

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Parcours Professeur.e des écoles

Titre du mémoire

Un enseignement du lexique par la pluridisciplinarité

Présenté par **BAUER Louise**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire	Co-directeur-trice de mémoire
Nom, prénom : Duvignau, Karine	Nom, prénom :
Statut : Professeur en Sciences du langage	Statut :

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Karine Duvignau	Présidente du Jury
Pascal Dupont	Assesseur

Soutenu le 29 / 03 / 2023

inspé
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ

PROFESSEUR.E DES ÉCOLES



Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e, Louise Bauer

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :
L'enseignement du lexique par la pluridisciplinarité

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecris--182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait à Toulouse le 21/03/2023,

Signature de l'étudiant.e

Lu et approuvé



ATTESTATION DE NON-PLAGIAT	2
INTRODUCTION	4
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE.....	5
1. LES PRÉCONISATIONS INSTITUTIONNELLES.....	5
1.1) <i>À propos de l'enseignement du lexique</i>	5
1.1)1. Depuis l'école primaire : focus sur l'école maternelle	5
1.1)2. L'enjeu social de l'enseignement du lexique	7
1.2) <i>Étude de la pluridisciplinarité dans les programmes scolaire et le S.4.C.</i>	8
1.2)1. La possibilité du « Croisement entre enseignements » aux cycles 2 et 3	8
1.2)2. La maternelle, un espace propice à la polyvalence	10
1.2)2.1) <i>Occurrence du lexique, du vocabulaire dans les programmes</i>	10
1.2)2.1) <i>Occurrence du terme pluridisciplinarité dans les programmes</i>	12
2. LES PRÉCONISATIONS DE LA RECHERCHE	13
2.1) <i>L'enseignement du lexique d'après les recherches en didactique</i>	13
2.1)1. Une multimodalité des dispositifs	13
2.1)2. Prendre en compte le réemploi	14
2.2) <i>À propos de l'enseignement pluridisciplinaire</i>	16
2.2)1. Les apports de la psychologie pour la pluridisciplinarité : les compétences transversales	16
2.2)2. Focus sur la spécificité de l'enseignement pluridisciplinaire	17
DEUXIÈME PARTIE : PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE	18
1. OBJECTIFS : ASSURER LA MÉMORISATION ET LA MAITRISE LEXICALE.....	18
2. MÉTHODOLOGIE DU RECUEIL DE DONNÉES	20
2.1) <i>Participants</i>	20
2.2) <i>Le dispositif de séquence</i>	20
2.3) <i>Descriptif des séances</i>	21
2.4) <i>Les outils et les critères d'analyses</i>	31
2.4)1. Les outils : les évaluations et l'activité finale de réemploi	32
2.4)2. Les critères	33
TROISIÈME PARTIE : RÉSULTATS ET ANALYSE	33
1. RAPPEL DES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	34
2. RÉSULTATS : APPORTS DE L'ENSEIGNEMENT DISCIPLINAIRE	34
2.1) <i>Une augmentation du nombre d'unités lexicales mobilisées</i>	34
2.2) <i>Une meilleure maîtrise lexicale en fin de séquence</i>	37
3. EFFETS DU RÉEMPLOI : RÉSULTATS.....	40
CONCLUSION	43
PERSPECTIVES	44
REMERCIEMENTS.....	46
BIBLIOGRAPHIE	46
SITOGRAPHIE.....	49
ANNEXE.....	51

Introduction

La question de l'enseignement du lexique fait l'objet d'un fort intérêt dans le monde de la recherche. Plus particulièrement, l'année 2020 voit la parution de deux ouvrages marquants : le numéro 61 de la revue *Repères*, « Construire la compétence lexicale : quelles avancées vers le réemploi aujourd'hui ? » coordonnée par Anne Sardier et Noëlle Roubaud, et le numéro 62 de la revue *Lidil*, « Recherches actuelles en didactique du lexique : avancées, réflexions, méthodes » coordonnée par Ophélie Tremblay et Dominic Anctil.

Le lexique est une des sous-disciplines du français et est défini en linguistique comme l'ensemble des unités lexicales d'une langue, « ce qui dépasse la seule notion de mot » (Tremblay, Anctil, 2020). Il s'agit d'un ensemble structuré de termes mis en réseaux et associés entre eux. Ainsi, le lexique englobe tous les mots et ensembles de mots tels que les expressions, les maximes ou proverbes, les collocations ou cooccurrences, les locutions ou encore les pragmatèmes. On oppose souvent le lexique au vocabulaire bien que ce dernier fonctionne davantage comme une sous-discipline de la première (Picoche, 2011). En effet, si le lexique concerne les unités lexicales d'une langue dans sa globalité, on limite le vocabulaire au discours oral ou écrit, un « énoncé supérieur à la phrase, considéré du point de vue de son enchaînement »¹. Le vocabulaire comprend alors l'ensemble des unités lexicales connues par une personne : un bagage personnel de mots en perpétuelle expansion. Si nous accumulons mots et expressions dès notre plus jeune âge en écoutant notre famille parler par exemple, nous ne cherchons pas toujours à faire du lien entre les unités lexicales apprises ni à enrichir ce bagage par nous-même. L'école primaire est le premier lieu où un enseignement du lexique et du vocabulaire nous est donné de façon explicite et/ou implicite (lecture, chansons, modèle référent, etc.). Il nous permet à terme d'acquérir une certaine maîtrise lexicale, la capacité à utiliser avec discernement les unités lexicales à l'écrit ou à l'oral. Les chercheurs s'accordent sur le fait que cette maîtrise est indissociable de la capacité à décontextualiser son

¹ Dictionnaire Larousse (2010)

utilisation, c'est-à-dire à réemployer les unités lexicales dans un contexte différent de celui dans lequel elles ont été apprises.

Dans cette étude, nous allons nous intéresser à l'enseignement du lexique en école maternelle. Nous nous appuyerons sur le caractère transversal du lexique (la polysémie et le lexique de spécialité) pour construire une séquence pluridisciplinaire. Comment s'assurer la mémorisation des unités lexicales enseignées par la pluridisciplinarité ? Comment vérifier la maîtrise lexicale des élèves ?

Ces questionnements ont mené à la problématique suivante : *L'enseignement du lexique par la pluridisciplinarité.*

Dans un premier temps, il convient d'interroger les préconisations institutionnelles et de connaître les avancées de la recherche dans ces domaines.

Première partie : Cadre théorique

1. Les préconisations institutionnelles

1.1) À propos de l'enseignement du lexique

1.1)1. Depuis l'école primaire : focus sur l'école maternelle

L'enseignement de la langue française passe par deux activités langagières : la compréhension et l'expression (orale et écrite). Le travail de l'élève, accompagné par le professeur, est de développer la fluidité du déchiffrage (pour lire et écrire), d'enrichir son vocabulaire et de maîtriser les différentes règles grammaticales. Plus précisément, l'enseignement du lexique et du vocabulaire doit lui permettre à la fois de comprendre le sens de ce qui est dit ou écrit et de se l'approprier.

L'enrichissement lexical implique un enseignement explicite et dirigé avec des séquences spécifiques, des activités régulières de classification, de mémorisation de mots, de réutilisation de vocabulaire et d'interprétation de termes inconnus à partir de leur contexte ou de leur morphologie.²

² Éduscol, Vocabulaire. Principes pour concevoir son enseignement (2020), p.1

L'Éducation Nationale recommande vivement que l'enseignement du lexique soit *explicite et dirigé*. Il s'agit de leçon dont l'objet d'étude porte précisément sur le lexique. Les élèves doivent également être conscients de l'étudier. On ne peut pas se limiter aux quelques imprégnations laissées au hasard de la conversation ni à la lecture (Picoche, 2011). Les élèves doivent être avertis de l'objectif d'apprentissage et des compétences travaillées (le pourquoi). Le professeur doit présenter les procédures et les connaissances à mobiliser pour réussir la tâche (le comment) et définir l'objet d'apprentissage en lui-même (le quoi). L'idée est de faciliter la conscientisation des processus d'apprentissage.

Les ressources d'accompagnement préconisent également quatre principes à respecter. Le premier porte sur les verbes « parce que c'est celui qui structure la phrase » (ibid.). Ils sont régulièrement travaillés toute la scolarité pour saisir l'ensemble des modes et des temps et leur rôle dans une phrase. Ils sont alors étudiés du point de vue morphologique et syntaxique. Le second principe porte précisément sur l'étude de la syntaxe. L'organisation d'une phrase et ses composantes est régie par des règles, ce qui implique qu'on ne peut pas placer un mot au hasard. L'intérêt de l'élève pour la syntaxe lui permet de donner du sens aux règles. Le troisième principe porte sur les termes polysémiques. Le professeur doit faire comprendre à ses élèves que certains mots ont plusieurs sens : un sens propre et un sens figuré, ou un sens propre à une discipline. Par exemple, possédant un sens différent dans les disciplines botanique et ornithologique, *Kiwi* est le nom d'un fruit comestible ou le nom maori d'un aptéryx. La polysémie peut être elle-même objet d'étude ou alors point de vigilance. Enfin, selon le dernier principe, il est préférable de prendre le mot comme point de départ pour chercher l'éventail de concepts auquel il nous fait penser.

Afin de se centrer particulièrement sur l'école maternelle, étudions les principes d'enseignement propre à ce cycle. Il en existe sept d'après la ressource *Vocabulaire. Principes pour concevoir son enseignement*. L'enseignement du « vocabulaire »³ doit partir de situations de communication inductrices (jeux, conversations, étude d'un album de littérature de jeunesse, etc.). Il passe par différentes modalités (classe entière pour l'écoute, la compréhension et la réception ; effectifs réduits pour la production langagière, les activités, l'étayage ; mais également des activités en

³ Le terme « vocabulaire » plutôt que « lexique » est utilisé pour respecter la désignation de l'Éducation Nationale dans ses textes officiels.

relation duelle). Le professeur donne l'exemple en mobilisant un langage référent. Il doit également prévoir à la fois : un corpus de mots référés à un univers appartenant à différentes catégories grammaticales, ainsi que différents moments dédiés au réemploi. Il doit également s'assurer de la mémorisation en faisant appel, dans des contextes différents, aux champs sémantiques, aux représentations ainsi qu'à la forme sonore du mot. Enfin – commun à tous les enseignements – il convient de garder une trace de ces apprentissages pour que les élèves puissent s'y référer.

1.1)2. L'enjeu social de l'enseignement du lexique

Nous devons garder en mémoire l'ensemble de ces directives afin de créer une séquence d'enseignement sur le lexique. En effet, l'enseignement du lexique porte aussi un enjeu social, car le rapport d'un individu à la langue peut être vecteur d'inégalités.

La maîtrise de la langue française est fondamentale pour l'émancipation des élèves. La capacité des élèves à comprendre, à analyser le fonctionnement de la langue et à savoir appliquer les règles est indispensable, car elle conditionne leur accès à tous les enseignements disciplinaires. Elle commande leur réussite scolaire ainsi que leur insertion dans la vie sociale. La scolarité obligatoire doit permettre de l'acquérir de manière solide et durable. (*Enseignement de la grammaire et du vocabulaire : un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française*, s. d.)

Il existe parfois des écarts forts entre les élèves en termes d'apprentissages langagiers et qui ne cessent de se creuser durant la scolarité (Bentolila, 2008). En lexique, ces lacunes portent autant sur la richesse lexicale que sur la compréhension. Le cycle 1 est celui de la découverte. En petite section, certains enfants ne s'expriment pas encore correctement voire ne parlent pas du tout. D'autres parlent une autre langue dans leur famille. Mais chacun devra petit à petit apprendre la langue de référence de l'école. Elisabeth Nonnon dans un entretien de 2014 nous rappelle que le décalage dans la pratique langagière est accentué par le décalage entre les références culturelles des élèves. L'enjeu pour des élèves de maternelle est de parvenir à se faire comprendre par les autres et surtout de comprendre ce qu'on leur demande. Ainsi, l'une des missions de l'école est d'offrir aux élèves des opportunités riches et variées de manipuler la langue et surtout de construire des références culturelles communes. La chercheuse encourage d'ailleurs de multiplier les supports et les disciplines scolaires. Ceci afin d'offrir aux élèves différents contextes dans

lesquels chacun pourra trouver sa place, et qui, sur le long terme, pourraient convenir à tous.

« [...] je trouve dommage que, dans les petites classes, les activités de langage comme celles de lecture interprétative se fassent de plus en plus souvent, parfois de façon presque exclusive, à partir d'albums de fiction parfois très complexes, et moins à partir de tâches et de supports en technologie, en sciences ou de la vie pratique, par exemple. » (Nonnon, 2014)

On constate que les connaissances lexicales influencent la réussite scolaire des élèves. Dans ce contexte, la démarche d'enseignement du lexique pourrait jouer un rôle, notamment la démarche d'enseignement pluridisciplinaire.

1.2) Étude de la pluridisciplinarité dans les programmes scolaire et le S.4.C⁴.

1.2)1. La possibilité du « Croisement entre enseignements »⁵aux cycles 2 et 3

Afin de compléter l'étude des textes théoriques, il nous faut étudier en détails les contenus des programmes scolaires des cycles, pour savoir s'ils donnaient quelques indications sur les façons de concilier pluridisciplinarité et enseignement du lexique. Tout d'abord, si l'on regarde plus précisément les programmes de Français des cycles 2 et 3, on remarque un paragraphe intéressant intitulé « croisement entre enseignements ». Ce paragraphe est présent à la fin de plusieurs déroulés des différentes disciplines et propose des étendues possibles aux contenus d'enseignement. Par exemple pour l'E.P.S :

« [l'éducation physique et sportive] offre de nombreuses situations permettant aux élèves de pratiquer le langage oral. Ils sont ainsi amenés à utiliser un **vocabulaire** adapté, spécifique pour décrire les actions réalisées par un camarade et eux-mêmes, pour organiser leur activité ou celle d'un camarade et pour exprimer les émotions ressenties ».⁶

Ainsi l'enseignement du vocabulaire des actions peut être mené dans un contexte pluridisciplinaire avec l'éducation physique. De même, l'enseignement « Questionner le monde » des cycles 2 permet aux élèves d'enrichir et de manipuler un lexique

⁴ S.4.C : Socle de compétences, de connaissances et de culture

⁵ Intitulé de paragraphes dans les programmes scolaires

⁶ Programmes scolaires du cycle 2 (2020), p. 40

explicite « pour décrire et concevoir des objets, pour désigner une action par un verbe spécifique ». En y réfléchissant, le lexique peut être associé à toutes les disciplines. Avec les cycles 2, on peut par exemple étudier le lexique de l'espace grâce aux enseignements « Questionner le monde » et « Éducation physique et sportive ». En effet, les programmes du premier préconisent les C.C.A.⁷ suivantes :

« Se repérer dans son environnement proche. Situer des objets ou des personnes les uns par rapport aux autres ou par rapport à d'autres repères.

- Vocabulaire permettant de définir des positions (gauche, droite, au-dessus, en dessous, sur, sous, devant, derrière, près, loin, premier plan, second plan, nord, sud, est, ouest, etc.).

- Vocabulaire permettant de définir des déplacements (avancer, reculer, tourner à droite/à gauche, monter, descendre, etc.) »⁸

Or l'éducation physique et sportive :

« [...] contribue pleinement à l'acquisition des notions relatives à l'espace et au temps introduites en mathématiques et dans l'enseignement « Questionner le monde ». »⁹

Il est donc également possible d'étudier le lexique de l'espace grâce à l'enseignement des mathématiques :

« Au cycle 2, les élèves acquièrent à la fois des connaissances spatiales comme l'orientation et le repérage dans l'espace et des connaissances géométriques sur les solides et sur les figures planes. Apprendre à se repérer et se déplacer dans l'espace se fait en lien étroit avec le travail dans « Questionner le monde » et « Éducation physique et sportive ». Les connaissances géométriques contribuent à la construction, tout au long de la scolarité obligatoire, des concepts fondamentaux d'alignement, de distance, d'égalité de longueurs, de parallélisme, de perpendicularité, de symétrie. »¹⁰

Ainsi, à travers le lexique de l'espace, on constate que le lexique peut être enseigné à travers plusieurs disciplines scolaires. Cette remarque renforce l'idée que le croisement entre enseignements est fondamental. À présent, il convient de s'intéresser au moyen de mener ce croisement au cycle 1.

⁷ C.C.A. : Connaissances et compétences associées

⁸ Programmes scolaires du cycle 2 (2020), p. 51

⁹ Ibid., p. 40

¹⁰ Ibid., p. 62

1.2)2. La maternelle, un espace propice à la polyvalence

1.2)2.1) Occurrence du lexique, du vocabulaire dans les programmes

À présent, nous allons centrer notre étude de la pluridisciplinarité dans les programmes scolaires du cycle 1. Tout d'abord, procédons à la recherche des occurrences des mots « lexique », « vocabulaire » et « pluridisciplinaire » dans les programmes des trois cycles ainsi que dans le S.4.C., afin de comparer les recommandations de l'Éducation Nationale. En effet, les programmes sont la principale ressource fournie aux enseignants pour construire leur démarche d'enseignement. La figure 1 ci-contre en présente les résultats :

Fig. 1 : Occurrences du lexique, du vocabulaire et de la pluridisciplinarité dans les programmes

Termes ou expressions	Occurrences	Textes	Disciplines ou thématiques concernées (Nombre d'occurrences/domaines)
Lexique	1	C1	Domaine 3 : Agir s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques (1)
	18	C2	Volet 2 (3), Français (6), Arts (1), E.M.C. (1), Questionner le monde (1), Mathématiques (6)
	41	C3	Volet 1 (1), volet 2 (1), Français (19), Langues vivantes (6), Arts (8), Histoire et géographie (2), Mathématiques (4)
	0	S.4.C.	
Vocabulaire	7	C1	Domaines : 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (3) ; 3 : Agir s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques (1) 4 : Construire les premiers outils pour structurer sa pensée (2) 5 : Explorer le monde (1)
	31	C2	Français (15), Musique (3), E.P.S. (1), E.M.C. (3), Questionner l'espace et le temps (2), Mathématiques (7)
	26	C3	Français (5), Arts (7), E.P.S. (1), E.M.C. (6), Géographie (2), Sciences (1), Mathématiques (4)
	3	S.4.C.	Domaines : 1 : Les langages pour penser et communiquer (2) 3 : La formation de la personne et du citoyen (1)
Pluridisciplinaire	0	C1	
	0	C2	

	3	C3	Arts plastiques (1), Histoire des arts (1), Géographie 6 ^e (1)
	0	S.4.C.	

Légende :

- () : nombres de répétitions du mots par parties ou sous-parties du programme
- C1, C2, C3 : cycle 1, 2 ou 3
- S.4.C. : Socle commun de compétences, de connaissances et de culture

On constate ainsi plusieurs faits intéressants. Du point de vue de l'enseignement du lexique, il apparaît une très forte séparation entre les cycles. Le cycle 3 présente 41 occurrences du mot « lexique », vient ensuite le cycle 2 avec 18 occurrences, et enfin le cycle 1 avec seulement une apparition. Pourtant, les élèves du cycle 1 sont tout autant concerné par l'apprentissage du lexique puisqu'ils sont à un âge où de nouveaux termes ou expressions apparaissent régulièrement au cours des apprentissages. Nous pouvons supposer que les cycle 2 et 3 proposent un enseignement du lexique plus approfondi. Le constat est similaire en ce qui concerne le terme « vocabulaire ». Là encore, le nombre est plus important pour les cycles 2 et 3 avec respectivement 31 et 26 occurrences, contre 7 pour le cycle 1. Notons également que le S.4.C. ne cite jamais « lexique » et seulement 3 fois « vocabulaire ».

Ainsi, nous remarquons que la maternelle semble être le niveau le moins bien loti en indications. Il ne s'agit pas ici de faire une analyse approfondie des programmes scolaires. Seulement une volonté de comprendre quelles sont les pistes données aux enseignants.

Les programmes de l'école maternelle semblent donner peu d'indications aux professeurs. Pourtant, la maternelle est le niveau de scolarité où l'enseignement du lexique est le plus favorisé. En effet, comme le montre le domaine 1 « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », le développement des compétences langagières de l'élève est un objectif majeur du cycle 1. Les contenus d'enseignements portent sur l'oral et l'écrit. Pour autant, le langage oral est majoritairement utilisé dans chaque domaine. Par exemple le domaine 3 « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » engage l'élève dans l'expression oral : « Décrire une image et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté »¹¹.

¹¹ Programmes scolaires du cycle 1 (2020), pp. 19

Dans l'enseignement du langage oral, l'élève développe des compétences langagières spécifiques. L'enseignant apporte de nouveaux mots qui permettent à l'élève d'améliorer la conduite de discours. Il acquiert alors des conduites discursives diverses (descriptive, explicative, narrative et argumentative) qui nécessite à la fois des compétences syntaxiques et lexicales.

L'absence de « lexique » et la faible répétition de « vocabulaire » me poussent à penser que les programmes ne serviront pas correctement les enseignants. D'où la nécessité de concevoir des démarches d'enseignements efficaces.

1.2)2.1) Occurrence du terme pluridisciplinarité dans les programmes

Ensuite, du point de vue de l'enseignement pluridisciplinaire, aucune apparition du terme n'est visible dans les programmes. Mais nous savons déjà qu'il est possible de la mener en cycle 2 et 3. À cette absence, nous émettons une hypothèse. Il peut s'agir d'un non-dit parce que la possibilité de croiser les enseignements en maternelle est une évidence. Les programmes de maternelle ne segmentent pas les contenus en *disciplines*, mais bien en *domaines*. « *Domaine* » est l'appellation de cinq thématiques¹² des programmes du cycle 1. Elle renvoie à des champs d'apprentissage plus larges que les *disciplines*. En effet, une discipline scolaire est un ensemble structuré de contenus, de connaissances et de dispositifs (Reteur, 2013). C'est une construction sociale qui porte un regard particulier sur le monde à travers les connaissances et les outils qu'elle mobilise. En revanche, le domaine scolaire renvoie à un champ de connaissances, de contenus et de dispositifs plus généraux. Par exemple, le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », peut concerner le langage à la fois en langue française, orale et écrite, et dans des disciplines spécialisées comme les mathématiques.

Tout l'enjeu est de réfléchir au moyen d'articuler les domaines de la maternelle pour proposer un enseignement pluridisciplinaire du lexique. Intéressons-nous aux

¹² 1 - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ; 2 - Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique ; 3 - Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques ; 4 - Les outils pour structurer sa pensée ; 5 - Explorer le monde

travaux mené en didactique du lexique et sur la pluridisciplinarité afin de préciser l'objet de cette étude.

2. Les préconisations de la recherche

2.1) L'enseignement du lexique d'après les recherches en didactique

2.1)1. Une multimodalité des dispositifs

Lorsque l'on se penche sur les travaux de recherches déjà parus autour des dispositifs d'enseignement du lexique, on s'aperçoit qu'énormément de pistes ont déjà été envisagées et étudiées.

Certains chercheurs se sont penchés sur les bienfaits de la lecture, dont on sait qu'elle a déjà fait ses preuves chez les maternelles grâce à la lecture à voix haute, par exemple. En effet, D. Anctil et C. Sauvagneau (2020) rappellent que la lecture interactive combinant la lecture à voix haute et des questions ciblées pour la construction du sens, est une approche didactique possible pour enseigner le lexique à des élèves prélecteurs et donc de maternelle. Or, les élèves participants à notre étude sont en grande section. La lecture est la principale entrée dans le monde des mots, à la fois pour les petits mais aussi pour les adultes. Pour l'enseignant, elle permet d'envisager différents champs lexicaux et catégories grammaticales. Mais c'est également un dispositif incomplet. Il est nécessaire de la combiner à d'autres activités.

Des chercheurs en didactique du lexique s'accordent sur une méthode d'apprentissage complète passant par des leçons explicites (Gonzalez et al., 2014, Anctil et Sauvagneau, 2020, Tremblay et Anctil, 2020, Roux-Baron et Cèbe, 2020) – s'accordant également avec le cadrage institutionnel. Il s'agit donc de construire une séquence d'enseignement centrée principalement sur des séances dont le lexique est l'objet d'étude et est abordé directement. En effet, il ne suffit pas de lire pour comprendre et retenir. Il est nécessaire d'envisager le lexique comme un enseignement à part entière. Étant donné que nous avons largement parlé des bienfaits de l'enseignement explicites, nous ne nous attarderons pas plus sur le sujet.

D'autres dispositifs ont été pensés. Il existe le dispositif du *mot-vedette* étudié par Roubaud et Moussu (2008, 2012), Roubaud et Sardier (2020) et Roubaud (2020). Il consiste à cibler un mot qui sera le point de départ d'activités lexicales. Cette méthode peut être mise en place de l'école maternelle à la fin de l'école élémentaire. Le mot-vedette permet de dépasser les limites des manuels scolaires, de créer des liens entre les unités lexicales et d'associer les connaissances lexicales (champs lexicaux, dérivation, graduation, etc.). En somme, c'est une méthode qui engage le lexique dans sa globalité et qui permet aux élèves et à leur professeur de coconstruire le contenu d'enseignement. Cette approche a particulièrement retenu mon attention parce que les élèves y jouent un rôle essentiel. Grâce à leurs propositions, leurs interventions, les savoirs communs de la classe se forment petit à petit. Ce dispositif est ouvert aux idées nouvelles et laisse place à la verbalisation, au langage oral. De ce point de vue, l'approche par le mot-vedette est une porte d'entrée vers le réemploi puisqu'à plusieurs reprises, seront menées des activités de remobilisation et de compréhension. De plus, elle ne met de côté aucun support ce qui me permettrait de garder un pied dans la lecture.

Ainsi, retenons plusieurs approches utiles et/ou nécessaires à l'enseignement du lexique. La lecture pour se confronter aux unités lexicales d'une langue ; proposer des séances d'enseignement explicite avec le lexique comme objet d'étude ; faire intervenir les élèves dans la construction des connaissances ; etc. Ces approches sont donc susceptibles d'être utilisées pour construire une séquence d'enseignement du lexique. Ensuite, il faut réfléchir au moyen de s'assurer de la mémorisation et de la maîtrise des savoirs enseignés.

2.1)2. Prendre en compte le réemploi

Le professeur des écoles doit permettre aux élèves de développer leur capacité à produire et à réemployer les unités lexicales. Or, le *réemploi* est depuis récemment, très mis en avant par la recherche comme un outil au service des apprentissages lexicaux. Il a une place très importante en « réception » (compréhension) du lexique (Sardier, Roubaud, 2020). Parce qu'il ne suffit pas de mémoriser d'un mot pour être capable de l'utiliser en contexte, il faut en comprendre le ou les sens. En effet, on considère qu'un élève maîtrise son vocabulaire à partir du moment où il utilise les

unités lexicales de façon naturelle et dans un contexte cohérent et différent de celui dans lequel il a été enseigné. On parle de « décontextualisation » ou « de consolidation pour la mémoire » (qui participe à la mémorisation).

Selon Sardier et Grossman (2013), il existe trois types de réemploi. Le réemploi en contexte étroit, lorsque le contexte énoncé est proche, voir paraphrastique, du contexte initial. Le réemploi en contexte voisin concerne un réemploi dans un contexte nouveau mais de même nature que le contexte initial. Enfin, le réemploi en contexte éloigné désigne la forme la plus aboutie d'acquisition. Le réemploi peut se faire dans un sens sémantique et un contexte différent (passer du concret à l'abstrait par exemple). Malheureusement, « la question du réemploi est l'arlésienne de la didactique du lexique » (p.6). Elle est très souvent défendue et reconnue comme une pratique nécessaire en didactique du lexique, mais on ne sait pas comment la mettre en place. D'ailleurs, les programmes scolaires n'en parlent pas ou peu. Le terme réemploi n'apparaît pas dans les programmes du cycle 1. On le lit une seule fois dans celui des cycles 2 dans la section « langage oral » – or le réemploi concerne également les pratiques écrites. « Ces séquences incluent l'explication, la mémorisation et le réemploi du vocabulaire découvert en contexte »¹³. Enfin on peut le lire deux fois dans les programmes de cycle 3 mais un seul concerne un réemploi lexical. « Comparaison de constructions d'un même verbe [...] et réemploi [...] »¹⁴. Généralement, la méthode enseignante consiste à suivre la programmation des manuels scolaires or les unités lexicales font l'objet d'un « zapping » et sont rarement réemployées d'une page à l'autre (Garcia-Debanc et Aurnague, 2020). Pourtant, deux types de pratiques sont envisageables pour le réemploi : les productions d'écrits et les productions orales.

Le réemploi à l'écrit est envisageable à partir des cycles 2 et 3. Les élèves de maternelle, étant prélecteurs, seront davantage concernés par le réemploi à l'oral. Dans la revue *Repères* de 2020, il ressort que le réemploi oral n'est jamais enseigné tel quel, mais en lien avec d'autres activités ou d'autres supports, de lecture ou d'écoute par exemple, soit à travers une pluralité de modalités d'enseignement ce qui nous ramène au contexte pluridisciplinaire. Le réemploi lexical apparaît comme une capacité qui transcende toutes les disciplines scolaires. Cela étant dit, il existe

¹³ Programmes scolaires des cycles 2 (2020), p. 10

¹⁴ Programmes scolaires des cycles 3 (2020), p. 25

plusieurs activités favorisant le réemploi oral : les exposés, les interviews, les débats. Mais aussi des situations durant lesquelles les élèves seront amenés à expliquer quelque chose : le tutorat, la coopération lors d'un travail de groupe, réexpliquer une consigne, les règles d'une activités ritualisées...

À la lumière de la transversalité de la compétence de réemploi et la pluralité des supports et modalités didactiques disponibles pour l'enseignant, nous allons nous intéresser à la manière de mettre en relation l'approche pluridisciplinaire et l'enseignement du lexique pour faciliter les apprentissages.

2.2) À propos de l'enseignement pluridisciplinaire

2.2)1. Les apports de la psychologie pour la pluridisciplinarité : les compétences transversales

Selon la psychologie, l'école est un milieu propice à l'enseignement pluridisciplinaire car les professeurs des écoles possèdent des compétences transversales aux disciplines scolaires ou aux domaines. Selon Rey (2001), « intégrer les multiples cours qu'ils reçoivent durant leur formation dans la pratique enseignante concrète » (p.135) est l'un des premiers enjeux du professeur des écoles. Il ne s'agit pas seulement de disciplines scolaires en soi mais également de tous les cours de pédagogie et de didactique. En effet, l'enseignant doit être capable d'utiliser plusieurs compétences acquises dans ces différents domaines pour préparer et donner ses cours en classe. De ce point de vue, l'enseignant est un acteur privilégié de la pluridisciplinarité. Il serait le plus à même d'adapter une telle approche à une situation de classe, non sans difficulté.

Il ne s'agit pas seulement d'identifier les points communs entre les disciplines et de faire des liens entre elles, mais bien de les « chercher dans le fonctionnement cognitif du sujet » (Ibid. p.136). Pour mener un tel projet il conviendrait de relever les *compétences transversales* aux disciplines scolaires impliquées (par exemple, observer, émettre des hypothèses, critiquer, comparer des textes...). Ces compétences étant communes à plusieurs disciplines il serait possible de les transférer de l'une à l'autre afin de créer un projet pluridisciplinaire. Mais en réalité rien ne prouve qu'une compétence sera maîtrisée de la même façon d'une discipline à une autre. En

effet, si elles sont transversales, elles reposeront également sur les connaissances et les compétences propres à la discipline dans laquelle on l'utilise. Par exemple, émettre une hypothèse en mathématiques pour démontrer qu'un triangle est bien rectangle, demande de partir de concepts propres à cette discipline (l'angle droit, l'hypoténuse) et des théorèmes particuliers (Pythagore). Émettre une hypothèse lors d'un débat en E.M.C. revient à utiliser d'autres notions (devoir, droit, égalité, liberté, lois) plus abstraites mais surtout à laisser une grande part à la sensibilité de l'élève et à sa propre expérience personnelle.

La psychologie a cherché des solutions pour faciliter ce transfert de compétences et par extension faciliter les démarches multidisciplinaires. Premièrement, il faut faire appel aux souvenirs de l'élève : « Comment a-t-il fait pour résoudre ce problème ? ». Deuxièmement, il faut présenter des problèmes de structure similaire qui nécessitent pour l'élève d'engager la même démarche de réflexion et de résolution. À ce moment, le professeur peut expliciter et rendre conscients les points communs entre les disciplines. Troisièmement, il faut que le professeur gère les apports contextuels du nouveau problème avant de le comparer au précédent (Mendelssohn, 1990, cité par Rey, 2001). Cette démarche permettra à l'élève de se concentrer sur la résolution plutôt que la compréhension voire l'interprétation. On comprend, qu'une grande part de responsabilité revient au professeur qui devra opérer des choix judicieux entre les activités et apporter aux élèves les connaissances nécessaires pour leur permettre d'avancer dans le projet. La multidisciplinarité permet de réunir différents savoirs et de construire une démarche d'enseignement propice pour répondre à une question ou pour aborder une thématique.

2.2)2. Focus sur la spécificité de l'enseignement pluridisciplinaire

Astolfi (2001) la nomme « figure fonctionnelle de la pluridisciplinarité » qu'il définit comme la fédération de diverses disciplines autour de la recherche d'une solution à une question complexe. De fait, chaque discipline va styliser cette question en une problématique selon sa méthodologie, ses principes d'actions, ses concepts et notions, bref ses connaissances. Porteuse de lunettes qui la sert et lui impose des limites, une discipline n'a pas réponse à tout, ou en tout cas ne peut apporter une

réponse convenable qu'à travers son propre point de vue. Ainsi, nous pouvons comprendre qu'une question a plusieurs réponses et qu'un objet de recherche peut être étudié de multiples façons différentes et selon des modalités variées. L'objectif de l'approche pluridisciplinaire est de combiner les apports de chaque discipline pour saisir la complexité de la question et la diversité des réponses possibles. De la même façon qu'un terme polysémique renvoie à plusieurs sens, un objet thématique peut s'interpréter de différentes façons selon le contexte dans lequel il est saisi.

Ainsi, enseigner le lexique avec un dispositif pluridisciplinaire devient possible. Il faudrait que chaque domaine scolaire offre la possibilité de mobiliser les unités lexicales en organisant l'exercice de transfert de la *compétence transversale de réemploi*. Nous venons de recenser plusieurs dispositifs parmi lesquels celui des mots-vedettes qui permet aux élèves d'intervenir dans la construction des connaissances. Aussi, une telle séquence permettra d'étudier un champ lexical en particulier à travers plusieurs domaines. Il sera possible de créer un corpus d'unités lexicales avec les élèves, puis de vérifier sa mémorisation. Pour ce faire, il ne faudra pas omettre de placer dans la séquence et après celle-ci des temps dédiés au réemploi pour juger des apprentissages.

Deuxième partie : Présentation de l'étude

1. Objectifs : assurer la mémorisation et la maîtrise lexicale

La problématique de cette étude porte sur l'enseignement du lexique par la pluridisciplinarité. Par conséquent, il a fallu mettre en place une séquence d'enseignement. Celle-ci s'inspire de la méthode du mot-vedette de M-N. Roubaud (2020). Elle se centre sur la notion « hiver » puisque c'était le début de la saison lors de la mise en place du recueil de données. La définition du terme permet de faire un lien avec les programmes.

L'hiver. À quoi renvoie ce terme ? Que signifie-t-il ?

L'hiver est un nom masculin tiré du bas latin « hibernum » et du latin classique « hibernum tempus ». Il est défini dans le dictionnaire *Larousse* comme :

« 1. Saison qui succède à l'automne et précède le printemps, et qui, dans l'hémisphère boréal, commence le 21 ou le 22 décembre pour finir le 20 ou le 21 mars : Hiver rigoureux.

2. Période froide de l'année dans les climats tempérés : Hiver précoce, tardif. »¹⁵

L'hiver renvoie donc à une période de l'année (le temps), à des zones géographiques (des espaces) et à la température (une grandeur physique). Une autre définition du *Petit Robert* le définit comme « les conditions créées par l'hiver (froid, neige...) »¹⁶. Ainsi, s'ajoutent également la météo et les états de l'eau. Il apparaît qu'il est possible d'étudier l'hiver à travers une pluralité de points de vue. Le caractère polysémique de la notion « hiver » conforte le choix d'une démarche pluridisciplinaire et inspirée des mots-vedettes.

De cette décision, deux hypothèses apparaissent :

1. L'enseignement du lexique peut être donné à travers une approche pluridisciplinaire.
2. L'enseignement pluridisciplinaire permet de mobiliser tous les élèves dans leur travail puisqu'ils auront plus de chances d'avoir des affinités avec l'une ou l'autre des domaines.

Nous chercherons également à remplir deux objectifs :

1. Assurer la mémorisation des unités lexicales enseignées par la pluridisciplinarité.
2. Vérifier la maîtrise lexicale des élèves au moyen du réemploi.

En effet, pour s'assurer de la compréhension et de la mémorisation d'une unité lexicale, il est nécessaire de s'assurer que les élèves sont capables de l'employer dans un contexte différent de celui dans lequel elle a été apprise. Les activités de réemploi agissent en faveur de la consolidation des acquis pour la mémoire. Dans le cas de cette étude, nous avons mené des entretiens individuels avec chaque participant, plusieurs semaines après la fin de la séquence. Il a fallu penser à un nouveau contexte de réemploi et réfléchir à un fil conducteur cohérent pour leur permettre de s'engager dans la discussion et de mobiliser le lexique attendu.

¹⁵ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/hiver/40108>

¹⁶ <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/hiver>

2. Méthodologie du recueil de données

2.1) Participants

La séquence a été menée au mois de janvier et de février. Ils sont douze à avoir participé à cette étude. Parmi eux quatre filles et huit garçons issus d'une classe de vingt-sept élèves de grande section. Le niveau général de la classe est plutôt homogène et performant selon l'avis de leur enseignante. Pour autant, dans mon groupe de participants, se trouvait un garçon allophone qui venait d'arriver de Roumanie (participant **Pa.**) dont nous observerons les progrès.

2.2) Le dispositif de séquence

La séquence porte le titre « *C'est quoi l'hiver ?* ». Trois domaines des programmes de maternelle ont été sélectionnés dans la séquence : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », « Agir et s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques » et « Explorer le monde ». Dans ce dernier, deux sous-domaines sont retenus : « Se repérer dans le temps » et « Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière ».

En finalité, la séquence se compose de quatorze séances qui s'étendent sur deux semaines entre janvier et février 2022. Elle engage une approche pluridisciplinaire autour de l'hiver et met en jeu les conceptions des élèves. Elle a pour objectif de permettre l'acquisition d'un vocabulaire spécifique à l'hiver par l'intervention de plusieurs domaines des programmes. Ceux-ci permettraient la découverte de cette notion du point de vue de différentes thématiques (le temps, la météo, les espaces, l'impact sur l'homme).

Nous avons tenté de respecter au mieux les sept principes préconisés par l'Éducation Nationale (cf. pages 5 et 6). Ainsi, les séances proposent une pluralité des modalités et des supports : des situations de communications comme la lecture, des jeux, des conversations de groupes, et la visualisation de documentaires. L'enseignant-chercheur qui mettait en place les activités, veillait à mobiliser un langage référent. Des activités de réemploi furent menées pour permettre la remobilisation de ce vocabulaire dans des contextes différents (un contexte de jeu, un entretien avec

des supports imagés). Enfin, plusieurs traces écrites ont été rédigées et affichées en classe ou conservées par les élèves. Le projet de cette séquence pour les enfants était de créer un carnet de l'hiver qui retrace chaque activité.

En annexe, vous trouverez les tableaux de présentation de la séquence avec les attendus de fin de cycle et les repères de progressivité.

2.3) Descriptif des séances

Tâche n°1 : Évaluation diagnostique

Objectif : Recueillir les conceptions initiales des élèves

Domaine : Mobiliser le langage dans toutes les dimensions – Langage oral

Matériel utilisé : Un tableau à destination de l'enseignant, les élèves devaient répondre à différentes questions sur l'hiver (cf. annexes)

Les élèves sont invités à répondre à des questions posées par l'enseignant. Il lance la discussion en posant la question « c'est quoi l'hiver selon toi ? ». Le professeur note leur réponse dans les différentes catégories. Il utilise leurs réponses pour relancer la discussion. Chaque réponse est classée en huit catégories (Météo / Végétation / Activités / Destinations / Vêtements / Fêtes / Animaux / Alimentation). L'enseignant demande également de citer les mois de l'hiver.

Tâche n° 2 : Activité de groupe

Objectif : Expérimenter l'hiver à l'extérieur de l'école

Domaine : Explorer le monde. Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière

Matériel utilisé : Une fiche papier pour l'enseignant pour recueillir les hypothèses des élèves, un iPad pour prendre en photo les découvertes des élèves

Lexique mobilisé : froid, glace, neige, gel, buée, fumée, vêtements chauds (bonnets, écharpes, manteaux, gants)

Les élèves sont amenés à suivre un protocole scientifique (émissions d'hypothèses puis expérimentation et vérification, recueil de données). Après avoir listé leurs idées sur ce qu'ils verront comme traces de l'hiver à l'extérieur de la classe, les élèves sont accompagnés avec deux adultes (enseignante de la classe et l'enseignant-chercheur). Ils décident de ce qu'ils vont prendre en photo (présence de gel, arbres sans feuille, fumée qui sort des cheminées, vêtements d'hiver accrochés aux portemanteaux...). De retour en classe, un nouveau temps de verbalisation permet de confirmer, infirmer les hypothèses, ajouter des éléments auxquels ils n'avaient pas pensé (fumée des cheminées). L'ensemble des hypothèses vérifiées sont écrites au fur et à mesure par l'enseignante (cf. annexe) et conservées en vue d'une future activité. Cette activité permet également de travailler des compétences orales et lexicales (ils découvrent le mot *gel* et sont participe verbal *gelé*).

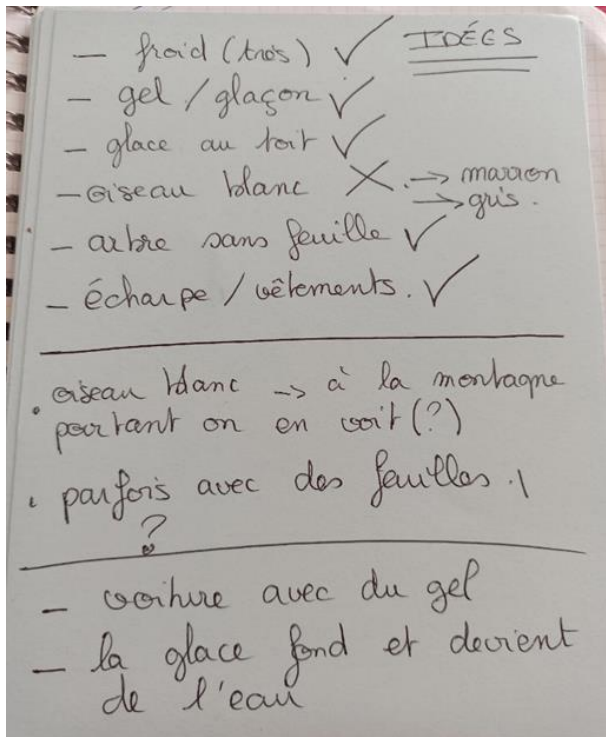


Image 1 : Hypothèses :

Confirmées ou non suite à la sorties

Questions en suspens

Ajout des découvertes



Image 2 : Exemple d'une photo : le gel

Tâche 3 : Activité de groupe

Objectif : Discriminer les éléments de l'hiver

Domaine : Mobiliser le langage dans toutes les dimensions – Langage oral

Matériel utilisé : Photographies présent à la tâche 2 et d'autres sélectionnées sur internet, une grande affiche scindées en deux.

Lexique mobilisé : Corpus précédent + bonhomme de neige, boule de neige, ski, luge, sapin, Noël, Nouvel An.

Les élèves doivent trier des photographies. « Parmi toutes ces photos vous allez réfléchir ensemble et me dire lesquelles font penser à l'hiver et lesquelles n'y font pas penser ». Ils doivent argumenter leurs choix et les camarades ont le droit de proposer une autre explication. Les photographies sont sélectionnées en rapport avec les catégories issues du recueil des conceptions initiales.



Image 3 : L'affiche Hiver/Pas Hiver

Tâche 4 : Activité individuelle

Objectif : Préparer les pages 1 et 2 du carnet de l'hiver

Domaine : Mobiliser le langage dans toutes les dimensions – Langage oral (dictée à l'adulte). Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques - Dessiner.

Matériel utilisé : Deux pages blanches format A5 par élèves. Un crayon de papier, des crayons de couleurs, des feutres.

Lexique mobilisé : Corpus précédents

Cette séance est la première à être consacrée à la construction du carnet de l'hiver. Les élèves préparent la première page (nom, prénom, titre) au crayon de papier. L'enseignant donne un modèle écrit en lettres capitales et indique où écrire en marquant deux points sur la première feuille (un pour le nom et prénom, un pour le titre). Ensuite, les élèves peuvent repasser les lettres au feutre (10min). Ensuite, il leur est demandé de dessiner l'hiver sur une seconde feuille avec les crayons de couleurs.

Les productions finales sont très variées passant du bonhomme de neige, au dessin des parents lors d'une sortie au parc en hiver. La description du dessin est annotée par l'enseignant grâce à la dictée à l'adulte. (Cf. annexe exemple de carnet complet)

Tâche 5 : Espace de regroupement - Rituel

Objectif : Instaurer le rituel de la bande

Domaine : Explorer le monde – Se repérer dans l'espace et le temps. Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière

Matériel utilisé : Une grande affiche blanche format paysage. Un thermomètre, un iPad.

Lexique mobilisé : corpus précédents

L'enseignant instaure un nouveau rituel issu des hypothèses sur les caractéristiques de l'hiver émises en tâche 2. Le rituel de la bande consiste à relever trois informations extérieures : un arbre dont on avait remarqué qu'il été gelé ; le ciel parce que certains jours, il fait « gris », d'autres, il fait grand soleil et peut-être à l'avenir, il neigera ; et le thermomètre pour comparer les températures. L'enseignant-chercheur prend avec lui deux élèves avant le début des cours à 9h. Tous les trois vont dans la cours de l'école pour prendre les photos du thermomètre, de l'arbre et du ciel. Les enfants apprennent à lire un thermomètre. Les photographies sont collées sur l'affiche telle un calendrier linéaire des jours de la semaine (cf. annexe). Les observations sont commentées en classe à l'espace regroupement. Ce rituel est répété tous les matins.

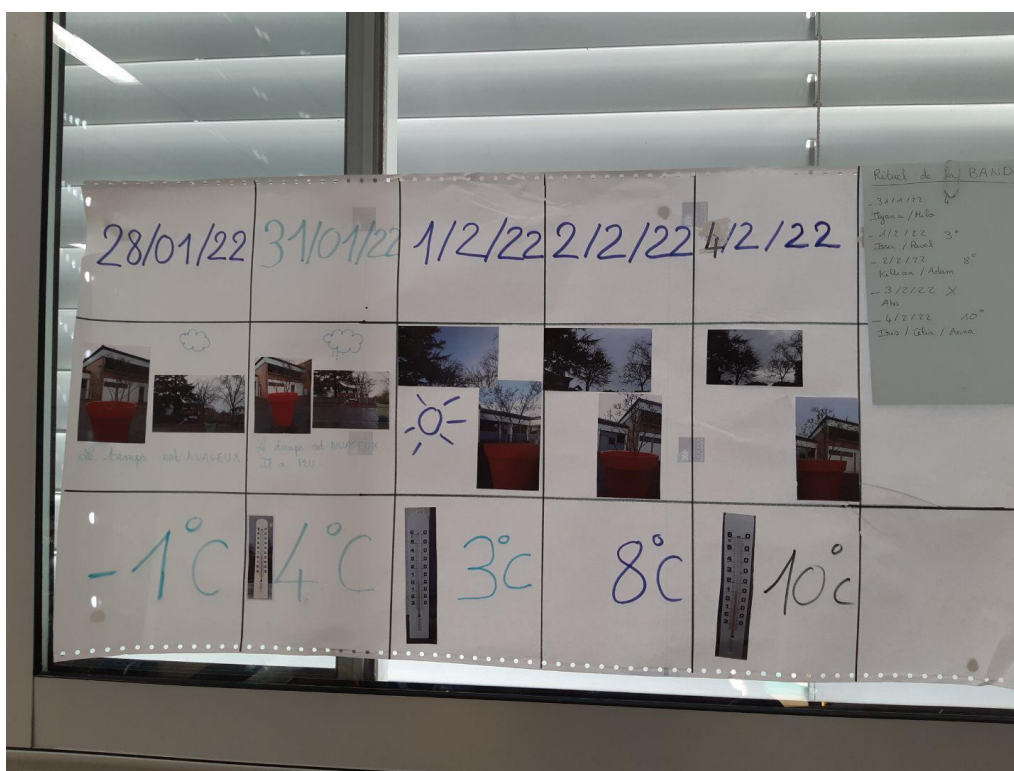


Image 4 : La bande

Tâche 6 : Activité individuelle

Objectif : Préparer la page 3 du carnet de l'hiver

Domaine : Mobiliser le langage dans toutes les dimensions – Langage oral (dictée à l'adulte).

Matériel utilisé : Une page blanche format A5 par élèves. De la colle.

Lexique mobilisé : Corpus précédents

Les élèves choisissent parmi les photographies triées en tâche 3, celles qui évoquent le plus pour eux l'hiver. Leurs explications sont écrites sur les carnets grâce à la dictée à l'adulte. C'est une première occasion de réemployer le vocabulaire construit jusqu'ici. (Cf. annexe exemple du carnet de l'hiver complet).

Tâches 7 et 8 : Activité de groupe

Objectif : Effectuer des recherches pour déconstruire les préjugés de l'hiver. Préparer la page 4 du carnet de l'hiver.

Domaine : Explorer le monde – Se repérer dans l'espace et le temps – Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière.

Matériel utilisé : Des magazines documentaires sur les animaux (l'ours, les oies des neiges), deux documentaires pour enfant.

Lexique mobilisé : Corpus précédents + hiberner/hiverner, flocons, mois de l'hiver (décembre, janvier, février, mars)

Ces deux séances ont permis de compléter les connaissances des élèves sur l'hiver. La première est dédiée à la lecture de magazines. L'enseignant-chercheur lit et les élèves commentent les passages. Ils sont amenés à remarquer que certains animaux adoptent un comportement singulier en hiver (hibernation ou hibernation, changement de pelage ou de plumage pour se camoufler). Lors de la seconde séance, ils apprennent comment se forment les flocons (poussière, eau, température en dessous de 0°C) et les mois de l'hiver (de la mi-décembre à la mi-mars). À la fin de ces recherches, une affiche bilan est construite durant la mise en commun et affichées en classe.



Image 5 : Affiche bilan des tâches 7 et 8

Tâches 9 et 10 : Jeux

Objectif : Réemployer le vocabulaire à travers des jeux individuels et collectifs

Domaine : Mobiliser le langage dans toutes les dimensions – Langage oral

Matériel utilisé : Un jeu de loto, un jeu de memory, un jeu des vêtements créés à partir des photographies de la tâche 3. Une page format A5, de la colle.

Lexique mobilisés : Corpus précédents

De nouveau, deux séances se complètent. Elles sont dédiées au réemploi dans un contexte nouveau (des jeux de sociétés). Le memory et le loto se jouent par équipe de deux. À chaque tour, lorsqu'une image est révélée, l'élève doit la décrire. Par exemple : « C'est du gel. », « C'est de la fumée. », « C'est l'ours. » (auquel cas l'enseignant-chercheur peut demander une spécification « Que fait l'ours en hiver ? ». Les élèves jouent en équipe de deux. La troisième activité consiste à habiller un bonhomme en ne sélectionnant que des vêtements de l'hiver ou en produisant une stratégie pour qu'il n'ait pas froid (on autorise une robe ou une jupe à condition que le bonhomme porte des collants par exemple). Ce collage sur feuille A5 viendra s'ajouter dans le carnet de l'hiver.



Image 6 : Le loto de l'hiver



Image 7 : Le memory de l'hiver



Image 8 : Le jeu des vêtements

Tâches 11, 12 et 13 : Expérimentation en groupe

Objectif : Comprendre la formation de la pluie, de la buée et du brouillard.

Domaine : Explorer le monde – Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière

Matériel utilisé : Un saladier transparent, un bocal transparent, des verres transparents, des tiges en plastiques, une passoire, de l'eau, une bouilloire, de la vaseline, de cellophane, des glaçons.

Lexique mobilisé : glace, pluie, buée, fondre, froid

L'enseignant manipule le matériel dangereux (eau bouillante) et explicite les règles de sécurité. Une séance est menée par tâche. La première est destinée à faire tomber la pluie. On verse de l'eau bouillante dans un saladier qu'on recouvre ensuite de cellophane. Les élèves posent un glaçon sur le cellophane. Au bout d'un certain temps, dues à la condensation, des gouttes d'eau se forment sur le cellophane, grossissent et viennent retomber dans le saladier. Les élèves ont fait le lien entre la formation de la pluie et celle de la neige (il faut une température plus froide).

Dans la seconde, les élèves font apparaître du brouillard en dessinant des formes à la vaseline sur la paroi intérieure d'un verre transparent. Puis ils mettent des glaçons dedans. La buée se forme rapidement sauf sur les zones en contact avec la vaseline.

Dans la dernière, les élèves vont créer du brouillard. L'enseignante verse de l'eau bouillante dans un bocal et le recouvre d'une passoire. Les élèves placent des glaçons dedans. Petit à petit, un brouillard se forme dans la partie vide entre l'eau et les glaçons.

Tâche 14 : Évaluation sommative et affiche bilan

Objectif : Conclure la séquence « C'est quoi l'hiver ? ». Recueillir les conceptions finales des élèves.

Domaine : Mobiliser le langage dans toutes les dimensions – Langage oral

Matériel utilisé : Une grande affiche, un cercle de papier, des feutres, de la colle, une épingle

Lexique mobilisé : ensemble des corpus précédents

La dernière séance est consacrée à l'élaboration d'une affiche bilan reprenant certains éléments synthétiques appris sur l'hiver (les mois, les vêtements, les arbres,

l'ours qui hiverne), les fêtes (Noël, La galette des rois, le Nouvel An...). C'est également durant cette séance que les conceptions finales sont recueillies de la même façon que pour la tâche 1 (cf. annexe). L'enseignant interroge individuellement l'élève sur ses conceptions de l'hiver. Il a à sa disposition un tableau qui réfère aux huit catégories définies plus tôt et qui ont été mobilisées lors des différentes tâches.

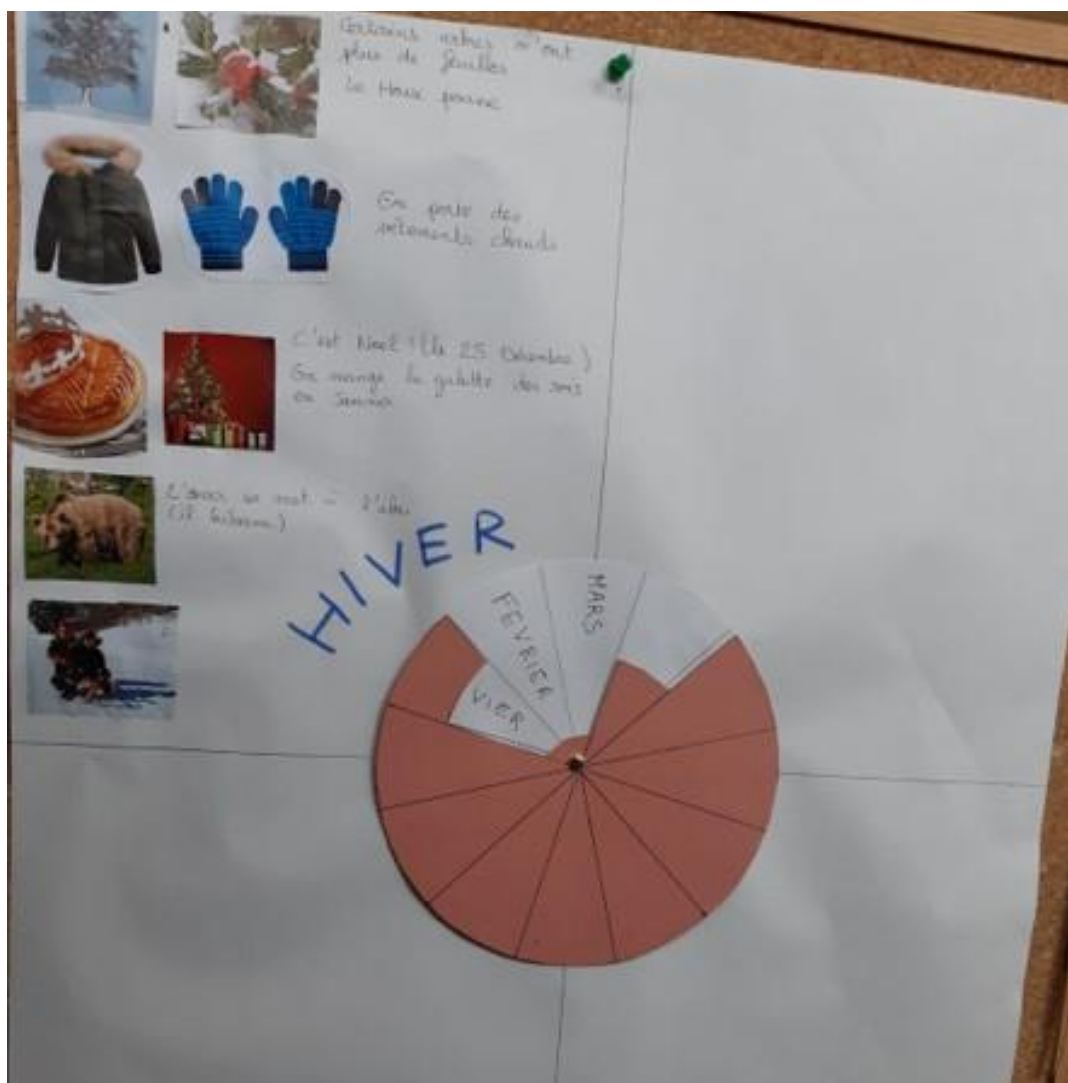


Image 9 : Affiche bilan de la séquence (destinée à être complétée lors de futures séquences sur le printemps, l'été et l'automne)

2.4) Les outils et les critères d'analyses

2.4)1. Les outils : les évaluations et l'activité finale de réemploi

Les deux évaluations sont calquées sur le même modèle. Elles prennent la forme d'un entretien individuel de deux minutes environ et dont l'objectif est de recueillir les connaissances et les conceptions de l'élève sur l'hiver. Chaque élève est interrogé par l'enseignant-chercheur. Leurs réponses sont écrites et classées en huit catégories (Météo / Végétation / Activités / Destinations / Vêtements / Fêtes / Animaux / Alimentation). L'évaluation finale ou somatique permet de repérer les progrès des élèves que ce soit du point de vue quantitatif (nombre de mots et expressions employés) ou du point de vue qualitatif (l'utilisation du mot ou expression dans un contexte cohérent). En annexe, vous trouverez l'exemple d'un élève de la classe.

Cependant, comme l'ont démontré les récentes recherches sur le réemploi. Pour s'assurer de la fixation des apprentissages lexicaux, on ne peut se fier à la séquence seule. Il est nécessaire de s'assurer que l'élève est capable de mobiliser le vocabulaire dans un contexte différent du contexte initial (Sardier et Grossman, 2005). En effet, une séquence d'enseignement étendue sur deux semaines ne permet pas de vérifier l'acquisition du lexique et sa mémorisation sur le long terme. Ainsi, une nouvelle activité de réemploi fut créée sous la forme d'un entretien individuel pour mener une observation plus personnalisée.

Tâche 15 : Activité de réemploi finale

Objectif : Réemployer une partie du lexique de l'hiver dans un contexte cohérent

Domaine : Mobiliser le langage dans toutes les dimensions – Langage oral

Matériel utilisé : Le carnet de l'hiver de l'élève, l'affiche hiver/pas hiver, les jeux de l'hiver (loto et memory)

L'enseignant-chercheur dispose le matériel dans une salle à part de la salle de classe pour limiter les distractions possibles. Un par un, il appelle les participants de l'étude. Il commence par leur demander « Aujourd'hui, j'aimerais que tu me rappelles le travail que l'on a fait sur l'hiver ? C'est quoi l'hiver selon toi ? Tu peux regarder les images pour t'aider et me donner des exemples. ». En cas de difficulté pour l'élève à se lancer

dans la tâche, l'enseignant-chercheur pose une question plus précise sur une des huit catégories de l'hiver (notamment celle qui avait reçu le plus d'intérêt de la part des enfants) : «Qu'est-ce qui se passe dehors quand c'est l'hiver ? ».

2.4)2. Les critères

L'analyse portera sur les deux évaluations et sur l'activité de réemploi. Dans un premier temps, nous analyserons d'un point de vue quantitatif, l'augmentation (ou la diminution) du nombre de réponses entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative. En toute logique, une augmentation signifierait que l'élève a acquis de nouveaux mots et expressions qui viendront enrichir son vocabulaire. Dans un deuxième temps, nous analyserons la progression entre ces deux évaluations d'un point de vue qualitatif. Nous prendrons soin d'identifier chacune des réponses pour les valider ou les invalider selon différents critères que nous définirons en troisième partie.

Pour finir, nous ferons l'analyse de l'activité de réemploi (tâche 15) qui a été menée en aval de la séquence. Cette troisième analyse sera qualitative pour vérifier si le taux de réponses valides à la tâche 15 est plus ou moins supérieur au taux de réponses valides à l'évaluation sommative. En clair, nous nous assurerons qu'il n'y a pas eu de pertes des apprentissages sur le long terme (moins de mots utilisés en contexte cohérent). Cette analyse nous permettra également d'évaluer la capacité de réemploi des participants.

Pour résumer cette deuxième partie, nous avons choisi de mener une séquence d'enseignement ainsi qu'une activité de réemploi dans un nouveau contexte afin de répondre à la problématique sur l'enseignement du lexique par la pluridisciplinarité. Ainsi, la séquence se compose de 14 tâches différentes faisant appel aux trois domaines sélectionnés dans les programmes. À présent, il est nécessaire d'effectuer l'analyse du recueil pour vérifier les apprentissages des douze participants, les hypothèses et valider ou invalider cette séquence selon les objectifs de départ.

Troisième partie : Résultats et analyse

1. Rappel des objectifs de l'étude

Cette étude porte sur l'enseignement pluridisciplinaire du lexique en école maternelle. Nous avons fixé deux objectifs. Le premier était de s'assurer de la mémorisation des unités lexicales enseignées par une démarche d'enseignement pluridisciplinaire. Le second était de vérifier la maîtrise lexicale des élèves au moyen du réemploi. Après avoir choisi le mot-vedette « hiver », nous avons défini deux hypothèses de recherches. À présent, nous allons étudier attentivement les données recueillies afin de conclure sur nos objectifs et vérifier s'ils ont été atteints.

2. Résultats : apports de l'enseignement disciplinaire

2.1) Une augmentation du nombre d'unités lexicales mobilisées

La figure 2 ci-contre est une première analyse des questionnaires du points de vue quantitatif. L'idée est de vérifier si les participants ont enrichi leur vocabulaire en termes de nombre de mots ou expressions. Dans un premier temps, nous avons compté le nombre de réponses à l'évaluation diagnostique (ou questionnaire 1 – Q1) et le nombre de réponses à l'évaluation sommatives (ou questionnaire 2 – Q2). Le nombre de réponses ont été classées dans les huit catégories (A, B, C, D, E, F, H). L'enrichissement est noté en langage binaire : 1 correspond à une augmentation du nombre de réponses à Q2, 0 correspond au même nombre ou moins de réponses à Q2.

Fig. 2 : Analyse quantitative des deux évaluations

Élèves	Nombres de réponses Q1								T1	Nombre de réponses Q2								T2	Enrichissement T1 à T2
	A	B	C	D	E	F	G	H		A'	B'	C'	D'	E'	F'	G'	H'		
Mil.	4	1	2	1	3	0	2	0	13	6	1	2	1	4	1	2	2	19	1
Pa.	0	0	0	0	0	0	0	2	2	6	1	1	0	4	0	2	2	16	1
Pi.	5	0	0	1	4	2	1	1	14	8	3	2	1	3	1	2	3	23	1
I.	2	0	0	0	2	1	0	1	6	5	1	2	0	1	2	1	2	14	1

Ab.	3	0	2	1	4	0	2	1	13	2	4	1	2	6	0	2	2	19	1
Ily.	5	1	1	1	1	1	1	0	11	2	1	2	1	2	1	2	2	13	1
Ibr.	3	0	1	0	1	2	0	0	7	7	3	3	1	4	2	2	2	24	1
Ad.	2	0	0	0	1	0	0	1	4	5	0	3	1	7	2	2	3	23	1
A.	1	0	0	2	4	0	1	2	10	1	0	1	1	2	1	2	2	10	0
Ba.	1	0	1	0	0	0	0	0	2	4	1	2	1	4	2	1	2	17	1
Cé.	5	1	3	1	4	2	1	1	18	3	2	4	2	6	2	4	2	25	1
Lé.	5	0	0	1	2	1	1	1	11	4	1	0	0	3	1	0	1	10	0

Légendes :

- Q1 et Q2 : les évaluations diagnostiques initiale et finale
- T1 et T2 : Total de réponses données par l'élève
- Enrichissement : augmentation du nombre de mots (analyse quantitative)
- A : Temps, météo, mois
- B : Végétation
- C : Activités
- D : Destinations
- E : Vêtements
- F : Fêtes
- G : Animaux
- H : Alimentation

Les résultats montrent que pour la grande majorité, la séquence pluridisciplinaire a permis aux élèves d'enrichir leur vocabulaire. En effet, 10 élèves sur 12 présentent un enrichissement de leurs réponses soit près de 83% des participants. De ce point de vue, les élèves ont bien progressé et acquis un nouveau lexique sur l'hiver.

En ce qui concerne l'élève allophone Pa. :

Fig. 2A : Analyse quantitative du participant Pa.

Élèves	Nombres de réponses Q1								T1	Nombre de réponses Q2								T2	Enrichissement T1 à T2
	A	B	C	D	E	F	G	H		A'	B'	C'	D'	E'	F'	G'	H'		
Pa.	0	0	0	0	0	0	0	2	2	6	1	1	0	4	0	2	2	16	1

Le participant présente un enrichissement très important, passant de 2 réponses dans une seule catégorie de l'hiver, à 16 réponses réparties dans 6 catégories différentes. Par conséquent, cet élève montre un réel progrès. Au fil de la séquence, il a montré un fort intérêt pour les différentes activités. La langue ne fut donc pas une barrière aux apprentissages.

En ce qui concerne les participants qui ne présentent pas un enrichissement :

Fig. 2B : Analyse quantitative des participants A. et Lé.

Élèves	Nombres de réponses Q1								T1	Nombre de réponses Q2								T2	Enrichissement T1 à T2
	A	B	C	D	E	F	G	H		A'	B'	C'	D'	E'	F'	G'	H'		
A.	1	0	0	2	4	0	1	2	10	1	0	1	1	2	1	2	2	10	0
Lé.	5	0	0	1	2	1	1	1	11	4	1	0	0	3	1	0	1	10	0

Le participant **A.** donne un même nombre de réponses (10). Cependant, il peut être évalué en progrès puisqu'il ne laisse qu'une catégorie de l'hiver sans réponse à Q2, au lieu de trois catégories sans réponse à Q1. De ce point de vue, l'élève a su définir l'hiver sous plus d'aspects.

La participante **Lé.** Donne moins de réponses à Q2 (10) qu'à Q1 (11). De plus elle laisse davantage de catégories sans réponse à Q2 (3 au lieu de 2). Elle apparaît alors comme la seule qui ne présente pas de progrès.

Néanmoins, une simple analyse quantitative ne peut être suffisante. Les réponses aux questionnaires peuvent être plus nombreuses mais rien ne prouve qu'elles soient toutes justes, c'est -à-dire qu'elles répondent au sujet, ou dans notre cas, qu'il s'agisse d'une utilisation cohérente d'un mot ou d'une expression dans un contexte. Il faut donc coupler à cette première analyse, une seconde d'ordre qualitatif pour se rendre véritablement compte des progrès des élèves. Les prochains résultats permettront peut-être de nuancer l'évaluation de la participante **Lé.**

2.2) Une meilleure maîtrise lexicale en fin de séquence

La figure 3 ci-contre correspond à la deuxième analyse des évaluations diagnostique (Q1) et somatique (Q2). Il revient au chercheur d'estimer si une réponse donnée par un élève est valide ou non. Une réponse peut être erronée pour différentes raisons. Elle peut ne pas avoir de lien avec l'hiver (hors sujet). L'élève peut mobiliser un terme appris sans en maîtriser le sens ou dans le mauvais contexte. Par exemple, « la glace » non pas comme l'état solide de l'eau, mais comme un dessert. Ou encore, le participant peut donner une réponse qui ne repose pas sur les connaissances développées dans la séquence, mais qui renvoient certainement à une conception personnelle et donc justifiable. Par exemple, « en hiver, les animaux vont dans la cage » : l'enfant sous-entend que les animaux se mettent à l'abri. Mais cette réponse ne peut être acceptée puisque le vocabulaire n'est pas celui attendu.

L'analyse prend en compte le taux de réponses erronées, le taux de réponses validées et la progression de l'élève. Nous avons remarqué que les élèves ont davantage répondu à Q2. De fait, le taux de réponses erronées augmente également à Q2. Ainsi, l'appréciation de la progression se concentre uniquement sur les résultats de l'évaluation sommative. La progression est notée NA (non-acquis) entre 0% et 50% de réponses validées, EA (en cours d'acquisition) entre 50% et 75%, et A (acquis) entre 75% et 100%.

Fig. 3 : Analyse qualitative des deux évaluations

Élèves	Nombre de réponses « erronées »		Nombres de réponses validées		% Réponses erronées		% Réponses validées		Progression
	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	
Mi.	1	3	12	16	7,7	15,8	92,3	84,2	A
Pa.	0	0	2	16	0	0	100	100	A
Pi.	2	5	12	18	14,3	21,7	85,7	78,3	A
I.	0	0	6	14	0	0	100	100	A
Ab.	1	2	12	17	7,7	10,5	92,3	89,5	A

Ily.	0	0	11	13	0	0	100	100	A
Ibr.	0	3	7	21	0	12,5	100	87,5	A
Ad.	0	1	4	22	0	4,3	100	95,7	A
A.	1	4	9	6	10	40	90	60	EA
Ba.	0	2	2	15	0	11,8	100	88,2	A
Cé.	1	2	17	23	5,6	8	94,4	92	A
Lé.	1	0	10	10	9,1	0	90,9	100	A

Une première remarque possible est que la totalité des élèves interrogés à l'évaluation diagnostique (Q1) ont un taux de réponses validées supérieur à 80%. L'hypothèse est que n'ayant pas encore eu un enseignement sur l'hiver, les élèves proposent un nombre plus limité de réponse, ne prennent pas de risque. Il se contenteront d'utiliser des mots dont ils connaissent le sens. Étant donné que la séquence leur a permis d'enrichir leur vocabulaire. Il faut à présent vérifier si le taux de réponse à l'évaluation sommative (Q2) est satisfaisant (EA et A). Est-ce qu'une plus importante prise de risque (plus de mots et expressions) est suivie d'un taux de réponses satisfaisant ?

On remarque que tous les élèves semblent avoir réussi à s'emparer du sujet (l'hiver). Seul l'élève **A.** est en cours d'acquisition à 60% de réussite. Tous les autres ont entre 78,3% et 100% de bonnes réponses. 91,7% des participants ont acquis le vocabulaire.

En ce qui concerne l'élève allophone **Pa.** :

Fig. 3A : Analyse qualitative du participant Pa. (1)

Élèves	Nombre de réponses « erronées »		Nombres de réponses validées		% Réponses erronées		% Réponses validées		Progression
	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	
Pa.	0	0	2	16	0	0	100	100	A

Le participant obtient un taux de réponses validées de 100%. Ainsi toutes les réponses qu'il a données sont cohérentes en contexte et donc parfaitement mobilisées. Ce résultat renforce l'évaluation émise sur l'aspect quantitatif. Cet élève est en net progrès.

En ce qui concerne les participants qui ne présentaient pas d'enrichissement à l'analyse quantitative :

Fig. 3B : Analyse qualitative des participants A. et Lé. (1)

Élèves	Nombre de réponses « erronées »		Nombres de réponses validées		% Réponses erronées		% Réponses validées		Progression
	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	Q1	Q2	
A.	1	4	9	6	10	40	90	60	EA
Lé.	1	0	10	10	9,1	0	90,9	100	A

Le participant **A.** dont nous avons réestimé la progression, se trouve être le seul élève en cours d'acquisition. Bien que le nombre de réponse reste le même entre Q1 et Q2 et malgré une tentative de réponse dans un plus grand nombre de catégorie de l'hiver, il apparaît que son taux de réponse validée diminue grandement. Par conséquent, la progression estimée plus tôt n'est pas confirmée. On considère que le participant n'est pas en progrès.

La participante **Lé.** Ne présentait aucun progrès à la précédente analyse. En revanche il apparaît ici, qu'elle est en nette progression sur l'aspect qualitatif. Bien qu'ayant répondu moins de termes à moins de catégories sur l'hiver, l'ensemble des mots et expressions qu'elle mobilise au Q2 sont validées. Par conséquent elle est en progrès.

Les résultats démontrent que la séquence pluridisciplinaire a permis l'acquisition et l'enrichissement du lexique sur l'hiver. Les élèves sont pour la grande majorité, capables d'employer les termes dans un contexte sémantique cohérent. Malgré tout,

il est nécessaire d'évaluer ces capacités dans un contexte éloigné et plusieurs semaines après la séquence d'enseignement afin de valider la capacité à réemployer.

3. Effets du réemploi : résultats

Ce troisième et dernier tableau présente le nombre de réponses et le taux de réponses validées et erronées, à la suite de l'activité finale de réemploi (tâche 15). De la même façon que pour l'analyse qualitative des réponses aux évaluations diagnostique et sommative, chaque mots et expressions mobilisés par les participants sont validées ou invalidées.

Fig. 4 : Analyse qualitative de l'activité de réemploi

Élèves	Total des réponses	Nombres de réponses erronées	Nombres de réponses validées	% Réponses erronées	% Réponses validées	Progression
Mi.	18	2	16	11,1	88,9	A
Pa.	3	0	3	0	100	A
Pi.	17	1	16	5,9	94,1	A
I.	20	0	20	0	100	A
Ab.	17	4	13	23,5	76,5	A
Ily.	22	1	21	4,5	95,5	A
Ibr.	23	6	17	26,1	73,9	EA
Ad.	23	3	20	13,0	87,0	A
A.	14	0	14	0	100	A
Ba.	27	1	26	3,7	96,3	A
Cé.	22	2	20	9,1	90,9	A
Lé.	20	1	19	5	95	A

Il apparaît que presque la totalité des participants ont mobilisé un nombre de termes proches de celui de l'évaluation sommative (Q2). Les élèves mobilisent entre 14 et 27 mots ou expressions durant cette activité contre 10 à 25 lors de l'évaluation. Il n'y a donc pas de perte d'enrichissement au niveau quantitatif.

Au niveau qualitatif, tous les élèves sont évalués comme ayant acquis le vocabulaire. Seul l'élève **Ibr.** est en cours d'acquisition.

En ce qui concerne l'élève allophone Pa. :

Fig. 4A : Analyse qualitative du participant Pa. (2)

Élèves	Total des réponses	Nombres de réponses erronées	Nombres de réponses validées	% Réponses erronées	% Réponses validées	Progression
Pa.	3	0	3	0	100	A

Le participant donne un nombre de réponses très inférieur à celui de l'évaluation sommative. Par conséquent il y a une diminution de l'enrichissement lexical. Il est possible que pour un élève allophone, il soit nécessaire d'effectuer des retours plus réguliers sur les apprentissages langagiers. L'hypothèse ici est que l'espacement temporel entre la mise en place de la séquence « C'est quoi l'hiver ? » et la mise en place de l'activité de réemploi est trop importante et ne permet pas de fixer les apprentissages dans la durée, pour un élève présentant déjà des lacunes langagières.

En ce qui concerne les participants A. et Lé qui ne présentaient pas d'enrichissement à l'analyse quantitative des évaluations diagnostique et sommative :

Fig. 4B : Analyse qualitative des participants A. et Lé. (2)

Élèves	Total des réponses	Nombres de réponses erronées	Nombres de réponses validées	% Réponses erronées	% Réponses validées	Progression
A.	14	0	14	0	100	A
Lé.	20	1	19	5	95	A

La participant A. dont on avait observé qu'il ne mobilisait pas plus de 10 termes ou expressions et qu'on avait évalué en cours d'acquisition lors de l'évaluation sommative, présente ici une progression évidente. D'une part il mobilise désormais 14

termes au lieu de 10, et d'autre part, l'ensemble de ces termes sont utilisés dans un contexte cohérent. L'élève est donc capable de réemployer.

En ce qui concerne l'élève en cours d'acquisition à l'activité de réemploi finale :

Fig. 4C : Analyse qualitative du participant lbr

Élèves	Total des réponses	Nombres de réponses erronées	Nombres de réponses validées	% Réponses erronées	% Réponses validées	Progression
lbr.	23	6	17	26,1	73,9	EA

Enfin, étudions le cas de l'élève **lbr.** qui est le seul évalué en cours d'acquisition lors de l'activité de réemploi. Ce résultat doit être mis à distance. En effet, nous avons évalué comme « A = acquis » un élève dont le taux de réponses est supérieur à 75%. Or ici, le participant a obtenu un taux de 73,9%. La marge est si petite qu'elle peut ne pas être prise en compte. De plus, il reste stable au niveau quantitatif (24 termes à Q2 contre 23 dans cette activité-ci).

Pour résumer, cette activité de réemploi finale a permis d'évaluer les apprentissages des participants ainsi que leur capacité à réemployer un mot ou une expression dans un contexte éloigné. Cette activité a eu lieu trois mois après la fin de la séquence pluridisciplinaire, or la majorité des participants à cette étude ont su réemployer correctement les termes mobilisés. Ils ont également maintenu un nombre de termes satisfaisants par rapport au nombre mobilisé lors de l'évaluation sommative (Q2).

À présent, il est possible d'affirmer qu'une séquence pluridisciplinaire peut être menée en enseignement du lexique en maternelle. Les résultats de l'évaluation sommative sont satisfaisants, la majorité des élèves présentant des progrès. L'activité de réemploi a, quant à elle, prouvé qu'elle était nécessaire pour confirmer les apprentissages sur le long terme et surtout valider la capacité à réemployer.

Conclusion

L'école maternelle est le premier lieu où un enseignement du lexique et du vocabulaire nous est donné de façon explicite et/ou implicite. Cet enseignement permet d'acquérir une certaine maîtrise lexicale : la capacité à utiliser avec discernement les unités lexicales à l'écrit ou à l'oral. Les chercheurs s'accordent sur le fait que cette maîtrise est indissociable de la capacité à décontextualiser son utilisation, c'est-à-dire à réemployer les unités lexicales dans un contexte différent de celui dans lequel elles ont été apprises.

Dans cette étude nous nous sommes interrogés sur les possibilités d'un enseignement du lexique par la pluridisciplinarité. Pour répondre à cette problématique, il a fallu créer une ingénierie de séquence faisant intervenir plusieurs domaines des programmes scolaires, ainsi qu'une activité finale de réemploi pour répondre aux attentes de la recherche en didactique.

La séquence menée en classe de grande section de maternelle « C'est quoi l'hiver ? » s'inspirait du dispositif du mot-vedette. Elle plaçait en exergue, le mot « hiver » dont les élèves devaient chercher le sens, la définition et tout ce à quoi cela se rapporte. Pour ce faire, plusieurs domaines ont été mobilisés : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ; Explorer le monde – Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière ; Explorer le monde – Se repérer dans le temps et l'espace ; Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques.

L'analyse des données recueillies a montré que les élèves ont véritablement appris et progressé. Plus particulièrement, l'analyse de l'activité finale de réemploi a prouvé que ces apprentissages avaient été fixés dans la durée pour la grande majorité des participants.

L'ensemble des résultats offrent une réponse claire à l'hypothèse de recherche n°1 : « L'enseignement du lexique peut être donné à travers une approche pluridisciplinaire ». En effet, les données laissent affirmer que cette séquence pluridisciplinaire sur le lexique a permis d'aboutir à une compréhension des contenus d'enseignement. Tous les participants obtiennent des résultats satisfaisants à l'évaluation sommative de séquence et lors de l'analyse de la tâche 15. Les élèves ont enrichi leur vocabulaire, ils mobilisent davantage de mots pour parler de l'hiver. Enfin,

ils ont progressé quant à la manipulation des termes lexicaux en contexte. Ils sont désormais capables d'utiliser la plus grande majorité des unités lexicales mobilisées dans un contexte cohérent qui fait sens.

Cependant, les résultats ne permettent pas de répondre à l'hypothèse 2 : « L'enseignement pluridisciplinaire permet de mobiliser tous les élèves dans leur travail puisqu'ils auront plus de chances d'avoir des affinités avec l'une ou l'autre des domaines ».

Perspectives

Tout d'abord, revenons sur l'hypothèse 2. Le niveau de participation des élèves lors des différentes activités a pu être apprécié de manière subjective par l'enseignant-chercheur. Mais le choix de ne pas faire de grille d'observations n'a pas permis d'évaluer sérieusement la motivation et l'implication des élèves. Or, il serait intéressant de vérifier dans quelle mesure une séquence alliant différents domaines permet de maintenir les élèves dans le projet. L'hypothèse étant que plus de domaines différents sont concernés, plus l'élève a des chances d'apprécier l'un deux et de rester impliqué.

Mais encore, il serait intéressant de mener une étude comparative des différents dispositifs didactiques de l'enseignement du lexique, notamment pour vérifier si la séquence pluridisciplinaire favorise les apprentissages. On peut notamment mener cette comparaison avec l'aide d'un groupe classe témoin dans lequel on mènerait un enseignement strictement limité aux consignes de l'Éducation Nationale, tandis que dans d'autres, on mènerait un dispositif didactique développé par la recherche (mot-vedette, séquence centrée sur une lecture, séquence pluridisciplinaire...).

Par ailleurs, l'école maternelle offrant naturellement par son programme une infinité de possibilités pluridisciplinaires, il serait pertinent d'étudier une telle ingénierie de séquence sur le lexique dans des niveaux de classe plus avancés. En effet, au cycle 2 et au cycle 3, les domaines sont segmentés en disciplines plus cadrées et où les savoirs sont strictement délimités. Ainsi, il est possible que les élèves soient davantage concernés par l'idée que travailler dans une seule discipline peut limiter l'implication personnelle. Alors qu'en maternelle, les domaines à eux seuls réunissent plusieurs champs disciplinaires (par exemple, « Mobiliser le langage dans toutes ses

dimensions » réunit l'étude de la langue, la compréhension et l'interprétation, le décodage et l'encodage...), à l'école primaire, chaque discipline est cloisonnée.

Enfin, il semble nécessaire de préciser que la modalité pluridisciplinaire n'est pas la seule possibilité. Il existe plusieurs façons de mixer les disciplines scolaires, comme par exemple, l'interdisciplinarité, la transdisciplinarité ou la multidisciplinarité. Delcambre et Cauterman (2017) définissent l'approche inter- et trans- :

L'interdisciplinarité voit chaque discipline scolaire s'entremêler et s'influencer autour d'une thématique. C'est-à-dire qu'elles s'articulent ensemble tout en apportant leur propre pierre à l'édifice (la thématique).

« Des rencontres entre disciplines autour d'un même objet de connaissance pour lequel on postule que le croisement des regards, le changement d'angle de vue, la confrontation de méthodologies différentes permettraient de mieux comprendre cet objet, d'en approcher la complexité. » (p.127)

La transdisciplinarité présente une question thématique d'où partent des fils conducteurs entre les disciplines. L'objectif étant de comprendre les principes du thème. « [Elle] concerne la mise en œuvre et la prise de conscience des procédures communes aux disciplines. » (Ibid., p.130).

Fourez (1998), présente l'approche multidisciplinaire comme un rassemblement des contributions de divers spécialistes autour d'un thème, sans que l'on ait finalisé un projet précis.

Il serait intéressant de poursuivre cette étude en adaptant les séquences selon ces trois modalités, ceci afin de comparer leur efficacité dans l'enseignement du lexique.

Remerciement

Ce travail de recherche n'aurait pas pu être possible sans certaines personnes que je souhaite remercier.

Tout, d'abord, je tenais à remercier sincèrement mon encadrante Karine Duvignau pour ses conseils et sa réactivité dans ses réponses qui m'ont permis d'améliorer considérablement mon travail en deux ans.

Ensuite, mes remerciements vont à l'enseignante de grande section de maternelle qui m'a accompagnée dans l'élaboration de la matrice de la séquence et qui m'a accueillie de nouveau dans sa classe pour l'activité de réemploi.

Enfin, mes pensées vont à ma famille et à mes amis qui m'ont soutenue et encouragée durant mon master.

Bibliographie

- Anctil, D., & Sauvageau, C. (2020). Comment mesurer les apprentissages lexicaux d'élèves prélecteurs ? *Repères*, 61. <https://doi.org/10.4000/reperes.2697>
- Astolfi, J-P., (2001). Les paradoxes nécessaires de l'interdisciplinarité scolaire. Dans Lenoir, Y., B. Rey & Y. Fazenda (Éds.), *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement* (p. 111-134). Éditions du CRP.
- Delcambre, I., & Cauterman, M.-M. (2017). De différentes formes d'interdisciplinarité dans les programmes de collège. *Recherches*, 67-2017.
- Fourez, G. (1998). Se représenter et mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV, 31-50.
- Garcia-Debanc, C., & Aurnague, M. (2020). Quelle programmation des activités d'étude de la langue sur le lexique en fin d'école primaire pour susciter le réemploi en production écrite ? *Repères*, 61, 17-33. <https://doi.org/10.4000/reperes.2542>
- Laparra, M., & Margolinas, C. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, n°177(2), 55-64. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0055>
- Philippot, T. (2013). Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre. *Tréma*, 39, 62-75. <https://doi.org/10.4000/trema.2950>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Disciplines scolaires. Dans : , Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (pp. 81-85). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0081>
- Rey, B. (2001). Y a-t-il un fondement psychologique de l'interdisciplinarité ? Dans Y. Lenoir, B. Rey, & Y. Fazenda (Éds.), *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement* (p. 135-146). Éditions du CRP.
- Roubaud, M. N. (2020). Le mot-vedette : un dispositif didactique d'apprentissage du lexique à effet de balancier. *Lidil*, 62. <https://doi.org/10.4000/lidil.7887>

- Roux-Baron, I., & Cèbe, S. (2020). Effets d'un enseignement explicite du vocabulaire sur l'apprentissage et le réemploi. *Repères*, 61. <https://doi.org/10.4000/reperes.2682>
- Sardier, A., & Roubaud, M. N. (2020). Construire la compétence lexicale : quelles avancées vers le réemploi aujourd'hui ? *Repères*, 61, 7-15. <https://doi.org/10.4000/reperes.2537>
- Sardier, A., & Grossmann, F. (2010). Comment favoriser le réemploi lexical. *Recherches*, 2(53), 9. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02349027>
- Tremblay, O., & Anctil, D. (2020). Introduction. — Recherches actuelles en didactique du lexique : avancées, réflexions, méthodes. *Lidil*, 62. <https://doi.org/10.4000/lidil.8322>

Sitographie

Enseignement de la grammaire et du vocabulaire : un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Special3/MENE1809041N.htm>

Enseigner le vocabulaire. (2021, mars). *Éduscol* | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. <https://eduscol.education.fr/184/enseigner-le-vocabulaire>

Développer sa mémoire, techniques de mémorisation. *Éduscol* | Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Accompagnement_personnalise/97/3/LyceesGT_Ressource_AP_Developper-memoire-technique-memorisation_sequence1_215973.pdf

Définitions : hiver - Dictionnaire de français Larousse. *Larousse*, É. (s. d.). <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/hiver/40108>

Hiver - Définitions, synonymes, conjugaison, exemples. *Dico en ligne Le Robert*. (s. d.). <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/hiver>

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. (2021, juin). *Éduscol* | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. <https://eduscol.education.fr/105/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions>

Programme du cycle 1. (2020, juillet). *Éduscol* | Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/3/Programme2020_cycle_1_comparatif_1313243.pdf

Programme du cycle 2. (2020, juillet). *Éduscol* | Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf

Programme du cycle 3. (2020, juillet). *Éduscol* | Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports - Direction générale de l'enseignement scolaire.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf

Picoche, Jacqueline, « Le vocabulaire et son enseignement ». (2011, novembre). *Éduscol* | Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports - Direction générale de l'enseignement scolaire.
<https://eduscol.education.fr/document/15619/download>

ANNEXE

C'est quoi l'hiver ?	
Nombre de séances	14
Domaines	1 – Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions 3 – Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques 5 – Explorer le monde
Sous domaines	3 – Se repérer dans l'espace et le temps 3 – Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière
Modalité	Oral
Description	La séquence engage une approche pluridisciplinaire autour de l'hiver Elle mettra en jeu les conceptions des élèves et permettra l'acquisition d'un vocabulaire spécifique à l'hiver, des marqueurs temporels , et de connaissances sur le temps et les effets de l'hiver (climat, activités humaines, environnement)
Objectif de la séquence	1 – Enrichir puis mobiliser à bon escient le vocabulaire appris en classe 1 – Commenter en mobilisant le vocabulaire adéquat 3 – Exprimer sa conception de l'hiver par le dessin 5 – Connaître la saison de l'hiver et son impact sur l'environnement

C'est quoi l'hiver ?	
Attendus fin de cycle par domaine	<p><u>Domaine 1 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. • S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre. <p><u>Domaine 3 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pratiquer le dessin pour représenter ou illustrer <p><u>Domaine 5 (temps) :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Situer des évènements vécus les uns par rapport aux autres et en les repérant dans le mois ou une saison. • Utiliser des marqueurs temporels adaptés dans des récits, des descriptions ou explications <p><u>Domaine 5 (le vivant et la matière) :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître les principales étapes du développement d'un végétal, dans une situation d'observation du réel ou sur une image. • Utiliser des objets numériques : appareil photo, tablette, ordinateur.
Indicateurs de progrès par domaine	<p><u>Domaine 1 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Participer, prendre la parole (intelligibilité, contexte, répondre à une question) - Nommer les mots liés au projet de classe (relations logique, catégorie grammaticale, réutiliser dans un autre contexte) - Élaborer des phrases (connecteurs logiques, temporels et spatiaux, système de temps) <p><u>Domaine 3 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Commencer à représenter ou à illustrer ce qu'il voit, ce dont il se souvient ou ce qu'il imagine <p><u>Domaine 5 (temps) :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dire ce qu'on a fait avant et après une activité - Se repérer dans les premiers éléments chronologiques sur un temps court (la demi-journée) et utiliser correctement les mots « matin », « après-midi », « soir » - Utiliser correctement les mots des jours <p><u>Domaine 5 (Le vivant et la matière) :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître les principales étapes du développement d'un végétal - Agir sur une tablette numérique

Les rituels associés
<ul style="list-style-type: none"> Rituel de la bande : mobilisation du vocabulaire + se positionner dans le temps

Lexique associé (exemples)
Noms : Lundi, Mardi, Mercredi, Jeudi, Vendredi, Samedi, Dimanche, Jour, Semaine, Mois, Année, Décembre, Janvier, Février, Mars, Hiver, chaud/froid, gelé/gel, neige, glace, vêtement d'hiver, activité, fêtes (Noël, Jour de l'an, Chandeleur)

Cycle 1 / Séquence pluridisciplinaire	Titre de la séquence : <u>"C'est quoi l'hiver"</u>
Référentiel des compétences professionnelles : P 3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves P 4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves P 5. Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves	Objectifs d'apprentissage de la séquence : <u>Maîtriser un lexique approprié :</u> cf. tableau ci-dessus + faire le lien entre le lexique et l'hiver (registre) <u>Maîtriser les temps longs :</u> <ul style="list-style-type: none"> Connaître la chronologie des jours de la semaine Connaître la succession de certains mois (centrés autour de l'hiver) <u>Construire une culture commune de l'hiver :</u> <ul style="list-style-type: none"> Identifier les caractéristiques de l'hiver Connaître les mois de la saison de l'hiver Proposer de nouveaux mots, de nouvelles expressions Partager son idée devant ses pairs

<p>Programmes :</p> <p>Leurs progrès s'accompagnent d'un accroissement du vocabulaire et d'une organisation de plus en plus complexe des phrases. Ils participent à des situations langagières plus complexes que celles de la vie ordinaire</p> <p>Échanges sur les différentes représentations d'un même objet (dessin de l'hiver)</p> <p>Construction de repères temporels</p> <p>Sensibiliser aux durées : temps cours (des activités, de la journée) et temps long (semaine, mois et saisons)</p> <p>En grande section, des évènements choisis en fonction des projets de classe permettent de mettre en ordre des repères communs (sans soucis de mesure du temps)</p>	<p>Matériel pédagogique :</p> <p>Calendrier individuel du mois de janvier/février, livre de jeunesse sur les mois de l'année, documentaires vidéos et magazine animaliers</p>
	<p>Difficultés potentielles des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parler et prendre la parole • Rester dans le thème • Comprendre le sens des mots • Acquérir des repères fixes (les mois de l'hiver) • Dépasser les préjugés
	<p>Remédiations prévues :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relancer l'enfant, le prendre à part, s'adapter aux besoins particuliers

Les tableaux de présentation de la séquence

Nom :

L'Hiver

Date :

25/01

Prénom : Pa [redacted]

A
B
C
D
E
F
G

QUESTIONS	RÉPONSES
Temps/Météo / Pluie	
Végétation	
Activités	
Destinations (de vacances par exemple)	
Vêtements	
Fêtes	
Animaux	
Alimentation	biscuits gâteaux

Tâche 1 : Evaluation diagnostique (Q1) de l'élève Pa.

NOM Prénom : Pa [redacted]

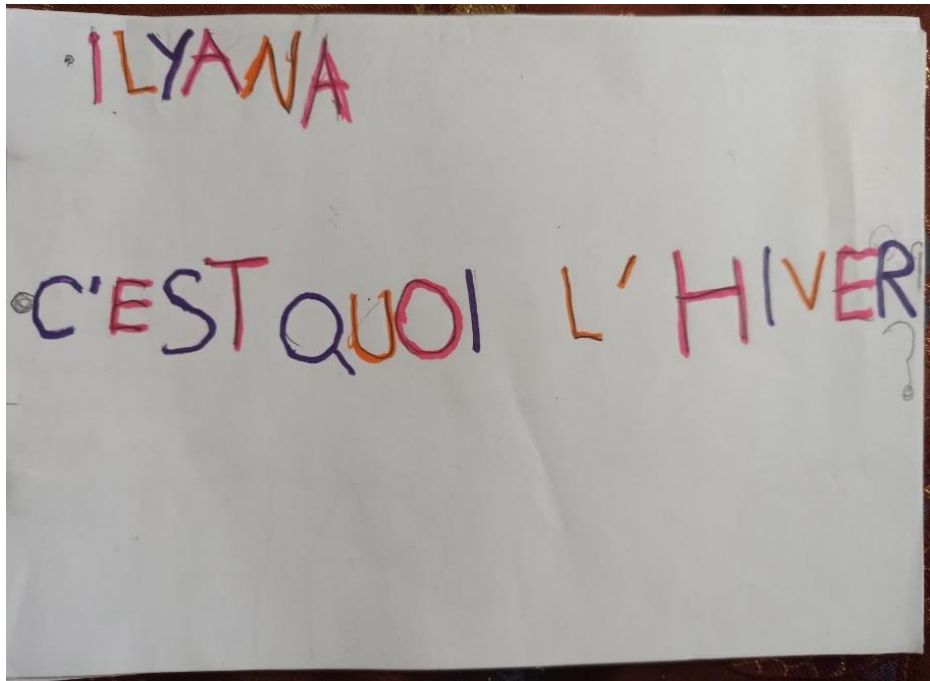
Date : 4/02/22

Recueil des conceptions finales :

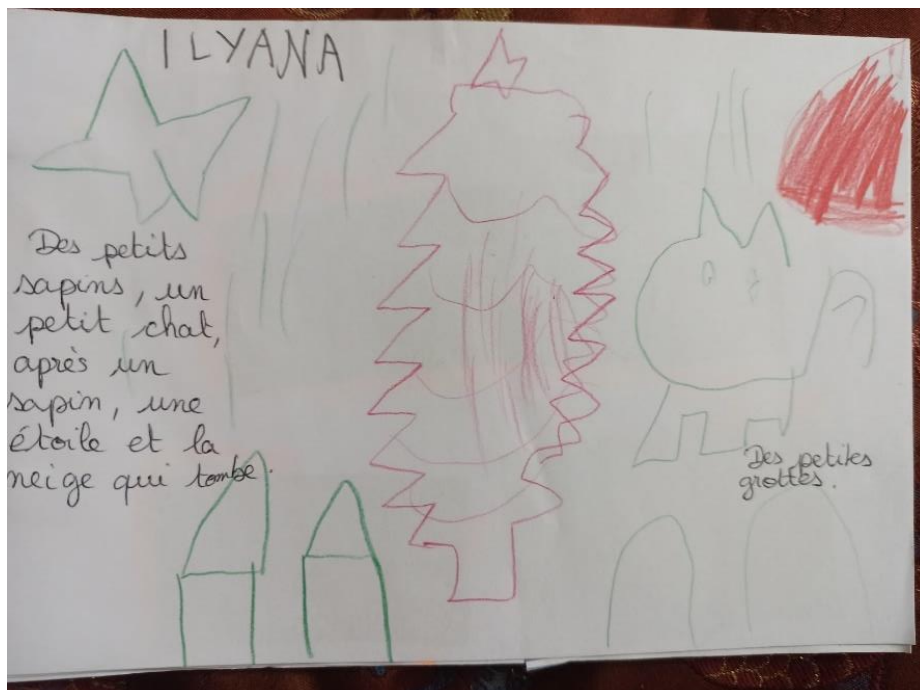
Animaux	Comment se comportent les animaux en hiver ?	lapin blanc - ois blanc -
Activités	Quelles activités peut-on faire en hiver ?	Sapin - décor -
Alimentation	Que peut-on manger en hiver ?	Galette des rois - gateaux -
Destination	Où peut-on se rendre en hiver ?	/ 0
Fêtes	Quelles fêtes ont lieu pendant l'hiver ?	/ 0
Vêtements	Comment s'habille-t-on en hiver ? Quels vêtements en particulier ?	Veste - écharpe - bonnet - bottes -
Temps/Météo	Quel temps fait-il en hiver ? Quels sont les mois de l'hiver ? Quel est le premier jour de l'hiver ? Quel est le dernier jour de l'hiver ?	flocons - février - décembre - Mars - 8°C - neige -
Végétation	Que se passe-t-il dans la nature en hiver ?	neige qui tombe -

Tâche 14 : Évaluation sommative (Q2) de l'élève Pa.

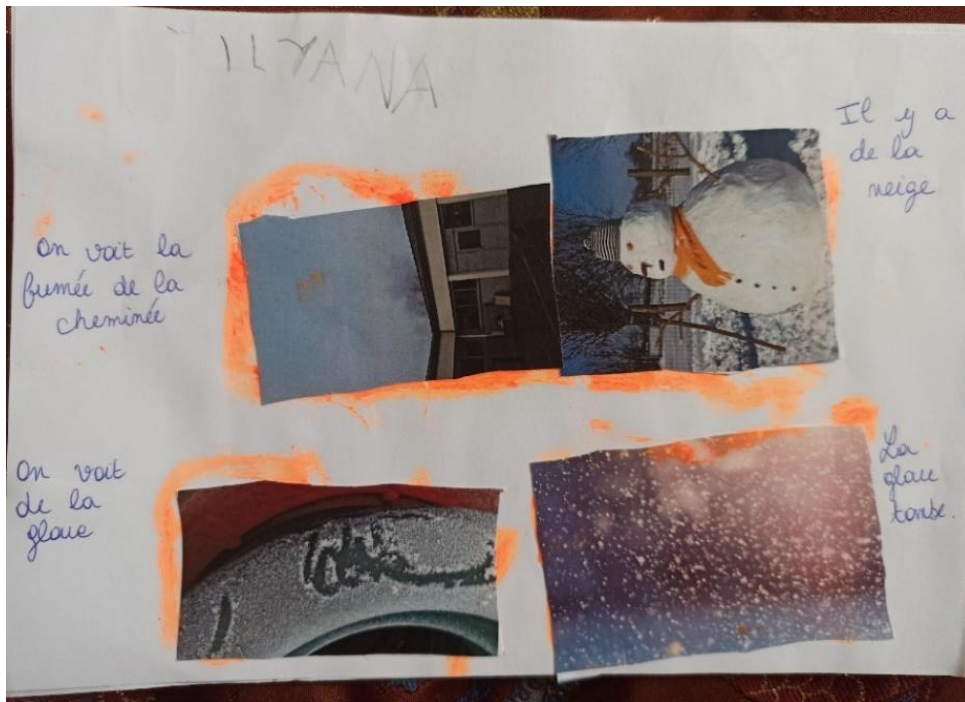
Exemple d'un carnet de l'hiver complet :



P.1, séance 4



P. 2 séance 2



P. 3, Tâche 6



P. 4, Tâche
9-10



P. 5, Tâche 11

Liste du corpus lexical créé avec les élèves :

Bonhomme de neige, Boule de neige, Buée
Flocons, Fondre, Froid, Fumée,
Galette des rois, Gel, Glace,
Hiberner, Hiverner
Luge
Mois de l'hiver (décembre, janvier, février, mars)
Neige, Noël, Nouvel An,
Pluie
Sapin, Ski