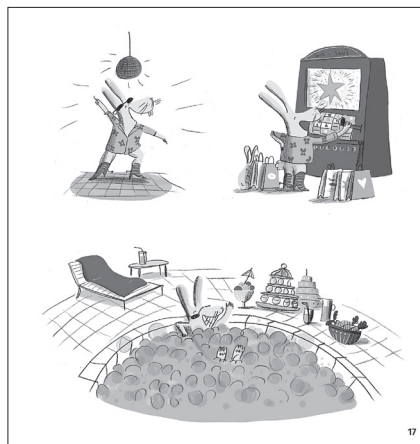


Figure 5: *Les deniers de Compère Lapin* (Simonsen et Le Huche, 2009), p. 17

Et voici comment cette scène uniquement imagée est racontée par deux élèves :

E6 : Compère Lapin il va à l'hôtel, il va jouer au capuccino, ensuite il va s'acheter des habits neufs, il mange des énormes glaces, il va dans les jacuzzis et il s'achète une voiture décapotable, rose en plus. Ensuite il n'a plus aucun sou et il rentre chez lui.

E52 : Maintenant, Compère Lapin il a plein de sous et il va à la ville. Et après il danse, il s'habille, il fait sa star, il joue au jeu de carrefour, il va à la plage. Il s'amène la belle vie et il fait la fête. Et après il va chez lui car il a plus de sou.

Tout ce qui précède contribue, sans aucun doute, à expliquer les effets de notre intervention sur les apprentissages lexicaux des jeunes élèves et leur réemploi en situation de production spontanée. Si l'on en croit Bara et Tricot (2017), les mécanismes d'activation inter-composants que nous avons introduits aident, en effet, à fixer les connaissances en mémoire. Nous sommes toutefois conscientes que ces deux études, menées en contextes écologiques, ne nous permettent pas de distinguer, parmi toutes ces activités, celles qui sont à l'origine des effets.

Bibliographie

- ANDERSON, R. C. et NAGY, W. E. (1993). The vocabulary conundrum. *Center for the Study of Reading Technical Report*, 570, 2-22.
- ALAMRI, K. et ROGERS, V. (2018). The effectiveness of different explicit vocabulary-teaching strategies on learners' retention of technical and academic words. *The Language Learning Journal*, 46(5), 622-633.
- BARA, F. et TRICOT, A. (2017). Le rôle du corps dans les apprentissages symboliques : apports des théories de la cognition incarnée et de la charge cognitive. *Recherches sur la philosophie et la langue*, 33, 219-249.

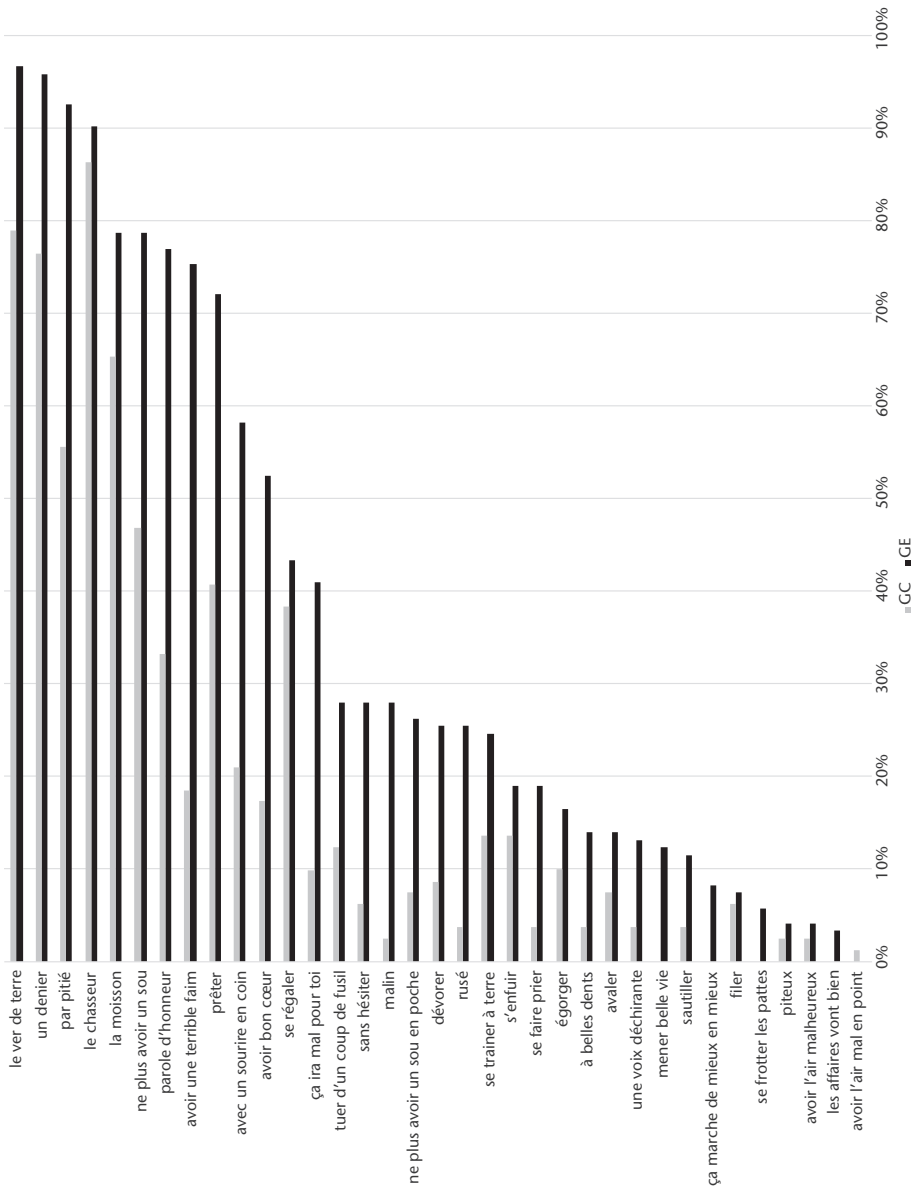
- Récupéré sur le site de l'archive HAL : <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01628840/document>>.
- BECK, I., MCKEOWN, M. et KUCAN, L. (2005). Choosing words to teach. Dans E. H. Hiebert et M. L. Kamil, *Teaching and learning vocabulary. Bringing research to practice* (p. 211-226). New York, NY : Lawrence Erlbaum.
- BLEWITT, P., RUMP, K. M., SHEALY, S. E. et COOK, S. A. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 294-304.
- BOROVSKY, A., ELLIS, E. M., EVANS, J. L. et ELMAN, J. L. (2016). Lexical leverage: Category knowledge boosts real-time novel word recognition in 2-year-olds. *Developmental Science, 19*(6), 918-932.
- BRIGAUDIOT, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette Éducation.
- BROWN, P. C., ROEDIGER, H. L. et MCDANIEL, M. A. (2016). *Mets-toi ça dans la tête! Les stratégies d'apprentissage à la lumière des sciences cognitives*. Paris : Markus Haller.
- CAIN, K. et OAKHILL, J. (2011). Matthew Effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities, 44*(5), 431-443.
- CÈBE, S. et GOIGOUX, R. (2017, 2018, 2019). *Narramus. Apprendre à comprendre et à raconter*. Paris : Retz.
- CLARK, E. V. (2009). *First language acquisition*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- CORSON, P. (1996). *Using English words*. New York, NY : Springer Science & Business Media.
- CHI, M. T., HUTCHINSON, J. E. et ROBIN, A. F. (1989). How inferences about novel domain-related concepts can be constrained by structured knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly, 35*(1), 27-62.
- CHRIST, T. et CHIU, M. M. (2018). Hearing words, learning words: how different presentations of novel vocabulary words affect children's incidental learning. *Early Education and Development, 29*(6), 831-851.
- DAMHUIS, C. M. P., SEGERS, E. et VERHOEVEN, L. (2015). Stimulating breadth and depth of vocabulary via repeated storybook readings or tests. *School Effectiveness and School Improvement, 26*(3), 382-396.
- DICKINSON, D. K. *et al.* (2019). Teaching for breadth and depth of vocabulary knowledge: Learning from explicit and implicit instruction and the storybook texts. *Early Childhood Research Quarterly, 47*, 341-356.
- FLACK, Z. M., FIELD, A. P. et HORST, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental Psychology, 54*(7), 1334-1346.
- GANEA, P. A., PICKARD, M. B. et DELOACHE, J. S. (2008). Transfer between picture books and the real world by very young children. *Journal of Cognition and Development, 9*(1), 46-66.

- GOODMAN, J. C., DALE, P. S. et LI, P. (2008). Does frequency count? Parental input and the acquisition of vocabulary. *Journal of Child Language*, 35(3), 515-531.
- HADLEY, E. B., DICKINSON, D. K., HIRSH-PASEK, K. et GOLINKOFF, R. M. (2019). Building semantic networks: The impact of a vocabulary intervention on preschoolers' depth of word knowledge. *Reading Research Quarterly*, 54(1), 41-61.
- HIRSCH, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge – of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10-13.
- IGEN. (2011). *L'école maternelle*. Rapport n°2011-108 de l'Inspection générale de l'Éducation nationale et de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche. Récupéré sur le site du ministère : <http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf>.
- KENDEOU, P. et van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory et cognition*, 35(7), 1567-1577.
- LECOCQ, P. (1996). L'É.co.s.se : une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- LÉTÉ, B., SPRENGER-CHAROLLES, L. et COLÉ, P. (2004). MANULEX: A grade-level lexical database from French elementary school readers. *Behavior Research Methods, Instruments, et Computers*, 36(1), 156-166.
- MASSARO, D. W. (2015). Two different communication genres and implications for vocabulary development and learning to read. *Journal of Literacy Research*, 47(4), 505-527.
- MCKEOWN, M. G. (2019). Effective vocabulary instruction fosters knowing words, using words, and understanding how words work. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(4), 466-476.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (MEN). (2015). *Programme de l'école maternelle*. Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. (MENJ). (2019). *Les mots de la maternelle*. Récupéré sur le site de l'académie de Strasbourg : <http://www.circ-ien-mulhouse3.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2019/09/Les_mots_de_la_maternelle_sept_2019.pdf>.
- NAGY, W. E., HERMAN, P. A., et ANDERSON, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 233-253.
- NAGY, W. et TOWNSEND, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91-108.
- NATIONAL READING PANEL. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC : National Institute of Child Health and Human Development.

- OUELLETTE, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566.
- PERFETTI, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.
- PROCTOR, C. P., SILVERMAN, R. D., HARRING, J. R. et MONTECILLO, C. (2012). The role of vocabulary depth in predicting reading comprehension among English monolingual and Spanish-English bilingual children in elementary school. *Reading and Writing*, 25(7), 1635-1664.
- ROSENTHAL, J. et EHRI, L. C. (2011). Pronouncing New Words Aloud during the Silent Reading of Text Enhances Fifth Graders' Memory for Vocabulary Words and Their Spellings. *Reading and Writing*, 24(8), 921-950.
- ROUX-BARON, I. (2019). *Évaluer un outil didactique : effets sur les performances langagières des élèves et les pratiques des maitres en réseau d'éducation prioritaire* (thèse de doctorat en Sciences de l'éducation et de la formation). Université Clermont Auvergne, Clermont-Ferrand.
- ROUX-BARON, I., CÈBE, S. et GOIGOUX, R. (2017). Évaluation des premiers effets d'un enseignement fondé sur l'outil didactique *Narramus* à l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 201, 83-104.
- SARDIER, A. (2016). Enseignement-apprentissage du lexique : vers le réemploi lexical en classe de grande section de maternelle. *Repères*, 54, 207-232.
- SÉNÉCHAL, M. (2000). Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire. *Enfance*, 53(2), 169-186.
- SÉNÉCHAL, M. (2017). Shared book reading: An informal literacy activity par excellence. Dans N. Kucirkova, C. E. Snow, V. Grøver et C. McBride, *The Routledge international handbook of early literacy education. A contemporary guide to literacy teaching and interventions in a global context* (p.273-282). Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- SÉNÉCHAL, M., WHISSELL, J. et BILDFELL, A. (2017). Starting from home: home literacy practices that make a difference. Dans K. Cain, D. L. Compton et R. K. Parrila, *Theories of reading development* (p.383-408). Amsterdam, Pays-Bas : John Benjamins Publishing Company.
- SIMONSEN, M. (texte) et LE HUCHE, M. (illustrations). (2009). *Les deniers de Compère Lapin*. Paris : Didier Jeunesse.
- SNOW, C. E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 5-10.
- SNOW, C. E., CANCINO, H., DE TEMPLE, J., SCHLEY, S. et BIALYSTOK, E. (1991). Giving formal definitions: A linguistic or metalinguistic skill. *Journal Title: Language Processing in Bilingual*, 115(2), 90-112.
- STAHL, S. A. et NAGY, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ : Erlbaum.

- WAMMES, J. D., JONKER, T. R. et FERNANDES, M. A. (2019). Drawing improves memory: The importance of multimodal encoding context. *Cognition*, 191, 103955.
- YUAN, S. et FISHER, C. (2009). "Really? She blicked the baby?" Two-year-olds learn combinatorial facts about verbs by listening. *Psychological Science*, 20(5), 619-626.
- ZORMPA, E., BREHM, L. E., HOEDEMAKER, R. S. et MEYER, A. S. (2019). The production effect and the generation effect improve memory in picture naming. *Memory*, 27(3), 340-352.

Annexe



Annexe 1 : Réemploi spontané du lexique dans les narrations : comparaison des scores pour chacun des items en fonction des groupes (GE vs GC)

L'histogramme représente les différences observées et la manière dont s'organisent nos données.