



**HAL**  
open science

# L'apprentissage du lexique à l'école : comment élargir et enrichir le lexique des élèves ?

Laurie Chardron

► **To cite this version:**

Laurie Chardron. L'apprentissage du lexique à l'école : comment élargir et enrichir le lexique des élèves ?. Education. 2013. dumas-00993131

**HAL Id: dumas-00993131**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00993131>**

Submitted on 19 May 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**MEMOIRE MEEF EPD**

**2012-2013**

IUFM Pays de La Loire  
Sites Le Mans - Laval

**L'apprentissage du lexique à l'école :  
Comment élargir et enrichir le lexique  
des élèves ?**

**Par :** Laurie Chardron

**Sous la direction de :** Sylvie Béasse (IUFM du Mans)  
et  
Danielle Coltier (Université du Mans)

Dans le cadre du séminaire Didactique du Français, Langue de l'Ecole

Je remercie Sylvie Béasse et Danielle Coltier pour leur aide précieuse,  
ainsi que toutes les personnes présentes aux séminaires organisés.

## Avant-propos

Le lexique d'une langue est en mouvement perpétuel : la communauté des locuteurs invente de nouveaux mots selon les besoins qu'elle a de nommer des objets, des concepts ou notions nouvelles. Au cours des vingt dernières années, c'est tout spécialement le cas du lexique lié au(x) domaine(s) des nouvelles technologies et de la vie sociale. Le stock lexical du français se modifie et se renouvelle.

De même, le vocabulaire d'un locuteur donné se modifie et évolue. Ce vocabulaire ne s'acquiert pas seulement dans l'enfance, c'est une acquisition qui peut se faire tout au long de la vie, du moins pour un locuteur ouvert au monde.

En ce qui concerne l'école, Micheline Cellier (2008) constate que l'enseignement du lexique ne bénéficie pas d'un apprentissage suffisamment structuré et ordonné comme dans d'autres disciplines. Pourtant, les nouveaux programmes (2008) réaffirment d'une part, le rôle de l'école maternelle qui devrait permettre cette première acquisition pour tous, d'autre part, le rôle de l'école primaire qui devrait en faire un de ses objectifs majeurs. « Ce déficit du vocabulaire oral<sup>1</sup> » à l'oral, crée des inégalités entre des élèves de même âge et les empêchent d'accéder au sens des mots.

Des élèves issus de familles aisées maîtriseront mieux le lexique alors que d'autres, défavorisés, rencontreront des obstacles. Ces problèmes lexicaux peuvent ainsi se répercuter en lecture et écriture. En effet, les élèves qui manquent de vocabulaire ont des difficultés en lecture car le déchiffrement de nouveaux mots ne fait pas écho pour eux. L'écriture, de ce fait, est également pauvre et fragilisée.

Dans un souci de prévention à l'échec, il faut créer à l'école des conditions d'apprentissage qui influencent de manière positive l'acquisition du vocabulaire par les élèves pour qu'ils puissent lire et écrire avec plus de facilité.

L'apprentissage du lexique doit, par la suite, favoriser la construction de compétences générales en lecture, compréhension et écriture et, améliorer la réussite des élèves. C'est une des missions de l'école.

---

<sup>1</sup> In *Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire*, Alain Bentolila e.a, 2006.

## Introduction

De quelle manière le lexique est-il enseigné à l'école? Quels constats peut-on faire aujourd'hui sur l'enseignement du lexique ? Que mettre en place pour aider les élèves à acquérir du lexique ? Comment exploiter ou ré-exploiter le lexique ? Autant de questions qui m'amènent à la problématique suivante : Comment élargir et enrichir le lexique des élèves ?

Avant de commencer la présentation de cette recherche, il me paraît nécessaire de définir les verbes *élargir* et *enrichir*. Elargir consiste à développer et accroître le lexique des élèves ; enrichir consiste à améliorer et rendre plus riche le nouveau lexique en l'employant dans différents contextes.

Pour répondre à cette problématique, dans un premier temps, je me centrerai sur le cadre théorique : les différents faits relevés lors de mes lectures, les orientations pédagogiques proposées par le corps enseignant et les didacticiens, et les notions qui se dégagent de l'apprentissage du lexique. Dans un second temps, j'analyserai deux séquences que j'ai mises en place pour tenter de répondre aux besoins d'apprentissage des élèves sur le lexique. Ces deux séquences traitent des verbes de déplacement et sont inspirées de l'article de Claudine Garcia-Debanc e.a (2009). Le cadre théorique servira de support à l'analyse de ces séquences et permettra de montrer les relations existantes entre l'étude de la langue, les pratiques d'écriture et l'apport culturel que peut favoriser l'apprentissage du lexique.

L'objectif de cette étude est d'avoir une nouvelle perception du lexique et d'introduire de nouvelles conditions d'apprentissage qui apporteront une meilleure réussite des élèves.

# SOMMAIRE

## Première partie : Cadre théorique

### I.1. Les constats

- a) La place du vocabulaire dans l'enseignement
- b) Une dérive mécaniste
- c) Un apprentissage cloisonné et non contextualisé
- d) Les difficultés lexicales

### I.2. Travaux du corps enseignant et de linguistes

- a) Le rôle de l'élève et de l'enseignant
- b) Les objectifs d'apprentissage
- c) Approche des méthodes
- d) Les outils mis en place

### I.3. Les notions

- a) Lexique ou vocabulaire
- b) La notion de mot
- c) Les trois types d'approche :
  - *Approche référentielle*
  - *Approche syntaxique*
  - *Approche sémantique*
- d) Les relations sémantiques :
  - *Les relations sémantiques essentielles*
  - *Les relations sémantiques accessoires*
  - *Les relations sémantiques en interaction*

### I.4. Articulation des éléments théoriques avec la problématique du mémoire

### I.5. Travaux de Claudine Garcia-Debanc

- a) Constat et objectif de l'apprentissage du lexique
- b) Mise en place d'un protocole expérimental

## **Deuxième partie : Activités de classe**

### **II.1. Mon positionnement initial**

- a) Mes observations
- b) Mes choix didactiques et pédagogiques

### **II.2. Le dispositif utilisé**

- a) Le protocole en Master 1 : recueil de données et analyse
- b) Le protocole en Master 2 : recueil de données et analyse

## **Conclusion**

## Première partie : Cadre théorique

### I.1. Les constats

Il s'agit de faits relevés lors de mes lectures.

#### a) La place du vocabulaire dans l'enseignement

La lecture d'ouvrages sur le sujet de l'enseignement du vocabulaire fait ressortir trois principaux types de problèmes.

D'abord un problème relatif aux élèves. Ils auraient un déficit en vocabulaire. Ce constat est relevé de manière brusque et idéologique par Renée Léon dans son ouvrage sur l'enseignement du lexique dans les écoles : « les enfants d'aujourd'hui manquent cruellement de mots » (2008 : 23).

Ensuite deux problèmes relatifs à l'enseignement du lexique.

- La place mineure accordée à l'enseignement du vocabulaire : « Le vocabulaire, ce grand oublié » (2004 : 7) : tels sont les premiers mots employés par Philippe Vancomelbeke<sup>2</sup> pour souligner la petite place du vocabulaire dans l'enseignement. Cette moindre place est, selon P. Vancomelbeke, un paradoxe dans la mesure où il existe des dizaines de milliers de mots (2004 : 7), ce qui rend l'apprentissage du vocabulaire plus complexe que celui de la grammaire. Même idée chez R. Léon (2008) : pour elle, le vocabulaire est aussi important que la grammaire et l'orthographe. Il faut inverser les tendances et mettre le vocabulaire au premier plan (2008 : 122). Elle estime, par ailleurs, que la moindre place accordée au vocabulaire explique le déficit qu'on les élèves. On retrouve cette idée chez Micheline Cellier<sup>3</sup> (2008) qui estime que les élèves passent plus d'heures à apprendre la grammaire et l'orthographe que le vocabulaire (2008 : 8) : la place de l'apprentissage grammatical est « infiniment plus grande » (2008 : 7) que celle de l'apprentissage lexical.

- La manière dont ce vocabulaire est enseigné : M. Cellier reproche à l'enseignement du vocabulaire d'être un enseignement de mots nouveaux fait « majoritairement au hasard ». C'est de manière violente qu'elle dénonce cet enseignement du lexique : « Il est évident qu'on ne laisserait pas l'apprentissage des mathématiques au hasard et [réclame] tout comme les

---

<sup>2</sup> P. Vancomelbeke est un enseignant de français.

<sup>3</sup> M. Cellier est maître de Conférences à l'IUFM.

Instructions Officielles de 2008, un enseignement lexical davantage structuré avec des activités spécifiques, systématiques et régulières ». De même, elle prône de ne pas envisager l'enseignement du vocabulaire comme une accumulation de mots qui se présente de manière éparse et désorganisée : « l'acquisition des mots [ne doit pas se faire] majoritairement au hasard ». Il faut créer toute une organisation et structure. Il s'agit encore, selon Alise Lehmann, de privilégier la qualité plutôt que la quantité de mots en mémoire. L'enrichissement du vocabulaire passe par la fréquence<sup>4</sup> de mots mais aussi par la compétence qu'ont les élèves à créer des liens entre les mots plutôt que d'apprendre des mots dénoués de contexte.

Comme le dit R. Léon (2008) : « Un recentrage des objectifs et un rééquilibrage des activités s'imposent donc de façon urgente ».

Enfin un problème relatif aux enseignants. Ils auraient peu ou pas de formation dans le domaine de la lexicologie (cf. A. Lehmann, 2011), à quoi s'ajoute le fait, signalé déjà en 1987 par Pierre Davinroy qu'il existe peu d'ouvrages consacrés au vocabulaire (1987 : 9), et ce, contrairement aux autres domaines (grammaire, orthographe). C'est donc un problème constant.

### **b) Une « dérive mécaniste »**

D'après Jean-Claude Simonet<sup>5</sup> (2008 : 7), apprendre des listes de mots ne fait que créer « une dérive mécaniste et purement fondée sur des modes de restitution déclaratifs ». Le problème qui se révèle d'après les recherches, c'est que les élèves ne découvrent pas comment ni pourquoi les mots fonctionnent de cette manière. Ils n'y voient aucun intérêt.

A. Lehmann réagit en listant les idées préconçues que nous avons de l'enseignement du lexique depuis ces trente dernières années. D'abord le lexique est vu comme une liste de mots à apprendre alors qu'en réalité, les mots ne sont pas étudiés de manière isolée, sans créer de relation de sens, à moins que ce ne soit pour faire des « regroupements thématiques » pour une raison donnée. Par ailleurs, le lexique n'est pas qu'une approche référentielle : il ne suffit pas d'associer un mot à un objet. Se cantonner à associer un nom à un objet revient à délaisser les autres catégories grammaticales telles que le verbe, l'adjectif ou les pronoms, qui ne permettent pas d'étiqueter des objets concrets. C'est pour A. Lehmann une « conception

---

<sup>4</sup> La fréquence des mots dépend du classement général par catégorie grammaticale (nom, adjectif, verbe...) et à partir des mots les plus utilisés dans la littérature enfantine. On retrouve sur le site de l'Education Nationale des listes de mots établis selon ces deux critères.

<sup>5</sup> J-C Simonet est adjoint de l'inspecteur d'Académie. Il s'exprime dans la préface de l'ouvrage de J-C Denizot.

réductrice » qui ne fait que mettre « des étiquettes sur les choses ». Ensuite le lexique ne doit pas être considéré comme un domaine complexe et hors de portée. On a tendance à penser que les mots sont complexes et parfois difficiles à comprendre alors que ce n'est pas toujours le cas. Il faut aider les élèves à analyser la formation des mots pour mieux les comprendre et faire des liens. Ils auront ainsi moins de difficulté à saisir le sens de nouveaux mots. Les séances spécifiques sur les notions lexicales deviennent, en ce sens, importantes.

Ces préjugés ne font que nous enfermer dans une dérive mécaniste et répétitive sur l'enseignement du lexique.

Il faut donc créer chez les élèves, comme le suggère J-C Simonet, une « appétence lexicale » (2008 : 10) pour qu'ils trouvent un intérêt de travailler le lexique.

### **c) Un apprentissage cloisonné et non contextualisé**

Deux reproches principaux sont relevés concernant l'apprentissage du vocabulaire à l'école.

D'abord le vocabulaire est travaillé de manière cloisonnée. L'article d'Annie Camenisch<sup>6</sup> souligne le fait que les élèves doivent maîtriser le sens et la forme des mots par des activités lexicales spécifiques comme l'imposent les programmes mais que leur apprentissage « reste la plupart du temps cloisonné dans un espace réservé à l'étude de la langue » (2011 : 14, *L'école aujourd'hui*). Le vocabulaire spécifique reste confiné à chaque discipline. Le premier désavantage de cette façon de procéder est le manque de mise en relation entre les mots. Les élèves se retrouvent avec une accumulation lexicale désorganisée, ce qui peut les amener à faire des confusions.

Puis il y a un manque de contextualisation des mots. A. Camenisch reproche « [un] empilement de connaissances ou [une] succession d'exercices, tous deux coupés de tout contexte réel d'utilisation des mots » (2011 : 14). Les élèves restent effectivement centrés sur les tâches demandées sans pouvoir transférer les savoirs d'une discipline à une autre. Ils ne peuvent pas comprendre le fonctionnement du lexique.

### **d) Les difficultés lexicales**

Des difficultés liées à l'enseignement du vocabulaire apparaissent de manière constante. D'abord les élèves ne s'approprient pas les mots appris par manque d'activités lexicales. Ils restent dans un vocabulaire passif. M-N. Roubaud dit qu'un mot connu et compris représente

---

<sup>6</sup> A. Camenisch est maître de conférences en Sciences du langage et formatrice à l'IUFM.

le vocabulaire passif. Il devient actif si le mot peut être réutilisé dans d'autres contextes, dans d'autres disciplines (2011 : 19, *L'école aujourd'hui*). L'école doit donc créer des situations de réemplois des mots appris ou étudiés et favoriser ces situations dans toutes les disciplines et de manière interdisciplinaire.

Ces constats permettent de voir différemment l'enseignement du lexique et de mettre en place non seulement de nouveaux objectifs mais aussi d'aller vers de nouveaux horizons.

## **I.2. Travaux du corps enseignant<sup>7</sup> et de linguistes**

Face aux constats cités précédemment, du personnel de l'Education Nationale ainsi que des linguistes ont fait le point sur ce que le lexique représente, les enjeux, les implications pour les enseignants et les élèves, ainsi que les pistes pédagogiques qui peuvent être mises en place.

### **a) Le rôle de l'élève et de l'enseignant**

#### **▪ L'enseignant**

L'enseignant a un rôle important pour aider les élèves à apprendre et mémoriser le lexique. Il travaille avec eux l'aspect sémantique : le sens des mots et les relations de sens entre les mots, le champ lexical et enfin les registres de langue. Il travaille aussi sur l'aspect morphologique en pratiquant des activités de dérivation et de composition. Enfin, il travaille sur l'aspect historique des mots en se centrant sur l'étymologie et l'emprunt. On trouve dans l'ouvrage de M. Cellier un tableau récapitulatif (2008 : 17) des notions et des progressions que peut utiliser l'enseignant<sup>8</sup>. Elle construit son tableau en trois domaines : le domaine sémantique qui prend une part importante puisqu'il est présent pour les trois cycles, le domaine morphologique est étudié à partir du cycle 2, l'aspect historique n'est pas exigé par les progressions de 2008 mais peut être étudié en classe. Chaque domaine doit être travaillé dans des séances spécifiques pendant tout l'élémentaire pour apporter progressivement des bases solides aux élèves.

L'enseignant doit concevoir un enseignement progressif, systématique et organisé sur les notions qu'il travaille avec ses élèves.

#### **▪ L'élève**

Les compétences lexicales que les élèves doivent acquérir se font progressivement pendant le primaire, le secondaire, le supérieur et le reste de leur vie.

---

<sup>7</sup> Le corps enseignant comprend les enseignants et les inspecteurs de l'Education Nationale.

<sup>8</sup> En annexe le tableau des notions proposées par M. Cellier pour les enseignants.

L'étude d'une notion telle que les termes génériques qui regroupent un ensemble de mots, s'étale sur l'ensemble de la scolarité primaire. D'autres notions ne sont travaillées qu'à des cycles précis. Il faut construire une progression qui se base sur le niveau des élèves et la classe dans laquelle ils se trouvent. C'est par exemple en maternelle que les élèves travaillent les champs lexicaux de la vie quotidienne (habillage, hygiène, repas) mais, c'est en élémentaire que les élèves doivent manipuler avec aisance des outils sur le lexique comme les dictionnaires. Ils doivent aussi être capables de réutiliser les notions travaillées en classe. D'après Paul Aim, enseignant en IUFM et Gisèle Mayet-Albagnac, conseillère pédagogique (2008), les élèves acquièrent les connaissances puis les capacités à utiliser ces connaissances à travers les activités mises en place par l'enseignant. Pour M. Cellier une programmation ne s'établit qu'en fonction des compétences à acquérir. Elle fait un tableau récapitulatif (2008 : 19-20) des compétences attendues pour chaque élève à la fin de chaque cycle<sup>9</sup>. Son tableau, qui est une suggestion, doit être adapté à telle classe particulière et aux élèves. Dans sa progression, le niveau des élèves ainsi que leur vécu personnel ne sont donc pas pris en compte puisqu'ils sont différents d'un élève à un autre. L'enseignant peut ainsi s'appuyer sur la progression proposée par M. Cellier.

Une fois que le rôle de l'élève et de l'enseignant est bien délimité, l'enseignant peut mettre en place de manière pertinente des activités et des outils selon des objectifs visés.

### **b) Les objectifs d'apprentissage**

Le corps enseignant et les linguistes font ressortir cinq principaux objectifs pour concevoir un travail sur le vocabulaire.

D'abord un apprentissage régulier. Par la mise en place d'activités spécifiques, les élèves apprendront de nouveaux mots. Ils pourront être capables de les identifier à l'oral ou à l'écrit, de les réemployer dans un autre contexte, de les définir et de les orthographier. Cependant, il faut retrouver dans ces activités les mêmes mots plusieurs fois pour qu'ils restent stockés en mémoire. La découverte et la mémorisation de mots passent par un apprentissage répétitif et progressif.

Un objectif de précision pour s'exprimer avec justesse et pertinence. Cet objectif peut se décomposer en trois points:

---

<sup>9</sup> En annexe le tableau des notions proposées par M. Cellier pour les élèves.

- Pour Alain Bentolila, professeur de linguistique (2011), plus le vocabulaire s'affine et plus nous pouvons exprimer nos pensées et nos idées de manière précise. La citation suivante : « les mots ne pèsent pas tous le même poids » exprime le fait que certains mots dits hors contexte ont beaucoup moins de poids que des mots exprimés dans une phrase. En reprenant l'exemple d'A. Bentolila, le mot *table* n'a pas le même « poids informatif » que le mot *table en verre* ou *table de multiplication* car ceux-ci apportent une précision que seul le mot *table* n'apporte pas. Le mot prend sens et pertinence quand il est associé à d'autres mots.

- De même, A. Bentolila explique qu'il faut inciter les enfants, dès leur plus jeune âge, à utiliser des mots justes sur ce qu'ils veulent exprimer. Pour ce faire, il propose d'aider les enfants à ranger dans leur mémoire tous les mots nouveaux selon leur forme et leur sens. Les enfants doivent percevoir les affinités sémantiques des mots pour que, plus tard, « l'appétit du nouveau mot [leur vienne] d'autant mieux [qu'ils sauront] lui trouver sa juste place sur les étagères bien rangées de leur stock lexical ».

- Amener les élèves à être plus rigoureux avec les mots utilisés. Plus les élèves accroissent leur vocabulaire, plus ils ont la possibilité de développer de la précision dans leurs propos.

Ensuite un objectif d'enrichissement et d'élargissement du vocabulaire qui amène les élèves à créer un système de réseau entre les mots.

Les mots sont étudiés entre eux par un système de réseau, ce qui explique qu'on n'étudie jamais un mot isolé dans la langue. Etudier le vocabulaire permet donc d'étudier la langue et de mieux l'utiliser. Cette idée est développée par A. Bentolila qui émet l'hypothèse que si tous les élèves arrivent à créer des liens entre les mots, ceux-ci seront maîtrisés, et les élèves feront des « choix judicieux » pour s'exprimer à l'oral et à l'écrit. Ils exprimeront ainsi leurs idées avec précision.

On retrouve cette idée chez M. Cellier qui articule cette idée de liens entre les mots. Elle préconise une structuration et une diversification du vocabulaire car plus l'élève dispose de mots, plus il pourra établir de liens entre eux. Les mots doivent être catégorisés par thème ou par comparaison de cohyponymes pour être diversifiés.

R. Léon précise qu'enrichir son lexique c'est « accéder à une lecture plus fine de la réalité » (2008 : 123). Lorsqu'elle fait un état des lieux sur la grammaire aujourd'hui, elle associe le vocabulaire à la grammaire. Quand on parle de grammaire, on parle de vocabulaire car celui-ci en fait partie intégrante. En effet, on se rend compte que tout est lié puisque les relations syntaxiques des phrases en grammaire sous-tendent des relations sémantiques en vocabulaire, qui elles sous-tendent des relations avec l'orthographe (les accords, le pluriel...). La

grammaire participe à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Pour cela, il faut aussi comprendre les mots et les relations syntaxiques et sémantiques qu'ils ont entre eux. Prenons un exemple connu: « *les poules du couvent couvent* » où l'élève doit comprendre que *couvent* et *couvent* sont deux mots de sens différents, de natures grammaticales différentes, mais de même orthographe. C'est la mise en mots de la phrase qui permet de relier les mots entre eux et de comprendre ce qu'ils signifient. Les relations syntaxiques et sémantiques deviennent importantes. C'est en ce sens que nous pouvons voir toute « la machinerie » de la grammaire lié à l'apprentissage du vocabulaire.

Un objectif d'interdisciplinarité pour aider les élèves à créer des liens entre les mots. A. Camenisch propose de travailler le lexique dans toutes les disciplines pour favoriser les mises en relations de mots. Elle propose d'envisager des activités où les mots font petit à petit sens aux élèves. Pour elle, « les mots ces joyaux, les mots c'est joyeux » (p.10, *L'école aujourd'hui*). Plus les enfants seront sensibles aux mots, plus ils joueront avec car la langue est un trésor.

Un objectif d'autonomie pour permettre aux élèves d'être acteurs de leur apprentissage  
P. Aïm et G. Mayet-Albagnac (2008: 12-16) proposent de « viser l'approfondissement de la connaissance de la langue avant son extension. » Pour eux, étudier la langue en profondeur, c'est découvrir de nouveaux mots par l'intermédiaire d'autres mots, c'est faire des activités de recherche plutôt que de « dresser par exemple des listes de mots supposés inconnus du plus grand nombre ». Ils se placent du côté de la pédagogie active. Il faut engager les élèves et les rendre actifs dans leur travail. On retrouve cette optique avec Carole Brach, enseignante en élémentaire. Pour elle, l'apprentissage du lexique a pour objectif de rendre les élèves autonomes et actifs face aux mots nouveaux. Ils doivent être capables de comprendre et réinvestir les mots nouveaux.

### **c) Approche des méthodes**

Les enseignants proposent des activités spécifiques, des interactions orales et des lectures de textes pour aider les élèves à enrichir leur stock lexical. Ces activités permettent aux élèves de valider petit à petit les compétences attendues selon les documents officiels.

Dans les ouvrages cités en annexe, de multiples méthodes sont proposées. Celles-ci se construisent dans un apprentissage progressif.

Proposer des situations de langage est la première approche à privilégier. Ainsi, dès la maternelle, il faut favoriser la réussite pour tous. Philippe Boisseau<sup>10</sup> (2011) annonce qu'un enfant de 3 ans doit connaître les 750 mots les plus usuels. Quand cette base est acquise, il peut passer de 1500 à 2500 mots à 5 ans. Pour que cette première acquisition soit possible, P. Boisseau propose de mettre en place quotidiennement des activités qui amènent à des situations de langage. Plus ces activités intéressent les enfants (*faire un gâteau, une action en motricité, un jeu de construction...*) plus ils s'expriment avec aisance et facilité.

Utiliser une pédagogie ludique est une autre méthode qu'on peut trouver aux trois cycles. Proposer un apprentissage plus ludique et plus engageant pour les élèves peut les inciter à être curieux des mots. On peut impulser cet apprentissage ludique par la mise en place de jeux tels que les jeux de familles et les jeux utilisant des flashcards<sup>11</sup>.

Constituer des classements et des familles de mots est une autre méthode pour aider les élèves à mieux comprendre et créer des systèmes de réseaux entre les mots. Les enseignants proposent de classer les termes des plus simples au plus compliqués (des termes génériques aux termes spécifiques) en fonction de la formation des mots et de leur sens. Ils proposent de constituer des familles de mots comme le demandent les programmes d'enseignement de l'école primaire.

Travailler sur l'étymologie des mots est une méthode proposée par P. Aïm et G. Mayet-Albagnac (2008). Elle permet d'analyser les mots et de mieux en comprendre leur sens.

Pour eux, il faut procéder par deux études. Une étude sur le sens des mots où les élèves travaillent sur ce que désignent et signifient les mots<sup>12</sup> et par un travail sur « l'anatomie du corps du mot » (2008 : 13), c'est-à-dire sa morphologie. Ces deux études permettent de mieux cerner l'étymologie des mots.

Même visée avec l'article « le plaisir des mots » de C. Brach qui précise qu'il faut créer des stratégies comme travailler sur les origines latines ou grecques des mots pour aider les élèves à comprendre et mémoriser les nouveaux mots. Travailler sur l'étymologie permet de mieux comprendre les relations entre les mots, comme sur l'exemple cité ci-dessus.

---

<sup>10</sup> P. Boisseau est Inspecteur de l'Éducation Nationale.

<sup>11</sup> Cartes plastifiées permettant d'apprendre de façon ludique.

<sup>12</sup> P. Aïm et G. Mayet-Albagnac distinguent *désigner* de *signifier*. Il faut faire parler les mots « au-delà de ce qu'ils disent immédiatement, même dans le cas où nous pouvons dire ce qu'ils désignent », et apporter une définition. Un mot peut signifier une chose dans un contexte mais dire autre chose dans une situation autre. Se référer aux relations sémantiques en interaction.

Sylvie Plane<sup>13</sup> (2011, *L'école aujourd'hui*) met l'accent sur plusieurs points. Elle répond à deux questions essentielles: Comment approcher le lexique? Comment procéder? Pour répondre à la première question, elle propose deux orientations, « la découverte des processus lexicaux et l'enrichissement du vocabulaire » (2011 : 11). Cette première réponse permet de travailler sur la morphologie et l'étymologie des mots. Pour répondre à la seconde question, elle propose de faire réaliser une production écrite qui crée le besoin d'avoir de nouveaux mots « pour dire ce qu'on a envie de dire » et avoir « des mots appropriés aux idées que [les élèves] souhaitent exprimer ». Elle souligne trois avantages sur le fait qu'écrire permet d'accroître du vocabulaire, « créer le besoin de mots, créer des zones de tâtonnement...et travailler en contexte ». ». Ecrire un mot, le changer s'il ne convient pas ou encore activer des réseaux pour faciliter les liens entre les mots par la manipulation quotidienne du lexique est une méthode à exploiter parmi d'autres. S. Plane conseille de favoriser le tâtonnement quand l'élève cherche à exprimer quelque chose de complexe et de l'aider à introduire le mot juste s'il a compris la fonction et l'utilité de ce mot. Reprenons son exemple:

« Un élève peut dans une phase de découverte, employer le mot *tuyau* pour parler de *l'œsophage*...Ce n'est pas le mot juste mais il montre que l'élève a compris la fonction de cette organe ». [Pour que le mot *œsophage* ne devienne pas une simple étiquette], « il ne faut l'introduire que pour répondre au besoin de dénommer cet organe ».

P. Aïm et G. Mayet-Albagnac proposent aussi une méthode pédagogique qu'ils jugent rare. Elle consiste à ce que l'enseignant accepte « les aléas d'une démarche ouverte » (2008 : 14) et décide des prochains objectifs selon le niveau des élèves et non selon une programmation préétablie. Ce procédé serait la pratique de la maïeutique. Elle demande à ce que l'enseignant pose des questions graduées qui sont plus ou moins proches ou éloignées de la réponse. Reprenons leur exemple:

« On étudie *cuire*, on cherche les mots de la même famille. On a obtenu *cuisson*, *cuisine*, *cuisant*... [On précise aux élèves qu'il existe un autre mot de la même famille. Il s'agit du mot *charcuterie*. Comment ce mot se rattache-t-il à *cuire* ?] Le savoir communiqué est pris dans [la] question, dont il induit la réponse sans la donner. [Pour y parvenir] les élèves doivent décomposer le mot *-cuterie* à *-cutterie*, [comme *chaircutterie* qui signifie *chair cuite* en ancien français] à partir de quoi seulement ils verront *-char* s'éclairer en *chair*(...) » (2008 : 15).

---

<sup>13</sup> Sylvie Plane est professeur des Universités en Sciences du langage à l'IUFM.

Même optique avec R. Léon qui suggère de s'appuyer sur le tâtonnement et l'imagination des élèves. Il ne faut pas laisser de côté « la germination de la langue et ses herbes folles » (2008 : 14). La germination étant la première étape d'une culture, elle ne se produit que si les conditions sont favorables à son développement. Les élèves ont besoin de passer par l'étape du tâtonnement pour que la langue puisse germer et être maîtrisée en profondeur. Cet apprentissage, qui doit être régulier, est la condition nécessaire pour que les élèves développent la langue.

Le travail sous forme de projet permet d'impliquer et de rendre les élèves acteurs de leur apprentissage. P. Aim et G. Mayet-Albagnac conseillent « d'engager, autant que possible, le travail en vocabulaire dans des aventures interdisciplinaires. » (2008 : 13, introduction). Travailler sous forme de projet, en faisant intervenir plusieurs disciplines, permet aux élèves de faire plus facilement des liens entre les mots et de comprendre qu'un même mot peut avoir plusieurs significations selon la discipline (*le sommet d'une montagne* en géographie, *le sommet d'un carré* en mathématiques). C'est une approche qu'on retrouve dans les Instructions Officielles où « tous les domaines d'enseignement contribuent au développement et à la précision du vocabulaire des élèves » et où « l'enseignement [doit être] organisé de façon globale et éventuellement transversale, en fonction de projets ».

#### **d) Les outils mis en place**

Des outils se mettent en place et sont à la disposition des élèves. Pascale Colé, professeur à l'université, (2011) reprend les recherches de Scott et Nagy (1997) sur les stratégies à développer pour aider les élèves à acquérir de l'autonomie face aux mots inconnus. Il y a d'abord l'utilisation du dictionnaire pour rechercher la définition d'un mot. Cependant cet outil devient lassant pour les élèves car chaque jour, ils se trouvent face à des mots qu'ils ne connaissent pas. Toujours d'après les études menées par Scott et Nagy, P. Colé explique que les élèves ne comprennent généralement pas les définitions des dictionnaires et ne peuvent donc pas utiliser les informations apportées par ceux-ci. Si le dictionnaire est un outil important à l'école primaire, il ne suffit pas pour aider les élèves à enrichir leur vocabulaire.

Les carnets et les répertoires sont aussi des outils beaucoup employés en classe. Ils permettent le réinvestissement des nouveaux mots.

M. Cellier propose d'établir un répertoire organisé, non sous forme alphabétique mais plutôt par champ lexical ou par famille de mots. Cela inciterait les élèves à créer des liens entre les

mots. Françoise Pétréault<sup>14</sup> (2008) propose une logique pédagogique différente pour l'utilisation des répertoires. Pour elle, il faut prendre en compte d'autres critères, tels que le niveau réel de chaque élève qui n'est pas le même pour tous, prendre des mots qui soient inconnus à l'ensemble de la classe pour une recherche collective, et les réutiliser pour mieux les fixer.

Françoise Hervé, enseignante en élémentaire, opte pour un autre type d'outil. Elle propose que l'acquisition du vocabulaire se fasse aussi en insérant des images ou des dessins. En effet, les élèves peuvent organiser eux-mêmes les mots selon les relations de sens en dessinant. Ils dessinent la signification du mot. Ils peuvent aussi, s'ils le souhaitent, faire une recherche informatique pour trouver l'image qui correspond à la définition de leur mot. Ces images et dessins sont ensuite collectés dans un livre de vocabulaire. Cet outil a l'avantage d'être distrayant pour les élèves mais a l'inconvénient de prendre beaucoup de temps car il faut se mettre d'accord sur la définition et sur l'illustration qui représentera le mot. De même, il est difficile d'illustrer sous forme de dessin certains termes génériques car ils renvoient à un nombre trop conséquent de mots. Par exemple que faut-il dessiner si on décide d'illustrer le terme *animal* ? Un *chien* ? Un *cheval* ? Un *hamster* ?... Un classement par généralisation et spécialisation devient nécessaire pour mieux représenter ces mots.

En revanche, Scott et Nagy ne proposent pas d'outils concrets tels que le dictionnaire ou le répertoire organisé. Ils suggèrent une autre méthode pour travailler le vocabulaire; le contexte. C'est par le contexte qu'on peut arriver à trouver le sens général du mot. Cependant « le contexte ne donne pas toujours suffisamment d'indices pour déterminer le sens d'un mot peu familier ». Ce n'est donc pas l'unique stratégie à employer.

L'étude morphologique du mot reste, pour P. Colé, un outil à ne pas négliger puisqu'elle a l'avantage de mettre l'élève en autonomie face aux mots inconnus. L'élève ne se contente pas d'apprendre et mémoriser des mots, il apprend à reconstruire le sens d'un mot qu'il ne connaît pas en analysant sa morphologie.

C'est donc par un ensemble d'outils apportés aux élèves que le vocabulaire pourra s'enrichir et se développer.

---

<sup>14</sup> Françoise Pétréault est directrice académique des services de l'Education Nationale.

M. Cellier (2011) est dans une réflexion plus pédagogique en proposant une démarche en trois temps pour apprendre et mémoriser de nouveaux mots. D'abord le contexte des mots, « le sens d'un mot en contexte doit être travaillé de la PS au CM2 ». Cependant, M. Cellier relève un inconvénient de cette stratégie. Les mots sont définis de manière superficielle ou trop rapidement et ils sont répétés une fois ou deux, ce qui est insuffisant pour que le mot reste en mémoire. Elle soulève aussi le problème d'une surabondance de mots qui « surviennent » tout le long de la journée, ce qui ne fait que provoquer une « déperdition » lexicale. Il faut donc choisir les mots à retenir selon leur fréquence d'utilisation ou des besoins qui se créent à un moment donné. Puis, lorsque le mot a été contextualisé une première fois, il faut le décontextualiser. Les élèves doivent être capables de réutiliser les mots nouveaux dans d'autres contextes. Elle incite à utiliser par exemple la fleur de pétales ou le papillon<sup>15</sup> pour que les élèves écrivent les mots nouveaux appris qui représentent ou signifient autre chose que dans le premier contexte rencontré. Ils sont ainsi décontextualisés. « La décontextualisation [permet aux mots de passer] du domaine du discours (pris dans l'environnement d'une phrase) à celui de la langue [où les mots sont pris comme dans un dictionnaire]. Enfin, la recontextualisation des mots. Quand les mots ont été mémorisés, grâce à l'utilisation de la fleur de pétales, ils doivent être réutilisés à bon escient. « L'outil devient une banque de mots susceptible de nourrir une production d'écrit ». L'écrit permet, pour M. Cellier, de réactiver la mémoire.

P. Vancomelbeke propose le fonctionnement d'un jeu télévisé « Pyramides » pour que les élèves cernent le concept des relations sémantiques ainsi que l'exploitation qu'on peut en faire. Ce jeu peut aussi se pratiquer en famille, l'élève devenant le présentateur du jeu. On retrouve une illustration de ce jeu<sup>16</sup> au chapitre 4 de son ouvrage.

Enfin, il est aussi possible d'utiliser des outils tels que la grille sémique. Elle a l'avantage d'affiner le sens des mots, de les catégoriser et ainsi de mieux organiser le lexique. P. Vancomelbeke propose des exemples de grilles sémiques<sup>17</sup>.

Pour citer M. Cellier : « Les bons outils doivent donc être récapitulatifs et évolutifs pour soutenir l'effort de mémorisation et de réactivation ».

---

<sup>15</sup> En annexe un modèle de classification à partir de pétales de fleur et d'un papillon.

<sup>16</sup> En annexe la description du jeu « Pyramides ».

<sup>17</sup> En annexe des exemples de grilles sémiques.

Viser de nouveaux objectifs et avoir une première approche des outils et des méthodes d'enseignement sont une première étape pour l'étude du lexique.

### **I.3. Les notions**

Le lexique est un domaine large. Avoir une connaissance de certaines notions peut aider à comprendre les mots et les relations qu'ils entretiennent entre eux.

Avant de s'intéresser aux différentes notions, il faut définir deux termes qui semblent, en apparence, être synonymes.

#### **a) Lexique ou vocabulaire ?**

L'opposition entre les termes *lexique* et *vocabulaire* n'est pas toujours faite. Ils sont employés comme deux termes équivalents. C'est le cas de M. Cellier qui emploie « indifféremment les termes vocabulaire et lexique [puisqu'] les deux étant considérés comme synonymes » (2008 : 9).

Pourtant, il existe une distinction spécifique entre ces deux termes. Jacqueline Picoche<sup>18</sup> (2011) définit le lexique comme un « ensemble des mots faisant partie de la langue française ». Le vocabulaire représente « un sous-ensemble du lexique », à savoir, les mots connus et employés par un locuteur dans sa vie de tous les jours. Il y a des mots qu'on apprend à l'occasion, au travail, dans une discipline ou un domaine précis(e)... Ainsi, on peut apprendre des mots à chaque moment.

C'est aussi en linguistique que nous pouvons faire une différence. Le lexique est « l'ensemble complet des mots d'une langue » alors que le vocabulaire est « l'ensemble des mots effectivement employés par une personne dans un énoncé écrit ou oral » (p.9). Nous adopterons ce second ensemble de définitions.

#### **b) La notion de mot**

Les mots servent à nommer quelque chose. Selon Jean Claude Denizot, « c'est attribuer à un mot un pouvoir » (2008 : 15). Mais avant de lui accorder « ce pouvoir », il faut pouvoir le définir. En effet l'exploration du lexique nécessite qu'on traite des mots et donc, qu'on en précise la définition.

D'un point de vue graphique, le mot est un groupe de lettres formant une unité segmentée. La combinaison des lettres permet de former un mot. Par exemple les lettres *s, a, u, t, e, r*

---

<sup>18</sup> J. Picoche est linguiste, professeur à l'Université et spécialiste de lexicologie.

permettent de former le mot *sauter*. D'un point de vue phonétique, il peut avoir plusieurs graphèmes pour un même phonème. Par exemple les trois phonèmes [d] [ã] [s] permettent de former les mots suivants : *danse, danses, dansent, dense*.

Un même mot peut aussi paraître sous plusieurs formes. C'est le cas de certains noms comme *journal* et *journaux* dont la forme change quand le mot devient pluriel et, c'est le cas de nombreux verbes où cette fois-ci, c'est la base qui varie selon la personne et/ou le temps tels qu'*aller, être, valoir, falloir...* De même un mot, selon le genre auquel il se rapporte, peut recouvrir deux sens différents. C'est le cas par exemple du mot *mémoire*. Selon qu'il est au féminin ou au masculin (*un mémoire/une mémoire*), il ne signifie pas la même chose. Il s'agit donc de deux mots différents avec la même morphologie. Au contraire, d'autres mots gardent le même sens et la même morphologie au féminin et au masculin, c'est le cas de *un enfant* et *une enfant*. Il s'agit donc d'un seul et même mot.

D'un point de vue linguistique, un mot est un signe, il a donc un signifiant (forme concrète du signe) et un ou plusieurs signifié(s) (signification du mot).

La notion de mot recouvre un ensemble de concepts spécifiques.

### **c) Les trois types d'approche**

Définir le mot est une première étape. Il faut aussi relier le mot selon trois types d'approche.

#### ▪ L'approche référentielle

L'approche référentielle est en lien avec l'objet du monde. Elle permet d'associer chaque objet à un mot. C'est selon P. Vancomelbeke un travail « d'étiquetage du réel » (2004 : 23) qu'il faut faire dès la maternelle. L'enfant découvre et manipule les objets en même temps qu'il les nomme. Cette approche permet de classer les objets pour ne pas confondre par exemple un fruit et un légume. Cette approche peut s'avérer utile quand il s'agit d'employer des termes spécifiques dans un domaine. C'est le cas en mathématiques où chaque mot correspond à quelque chose de précis (*un sommet, un angle* dans une figure géométrique). Le vocabulaire spécifique devient nécessaire à la compréhension.

#### ▪ L'approche syntaxique

L'approche syntaxique se divise en deux types de relations. Il y a la relation syntagmatique où les mots sont liés entre eux. Prenons l'exemple traité par P. Vancomelbeke: *Les freins de la voiture ont lâché* (2004 : 52). Les mots *freins* et *voiture* ont une relation d'appartenance syntagmatique. Les *freins* représentent une partie d'un ensemble, la *voiture* représentant cet

ensemble. Il y a la relation paradigmatique où un mot peut être substitué à un autre à l'intérieur d'un même contexte. Par exemple le mot *voiture* peut être substitué à *camionnette*, *moto*... D'après P. Vancomelbeke « la synonymie (relations d'équivalence) et l'antonymie (relations de contraire) sont à ranger parmi les relations paradigmatiques » (2004 : 53).

- **L'approche sémantique**

L'approche sémantique est liée à l'approche syntaxique. L'approche sémantique se centre sur le signifié du mot. Cela suppose, pour P. Vancomelbeke, que « le mot possède un sens hors contexte » (2004 : 31). Même sous différentes occurrences, le mot garde « un invariant sémantique ». J. Picoche précise que le mot existe aussi en relation avec les autres: « C'est l'apparition de la relation entre les termes qui est la condition nécessaire de la signification » (1992 : 38). Le « sens » d'un mot dépend de ceux qui l'entourent, se situe par rapport aux autres mots car le lexique est fait par un système de réseau. Ces liens doivent se faire naturellement, quand le besoin de distinguer deux mots devient nécessaire.

On peut s'approprier du lexique par ces trois approches.

#### **d) Les relations sémantiques**

L'approche sémantique est une approche importante puisqu'elle permet de distinguer plusieurs notions essentielles qui sont les suivantes : la synonymie, l'antonymie, l'hyponymie, l'hyperonymie, la généralisation, la spécialisation, la cohyponymie

- **Les relations sémantiques essentielles**

Le plus souvent à l'école, les élèves travaillent sur les notions de synonymie et d'antonymie, pourtant il existe aussi d'autres notions telles que l'hyponymie et l'hyperonymie. Patrick Charaudeau (1992 : 50) parlera de « relations d'équivalence » où les sens des mots peuvent se rejoindre partiellement sans pour autant parler de synonymie. Par exemple *chaise*, *tabouret*, *banc*... sont équivalents du point de vue du sens. Ce sont trois mots qui désignent trois objets avec pour fonction de s'asseoir. P. Charaudeau parle aussi de « relations de contraire » : un mot tel que *petit* change complètement le sens de la phrase lorsqu'il remplace le mot *grand* ou *géant*. En effet, les mots peuvent se différencier, se rapprocher, s'apparenter ou s'assimiler. Enfin il emploie le terme « d'opposition sérielle » quand il s'agit de différencier avec justesse le sens des mots comme *tulipe* et *rose*. « Ce n'est pas une tulipe qu'il lui a offert mais une

rose » (1992 : 59). Il s'agit d'hétéronymie car les mots ne sont ni classés comme des synonymes ni comme des antonymes.

P. Vancomelbeke organise les relations sémantiques essentielles en trois types (2004 : 59-76).

- **Les relations d'identité.** Il y a une relation d'identité quand deux mots sont dans une relation de synonymie. Cependant une synonymie entre deux ou plusieurs mots n'est pas totale. Certains aspects doivent être pris en compte. En effet on parle de *parasynonymie* quand les mots signifient presque la même chose. Prenons un exemple de P. Vancomelbeke. Les verbes *bouillir, braiser, frire, griller* sont présentés comme des synonymes mais se distinguent aussi par la spécificité de leur sens (2004 : 60). On s'intéressera aussi au registre de langue. Il y a le langage soutenu, familier, courant, argotique, littéraire, scientifique... qui mettent en évidence la parasynonymie. Jacqueline Bastuji (1975 : 32) est aussi de cet avis ; une synonymie entre deux ou plusieurs mots n'est pas totale: « Pour que deux mots soient des synonymes parfaits, il faudrait qu'ils soient interchangeable dans tous les contextes et que cette substitution n'entraîne aucune modification de sens ».

- **Les relations d'identité/d'altérité.** Ce sont des relations qui distinguent la ressemblance de la différence. On distingue quatre types de relation d'identité/d'altérité: la *généralisation*, la *spécialisation*, la *cohyponymie* et l'*antonymie relative*. P. Vancomelbeke explique ces notions comme suit. Il y a généralisation lorsqu'on passe de l'hyponymie c'est-à-dire « d'un mot qui désigne un sous-ensemble » à l'hyperonymie c'est-à-dire « un mot qui désigne l'ensemble, le genre » (2004 : 64). Il y a spécialisation, le contraire de la généralisation, lorsqu'on passe de l'hyperonymie à l'hyponymie. Voici un exemple pour illustrer ces notions :

Rose → généralisation → fleur

Fleur → spécialisation → rose

La *cohyponymie* désigne des mots de même hyperonyme. Par exemple *rose, coquelicot* sont deux hyponymes de l'hyperonyme *fleur*. Quand deux mots sont hyponymes d'un même hyperonyme, on dit qu'ils sont cohyponymes. Mais en plus d'être cohyponymes de *fleur*, ces deux mots, *rose* et *coquelicot*, ont chacun leurs spécificités sémantiques.

L'*antonymie relative* désigne une certaine relation 'd'opposition' entre deux mots. On parle d'échelle graduée quand on part d'un mot et qu'on s'éloigne petit à petit du même sens par d'autres mots. Par exemple : « *bouillant, brûlant, chaud, tiède, frais, froid, glacial* » sont des antonymes relatifs car ils s'opposent graduellement.

- **Les relations d'opposition.** Il y a opposition absolue seulement quand le premier terme se distingue par un deuxième terme comme *gauche* existe en corrélation avec *droite* ou *la mort* existe s'il y a *la vie*. Cette opposition reçoit plusieurs dénominations. P. Charaudeau parle « d'opposition symétrique » ; J. Picoche préfère employer le terme de « réciprocité » (1992 : 76).

- **Les relations sémantiques accessoires**

Ce sont des relations non essentielles que P. Vancomelbeke classe en cinq catégories.

- **Les relations centrées sur l'agent et l'action.** L'agent, celui qui agit, est « un animé humain ou animal » (2004 : 79). L'action apparaît sous forme verbale ou nominale. L'objet de l'action est inanimé comme un lieu ou un objet. A partir de ces éléments, on peut construire des relations sémantiques. Par exemple il y a relation sémantique entre l'agent et l'objet de l'action, ou entre l'action et l'agent. Par exemple:

*Le médecin (agent) écoute les battements du cœur (action) avec le stéthoscope (objet de l'action).*

*Le médecin (agent) prend le pouls (action) de son patient.*

- **Les relations centrées sur le lieu.** Le lieu permet aussi la relation entre l'agent et/ou l'objet.

*Le boulanger (agent) pétrit (action) du pain (objet de l'action) dans sa boulangerie (lieu de l'action).*

- **La relation sémantique parties/tout et les relations associées.** On parlera d'holonymie et de méronymie lorsqu'un tout forme plusieurs parties constituantes et vice versa quand plusieurs parties forment un tout. L'exemple du mot *repas* au restaurant qui est l'holonyme c'est-à-dire le tout, peut être partagé en différents temps : *entrée, plat de résistance, dessert et addition*, appelés méronymes.

- **Les relations centrées sur la caractérisation.** Il y a caractérisation par un adjectif (*Il est grand.*), par un nom (*Il est d'une beauté !/ Il est médecin*), par un adverbe (*Il a révisé longuement.*), par un verbe (*Il rougit*). La caractérisation donne des informations relatives concernant la forme, la taille, la couleur, la qualité ou à un changement d'état. La caractérisation apparaît dans la synonymie et l'antonymie. Un homme peut être *obèse, gros, rondelet* ou *mince, svelte, maigre*.

- **Les relations centrées sur la quantification.** Ce type de relation se divise en deux points. D'une part, il y a « L'expression du collectif » (2004 : 104) pour désigner un ensemble ; l'ensemble peut être désigné par un nom ; c'est le cas dans *un bouquet (de fleurs)*, *un outillage (ensemble d'outils)* ou *une boîte (de crayons)*. Cet ensemble peut être précisé si on décide d'apporter une ou plusieurs informations supplémentaires (*une boîte de crayons de couleur*). La précision met en œuvre l'hyponymie. L'idée d'ensemble, de collectif peut également être liée à la suffixation. Ainsi, le suffixe *-age* par exemple dans le mot *outillage* désigne l'ensemble des outils.

D'autre part, il y a « L'expression du singulatif » (2004 : 105) pour désigner une infime portion non quantifiable qui a besoin de son ensemble pour être quantifiable comme c'est le cas du mot *grain de sable* qui est singulatif et qui a besoin d'une certaine quantité de sable pour être quantifiable.

#### ▪ Les relations sémantiques en interaction

Les relations sémantiques se complètent entre elles ou entrent en concurrence. En effet, un mot de même morphologie peut avoir plusieurs sens ; celui-ci dépend du contexte. Par exemple<sup>19</sup> :

*Il a de la mémoire.* → Faculté de conserver et de rappeler des faits passés.

*Il écrit un mémoire.* → Ecrit destiné à être exposé.

*A la mémoire de mon vieil ami.* → Au souvenir laissé.

- Deux mots peuvent être dans une relation d'identité (*un citron* et *une orange* par exemple) quand il y a un hyperonyme (*un fruit*) et un hyponyme (*agrumes*).

- Un même mot peut représenter un lieu ou un objet. Le contexte syntaxique entre en jeu. Dans l'exemple qui suit, les deux constructions sont différentes : Dans *travailler dans un champ*, « champ » désigne un lieu alors que dans *labourer le champ*, « champ » désigne l'objet de l'action. Un mot hors contexte a donc un sens premier mais a aussi un sens différent quand le contexte de la phrase n'est pas le même.

- Un groupe de mots peut avoir une relation sémantique spécifique. Par exemple : *Peler une pomme*, on ne peut pas utiliser d'autres verbes comme *détacher*, *déplumer*... En revanche on utilise aussi le verbe *éplucher* très proche dans ce cas-ci du verbe *peler*.

---

<sup>19</sup> D'après *Le Nouveau Petit Robert de la Langue Française*, 2008.

- Il peut y avoir des relations sémantiques de caractérisation et de quantification entre les mots comme à *poing fermé* et *d'un œil* ; les deux signifient une intensité, mais l'un, le haut degré, et l'autre, la faible intensité ; d'où leur relation d'antonymie.

#### **I.4. Articulation des éléments théoriques avec la problématique du mémoire**

La problématique sur l'apprentissage du lexique était la suivante : Comment enrichir et élargir le lexique des élèves ?

La lecture d'ouvrages sur le sujet de l'enseignement du vocabulaire fait ressortir des éléments de réponse aux questions que je me posais au début de ma recherche :

- La différence entre *lexique* et *vocabulaire*.
- La définition d'un *mot* d'un point de vue graphique et linguistique.
- Les différentes approches pour travailler le vocabulaire.
- Les constats actuels concernant l'enseignement du vocabulaire.

Suite aux constats énoncés dans le cadre théorique concernant l'apprentissage du vocabulaire, des suggestions sont proposées :

- Rééquilibrer le temps horaire entre l'enseignement du lexique, de la grammaire et de l'orthographe.
- Favoriser l'interdisciplinarité pour ne pas rester dans un apprentissage cloisonné et décontextualisé, pour permettre aux élèves de réactiver le lexique connu.
- Explorer de nouvelles méthodes qui peuvent être mise en place dans les classes.

Ces propositions permettent de penser à de nouveaux objectifs et à de nouvelles pistes pédagogiques.

Cependant, à partir de ces lectures, je me pose une autre question : Comment articuler l'apprentissage du lexique (découverte et mémorisation de mots nouveaux et de leur sens) avec d'autres activités en français et/ou avec d'autres disciplines ?

Concilier l'apprentissage du lexique avec l'expression écrite semble être la démarche la plus adéquate à adopter. Cette démarche permettra de créer une atmosphère de travail positif chez les élèves et des résultats plus gratifiants, ils éprouveront du plaisir à écrire, à enrichir leur stock lexical et à lire leurs productions.

Cependant écrire s'apprend. Il faut mettre en place des situations d'écriture qui permettent d'aboutir à des projets de classe ou d'école ; des projets qui font sens aux élèves et procurent de la satisfaction. En effet vouloir constamment augmenter le lexique des élèves sans enjeu s'avère être une utopie pour Patrick Joole (2011) : « Enrichir le stock lexical des élèves relève plus du fantasme capitalistique que d'une réalité scientifique ». Il faut intégrer lecture, production orale, production écrite dans une même séquence. Le vocabulaire n'est plus le seul élément à être travaillé. Les élèves se nourrissent par la lecture, l'écriture, l'échange, le partage dans un même projet. C'est l'optique proposée dans l'article de Claudine Garcia-Debanc.

## **I.5. Travaux de Claudine Garcia-Debanc**

### **a) Constat et objectif de l'apprentissage du lexique**

Claudine Garcia-Debanc commence son article<sup>20</sup> en se basant sur des travaux de recherche en didactique des langues. Ces travaux révèlent que les locuteurs ont tendance à s'exprimer avec des verbes génériques lors de tâches écrites. L'objectif de l'enseignement est d'aider les élèves à utiliser des verbes spécifiques quand cela devient nécessaire, par exemple au moment d'une situation d'écriture. Mais elle souligne dans son article que les enseignants se posent beaucoup de questions sur les programmes de 2008 concernant l'enseignement du lexique. Quelles conditions permettent aux élèves d'avoir un vocabulaire actif ? Quels supports utiliser ?

C. Garcia-Debanc propose trois paramètres à prendre en compte pour mener une recherche didactique sur l'apprentissage du lexique. D'abord il faut avoir une question de départ « formulée par les acteurs du champ scolaire », puis il faut trouver du temps libre pour la mise en place d'un cadre d'analyse, enfin il faut connaître les conditions d'apprentissage. La prise en compte de ses paramètres et la formulation d'hypothèses permettra la mise en place de « l'ingénierie didactique ». Autre contrainte relevée, le nombre de classes doit être assez conséquent pour arriver à voir les effets sur les apprentissages.

C'est à travers un travail conduit en langue sur les verbes de déplacement que C. Garcia-Debanc construit une problématique : « Comment peuvent s'articuler activités de production écrite, analyse des emplois du lexique d'un domaine donné en discours et travail systématique en langue et quels effets peut avoir une telle étude sur les productions écrites des élèves ? »

---

<sup>20</sup> Claudine Garcia-Debanc, Karine Duvignau, Claire Dutrait, Michel Gangneux, 2009, *Enseignement du lexique et production écrite. Un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire*, Pratiques n°141/142.

## **b) Mise en place d'un protocole expérimental**

C'est dans la perspective d'un « enseignement de la langue au service de l'écriture et de la construction d'aides lexicales à la production écrite » que s'inscrit ce protocole. Il montre le lien intrinsèque entre lexique et écriture.

C. Garcia-Debanc a écrit son article en se basant sur une étude faite à partir de verbes de déplacement. Elle justifie son choix par « un besoin récurrent en situation d'écriture » de décrire les lieux et les déplacements des personnages.

L'étude a été réalisée avec des élèves d'une classe de CM2. L'hypothèse établie est qu'« un travail de classement des verbes d'un domaine donné permet une meilleure appropriation de ce lexique et l'emploi approprié de verbes variés dans des productions écrites ».

### **- Les bases fondamentales**

C. Garcia-Debanc propose quelques règles à respecter pour l'enseignement du lexique. Il faut travailler sur des mots fréquents et polysémiques et les mettre en relation avec du vocabulaire déjà acquis. Il faut réutiliser plusieurs fois les mêmes mots dans des situations différentes pour qu'il y ait une meilleure assimilation. Le travail lexical doit se faire sur les verbes mais aussi sur les adjectifs qualificatifs et les noms. Il faut aussi travailler avec les élèves les constructions syntaxiques des verbes. Enfin, il faut construire ensemble des aides lors des productions écrites. Le dictionnaire peut être une de ces aides.

C. Garcia-Debanc explique les différents dictionnaires qu'il serait bien d'utiliser lors d'un travail de recherche lexical. Il y a les dictionnaires qui ont une approche « sémasiologique », ce sont des dictionnaires qui partent du mot pour en étudier le sens. Il y a les dictionnaires « onomasiologiques », ce sont les dictionnaires qui partent d'une idée pour en étudier les mots. Il y a aussi les dictionnaires de synonymes, ce sont des dictionnaires qui donnent des synonymes sans préciser la signification de chacun des mots donnés. Or pour utiliser de manière fréquente les mots, il faut connaître « leurs significations spécifiques ».

### **- Déroulement du projet**

A partir de l'hypothèse donnée ci-dessus, le logiciel PROX est utilisé pour sélectionner des verbes de déplacement. Voici les 37 verbes sélectionnés par ordre alphabétique :

Aller	S'élaner	Naviguer	Rôder
Arriver	S'enfuir	Parcourir	Rouler
Atteindre	Flâner	Poursuivre	Sauter
Courir	Franchir	Se précipiter	Sautiller
Devancer	Galoper	Quitter	Suivre
Distancer	Glisser	Ramer	Traîner
S'échapper	Grimper	Ramper	Traverser
Errer	Marcher	Se rapprocher	Trébucher
escalader	Nager	Revenir	Venir
			voler

La première étape de ce projet est de classer les verbes de déplacement selon leur signification, les nuances de sens qu'ils peuvent avoir. Une confrontation entre élèves sera ensuite faite afin de vérifier la pertinence de leur classement.

La deuxième étape consiste à ajouter un épisode supplémentaire d'un album de jeunesse. Cette étape a pour but de fixer le lexique travaillé lors de la première étape et lors du projet. *Le Roi des Trois Orient*s de François Place est l'album utilisé pour ce projet.

Des étapes intermédiaires sont à faire avant de passer au stade de l'écriture avec les élèves. D'abord en séance 1, un travail de recensement a été effectué pour « activer le vocabulaire passif ». Les élèves ont dû se réapproprier les verbes de déplacement qu'ils connaissent ou qu'ils ont déjà entendus. Ils les ont intégrés dans des phrases pour vérifier s'ils les employaient de façon appropriée. Beaucoup de verbes utilisés par les élèves représentaient des déplacements d'animaux (*bondir, galoper, ramper, voler...*). Les verbes recensés seront rappelés par les élèves à chaque début de séance.

En séance 2, les premières pages de l'album ont été lues à voix haute. Le récit littéraire est mis en réseau avec les œuvres travaillées auparavant. Les élèves doivent, à l'issue de cette séance, repérer, analyser et constater la diversité des verbes de déplacement utilisés dans ces premières pages.

En séance 3, une première tâche d'écriture est demandée aux élèves. Il s'agit d'ajouter un épisode supplémentaire au voyage. Cet exercice, qui se fait par binôme, commence par un tirage au sort des différents lieux qu'on peut trouver dans le récit. Les élèves devront décrire le lieu tiré au sort et imaginer une situation. Pour réussir cette tâche, les élèves ont à disposition l'incipit du récit et les illustrations. Ils ont dû jouer avec leur imagination pour créer toute une histoire.

En séance 4, une deuxième tâche d'écriture est demandée aux élèves. Il s'agit de la même situation que lors de la séance 3 à l'exception que les élèves ne disposent plus du texte. L'enjeu en séance 3 est d'écrire un épisode fictionnel basé sur l'imagination des élèves, l'enjeu en séance 4 est d'écrire un épisode fonctionnel basé sur la réutilisation du lexique travaillé lors du projet.

La deuxième étape, qui s'inscrit dans les séances 3 et 4 et qui consistait à ajouter un épisode supplémentaire à l'album *Le Roi des Trois Orient*, « invite à des voyages dans le temps et dans l'espace de l'imaginaire comme du réel<sup>21</sup> ». Les illustrations, les couleurs, les paysages, les différentes thématiques du récit, les différentes figures évoquées... sont autant d'effets et d'approches qui aideront les élèves à s'identifier et à s'inspirer au moment d'écrire un épisode. « Le regard du lecteur [et donc des élèves], aime à se perdre dans les images, avant d'approcher le texte ».

Les élèves ont la possibilité de s'appuyer sur le texte et les illustrations au moment d'écrire. « Scruter le texte littéraire » permet aux élèves d'être vigilants à la construction du texte et « au repérage des caractéristiques stylistiques ».

#### - Analyse des classements proposés par les élèves

Lors de la première étape, les élèves divisés en dix groupes de deux ou trois élèves, ont établi les classements suivants.

<b>Les groupes d'élèves</b>	<b>Le classement des verbes selon leurs critères</b>
Groupe 1	- une destination précise - traîner à un endroit - aller en l'air - avancer
Groupe 2	- ce qui est sportif - ce qui signifie arriver ou partir
Groupe 3	- sur l'eau - en l'air - en montant - déplacements rapides
Groupe 4	- aller - venir - courir
Groupe 5	- ce qui monte - ce qui est dans l'eau - partir

<sup>21</sup> Citation de l'article, empruntée à Delattre, Dupin, 2003.

	- ce qui est au sol
Groupe 6	- être en l'air - aller quelque part
Groupe 7	- un déplacement difficile - s'évader d'un endroit - se déplacer sur ou sous l'eau - déplacement simple
Groupe 8	- quand on ne sait pas où l'on va - quand on a un but - quand on parvient à atteindre son but
Groupe 9	- ceux où on ne se presse pas - ceux où on se presse - ceux où on va quelque part - ceux où on est dans l'eau

Quand les élèves parlent de « destination précise », ils regroupent les verbes de « polarité initiale » (*aller, s'échapper, s'élancer, devancer, venir...*) et les verbes de « polarité finale » (*arriver, revenir, atteindre...*). Certains groupes ont classé les verbes de manière précise : sur l'eau, en l'air, sur le sol, en haut... Ce qui permet de retrouver les éléments « eau », « air » et « terre ». On retrouve aussi des verbes qui indiquent une direction précise (*en haut, en bas*) et une vitesse de déplacement (*vite, doucement, en se pressant* ou pas).

Après confrontation entre élèves des différents classements, une mise en commun collective a permis de classer ces verbes en six groupes :

- Partir d'un endroit/aller à un endroit
- Aller vite/aller lentement
- Suivre quelqu'un
- Aller avec un moyen de transport
- Monter/descendre
- Se déplacer avec difficulté

Lors de la deuxième étape, les élèves ont pu utiliser une diversité de verbes de déplacement et employer eux même des effets stylistiques.

Ce projet a permis par les différents classements, d'activer du vocabulaire déjà disponible chez les élèves, de dégager le sens spécifique de chacun des verbes et de les utiliser de manière pertinente lors de productions écrites. Cependant le nombre conséquent de verbes de déplacement entraîne les élèves à « des classements partiels et dispersés ». La liste de verbes de déplacement du logiciel PROX a donc été modifiée :

Arriver	Franchir	Partir	Rejoindre
Atteindre	Gagner	Parvenir	Rôder
Bondir	Galoper	Se précipiter	Rouler
S'échapper	Gambader	Se promener	Skier
Errer	Nager	Quitter	Traîner
S'enfuir	Naviguer	Ramer	traverser
flâner	parcourir	ramper	

Cette liste peut servir pour les expérimentations futures dans les classes.

Cet article m'a permis de montrer les liens entre lecture, lexique et écriture.

Dans ma deuxième partie, en reprenant le protocole de C. Garcia-Debanc sur les verbes de déplacement et en l'adaptant selon la classe dans laquelle je me trouve, j'expliquerai que l'enseignement lexical peut être au service de la production écrite.

## **Deuxième partie : Mes activités de classe**

### **II.1. Mon positionnement initial**

#### **a) Mes observations**

Depuis que je suis en stage, j'ai eu l'occasion d'observer les enseignants. Après un an d'observation en master 1, j'ai pu conclure trois choses. La première est qu'on ne peut pas enseigner la totalité du lexique puisque celui-ci est en perpétuel évolution, la deuxième est que la capacité de notre mémoire est limitée, il faut donc faire des choix avec les élèves, la troisième est que les élèves manquent de précision lorsqu'ils s'expriment à l'oral ou à l'écrit. Ils emploient trop souvent des termes génériques<sup>22</sup>, ce qui les empêche d'être précis dans leurs propos.

Avant mon entrée en master, je pensais qu'il n'y avait pas d'enseignement spécifique du lexique. Je pensais que l'étude du lexique était quelque chose d'aléatoire, qu'on le travaillait quand la situation le permettait ou quand on « tombait sur » un mot inconnu. Je n'ai d'ailleurs pas de souvenir d'avoir eu des cours spécifiques sur le vocabulaire. J'estimais sans doute qu'il suffisait de faire comme je l'ai toujours fait : de lire régulièrement, d'enrichir son lexique par les lectures, par la curiosité qu'on peut ressentir devant un mot particulier. En réalité, les élèves d'aujourd'hui, tout comme les élèves d'autrefois, ont besoin d'être captés, motivés et intéressés par un projet pour avoir envie d'enrichir leur culture lexicale.

---

<sup>22</sup> D'après le *Petit Robert de la Langue Française*, il s'agit de mots de sens général, commun.

Aujourd'hui, c'est autrement que je vois les choses. Et je me questionne sur l'enseignement du lexique : que mettre en place pour que chaque élève acquière une richesse lexicale et qu'il l'utilise de manière autonome et pratique dans ses productions écrites?

### **b) Mes choix didactiques et pédagogiques**

A l'école, « l'acquisition du vocabulaire exige des séquences spécifiques, des activités régulières de classification, de mémorisation de mots, de réutilisation du vocabulaire acquis »<sup>23</sup>. La mission de l'école est d'aider les élèves à enrichir leur capital lexical par des activités quotidiennes et pertinentes.

Apprendre des listes de mots peut paraître dérisoire et inutile pour les élèves si ces mots ne sont pas étudiés et retravaillés de manière approfondie.

Le manque, possible, de vocabulaire chez les élèves, peut se répercuter dans leurs productions écrites. Lors de mes différents stages d'observation, j'ai pu constater l'hésitation des élèves au moment d'écrire. Il y a un temps de flottement, un trou noir qu'ils n'arrivent pas toujours à dépasser.

On peut se poser la question suivante : Que mettre en place pour aider les élèves à démarrer en écriture ?

On supposera dans notre étude que c'est l'articulation lexicale et écrite qui permettra aux élèves de mieux fixer les mots nouveaux et d'augmenter leur lexique.

Notre projet d'étude se base sur l'article que Claudine Garcia-Debanco consacre à l'enseignement des verbes de déplacement et s'inscrit dans la perspective d'un enseignement lexical au service de l'écriture.

Pour apprendre et fixer de nouveaux mots, il faut aussi parfois vivre les choses, être en action. Ainsi nous intégrerons une dimension pluridisciplinaire à notre projet. Nous étudierons les verbes de déplacement dans des pratiques d'écriture relatives à ce que les élèves expérimentent en éducation physique et sportive. Les élèves seront en action lors des séances d'EPS et en réflexion lors des pratiques d'écriture.

Nous montrerons que c'est par le vécu mais aussi par l'action que les élèves utiliseront plus facilement des verbes de déplacement et évolueront dans leurs productions écrites.

Un proverbe dit : *C'est en forgeant qu'on devient forgeron*. C'est donc par l'utilisation répétée, que les mots vont se fixer chez les élèves et faire sens pour eux.

---

<sup>23</sup> Les programmes de 2008 à l'école primaire.

Quelles conditions mettre en place pour que les élèves acquièrent du vocabulaire ? Sur quels contenus faire porter l'enseignement du lexique ?

Pour construire et enrichir le lexique des élèves, on peut supposer qu'il faut créer un projet qui les intéresse. L'élaboration de ce projet doit prévoir un travail qui se fasse sous la forme d'un ensemble d'activités et dans des conditions ordinaires de classe. L'analyse des productions écrites des élèves se fera en référence aux activités physiques et sportives et en lien avec les différentes œuvres littéraires lues et entendues.

La création d'une séquence sur les verbes de déplacement permettra d'évaluer la pertinence du dispositif proposé par C. Garcia-Debanc e.a. Cependant l'évaluation aura des limites puisqu'elle ne pourra être expérimentée que dans une classe de cycle 3 avec des élèves de CE2.

Pourquoi choisir de travailler sur des verbes de déplacement ?

Dans les pratiques d'écriture, le besoin d'utiliser des verbes de déplacement est récurrent. En effet, lorsque les élèves écrivent ou inventent la suite d'une histoire qu'ils ont travaillée en classe, ils racontent les faits et gestes de leur(s) personnage(s) dans différents lieux. La dimension spatiale représente aussi un aspect important. Se pose donc la question : quels verbes utiliser pour décrire les mouvements des protagonistes et leurs déplacements si ce ne sont des verbes précis pour permettre au lecteur de s'imaginer au mieux l'histoire. L'EPS entrera en jeu pour permettre aux élèves d'expérimenter les mouvements que suggèrent les verbes de déplacement et ainsi, mieux différencier, les nuances qu'ils peuvent avoir.

D'après les programmes de 2008 à l'école primaire, on trouve deux points importants relatifs à la lecture-écriture.

## **Lecture et écriture**

### **« Rédaction »**

La rédaction de textes fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements. Les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème, en respectant des consignes de composition et de rédaction. Ils sont entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire

acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc.).

### « La maîtrise de la langue française »

L'élève est capable de rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte rendu) en utilisant des connaissances en vocabulaire et en grammaire.

## II.2. Le dispositif utilisé

Pendant mes deux années de master, j'ai eu l'opportunité de mettre en place deux séquences d'apprentissage du lexique.

La première est une étude menée à l'école Dulac au Mans, dans une classe de CE2 lors de ma première année de master. J'ai fait le choix de mettre en place une séquence sur *les verbes de déplacement* sans m'appuyer sur un corpus de textes ou de livres ; en effet, je voulais montrer qu'on découvre et apprend de nouveaux mots aussi en dehors de la lecture de textes. Ce choix de travailler le lexique, est également motivé par l'envie de répondre aux exigences des Instructions Officielles qui sont de travailler le lexique en favorisant la transversalité et d'enrichir le lexique des élèves à travers des activités spécifiques sur les relations de sens entre les mots.

La deuxième est aussi une étude menée, lors de ma deuxième année de master, dans une classe « double niveau » à Arnage, avec des élèves de CE1 et CE2. Il n'a été possible de mener le protocole qu'avec les 14 élèves de CE2. Mon choix de départ reste le même : une séquence sur *les verbes de déplacement*. Cependant, d'un point de vue didactique, j'ai modifié certains points. Je choisis de m'appuyer de manière plus fine sur l'article de C. Garcia-Debanc e.a. sur les verbes de déplacement.

Avec l'appui théorique donné par mes lectures et mes premières observations faites en classe ainsi que les difficultés d'adapter un dispositif répondant aux besoins des élèves, j'ai mis en place deux séquences.

### a) Le protocole en Master 1 : recueil de données et analyse

J'ai mis en place un protocole qui permet d'apprendre à percevoir les nuances sémantiques entre différents verbes de déplacement. Pour ce faire, je présuppose que c'est en mettant en place un projet captivant liant l'EPS et la classification de verbes de déplacement, que les élèves développeront une capacité plus fine à distinguer les traits sémantiques des verbes. La

situation de départ proposée aux élèves est d'écrire un parcours de gymnastique puis de la mettre en pratique lors d'une séance d'EPS. Lors des séances suivantes, les élèves tenteront d'établir des critères de classification pour arriver à élargir et enrichir la production écrite faite en séance 1 sur le parcours de gymnastique.

Je propose une séquence en quatre séances. Par manque de temps, je n'ai pas eu l'occasion d'approfondir la séquence avec les élèves. De même, j'ai préféré avancer selon leur niveau et leur rythme.

### Séance 1 sur le parcours de gymnastique

La séance 1 intitulée *Le corps: recherche d'enrichissement du vocabulaire*, a servi d'évaluation diagnostique.

Première activité. Les élèves ont dû produire un écrit en un temps limité (10 minutes) et en individuel selon la consigne suivante :

‘Imagine des consignes sur un parcours de gymnastique que tes camarades feraient.’

Les mots suivants étaient écrits au tableau pour les aider à créer ce parcours : *Une échelle, un tapis, des cerceaux, une poutre, un banc, un cheval de saut, un trampoline, des plots, une corde, des ballons, une corde à sauter, un espalier*. Avant de commencer la production écrite, les mots inconnus tel que *cheval de saut* et *espalier* ont été expliqués et représentés sous forme de dessin au tableau.

Lors de cet exercice, je m'attendais à deux choses. D'abord à ce que les élèves utilisent « naturellement » les mots notés au tableau, puis qu'ils décrivent les différentes actions qu'ils peuvent faire lors d'un parcours de gymnastique. Je n'exigeais pas un nombre de lignes précis mais je m'attendais aussi à une utilisation « naturelle » de l'impératif ou du présent car le mode impératif et le temps du présent sont les plus utilisés lorsqu'on donne une consigne. Le critère de réussite pour cet exercice : utiliser des verbes de déplacement.

Voici quelques productions écrites des élèves<sup>24</sup> :

---

<sup>24</sup> Les productions des élèves sont réécrites avec une modification orthographique et au niveau de la ponctuation. Les verbes dont les verbes de déplacement sont soulignés en caractères gras. Les productions originales des élèves sont en annexes.

**Production élève 1 :** *Sautez sur le premier tapis puis sur le trampoline. Ensuite sautez dans le cerceau, montez l'échelle et redescendez l'échelle. Montez sur la poutre, traversez là sur la pointe des pieds.*

*Sautez trois fois sur le trampoline puis faites une galipette sur le tapis. Montez la corde puis il faut faire du cerceau. Traversez la poutre en arrière.*

**Production élève 2 :** *Fais un salto très haut, ensuite fais des passes avec un ballon.*

*Puis rattrape la corde et balance-toi sur le tapis. Ensuite saute sur le trampoline. Saute au dessus du cheval de saut et fais des roulades.*

**Production élève 3 :** *Un tapis : Vous devez courir et faire un salto avant.*

*Un trampoline : Vous devez sauter le plus haut possible.*

*Un cerceau : Vous devez le faire tourner le plus longtemps possible.*

*Une corde : Courez le plus vite possible et sautez sur la corde et allez le plus haut possible.*

*Les plots : Empilez les plots pour faire une grande tour de plots.*

**Production élève 4 :**

- des ballons : **Tire** dans les ballons.

- une échelle : **Monte** dessus.

- un tapis : **Faire** une roulade.

- un cheval de saut : **Monter** et **faire** un salto.

- trampoline : **Vous faites** un salto.

- corde : **Se balancer** pendant 10 minutes.

Dans les productions précédentes, on peut constater que la consigne est respectée, les élèves ont choisis s'ils le souhaitent, certains mots qui étaient notés au tableau et ont bien imaginé un parcours de gymnastique. On constate, dans leurs productions écrites, qu'ils ont « naturellement » utilisé des verbes de déplacement. On remarque cependant une différence dans l'utilisation des temps. L'élève 1, par la terminaison des verbes a utilisé de l'impératif avec par exemple « faites une galipette » et de l'indicatif avec « il faut faire ». L'élève 2 a utilisé de l'impératif à la deuxième personne du singulier alors que l'élève 3 a choisi l'impératif à la deuxième personne du pluriel. L'élève 4 devait probablement se sentir bloqué sur l'utilisation des temps. Ne sachant pas lequel prendre, il a utilisé aléatoirement différents temps, passant de l'impératif présent à la deuxième personne du singulier « tire, monte »,

l'indicatif présent « vous faites », et à l'infinitif « monter, faire, se balancer ». Les élèves ont utilisé très peu le présent de l'indicatif alors que c'est un des temps qu'ils emploient le plus souvent dans leur vie. Peut être que d'imaginer des consignes les a placés dans une autre posture ; ils passent de l'élève qui apporte une réponse aux consignes à celui qui produit les consignes d'où l'utilisation de l'impératif. Un deuxième temps d'écriture aurait été nécessaire aux élèves pour qu'ils puissent retravailler leur premier écrit.

Les 15 minutes suivantes ont servi à la lecture de quelques productions d'élèves volontaires ainsi qu'à la comparaison de ce qu'ils avaient écrit. Un questionnement oral a permis de compléter leur réflexion sur certains verbes. Par exemple les élèves ont pu constater que « faire des petits sauts » c'est aussi « sautiller ». Ce type de remarque est un premier pas pour aller vers une signification précise des verbes. Ils se sont aperçus aussi qu'il y avait des verbes répétés dans leurs écrits: *courir, sauter, faire, monter*. Cette constatation peut faire naître le besoin de trouver des synonymes. Certains élèves ont aussi utilisé les verbes *balancer, traverser, escalader* et *tirer* (dans un ballon). On constate ainsi une première différenciation entre les élèves, entre ceux qui utilisent des verbes courants, des verbes « étiquettes » et ceux qui utilisent des verbes plus précis dans la « description » des actions du parcours de gymnastique. Conclusion : les élèves connaissent beaucoup de verbes de déplacement mais ne les emploient pas. Cette lecture de productions écrites a donc permis aux élèves de réactiver le vocabulaire qu'ils connaissaient.

Les productions des élèves sont des traces qui leur permettront également de se rendre compte, avec l'aide de l'enseignant, de l'évolution de leur travail.

Deuxième activité. D'une durée de 10 minutes, elle a permis d'observer, sous un aspect plus « théorique », les connaissances lexicales mobilisées ; il s'agit de revenir avec les élèves sur quelques notions de lexicologie qu'ils avaient travaillé avec leur enseignante telles que la synonymie, l'antonymie, et les mots de même famille.

Troisième activité : une trace écrite<sup>25</sup>. Elle donne la définition d'un verbe de déplacement :

« *Marcher, courir, sauter* sont par exemple des verbes de déplacement. Ils permettent d'aller d'un lieu à un autre ou de changer la position de son corps ».

Si cette séance s'articule bien autour du lexique et de la production écrite, son défaut est de ne pas avoir laissé le temps aux élèves de trouver le terme « verbe de déplacement ».

---

<sup>25</sup> Une trace écrite est une mise à l'écrit sous forme de résumé de ce qui a été fait en classe. Elle permet de mémoriser une notion ou un point important travaillé en classe. Elle peut être individuelle ou collective.

Il est par ailleurs à noter que les élèves n'ont pas eu la possibilité de mettre en pratique leur parcours de gymnastique car l'école ne dispose pas du matériel nécessaire (poutre, cheval de saut, trampoline...).

### Séance 2 sur la classification de verbes de déplacement

La séance 2, dont l'objectif était de comprendre les différents sens des verbes de déplacement en construisant une grille sémique<sup>26</sup>, a permis d'établir une première classification des verbes. Le travail était essentiellement collectif.

Un rappel de la séance 1 a été fait. Nous nous sommes remis en mémoire la trace écrite qui donne la définition de la notion de *verbe de déplacement* en fournissant quelques exemples. Puis cette séance s'est divisée en deux temps. D'abord un temps de classification. J'ai réparti les élèves en groupes de cinq. Je leur ai donné une feuille qui contenait la consigne et une liste de verbes intentionnellement choisis. Ma consigne orale était la suivante : 'A partir de la liste des verbes donnés, établissez une catégorisation (soit un classement) de ces verbes en trouvant des critères de distinction.'

J'attendais des élèves qu'ils échantent entre eux leurs idées, qu'ils se mettent d'accord sur des critères. Un dictionnaire était à la disposition de chaque groupe pour une recherche éventuelle des verbes inconnus. J'ai apporté des pistes de réflexion pour les groupes en difficulté. Puis, un membre de chaque groupe a eu la possibilité d'expliquer la logique de leurs regroupements.

Puis un temps de « correction ». L'ensemble de la classe a dû se mettre d'accord sur les choix des critères que l'on garderait ou pas. Le critère de réussite pour ce travail : classer des verbes de déplacement pour commencer à percevoir les nuances sémantiques des différents verbes.

Par manque de temps, ce travail collectif n'a pas pu prendre plus de 30 minutes. Une grille sémique s'est construite<sup>27</sup> à partir des critères retenus par les élèves. Certains verbes de déplacement correspondaient à plusieurs critères ce qui ne facilitait pas la lecture de la grille sémique. Il n'y a donc pas eu de trace écrite de cette grille sémique sur leur cahier car je l'ai considéré trop compliquée pour leur niveau et leur âge. Néanmoins j'ai réutilisé les critères qu'ils ont donnés pour la séance 3.

---

<sup>26</sup> Une grille sémique est une grille qui permet de regrouper des verbes à partir de « critères de distinction adéquats ».

<sup>27</sup> En annexe la grille sémique établie en classe.

Deux principaux problèmes se sont produits lors de cette séance ; la non compréhension de ma consigne et le type d'activité mis en place.

La consigne était expliquée de manière différente à l'oral et à l'écrit, ce qui a provoqué des incompréhensions. J'ai dû passer dans l'ensemble des groupes pour réexpliquer ce que j'attendais d'eux. J'aurais dû simplement donner comme consigne : 'Comment peut-on classer ces verbes ?' plutôt que d'utiliser le terme « catégorisation ».

La classification des verbes de déplacement était difficile et compliquée pour de jeunes élèves. Cette complication venait du nombre conséquent de verbes de déplacement à analyser. Il aurait peut-être été souhaitable de donner les critères en cours de phase de recherche ou de limiter le nombre de verbes. De cette façon, il a été impossible de produire une trace écrite.

### Séance 3 sur le classement de verbes de déplacement

La séance 3 a pour objectif de classer des verbes selon des critères précis, ce qui sert de remédiation à la séance précédente (la séance 2 n'ayant pas, je l'ai dit, fonctionné comme je l'aurais souhaité). Trop de verbes étaient proposés aux élèves, ils n'ont pas eu le temps de tout traiter. La classification des verbes n'a donc pas pu être approfondie. Cette séance a donc été simplifiée et modifiée selon le niveau et le rythme des élèves. Un rappel des séances précédentes a été fait sur la définition et la classification des verbes de déplacement.

Cette séance se divise en trois temps. Un premier temps de recherche. La consigne était moins complexe et les critères de classification étaient donnés cette fois-ci aux élèves, à la demande de la titulaire. Je leur ai demandé d'abord de dessiner six bulles sur leur cahier de brouillon et d'écrire dans chacune d'elle un des critères notés au tableau. Leur tâche fut ensuite de classer les verbes donnés dans les bulles adéquates. Puis, les élèves étaient par groupe de deux pour échanger leurs réponses.

Deuxième temps. Les réponses entre élèves étant échangées, je leur ai distribué une feuille où les bulles étaient pré-dessinées. Ils devaient les compléter à nouveau en individuel selon les critères donnés et selon la confrontation avec un camarade<sup>28</sup>. Pour les élèves en difficulté sur la compréhension de certains verbes, je proposais qu'un autre élève mime le mouvement indiqué par le verbe pour en avoir une meilleure représentation. Ce fut par exemple le cas avec le verbe *cheminer* où des élèves ayant vu le mot « chemin » ont compris un des sens du verbe, *marcher*.

---

<sup>28</sup> En annexe quelques travaux d'élèves sur les bulles.

Troisième temps avec une correction collective. Nous avons utilisé le TBI<sup>29</sup> où étaient dessinés au préalable les bulles et les critères de classification étaient écrits dans chacune d'entre elles. La correction aura pris 20 minutes car il était essentiel que les élèves comprennent ce qui reliait les verbes entre eux.

Pour consolider le travail effectué et pour vérifier si les élèves se rendaient bien compte des nuances de sens à travers les critères vus ensemble, je leur ai proposé un exercice rapide et individuel sur ce que l'on venait de voir. Ils devaient colorier d'une même couleur les verbes associés au même critère. Ces critères étaient les suivants : *la rapidité, la lenteur, la profondeur, le mouvement, la hauteur, la descente*.

Les élèves ont bien répondu à la consigne mais certains d'entre eux n'ont pas associé les bons critères aux bons verbes. Par exemple, nous avons vu ensemble que *s'accroupir, abaisser, descendre* étaient des verbes de déplacement qui correspondaient au critère de la *descente*. Cependant, certains ont placé par exemple *s'accroupir* et *descendre* dans la *rapidité* en justifiant leur choix ainsi : on peut faire ces actions très vite. D'autres élèves ont eu des difficultés avec le critère du *mouvement*. Celui-ci correspondait aux verbes *rouler, tourbillonner* et *tourner*. Mais pour eux, tous les verbes de déplacement induisent un mouvement. Le critère que nous avons choisi ensemble a donc porté confusion pour certains élèves. Enfin, les critères de la *profondeur* et de la *descente* étaient trop proches sémantiquement. Certains élèves ont regroupé *descendre, plonger* et *baigner* dans un même critère, celui de la *profondeur*, laissant ainsi de côté le critère de la *descente*. Le verbe *baigner* peut donc être associé à plusieurs critères.

Cet exercice a révélé qu'un travail réussi collectivement ne garantit pas un travail réussi individuellement. En effet, l'exercice collectif sur les bulles fut mieux réussi que celui en individuel avec le coloriage des verbes de déplacement. Je me pose alors la question suivante : Certains de nos critères de distinction ne sont-ils pas subjectifs ? Pour les élèves, il a été plus facile de se mettre d'accord ensemble sur les verbes qui correspondent à tel ou tel critère. En travail individuel, l'élève n'a plus personne pour valider ou réfuter ses choix de classification de verbes. Il se met alors à hésiter et propose de nouveaux critères auxquels personne n'avait pensé en classe entière. Il aurait été judicieux de demander aux élèves d'argumenter leurs choix pour mieux comprendre la logique de leurs regroupements.

---

<sup>29</sup> Le TBI, tableau blanc interactif, peut aussi être nommé le TPI, tableau pédagogique interactif.

Les productions suivantes sont des exemples de ce qu'ils ont fait :

Voici une liste de verbes de déplacement. Colorie les verbes d'une même couleur selon les critères suivants:

- La rapidité
- La lenteur
- La profondeur
- Le mouvement
- La hauteur
- La descente

Rouler-courir-cheminer-grimper-abaisser-s'accroupir-nager-plonger-escalader-détaler-tourbillonner-descendre-promener-monter-baigner-tourner-filer-marcher.

*↳ mouvement*    *↳ descente*    *↳ profondeur*

Voici une liste de verbes de déplacement. Colorie les verbes d'une même couleur selon les critères suivants:

- La rapidité
- La lenteur
- La profondeur
- Le mouvement
- La hauteur
- La descente

Rouler-courir-cheminer-grimper-abaisser-s'accroupir-nager-plonger-escalader-détaler-tourbillonner-descendre-promener-monter-baigner-tourner-filer-marcher.

*↳ la descente ou aussi*    *↳ la hauteur*

Voici une liste de verbes de déplacement. Colorie les verbes d'une même couleur selon les critères suivants:

- La rapidité
- La lenteur
- La profondeur
- Le mouvement
- La hauteur
- La descente

Rouler-courir-cheminer-grimper-abaisser-s'accroupir-nager-plonger-escalader-détaler-tourbillonner-descendre-promener-monter-baigner-tourner-filer-marcher.

*↳ mouvement*    *↳ la lenteur*

Pour faciliter la correction de cette activité en individuel, il aurait été préférable que je précise les couleurs pour chaque critère.

Séance 4 sur la consolidation des verbes de déplacement

La séance 4, qui a pour objectif de comprendre et jouer sur les nuances des verbes de déplacement, clôture cette courte séquence. Cette séance se compose de plusieurs moments.

La première activité permet de mettre les élèves en compétition. La classe se divise en deux équipes. Le but de l'activité est de faire participer tous les élèves et les rendre acteurs de leur apprentissage. Trois jeux sont proposés. Chacun d'eux a été reformulé par un élève et chacun des verbes travaillés était écrit au tableau pour avoir un support visuel.

*Le jeu de devinettes* où il faut découvrir le verbe de déplacement par l'intermédiaire d'indices.

*Le jeu de mimes* où un élève de l'équipe adverse doit mimer les actions que suggère un verbe de déplacement à la deuxième équipe qui devra trouver le plus rapidement possible de quel verbe il s'agit. Pour ce faire, chaque élève a écrit, au préalable, sur un petit papier, un verbe de déplacement qu'on a mis dans une boîte. Et *le jeu des contextes* où les deux équipes doivent trouver deux sens possibles d'un même verbe et les réutiliser dans des phrases. Pour cette activité, le chronomètre a été utilisé car les deux équipes devaient gagner le plus de points en un minimum de temps.

Si les élèves manquaient d'idées, je proposais des verbes connus de tous les élèves (*courir, sauter, marcher...*) pour servir d'exemple. Ces trois jeux ont permis une coopération active et enjouée des élèves.

Les critères de réussite pour ces jeux : Réutiliser les verbes de déplacement travaillés lors de la séquence et jouer sur le sens des mots.

Pour le *jeu de mimes*, j'aurais dû proposer aux élèves d'utiliser leur cahier pour avoir plus de variétés de verbes car ils manquaient d'inspiration. Sur leur petit papier on retrouvait souvent les mêmes verbes. J'aurais pu aussi faire évoluer le jeu en proposant aux élèves une feuille avec des images représentant des actions et leur demander d'écrire de quel verbe il s'agissait. Sachant qu'une image peut induire plusieurs verbes de déplacement, les élèves auraient eu plusieurs possibilités de réponses. Par exemple sur l'image ci-dessous<sup>30</sup>, on peut citer comme verbes : *glisser, sauter, sautiller, zigzaguer...*



<sup>30</sup> Image extraite du site internet : [http://www.takatrouver.net/histoires\\_illustrees/index.php?id=2288](http://www.takatrouver.net/histoires_illustrees/index.php?id=2288)

La dernière activité se fait cette fois ci individuellement pour rétablir le calme et se remettre dans les conditions de travail. Il s'agit d'une production écrite similaire à celle de la séance 1 et qui m'a permis de constater et comparer les évolutions des élèves au cours de la séquence. Les élèves ont écrit à nouveau des consignes sur un parcours de gymnastique. Les mêmes mots qu'à la séance 1 ont été écrits au tableau pour aider les élèves à entrer dans l'exercice. La reprise de cette activité a l'avantage de se réappropriier le vocabulaire vu et travaillé. Cependant, j'ai opéré un changement par rapport à cette première séance. Pour les élèves en difficulté, j'ai proposé des images afin qu'ils aient une meilleure compréhension et représentation des mots au tableau. Les images pouvaient stimuler leur imagination. Le critère de réussite de cette production écrite est d'utiliser des verbes de déplacement. Cette production écrite, parce qu'elle est similaire à ce qui a déjà été fait, est un premier indicateur d'un éventuel apprentissage. En effet, elle devrait permettre de mesurer si les élèves ont enrichi et élargi leur vocabulaire.

La séquence se clôt par « la fleur de pétales » inspirée du travail de M. Cellier (2008). Il s'agit pour les élèves de dessiner une fleur au cœur de laquelle est inscrit « verbes de déplacement » et de laisser les élèves compléter les pétales de la fleur par tous les verbes de déplacement qu'ils connaissent ou qu'ils ont appris durant la séquence.

Le critère de réussite de ce travail : écrire des verbes de déplacement qu'on connaît ou qu'on a appris lors de la séquence.

Voici, ci-dessous, quelques exemples de ce que les élèves ont fait :

Elève 1 :

Montez à l'échelle puis sautez  
sur la ~~corde~~ <sup>corde</sup> et traversez  
les cerceaux. Puis sautez sur  
de la trampoline puis  
prenez un ballon et sautez  
sur le cheval de saut  
et atterrissez sur un matelas.  
atterrissez

natimer

skier

escalader

trampoline

VERBES DE DÉPLACEMENT

Elève 2 :

Tout d'abord avancer de cerceau en  
cerceaux, ensuite faites une roulette sur  
dans les sites grâce au trampoline  
ensuite traverse la poutre, passez la  
corde et reposez-vous sur les  
matelas. En ~~sautez~~ <sup>marchez</sup>

Marcher

trampoline

avancer

rouler

sauter

VERBES DE  
DEPLACEMENT

Entre la séance 1 et la séance 4, les élèves ont réactivé le vocabulaire qu'ils connaissaient. Cette séquence leur a permis d'utiliser d'autres verbes de déplacement que ceux qu'ils employaient. Ils ont pris plaisir à participer à cette dernière séance. Ils ont compris qu'on pouvait jouer avec les mots.

La séquence m'a permis de montrer que la classification de verbes de déplacement est un moyen pour cerner le sens des verbes. Cependant j'ai constaté que nous avons tous des représentations différentes des verbes puisqu'avec les élèves, il a été difficile de nous mettre d'accord sur les critères de classification. Cette constatation rappelle les propos de P. Vancomelbeke : chaque mot « garde un invariant sémantique ». Les verbes travaillés en séances 2 et 3 par exemple, ont montré qu'instinctivement on ne pense pas tous aux mêmes critères pour classer ces verbes. Peut-être qu'en les employant dans différentes phrases ou en recherchant leur définition dans les dictionnaires, on pourrait se mettre d'accord sur leur premier sens et établir ainsi d'autres critères plus judicieux ou plus spécifiques.

Cette séquence répond bien à ma problématique de départ sur l'enrichissement et l'élargissement du vocabulaire des élèves. Les élèves découvrent, mémorisent ou réactivent du vocabulaire. Cependant l'EPS n'a pas été intégrée à la séquence comme je l'aurai souhaité, cela étant dû au manque de matériel. De même, la séquence ne permet pas aux élèves de vraiment faire le lien entre lexique et production écrite. Nous nous sommes trop attardés sur les classifications de verbes et nous n'avons pas assez accordé de temps pour les situations d'écriture. Je propose pour y remédier de m'appuyer un peu plus sur l'article de C. Garcia-Debanc lors de ma pratique en deuxième année de master.

### **b) Le protocole en Master 2<sup>31</sup> : recueil de données et analyse**

J'ai mis en place un protocole qui permet d'articuler apprentissage de verbes de déplacement et production écrite. Pour ce faire, je présume que c'est en mettant en place un atelier lecture-écriture à partir d'une œuvre que les élèves pourront enrichir et élargir leur vocabulaire. La situation de départ proposée aux élèves est soit d'écrire une histoire de vol soit d'écrire la suite d'une œuvre dont le chapitre 1 aura été lu au préalable (*Kolos et les quatre voleurs*). Lors des séances suivantes, les élèves continueront d'écrire la suite des

---

<sup>31</sup> En annexe, les productions de tous les élèves de chaque séance.

chapitres jusqu'à ce que chacun crée son petit livret. Toutes les productions écrites des élèves seront lues en classe pour aider ceux qui sont bloqués dans l'écrit.

Je propose une séquence en six séances. A chaque séance, les verbes de déplacement trouvés par les élèves lors de leur lecture ou de leur recherche seront affichés. Ce relevé servira d'outil pour leurs productions et permettra de matérialiser l'évolution du travail.

Le critère de réussite de cette séquence est l'enrichissement et l'élargissement de verbes de déplacement au fur et à mesure de l'écriture de son livret.

### Séance 1 : Première production écrite

Division des élèves de CE2 en 2 groupes de 7. La situation proposée a pour objectif de comparer la quantité des verbes de déplacement utilisés chez les élèves. Le premier groupe produira un texte dans une situation décontextualisée. Le deuxième groupe travaillera à l'inverse, dans une situation contextualisée en écrivant la suite du chapitre 1 de *Kolos et les quatre voleurs*. Dans les deux groupes, l'objectif est le même ; il s'agit d'observer quel groupe utilise spontanément des verbes de déplacement.

Les objectifs principaux: - Ecrire un texte

- Utiliser des verbes de déplacement

1<sup>er</sup> groupe : Distribution d'une liste de verbes de déplacement. Cette liste est issue du premier chapitre de *Kolos et les quatre voleurs*. On demande aux élèves de raconter une histoire de voleurs.

Consigne donnée : Vous allez devoir inventer une histoire avec des voleurs. Pour cela je vous ai donné une liste de verbes sur laquelle vous pouvez vous appuyer.

Certains verbes donnés sont issus du chapitre 1 de *Kolos et les quatre voleurs* : approcher, aller, courir, chevaucher, entrer, arriver, descendre.

→ Les élèves se retrouvent dans une situation décontextualisée.

2<sup>ème</sup> groupe : Après lecture du chapitre 1 de *Kolos et les quatre voleurs*, les élèves continuent l'histoire des personnages. C'est le moment où ces personnages entrent dans la maison du géant.

Que vont-ils faire? Comment vont-ils faire? Ces questions apportent une aide pour que les élèves puissent imaginer une suite.

Consigne donnée : Vous allez devoir continuer la suite de l'histoire en insistant sur les faits et gestes des personnages. La consigne donnée a pour but d'orienter les élèves sur l'utilisation des verbes de déplacement.

→ Les élèves produisent à partir d'un support. Ils se retrouvent dans une situation différente du groupe 1 puisqu'ils ont pris connaissance de l'album.

Cette situation qui a pour objectif de comparer la quantité des verbes de déplacement utilisés chez les élèves permet d'observer si les élèves qui n'ont pas lu le premier chapitre de *Kolos et les quatre voleurs* utilisent spontanément des verbes de déplacement variés ou des verbes d'action et si, les élèves qui ont eu connaissance du premier chapitre vont respecter la consigne en utilisant des verbes de déplacement.

**Kolos et les quatre voleurs, Jean-Claude Mourlevat ; illustrations de Isabelle Chatellard.  
Ribambelle**

**Chapitre 1 : *La maison du géant***

Il était une fois au fond de la forêt un géant qui s'appelait Kolos.

Tout le monde avait peur de lui. Personne n'**approchait** jamais sa maison,

Pas même les animaux sauvages : les sangliers n'y **allaient** pas... Les lièvres n'y **couraient** pas... Les oiseaux n'y chantaient pas...

On disait de lui :

-Il est capable de manger un bœuf entier !

-Avec son énorme massue, il peut fendre la montagne en deux !

-Lorsqu'il **chevauche** son cheval géant, la terre tremble sous lui !

Un soir, quatre voleurs **entrent** dans la forêt. Ils s'y perdent et **arrivent** près de la maison du géant.

-J'ai faim dit le premier voleur. J'attendrai que la nuit se fasse, j'**entrerai** dans la cuisine et je volerai une pomme.

-J'ai soif, dit le deuxième. J'attendrai que la nuit se fasse, je **descendrai** à la cave et je volerai un tonneau de vin.

-Mon âne est vieux et fatigué, dit le troisième. J'attendrai que la nuit se fasse, j'**entrerai** dans l'écurie, j'y laisserai mon âne et je volerai un cheval.

-Moi, dit le dernier, je suis amoureux. Je resterai ici et je rêverai à celle que j'aime.

Les verbes de déplacement utilisés dans ce premier chapitre :

*Approcher- aller- courir- chevaucher- entrer- arriver- descendre*

**Chapitre 2 : Pris au piège**

La nuit arrive. Un croissant de lune éclaire encore la campagne.....

Le titre du chapitre 2 est donné aux élèves. Il peut servir d'indice pour la suite de l'histoire.

*Analyse de la séance 1 :*

1<sup>er</sup> groupe : Les verbes utilisés<sup>32</sup> :

<b>Elèves</b>	<b>Verbes de déplacement</b>	<b>Verbes d'action</b>
Wendy	Venir/revenir Entrer	
Nathan	Aller Approcher	
Chloé	Descendre/redescendre Courir* Entrer/sortir Avancer Monter* Partir	Accrocher Voler* Mettre
Samuel		Voler* Appeler Apporter mettre
Paul	Approcher Courir Entrer Monter Descendre	Voler
Capucine	Entrer Marcher S'approcher	Prendre
Morgane	Descendre Entrer	Voler Prendre

2<sup>ème</sup> groupe : Les verbes utilisés :

<b>Elèves</b>	<b>Verbes de déplacement</b>	<b>Verbes d'action</b>
Andréa	Approcher Chevaucher Entrer Aller	Voler
Clara	Entrer Approcher Courir Partir	Cambrioler Couper Tirer Prendre Appeler
Alexandre	Approcher Arriver	Prendre

<sup>32</sup> Les verbes annotés d'un astérisque sont des verbes qui ont plusieurs sens. Ils représentent chacun soit un verbe de déplacement soit un verbe d'action selon le sens employé dans les productions écrites des élèves.

	Entrer Partir Chevaucher Aller	
Cyprien	Chevaucher Aller Arriver Rentrer Approcher Sortir	Sortir (quelque chose) Couper
Constance	Approcher Chevaucher Arriver	Voler
Maewenn	Entrer Chevaucher Courir Descendre Arriver Monter	Voler
Jeanne	Courir Aller Monter Chevaucher Approcher Aller Rouler Glisser*	Attraper Voler Prendre

Avec ce classement, on totalise 23 occurrences de verbes de déplacement (dont 12 verbes différents) et 11 occurrences de verbes d'action (dont 6 verbes différents) pour les élèves du 1<sup>er</sup> groupe ; 37 verbes de déplacement (dont 14 verbes différents) et 14 verbes d'action (dont 8 verbes différents) pour les élèves du 2<sup>ème</sup> groupe. Après coup, on peut remarquer que la consigne incitait aussi les élèves à utiliser des verbes d'action.

On constate que les élèves du premier groupe utilisent spontanément d'autres verbes de déplacement que ceux qui ont été donnés. Cette observation confirme ce besoin d'utiliser des verbes de déplacement lorsqu'on raconte une histoire. On retrouve cette observation dans l'article de Claudine Garcia-Debanco<sup>33</sup>: « Un travail explicite sur les verbes de déplacement se justifie par un besoin récurrent en situation d'écriture : la localisation spatiale et la description de déplacements font partie intrinsèque de la narrativité ».

<sup>33</sup> Claudine Garcia-Debanco, Karine Duvignau, Claire Dutrait, Michel Gangneux, 2009, *Enseignement du lexique et production écrite. Un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire*, Pratiques n°141/142, Toulouse.

Aussi, on remarque une utilisation de verbes de déplacement deux fois plus fréquente des verbes d'action. Pour ce qui est des élèves du deuxième groupe, ils ont bien respecté la consigne en utilisant des verbes de déplacement. On retrouve le verbe « chevaucher » du premier chapitre, utilisé par 6 élèves sur 7. Par ailleurs la quantité de verbes de déplacement utilisés est plus importante dans les écrits de ce deuxième groupe. Cette observation confirme que les élèves utilisent les nouveaux verbes lus et entendus alors que les élèves du premier groupe utilisent des verbes de déplacement qu'ils ont en tête.

De même on constate que la distinction entre un verbe de déplacement et un verbe d'action n'est pas toujours nette pour les élèves puisqu'un verbe de déplacement induit une action alors qu'un verbe d'action n'induit pas toujours un déplacement. Ce travail de distinction sera fait à l'oral au fur et à mesure de la séquence.

Il aurait été intéressant de demander aux élèves d'écrire une suite en se centrant sur les verbes d'action. La consigne aurait été d'imaginer une suite sur ce que les quatre voleurs peuvent faire au moment du vol. J'aurai gardé la même situation : élèves avec le support textuel et élèves sans support textuel. Cette situation aurait permis de révéler si les élèves ont une utilisation plus fréquente des verbes de déplacement ou des verbes d'action lors des productions écrites.

## **Séance 2 : Production écrite sur les verbes de déplacement**

A partir de cette séance, je construis avec les élèves un affichage qui servira de trace écrite. Celui-ci deviendra un outil pour les élèves et un indicateur de réussite pour moi-même. Je pourrai ainsi savoir si, à la fin de la séquence, les élèves ont enrichi et élargi leur vocabulaire. A chaque séance, les élèves écrivent d'abord sur leur cahier les verbes de déplacement qu'ils ont lus et entendus dans *Kolos et les quatre voleurs*. Puis je les note sur notre affiche. Sur cette affiche, on retrouve le recensement des verbes du livre ainsi que le regroupement des verbes de déplacement utilisés par les élèves dans leurs productions écrites.

**Objectifs** : - Raconter/inventer la suite de l'histoire (chapitre 2/3) de *Kolos et les 4 voleurs* en utilisant des verbes de déplacement.

**Compétences** : -Etre capable de rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description)

- Etre capable d'utiliser le dictionnaire pour l'orthographe d'un mot.
- Etre capable d'utiliser des verbes de déplacement/mouvement.

**Matériel** : Fiche « verbes de déplacement » de la séance 1 et du chapitre 2.

1<sup>er</sup> temps : Lecture

-Lecture du premier chapitre « La maison du géant », de *Kolos et les quatre voleurs* pour le groupe 1 qui le découvre.

- Lecture de quelques productions écrites des deux groupes pour que les élèves prennent appui sur les productions faites.

Cette lecture a deux objectifs. D'abord elle permet de voir les différences entre les élèves qui ont eu la lecture du premier chapitre et ceux qui ne l'ont pas eue. Les élèves peuvent se rendre compte qu'ils ont utilisé des verbes de déplacement communs malgré une consigne différente. Les élèves ont pu voir ce besoin récurrent d'utiliser des verbes de déplacement lors de production écrite.

Un élève qui bloque lors d'une situation d'écriture parce qu'il manque d'idées, qu'il manque de confiance ou qu'il manque de vocabulaire, pourra s'appuyer sur ce que ses camarades ont écrit.

Les élèves ayant des besoins différents, un travail de réécriture individualisé a été établi à partir de consignes opératoires.

- Lecture du chapitre 2, les voleurs se retrouvent pris au piège dans la maison.

2<sup>ème</sup> temps : Ecriture

Donner le titre du chapitre 3 « Sauve qui peut ». Après avoir écrit la suite du chapitre 1, les élèves écrivent la suite du chapitre 2. Le titre du chapitre 3 est une indication donnée aux élèves pour les aider à imaginer ce qui se passe dans la suite de l'histoire.

Consigne donnée : Imaginez la suite de ce chapitre. Que font les voleurs ? Comment les voleurs vont-ils s'échapper de la maison ? Vous devez comme la dernière fois utiliser des verbes de déplacement et de mouvement.

→ Tous les élèves utilisent le même support (les chapitres 1 et 2).

**Chapitre 2 : Pris au piège**

La nuit arrive. Un croissant de lune éclaire encore la campagne.

Le premier voleur dit à ses frères :

-J'y vais.

Mais ne quittez pas des yeux la fenêtre de la cuisine : si tout va bien, je craquerai une allumette et vous pourrez me rejoindre. Il se glisse dans la maison, entre dans la cuisine et vole la plus belle

pomme.

Mais comme il s'apprête à **sortir**, une clé **tombe**\*<sup>34</sup> de sa poche et tinte sur le sol :

« Kling kling kling... ».

Le géant Kolos ne dormait qu'à moitié, parce qu'il avait mal aux dents.

Il se réveille tout à fait et sa voix terrible retentit :

-Qui fouille dans ma cuisine ? Si je l'attrape, je l'écrabouille !

Tremblant de tous ses membres, le voleur **s'enfuit** dans la cave.

Il **plonge** dans un tonneau vide, **claque**\*<sup>35</sup> le couvercle sur sa tête et ne **bouge** plus !

A ce même moment, un ver luisant se met à briller sur le rebord de la fenêtre !

-Tout va bien, se dit le deuxième voleur, qui pense que c'est son frère. J'y **vais** !

Mais tendez l'oreille : si la voie est libre, je pousserai le cri de la chouette et vous pourrez me **rejoindre**. Il se **glisse** dans la maison, **descend** à la cave et charge sur son épaule le tonneau où est caché son frère.

Comme il **monte** l'escalier, il renverse une cruche qui traînait là.

Elle **roule** sur le sol :

« Blang...blang...blang... ».

La voix terrible de Kolos retentit de nouveau :

-Qui fouille dans ma cave ? Si je l'attrape, je l'écrabouille et je l'écrasibouille !

Epouvanté, le voleur **se sauve**. Il **arrive** dans l'écurie.

Le cheval géant est là, attelé à une carriole remplie de paille.

Le voleur jette le tonneau dans la carriole, se cache sous la paille et ne bouge plus !

C'est alors que le vent se met à souffler dans les arbres :

« Hou...hou...hou... ».

-Tout va bien, dit le troisième voleur, qui pense que c'est son frère. J'y **vais** !

Il **entre** dans l'écurie, **descend** de son âne, monte sur le cheval géant et chuchote :

-Hue !

Le cheval **fait un pas** et renverse un seau qui traînait là :

« Badaglang...glang... ».

La voix du géant retentit pour la troisième fois :

-Qui fouille dans mon écurie ? Si je l'attrape, je l'écrabouille, je l'écrasibouille et je le zigouille !

### Les verbes de déplacement utilisés dans le chapitre 2 :

<sup>34</sup> Les verbes annotés d'un astérisque sont ambigus. On peut avoir un doute.

Ainsi : *Une clé tombe* : la clé fait du bruit en tombant et « se déplace » lors de la chute.

<sup>35</sup> *Il claque le couvercle* : claquer est un verbe d'action, il n'y a pas de déplacement.

*Aller- rejoindre- glisser - entrer- sortir- s'enfuir- plonger- bouger- rejoindre- descendre- monter- rouler- se sauver - arriver- faire un pas*

*Analyse de la séance 2 :*

Cette séance a pour objectif de voir l'évolution de l'utilisation des verbes de déplacement par les élèves. Utilisent-ils des verbes « passe-partout », c'est-à-dire des verbes qui peuvent convenir partout (un usage général des verbes) ou des verbes nouveaux vus en séance 1.

Recensement des verbes de déplacement utilisés par les élèves :

<b>Elèves</b>	<b>Verbes de déplacement</b>
Wendy	Sortir Aller Marcher Sauter Partir Retrouver (les autres) Galoper
Nathan	
Chloé	Sortir Courir Franchir Aller
Samuel	Monter Valdinguer Tomber Enfuir (dans la forêt)
Paul	Sortir Entrer Descendre S'enfuir
Capucine	S'enfuir Courir Glisser Marcher Se relever
Morgane	Sortir Courir S'enfuir Partir
Andréa	Sortir S'enfuir
Clara	Aller Avancer Glisser

	Courir
Alexandre	Courir Sortir Aller Marcher Chevaucher Sauter Se rassembler Partir Galoper Arriver
Cyprien	Courir Chevaucher Aller
Constance	Sortir Courir Partir
Maewenn	Chevaucher Aller
Jeanne	S'échapper Arriver Suivre Sortir Rejoindre

On note deux choses. D'abord, les élèves ont retravaillé leur premier jet des productions écrites en séance 1. Il s'agissait essentiellement de valoriser le travail fait, puis de retravailler la ponctuation, d'éviter les répétitions et de poser des questions incitant chaque élève à développer sa pensée pour sa prochaine production écrite.

Puis les élèves ont pu entamer une nouvelle production, écrire la suite du chapitre 2. On comptabilise 26 verbes de déplacement différents. Certains verbes restent très utilisés par les élèves tels que *courir*, *aller*, *rentrer*, *sortir*. Il faut donc inciter les élèves à utiliser le dictionnaire pour éviter les répétitions.

### Séance 3 : Production écrite sur les verbes de déplacement

**Objectifs** : - Raconter/inventer la suite de l'histoire (chapitre 2/3) de *Kolos et les 4 voleurs* en utilisant des verbes de déplacement.

**Compétences** : - Etre capable de rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description)

- Etre capable d'utiliser le dictionnaire pour l'orthographe d'un mot.
- Etre capable d'utiliser des verbes de déplacement.

### 1<sup>er</sup> temps : Rappel

- **Chapitre 1** « La maison du géant » avec 4 voleurs perdus en forêt, qui arrivent près de la maison du géant. Le 1<sup>er</sup> voleur qui décide de voler une pomme, le 2<sup>nd</sup>, un tonneau de vin, le 3<sup>ème</sup>, un cheval et le 4<sup>ème</sup> qui ne volera rien et rêve d'amour.

- **Chapitre 2** « Pris au piège » avec le 1<sup>er</sup> voleur qui entre dans la maison et se glisse dans la cuisine pour y voler une pomme, la clé de sa poche tombe. Il réveille le géant qui crie qu'il va « l'écrabouiller ». Il s'enfuit dans la cave. Le 2<sup>ème</sup> voleur vole le tonneau de vin dans la cave mais renverse une cruche. Il réveille le géant. Tremblant, il se réfugie dans l'écurie. Le 3<sup>ème</sup> voleur vole un cheval mais renverse un sceau. Il réveille le géant, celui-ci crie de nouveau qu'il va « l'écrabouiller ».

- Lecture du chapitre 3 « Sauve qui peut », les voleurs cherchent à tout prix à s'échapper.

### **Chapitre 3 : Sauve qui peut !**

Le voleur, fou de peur, appelle ses frères :

-Au secours ! Où êtes-vous ?

Il entend une première voix :

-Je suis dans le tonneau !

Puis une seconde :

-Je suis sous la... atchoum... sous la paille !

-**Sauvons-nous** vite ! dit le troisième voleur, en frappant du pied le flanc du cheval.

Mais le cheval ne **bouge** pas.

-Tu vas **avancer** espèce de canasson ! Hue ! crie le voleur.

Le cheval pique la tête dans son avoine et se met à manger.

Alors le voleur **saute à terre**, attelle la carriole à son vieil âne, le **monte**\*<sup>36</sup> et lui crie :

-Hue ! Dia ! Mon vieil âne !

Le vieil âne **se met en marche** sans se presser et **sort** de l'écurie :

« Clop clop clop... »

-Plus vite ! dépêche-toi ! supplie le voleur sur l'âne.

-Dépêche-toi ! gémit le voleur dans le tonneau.

-Dép... atchoum... dépêche-toi ! éternue le voleur sous la paille.

-Je fais ce que je peux ! dis l'âne.

---

<sup>36</sup> Le verbe *monter*, employé dans ce contexte est un verbe d'action qui induit un déplacement. On peut donc aussi le considérer comme un verbe de déplacement. Ici il s'agit de se déplacer vers un lieu plus haut, de grimper.

Les verbes de déplacement utilisés dans le chapitre 3 :

*Se sauver- avancer- sauter à terre- se mettre en marche- sortir*

2<sup>ème</sup> temps : Ecriture

Donner le titre du chapitre 4 « Sauvés».

Consigne donnée : Vous allez comme aux séances précédentes écrire la suite de l’histoire. On garde le même objectif : utiliser des verbes de déplacement. Vous devez cependant utiliser le dictionnaire afin d’éviter d’écrire les mêmes verbes. Il faut trouver des synonymes.

→ Tous les élèves utilisent le même support.

3<sup>ème</sup> temps : Lecture du dernier chapitre

**Chapitre 4 : Sauvés !**

C’est alors que la terre commence à trembler. Kolos a **enfourché** son cheval géant et s’est lancé à leur poursuite.

-Je les écrabouille ! Je les écrasibouille ! Je les zigouille !

-**Avance** donc, vieux bourricot ! supplie le voleur sur l’âne.

-**Avance** donc, vieux bourricot ! gémit le voleur dans le tonneau.

-Av... av... atchoum... **avance** donc, vieux bourricot ! Eternue le voleur sous la paille.

-J’ai mal aux pattes ! dit l’âne.

Derrière eux, le cheval géant **galope** dans un bruit de tonnerre. Il **va** droit devant lui en renversant les arbres et Kolos brandit son énorme massue.

-Adieu mes frères ! dit en pleurant le voleur sur l’âne.

-Adieu mes frères ! se lamente le voleur dans le tonneau.

-A... tchoum... adieu mes frères ! murmure le voleur sous la paille.

Les verbes de déplacement utilisés dans le chapitre 4 :

*Enfourcher- avancer- galoper*

*Analyse de la séance 3 :*

Recensement des verbes de déplacement utilisés par les élèves:

<b>Elèves</b>	<b>Verbes de déplacement</b>
Wendy	Sortir Se diriger vers Partir Aller Suivre

Nathan	
Chloé	Galoper Avancer Filer Passer son chemin
Samuel	S'agripper Se rapprocher Suivre
Paul	Courir Sortir Détaler S'emballer Aller Partir
Capucine	Tomber S'écrouler Chevaucher Détaler
Morgane	Avancer à reculons Descendre Courir à pied Rouler S'enfuir
Andréa	Courir
Clara	Partir S'enfuir Rouler
Alexandre	S'enfuir Poursuivre Dégringoler Aller (en dessous) Sortir Tituber Sauter
Cyprien	Grimper Se précipiter Foncer Monter Pénétrer
Constance	S'échapper Courir Arriver vers
Maewenn	Dévaler Glisser Déraper Stopper Faire une chute
Jeanne	Avancer Courir

	S'échapper Rentrer
--	-----------------------

Les élèves ont utilisé le dictionnaire lors de la recherche de nouveaux verbes. On comptabilise ainsi 34 verbes de déplacement différents.

Lors de cette séance, les élèves ont pu constater par eux-mêmes l'évolution de leur travail. Le nombre de verbes de déplacement qu'ils ont trouvé ensemble est plus conséquent que ceux utilisés par l'auteur dans *Kolos et les quatre voleurs*.

Il aurait été pertinent de réinvestir de manière plus approfondie tout le lexique travaillé depuis le début de la séquence. L'affichage dans la classe n'était pas suffisant pour aller plus loin dans le travail lexical. Les élèves ont toutefois travaillé les notions de synonymie et d'antonymie en parallèle avec les élèves de CE1. Ce travail fait à des moments différents (en dehors de la séquence) a permis aux élèves de CE2 de réutiliser ce qu'ils connaissaient et ce qu'ils avaient appris lors de la séquence sur les verbes de déplacement. Pour les élèves de CE1, ces deux notions de synonymie et d'antonymie étaient nouvelles, ils n'ont donc pas travaillé ces notions dans le même contexte que les élèves de CE2.

Aussi, il n'a pas été possible de retravailler sur les productions de tous les élèves. En effet, il m'a semblé plus pertinent, en fonction de l'objectif visé, de faire écrire aux élèves un texte en utilisant les verbes de l'affichage plutôt que de complexifier la tâche en leur demandant de se centrer en plus sur l'orthographe. Nous avons donc retravaillé ensemble une seule production d'élève à chaque nouvelle et début de séance.

#### Séance 4 : Recherche sur les verbes de déplacement

Sur notre affiche des verbes de déplacement, on continue de retrouver les verbes des élèves utilisés dans leurs productions écrites ainsi que ceux relevés dans *Kolos et les quatre voleurs*. Cependant notre affiche ne suffit plus. Il faut la réorganiser et mieux classer les verbes.

#### **Verbes de déplacement de notre affiche**

##### Nos productions écrites :

Venir/revenir- entrer/rentrer/sortir- aller- descendre/redescendre- courir- avancer- monter- partir- marcher- approcher- chevaucher- arriver (vers)- glisser- rouler- franchir- retrouver- s'enfuir- valdinguer- s'enfouir- se relever- Sortir- sauter- se rassembler- galoper- arriver- S'échapper- suivre- rejoindre- se diriger vers- filer- passer son chemin- s'agripper- se rapprocher- tomber- détalé- s'emballer- s'écrouler- avancer à reculons- courir à pied- poursuivre- grimper- se précipiter- dégringoler- foncer- tituber- pénétrer- dévaler- dérapé- stopper- faire une chute- retrouver (les autres)

Kolos et les quatre voleurs :

Approcher- aller- courir- chevaucher- entrer- arriver- descendre- rejoindre- glisser- sortir- s'enfuir- plonger- bouger- monter- rouler- se sauver - faire un pas- avancer- sauter à terre- se mettre en marche- enfourcher – galoper.

Consigne donnée : En plus des verbes que nous trouvons en classe, vous allez rechercher à la maison, d'autres verbes de déplacement. Ensuite nous ferons ensemble un classement de tous ces verbes.

Ce travail présuppose une aide de la part des parents. Ceux-ci étant quasiment tous concernés par le travail scolaire de leurs enfants, ils ont accepté de les aider à rechercher de nouveaux verbes de déplacement. Cependant, pour éviter toute inégalité, car deux élèves n'avaient pas la possibilité d'être aidés par la famille, ils ont fait ce travail de recherche dans un premier temps ensemble puis dans un second temps avec moi.

Après avoir rassemblé les verbes de déplacement, nous les avons triés selon des critères établis collectivement : *aller vite- aller lentement- aller/partir d'un endroit- aller selon un moyen de transport- aller sur un animal/ à la manière d'un animal- aller vers le haut/ le bas- mouvement de va-et-vient- changement de direction.*

Les élèves ont ainsi à disposition la liste de verbes créée par eux-mêmes à la maison et en classe.

Leur recherche s'est aussi faite par groupe pour trouver des verbes supplémentaires pour échanger entre eux et enrichir leur lexique.

## La banque de mots

### Moyen de locomotion

Sur terre : vélo- caravane- train- voiture- moto- skate- planche à roulette- navette- bus- traineau- motoneige

Sur l'eau : bateau- paquebot- navire- planche à voile- sous marin- radeau

Dans le ciel : hélicoptère- montgolfière- fusée- vaisseau spatial

### Verbe de déplacement

Aller vite : courir- se sauver- s'enfuir- s'échapper

Aller lentement : avancer- se déplacer- aller- passer son chemin- marcher- cheminer- approcher- suivre- arpenter

Aller/partir d'un endroit : arriver- entrer- venir/partir- sortir

Aller selon un moyen de transport : pédaler- rouler

Aller sur un animal/ à la manière d'un animal : galoper- franchir- voler- chevaucher- cavalier- ramper- nager

Aller vers le haut/le bas : grimper- monter-sauter- sautiller- escalader- s'élaner- se hausser- bondir- s'envoler/descendre- plonger- tomber- glisser- fléchir- se courber- s'affaisser- dévaler- dégringoler

Mouvement de va-et-vient : onduler- se balancer- bercer

Changement de direction : faire demi-tour- faire volte- face- se retourner- rebrousser chemin- virevolter- pivoter- reculer- aller à reculons- bifurquer- dévier

Les moyens de locomotion que nous avons notés nous ont servi pour trouver d'autres verbes auxquels nous n'avions pas pensé. Ils permettent aussi de remobiliser ceux qui ont été travaillés aux séances précédentes et d'être réactivé aux prochaines séances.

Il aurait été intéressant d'approfondir notre discussion sur certains verbes de déplacement notamment sur les verbes dont le critère est « *aller lentement* ». En effet, on peut *marcher doucement*, *marcher vite*, *marcher d'un bon pas*. Le verbe *déplacer* peut aussi, par exemple, induire un déplacement lent ou un déplacement rapide.

### Séance 5 : EPS sur les verbes de déplacement.

Consignes données : - Vous allez vous déplacer comme un animal de votre choix.

- Vous allez vous déplacez à la manière de... Il peut s'agir d'une personne, d'une chose, d'un animal...

- Vous allez vous déplacer à l'aide de... Il peut s'agir de tout objet ou engin qui permet un déplacement.

- Vous allez vous déplacer dans....

Cette séance permet de réactiver l'utilisation des verbes de déplacement. Au cours de la séquence, les élèves ont utilisé beaucoup de verbes de déplacement métaphoriques aux animaux (*galoper, sauter, ramper...*). Cette séance d'EPS a permis aux élèves de mémoriser, de réutiliser et d'interpréter différents verbes de déplacement.

### Séance 6 : Imaginer. Ecrire

On propose deux situations pour cette séance.

1<sup>ère</sup> situation : S'arrêter sur des moments de l'histoire (un arrêt image) et demander aux élèves de décrire les déplacements des voleurs à ce moment précis. Dessiner ce moment pour avoir une meilleure représentation.

→ Relire le livre.

→ Chapitre 1 :

- J'attendrai que la nuit se fasse, j'entrerai dans la cuisine et je volerai une pomme.

-J'ai soif, dit le deuxième.

J'attendrai que la nuit se fasse, je descendrai à la cave et je volerai un tonneau de vin.

-Mon âne est vieux et fatigué, dit le troisième.

J'attendrai que la nuit se fasse, j'entrerai dans l'écurie, j'y laisserai mon âne et je volerai un cheval.

Consigne donnée : Après lecture du passage, dessine le moment de l'histoire. Puis décris les différents déplacements des personnages.

2<sup>ème</sup> situation : Un vol se produit dans un lieu (une forêt, une maison, une cabane, un magasin, une cave, un vaisseau, une navette, un bateau, un train, une voiture....) et un homme/une femme (un surhomme, un monstre, un géant, un animal, une chose...) fait justice. Il utilise ses pouvoirs de déplacement pour stopper les voleurs.

Consigne donnée : Imagine l'histoire.

Ma deuxième séquence, menée en Master 2, centrée à la fois sur l'enseignement du lexique et sur la production écrite, m'a permis de montrer que l'articulation entre les deux devient une tâche complexe à mener. En effet, il faut avoir un véritable projet motivant qui permette de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages. Cet enjeu passe par une motivation collective des élèves. De même, pour aider les élèves à démarrer en écriture, il aurait été bien de mettre en place, entre chaque production écrite, des séances de systématisation sur les notions (synonymie, antonymie...) concernant les verbes de déplacement, et pas seulement des lectures à voix haute. Le lexique n'a pas été suffisamment réinvesti. J'aurais peut-être dû mettre en place une situation d'écriture en séance 1, puis travailler sur des verbes de déplacement qui s'opposent et qui s'assemblent tout en faisant évoluer l'affiche de la classe. A la fin, j'aurais dû mettre en place une dernière situation d'écriture pour mieux percevoir les évolutions entre la première et la dernière séance.

Aussi, lors du travail écrit des élèves, j'ai fait le choix de me concentrer sur le fond (ce que les élèves ont produit) plutôt que sur la forme (la manière dont ils ont produit leurs écrits) car j'ai préféré laisser le temps aux élèves de s'exprimer avec spontanéité. Mettre des mots sur leurs pensées était un objectif.

Le recueil de données m'a toutefois permis de montrer qu'on découvre et mémorise de nouveaux mots à l'aide de ses pairs. On s'enrichit grâce à l'autre. On élargit son horizon par les idées des autres.

Ainsi, ma séquence répond bien à ma problématique de départ sur l'enrichissement et l'élargissement du vocabulaire des élèves. Les élèves découvrent et utilisent du vocabulaire à travers des lectures et des productions écrites. Cependant, comme lors de ma séquence en Master 1, il m'a été difficile d'intégrer l'EPS au projet. En effet, la séquence mise en place ne créait pas le besoin d'utiliser l'EPS pour enrichir le vocabulaire des élèves. Cette discipline n'a servi qu'à mieux se représenter des déplacements d'animaux qui peuvent être métaphoriques à l'homme.

Aussi, je me suis trop centrée sur les situations d'écriture délaissant les moments qui auraient pu permettre de réinvestir les verbes de déplacement travaillés. Les productions écrites des élèves n'ont pas été réécrites. J'ai uniquement repris les premiers jets pour les aider à rendre leurs écrits plus lisibles lors de la lecture à voix haute, mais nous ne les avons pas approfondis. Nous avons seulement enrichi les verbes de déplacement à l'oral pour compléter notre affichage. J'ai préféré créer avec les élèves, un outil langagier sur les verbes de déplacement pour les aider à s'exprimer. De même, les échanges entre élèves ont été

importants puisqu'ils ont permis à certains d'entendre de nouveaux verbes, pour d'autres, de les réactiver. L'affichage a donc été un indicateur de réussite car il montre la progression dans une classe mais ne suffit pas pour montrer l'évolution de tel ou tel élève. Quant-aux productions écrites, elles ne révèlent pas de manière objective le cheminement et l'avancement faits par les élèves puisque les élèves peuvent avoir élargi et enrichi leur lexique sans que ça soit observable et quantifiable. Il faudrait un laps de temps plus important pour considérer les évolutions faites.

Pour aider les élèves à écrire tout en utilisant un vocabulaire varié et adapté, il faut mettre en place un projet intéressant, qui fait sens pour eux et qui s'articule autour de l'écriture.

C'est en écrivant qu'on développe son vocabulaire. L'article de C. Garcia-Debanc montre bien que l'apprentissage du lexique est un des objectifs dans la maîtrise de la langue.

## Conclusion

Comment enrichir et élargir le vocabulaire des élèves ? Ce mémoire apporte quelques éléments de réponse. Il reprend les constats actuels sur l'apprentissage du lexique et les nouveaux objectifs à concrétiser. De nouvelles approches sont ainsi proposées dans le but de ne pas rester dans un apprentissage cloisonné et dans le but d'aider les élèves à concilier lexique et production écrite.

Le travail que j'ai présenté m'a permis d'enrichir ma culture personnelle sur les différentes notions travaillées : la synonymie, l'antonymie, l'hyponymie et l'hyponymie, la parasynonymie, la cohyponymie.... J'ai pu affiner ces différentes notions et ainsi mieux analyser et comprendre les nuances des mots. Je peux profiter du sens précis des mots et jouer avec la subtilité de ces mêmes mots.

Mes deux protocoles permettent de constater que l'apprentissage du lexique reste une problématique (et un problème) constante et que l'expression écrite se révèle être aussi une difficulté si les élèves n'ont pas de projet motivant.

Finalement on peut se demander, comment évaluer pour chaque élève, l'acquisition du lexique ? La qualité lexicale d'un élève ne peut pas être évaluée à la fin d'une séquence d'apprentissage. Elle ne peut être mesurée qu'avec le temps. C'est la compréhension et l'utilisation de nouveaux mots qui pourront être évaluées lors des activités.

Ce n'est pas seulement par l'écoute d'un mot que celui-ci devient actif. Un mot devient actif que s'il renvoie à quelque chose que les élèves ont compris. Avoir apporté un outil langagier aux élèves pour qu'ils expriment une pensée riche et claire est une de mes ambitions puisqu'elle leur permet de s'ouvrir au monde.

Aujourd'hui j'ai un nouveau regard sur l'apprentissage du lexique. Le mémoire m'a permis de progresser sur la profession de l'enseignement. J'ai une approche plus réflexive sur les différents outils que je peux utiliser pour moi-même ou avec les élèves. J'ai aussi un nouveau point de départ pour établir mes futures séquences sur le travail lexical avec les élèves. Mes recherches et mes pratiques de classe m'ont permis de conclure qu'il faut avoir une formation pour acquérir des connaissances et des compétences dans le domaine lexical. On ne peut pas travailler ces notions de manière fortuite avec les élèves. Il faut établir des séances spécifiques

et mettre en place des projets d'écriture et de lecture qui donneront envie aux élèves, et qui créeront en eux, cette maturité intellectuelle.

L'acquisition du lexique se fait tout au long de sa vie.

## **Bibliographie**

- Aïm P, Mayet-Albagnac G.**, 2008, *L'essence des mots. Une pédagogie active du vocabulaire au cycle 3*, Paris, Hachette Education.
- Bastuji J.**, 1975, *Comment apprendre le vocabulaire (niveau 3)*, Paris, Larousse.
- Cellier M.**, 2008, *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*, Paris, Retz.
- Charaudeau P.**, 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette Education.
- Davinroy P.**, 1987, *Des mots pour dire. Lexique et vocabulaire à l'école élémentaire*, Paris, Aubin Imprimeur.
- Denizot J-C.**, 2008, *Le vocabulaire au quotidien, cycle 3*, Paris, Au quotidien.
- Léon R.**, 2008, *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école. Pourquoi et comment?* Paris, Hachette Education, nouvelle édition.
- Mortureux M.-F.**, 1997, *La lexicologie entre langue et discours*, Paris, Sedes.
- Picoche J.**, 1992, *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du français*, Paris, Nathan.
- Vancomelbeke P.**, 2004, *Enseigner le vocabulaire*, Paris, Nathan.

L'école aujourd'hui élémentaire, n°23 novembre 2011, *Pratiques pédagogiques. Se construire un lexique*, Paris, Nathan.

## Sitographie

<http://eduscol.education.fr/cid47916/liste-des-mots-classee-par-frequence-decroissante.html>

[http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_CE2\\_CM1\\_CM2.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm)

<http://www.education.gouv.fr/pid24307/les-programmes-de-l-ecole-elementaire.html>

<http://eduscol.education.fr/pid25992/vocabulaire.html>

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/13/6/Alain\\_Bentolila\\_111202\\_avec\\_couv\\_201136.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/13/6/Alain_Bentolila_111202_avec_couv_201136.pdf)

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/15/0/Pascale\\_Cole\\_111202\\_avec\\_couv\\_201150.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/15/0/Pascale_Cole_111202_avec_couv_201150.pdf)

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/14/4/Jacqueline\\_Picoche\\_111202\\_avec\\_couv\\_201144.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf)

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/58/0/Philippe\\_Boisseau\\_111208\\_C\\_201580.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/58/0/Philippe_Boisseau_111208_C_201580.pdf)

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/57/6/Micheline\\_Cellier\\_111202\\_C\\_201576.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf)

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/56/7/Alise\\_Lehmann\\_111202\\_avec\\_couv\\_201567.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/56/7/Alise_Lehmann_111202_avec_couv_201567.pdf)

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/57/8/Patrick\\_Joole\\_111202\\_C\\_201578.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/8/Patrick_Joole_111202_C_201578.pdf)

## **Annexes**

**Annexe 1 : Tableau des notions pour les enseignants de M. Cellier :**

Comment organiser les apprentissages :

Domaines		Notions	Définitions et exemples	PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM 1	CM 2	
SÉMANTIQUE	Le sens d'un mot	* Le sens d'un mot en contexte	Sens d'un mot tel qu'il apparaît dans une situation, une phrase, un texte...	●	●	●	●	●	●	●	●	
		Polysémie / champ sémantique	Un mot peut avoir plusieurs sens. Exemple : <b>feu</b> : <i>dégagement de chaleur ou de lumière (faire du feu); source d'éclairage, lumière (extinction des feux); dispositif de signalisation (feux de croisement); combat (aller au feu), sensation de brûlure (feu du rasoir); ardeur (discours plein de feu)...</i>						●	●	●	
		* Sens propre / sens figuré	Le sens propre est le sens fondamental d'un mot; le sens figuré est un sens qui ne peut être compris que dans certains contextes. Étude des comparaisons, des métaphores et des expressions figurées.			●	○	○	○	○	●	
		Vocabulaire spécifique	Vocabulaire lié à des disciplines particulières : mathématiques ( <i>solide, équilatéral...</i> ), sciences ( <i>cotylédon</i> ), histoire ( <i>fief, vassal</i> )...						●	○	○	
	Étude du sens des mots	Les relations de sens entre les mots	Homonymie	Relation formelle d'identité sonore entre certains mots : <i>saint, sein, sain, ceint...</i>						●	●	●
			* Synonymie	Relation d'équivalence de sens entre certains mots : <i>crainte, frayeur, peur...</i>				●	●	●	●	●
			* Antonymie	Relation d'opposition entre certains mots : <i>grand / petit, noir / blanc...</i>				●	●	●	●	●
		Termes génériques ou « mots-étiquettes » (hyperonyme / hyponyme)	Relation de hiérarchie et d'inclusion entre certains mots. <i>Fruit</i> est le terme générique (hyperonyme) permettant de regrouper <i>banane, pomme, poire, abricot...</i>		●	●	●	●	●	●	●	
		* Champ lexical / associatif	Les termes d'une même catégorie grammaticale regroupés autour d'un terme. Champ lexical de <i>pluie</i> : <i>giboulée, averse, crachin, orage, bruine...</i> Le <b>champ lexical</b> est souvent assimilé au <b>champ associatif</b> qui regroupe des mots pouvant appartenir à des catégories grammaticales différentes. On pourrait ajouter : <i>gris, pleuvoir, humide...</i>	●	●	●	●	●	●	●	●	
		* Registre de langue	Usage des termes en fonction de la situation de communication. On distingue, en général, les registres familier, courant, soutenu.						●	●	●	
MORPHOLOGIE	Étude de la formation des mots	* Dérivation - « mots de la famille »	Formation d'un mot à partir d'une base à laquelle peut s'adjoindre un préfixe ou un suffixe : <i>dé-roule-ment; en-col-ure...</i>				●	●	●	●	●	
		Composition	Formation d'un mot à partir de mots ayant déjà une existence autonome dans la langue; séparation par un espace (salle à manger) ou un tiret (timbre-poste). Connaissance des sigles.						○	○	○	
ASPECT HISTORIQUE		Étymologie	Étude de l'origine d'un mot.						○	○	○	
		Emprunts	La langue française a emprunté des mots aux langues anciennes (latin et grec) mais aussi à l'italien ( <i>cantatrice, opéra</i> ), à l'espagnol ( <i>camarade</i> ), à l'arabe ( <i>algèbre, alcool</i> )... et massivement à l'anglais.						○	○	○	

Symboles utilisés dans le tableau :

- La notion est exigée par les progressions 2008 dans une classe donnée.
- La notion peut être étudiée dans la classe.
- \* Notion considérée comme essentielle par le Socle commun de l'école au collège.

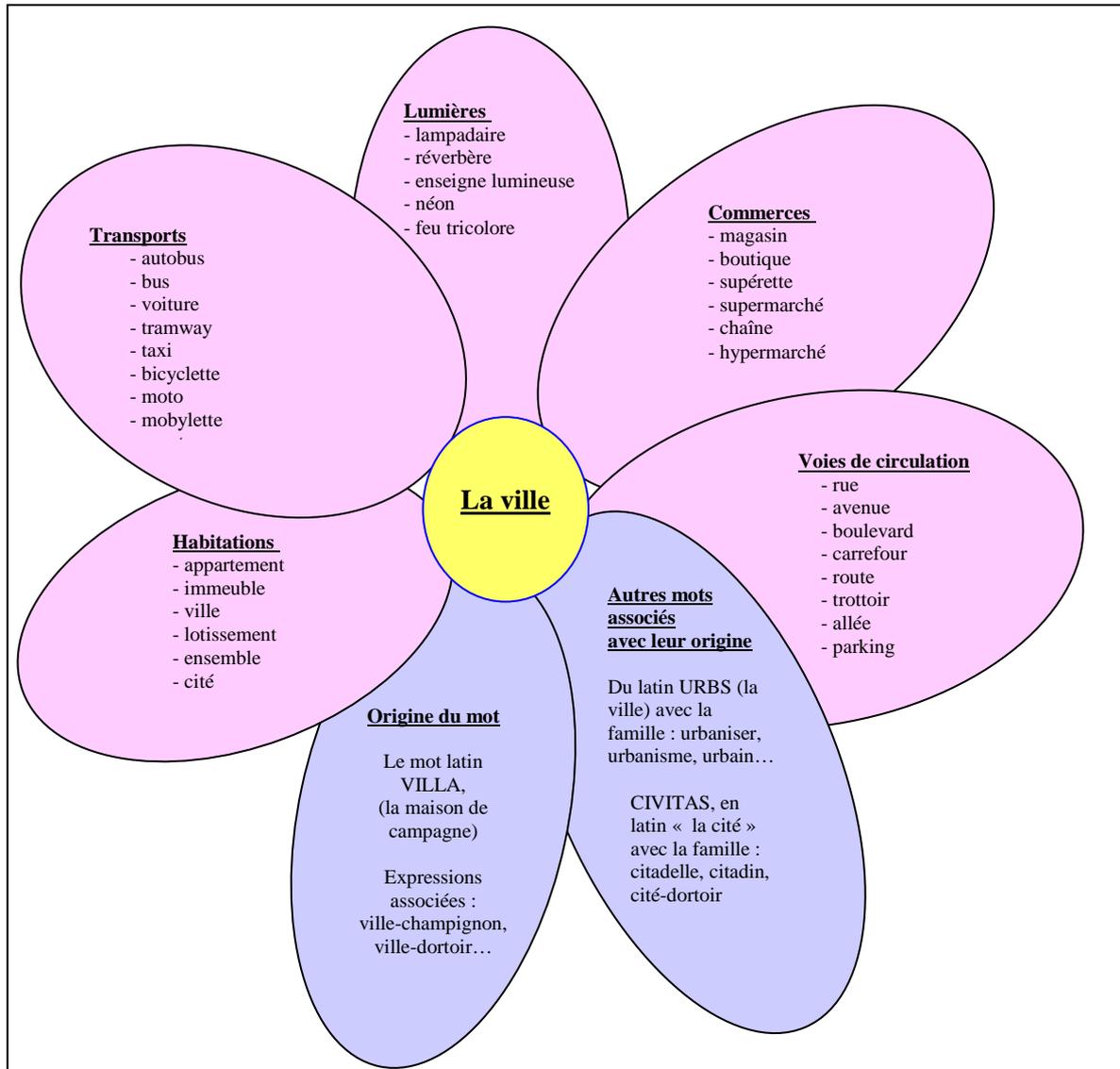
Annexe 2 : Tableau des notions pour les élèves de M.Cellier :

Outil et notions	Compétences exigées des élèves	Progressions par classe							
		PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Outil : dictionnaire	Première familiarisation avec le dictionnaire.				●	●			
	Ranger des mots par ordre alphabétique.				●		●		
	Commencer à utiliser l'ordre alphabétique pour vérifier dans un dictionnaire l'écriture d'un mot ou en chercher le sens.					●	●		
	Se servir des codes utilisés dans les articles de dictionnaire. Savoir épeler un mot ; connaître l'ordre alphabétique ; savoir classer des mots par ordre alphabétique.						●		
	Dans une définition de dictionnaire, identifier le terme générique. Utiliser le dictionnaire pour vérifier le sens d'un mot (en particulier quand il y en a plusieurs) ou sa classe, ou son orthographe, ou son niveau de langue. Se servir des codes utilisés dans les articles de dictionnaire.							●	
	Utiliser régulièrement le dictionnaire sous une forme papier ou numérique. Employer avec aisance un dictionnaire.						●	●	●
Sens des mots	S'intéresser au sens des mots : repérer un mot jamais entendu, essayer de comprendre un mot nouveau en contexte, interroger l'enseignant sur le sens des mots. Après l'écoute attentive d'un texte lu, accéder à sa pleine compréhension en interrogeant l'enseignant sur le sens inconnu de mots, d'expressions, de constructions de phrase.			●					
	Préciser dans son contexte le sens d'un mot connu ; le distinguer d'autres sens possibles [la polysémie].						●		
	Identifier l'utilisation d'un mot ou d'une expression au sens figuré.								●
	Distinguer les différents sens d'un verbe selon sa construction (ex. : <i>jouer, jouer qqch, jouer à, jouer de, jouer sur</i> ).								●
Champ lexical et associatif	Les actes du quotidien (hygiène, habillage, collation, repas, repos) ; les activités de la classe (locaux, matériel, matériaux, actions, productions) ; les relations avec les autres : salutations ( <i>bonjour, au revoir</i> ), courtoisie, excuses (noms, adjectifs, verbes pour PS, ajouter comparatifs et adverbes pour MS et GS).	●	●	●					
	Les récits personnels, le rappel d'histoires entendues : - caractérisation des personnages, - relation entre eux, - localisation, - enchaînement logique et chronologique, - relations spatiales.		●	●					
	L'expression des sentiments ou émotions ressentis personnellement ou prêtés aux autres et aux personnages d'histoires connus.	●							
	Utiliser à bon escient des termes appartenant aux lexiques des repères temporels, de la vie quotidienne et du travail scolaire. Utiliser à bon escient des termes afférents aux actions, aux sensations, aux jugements. Commencer à utiliser des termes renvoyant à des notions abstraites (émotions, sentiments, devoirs, droits).						●		●
Registres de langue	Identifier les niveaux de langue.						●	●	●
Synonymie	Donner des synonymes (par exemple, pour reformuler le sens d'un texte ou pour améliorer une expression orale ou écrite).					●			
	Utiliser des synonymes dans les activités d'expression écrite et orale.						●		
	Classer des mots de sens voisin en repérant des variations d'intensité (ex. : <i>bon, délicieux, succulent</i> ).								●
Antonymie	Trouver un mot de sens opposé pour un adjectif qualificatif, un verbe d'action (CP) mais aussi pour un nom (CE1).				●	●			
	Utiliser des mots de sens contraires dans les activités d'expression écrite et orale.					●			
Homonymie	Connaître la notion d'homonymie et écrire un nombre croissant d'homonymes jusqu'à la fin du cycle.						●	●	●

### Annexe 3 : Modèle de classification à partir d'une fleur de pétale et d'un papillon.

## La ville (en fleur)

D'après *Le Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*, Micheline Cellier, Retz, 2008, p111.



## Le vocabulaire rencontré en sciences (le papillon)

D'après *Le Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*, Micheline Cellier, Retz, 2008, p117.

**Vocabulaire**  
**rencontré**  
**en sciences**

**Les os et les muscles**

- **Articulation** : endroit du corps qui bouge
- **Ligaments** : tissu qui attache les os au niveau des articulations
- **Se contracter** : le muscle se raccourcit et se gonfle
- **Flexion** : le fait de se plier
- **Extension** : le fait de s'étendre

**Les états de l'eau**

- **Evaporation** : transformation de l'eau liquide
- **Solidification** : passage de l'état liquide à l'état solide
- **Fusion** : passage de l'état solide à l'état liquide
- **Condensation** : passage de l'état gazeux à l'état liquide
- **Ebullition** : c'est quand l'eau est à 100 degrés et bout

**Le régime alimentaire des animaux**

- **Végétarien** : se nourrit de végétaux
- **Carnivore** : se nourrit de viande
- **Carnassier** : se nourrit de viande fraîche
- **Charognard** : se nourrit de viande morte
- **Granivore** : se nourrit de graines
- **Herbivore** : se nourrit d'herbe
- **Piscivore** : se nourrit de poissons
- **Insectivore** : se nourrit d'insectes

**La découverte des arbres**

- **Feuilles** : arbres dont les feuilles ont un large limbe
- **Conifères** : arbres qui ont des écailles ou des aiguilles.
- **Persistants** : arbres qui ne perdent pas leurs feuilles en automne
- **Caduques** : arbres qui perdent leurs feuilles en automne

**Annexe 4 : Description du jeu pyramide de P. Vancomelbeke :**

## Illustration par l'analyse du jeu « Pyramides »

### *Description du jeu*<sup>7</sup>

Nous ne décrivons ici que la partie du jeu qui nous concerne directement.

Deux équipes s'affrontent, chacune étant formée de deux partenaires. Chaque équipe joue alternativement, à partir de mots différents.

Le joueur A d'une équipe va devoir faire découvrir à son partenaire (B) cinq mots, donnés un à un par l'animateur à partir d'un thème choisi. Pour faire découvrir chaque mot, le joueur A propose d'autres mots, isolés, non intégrés dans des expressions ou des phrases, et sans faire de commentaires. Chaque joueur A dispose au total de treize chances ou propositions.

Lorsque le joueur A prend connaissance du premier mot, il détermine le nombre de propositions qui lui seront nécessaires. Ensuite, il propose un premier mot auquel son partenaire répond par un autre mot. Si ce dernier correspond au mot à découvrir, l'équipe marque un point. Sinon, deux cas peuvent se présenter :

- le joueur A avait choisi de jouer en une seule proposition. L'équipe ne marque pas de point. On passe au mot suivant ;
- le joueur A avait choisi de jouer en deux propositions au moins. Il peut alors proposer un deuxième mot, et son partenaire peut répondre une deuxième fois. Si le joueur A a choisi de jouer en trois propositions au moins, et que son partenaire n'ait pas découvert le bon mot à l'issue des deux premières, l'équipe dispose d'une troisième chance.

Lorsque le premier mot est trouvé, ou que le joueur A a épuisé toutes ses propositions sans que son partenaire ait trouvé le mot à découvrir (auquel cas, l'équipe ne marque pas de point), on passe au deuxième mot.

Remarques complémentaires :

- si un joueur A choisit de jouer par exemple en trois propositions et que son partenaire B trouve le bon mot à découvrir dès la première ou la deuxième proposition, l'équipe épuise les trois chances engagées ;
- si une équipe a trouvé les cinq mots mystères sans avoir épuisé ses treize chances, le nombre de chances non utilisées sera porté au crédit de l'équipe ;
- à l'issue du jeu, les mots trouvés sont intégrés dans un texte à trous. Le texte doit permettre de trouver une réponse. Si cette réponse est trouvée, l'équipe obtient un point supplémentaire.

7. L'analyse qui suit se fonde sur l'observation de plus de 400 jeux, relevés les 2 et 3 mars 2000, et du 17 avril au 5 mai 2000, soit 20 émissions télévisées au total. D'autres jeux, notés par la suite pour leur exemplarité, complètent l'ensemble. L'analyse est « intralinguistique », c'est-à-dire qu'elle se fonde sur le fonctionnement de la langue en tant que système ; les aspects psychologiques ou socioculturels intervenant dans le jeu ne sont pas pris en considération. De ce point de vue, le travail ne porte que rarement sur les performances individuelles ; il porte presque uniquement sur les compétences linguistiques à mettre en œuvre pour être le plus efficace possible dans ses propositions ou dans ses réponses.

**Annexe 5 : Exemples de grilles sémiqes de P. Vancomelbeke, emprunté à Bernard Pottier :**

C'est la comparaison de cohyponymes qui conduit à l'élaboration de **grilles sémiques**. Conçues dans une optique différentielle, ces dernières mettent en évidence des oppositions de traits sémantiques. Les grilles sémiques constituent la forme la plus aboutie, la plus systématique, d'exploitation des cohyponymes.

B. Pottier nous offre la grille sémique suivante des mots qui désignent des moyens de transport de personnes<sup>22</sup>.

	sur terre	sur rail	deux roues	individuel	payant	4 à 6 personnes	intra-urbain	transport de personnes
<i>voiture</i>	+	-	-	+	-	+	~	+
<i>taxi</i>	+	-	-	~	+	+	~	+
<i>autobus</i>	+	-	-	-	+	-	+	+
<i>autocar</i>	+	-	-	-	+	-	-	+
<i>métro</i>	+	+	-	-	+	-	+	+
<i>train</i>	+	+	-	-	+	-	-	+
<i>avion</i>	-	-	-	~	+	~	-	+
<i>moto</i>	+	-	+	+	-	-	~	+
<i>bicyclette</i>	+	-	+	+	-	-	~	+

Remarque : le signe « ~ » signifie que le trait sémantique n'intervient pas dans la définition du cohyponyme. Par exemple, le trait sémantique « individuel » n'intervient pas dans la définition de *taxi*.

Les grilles sémiques sont cependant difficiles à élaborer : il n'est pas toujours aisé de trouver les critères de distinction adéquats, ni de savoir pour quels mots précis ils constituent un véritable trait sémantique, c'est-à-dire pour quels mots ils ont une valeur définitoire.

Voici la grille sémique que nous propose R. Eluierd<sup>23</sup> à propos du *vent*. Six critères ont été définis (« constant », « périodique », « localisé », « violent », « chaud », « direction »), qui peuvent définir chaque mot de trois façons différentes :

22. POTTIER B., *Linguistique générale. Théorie et description*, Klincksieck, 1974, p. 63.

23. ELUERD R., *L'Usage de la linguistique en classe de français. Critiques et perspectives*, tome 2, Les Éditions ESF, 1979, p. 57.

- positive (le sirocco est un vent chaud) ;
- négative (la bise n'est pas un vent chaud) ;
- « neutre » (la chaleur n'est pas un critère de distinction, de définition comparative, de la brise) :

	vent	constant	localisé	violent	chaud	direction
<i>alizé</i>	+	+	+			+
<i>aquilon</i>	+	-	-	+	-	+
<i>bise</i>	+	-	-		-	+
<i>brise</i>	+	-	-	-		-
<i>mistral</i>	+	-	+	+	-	+
<i>simoun</i>	+	-	+	+	+	+
<i>sirocco</i>	+	-	+		+	+
<i>tramontane</i>	+	-	+		-	+
<i>zéphyr</i>	+	-	-	-		-

Remarque : lorsqu'un trait sémantique n'intervient pas dans la définition d'un cohyponyme, la case reste vide.

Les grilles sémiques ont eu beaucoup de succès dans l'enseignement. En voici un exemple, rencontré dans les notes de cours d'un élève de 13 ans. À la différence des deux grilles précédentes, seuls les signes « + » ont été indiqués.

prendre, s'emparer de	quelque chose	quelqu'un	de façon furtive, par la ruse	de façon violente, par la force	sans rien laisser	de manière rapide
<i>dérober</i>	+		+			
<i>navir</i>	+		+	+		
<i>escamoter</i>	+		+			
<i>voler</i>	+					
<i>arracher</i>	+			+		+
<i>chipper</i>	+					

**Annexe 6 : Productions écrites des élèves de CE2 sur un parcours de gymnastique en 1ère séance :**  
(Séquence 1, master 1)

**Production élève 1 :** *Sauté sur le premier tapis puis sur le trampoline ensuite **soté** dans le cerceau, monté l'échelle et **redéssendez** l'échelle, **monté** sur la poutre **traversé** la sur la pointe des pied.*

*Soté trois fois sur le trampoline puis faite une galipète sur le tapis, **monté** la corde puis **il faut faire** du cerceau, **traversé** la poutre en arrière.*

**Production élève 2 :** *Fais un salto très haut, ensuite **fais** des passe avec un ballon*

*Puis **ratrape** la corde et **balance toi** sur le tapis, ensuite **saute** sur le trampoline **saute** au dessus du cheval de saut et **fais** des roulade.*

**Production élève 3 :** *Un tapis **Vous devez** courir et faire un salto avant.*

*Un trampoline **Vous devez** sauter le plus aux possible.*

*Un cerceau **Vous devez** le faire tourner le plus longtemps possible.*

*Une corde **Courez** le plus vite possible et **sauter** sur la corde et aller le plus haut possible.*

*Les plots **Empilez** les plots pour faire une grande tour de plots.*

**Production élève 4 :**

- des ballons : **tire** dans les ballons
- une échelle : **monte** dessus
- un tapis : **fais** une roulade
- un cheval de saut : **monter** et **faire** un salto
- trampoline : **vous faite** un salto
- corde : **se balanser** en 10 minute

**Annexe 7 : Grille sémique construite avec les élèves de CE2 en 2<sup>ème</sup> séance :**

Voici une liste de verbes de déplacement. En utilisant des critères, classez les verbes selon les points communs qu'ils ont.

Arriver- avancer- bondir- cheminer- courir- déplacer- s'échapper- enrouler- escalader- franchir- galoper- glisser- grimper-marcher- monter- nager- passer- plonger- ramper- rouler- sauter- sautiller- tourner- traverser- trotter- venir

Verbes de déplacement	La rapidité	La lenteur	sauter	À pied	Dans l'eau	Mots de la même famille	Point de départ	Aller vers le haut
arriver							+	
avancer		+		+				
bondir			+					
cheminer				+				
courir	+							
déplacer				+	+			
s'échapper				+				
enrouler						+		
escalader								+
franchir			+					+
galoper	+							
glisser	+				+			
grimper								+
marcher				+			+	
monter								+
nager					+			
passer								
plonger					+			
ramper		+						
rouler	+					+		
sauter			+					
sautiller			+					
tourner						+		
traverser								
trotter				+				
venir							+	

Annexe 8 : Deux travaux d'élèves sur les bulles en 3<sup>ème</sup> séance :

Elève 1 :

Verbes de déplacement

rouler - ~~courir~~ - nager  
tambouriner /

Le mouvement

courir - détalier /

La rapidité

abaisser - s'accroupir  
nager / baigner /

La profondeur

la cheminer  
marcher  
promener /

La lenteur

s'abaisser, s'accroupir  
nager - baigner /

La descente

escalader, grimper,  
etc. /

La hauteur

Elève 2 :

Verbes de déplacement

~~tourner~~  
tourner  
rouler

Le mouvement

filer  
courir

La rapidité

nager  
plonger

La profondeur

marcher  
parcourir  
cheminer

La lenteur

descendre  
descendre

La descente

monter  
grimper  
escalader

La hauteur

## Annexe 9 : Les productions des élèves de CE2 à l'école Gérard Philippe, Arnage (Séquence 2, master 2)

L'orthographe originale a été respectée.

### Séance 1

#### Le 6 décembre 2012

Elèves du 1<sup>er</sup> groupe

Wendy : Venir/revenir- entrer

*Un jour des voleurs **sont venus** cambrioler la maison de mes voisins, mes voisins ne le savait pas car ils été en vacances.*

*Le lendemain mes voisins **sont revenus**. Ils **sont entré** dans leur maison. Et ils ne voyait plus rien, plus de télévision dans la maison, plus de table dans la maison, plus de canapé dans la maison, plus de table de nuit dans la chambre, plus de meuble dans la cuisine.*

Nathan : Aller- approcher

*Chace le voleur **est aller** cambrioler une entrée de magasin de bichous, il **c'est approché** des bichous et les a volé.*

Chloé : Descendre/redescendre- courir- entrer/sortir- avancer- monter- partir

*Il y avait deux voleurs qui **avancent** avec des chevaux blancs jusqu'à la maison ? Ils **descendent** de leurs chevaux, ils les accroche aux branches et **coururent** jusqu'à la porte d'entrée. Ils forcent sur la poigner et entrent. Ils **avancent** doucement et volent le télé, les billet de 50 euros et 100 euros volent aussi la nitendo DS, **montent** les escaliers et volent tout les bonbons. Ils **redescendent** , **sortent** de la maison et mette tout se qui sont voler sur le dos de leurs chevaux et **partent**.*

Samuel :

*Il y a des voleurs dans une maison et il vole des bijou sur le petit garçon qui a apelé la police et la police qui a apporter de la ficel et ils l'ont mis en prison.*

Paul : Approcher- courir- entrer- monter- descendre

*Il était une fois deux voleurs nommés Djac et Jojo et alors qu'ils **approcher** une maison ils on entendu un bruit. Djac dit à Jojo **cour** et ils **ont couru** et à forse de **courir** ils ont trouver la porte alors ils **vont entrer** dans la maison et ils **ont monter** les escalier et ont voler tout largent. Ils **sont descendu** les escalier et **sont parti** ent cheval.*

Capucine : Entrer- marcher- s'approcher

*Il était une fois quatre voleurs qui **entre** dans une maison, ils **marche marche** très lentement. Et dans la maison il y a des bijoux, les voleurs **s'approche** très près des bijoux. Et ils les prène. Aussitôt ils **s'approche** de quelque chose qui ne conese pas « une bague ». « Mais quesque c'est que ça ? » « Je ne c'est pas. »*

Morgane : Descendre- entrer

*Les cambrioleurs vont voler dans plusieurs maisons, ils vont prendre des bijoux de l'or et de l'argent. Ils **vont descendre** toute les choses et **vont entrer** dans une autre maison.*

## Elèves du 2<sup>ème</sup> groupe

### Andréa : Approcher- chevaucher- entrer- aller

*Il était un jour des voleurs qui avais voler chez ma mamie c'est lunette. Ils **ont approcher** en cheval en **chevauchant**. Ils **sont entrer** par la fenêtre et ils **sont allez** dans la chambre de ma mamie et ils ont regarder dans les placars et ils ont regarder sur la table de chever et ils ont vu son appareil danterre.*

### Clara : Entrer- approcher- courir- partir

*Il était une fois trois voleurs, le 1<sup>er</sup> qui cambriolé la maison, le 2<sup>ème</sup> qui coupé la tête et le 3<sup>ème</sup> avez juste tiré la chasse d'eau. Un jour le 1<sup>er</sup> **a entré** dans la maison et il a tout cambriolé, il **a approché** doucement devant Lucie le bébé et il la prie dans ses brats et il **a couru** et il **est parti** chez lui. Le lendemain les parent de Lucie ont appelé la police parce que Lucie été plus là (dans son lit). Le 1<sup>er</sup> cambrioleur la prie comme ça fille.*

### Alexandre : Approcher- arriver- entrer- partir- chevaucher- aller

*Il y avait trois voleurs qui **s'approcher** de la maison et ils était **arriver** dans la maison. Puis ils était **entré** sans bruit, après ils cherchait dans toute la maison. Et ils avait rien trouvé et après ils avait trouvé une porte qui allait dans la cave. Ils **entras** puis ils ont trouvé les diaments et des chevaux. Ils prenne trois chevaux et ils **partait** en **chevauchant**. Ils **allait** chez eux.*

### Cyprien : Chevaucher- aller- arriver- rentrer- approcher- sortir

*Les voleurs **chevauchent** sur leur chevaux et **vont** dans une maison ou il y avait un bijoutier. Dans la maison ils dorme et les voleurs **coure** et ils **vont aller** dans le salon ou il y avait les bijou les plus précieux. Dans le salon ils regarde partout et ils le trouve, ils **vont** jusqu'au palier et ils **sorte** de la maison en **courant** et ils **vont aller** dans une autre maison et la ils vont tuer les personne qui abite dans la maison et ils **rentre** dans la maison, et ils **s'approche** des personnes et ils sorte un couteau de sa poche et coupe la tête et ils **sorte** de la maison.*

### Constance : Approcher- chevaucher- arriver

*Les voleurs **approche** pour aller dans la maison pour volé de l'argent. Les voleurs **chevauche** et arrive pour volé un tonneau d'eau.*

### Maewenn : Entrer- chevaucher- courir- descendre- arriver- monter- partir

*Les voleurs **entre** et **chevauche** et vole la télévision, le téléphone et les bijou et **coure** et **descend** les escaliers et arrive devant la porte et **pare**. Le voleur **arrive** et **monte** l'escalier et vole tous les précieux bijou et **pare**.*

### Jeanne : Courir- aller- monter- chevaucher- approcher- aller- rouler- glisser

*Une fois des voleurs **courait** pour aller voler une cave d'une maison. Mais ils avait trop mal aux jambes, donc ils **monte** sur leur cheval et commence a **chevaucher**. Ils **approche** tout doucement pour **aller** dans la cave sauf qu'il y avait des pièges donc ils **roule** sur des tonneaux, puis ils attrape une liane pour aller voler l'or au bout de la cave, mais la liane ne va pas jusqu'au bout de la cave. Parterre il y avait des peaus de bananes donc ils **glisse** jusqu'au bout de la cave et praine l'or.*

## Séance 2

Le 20 décembre 2012

Wendy : Sortir- aller- marcher- sauter- partir- retrouver (les autres)- galoper

*Le premier **sort** sans bruit, il fait des pas de souris et **sorti** de la maison du kolos. Le deuxième **sort** mais il fait tombé sa bouteille mais le kolos dormait toujours et il **sorti** de la maison. Le troisième **va** avec le cheval a l'extérieur mais le cheval **marche** sur les palles mais le kolos dormait toujours. Le quatrième voleur se réveilla a coté du kolos qui ronfler, il **sorti** doucement et il **sauta** par la fenêtre et les quatre frères se rassemblais et **partais** en chantan jusqu'à la maison de plus en plus fort. Ils **se retrouve** dans leur maison ils mange ils boit ils **galope** ils rêve.*

Chloé : Sortir- courir- franchir- aller

Sauve qui peut !

*Le premier voleur **sort** sa tête et regarde tout autour de lui, il chuchote « personne en vue », « la voie est libre », il **sort** de son bidon de vin vide et **coure** sur le chemin en pierre, **sort** du chemin et **va** sur le trottoir et il dit « je suis sauver, je ne suis plus dans la maison de Kolos ». « Maintenant à mes frères de **sortir** de cette maison ». Le deuxième voleur **sort** de la palle et dis « personne en vue », « la voie est libre », il sort de la palle en entie et coure sur le chemin en pierre et **sort** du chemin, franchis le portail et **va** sur le trottoir et dis « je suis sauver, je ne suis plus dans la maison du Kolos ». « Maintenant à mes frères de **sortir** de cette maison ». Le troisième voleur arrive à **sortir** tout sauf comme les autres voleurs, **coure** dans le chemin de pierre. Il arrive à **franchir** le portail et dis « ouf! Je suis sauver, j'ai réussi à **sortir** de son château entée ». Et le dernier voleur était déjas dehord. Les trois voleurs vont réveiller le 4<sup>ème</sup> voleur qui est entrain de dormir quonfortablement dans un lit bien douller.*

Samuel : Monter- valdinguer- tomber- enfouir (dans la forêt)

*Les voleur **monte** sur leur âne et Kolos **monte** sur son cheval et les âne vont **valdingué** et le cheval de Kolos s'arrête et Kolos **tombe** par terre. Les autre voleur s'**enfouisse** dans la forêt.*

Paul : Sortir- entrer- descendre- s'enfuir

*Deux voleurs se retrouvère dans la paille. Le premier **sorti** de son tonneau de vin. Le deuxième hurla et **sorti** de la paille là il vit son frère et dit il y un monstre dans la paille, le deuxième dit allons voir et ils **entrère** dans la paille et ils vire leur frère mais ils entre dire à Kolos qui a hurlé si je le trouve je le tue et il **descendi** dans l'écuri. Les trois voleur s'**enfuir** et **sortire** de la maison.*

Capucine : S'enfuir- courir- glisser- marcher- se relever

*Le premier voleur veut s'**enfuire** mais Kolos a un chien et le chien mord le voleur. Le deuxième voleur **coure coure** et s'**enfuis** mais il **glisse**. Le troisième voleur **marche marche** vite mais Kolos l'écrabouille en entier. Et le quatrième voleur pense encore à son amoureuse dans l'herbe, un peu mort il **se relève** et il **coure** très vite verre le portail et **coure coure coure**. Il se prend un arbre dans la tête et ce fait mal.*

Morgane : Sortir- courir- s'enfuir- partir

*Le premier voleur essayait de sortir du tonneau de vin de l'autre côté de la cave. Le deuxième voleur vole une pomme dans la cuisine et le troisième voleur vole le cheval du géant et ils **coure** pour **senfuir** et **partir** loin.*

Andréa : Sortir- s'enfuir

*Le premier **sort** par la fenêtre mais Kolos le géant essaille de l'attraper mais il réussit a s'**enfuir**. Le deuxième prend le tonneau et s'**enfuis** avec le tonneau ou est son frère et il se cache dans la paille mais c'est lui qui est sur le cheval de Kolos mais Kolos essaille de le*

*ratrappé avec le cheval et celui qui est dans la paille se fait emporté par son frère qui est sur le cheval de Kolos. Et le quatrième voleur continue à rêver sur l'herbe et il rêve de son amoureuse.*

Clara : Aller- avancer- glisser- courir

*Le premier a faim, il **va** dans la cuisine mais sait mouillé et il avait pas vu que cété mouillé. Il **avance** il prend la tarte et **glisse** et ce prend la tarte sur la goule. Le géant se réveille et dit « celui qui ose **aller** dans ma cuisine je le zigouille ». Le 2<sup>ème</sup> dit « je vais te sauvé » et le 2<sup>ème</sup> a froit alors il **coure** dans la chambre du géant et prend son pénoire, et le géant se lève et dit « je vais t'attraper ».*

Alexandre : Courir- sortir- aller- marcher- chevaucher- sauter- se rassembler- partir- galoper- arriver

*Le géant dit au premier voleur « je vais te tuer avec ma plus forte attaque » et le deuxième dit « pas moi ». Puis il **sort** et **coure** à plene vitesse et le troisième dit « j'ai un couteau dans la main » et le quatrième voleur **marche** avec le tonneau mais le tonneau se casse. Ils **chevauche** alors les chevaux. Les chevaux **sautais** tellement ils **courais** vite. Ils **vont** alors chez eux **se rassembler** avec la télé qu'ils avait volé, avec une bague en or et aussi le téléphone. Et le géant **part** et **coure** après eux mais les chevaux sont fatiguer de **galoper** alors ils **vont** dans une écurie ou il y a plein de chevaux. Le géant pendant ce temps c'est fait tué par un chasseur et puis les voleur ont pus **arriver** dans leur maison.*

Cyprien : Courir- chevaucher- aller

*Sauve qui peut ! Sauve qui peut !*

***Aller en avant** ! It it cris le cheval de Kolos. Il est très fâché et décide de **courir** après les voleur à traver tout la ville. Il **chevauche** avec son cheval et écrase tout sur son passage.*

Constance : Sortir- courir- partir

*Les voleurs arrive à **sortir** de la maison et aprè avoir voler la pomme le vin le cheval et le tonneau, ils **coure** et **part** chez eux.*

Maewenn : Chevaucher- aller

*Sauve qui peut !*

*Ils **chevauche** jusqu'à la maison, ils ont faim, soif et veule un cheval mais un des frère a mouru. « Comment vatons réussir à voler chez Kolos ou chez quelqu'un d'autre ? » On verra demain bonne nuit.*

Jeanne : S'échapper- arriver- suivre- sortir- rejoindre

*Chapitre 3 : Sauve qui peut !*

*Celui qui est dans la paille essaye de **s'échapper** et il **arrive** dehors donc il dit au autre « Venez, **suivez moi** ». Mais celui qui est dans le tonneau **sort** et fait sursauter les autres. Ils **sortent** tous de l'écurie pour **rejoindre** l'autre qui est dehors.*

### Séance 3

Le 10 janvier 2013

Wendy : Sortir- se diriger vers- partir- aller- suivre

*Kolos c'est rendormi et les 4 voleurs ont pu **sortir** de leur cachette. Ils ont voulu **sortir** de la maison mais elle été fermé à clé. Un voleur se **dirige** doucement vers la chambre de Kolos et*

prend les clés puis **pars** de la chambre. Il **va** dans la cuisine **suivre** les autres voleurs, ils ouvrent la porte et **sortent** vite de la maison. Ils ont pris tout ce qu'ils voulaient.

Chloé : Galoper- avancer- filer- passer son chemin

Kolos **galope** avec son cheval. Le troisième voleur tient les rênes de son âne et donne des coups de talon et dit « hu hu mon âne ! Aller galope !!! » Kolos regarde à gauche, à droite et ... l'âne **avance** à gauche dans un petit chemin de terre avec pleins de cailloux sous de grand arbre, mais... Kolos et son cheval décide de **filer** en **galopant** droit devant et les voleurs disent tous en cœur « ouf on est sauvé ! » Kolos se dit « Ou ils sont passés ? » « Sale petit morveut. » Les voleurs **passent leur chemin** de terre. Et l'histoire se termine bien.

Samuel : S'agripper- se rapprocher- suivre

Kolos **s'agrippe** sur son cheval pour **se rapprocher** des 4 voleurs. Il se cogne contre un arbre mais continue quand même de les **suivre**. Il ne les trouva jamais.

Paul : Courir- sortir- détalé- s'emballer- aller- partir

Les voleurs crient en même temps hu hu hu. Le premier dit dépêche toi, le deuxième dit **coure** et le troisième dit **sort** par la porte et retrouve notre frère et cache toi. Maintenant rentrons à la maison. Au retour il croise Kolos sur son cheval géant et crie « je vais vous tuer ». Les 4 voleurs **courent** pendant que Kolos **détale** sur eux. Son cheval **détale** plus vite, il **s'emballait** alors que les chevaux des voleurs **allaient** beaucoup moins vite. Ils se cachent et attendent que Kolos **parte**.

Capucine : Tomber- s'écrouler- chevaucher- détalé

Aller va plus vite l'âne c'est te plaît, aller. Et hop le deuxième voleur **tombe, s'écroule** et se fait mal partout. Mais les autres voleurs ne voient rien. Les autres voleurs vont très vite surtout. Ils **chevauchent**, ils **chevauchent** encore. Et attention Kolos détalé avec son cheval qui va plus vite.

Morgane : Avancer à reculons- descendre- courir à pied- rouler- s'enfuir

Les voleurs crient plus vite mais ils **avancent à reculons**. Alors le 1<sup>er</sup> voleur **descend** de l'âne et **coure à pied**. Le 2<sup>ème</sup> voleur **roule** sur le tonneau de vin. Le 3<sup>ème</sup> prend la pomme et **s'enfuit** quand le 4<sup>ème</sup> reste dans la maison.

Andréa : Courir

Le premier voleur demande de se dépêcher parce que si Kolos nous attrape, il nous écrabouille, écrasibouille et sisicrabouille donc il faut **courir** et **courir**. Donc ils **courent** mais Kolos arrive à les rattraper avec son cheval géant. Ils ne sont pas sauvés.

Clara : Partir- s'enfuir- rouler

Le 1<sup>er</sup> voleur est **parti** dehors et il a vu un squatte et il s'est dit qu'il pouvait le prendre et **s'enfuir** mais le 2<sup>ème</sup> avait trouvé une voiture donc il a conduit et **roulé** loin. Pas de chance pour le 3<sup>ème</sup> qui est mort. Les voleurs 1 et 2 l'ont enterré le lendemain sous la tombe de la mamie du voleur 1.

Alexandre : S'enfuir- poursuivre- dégringoler- aller (en dessous)- sortir- tituber- sauter

Le 1<sup>er</sup> voleur, le 2<sup>ème</sup> voleur et le 3<sup>ème</sup> voleur essaient de **s'enfuir** mais Kolos est toujours en train de les **poursuivre**. Kolos se prend le frigo alors qu'un des voleurs se cache sous la table. Un autre **dégringole** dans les escaliers. Kolos assomé, le voleur en profite pour **aller en dessous** de la table chercher son ami. Les voleurs tournent la poignée de la porte et **sortent**

vite. Mal à la jambe, Kolos se réveille et **titube** jusqu'à la porte, **sauta** à la fenêtre et sur son cheval pour rattraper les voleurs.

Cyprien : Grimper- se précipiter- foncer- monter- pénétrer

Le 1<sup>er</sup> voleur et le 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> **grimpe** sur l'âne et le géant **monte** sur son cheval. Il se **précipite** sur eux tandis que les voleurs **pénètrent** dans un abri pour se cacher. Kolos décide de **foncer** dans cet abri mais ne les trouva jamais alors il décida d'abandonner.

Constance : S'échapper- courir- arriver vers

Les quatre voleurs arrivent à **s'échapper en courant** avant que Kolos **arrive** vers eux.

Maewenn : Dévaler- glisser- déraper- stopper- faire une chute

Je n'ai pas de chance il y a une pente alors le 1<sup>er</sup> voleur s'arrête et dit tanpi je préfère me faire manger par le géant. Le 2<sup>ème</sup> voleur dit moi aussi. Ils s'arrêtent tous et tanpi. Le géant **dévale** la pente, **déraper** et ah ah ah il **fait une chute**. Il n'a pas le temps de **stopper** et **glisse** dans un trou profond.

Jeanne : Avancer- courir- s'échapper- rentrer

Chapitre 4 : Sauvés.

Le premier dit à l'âne « allez **avance** plus vite ! Allez ! » Mais le géant continue de crier « si je vous attrape, je vous écrabouille. » Le géant continue d'**avancer**, il **coure** de plus en plus vite et il les rattrape. Mais les voleurs réussissent quand même à **s'échapper** dans la forêt et dans le noir. Kolos ne les retrouve pas donc il **rentre** chez lui.

**L'apprentissage du lexique à l'école :  
Comment élargir et enrichir le lexique des élèves ?**

Date de soutenance : 29 mai 2013

**Résumé :**

Comment **élargir** et **enrichir** le lexique des élèves ? Cette étude permet d'apporter des éléments de réponse. Le cadre théorique établi permet dans un premier temps de relever les différents constats liés à l'**enseignement** du **lexique** aujourd'hui. Le corps enseignant et des didacticiens apportent un nouvel éclairage sur les orientations pédagogiques à adopter. Le protocole expérimental permet dans un second temps d'articuler le lexique et l'**écriture** pour permettre aux élèves de mieux fixer les mots nouveaux et d'augmenter ainsi leur lexique.

L'objectif de cette étude est d'avoir une nouvelle perception du lexique et d'introduire de nouvelles conditions d'apprentissage qui apporteront une meilleure réussite des élèves.

**MOTS-CLES :** Ecriture / Elargir/ Enrichir / Enseignement / Lexique.

Presentation of a memoir: May 29th 2013

**Abstract:**

How to **expand** and to **enrich** students' vocabulary? This study allows us to bring elements of the response. Firstly, the established theoretical framework allows for the assessment of the different observations related to the **teaching** of **vocabulary** today.

Teachers and educational specialists present a new perspective on the pedagogical orientations to be adopted. Secondly, the experimental protocol makes it possible to structure vocabulary and **writing** allowing students to focus better on new words and increase their vocabulary.

The objective of this study is to establish a new perception of vocabulary and to introduce new learning conditions that will bring better academic success among students.

**KEY WORDS:** Enrich / Expand / Vocabulary / Teaching / Writing.