

EDITORIAL : ENFANTS SANS MOTS

Lorsque les mots précis manquent aux enfants, c'est le sens qu'ils tentent de donner au monde qui s'obscurcit. Un enfant sur quatre, arrive aujourd'hui à l'école élémentaire, en entretenant une relation aux mots extrêmement confuse. La conscience qu'ils s'articulent dans une phrase, la définition du sens que chacun porte vers l'autre, l'identification du territoire qu'il occupe par rapport aux autres mots restent pour certains, extrêmement flous. Ils utilisent leur langage dans une sorte de « brouillard sémantique » qui n'autorise qu'une conduite linguistique de très faible amplitude. Ils parlent à vue, c'est-à-dire uniquement de ce qu'ils voient et seulement à ceux qu'ils voient.

A sein même de l'école, l'utilisation de mots peu usités, mais précis, met aujourd'hui certains jeunes élèves dans la gêne, voire dans la honte ; ils craignent de se faire remarquer, voire moquer. Cette appréhension les amène souvent à avoir peur de se distinguer en utilisant un vocabulaire rare... mais juste. Ils acceptent alors de se fondre dans un groupe refermé sur lui-même qui tente de vivre ses limites linguistiques et son enfermement culturel comme des marques tribales. Dès leur entrée à l'école, un nombre important d'enfants décident, ainsi, de ne pas se faire remarquer par un vocabulaire sortant du « flou ordinaire ». Ils comprennent vite que l'appartenance au « groupe » a un prix : le renoncement aux mots peu fréquents, aux structures rigoureuses et justes. Ces mots étranges sont en effet souvent considérés par la tribu avec autant d'inquiétude que de suspicion. Les enfants commencent ainsi très tôt à construire les murs d'un monde rétréci où ne règnent que les mots les plus fréquents et les plus flous, d'où sont chassés le « précis » comme le « précieux ». Un monde restreint où la proximité et la connivence sont censés compenser la vacuité des mots. Ces enfants ne sont pas uniquement ceux des milieux défavorisés ; ce ne sont pas seulement ceux des ghettos que nous avons complaisamment laissé se constituer. Ces enfants, ce sont tous ceux dont nous avons inconsidérément négligé l'éducation à un vocabulaire juste et fort, en leur faisant comprendre que mettre en mots justes et précis leur pensée leur permet d'exercer plus de pouvoir sur les autres et sur le monde. C'est donc aux parents puis aux enseignants de donner aux enfants, dès le début du langage, le goût des mots nouveaux afin que le plaisir précocement développé de posséder ces mots jusqu'ici inconnus écarte la crainte du ridicule.

Dès trois ans, il est possible d'installer avec les enfants des rituels de transmission des mots, chacun d'eux venant enrichir un trésor sans cesse renouvelé, sans cesse sollicité où chaque apport nouveau est salué comme une chance nouvelle, où chaque entrée est accueillie avec jubilation et gratitude. On créera ainsi dès l'enfance cet amour du mot rare, ce désir d'une saveur lexicale singulière que l'on savoure parce qu'elle est singulière, parce qu'elle est rare, parce qu'elle nous vient d'une autre génération, d'un autre milieu, d'une autre culture.

De même qu'il faut accompagner un élève dans sa quête heureuse de mots nouveaux, de même faut-il l'aider à les ranger dans sa mémoire d'après leur forme et d'après leur sens. Refusez que, dans sa mémoire, s'entassent en désordre des mots dont il ne sait identifier la famille, définir la lignée, percevoir les affinités sémantiques. Imaginez ce capharnaüm lexical dans lequel il serait condamné à choisir chaque mot uniquement pour lui-même en l'absence de toute relation morphologique ou sémantique. L'identification du mot nouvellement acquis sera infiniment facilitée s'il a su, lors de sa mise en mémoire, lui trouver sa juste place sur les « étagères » bien rangées de son stock lexical. Cela signifie que l'on doit aider l'élève-enfant, de la maternelle au collège, à tisser des liens entre les mots de son vocabulaire : liens formels, liens sémantiques et liens historiques. Ne soyez pas effrayés ! Pour engager ce compagnonnage, point n'est besoin d'être agrégé de lettres classiques. Bon sens, bienveillance, curiosité suffiront à faire de vous un guide passionnant et amusant. C'est en effet en jouant à des petits jeux de vocabulaire que l'on met un enfant à distance suffisante des mots pour qu'il apprenne à tisser entre eux les liens qui les ordonnent en les regroupant par leur forme et par leur sens. Il faut s'efforcer à la maison d'établir une sorte de rituel à la fois ludique et sérieux auquel on convie les enfants. Ils y apprendront que chaque mot nouveau est une victoire, que chaque mot gagné les fait grandir, que chaque conquête linguistique leur permet de dire plus justement le monde. Ils découvriront que les mots ont une histoire, qu'ils appartiennent à des familles ; que certains sont très proches, d'autres très éloignés et qu'enfin, mieux ils maîtriseront leurs relations et mieux ils en feront un choix judicieux.

À l'entrée au cours préparatoire, les enfants au vocabulaire le plus pauvre connaissent une moyenne de 400 mots environ ; ceux moyennement

pourvus en possèdent tout au plus un millier ; le groupe le mieux pourvu dépasse 2 500. Comme le gain lexical annuel moyen après l'âge de 6 ans peut être estimé à 400 mots par an, il y a déjà, à partir de ce niveau, l'équivalent de 5 ans de différence entre le groupe le plus bas et le groupe le plus élevé. Dans la plupart des cas, l'école sera incapable de combler cette lacune lors des années suivantes car le temps de scolarisation a, sur l'acquisition du vocabulaire, un effet à peine mesurable. Ces inégalités sont d'autant plus préoccupantes que nous savons aujourd'hui qu'un déficit grave de vocabulaire risque de perturber gravement l'apprentissage de la lecture. L'importance de la quantité et de la qualité du vocabulaire qu'un enfant possède avant qu'il apprenne à lire est donc décisive. Si l'enfant ne possède qu'un nombre très restreint de mots souvent peu précis, son dictionnaire mental lui répondra le plus souvent : « Il n'y a pas d'abonné au numéro que tu as demandé. ». C'est donc bien le déficit du vocabulaire oral qui empêche l'enfant d'accéder au sens des mots écrits. La pénurie de vocabulaire oral ne permettant pas à l'apprenti lecteur d'accéder au sens des mots écrits qu'il déchiffre, justement parce que trop d'entre eux ne figurent pas dans son stock langagier. Faute d'un vocabulaire suffisant, la maîtrise du code écrit le conduit alors à produire uniquement du bruit et non du sens, ce qui, on en conviendra, n'est le but de la lecture.

L'école a eu trop tendance à abandonner l'apprentissage explicite du vocabulaire pour se laisser séduire par l'idée que seule la lecture des textes pouvait apporter implicitement un

vocabulaire « vivant ». La formation des maîtres a, depuis trop longtemps, faussement considéré que l'étude des mots hors contexte, le questionnement sur leur sens propre, leurs filiations respectives étaient des exercices inutiles, voire dangereux. Cette importance exclusive donnée au texte est sans doute responsable des inégalités croissantes entre les élèves en matière de vocabulaire. En effet, face à un texte lu ou entendu, les enfants les plus pauvres en vocabulaire ne sauront pas utiliser le contexte (les autres mots du texte) pour approcher le sens des mots inconnus. Seuls ceux dotés d'un vocabulaire riche pourront approcher le sens des mots nouveaux. Miser tout sur les textes c'est donc accroître les écarts entre les élèves ; il faut savoir décontextualiser les mots pour mieux les contextualiser ensuite.

Il est urgent que tout le monde assume pleinement ses responsabilités. Il faut que nous passions à nos enfants et à nos élèves un vocabulaire varié et cultivions patiemment leur talent d'en utiliser toutes les nuances d'une manière pertinente. Car si les mots des parents et des grands-parents ne laissent plus de trace sur les enfants, qu'advient-il de notre mission sacrée de transmission ? Les mots justes, seuls capables de transmettre l'essentiel de nos valeurs, de nos convictions et de nos connaissances, deviendront comparables aux offrandes votives de quelque religion éteinte dont les derniers croyants ont disparu et dont les objets de culte prennent la poussière dans des cryptes désertes.

Alain Bentolila, 29 janvier 2024

Sommaire

1. Éditorial : Enfants sans mots – Alain Bentolila	p 1
2. Maîtriser la langue, est-ce vital ? – Paul Benaych	p 2
3. Comprendre ! Comprendre ! – Paul Benaych	p 3
4. Les nouveautés du ROLL- Paul Benaych	p 4
5. PROJET ERASMUS/SELF (Soutien aux Elèves Linguistiquement Fragiles) - Alain Bentolila	p 4
6. Les avancées du projet DÉFI : DÉFense contre les Inégalités- Christine Rouchon	p 5

Ce sont nos histoires et c'est à nous de les raconter.

Aimé Césaire

Maîtriser la langue, est-ce vital ?

Le 7 juin 1994, quelques semaines avant la fin du génocide des Tutsis au Rwanda, Beata Umubyeyi Mairesse, alors adolescente de 15 ans, se cache avec sa mère, dans la cave d'un hôtel abandonné.

Autour d'elle, on tue sans discontinuer, elles sont cachées dans une cave où il faut être silencieux pour ne pas être découvert. Au loin, elles entendent parfois des cris.

Ce jour de juin 1994, des tueurs envahissent l'hôtel dans lequel elles sont cachées, débordant de bruit et de haine, ils pénètrent dans la cachette et quand ils découvrent Beata et sa mère immobiles et muettes de terreur, ces tueurs demeurent interloqués. Pourquoi ? Parce que Beata est métisse ; eux se disent à ce moment-là « Il y a une blanche face à nous. » Beata se met à leur parler français et leur dit qu'elle est française, et elle leur fait croire que son père est français, ce qui n'est pas le cas puisqu'il est polonais, et puis elle invente une histoire parce que qu'elle sait que pour

eux, la France, c'est un pays ami, que le gouvernement français est considéré comme un allié, et elle leur dit « je suis de votre côté, vous ne pouvez pas me tuer. »

Dans l'horreur de ce massacre génocidaire, le français lui permet de traverser symboliquement et concrètement les frontières, cette langue lui sert de bouclier pour éloigner les tueurs.

C'est à l'école que Beata a appris le français.

Une autre jeune femme, imaginaire sans doute, doit, elle aussi, d'avoir été sauvée grâce à sa capacité à raconter des histoires. Shéhérazade réussit à

sortir des ténèbres et repousse une mort certaine par la force de sa langue. Nous devons faire connaître à nos élèves ces destins en accéléré, par le conte ou par l'Histoire, afin qu'ils sachent bien que la réponse à la question initiale est définitivement affirmative.

3 février 2024
Paul Benaych

3. Comprendre ! Comprendre !

Les carnets de Théo (suite)

- « Comprendre ! Comprendre ! Tu n'as que ce mot à la bouche ! Tu veux toujours tout comprendre !
- Ben oui, mon vieux Théo, c'est quand même bien mieux, non, quand on comprend ? Quand tu comprends ce que tu lis, tu te connais mieux, tu te comprends mieux et tu as des chances de mieux comprendre les autres. Pourquoi ne veux-tu pas comprendre ça ?
 - Mais je comprends très bien tout cela, ne me prends pas pour un couillon ! Et tu veux que je te dise, même, je serais presque un peu d'accord avec toi...
 - Alors, explique-moi pourquoi quand la maitresse nous dit qu'on va apprendre à comprendre, tu lèves les yeux au ciel et tu ne cherches pas à comprendre ce qu'on lit en classe !
 - Je vais te dire un truc, mon copain ! Puisque tu es mon copain ! Un truc que tu sais très bien mais que parfois, tu aurais tendance à oublier : est-ce qu'on peut tout comprendre ? Comprendre par exemple qu'il y a des choses incompréhensibles, c'est drôlement plus reposant que de croire qu'on peut tout comprendre. Il faut être fou pour croire qu'on peut tout comprendre, ou sacrément prétentieux ! Tiens ! tu veux un exemple ?
 - Ben oui, quoi ?
 - L'autre jour, j'étais avec mon chat, il regardait, immobile, le jardin enneigé. Je me disais, « pas fou, le félin, il a pas envie de se geler les roubignelles, il ne va pas sortir ». Je me faisais mon film, il va rester tranquille au chaud, ça me rassurait d'avoir l'impression de le comprendre. Alors, je me suis approché, j'ai voulu le câliner, mais lui, tout d'un coup, il s'est collé à la vitre, il m'a regardé et j'ai compris que je n'avais rien compris, il voulait sortir ! J'ai ouvert, il a bondi, il avait vu quelque chose que je n'avais pas vu, il comprenait quelque chose que je ne comprenais pas, je l'ai observé et j'ai compris que j'étais plus petit que lui, et ça m'a fait du bien de grandir en comprenant que je ne comprenais pas tout. Tu vois ce que je veux dire ?
 - C'est pas faux, mon Théo, je commence à comprendre,
 - Pas mal, mon copain, tu grandis, qu'il me dit. »

3 février 2024
Paul Benaych

4. Les ressources nouvelles mises en ligne par P. Benaych sur le site du ROLL au 04 mars 2024

1) Perfectionnement :

- Inférence : *Marre du rose* CP N2
- Personnages : *Vacances sportives* CE1 N1
- Anticipation : *L'ornithorynque* CE1
- Anticipation : *Les crêpes* C3
- Anticipation : *Jeux olympiques* C3

II – La bibliothèque ROLL au 04 mars 2024

sont en ligne :

- **413** fiches ACT
- **707** activités de perfectionnement et d'anticipation

III – Les enseignants « rolleurs » au 04 mars 2024

	Primaire	Collèges	Autres	TOTAL
	(Mat + Elem)		(Lycées - IME...)	
2015-2016	14887	2066	5	16958
2016-2017	20052	2679	31	22762
2017-2018	24986	3160	131	28277
2018-2019	29986	3311	182	33479
2019-2020	32931	3565	348	36844
2020-2021	33512	3734	379	38981
2021-2022	34349	3882	395	42227
2022-2023	38412	3937	843	43192
mars-24	42908	4968	1140	49016

5. PROJET ERASMUS/SELF (Soutien aux Elèves Linguistiquement Fragiles)

Le projet associe le CIFODEM avec trois pays ; l'Italie, la Bulgarie et l'Espagne.

Conformément aux engagements pris, le CIFODEM a entrepris de construire pour chacun de nos dispositifs (AILE, ROLL et PPLYLECT) un module spécifique pour les élèves linguistiquement fragiles dont les allophones. Chacun de ces modules de préparation propose des démarches d'apprentissage diversifiées.

L'apprentissage du langage, de la lecture, de l'écriture et de la compréhension des textes requiert un traitement spécifique et une attention particulière lorsque l'on s'adresse aux élèves en fragilité linguistique ; soit du fait d'un milieu socio-culturel défavorisé, soit parce que venant d'ailleurs, ils sont en difficulté avec la langue de leur pays d'accueil.

Notre équipe s'est donc engagée, sur deux axes prioritaires, afin de briser la programmation de l'échec de ces élèves :

•Mettre en place **un système de suivi et de différenciation pédagogique tout au long du cursus** pour en finir avec un enseignement uniforme, sourd aux besoins spécifiques des élèves et ignorant les particularités cognitives de chacun.

•Placer **la pédagogie de la compréhension des écrits au centre exact de l'enseignement** dès le début des apprentissages et jusqu'à la lecture et la compréhension des textes dans toutes les disciplines.

Alain Bentolila

24 mars 2024

6. Les avancées du projet DÉFI : DÉFense contre les Inégalités

Le projet DÉFI, lancé lors de la rentrée 2023 dans la circonscription du 19^{ème} arrondissement de l'académie de Paris, est en cours dans les classes de CE2 et de cycle 3 dans les 5 écoles inscrites dans le dispositif.

Les élèves de CE2 et de CM2 ont passé les évaluations dans les domaines de la compréhension de textes (narratif et explicatif) et des énoncés de problèmes début février. A partir de l'analyse de ces évaluations, des groupes de besoins identifiés ont pu être mis en place dans chaque classe concernée afin de proposer **des ateliers ciblés** aux élèves les plus fragiles, ainsi que **des séances de vocabulaire** pour l'ensemble de la classe et enfin **des activités de perfectionnement** différenciées en fonction du profil des élèves.

L'objectif est de **permettre à tous les élèves de progresser en adaptant les enseignements**, tout en faisant **progresser l'ensemble de la classe dans le domaine de la compréhension des écrits**. Les enseignants ont été formés et sont accompagnés pour la mise en œuvre, un site référent leur est dédié : <https://defi.fodem-descartes.fr>

Prochaine étape : une seconde évaluation en juin ! Elle permettra d'évaluer les progrès des élèves et de poursuivre la différenciation les années suivantes grâce aux liaisons inter-niveaux. DÉFI est également lancé dans l'académie de Rennes, précisément dans le département des Côtes d'Armor, mais aussi auprès de l'Enseignement Catholique dans la Drôme et dans l'Ardèche. Le plan de formation des professeurs y a été lancé, les équipes pourront ainsi inscrire DÉFI dans leur programmation pour l'année 2024-25

Christine Rouchon
25 mars 2024