



HAL
open science

Enseignement du vocabulaire : comprendre les mots en réseau

Sara Morel-César

► **To cite this version:**

Sara Morel-César. Enseignement du vocabulaire : comprendre les mots en réseau. Education. 2016. dumas-01368451

HAL Id: dumas-01368451

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01368451>

Submitted on 19 Sep 2016

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.

Année universitaire 2015-2016

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation*

Mention Premier degré

Enseignement du vocabulaire : comprendre les mots en réseau

Présenté par Sara Morel-César

Première partie rédigée en collaboration avec Sophie Soares

Écrit scientifique réflexif encadré par Lucie Danlos

Attestation de non-plagiat

Je soussignée, Sara MOREL-CESAR,

Auteur de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE intitulé :
« Enseignement du vocabulaire : comprendre les mots en réseau »

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

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

Fait à Viuz-en-Sallaz, le 18 mai 2016.

Signature de l'étudiante



Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif (DU MEEF) dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussignée, Sara MOREL-CESAR
auteur et signataire de l'écrit scientifique réflexif intitulé :
« Enseignement du vocabulaire : comprendre les mots en réseau »

, agissant en l'absence de toute contrainte,


X autorise **n'autorise pas** ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son travail.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Viuz-en-Sallaz, le 18 mai 2016.

Signature de l'étudiants(e), précédée de la mention « bon pour accord »

" Bon pour accord "


¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : ce travail universitaire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et l'encadrant en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

Table des matières

Introduction	1
1. Etat de l'art	2
1.1 Comment les enfants apprennent-ils le sens des mots ?.....	2
1.1.1 Les premiers mots	2
1.1.2 Phénomène de sur extension	3
1.1.3 Principe de contraste et conventionalité.....	3
1.1.4 Les perspectives multiples	3
1.1.5 Le principe de dénomination catégorielle	3
1.1.6 Le rôle des interactions verbales adultes-enfants.....	4
1.1.7 Le rôle de la mémoire	5
1.2 Les grands principes didactiques pour enseigner le vocabulaire	6
1.2.1 La catégorisation	6
1.2.2 L'enseignement explicite dans tous les domaines disciplinaires	7
1.2.3 Contextualiser, décontextualiser, re-contextualiser	7
1.3 Les notions prioritaires à enseigner à l'école primaire	8
1.3.1 La dérivation	8
1.3.2 Les familles de mots	9
1.4 Des outils pour fixer le vocabulaire	10
1.5 Les difficultés des élèves	10
2. Formulation de la problématique	11
3. Méthode	11
3.1 Le contexte de l'expérimentation.....	12
3.1.1 Retour sur 8 mois d'enseignement du vocabulaire	12
3.1.2 Les activités ritualisées	12
3.1.3 Eveiller la curiosité pour les mots.....	13
3.1.4 Des outils pour l'élève et pour la classe.....	14
3.2 Le principe de l'expérimentation	14
3.2.1 La « corolle lexicale ».....	15
3.2.2 Le choix des mots	15
3.3 Les participants	16
3.4 Le matériel et la procédure.....	17
3.4.1 Le déroulement des séances.....	17
3.4.2 Les indicateurs retenus.....	18
4. Résultats commentés	19
4.1 Contextualisation des résultats.....	19
4.2 La mise au travail.....	20
4.3 Zoom sur « les familles de mots »	21
4.4 Faits marquants	25
4.5 Verbatim des élèves en fin d'expérimentation.....	26
4.6 Nombre total de mots ou expressions trouvés par pétale et par classe	27
5. Discussion	29
5.1 Rappel des éléments qui ont conduit à l'expérimentation	29
5.2 Que nous montrent les résultats de l'expérimentation ?	31
5.3 Perspectives et limites	33
Conclusion	35
Bibliographie	1
Annexes	2
Annexe n°1 : Les notions à enseigner et les progressions (M. Cellier, 2008).....	2
Annexe n°2 : Programmation des activités ritualisées en Vocabulaire.....	3
Annexe n°3 : Grille d'auto-analyse (pratique d'enseignement).....	4
Annexe n°4 : Synthèse des travaux des élèves sur la « fleur du mot »	1

Introduction

Maitriser le langage signifie d'une part, avoir un capital de mots suffisant pour pouvoir exprimer avec justesse tout ce que l'on souhaite et, d'autre part, savoir organiser ces mots en phrases compréhensibles pour traduire au mieux sa pensée.

L'École a bien intégré cet enjeu primordial puisque tous les programmes officiels depuis 2002 mettent le langage « au cœur des apprentissages ». En 2008, « s'approprier le langage » est le 1^{er} domaine d'activité cité dans les Instructions Officielles. La place primordiale du langage est réaffirmée comme condition essentielle de la réussite de tous dans les nouveaux programmes de l'école maternelle (2015) et ceux de l'élémentaire pour la rentrée 2016.

Maitriser le langage passe donc, entre autres, par un élargissement du lexique et un travail sur la syntaxe.

Nous nous intéresserons ici plus particulièrement au développement et à l'enseignement du vocabulaire à l'école primaire. **Comment les élèves apprennent-ils de nouveaux mots ? Quels mécanismes mettent-ils en œuvre dans cet apprentissage ? Quels sont les principes pédagogiques qui ont découlé de ces constats et comment, très concrètement, l'acquisition du vocabulaire peut-elle être facilitée par des pratiques de classe adaptées ? Enfin, de quels outils dispose l'enseignant pour accompagner ses élèves dans cet apprentissage ?**

Ces questionnements fondamentaux pour comprendre l'activité des élèves dans l'apprentissage de la langue trouveront des réponses dans la première partie de ce mémoire. Puis, la deuxième partie sera dédiée à l'expérimentation vécue en classe et les résultats obtenus, visant à vérifier l'hypothèse selon laquelle un enseignement explicite du vocabulaire, axé sur les relations de sens et de forme qu'entretiennent les mots entre eux, peut en faciliter la compréhension par élèves.

Commençons par rappeler quelques définitions.

Vocabulaire ou lexique, de quoi parle-t-on ?

Il est utile de préciser la différence de sens entre le lexique, qui est constitué par l'ensemble des mots d'une langue, et le vocabulaire, qui est une « *portion du lexique employé habituellement par tel ou tel locuteur, par tel auteur dans telle œuvre, par les spécialistes de telles spécialités* » (J. Picoche, 1993).

Précisons également que deux catégories de mots coexistent : les mots pleins et les mots outils. Les mots pleins renvoient à une réalité et à un référent que l'on peut définir (*table, monter, légume, rouge...*). Les mots-outils ou grammaticaux n'évoquent pas une réalité concrète, même s'ils ont du sens (prépositions, articles, conjonctions) ; ce sont « (...) *les « petits mots » ou « ceux qu'on ne peut pas dessiner » selon une jolie formule d'un bambin de CP(...)* », E. Charmeux (2014, p.103).

On distinguera également le vocabulaire passif, constitué des mots mal connus (littéraires, argotiques, techniques, etc.) mais que l'on comprend, du vocabulaire actif, constitué de mots bien connus et utilisés.

L'étude du vocabulaire est donc une discipline scolaire qui a ses particularités. C'est avant tout un ensemble non autonome qui fait partie de la grammaire et qui entretient des liens très étroits avec la phonologie, la morphologie, la sémantique et la syntaxe (Micheline Cellier, 2008). Car, comme nous l'avons dit, un répertoire suffisant ET une bonne maîtrise syntaxique sont nécessaires à la maîtrise de la langue. C'est également un ensemble ouvert qui vit et varie selon les époques, les lieux, les milieux socio-culturels, les cultures. Le sens des mots est en effet « *fluctuant, versatile, complexe* » (Paul Aïm et Gisèle Mayet-Albagnac, 2008). C'est un ensemble composé d'un lexique général et d'un lexique de spécialités touchant à des domaines précis (médical, bancaire, scientifique...). Enfin, c'est un ensemble organisé en structures, en relation de sens des mots les uns par rapport aux autres (synonymes, antonymes, homonymes) et de hiérarchie (les uns s'emboîtent dans les autres : les termes génériques). Si la maîtrise de la langue est la connaissance du monde (des êtres et des choses), l'étude du vocabulaire en est l'exploratrice.

1. Etat de l'art

1.1 Comment les enfants apprennent-ils le sens des mots ?

La maîtrise de la langue est l'objectif majeur de l'école primaire pour la réussite scolaire des élèves. Le langage est une « chose sociale » (M. Cellier, 2008) qui permet de s'adapter au milieu de vie dans lequel l'individu évolue, avec ses pairs. L'école se doit d'y contribuer.

Dans le développement du langage, qui se traduit à la fois par le développement des instruments du langage (prononciation, lexique, syntaxe) et par celui des usages du langage, le vocabulaire tient donc une place primordiale. Or, le rôle de l'entourage est essentiel. E. Thommen (2001) rappelle que nous parlons pour échanger des idées avec nos interlocuteurs. Par ailleurs, il est reconnu que quand l'enfant développe ses relations sociales, ses capacités langagières augmentent. Plusieurs phases sont à distinguer selon l'âge des enfants.

1.1.1 Les premiers mots

Dès les premiers mois de leur vie, les enfants apprennent à communiquer avec leur entourage et développent leur compréhension du monde. Petit à petit, ils s'expriment vocalement, puis, par des mots approximatifs avant les mots à proprement dit.

Le développement du lexique chez les jeunes enfants n'est pas linéaire. Jusqu'à l'âge de 3 ans, s'effectue ce que l'on appelle le "développement lexical précoce" qui se déploie en plusieurs phases : à 12 mois, l'enfant dispose d'environ 10 mots, à 18 mois, entre 50 et 60 mots, à 24 mois, plus de 300 mots, à 30 mois, plus de 530 mots et à 6 ans, plus de 10000 mots (M. Cellier, 2008).

Il faut également savoir qu'il n'y a pas de lien direct entre le nombre de mots compris (vocabulaire passif) et le nombre de mots réellement utilisés par l'enfant (vocabulaire actif). Une étude américaine (Bates E., 1995) montre que les enfants produisant en moyenne 60 mots

à 16 mois seraient capables d'en comprendre près de 200. Si le développement quantitatif du lexique est plutôt rapide, son affinement (l'aspect qualitatif) est beaucoup plus progressif.

1.1.2 Phénomène de sur extension

Il consiste à utiliser un mot pour l'appliquer à un nombre de référents plus large que celui de la catégorie utilisée par les adultes. Agnès Florin (1995) donne comme exemple les enfants qui utilisent le mot "chat" pour désigner tous les animaux à quatre pattes ou le mot "rond" pour nommer les balles, les oranges et d'autres objets de forme ronde.

Deux hypothèses pourraient expliquer ce phénomène :

- les enfants n'arrivent pas à prononcer le bon mot, car il est plus difficile au niveau articulatoire (H. Elsen, 1994) ;
- les enfants n'ont qu'un répertoire lexical limité et ne disposent donc pas du mot précis approprié au contexte.

1.1.3 Principe de contraste et conventionalité

Le principe de contraste est l'idée qu'un mot nouveau doit contraster avec des mots déjà connus par l'enfant pour qu'il soit retenu en mémoire. Comme évoqué dans les définitions, le lexique est un ensemble organisé, les mots entretiennent des liens entre eux et il est donc plus aisé de les mémoriser en utilisant ces liens. L'antonymie est un des premiers principes utilisé par les enfants.

Le principe de conventionalité, quant à lui, explique le fait que l'enfant cherche à utiliser les mots selon l'usage du langage. Face à un mot nouveau, l'enfant le compare à ceux qu'il connaît déjà et identifie son sens potentiel par rapport aux références dont il dispose.

1.1.4 Les perspectives multiples

Les très jeunes enfants considèrent qu'un objet ne peut avoir qu'une seule étiquette ; c'est le principe d'exclusivité mutuelle défendu dans l'hypothèse de Markman (1991). Mais d'autres auteurs (Clark, 1973), affirment que les enfants accepteraient des termes multiples pour un même référent quand le second terme appartient au même champ sémantique et qu'il est relié hiérarchiquement au premier terme (relation hypéronymie/hyponymie). Waxman et Shengas (1992), ont quant à eux émis l'hypothèse que les enfants savent spontanément reconnaître les similarités et les différences entre des objets pour les classer sous les bonnes étiquettes.

1.1.5 Le principe de dénomination catégorielle

Ce principe, défini par Golinkoff et al. (1992), sous-entend en réalité 3 principes :

- les mots sont associés à une représentation d'objets, d'actions ou d'évènements : il s'agit du « principe de référence » ;
- les mots peuvent être utilisés comme étiquettes de catégorie comprenant des référents similaires à celui évoqué : c'est le « principe d'extension sur la base de traits communs » – proche de l'hypothèse de Clark (1977) ;

- les mots se réfèrent à la totalité de l'objet, pas seulement à une de ses parties, dit aussi « principe de totalité de l'objet ».

D'après ce principe, les jeunes enfants peuvent interpréter un nouveau nom en référence à une étiquette catégorielle.

En revanche, Waxman et Hatch (1992) affirment que les enfants peuvent interpréter les noms selon différents niveaux hiérarchiques et que leur interprétation dépend du contexte et de la catégorie de référence. Par exemple, les enfants entre 16 et 24 mois interprèteraient de nouveaux noms par rapport aux catégories déterminées par la forme. Ils auraient donc des stratégies d'identification qui les aident à former de nouvelles catégories et à découvrir ainsi la signification de nouveaux mots.

Par ailleurs, la classification des mots se fait différemment en fonction de l'âge des enfants :

- le très jeune enfant construit des catégories perceptives à partir d'équivalences physiques entre les objets. Si l'on présente des formes géométriques différentes, l'enfant les associe selon leur taille, leurs formes, leurs couleurs, etc.
- L'organisation thématique (à partir de 3 ans) repose sur l'idée que les objets partagent une relation de contiguïté dans un même espace / temps. On parle aussi de routines, de schémas, de scénarii utilisés pour regrouper logiquement des objets.

Ainsi, dès 18 mois, l'enfant organise ses connaissances selon des thématiques précises. C'est dans cette relation qu'il met en place, qu'il développe, par exemple, un attrait pour les livres thématiques proposés à l'école maternelle : les animaux de la ferme, de la jungle...

En s'ouvrant aux autres, l'enfant découvrira l'existence d'autres pratiques, d'autres types de relations. Il deviendra alors capable d'abstraire ses connaissances en les décontextualisant, et ainsi, par exemple, de construire complètement, vers 7/8 ans, d'autres catégories.

Il s'avère donc important d'entraîner les enfants dès la maternelle à cet apprentissage car cela leur permettra, à terme, de mieux identifier les spécificités des différents concepts.

1.1.6 Le rôle des interactions verbales adultes-enfants

Bruner (1987) et Barrett (1995), s'accordent à dire que les relations sociales avec l'entourage fournissent aux enfants des rituels, des routines leur permettant d'apprendre le sens des mots. Sénéchal et Cornell (1993) ont mis en évidence que les situations répétitives étaient essentielles dans le processus d'appropriation de nouveaux mots. Si l'on veut que les mots nouveaux rencontrés passent dans le vocabulaire actif des enfants, il faut que les enfants les rencontrent plusieurs fois.

Callanan (1991) constate que 95 % des définitions données par les parents sont basées sur le « principe de totalité de l'objet » cité plus haut comme fondement au principe de catégorisation. Callanan a également étudié l'aspect qualitatif des relations parentales dans l'acquisition du lexique qui favorise l'appropriation par l'enfant de nouveaux mots :

- pour apprendre un mot au niveau de base, certains parents simplifient en pointant et en étiquetant l'objet en question ;
- pour apprendre un terme au niveau subordonné, certains parents utilisent 2 niveaux d'information : soit ils incluent le nouveau mot dans une catégorie plus large (ex : une

mangue est une sorte de fruits), soit ils utilisent des étiquettes multiples montrant à l'enfant qu'on peut catégoriser un mot selon différents critères (ex : *ce que tu vois, c'est un meuble, c'est une chaise,...*) ;

- enfin, d'après Mervis (1987), les échanges avec les parents permettent également aux enfants de corriger les catégories initiales dans lesquelles ils avaient rangé les mots, grâce aux retours des adultes quand l'enfant utilise un mot inapproprié.

1.1.7 Le rôle de la mémoire

Acquérir du vocabulaire revient toujours à mémoriser une forme écrite ET à y associer un objet, un concept (la question du sens). On peut noter ici deux sortes de mémoire en lien l'une avec l'autre :

- la mémoire à court terme (moins d'1 minute) : elle se vide très vite et automatiquement. On l'appelle mémoire de travail. Par exemple, quand on lit une phrase, il faut garder en mémoire les premiers mots pour traiter les suivants et donner du sens à l'ensemble ;
- la mémoire à long terme : elle conserve les informations plus longtemps grâce à des mécanismes conscients d'autorépétition et de consolidation.

Dans cette mémoire, 2 modules sont très importants pour le lexique :

- la mémoire épisodique, liée au contexte dans lequel on a appris quelque chose. Ce n'est pas la répétition qui fixe le souvenir de quelque chose mais le côté affectif. Le contexte d'apparition d'un mot, surtout quand il est d'ordre émotionnel, peut peser sur la mémorisation. Se replacer dans des conditions identiques à celles du moment de mémorisation aide d'ailleurs à se souvenir des choses. Pour l'acquisition du lexique, il faut créer des situations organisées et motivantes pour favoriser la mémorisation ;
- la mémoire sémantique, qui stocke les mots et les connaissances factuelles générales.

Comment la mémoire enregistre-t-elle une information ?

Nous détaillerons ici trois traitements essentiels :

- L'encodage : à partir d'un stimulus extérieur, la mémoire garde le sens général et condensé de l'information et non le mot à mot. Ainsi, après la lecture d'un texte parlant d'un cheval qui parcourt la plaine à vive allure, lorsque l'on demande aux lecteurs si le passage contient le mot « galoper », ils diront oui, même si ce mot n'y est pas car ils auront fait des inférences et auront retenu l'idée générale et non les détails.
- Le stockage : ensuite, la mémoire stocke les mots de façon hiérarchisée. Prenons l'exemple de « toile d'araignée » : les mots sont accrochés les uns aux autres par toutes sortes de connections phonologiques, sémantiques, morphologiques ; d'où la nécessité de faire mémoriser les mots de façon organisée.

Il semble plus facile d'apprendre en même temps des mots synonymes ou de faire apprendre des mots insérés dans de courtes phrases (par exemple, « partir en vacances », ou encore, « faire les courses ») car les éléments sont encodés en même temps et de façon logique. Il

apparaît plus facile de les récupérer en mémoire car les chemins qui y mènent y sont alors plus nombreux.

Une information donnée sous forme verbale ET visuelle de manière simultanée serait donc mieux mémorisée. Les codages de différents types sont intéressants. Ainsi, toutes les demandes de reformulation sont bénéfiques. Par exemple, demander de verbaliser une image implique un certain type de codage mais demander de se créer une image mentale à partir d'un texte implique de créer une autre sorte de codage.

- La récupération : comme son nom l'indique, il s'agit de récupérer, de retrouver l'information dont on a besoin.
 - soit via le rappel libre et spontané,
 - soit via le rappel indicé : on donne un indice qui aide à retrouver le mot,
 - soit via la reconnaissance : dans une série de termes donnés, on sélectionne le terme recherché.

Que retient la mémoire ?

- ce qui fait sens et qui est utile
- ce qui sollicite l'affect,
- ce que l'on répète souvent (7 à 10 expositions),
- ce sur quoi on fixe son attention, (il semble donc préférable de travailler en petit groupe et d'évaluer le lendemain d'une acquisition, plutôt que tout de suite après),
- ce qui est mis en connexion avec des connaissances déjà établies (antonymes, paronymes, champs lexicaux...),
- ce que l'on catégorise.

Les travaux qui ont nourri cette première partie nous permettent à présent d'identifier certains des grands principes didactiques et pédagogiques sur lesquels doit reposer l'enseignement du vocabulaire à l'école primaire.

1.2 Les grands principes didactiques pour enseigner le vocabulaire

Partant des mécanismes par lesquels les enfants apprennent de nouveaux mots, issus des recherches présentées dans la première partie, nous pouvons mettre en évidence trois des grands principes sur lesquels repose aujourd'hui l'enseignement du vocabulaire.

1.2.1 La catégorisation

C'est une activité mentale qui permet de « *considérer de manière équivalente des objets, des personnes ou des situations qui partagent des caractéristiques communes* », ou encore de « *réduire la complexité du monde en mettant de l'ordre dans ses connaissances en les subdivisant en catégories* », (Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Jean Luc Paour). Savoir catégoriser est une activité fondamentale qui se construit dans les expériences vécues. Or, ces expériences, vécues par les enfants, ne sont pas toujours suffisantes pour leur

permettre de catégoriser. En effet, les enfants rencontrent souvent des difficultés à expliquer pourquoi ils rangent tel objet dans tel catégorie plutôt qu'une autre. L'école doit donc leur apprendre à le faire en rendant explicites ces mécanismes. Les enfants ont souvent du mal à se concentrer sur la seule dimension cognitive du langage sans prendre en compte sa dimension affective. De plus, ils se montrent généralement peu flexibles sur leur catégorisation. Il faut donc les aider à rendre conscient tout ce travail fait le plus souvent implicitement pour qu'ils puissent, en grandissant, conceptualiser et ainsi raisonner plus facilement.

1.2.2 L'enseignement explicite dans tous les domaines disciplinaires

Le bain de langage quotidien au sein de la classe ne suffit pas aux élèves pour progresser efficacement. Il est nécessaire de travailler le lexique dans toutes les disciplines scolaires et de façon explicite et systématique. Les documents d'accompagnement des programmes 2008 pour l'enseignement du vocabulaire à l'école insistent sur la nécessité de mener un enseignement explicite du vocabulaire. Les nouveaux programmes qui rentreront en vigueur à la rentrée 2016 réaffirment cette importance.

Dans son guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire, ainsi que dans ses nombreuses contributions aux ressources MEN/DEGESCO, M. Cellier (2011) précise que le vocabulaire, objet d'enseignement à la fois oral et écrit, peut être effectué de plusieurs façons :

- d'une manière très explicite, c'est-à-dire avec des moments spécifiques dédiés à l'étude du vocabulaire, prévus et organisés dans la programmation annuelle ;
- d'une manière incidente, par le biais de toutes les occasions rencontrées, lors des lectures, des projets de la classe et dans tous les domaines disciplinaires ; à ceci près qu'il conviendra d'utiliser, de manière totalement interventionniste, toutes ces occasions dues au hasard, au service des apprentissages lexicaux visés.

1.2.3 Contextualiser, décontextualiser, re-contextualiser

Il s'agit de travailler les relations qu'entretiennent les mots entre eux, opposé à une étude de mots isolés. Cette approche repose sur l'étude de la phrase suivant deux axes (J. Picoche, 2011) :

- un axe vertical, et notamment le verbe, car c'est l'unité qui structure la phrase, en s'intéressant aux "actants" qui sont des mots indispensables aux verbes pour en cerner le sens. Nous parlons ici des sujets mais aussi des compléments essentiels ;
- un axe horizontal, à savoir la construction des mots, leur histoire, leur origine.

D'après les résultats des recherches récentes, décrits plus haut, trois phases sont nécessaires pour qu'un mot soit efficacement mis en mémoire :

- **Il faut acquérir le mot dans un contexte de découverte :**
 - au sens des conditions d'apparition du mot qui créent du sens, c'est-à-dire à partir d'un besoin précis, car on ne comprend généralement pas le sens d'une phrase ou d'un texte. Les élèves sont alors plus motivés, ils s'approprient mieux la notion puisque cela va les aider à résoudre leur problème de compréhension ;

- au sens de l'environnement lexical et syntaxique fourni par une ou plusieurs phrases ou l'ensemble plus large d'un texte. Il précise, actualise une acception particulière et parfois même l'exemplifie par un petit scénario narratif.
- Puis il est important de **décontextualiser pour aller vers les significations potentielles individuelles du mot**. D'après Bentolila (2007), la lecture des mots ne suffit pas à fixer les mots. Il faut des activités spécifiques car, comme on l'a dit, la mémoire ne retient bien que ce qui est mis en connexion avec des connaissances déjà établies. La mémoire a besoin de réseaux (champs lexicaux, notions de morphologies ou de relations entre les mots). Il est d'ailleurs important ici de garder une trace écrite de ce que l'on a découvert.
- Enfin, il s'agit de **re-contextualiser, c'est-à-dire réinvestir les mots dans d'autres phrases avec d'autres environnements sémantiques ou syntaxiques**. C'est dans cette phase qu'une évaluation trouve sa place. Il est en effet important de voir si le nouveau mot a intégré le vocabulaire actif en production orale ou écrite.

1.3 Les notions prioritaires à enseigner à l'école primaire

Partant des grands principes sur lesquels reposent l'enseignement du vocabulaire, voyons maintenant, du côté des enseignants, les notions qui doivent être enseignées à l'école (M. Cellier, 2008).

Il convient de distinguer trois domaines selon lesquels les mots doivent être étudiés (*Annexe n°1 : les notions à enseigner et les progressions*) :

- du point de vue de leur signification : le sens des mots ou l'aspect sémantique ;
- du point de vue de leur construction : la formation des mots ou l'aspect morphologique ;
- du point de vue de leur origine : l'étymologie et les emprunts ou l'aspect historique

Attardons-nous un instant sur deux notions apparaissant comme prioritaires dans le curriculum scolaire : la dérivation et les familles de mots.

1.3.1 La dérivation

La dérivation permet l'enrichissement de la langue, par l'ajout d'affixes à la base du mot, tantôt des préfixes, des suffixes, ou les deux. C'est le cas de la plupart des mots qui composent notre langage. Elle donne également naissance à des compositions savantes ; certains mots étant construits entièrement de préfixes et de suffixes issus de langues anciennes comme le grec ou le latin (*poly-gones ; dia-mètre ; quadri-latères*, etc.). Or, l'acquisition du vocabulaire spécifique dans toutes les disciplines de l'école nécessite un enseignement spécifique de cette terminologie. Il semble en effet important de commencer par donner du sens aux mots liés à des concepts mathématiques et scientifiques, avant même d'aborder les concepts eux-mêmes. Car il est assez rare qu'une explication sur la formation des mots dits « spécifiques » soit faite lors de la rencontre avec ces nouveaux mots. Or, relier ces deux apprentissages me semble un facteur favorisant à la fois la maîtrise de la langue, en particulier

ce langage spécifique visé, et la compréhension des concepts ainsi nommés. Prenons quelques exemples de mots mathématiques, dont la mémorisation et l'utilisation à bon escient par nos élèves est attendue : *triangle* – *quadrilatère* – *kilogramme* – *polygone* – *décamètre* et bien d'autres. Si un travail est fait, de manière systématique, sur l'observation et l'étude de la formation de ces mots, on peut espérer non seulement rendre plus accessibles certains concepts, notamment auprès des élèves en difficultés : « *tri-* ça fait penser à *trois* et on ajoute *angle*, c'est une figure qui a trois angles ! » - « *kilo* – en grec cela veut dire *mille* et on ajoute *mètre*, ça veut dire mille mètres ! », en plus de soulager la charge cognitive des élèves et de leur faire prendre conscience peu à peu des clés qu'ils détiennent pour comprendre la langue. (Voir aussi 3.1 Contexte de l'expérimentation).

1.3.2 Les familles de mots

Les familles de mots, quant à elles, représentent l'ensemble des mots dérivés dans un ensemble cohérent de forme et de sens, bien qu'englobant une multitude de mots de natures différentes. C'est là un point essentiel que les enfants doivent saisir au moment d'aborder cet apprentissage. Il s'agit en effet de mener un travail long et fréquent car c'est encore une fois une des clés de l'acquisition de la langue. Ce phénomène, comme nous le rappelle M. Cellier (2008, p.143), affecte la plupart des mots du français ; l'étudier et le comprendre permet de « saisir l'organisation du lexique (...) et comprendre une quantité considérable de termes ».

Cela dit, s'il est incontestable que l'étude de la formation des mots est une des notions prioritaires à enseigner aux élèves, il convient de préciser que la reconnaissance d'un mot ne suffit pas à elle seule à comprendre le sens d'un texte. Comme le formule E. Charmeux (2014, p.31) : « (...) le sens des mots en français n'est pas une donnée en soi, antérieure à son emploi : il dépend du contexte, c'est-à-dire de la situation, du type d'écrits et des mots qui sont autour de lui. » Aussi pouvons-nous ajouter qu'il est nécessaire de mesurer les conséquences de la dérivation sémantique sur certaines familles de mots pour en comprendre l'évolution, en particulier dans la modification du radical (exemple de *droit* issu de la racine latine *reg* dont il sera question plus avant). Un travail en classe sur l'histoire des mots s'avère alors très intéressant, voire passionnant pour les élèves. Il s'agit donc davantage de recueillir des mots, à mesure des rencontres et de la vie de la classe, que de dresser une liste de mots avec préfixes et suffixes qui n'auraient de famille que le nom. (Voir aussi 3.1 Contexte de l'expérimentation).

Par conséquent, les objectifs qu'il conviendrait de viser pour travailler la formation des mots avec les élèves (en particulier au cycle 3), seraient de leur faire comprendre le bénéfice que l'on peut tirer de la maîtrise de la décomposition des mots (radical + affixes) et leur permettre de percevoir le caractère évolutif d'une langue, notamment au niveau des fluctuations de sens. Plus spécifiquement, c'est leur permettre aussi de s'initier à la polysémie en apprenant à identifier les différents sens attachés à la forme d'un mot et en cherchant les rapports qu'ils entretiennent entre eux. (P. Aim et G. Mayet-Albagnac, 2008).

1.4 Des outils pour fixer le vocabulaire

Voyons à présent les différents types d'outils permettant de fixer le vocabulaire des élèves (M. Cellier, 2008) :

- Les dictionnaires, qu'ils soient papiers ou numériques, permettent, du CP au CM2, de familiariser les élèves au rangement alphabétique pour les amener progressivement vers un usage aisé. L'organisation des notions et les abréviations favorisent également l'autonomie. Ce sont des outils de référence pour la recherche du sens et de l'orthographe des mots.
- Les carnets, répertoires et glossaires semblent intéressants pour le réinvestissement et la conservation de listes thématiques, de définitions, de résultats de recherches rencontrés dans tous les domaines disciplinaires. Ce sont des outils qui permettent la mémorisation et le réemploi des mots saisis. En ce sens, ils s'avèrent efficaces pour transformer le vocabulaire passif en vocabulaire actif. Attention toutefois à la forme qu'on leur donne : les répertoires contenant des mots coupés de leur contexte, dispersés et isolés ne sont pas à privilégier. Les classeurs seraient plus intéressants à condition de contenir plusieurs parties dont les listes – à thèmes - font sens aux élèves.
- Les outils récapitulatifs sont quant à eux de véritables aides à la consolidation des acquisitions. En effet, ils permettent de stocker les mots sur un seul support, de les consulter facilement et restent souples dans leur utilisation.

1.5 Les difficultés des élèves

Les élèves peuvent être confrontés à différents types de difficultés, d'ordres sémantique et orthographique. Le rôle de l'école rappelons-le est d'aider les élèves à mettre de l'ordre dans les connaissances acquises pour rendre opérationnel leur contenu. Si le vocabulaire doit être utilisé à bon escient, comme le précisent les Instructions Officielles (MEN, 2008), il est de notre devoir d'éclairer le fonctionnement de la langue, à la fois du point de vue linguistique que du point de vue social. Maîtriser le vocabulaire signifie alors « savoir communiquer en toute situation avec les mots adaptés au projet de communication » (Charmeux, 2014). Les séances de vocabulaire en classe doivent ainsi viser un objectif prioritaire : « rendre tous les enfants capables de passer d'une utilisation confuse, et approximative des mots (savoir passif), à une manipulation consciente et maîtrisée (savoir actif) » (Charmeux, 2014, p.102).

Outre la mémorisation des mots les plus fréquents, il s'agira donc de proposer un travail plus approfondi sur la manière dont on se sert des mots et non seulement sur leur sens, par exemple :

- en proposant des productions d'écrits, lesquelles, au niveau de la forme, permettent un appui sur l'orthographe des mots, contrairement aux productions orales qui peuvent porter à confusion (sur les homophones notamment) ;
- en explicitant davantage les procédures, en particulier celles de la dérivation et de la mise au féminin des mots,

- en favorisant des activités de réinvestissement si possible ludiques et centrées sur des mots utiles plutôt que de survoler une quantité de mots vus une fois à l'occasion de la leçon ou des exercices.

En conclusion, un enseignement réussi du vocabulaire à l'école primaire doit s'appuyer sur :

- la maîtrise des notions à enseigner et des progressions ;
- la structuration d'apprentissages variabilisés (entrées, dominantes, contextes, supports) et la recherche collective du sens ;
- la création de temps forts d'institutionnalisation pour conclure les séances ;
- des outils conçus pendant et autour des leçons et laissés disponibles dans la classe ;
- des exercices de systématisation et d'automatisation en contexte, à l'écrit comme à l'oral pour réactiver et susciter une curiosité nourrie, des activités ritualisées ;
- le réinvestissement hors contexte des compétences langagières écrites et orales.

2. Formulation de la problématique

Rappelons-le, l'école a un rôle déterminant à jouer dans l'acquisition et l'enrichissement du vocabulaire des élèves, de la PS au CM2. Si cette volonté était déjà bien présente dans les programmes 2008, elle est réaffirmée dans les nouveaux programmes de la maternelle (2015) et ceux de l'élémentaire (2016). Or, on entend encore souvent les enseignants se plaindre du manque de vocabulaire de leurs élèves. C'est en partie dû au fait que l'enseignement du vocabulaire repose encore fréquemment sur l'implicite dans les classes ou la rencontre « accidentelle » de mots nouveaux qui finiront dans une liste, sortis de leur contexte. Or, la littérature sur la didactique du lexique affirme aujourd'hui qu'un enseignement structuré et spécifique des notions à acquérir, offrant un choix d'entrées variées et des outils facilitant la mémorisation et le réinvestissement, sont la clé pour un développement réussi du vocabulaire des élèves.

C'est l'hypothèse que j'ai souhaité vérifier dans l'expérimentation que j'ai menée avec mes élèves, à savoir : *un enseignement explicite des notions lexicales, associé à l'élaboration d'outils d'aide à la structuration et à la mémorisation, est-il efficace pour amener les élèves à déployer des stratégies de compréhension des mots, autrement dit à mieux prendre appui sur les relations de sens et de forme qu'ils entretiennent entre eux ?*

3. Méthode

L'expérimentation a eu lieu dans l'école et a impliqué deux classes. Il s'agit d'une école publique élémentaire composée de 6 classes, du CP au CM2 pour un total de 142 élèves en 2015-2016.

Ma classe (A) est composée de 26 élèves de cycle 3 : 13 CM1 et 13 CM2.

La classe témoin (B) est composée de 24 élèves du même cycle : 13 CM1 et 11 CM2.

Dans l'emploi du temps, réparti à 50% avec l'enseignante titulaire de la classe, j'étais chargée du Vocabulaire. J'y ai dédié un temps spécifique et structuré le jeudi matin, de 8h45 à 9h30.

Durant la période 3, j'ai ajouté un créneau supplémentaire le vendredi de 8h45 à 9h30 axé sur l'étude des champs lexicaux (en remplacement d'un temps d'EPS compensé par le module ski alpin). Bien entendu, la rencontre avec les mots a eu lieu également dans toutes les autres disciplines, notamment en Education Morale et Civique, en Sciences et en Mathématiques. En outre, la programmation des apprentissages s'est en partie appuyée sur la programmation des manuels « Les nouveaux outils pour le français » CM1 et CM2, Magnard 2013. Les notions ont été abordées de la même manière pour les 2 niveaux tout en respectant la progression des compétences et les prérequis nécessaires inhérents à chacun des 2 niveaux. Les exercices d'entraînement et de systématisation proposés aux élèves ont été différenciés lorsque cela était pertinent (par exemple, pour l'article de dictionnaire, mais pas pour les expressions).

3.1 Le contexte de l'expérimentation

Avant d'aborder précisément l'expérimentation et d'en analyser les résultats, il convient de faire un bref retour sur le contexte de sa mise en place. En effet, l'hypothèse que je formule dans le cadre de ce travail réflexif découle directement de la manière dont j'ai mené mon enseignement en amont de l'expérimentation, et dont je souhaite mesurer les impacts sur mes élèves.

3.1.1 Retour sur 8 mois d'enseignement du vocabulaire

Précisons donc que la démarche que j'ai menée avec mes élèves sur les 3 premières périodes (de septembre à avril) s'est appuyée sur les grands principes de l'enseignement explicite (B. Rosenshine, 1986) soit :

- 1) en début de séance : rappel des objectifs d'apprentissage, présentation des connaissances et des compétences essentielles à acquérir pendant la séance ;
- 2) puis, explicitation des mécanismes en jeu dans la notion abordée ;
- 3) suivie d'une pratique guidée au niveau du groupe classe visant l'émergence des savoirs et des compétences, sous mon étayage ;
- 4) vers la pratique autonome des élèves par le biais d'exercices individuels ;
- 5) enfin, retour sur les difficultés et analyse collective des erreurs en vue d'une éventuelle remédiation.

C'est ce qui m'a permis, entre autres, lors des différentes séquences de vocabulaire, d'alterner (d'après une proposition de M. Cellier, 2008) :

- 1) un temps d'enseignement : étayage et institutionnalisation,
- 2) un temps d'apprentissage : situations de recherches et d'entraînement pour les élèves,
- 3) un temps de réinvestissement et d'appropriation : productions orales et écrites, jeux et activités ritualisées.

3.1.2 Les activités ritualisées

Pourquoi ai-je fait le choix, en début d'année, de proposer à mes élèves des activités ritualisées? (*Détail des activités en Annexe n°3 : Programmation des activités ritualisées*)

Par le biais des activités ritualisées, j'ai notamment cherché à :

- mettre rapidement les élèves en activité, les impliquer et accroître leur motivation,
- multiplier les rencontres avec les mots et leurs multiples relations,
- aider les élèves à la mémorisation et à l'automatisation de certains procédés,
- prolonger les leçons de vocabulaire et mettre en application les notions étudiées,
- faire progresser les élèves par l'entraînement régulier et remédier à certaines difficultés.

De plus, je trouve que la mise en place d'activités ritualisées, lorsque celles-ci sont programmées et corrélées aux apprentissages, ne sont coûteuses ni en temps, ni en préparation. J'ai choisi un format assez court : 15 minutes environ, deux fois par semaine ; ce qui ne s'est pas révélé contraignant et a fini par s'inscrire dans la quotidienneté et la continuité des apprentissages (principe même des rituels).

En début d'activité, j'explicité, dans la consigne, la notion étudiée et l'objectif d'apprentissage visé. Ex : « *Aujourd'hui nous allons travailler sur les préfixes. Je vais vous proposer des mots auxquels vous devrez ajouter un préfixe, pour former un autre mot.* ». Le support utilisé par les élèves est généralement l'ardoise, ce qui permet à chacun d'entrer dans l'activité et de proposer une réponse à la question posée. Lorsque cela est pertinent, un travail de groupe peut également être proposé pour favoriser l'échange entre pairs sur les stratégies à l'œuvre (c'est un point qui sera d'ailleurs développé dans l'expérimentation). J'ai tenté de favoriser ainsi une certaine régularité pour faciliter l'émergence de stratégies face aux mots (notamment la notion de réseau qui fera l'objet de l'expérimentation).

3.1.3 Eveiller la curiosité pour les mots

Précisons également qu'un travail long et approfondi a été mené avec les élèves sur la formation des mots tout au long de l'année. En effet, de nombreux débats sont nés de la rencontre avec des mots peu connus, voire totalement inconnus des élèves. Je me souviens notamment de cette séance sur les antonymes où au cours de la lecture d'un texte d'Y. Rivais (« Histoire des bonnes sorcières méchantes », *Les sorcières sont N.R.V.*, Ecole des Loisirs, 1989), le mot « débonnaire » apparaît pour parler d'un terrifiant fantôme. Les élèves ne perçoivent pas spontanément l'effet voulu par l'auteur car ils ne connaissent pas ce mot. C'est ainsi que, plutôt que d'en chercher la signification dans le dictionnaire, je propose aux élèves d'essayer de trouver le sens du mot en le regardant de plus près. Une élève commence par dire « ça ressemble à bonheur » et après plusieurs essais, d'autres élèves parviennent à trouver le radical « bon », puis une série de synonymes comme « gentil », « bienveillant » et finissent ainsi par saisir toutes les nuances humoristiques du texte, sans compter la découverte d'un nouveau mot. Ils ont d'ailleurs pu retrouver ce mot dans le jeu de dominos des synonymes-antonymes que je leur ai proposé par la suite. Citons également l'exemple de cet élève qui, lisant le portrait d'Ugolin (*Jean de Florette*, Marcel Pagnol, 1963) s'arrête sur le mot

« époiné » (pour décrire sa moustache) et s'inquiète de ne pas en saisir le sens. Poussé à réfléchir sur le sens en regardant la forme, l'élève finit par s'exclamer « Mais oui, dans époiné, y a pointe ! ». Des exemples comme ceux-là sont nombreux dans cette classe, où chaque fois que cela a été possible, nous nous sommes arrêtés sur les mots – pour mieux les comprendre.

C'est ainsi que j'effectue régulièrement un travail sur « les mots savants » chaque fois que nous en rencontrons un, essentiellement en mathématiques, ce qui contribue à donner du sens et à éveiller la curiosité des élèves sur la construction de ces mots. Les concepts sous-jacents sont alors mieux appréhendés et la réactivation des connaissances facilitée.

3.1.4 Des outils pour l'élève et pour la classe

Enfin, toutes les mises en commun, instituées à l'issue des phases de recherches (généralement en petits groupes) ont donné lieu à un outil récapitulatif, soit collectif (affiche), soit individuel (dans le cahier d'écriture). Au départ, les mots sont rencontrés en contexte : une phrase dictée par l'élève, un extrait de livre de jeunesse, une expression rencontrée en Sciences, etc. Puis le mot/l'expression/le thème est inscrit dans une constellation d'autres mots. Par exemple : *la montagne, à quoi cela nous fait-il penser ?* Le champ lexical de la montagne est ainsi noté au tableau (sorte de brainstorming avec les élèves), permettant de distinguer les sports d'hiver ou d'été que l'on peut pratiquer à la montagne, les types d'habitation et leurs caractéristiques, ou encore la faune et la flore spécifiques à l'environnement montagnard, jusqu'aux fêtes de fin d'année, associées à l'hiver, au froid et aux vacances à la montagne.

Autre exemple : le vocabulaire spécifique du *portrait*, notamment la description physique, est très vaste. Aussi, était-il nécessaire, pour permettre la rédaction riche et intéressante de portraits par les élèves, de leur proposer un certain nombre de mots, identifiés et répertoriés dans une « banque de mots ». Chaque fois que nécessaire, les élèves avaient recours au dictionnaire pour définir de façon plus précise l'un ou l'autre de ces termes et compléter leur tableau, au hasard de leurs recherches ou de leurs lectures. Les mots ainsi re-contextualisés dans le cadre de leur projet d'écriture trouvaient sens et objectivation.

Concernant la formation des mots, nous avons fabriqué en classe un outil pour le répertoire des mots avec préfixes ou suffixes, à mesure que nous les rencontrons. Il s'agit du « mur des mots dérivés », dans lequel sont répartis les différents préfixes et suffixes enseignables à l'école, classés selon leur signification. Chaque fois qu'un mot est identifié comme intéressant du point de vue de sa formation – parce qu'il a suscité un débat sur son sens par exemple – il est ajouté au mur.

3.2 Le principe de l'expérimentation

Afin de répondre à la problématique que je me suis posée, j'ai mis en place, durant la période 4 (semaines 12 à 14), une expérimentation avec ma classe, que nous appellerons dans les supports suivants « classe A » et une classe témoin, que nous appellerons « classe B » (voir 3.3 *Les participants*). Il s'est agi d'un rituel, proposé sur 3 semaines consécutives, à raison de

2 fois par semaine (les jeudis et vendredis). Le principe de cette expérimentation était d'observer et d'analyser les réponses des élèves face à une « corolle lexicale » - c'est-à-dire face à un mot inclus dans un système sémantique et morphologique (voir 3.4 *Le matériel et la procédure*).

3.2.1 La « corolle lexicale »

La « corolle lexicale », ou fleur du mot, est un outil élaboré par l'INRP, groupe Eva (1991). Il s'agit d'une représentation imagée du système sémantique et morphologique dans lequel s'inscrivent les mots. Elle consiste à associer, à un mot ou un thème, un ensemble de notions lexicales afin d'étendre le lexique de ce mot ou thème et d'en comprendre l'organisation. C'est un outil de structuration et d'aide à la mémorisation. Il s'avère être également un véritable outil d'apprentissage pour les élèves dans la mesure où il favorise le raisonnement, l'exploration des mots, la découverte du fonctionnement du vocabulaire ainsi que la multiplication des points de vue. Il permet à la fois de construire des connaissances et de clarifier des notions déjà étudiées. Il peut enfin être mis au service de la création poétique et des productions d'écrits. C'est également un outil pour les enseignants et les élèves car il permet de faire la synthèse d'un travail progressif sur le vocabulaire par l'enrichissement (activité de recherche entre les pairs), la précision (explicitation des mots et discussions au sein de la classe lors des mises en commun) et la structuration (validation et institutionnalisation de la corolle complétée).

Ainsi, comme le souligne M. Cellier (2011, p.4), « *La fleur* » avec les pétales reste une formalisation simple et compréhensible ; elle permet aux élèves de prendre conscience des savoirs emmagasinés et aide au traitement de l'information à mémoriser. La représentation offre ainsi une image structurée de ce qu'est la langue : des mots reliés entre eux par et dans toutes sortes de réseaux. »

Pour ma part, j'ai choisi de mettre en place ce dispositif pédagogique de manière transversale. En effet, les mots choisis pour l'étude étaient en lien avec les objets d'enseignements du moment, quelle que soit la discipline.

3.2.2 Le choix des mots

Le choix des mots a effectivement été fait dans le but de ne pas déconnecter cette activité du contexte de la classe mais bien de sorte d'être en lien avec les autres disciplines. Pour déterminer la liste des mots, je me suis notamment appuyée sur les orientations de plusieurs ouvrages de références (M. Cellier, 2008, p.31 - E. Charmeux, 2014, p.139 - P. Aïm et G. Mayet-Albagnac, 2008, p. 46 - *Des jeux et des mots au quotidien*, Scéren Paris 2010, p.9) ainsi que sur les listes proposées par J. Picoche sur son site internet www.vocanet.fr.

Tous s'accordent sur un ensemble de critères qui ont présidé au choix des mots étudiés :

- des mots polysémiques dont la polysémie ne pose pas de difficulté ;
- des mots fréquents et très riches ;
- des verbes, des adjectifs, des adverbes et pas seulement des noms ;

- insérés depuis longtemps dans la langue et déjà rencontrés par les enfants ;
- s'insérant dans les activités scolaires et pouvant être utilisés dans différentes disciplines avec des acceptions différentes – des mots de spécialités.

C'est ainsi qu'en suivant les recommandations énoncées ci-dessus, j'ai dressé – dans un premier temps - la liste de mots ci-après :

patrimoine – tableau – presse – journal – ampoule – droit – cœur – regarder – devoir – ordre – plan – bouche – aliments – hiver – terre – règle – manger – machine – bord – public – comprendre – monter – rayon – sommet – milieu – droite – portrait.

Après concertation avec l'enseignante de la classe témoin, et afin de rester cohérentes avec les contextes d'apprentissage et l'environnement immédiat des élèves, notre choix s'est arrêté sur :

- *droit* (en raison d'un travail sur la liberté d'expression et la Déclaration des Droits de l'Homme) ;
- *informer* (semaine des médias et de la presse dans l'école à laquelle nous avons inscrit nos classes) ;
- *comprendre* (problématique récurrente des « consignes » de travail, souvent mal comprises des élèves) ;
- *règle* (mot fortement polysémique et utilisé à l'école) ;
- *prévention* (Education à la sécurité routière menée parallèlement) ;
- *autonome* (formulation d'un vœu pour nos élèves !).

Il était d'ailleurs intéressant de vérifier si les mots – choisis en contexte – allaient davantage faire écho dans la tête des élèves que lorsqu'ils sont choisis au hasard (voir 5.3 *Perspectives et Limites*).

3.3 Les participants

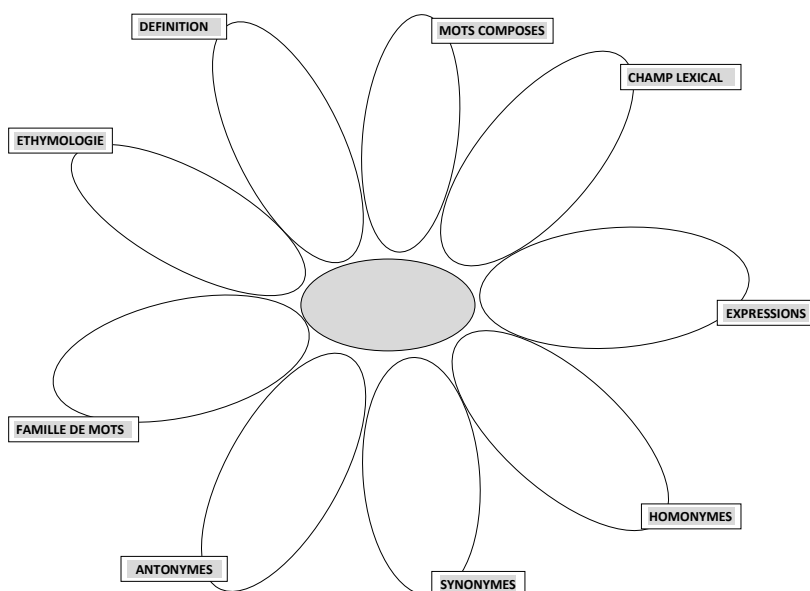
Tous les élèves des deux classes de CM1-CM2 ont participé à l'expérimentation, soit 50 élèves au total. Le contexte socio-culturel de l'école est de classe moyenne et le climat scolaire est plutôt bon. Le niveau des élèves en vocabulaire a été jugé moyen lors du diagnostic effectué en 2013 dans le cadre du projet d'école, lequel a mis en évidence, comme un des axes prioritaires pour la période triennale, un travail sur l'enrichissement du vocabulaire des élèves, en particulier les champs lexicaux. Les élèves des deux classes sont habitués au travail en petits et grand groupes.

Il convient de préciser ici que les deux enseignantes (classes A et B) ont mené un travail régulier, sur la durée et plutôt explicite du vocabulaire avec leurs élèves. Le vocabulaire est un champ spécifique dans l'emploi du temps, les mots utilisés sont précis et adaptés à l'âge des élèves tout en offrant un « bain » de vocabulaire passif. Les termes complexes sont explicités par l'enseignante ou faits expliciter par les élèves. Les divergences notables résident essentiellement dans l'accent mis sur des axes de travail différents tout au long de l'année, à savoir, formation des mots pour la classe A et synonymie pour la classe B. Nous en mesurerons d'ailleurs les effets à la lumière des résultats de l'expérimentation (voir « 5.

Discussion »). De plus, si l'on observe la grille d'auto-analyse complétée en début d'expérimentation, par les deux enseignantes (*Annexe n°3 : Grille d'auto-analyse sur la pratique de l'enseignement du vocabulaire*), on remarque que les interactions maître-élèves et élèves-élèves sont relativement nuancées.

Il est également intéressant de préciser que le recours aux listes de mots est un choix opéré dans la classe B (les élèves recopiant régulièrement une liste thématique de mots en fonction des sujets étudiés), et que dans la classe A, le recours au dictionnaire est une pratique encouragée seulement si le mot nouveau ou mal connu n'a pu être compris en fonction du contexte. Régulièrement, des textes sont donnés à lire aux élèves à la maison, dans lesquels les mots complexes sont à rechercher dans le dictionnaire ; de même pour les mots mal orthographiés dans les productions d'écrit.

3.4 Le matériel et la procédure



L'expérimentation s'est appuyée sur le principe des corolles lexicales décrit précédemment.

Le mot étudié est écrit au centre de la fleur. Chaque pétale représente une notion du système lexical. Il s'agit pour les élèves de trouver toutes les notions associées au mot. Pour précision, les champs « étymologie », « mots-composés » et « homonymie » ont été retirés de la fleur pour l'expérimentation.

3.4.1 Le déroulement des séances

- Il y a eu en tout six séances de travail autour d'un mot différent à chaque séance. Ci-dessous, la programmation correspondante :
 - Jeudi 24 mars : le mot « droit » (n. ou adj.)
 - Vendredi 25 mars : le mot « informer » (v.)
 - Jeudi 31 mars : le mot « comprendre » (v.)
 - Vendredi 1^{er} avril : le mot « règle » (n.f.)
 - Jeudi 7 avril : le mot « prévention » (n.f.)
 - Vendredi 8 avril : le mot « autonome » (adj.)

- L'activité avait lieu l'après-midi, au retour de la pause méridienne.
- La « fleur du mot » ou « marguerite » telle que l'ont renommée les élèves, était dessinée au tableau (classe A) ou reproduite sur un support A3 et affichée, voire vidéo projetée (classe B).
- Les élèves étaient répartis en 6 groupes de 4/5 élèves en fonction de l'effectif :
 - Classe A : 4 groupes de 4 et 2 groupes de 5, soit 26 élèves
 - Classe B : 6 groupes de 4, soit 24 élèves.
- Les groupes de la classe A étaient essentiellement séparés par niveau (2 groupes de CM1, 2 groupes de CM2 et 2 groupes de CM1-CM2) alors que les groupes de la classe B étaient mélangés (CM1 et CM2).
- Chaque groupe recevait, en début d'activité, un pétale (une feuille A4 avec le titre d'une des six notions). A la fin de l'expérimentation, tous les groupes ont donc travaillé sur les six notions.
- Le temps de recherche donné aux groupes était de 15 minutes (la première fois, l'activité a duré un peu plus longtemps). Le temps de mise en commun et de synthèse à l'issue des recherches a été de 20 minutes, soit une durée totale de l'activité de 35 minutes.
- Seuls les affichages de la classe étaient consultables pendant l'activité. L'utilisation du dictionnaire n'était pas permise.

3.4.2 Les indicateurs retenus

Bien que le travail ait été réalisé sur l'ensemble des six pétales, une attention particulière a été portée sur « la formation des mots ». C'est la raison pour laquelle, certaines des données recueillies ciblent davantage cette notion (« famille de mots ») par rapport aux cinq autres à l'étude.

Ce qui nous amène à la description des **indicateurs quantitatifs** relevés avant, pendant et après l'activité :

- nombre d'élèves ayant acquis la compétence « identifier les familles de mots » ou « connaître et utiliser le vocabulaire relatif à la construction d'un mot », avant et après l'expérimentation (les données de cet indicateur, correspondant aux résultats des évaluations diagnostiques et sommatives, seront consolidées à l'issue du travail de mémoire) ;
- nombre de mots corrects cités par les élèves, par pétale, par classe (restitution graphique + liste) ;

D'un point de vue qualitatif, un certain nombre d'éléments ont été relevés au moyen d'enregistrements sonores effectués pendant l'activité et sur le déclaratif des élèves, à l'issue de l'expérimentation (retour d'expérience) :

- modalités de mise au travail par les élèves entre le début et la fin de l'expérimentation (observation de l'enseignante) ;
- retranscription des échanges sur les stratégies à l'œuvre pour trouver des « familles de mots » (par mot étudié) et sur le développement du langage autour du lexique recherché (tentatives abouties ou avortées pendant la recherche) ;
- exemples de mots formés incorrectement laissant apparaître les mécanismes de construction des mots employés par les élèves ;
- utilisation du métalangage entre pairs pendant la phase de recherche ;
- verbatim des élèves sur l'activité elle-même (contraintes, intérêts...) pendant la phase de synthèse ;
- faits marquants relevés pendant l'activité.

4. Résultats commentés

4.1 Contextualisation des résultats

Avant de commencer l'activité, le jour de la première séance (et avant de leur présenter le dispositif, les objectifs et le déroulement de la situation), je demande aux élèves de me citer de mémoire les six notions que nous avons étudiées en vocabulaire depuis le début de l'année. Certaines notions arrivent assez rapidement, comme les « synonymes », les « contraires », les « définitions » et « les mots dérivés ». Les « expressions » et « le champ lexical » sont plus difficiles à trouver par les élèves, auquel je fournis un étayage (en reparlant de *la montagne* notamment pour le champ lexical).

J'explique ensuite longuement lors de cette première séance les objectifs à atteindre ainsi que les modalités de l'activité (travail en groupe – non utilisation du dictionnaire – propositions du groupe à la classe – synthèse et approfondissement en collectif).

Lors de l'activité de recherche, j'encourage les élèves à :

- se poser toutes les questions à haute voix de manière à faire émerger leur stratégie de recherche ;
- expliquer aux autres membres du groupe le(s) mot(s) qu'ils proposent ;
- se demander ce qu'ils cherchent lors de l'activité en tâchant de définir la notion qu'ils recherchent (c'est quoi un synonyme ? c'est quoi un champ lexical ?) ;
- réfléchir et discuter avant d'écrire les mots ;

- noter toutes les idées et réserver le tri au moment de la discussion ;
- réactiver les notions abordées et les contextes d'apprentissages (par exemple le champ lexical de la montagne étudié en début d'année) pour rendre plus concrète la recherche (faire du lien) et en faciliter la compréhension ;
- manipuler les mots plusieurs fois, dans plusieurs sens.

4.2 La mise au travail

Lors de la première séance, la mise au travail est longue et désorganisée, bien que les élèves soient coutumiers du travail de groupe. Les objectifs nécessitent alors d'être précisés. Puis, l'activité de recherche se déroule correctement mais la confusion persiste sur les attendus.

La phase de mise en commun permet de clarifier ce point et les élèves participent alors collectivement à l'enrichissement de la « fleur ».

Les séances successives se déroulent convenablement, la mise au travail est rapide. Le rituel « fleur du mot » semble déjà installé ; les élèves l'inscrivent même à l'emploi du temps du matin.

Le sens de l'activité commence à être perçu et l'activité est faite sérieusement. Les mises en commun sont de plus en plus riches et propices au débat autour du mot étudié (voir le partage des stratégies autour du mot « comprendre »). De même, le questionnement des élèves commence à créer des ramifications de sens, par exemple en élargissant le domaine d'étude comme ce fut le cas pour le mot « prévention », associé jusque-là principalement à la sécurité routière, qui a alors ouvert une autre piste, celle de l'hygiène et de l'éducation à la santé.

La dernière séance sur le mot « autonome » révèle enfin la capacité des élèves à prendre en main l'activité. Le travail de recherche se déroule dans la plus grande participation et la compilation des éléments est entièrement déléguée à six chefs de groupe qui prennent leur mission très à cœur.

Commentaires :

On remarque ici comment, une fois que le cadre est posé, la ritualisation de l'activité favorise la mise au travail et contribue à donner du sens à l'activité elle-même. Les élèves se sont littéralement emparés de ce rituel et il est probable que les différents réseaux sémantiques et morphologiques éprouvés lors des six séances aient commencé à se tisser également dans la tête des élèves. C'est un point qu'il conviendra de vérifier en période 5 (cf. « *Perspectives* »).

4.3 Zoom sur « les familles de mots »

(Les extraits ci-après retranscrits sont issus des échanges enregistrés dans le « groupe pétale » pendant l'activité de recherche de la classe A).

A propos du mot « droit » :

- « Faut rajouter des petits préfixes ».
- « Droitière c'est pareil que droitier ? »
- « Non c'est un autre mot ! »
- « On a essayé d'ajouter des préfixes et des suffixes et après on a vu si ça faisait des mots ou si ça voulait rien dire ».
- « Y a quelque chose à voir avec la voiture mais je sais plus » (l'élève cherchait le mot « direction »).
- « Mais y a pas droit dans direction, on l'entend pas ! »
- « Mais si c'est le même sens, c'est aller droit ! »

Commentaires :

On remarque ici la conception qu'ont certains élèves des mots d'une même famille, à savoir, un même radical avant tout et surtout « qu'on entend ». Le mot *droit* est intéressant dans ce sens car il a subi une longue évolution, à l'origine issu de la racine latine *reg* qui exprime à la fois l'idée d'aller en ligne droite et celle de commander (*Dictionnaire Historique de la Langue Française*); ce qui donne lieu à ce moment-là de la séance aux propositions suivantes : *directeur, directement, direct, directoire* (!), etc. Ceci nous amène à réfléchir sur la manière de considérer tous les composants de la langue, qu'ils soient adjectifs, verbes, adverbes ou substantifs, en lien avec le mot étudié. C'est effectivement en exploitant toutes les catégories grammaticales d'un même mot, comme ce qui a été fait ici, que les élèves sont parvenus à lever certaines de leurs difficultés.

On remarque par ailleurs l'utilisation correcte du métalangage « préfixes » et « suffixes » dans ce groupe.

A propos du mot « informer » :

- « Informer, c'est parce qu'on est dans la semaine de la presse ! »
- « Si on change de contexte on peut dire déformer, par exemple en géométrie ».
- « Pour moi c'est pas un mot de la même famille, ça veut pas dire la même chose ».
- « Bah si justement c'est le même radical : formation ».
- « Dans une formation t'informes ! T'es formé pour informer ! »
- « Formater, je suis sûre que ça existe ! On peut vérifier ? »
- « Formuler ? Non ça c'est de former ».
- « Regardez, les mots de la même famille on peut utiliser des préfixes et des suffixes ».
- « Informateur, c'est quelqu'un qui informe ».
- « Mais là tu mets entre parenthèses désinformable parce qu'on sait pas si c'est français, c'est latin imagine ! »

- « Désinformer, déformable...mais non former, c'est pas une information ! »
- « Déformer pour moi ça vient de forme ! »
- « On va l'enlever parce que c'est de la famille de former ».

(En fin de compte, « former » et « déformer » n'ont pas été proposés par le groupe).

Commentaires :

Il est intéressant de noter ici, à l'inverse du premier groupe sur le mot *droit*, la précision qui est faite par l'élève sur la relation de sens nécessaire avec le mot étudié et la réponse de son camarade sur l'appartenance au même radical. On observe ici un vrai conflit sociocognitif autour de la formation des mots, auquel va s'ajouter une vraie réflexion sur le sens du mot, notamment par le biais d'une contextualisation de celui-ci dans un exemple (« la formation »). En effet, « *pour que deux mots soient de la même famille, il ne suffit pas qu'ils aient la même forme, écrite ou parlée, ni qu'ils partagent le même sens, ou aient des sens si proches qu'ils peuvent souvent se remplacer l'un l'autre. Il faut qu'ils aient à la fois un rapport de sens et de forme.* » (P. Aim, G. Mayet-Albagnac, 2008 p.53). Il semble que les élèves de ce groupe l'aient bien compris. L'utilisation, ici également, du métalangage est remarquable.

On note également le questionnement récurrent sur l'existence ou non d'un terme et sa possible origine latine, dès lors que sa construction semble équivoque, avec la volonté de se référer au dictionnaire pour le vérifier. Sur ce point, il est intéressant de rapporter les propos d'Henriette Walter (2008) relayés par E. Charmeux (2014) qui me semblent bien illustrer le phénomène perçu par les élèves :

« De nos jours, c'est notre propre attitude devant notre langue qui étonne les étrangers lorsqu'ils nous entendent ajouter, après certains mots que nous venons de prononcer : « Je ne sais pas si c'est français », ou même : « Excusez-moi, ce n'est pas français. » Cette phrase est si courante chez nous qu'elle n'étonne que les étrangers surpris, par exemple, qu'un Français se demande si « taciturnité » ou « cohabiteur » sont des mots français. En effet, dans les langues voisines, les usagers fabriquent des mots à volonté sans que personne n'y trouve rien à redire, à condition qu'ils se fassent comprendre. Le Français au contraire ne considère pas sa langue comme un instrument malléable, mis à disposition pour s'exprimer et pour communiquer. Il la regarde comme une institution immuable, corsetée dans ses traditions et quasiment intouchable. Nous avons en effet été trop bien dressés à n'admettre un mot que s'il figure déjà dans le dictionnaire. Si nous ne l'y trouvons pas, nous déclarons avec la plus grande conviction, mais contre toute évidence, puisque nous venons de l'employer en étant compris, que ce mot n'est pas français et que, tout simplement, il n'existe pas. « Taciturnité » et « cohabiteur » sont deux mots parfaitement conformes aux structures du français et aux règles traditionnelles de formation des mots dans cette langue. (...) ».

Aussi, est-il intéressant de souligner, à ce moment-là de l'expérimentation, l'importance de la manipulation de la langue dans la construction des apprentissages et la relative liberté qu'il convient de laisser aux élèves pour en explorer toutes les possibilités.

A propos du mot « comprendre » :

- « *Moi je rajoute des préfixes et des suffixes mais j'y arrive pas parce que c'est des verbes* ».
- « *C'est dur de trouver quand c'est des verbes* ».
- « *Pour trouver des synonymes, je fais des phrases et ensuite j'essaie de remplacer par un autre verbe* ».
- « *Moi je m'imagine une scène, par exemple que vous nous donnez un exercice et qu'il faut le comprendre* ».
- « *Maintenant que je sais comment elle a fait, ça m'aide* ».
- « *Moi je regarde où j'entends le mot comprendre* ».
- « *Comme comprendre c'est un mot courant, je l'entends plusieurs fois dans la journée alors je sais ce que ça veut dire mais je sais pas comment l'expliquer* ».
- « *Est-ce que quelqu'un a une astuce pour trouver des expressions ?* »

Commentaires :

Les échanges ci-dessus nous informent essentiellement sur les différentes stratégies mises en œuvre par les élèves pour former d'autres mots à partir du mot proposé. On note un élément nouveau dans les résultats de cette expérimentation : l'apparition d'une difficulté supplémentaire lorsque le mot étudié est un verbe. En effet, de nombreux élèves ont soulevé ce point lors de l'activité, ce qui a donné lieu à un échange entre pairs sur les « astuces » possibles, notamment celle de fabriquer des phrases ou de s'imaginer une scène, soit, de passer par la représentation mentale pour trouver d'autres mots. On voit également ici à quel point il est difficile pour les élèves d'expliquer le sens d'un mot fréquemment utilisé et complètement intégré dans leur langage courant, si bien que lui trouver des synonymes s'avère une tâche très compliquée.

D'où l'importance de « donner la priorité au verbe » selon une formule de J. Picoche (2011) et considérer que « n'importe quel nom ne fonctionne pas avec n'importe quel verbe ». Ainsi, lorsqu'il s'agit de travailler sur les mots dérivés, la transformation du verbe par nominalisation peut s'avérer très productive ; il en va de même pour les familles de mots.

Il est donc très intéressant, pour la poursuite du travail avec ces élèves, que ce point de blocage ait été mis au jour.

A propos du mot « règle » :

- « *Ça existe pas réglementation, je l'ai jamais entendu* ».
- PE : « *Mais est-ce que ça pourrait vouloir dire quelque chose ?* »
- « *Que quand on fait quelque chose on le règle ?...on le réglemente ?* »
- « *Y aussi réglementaire du coup !* »
- « *Réglementer ?* »
- « *Dérégler* ».
- « *Mais ça c'est plutôt l'inverse* ».
- « *Oui mais c'est aussi un mot de la même famille* ».

Commentaires :

Dans ce groupe, il est intéressant de souligner encore une fois la réticence vécue par certains élèves à accepter qu'un mot jamais entendu d'eux puisse exister. On observe également, comme pour « droit », comment le fait de « tirer un fil » permet à d'autres mots d'émerger.

A propos du mot « prévention » :

- « Il est formé avec un suffixe *-tion* »

- « *Ca veut dire action ou résultat d'une action* » (l'élève lit ce qui écrit sur l'affichage de la classe)

- « *C'est l'action de prévoir ? Euh de prévenir ?* »

- « *Oui ça fait un mot de plus !* »

- « *On cherche ce qu'on peut mettre à l'avant ou à l'arrière ou quand on enlève le préfixe et le suffixe* ».

- « *On cherche le mot dans une phrase* ».

- « *Je ne savais pas que le mot prévention ça voulait dire ça* ».

- « *Improvisation, mais comment ça peut être un contraire de prévention ?* »

- « *Y a le préfixe im- déjà qui nous dit que c'est un contraire* ».

(S'en suit une série d'exemples donnés par les élèves pour illustrer le fait que quelque chose dont on n'a pas été prévenu ou informé, peut se faire de manière improvisée »).

Commentaires :

Parmi les propositions de mots de la même famille, on a relevé également (classes A et B confondues) : *prévention, préventionnaire, préventionnement, prévention, préventionner ou encore prévenir*.

Cela fait écho aux propos mentionnés plus haut (voir mot « informer ») concernant la propension naturelle des enfants à former des mots « nouveaux », certes incorrects, mais laissant apparaître les stratégies à l'œuvre, une fois les principes de préfixation et de suffixation appréhendés.

La matérialisation « avant » / « arrière » des affixes laisse imaginer également la segmentation faite mentalement par l'élève pour isoler le radical d'un mot et former, au moyen de la préfixation et de la suffixation, des mots de la même famille. On peut penser que c'est ce même mécanisme qui a conduit aux propositions erronées (mais bien tentées !) dont il était question plus haut.

Je tiens néanmoins à souligner la réflexion de l'élève qui a proposé « improvisation » comme un contraire de « prévention ». On voit ici comment l'élève a su se détacher du réflexe souvent observé qui consiste à ajouter des préfixes de contraires (in-, il-, ir-, im..) devant un mot, sans qu'aucune réflexion sur le sens ne soit faite préalablement. Ce phénomène a d'ailleurs été observé dans la classe B avec des mots comme « imprévention », « imprévenir » ou encore « impréventionnel ». Ce qui n'est pas le cas de cet élève, qui, n'ayant trouvé un mot connu ou du moins plausible par l'ajout d'un préfixe, a fait un détour par le sens ; dont il a

parfaitement su expliquer le cheminement. On aurait pu espérer une fois de plus que cela fasse émerger d'autres synonymes de prévention, comme « préparation » par exemple, en opposition à « improvisation », ce qui n'a pas été le cas.

A propos du mot « autonome » :

La dernière séance sur le mot « autonome » a donné lieu à une expérimentation dans l'expérimentation. En effet, pour cette dernière activité, j'ai fait le choix de laisser les élèves prendre en main l'activité, ce qui s'est révélé très instructif, à la fois pour eux et pour moi.

N'ayant pas réparti les groupes et par conséquent les pétales, les élèves ont tous réfléchi, individuellement à un ou plusieurs pétales de leur choix. Je pense d'ailleurs que cela a permis une plus grande aisance cognitive, le groupe étant vécu parfois comme restrictif de ce point de vue. Le travail de recherche a donc duré quelques minutes puis j'ai désigné 6 chefs de groupe. Ces 6 chefs de groupes, munis d'un pétale chacun, ont circulé parmi leurs camarades pour recueillir leurs propositions. A ce moment du recueil d'informations, je constate qu'un premier échange sur les propositions s'opère entre certains élèves, comme s'ils souhaitent faire valider, avant leur consignation, leurs multiples trouvailles. Cette retenue dans la mise en commun n'avait pas été observée lors des précédentes séances. Il semble que l'effet de groupe, au contraire cette fois, rassure et atténue la peur de se tromper. Les pétales complétés m'ont ensuite été rendus.

Une brève synthèse a ensuite été faite, non pas sur les propositions mais sur les modalités de travail. A la question « *Qu'avez-vous pensé de ce travail, comment cela s'est passé selon vous ?* », un élève a répondu « *Bah on a été autonome !* ». Ci-dessous, la retranscription du pétale « définitions » par les élèves :

C'est une personne qui sait se débrouiller seule - C'est savoir faire des choses seul - Savoir se comporter correctement tout seul - C'est faire quelque chose sans qu'on te le dise - C'est travailler seul après son travail.

4.4 Faits marquants

(Issus des enregistrements)

Lors de la mise en commun, on remarque :

- que les mots « sortent » plus facilement. Lorsqu'un premier mot est trouvé, par exemple avec le mot *droit*, et que les élèves découvrent que « direct » est de la même famille que « droit », cela donne lieu à une multitude de propositions ;
- que malgré les explications et les éclairages apportés par les autres pétales (notamment le pétale « définitions »), les élèves ne trouvent pas les autres mots corrélés. Par exemple, lorsque l'élève du groupe « définitions » dit, à propos du mot *droit*, que c'est quelque chose « que l'on peut faire », on pourrait s'attendre à ce que le mot *pouvoir* soit proposé en synonyme ou encore *privège*, ce qui n'a pas été le cas ;

- que, toujours sur le mot *droit*, malgré le travail fait sur les expressions ainsi que sur l'obéissance aux règles et à la loi (EMC) en période 3, peu de propositions sont faites en classe (alors qu'une affiche entière avait été complétée à l'époque) ;
- que certaines propositions correctes sont invalidées par le groupe et inversement ;
- que les élèves ont du mal à justifier leurs propositions de mot ;
- que les élèves s'essouffent lorsqu'ils n'ont plus de mots dans leur « capital vocabulaire » et ne cherchent pas toujours à en former d'autres.

4.5 Verbatim des élèves en fin d'expérimentation

Classe A	Classe B
<ul style="list-style-type: none"> - « Ça permet de connaître et de comprendre d'autres mots ». - « Ça permet de mieux comprendre le sens des mots et de savoir qu'il y en a plusieurs ». - « La plupart du temps on emploie les mots que d'une façon alors qu'il y en a plus ». - « On essaie de chercher le sens des mots en faisant des phrases ». - « Ça nous permet de trouver des synonymes pour faire nos textes et éviter les répétitions et d'enrichir notre langage ». - « On pense qu'un mot n'a pas beaucoup de sens et en fait il en a plein ». - « Ça nous permet de clarifier les notions et d'avoir des précisions sur le mot ». 	<ul style="list-style-type: none"> - « On ne connaissait pas les antonymes, les champs lexicaux ». - « Beaucoup de mots viennent de racine latine ou grecque ». - « On ne connaît pas tous les sens d'un mot ». - « On connaît plus les mots quand on partage notre avis avec les autres ». - « On n'a pas toujours besoin du dictionnaire ».

Commentaires :

Le retour d'expérience relevé à l'issue de l'expérimentation montre à quel point travailler en profondeur les mots, dans une relation de sens et de forme, les uns par rapport aux autres, aide les élèves à prendre conscience de leur polysémie. On note également, parmi les impacts de cette activité ritualisée sur les élèves : une meilleure compréhension de certains mots supposés connus, des précisions sur les différents sens d'un mot (plus efficace encore que le dictionnaire), une clarification des notions lexicales étudiées, un partage des stratégies de réussite qui bénéficie à l'ensemble des élèves, l'éveil d'une curiosité pour les mots, leur histoire et leur origine, la confrontation avec les pairs toujours pourvoyeuses d'apprentissages sociaux. On assiste également à la naissance d'une activité métacognitive chez certains élèves à la fois dans la manière de percevoir leurs propres processus mentaux engagés dans ce travail que dans la perspective future qu'ils expriment pour l'utilisation des outils de compréhension et de substitution ainsi découverts.

4.6 Nombre total de mots ou expressions trouvés par pétale et par classe



Commentaires :

Les résultats graphiques sont issus de la compilation de l'ensemble des mots corrects (*source de vérification : Larousse*) cités par les élèves au cours des 6 séances, par pétale et par classe. Une distinction a été faite entre les mots issus directement de la recherche des groupes (sans filtre) et les mots issus de la mise en commun (enrichissement collectif / validation ou invalidation des propositions par les pairs et le PE). *Annexe n°4 : Synthèse « fleurs du mot ».*

Il convient de regarder ces résultats d'un point de vue quantitatif :

- on remarque que la classe B a fourni dans l'ensemble plus de mots que la classe A, aussi bien en phase de recherche de groupe, qu'en phase d'enrichissement, sur quasiment tous les pétales,
- à l'exception du pétale « famille de mots » où la classe A dépasse légèrement celui de la classe B sur les deux phases (groupe pétale et classe entière) ;
- en revanche, les pétales liés exclusivement aux relations de sens, tels que « synonymes » et « antonymes » sont largement complétés par les élèves de la classe B ;
- on peut noter également qu'à une poignée de mots près, les pétales « définitions » et « expressions » produisent un nombre de mots/expressions comparable sur la phase de recherche en groupe ;
- enfin, la phase d'enrichissement de la classe B sur le pétale « champ lexical » permet l'émergence de nombreux mots, contrairement à celle de la classe A.

Il est donc d'ores et déjà intéressant de souligner ici le fait que le pétale « Famille de mots » soit plus fourni dans la classe A que dans la classe B, et inversement pour le pétale « synonymes » étant donné qu'ils ont fait respectivement l'objet d'un travail spécifique. Il semble par ailleurs que l'étayage conduit tout au long des séances, tout en permettant la pratique autonome de l'activité, ait rendu le travail plus productif pour les élèves (voir 5. *Discussion*).

Avant d'aborder la dernière partie de ce mémoire, j'aimerais émettre une hypothèse sur le lien qui peut être fait entre les choix opérés par les deux enseignantes durant l'année et les réponses des élèves que nous venons de commenter. Je précisais précédemment que dans la classe A, l'accent avait été mis sur la construction des mots et que dans la classe B, un travail de fond avait été mené sur les synonymes. Nous avons pu remarquer que les élèves de la classe A se comportaient avec une certaine retenue dans leurs propositions de mots. C'est comme s'ils voulaient s'assurer, avant de le dire, que le mot avait un sens, quand bien même il serait formé selon la consigne (en ajoutant des affixes par exemple). Dans la classe B, en revanche, les propositions étaient plus nombreuses et les tentatives plus spontanées. Ce qui m'amène à réfléchir sur le point suivant : avoir travaillé de manière plus approfondie sur les relations de forme (formation des mots/dérivation) plutôt que sur les relations de sens (synonymie/antonymie) semble avoir eu une influence sur les stratégies des élèves. Autrement dit, le travail sur la forme des mots peut-il conditionner implicitement la recherche du sens ? Voyons si l'analyse des résultats nous fournit quelques éléments de réponses.

5. Discussion

Je souhaiterais, pour commencer, exposer les motifs qui m'ont poussée à réaliser cette expérimentation.

- 1) Tout d'abord, lorsque j'ai choisi le thème de ce mémoire, à savoir « l'indice de l'activité des élèves en français », je ne soupçonnais pas le terrain d'exploration que j'allais découvrir. J'ai choisi de travailler plus particulièrement sur le vocabulaire car c'est un domaine central de la maîtrise de la langue auquel j'ai toujours attaché une importance particulière.
- 2) Par ailleurs, il n'y a pas eu dans la formation à l'Espe de TD spécifique sur le vocabulaire comme objet d'enseignement, au même titre que la compréhension, l'orthographe ou encore la production d'écrits. Aussi, en choisissant une thématique autour de l'acquisition du vocabulaire à l'école, m'offrais-je la possibilité d'en approfondir les composantes tout en bénéficiant de l'accompagnement et de l'expertise de ma directrice de mémoire.
- 3) Enfin, et c'est sans doute le motif qui a le plus influencé mon choix, il s'avère que le projet d'école fait état d'un grand déficit de vocabulaire chez les élèves. Inscrit comme un axe prioritaire de travail pour les années à venir, il m'a donc semblé indispensable de travailler sur cette discipline, avec l'espoir d'apporter, au travers de ce mémoire, des propositions faciles et rapides à mettre en œuvre, ou *a minima* des pistes de travail résolument tournées vers l'amélioration de cette situation.

5.1 Rappel des éléments qui ont conduit à l'expérimentation

Partant des principes théoriques selon lesquels :

- le vocabulaire est un domaine d'enseignement complexe, au centre de la maîtrise de la langue pour l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe notamment, et que de ce fait il détient un rôle déterminant dans la réussite scolaire ;
- l'enseignement du vocabulaire nécessite d'être structuré et explicite, dans le cadre d'activités spécifiques, systématiques et régulières (rituels) ; sans pour autant négliger l'incidence basée sur la rencontre de mots nouveaux, notamment dans les autres champs disciplinaires (vocabulaire spécifique des Sciences, des Mathématiques) ;
- les mots entretiennent entre eux des relations de sens, de forme et d'emploi qu'il convient de travailler en réseaux pour que soit possible l'organisation de ces relations ;
- la compétence lexicale à construire avec les élèves est bien autre chose que la simple mémoire des mots ou l'apprentissage des mots rares, si rares qu'ils ne seront probablement pas réemployés ; qu'au contraire, les mots les plus fréquents sont les plus intéressants car ils donnent à explorer le phénomène complexe de la polysémie ;

- pour aider les élèves à passer du vocabulaire passif (compréhension) au vocabulaire actif (production), il faut non seulement enseigner ce que veulent dire les mots, mais enseigner aussi et surtout comment on se sert des mots ;
- pour fixer cet apprentissage, il est nécessaire de mettre en place et de faire vivre des outils d'aide à la mémorisation, qu'ils soient collectifs ou individuels ;

et faisant par ailleurs le constat que :

- le manque de vocabulaire mis au jour dans le projet d'école est visible dans les productions écrites et orales des élèves ;
- au sein de ma classe, les écarts sont très grands entre les élèves sur ce domaine, certains manifestant d'importantes difficultés également dans d'autres domaines (lecture, orthographe) ;
- le recours au dictionnaire est devenu systématique chez les élèves, sans qu'aucune recherche sur le sens, en fonction du contexte par exemple, ne soit faite avant ;
- les notions lexicales enseignées semblent s'empiler les unes sur les autres, au gré de la programmation, sans qu'aucune relation ne soit faite entre elles ;
- un enseignement explicite permet aux élèves de prendre conscience des stratégies à l'œuvre dans leurs apprentissages (les leurs et celles de leurs pairs) ;
- le travail de groupe fourni aux élèves un cadre rassurant, propice à l'émergence d'idées neuves, et à la construction de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être ;

l'expérimentation que j'ai mise en place a eu pour but :

- d'explorer, au sein d'un système réticulaire, des mots choisis pour leur fréquence, leur polysémie et leur utilité dans la sphère même de la classe, afin de mesurer la valeur ajoutée d'un travail spécifique et organisé sur les relations de sens et de forme des mots entre eux ;
- de faire raisonner les élèves en les amenant à effectuer des regroupements, des catégorisations, en vue de leur faire découvrir et comprendre l'organisation du lexique ;
- d'enrichir le vocabulaire et accroître le lexique des élèves par le biais de l'observation et la recherche, notamment sur la formation des mots ;
- de faciliter la mémorisation des mots par le biais d'un outil représentant les différents champs investis par ces mots (les six pétales de la fleur) ;
- de favoriser les échanges et les discussions autour des mots et ainsi éveiller la curiosité des élèves pour l'étude des mots.

L'hypothèse que j'ai formulée, en fonction des données de littérature énumérées précédemment, cherchait donc à vérifier si un enseignement explicite des notions lexicales, associé à l'élaboration d'outils d'aide à la mémorisation, peut s'avérer efficace pour amener les élèves à déployer des stratégies de compréhension des mots, autrement dit à mieux prendre appui sur les relations de sens et de forme qu'ils entretiennent entre eux.

Vérifions à présent si les résultats de l'expérimentation valident cette hypothèse.

5.2 Que nous montrent les résultats de l'expérimentation ?

A la lumière des résultats de cette expérimentation, présentés et commentés au point précédent, et au regard des principes théoriques sur lesquels s'est formée l'hypothèse de départ, nous pouvons tirer les conclusions suivantes :

- La ritualisation d'une activité favorise la mise au travail rapide et efficace des élèves. Elle contribue à donner du sens à l'activité elle-même ainsi qu'aux apprentissages en jeu dans l'activité. Elle a permis également, dans l'expérience qui a été menée, d'agir comme un support de différenciation : du fait de la répétition, certains élèves plus en difficultés ont pu « raccrocher les wagons » au fil des semaines. Enfin, elle accroît l'autonomie des élèves et leur prise en main de l'activité.
- Les concepts de dérivation et de familles de mots, comptant parmi les notions prioritaires à enseigner à l'école, nécessitent un apprentissage long et régulier dans la durée. Ce travail devra être poursuivi et approfondi. En effet, même si la notion semble bien comprise des élèves, une certaine perplexité demeure face aux mots dont l'évolution historique du radical ou de la racine a fait subir au mot d'importantes transformations (comme c'est le cas pour *reg* → *direct* → *droit*).
- Un enseignement structuré et explicite de ces mêmes concepts favorise le métalangage des élèves ainsi que le repérage des champs disciplinaires étudiés. En effet, 100% des groupes enregistrés prononcent à un moment ou à un autre de la séance les mots « préfixes, suffixes, radical ». Connaître et utiliser oralement le vocabulaire concernant la construction des mots est une compétence exigible en fin de cycle 3 (IO 2008).
- Face à de nouveaux mots, jamais entendus ou prononcés d'eux, les élèves expriment un certain scepticisme. De fait, de nombreuses propositions ont ainsi été invalidées au sein même des groupes (sous-entendu avant la mise en commun). Alors même que certaines tentatives, effectuées mécaniquement au moyen de préfixes et de suffixes, ont donné lieu aux mots les plus farfelus comme *préventer* – *imprévention* – *préventionnaire*, le bien fondé d'autres mots, comme *réglementaire* ou *réglementation*, a été longuement discuté. Par conséquent, sans aller jusqu'à faire obstacle à la créativité des élèves et leurs manipulations verbales indispensables à leur

âge, on peut penser qu'il soit utile de rappeler qu'un mot est avant tout une unité de sens, en l'occurrence partagé.

- L'échange et la mise en commun des processus mentaux à l'œuvre dans la recherche profite à la fois à l'individu, rendu conscient de ses propres stratégies de réussite, et au groupe, dont les représentations initiales se modifient et évoluent vers des procédures de plus en plus expertes. Cela a été très visible lors du mot « comprendre » qui avait mis en difficulté un certain nombre d'élèves de par sa nature, et sur lequel une mise au point avait dû être faite.
- Ce qui amène à réaffirmer la nécessité de travailler sur toutes les catégories grammaticales, que ce soit un nom, un adjectif, un adverbe ou un verbe. C'est ce qui s'est passé au moment d'étudier les verbes « informer » et « comprendre », qui ont permis de clarifier auprès des élèves le fait que l'on dit « *informer quelqu'un de quelque chose* » et non « *informer des choses à quelqu'un* » comme il a été proposé ; ou bien que dire « *j'ai compris cet exercice* » n'a pas le même sens que « *ce prix comprend le transport et les repas* », etc. Nous sommes là sur la notion fertile de construction verbale, au croisement du lexique et de la syntaxe.
- La mise en commun augmente aléatoirement la quantité de mots proposés. En revanche, l'émergence d'un mot dérivé (dont la racine différente n'avait pas été repérée par exemple) donne lieu systématiquement à de multiples propositions complémentaires. Ce fut le cas pour les mots *droit* et *règle* notamment. C'est comme si un certain nombre de mots s'étaient inscrits au capital passif des élèves, qui attendaient qu'un voyant lumineux s'allume dans leur tête pour les activer. Nous pouvons donc penser que le processus cognitif de transformation du vocabulaire passif vers le vocabulaire actif soit facilité par ce type d'activité.
- Le raisonnement par la recherche du sens, en dehors de l'outil dictionnaire, semble se mettre en marche. En effet, le détour fait par la contextualisation ou la représentation mentale de certains mots (*prévention* et *comprendre* notamment) semble indiquer que certains élèves cherchent à mettre en œuvre tous les moyens à leur disposition pour comprendre le sens du mot et réussir à faire une proposition sur le pétale. On se rend compte ici que le format et les contraintes imposés de l'activité poussent les élèves à développer des stratégies de contournement des difficultés. A la fin de l'expérimentation, un élève dira d'ailleurs « *On n'a pas toujours besoin du dictionnaire* ».
- Le dispositif proposé a permis de clarifier et de préciser certaines notions lexicales déjà étudiées mais vraisemblablement pas totalement explorées ainsi que de développer un certain intérêt pour l'organisation du lexique. Les mots choisis ont révélé leurs multiples facettes, en particulier leur polysémie, et ouvert les élèves à d'autres perspectives ; l'étude de ces mêmes mots en corolle a servi de catalyseur à

l'approfondissement, voire la consolidation de certaines notions peu ou mal comprises. En somme, le dispositif a agi comme un cercle vertueux, aussi bien au service des connaissances que des capacités et des attitudes des élèves.

- Les résultats issus de la comparaison des deux classes d'un point de vue quantitatif (nombre de mots par pétale) ne permettent pas à mon sens de tirer de conclusion particulière. A ceci près qu'il est intéressant de mettre en relief un instant le graphique sur « les familles de mots » pour en faire une analyse plutôt qualitative. En effet, il s'agit du seul pétale sur lequel la classe A a obtenu le plus de mots. Cela fait écho de toute évidence au travail mené depuis le début de l'année sur la formation des mots avec, rappelons-le, la mise en place d'activités ritualisées, la structuration des notions dans la durée, l'explicitation des objectifs d'apprentissage, l'étayage et l'institutionnalisation des savoirs, la fabrication d'outils d'aide à la mémorisation (collectifs et individuels), etc. Aussi, pouvons-nous conclure de ce résultat qu'il permet à lui seul de vérifier l'hypothèse qu'un enseignement structuré, organisé et explicite du vocabulaire favorise la réussite des élèves dans ce domaine. Nous pouvons néanmoins poser la question de l'attention particulière dont a bénéficié ce « pétale » et les possibles effets positifs qu'aurait eu cette attention sur les résultats. Précisons toutefois que l'accompagnement fourni aux élèves pendant la recherche n'a jamais influencé ni orienté les choix et encore moins suggéré quelque réponse que ce soit. Cela a donc sans doute constitué une forme d'encouragement ou une source de motivation supplémentaire pour la réussite de l'activité.

5.3 Perspectives et limites

Les conclusions que j'ai tenté de tirer de cette expérimentation et les éléments sur lesquels je me suis appuyée pour y parvenir m'offrent de nouvelles perspectives de travail – à court terme - avec mes élèves.

En effet, grâce au temps que j'ai pu dédier à l'observation de l'activité de mes élèves en vocabulaire, j'ai noté un certain nombre d'axes sur lesquels je souhaiterais revenir dans les prochaines semaines, entre autres :

- un travail plus approfondi sur les mots dérivés, comme phénomène majeur de la langue française permettant d'approcher le sens des mots mal connus, en particulier ceux dont le radical s'est transformé au fil du temps ;
- l'approche de quelques compositions savantes formées à partir de base grecques et/ou latines pour nourrir la curiosité de mes élèves et aiguïser leur intérêt pour l'étude de la langue ;
- la poursuite de ce genre d'activité, dès lors qu'un mot posera difficulté aux élèves, afin de continuer à tisser les connexions de sens et de forme entre les mots et faire en sorte

qu'à terme, les élèves fabriquent mentalement, de manière autonome, ce système réticulaire pour comprendre le sens des mots.

Plus largement, à titre professionnel pour les années à venir, je retiens de cette expérience l'absolue nécessité de mener un travail de fond avec les élèves sur l'organisation du lexique et son articulation avec tous les champs disciplinaires de la maîtrise de la langue. Ce travail doit reposer sur une observation aiguë de l'activité langagière des élèves, qu'elle soit orale ou écrite. Comprendre ce qui se passe dans leur tête, au moment où cela se produit, et relever de manière presque systématique les indices de cette activité, est le meilleur moyen de les accompagner dans leurs apprentissages et leur fournir l'aide dont ils ont besoin pour surmonter les difficultés.

Parallèlement, je me rends compte, avec le peu de recul dont je dispose, des limites de cette expérimentation. Premièrement, pour les besoins de l'activité, j'ai choisi des mots corrélés à un certain contexte de la classe. Cependant, je regrette le fait que ces mots n'aient pas été extraits de supports étudiés en classe, par exemple une phrase ou un texte, ce qui aurait permis d'expérimenter davantage le principe de contextualisation-décontextualisation-recontextualisation en proposant à l'issue de l'expérience une activité de réinvestissement des mots pour en mesurer la mémorisation et la compréhension des élèves.

Par ailleurs, je trouve qu'il est très difficile de comparer les résultats de deux classes dont le niveau des élèves varie inévitablement (ce serait le cas dans toutes les classes). Bien que la confrontation avec une classe témoin ait été intéressante, peut-on réellement en tirer des conclusions ? Il aurait sans doute fallu pour cela mesurer la progression des élèves dans le processus, par le biais d'une évaluation diagnostique au début, puis une évaluation formative à mi-parcours et enfin une évaluation sommative à l'issue de l'expérimentation. Nous aurions pu mesurer ainsi l'impact d'une telle activité sur 1) l'acquisition des notions lexicales en jeu dans l'activité, 2) la capacité à réinvestir la compétence acquise dans la pratique autonome. Autrement dit, cela aurait permis de savoir si à l'issue de l'expérience, les élèves étaient capables de s'approprier des stratégies de compréhension des mots en passant par les relations de sens et de forme des mots entre eux.

Sur le plan personnel, je sors de cette expérience plus que jamais confortée dans le choix de ce métier. En effet, partie d'une question professionnelle - l'enseignement du vocabulaire - j'ai le sentiment d'être entrée dans les débats du métier et d'avoir pu mener une vraie démarche d'investigation qui m'a conduite à une vraie réflexion sur les enjeux d'un enseignement réussi du vocabulaire et ses impacts sur la réussite scolaire des élèves. Je me rends compte que les questions vives du métier d'enseignant – au sens large - sont loin d'être figées et qu'une perpétuelle remise en question sur sa propre pratique est nécessaire, voire salutaire pour la mise en œuvre des compétences professionnelles qu'elle requiert.

Conclusion

En conclusion, l'hypothèse que j'ai formulée s'est en partie vérifiée grâce à l'expérimentation que j'ai mise en place. Nous pouvons en effet retenir le fait que mettre les élèves dans des situations de recherche autour d'un mot, dont il faut explorer toutes les relations de sens et de forme, peut les aider à construire des stratégies de compréhension et ainsi satisfaire à l'enrichissement de leur lexique nécessaire à l'acquisition de la langue. Les outils d'aide à la structuration et à la mémorisation comme la corolle lexicale s'avèrent être de précieux alliés pour soulager la charge cognitive des élèves, leur offrir une représentation mentale réutilisable et les placer dans une démarche d'investigation progressivement autonome sur le sens des mots ; sans compter l'aide que tout le dispositif peut apporter aux élèves en difficulté, dès lors qu'il est présenté et exploité de manière explicite.

Bibliographie

- Aïm Paul et Mayet-Albagnac Gisèle, 2008, *L'Essence des mots*, Hachette Education
- Barrett M., 1995, Early lexical development. *The handbook of child language*, 362-393.
- Bentolila A., 2007, *Urgence Ecole, Le droit d'apprendre, le devoir de transmettre*, Odile Jacob, 87
- Britt-Mari Barth, 1993, *Le savoir en construction – Former à une pédagogie de la compréhension*, Retz, 59
- Bruner J., 1987, *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris, Retz (traduction française de « Child's talk, learning to use language ». New York, Norton & Compagny Inc.).
- Callanan M.A., 1991, Parent-child collaboration in young children's understanding of categories hierarchies. In S.A. Gelman & P. Byrnes James. *Perspectives on language and thought; interrelations in development*. Cambridge, Cambridge University Press, 440-484.
- Cellier Micheline, 2008, *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*, Retz
- Cellier M., 2011, Le vocabulaire et son enseignement, *Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire*, MEN/DEGESCO
- Charmeux Evelyne, 2014, *Enseigner le vocabulaire autrement*, Chroniques sociale
- Claeys Bouuaert Michel, 2014, *L'éducation émotionnelle de la maternelle au lycée*, Ed. Le souffle d'or
- Clark E.V., 1977, what's in a word? On the child acquisition of semantics in his first language. In T.E. Moore (éd). *Cognitive development and the acquisition of language*. New York, Academic Press
- Elsen H. (1994). *Phonological constraints and overextensions*. *First Language*, 14, 42, 305-315.
- Florin A. (1995). *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris, Ellipses, (réédition 2000)
- Florin A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunod, Les Topos (réédition 2000).
- Golinkoff R.M., Hirsh-Pasek K., Bailey L.M., Wenger N.R, 1992 , Young children and adults use lexical principles to learn new nouns. *Developmental Psychology*, 28, 1, 99-108.
- Markman E.M., 1991, The whole-object, taxonomic, and mutual exclusivity assumptions as initial constraints on word meanings. In Gelman S.A. & Byrnes J.P., *Perspectives on language and thought. Interrelations in development*. Cambridge, Cambridge University Press, 72-106
- Mervis C.B., 1987, *Journal of Child Language*
- Picoche Jacqueline, 1993, *Didactique du vocabulaire français*, Collection Nathan université
- Picoche J., 2011, Le vocabulaire et son enseignement, *Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école*, MEN/DEGESCO
- Sénéchal M., Cornell E.H., 1993, *Reading research quarterly*
- Thommen E., 2001, *L'enfant face à autrui*. Paris, Armand Colin
- Walter Henriette, 2008, *Le français dans tous les sens*, Points
- Waxman S.R., Senghas A., 1992, Relations among word meaning in early lexical development. *Developmental Psychology*, 28-5, 862-873
- Waxman S.R., Hatch T, 1992, Beyond the basics : preschool children label objects flexibility at multiple hierarchical levels. *Journal of Child Language*, 19-1, 153-166

Annexes

Annexe n°1 : Les notions à enseigner et les progressions (M. Cellier, 2008)

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 : feu : <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	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> ...				●	●	●	●	●	
	Les relations de sens entre les mots	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 champ lexical est souvent assimilé au champ associatif 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 (<i>salle à manger</i>) ou un tiret (<i>timbre-poste</i>). 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 n°2 : Programmation des activités ritualisées en Vocabulaire

Il s'agit des activités que j'ai mises en place durant les 4 premières périodes de l'année. Cette programmation est basée sur l'annexe précédente, le tableau des notions à enseigner et progressions proposé par M. Cellier (2008)

Intérêts :

- ✓ Consolider ou faire acquérir les concepts liés à l'enseignement du vocabulaire
- ✓ Mettre en place des outils récapitulatifs (collectifs et individuels) pour la mémorisation
- ✓ Transférer les connaissances dans des activités orales et écrites pour la réutilisation

Les domaines pris en compte dans le choix des activités :

- ✓ Sémantique : étude du sens des mots (le sens d'un mot – les relations de sens entre les mots)
- ✓ Morphologique : étude de la formation des mots
- ✓ L'aspect historique n'est pas traité dans ce cadre.

Périodes	Outils / Notions	Objectifs d'apprentissages (en lien avec les programmes 2008 pour le cycle 3)	Description du rituel mis en place (activités orales et écrites)
1	Dictionnaire	- Article du dictionnaire (sens et orthographe d'un mot) - Se servir des codes utilisés - utiliser régulièrement et avec aisance dictionnaires papier et numérique	- Chaque fois qu'un mot ne trouve pas sa signification auprès des élèves, je lance la « course au mot » : l'élève qui trouve la définition dans le dictionnaire le premier a gagné
	Dérivation	- Connaître les relations de forme et de sens (familles de mots)	- Retrouver les membres de sa famille - Donner le plus de mots de la même famille
	Vocabulaire spécifique	Utiliser les termes qui correspondent aux notions étudiées dans les divers domaines scolaires	- « Inspiration », « expiration »
2	Dérivation	Connaître et utiliser le vocabulaire concernant la construction des mots (radical, préfixe, suffixe, famille)	- Les « mots mêlés » - Le « mur des mots »
	Vocabulaire spécifique	Utiliser les termes qui correspondent aux notions étudiées dans les divers domaines scolaires	- « Pollution » - « Réchauffement climatique » - « Eco-citoyen » - « Laïcité »
3	Champ lexical et associatif	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, droits, devoirs)	- Polysémie du mot « droit » - Lexique des émotions et des sentiments - Lexique des droits et devoirs - Le portrait - La montagne
	Sens des mots	- Identifier l'utilisation d'un mot ou d'une expression au sens figuré - Distinguer les différents sens d'un verbe selon sa construction	- Le « livret des expressions » - Albums d'A. Le Saux - Autour de « faire » et « mettre »
	Vocabulaire spécifique	Utiliser les termes qui correspondent aux notions étudiées dans les divers domaines scolaires	- « Energie géothermique », ... - « Quadrilatères », « polygones », - « Eligible »
4	Synonymie	- Utiliser des synonymes dans les activités d'expression écrite et orale - Classer des mots de sens voisin en repérant des variations d'intensité	- Dominos des synonymes (fait à l'échelle de la classe puis en autonomie)
	Antonymie	Utiliser des mots de sens contraires dans les activités d'expression écrite et orale	- Dominos des antonymes (fait à l'échelle de la classe puis en autonomie)
	Registres de langue	Identifier les niveaux de langue	<i>Non réalisé à ce jour</i>
	Vocabulaire spécifique	Utiliser les termes qui correspondent aux notions étudiées dans les divers domaines scolaires	- « Urbanisme », « fascicule », « triangle », « mastication, déglutition, contraction, absorption, digestion »

Annexe n°3 : Grille d'auto-analyse (pratique d'enseignement)

Cette grille, réalisée d'après une proposition élaborée par le groupe départemental d'étude et de maîtrise de la langue (74) a pour but d'objectiver les résultats de l'expérimentation.

Elle a été complétée par les deux enseignantes.

Classe : A

Niveau de la classe : CM1-CM2 Effectif : 26 élèves

Dans l'emploi du temps	le vocabulaire est un champ spécifique	oui	non
	le vocabulaire a sa place dans toutes les disciplines	oui	non
La pratique en classe	le vocabulaire utilisé est précis	oui	non
	un travail spécifique est fait sur les consignes	oui	non
	le champ lexical propre à l'école est explicité	oui	non
L'enseignante	le niveau de langue est adapté à l'âge des élèves	oui	non
	justesse dans les termes employés	oui	non
	habitude de faire expliciter, par les élèves, les termes employés	oui	non
	souci d'explicitier les termes complexes (ou non) utilisés	oui	non
La classe	la qualité des échanges entre les élèves est améliorée par :		
	- la reformulation du maître si nécessaire	oui	non
	- la reformulation par les élèves sur l'incitation du maître si nécessaire	oui	non
	la qualité des échanges entre élève et maître est confortée par :		
	- la correction par le maître de la formulation si nécessaire	oui	non
- la reprise par l'élève de son propos pour l'aider à se corriger	oui	non	
- d'autres stratégies :			
Les outils de la classe	des supports existent pour la consignation des mots : répertoires, cahiers...	oui	non
	une stratégie préside au "choix des mots"	oui	non
	des activités permettant le réinvestissement sont proposées	oui	non
Dans le projet d'école	présence de choix prioritaires et/ou actions concernant le vocabulaire	oui	non
	présence de programmations et progressions de cycle et décole	oui	non

Classe : B

Niveau de la classe : CM1-CM2 Effectif : 24 élèves

Dans l'emploi du temps	le vocabulaire est un champ spécifique	oui	non
	le vocabulaire a sa place dans toutes les disciplines	oui	non
La pratique en classe	le vocabulaire utilisé est précis	oui	non
	un travail spécifique est fait sur les consignes	oui	non
	le champ lexical propre à l'école est explicité	oui	non
L'enseignante	le niveau de langue est adapté à l'âge des élèves	oui	non
	justesse dans les termes employés	oui	non
	habitude de faire expliciter, par les élèves, les termes employés	oui	non
	souci d'explicitier les termes complexes (ou non) utilisés	oui	non
La classe	la qualité des échanges entre les élèves est améliorée par :	oui	non
	- la reformulation du maître si nécessaire	oui	non
	- la reformulation par les élèves sur l'incitation du maître si nécessaire	oui	non
	la qualité des échanges entre élève et maître est confortée par :	oui	non
	- la correction par le maître de la formulation si nécessaire	oui	non
- la reprise par l'élève de son propos pour l'aider à se corriger	oui	non	
- d'autres stratégies :			
Les outils de la classe	des supports existent pour la consignation des mots : répertoires, cahiers...	oui	non
	une stratégie préside au "choix des mots"	oui	non
	des activités permettant le réinvestissement sont proposées	oui	non
Dans le projet d'école	présence de choix prioritaires et/ou actions concernant le vocabulaire	oui	non
	présence de programmations et progressions de cycle et décole	oui	non

Annexe n°4 : Synthèse des travaux des élèves sur la « fleur du mot »

(1/3)

Il s'agit de l'ensemble des mots cités par les élèves des deux classes lors des six séances autour de la « fleur du mot » et dont sont issus les graphiques présentés dans la partie « Résultats commentés ».

En rouge : les mots ajoutés par les pairs lors de la mise en commun (enrichissement)

En italique, les mots mal orthographiés ou inventés laissant apparaître la stratégie de formation du mot de l'élève

	Mot étudié	Définitions	Expressions	Synonymes	Antonymes	Famille de mots	Champ lexical
Classe A	Droit	Avoir le droit de faire une chose, par exemple avoir le droit de dire ce qu'on pense (la démocratie) - Quelque chose que l'on peut faire - Se tenir droit (la position)	Avoir le doigt droit - la règle droite - être droit - avoir ou ne pas avoir le droit - être droit comme un i - être droit comme un poteau - le droit de vote - les droits de l'homme -	long/longue - vertical - <i>verticalement</i> - raïdes	gauche - tordu - penché - ne pas avoir le droit - les cheveux bouclés (qui ne sont pas lisses ou raïdes)	droitier - droitière - droite - directrice - directeur - direction - adroit - maladroït - maladroite - maladroïtement - directoire - direct - directe -	droit de vote - droit de travailler - droit de faire du sport - <i>droit de sauter dans une piscine</i> - <i>droit de faire une bataille d'eau</i> - <i>expression - amour - vie/mort</i>
Classe B		Quand on a la permission - c'est aller toujours dans la même direction - c'est l'inverse du côté gauche - avoir le dos droit - l'équerre a un angle droit - être correct	Se tenir droit comme un piquet - droit dans le mille - droit devant - droit dans le but - droit d'expression - droit d'auteur - droits de l'homme - droit de vivre - avoir le droit - non droit - être droit - <i>droits lexicaux</i> - droits de l'enfant - <i>droit de permis</i> - <i>droit de l'ordre</i> - droit de	sage - liberté - ferme - plat - sévère - correct - strict - direct - horizontal - raïde - pentu - segment	penché - interdit - tordu - gauche - maladroït - empêcher - ovale - rond - gaucher - louche - vague - vertical - bossu - concave - arrondi	adroit - maladroït - droïtier - droite - endroït - direction - diriger - direct	ligne - règle - tableau - trait - géométrie - matière - être droit - la loi - la justice - la franchise
Classe A	Inform	Etre prévenu d'une chose - demander des renseignements	Avoir des informations - <i>Inform</i> des choses à quelqu'un - informer quelqu'un - s'informer	renseigner - prévenir - avertir	former - déin formation	information - informatique - informaticien - informaticienne - in formable - formater - déin formable - informateur - formation - déin formation	journal - documentaire - ordinateur - lpad - portable - médias
Classe B		Tenir quelqu'un au courant	Informer quelqu'un - le guide informe - j'ai reçu une information - passer une information	parler - signaler - rapporter - déclarer - apporter - transmettre - dire - donner - chercher - rendre - envoyer - passer - transférer	déin former - malin former - se taire - nier	information - informateur - informatrice - infos - infographiste - déin formé - mal -informé - déin formation	journalistes - train - maîtresse - élèves - musée - policier - les médias - porte-parole - président - publicité - reportage - presse

Annexe n°4 : Synthèse des travaux des élèves sur la « fleur du mot » (2/3)

	Mot étudié	Définitions	Expressions	Synonymes	Antonymes	Famille de mots	Champ lexical
Classe A	Comprendre*	C'est savoir quelque chose - Se faire expliquer une chose pour la savoir - Les animaux nous comprennent par les signes et la voix (différence avec le langage)	J'ai compris un exercice, une leçon	savoir - apprendre - écouter - être attentif - savoir faire - étudier	ne pas comprendre - incompris - mal compris	compris - incompréhension - compréhensible - compréhensif	leçon - maîtresse - exercice - livre - talbes de multiplication - dictionnaire - documentaire
Classe B		Comprendre un exercice, un dossier, une histoire, une carte, des jeux, une personne, un film, un magasin, des langues, les règles, le président - saisir des explications - connaître une personne	Tout comprendre - être compris - un menu tout compris - y compris - avoir compris	approuver - savoir - contenir - saisir - embobiner - enregistrer - connaître - apprendre - écouter - capter - piger - appartenir	incompris - incompréhension - incompréhensible - mécomprendre - mésavoir - désapprouver - mal compris - non saisi - inconnu	compris - compréhension - comprise - compation (pour compassion) - compromis - compression - icompris - incompris - incompréhension - malcomprendre - compréhensible	intelligence - écoute - connaître - savoir - enregistrer - embobiner
Classe A	Règle	Ca sert à tracer un trait - Ca sert à respecter les lois de la vie - La règle d'école est graduée pour mesurer	La règle d'école - règles de la loi, de la République française, du citoyen - les règles routières, de la route - règles du jeu - règles de vie - de la classe - règles de sécurité	loi - réglage - graduation - mètre - mesure - code - ordre	interdit - liberté - disputes - désaccord - bêtises - chahut - bagarre - chaos - désordre - devoir	règlement - régler - régler - régler - réglage - réglementation - réglementaire - déréglé - mal réglé - régulateur - régulation - régulier - régulière	L'école : équerre - matériel - droite géométrie - leçon - flexible La loi : jeu - justice - jugement - juge - président - prison - démocratie - respecter La femme : serviette - sang - fuite - adulte - assumer - embarrassant - tampon - tâche - culotte - puberté
Classe B		La règle pour tracer - les règles à respecter - régler un problème, une montre, la note du restaurant, une dimension	<i>Le devoir des règles - le droit des règles - la loi des règles</i> - les droits et les règles - règle ne veut pas forcément dire obligation - les règles et les devoirs ne sont pas à égalité - donner une règle - régler son problème	devoir - ordre - loi - consigne - paramètre	inrèglable - dérégler - malrègler - inirègler	régler - règleur - réglage - règleuse - dérégler - desrègle - rerégler - règlement - non régler - dérèglement - réglo - réglementer - réglementaire - réglementation	traits - géométrie - droit - équerre - compas - forme - gabarit - loi - gouvernement - ligne - tracer - justice - tricherie - tricheur - jeu - figure - angle droit - mètre - centimètre - symétrie - réglo - régler - droite graduée - tribunal -

* Les modalités de travail ont été différentes pour la classe A : le mot "comprendre" a été fait en groupe classe.

Le mot "règle" a donné lieu à un petit débat philosophique sur "si respecter la règle c'est autoriser, ce n'est donc pas interdire ? ", soit comprendre que la règle commune peut interdire, obliger mais aussi autoriser (en lien avec la sécurité routière).

Annexe n°4 : Synthèse des travaux des élèves sur la « fleur du mot » (3/3)

	Mot étudié	Définitions	Expressions	Synonymes	Antonymes	Famille de mots	Champ lexical
Classe A	Prévention	Etre prévenu des dangers qui nous attendent - Donner des informations aux personnes qui en demandent - Correctif de la classe : donner des informations avant qu'on nous les demandent car il y a le préfixe "pré"	Prévention routière - prévention accidentelle (contre les accidents) - prévention sécuritaire (à la sécurité)	**avertissement - apprentissage / prévoir - savoir - avertir - apprendre - venir / prudent - sécurité - informer	improvisation - désimprovisation - préventif - imprévu	prévoir - prévenir - imprévis - prévus - prévenus - préventionnement - préventif - venir NB : Il a été précisé aux élèves que "prévu, prévisible,..." étaient de la famille de "prévoir" et non de "prévenir".	route - policier - sécurité routière - code de la route - panneau de signalisation - circulation - hygiène
Classe B		1) Apprendre le code la route (n.f.) - 2) Savoir à l'avance - 3) Alerter - 4) Etre en prison	Une prévention routière - Etre en préventive	prévenir - prévoir - alerter - alerte - prévision - sens - sécurité	imprévisible - imprévu - imprévenu - imprévention - imprévenir - impréventionnel - accident - inacceptable	préventif - prévenir - préventionner - prévention - prévenir - prévu - prévenu - prévoir - imprévu - imprévisible - prévisible - prévisions	assurance - route - prévoir - voiture - code de la route - conducteur - piéton - accident - prévenir - danger - aide - panneau - alerter - préventive - vélo - prison - moto - feux tricolores
Classe A	Autonome*	C'est une personne qui sait se débrouiller seule - c'est savoir faire des choses seul - savoir se comporter correctement tout seul - c'est faire quelque chose sans qu'on te le dise - c'est travailler seul après son travail	Ce garçon est autonome - Pour faire ses devoirs il est autonome - Ce chien est autonome - Le policier est autonome - Maintenant que tu as 12 ans, tu dois être autonome	** autonomie - organisation - responsables - débrouillard - seul - solitaire / faire - écrire - s'occuper - dessiner - fabriquer - construire - individuel	incapable - inutile - plusieurs - groupe - ensemble	autonomie - auto - autoécole - automobiliste	travailler seul, en groupe - travail - enfant/parent - autonomie - seul
Classe B		Etre capable de faire des choses tout seul - Ecouter, regarder une personne qui dit, qui fait des choses pour exercer les choses nouvelles	Travailler en autonomie - être autonome - Autonomie du bigorneau (cela vient de la maîtresse)	prudent - responsable - seul - débrouillard - capacité - connaissance - précis - grand - maîtrise - travailleur - attentive	inautonomie - petit - imprudent - inattentif - imprécis - groupe	autonomie - automatique - automatiquement - automatiser	seul - débrouiller - vif - grand - travailler - faire - correct - appliquer - rapidité - parents - adulte - maîtresse - sans adulte - application - attention - bêtises

* Les modalités de travail ont été différentes pour la classe A : le mot "autonome" a été fait en autonomie.

** Ici, le groupe a spontanément séparé les mots en fonction de leur nature, soucieux du fait qu'un synonyme appartient toujours à la même classe grammaticale du mot.

Année universitaire 2015-2016

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : « Enseignement du vocabulaire : comprendre les mots en réseau »

Auteur : Sara Morel-César

Résumé :

La maîtrise et l'appropriation du langage, conditions essentielles pour la réussite scolaire et sociale des élèves, comptent parmi les enjeux primordiaux de l'école primaire. Le développement du vocabulaire occupe une place importante dans cet apprentissage. Alors, comment apprend-on les mots et comment les enseigne-t-on ? Partant des mécanismes cognitifs à l'œuvre, en particulier le rôle de la mémoire, et des principes didactiques qui en découlent, notamment la notion de réseaux sémantiques et morphologiques, j'ai tenté de comprendre l'activité des élèves dans cet apprentissage. Par le biais d'une expérimentation menée dans deux classes différentes, j'ai en effet pu vérifier l'hypothèse selon laquelle un enseignement explicite des notions lexicales, associé à l'élaboration d'outils d'aide à la structuration et à la mémorisation, était efficace pour amener les élèves à déployer des stratégies de compréhension des mots, autrement dit à mieux prendre appui sur les relations de sens et de forme qu'ils entretiennent entre eux et ainsi satisfaire à l'enrichissement du lexique nécessaire à l'acquisition de la langue.

Mots clés : école primaire – vocabulaire – maîtrise de la langue – réseaux sémantique et morphologique – outils d'aide à la mémorisation – corolle lexicale – stratégies de compréhension – enseignement explicite

Summary :

The mastering of language, essential condition for academic and social success, are some of primary school main challenges. Vocabulary development is an important element in language learning. Therefore, how do we learn words and how do we teach them? Basing my reflexion on the cognitive mechanisms involved, in particular the role of memory, and on teaching principles arising from it, so as semantic and morphological networks, I have tried to understand pupils activity in these learning processes. Through an experiment conducted in two different classes, I have been able to test the following hypothesis : an explicit teaching of lexical notions, associated with the elaboration of support tools for structuring and memory, should be efficient to get pupils to deploy words understanding strategies, that is to say to build on the meaning and form relations of the words and thus lead to the lexical improvement needed for language learning.

Key words : primary school - vocabulary - language ability - semantic and morphological networks - help tools for the memorization - lexical corolla - strategies of understanding – explicit teaching