



HAL
open science

Acquérir du vocabulaire au travers de la littérature jeunesse au cycle 1

Julie Luminet

► **To cite this version:**

Julie Luminet. Acquérir du vocabulaire au travers de la littérature jeunesse au cycle 1. Education. 2016. dumas-01417063

HAL Id: dumas-01417063

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01417063>

Submitted on 15 Dec 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

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Acquérir du vocabulaire au travers de la littérature jeunesse au CE1

Présenté par Julie Luminet

Première partie rédigée en collaboration avec Priscilia Charpenay

Mémoire de M2 encadré par Céline Petit

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

.....*Julie Luminet*.....
.....

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

.....*Acquérir du vocabulaire au travers de la*.....
.....*littérature jeunesse au CEA*.....

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*Grenoble*.....,
le...*17.05.2016*.....

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e).....Julie Luminet.....
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
...Acquérir du vocabulaire au travers de la
...littérature jeunesse au CE1.....

, agissant en l'absence de toute contrainte,

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 mémoire.
- 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 Grenoble..... le 17/05/2016.....

Signature de l'étudiant(s),
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 : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION..... | 1 |
| 1. État de l'art..... | 2 |
| 1.1. L'apprentissage du vocabulaire à l'école | 2 |
| 1.1.1. Les textes officiels..... | 2 |
| 1.1.2. Parle-t-on de vocabulaire ou de lexique ? | 3 |
| 1.1.3. Que signifie acquérir du vocabulaire ?..... | 3 |
| 1.1.3.1. Distinction entre vocabulaire actif et vocabulaire passif..... | 3 |
| 1.1.3.2. Le stockage des mots en mémoire..... | 5 |
| 1.2. Comment la littérature de jeunesse sert-elle l'apprentissage du vocabulaire ?..... | 6 |
| 1.2.1. Découvrir le vocabulaire en contexte : le sens des mots en contexte | 6 |
| 1.2.2. Apprendre du vocabulaire grâce à la richesse langagière de la littérature de jeunesse | 7 |
| 1.2.3. L'intérêt des albums de littérature de jeunesse | 7 |
| 1.2.4. Vers une appropriation à long terme : des activités complémentaires pour consolider les connaissances | 9 |
| 1.2.4.1. Des activités réflexives et explicites | 9 |
| 1.2.4.2. Des outils nécessaires à la mémorisation | 10 |
| 1.3. En quoi le vocabulaire des émotions est-t-il intéressant ?..... | 11 |
| 1.3.1. Le champ lexical des émotions | 11 |
| 1.3.2. La richesse des expressions des émotions..... | 12 |
| 1.3.2.1. Les manifestations physiques des émotions..... | 12 |
| 1.3.2.2. Le sens des mots..... | 12 |
| 1.4. Formulation de la problématique et des hypothèses | 14 |
| 2. Méthode..... | 15 |
| 2.1. Participants | 15 |
| 2.2. Matériel et procédure | 15 |
| 2.2.1. Démarche adoptée | 15 |
| 2.2.2. Construction de la séquence au regard de cette démarche | 16 |
| 2.2.3. Détail de la séquence..... | 18 |

| | | |
|----------------------------|--|-----------|
| 2.2.3.1. | Evaluation diagnostique : séance 1 | 18 |
| 2.2.3.2. | De la contextualisation à la décontextualisation : séances 2 à 5 | 18 |
| 2.2.3.3. | De la décontextualisation à la recontextualisation : séance 6 à 9..... | 19 |
| 2.2.3.4. | Evaluation sommative : dernière séance | 21 |
| 3. | Résultats | 22 |
| 3.1. | Choix du traitement des données | 22 |
| 3.2. | Recueil de données..... | 23 |
| 4. | Discussion | 29 |
| 4.1. | Retour réflexif sur mes hypothèses initiales | 29 |
| 4.2. | Limites du dispositif et perspectives | 31 |
| 4.3. | Apports concernant ma pratique professionnelle | 32 |
| CONCLUSION..... | | 33 |
| BIBLIOGRAPHIE | | 34 |

INTRODUCTION

« Le mot donne à la pensée son existence » (Hegel, 1988). En l'absence de mots, il est impossible de traduire sa pensée et de signifier à l'autre ce que l'on ressent. Lorsque l'accès au « dictionnaire mental » (Bentolila, 2007) se révèle infranchissable, la possibilité de communiquer se réduit et à défaut de communication verbale, la violence et l'exclusion peuvent prendre le relais.

Au regard de constats relevés dans le monde de l'école d'aujourd'hui, s'esquisse un paysage d'élèves démunis de lexique tant sur les plans quantitatifs que qualitatifs. De ce fait, l'enseignement du vocabulaire est devenu l'un des axes majeurs des programmes de l'enseignement.

Longtemps relégué au second plan et tenant compte des inégalités des élèves issus de milieux socioculturels hétérogènes, il est apparu comme primordial de redonner à chacun une égalité des chances face au « pouvoir des mots » (Bentolila, 2007).

Dans le contexte de ma classe de CE1, le projet d'école met en avant des disparités importantes de vocabulaire, mêlant un manque de précision et de compréhension de la part des élèves. La nécessité d'un travail spécifique dans ce domaine m'a paru incontournable. J'ai choisi plus particulièrement le vocabulaire des émotions car il me semble primordial que les élèves disposent d'un lexique qui leur permette d'exprimer ce qu'ils ressentent.

La première partie de ce mémoire présentera un état de la recherche concernant l'enseignement du vocabulaire à l'école et particulièrement celui des émotions. A l'issue de celle-ci, la problématique et les hypothèses seront définies. La partie suivante développera la méthode retenue pour observer l'acquisition du vocabulaire à travers une séquence d'enseignement réalisée *in situ*. Puis les résultats recueillis à la mise en place de cette séquence seront analysés. Enfin, ces derniers seront discutés au regard des points théoriques développés dans l'état de l'art.

1. État de l'art

1.1. L'apprentissage du vocabulaire à l'école

1.1.1. Les textes officiels

Le vocabulaire est un pilier à part entière dans le Socle Commun de Connaissances et de Compétences de 2006. Ce document insiste sur l'importance « d'enrichir quotidiennement le vocabulaire des élèves » (2006, p.5).

La circulaire de mars 2007, ayant pour sujet « l'acquisition du vocabulaire à l'école primaire », souligne que « l'enseignement du vocabulaire sera fondé sur une progression rigoureuse, des séquences spécifiques, des activités systématiques et régulières. ». Elle encourage fortement l'appui sur des textes et l'utilisation d'outils, comme un cahier, où tous les mots étudiés seront répertoriés. Cette circulaire compare ces derniers à « un trésor », on voit bien ici l'importance que prête le Ministère de l'Éducation à l'acquisition du vocabulaire.

Si nous nous intéressons maintenant aux Programmes de 2008, nous pouvons lire : « L'acquisition du vocabulaire accroît la capacité de l'élève à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, à s'exprimer de façon précise et correcte à l'oral comme à l'écrit. Ce domaine doit faire l'objet d'un enseignement spécifique, progressif et transversal. » (2008, p.2).

De plus, dans le cadre de la prévention de l'illettrisme, l'un des piliers du plan d'action est la « consolidation du pilotage du réseau « maîtrise de la langue » » dont le vocabulaire est l'un des domaines importants.

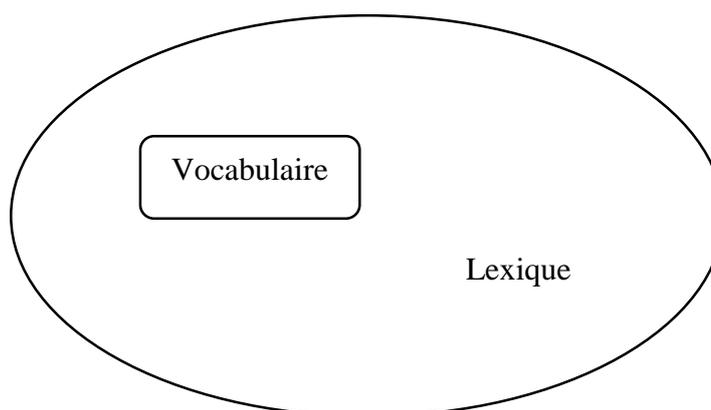
Dans le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture qui sera en vigueur à la rentrée 2016, le mot « vocabulaire » apparaît trois fois : la première dans la partie « Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit », la deuxième dans « Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale », enfin dans la partie « Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres » où ici il est particulièrement spécifié « L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis. » (2015, p.5), qui constitue l'objet de notre étude.

1.1.2. Parle-t-on de vocabulaire ou de lexique ?

Dans le langage courant, les termes lexique et vocabulaire sont souvent considérés comme des synonymes néanmoins ils ne représentent pas exactement le même ensemble. E. Calaque rend compte de cette confusion jusque dans les instructions officielles, « [...] , les enseignants parlent plutôt de « vocabulaire », terme progressivement remplacé dans les instructions officielles par « lexique » » (2004, p.1). C'est pourquoi il est important ici de bien distinguer ces deux termes.

Pour cela, je me suis tournée vers le dictionnaire, Nouveau Petit Robert 2010, dont j'ai retenu ces définitions :

- Lexique : L'ensemble indéterminé des éléments signifiants stables (mots, locutions...) d'une langue, considéré abstraitement comme une composante formant le code de la langue. (Nouveau Petit Robert 2010).
- Vocabulaire : Ensemble de mots dont dispose une personne (Nouveau Petit Robert 2010).



Grâce à ces deux définitions, on distingue bien ces deux termes : le vocabulaire est une partie du lexique. On comprend ainsi que l'enseignement du lexique est impossible et qu'il est à la charge des enseignants de choisir et de programmer le vocabulaire qu'ils voudront étudier pendant l'année.

1.1.3. Que signifie acquérir du vocabulaire ?

1.1.3.1. Distinction entre vocabulaire actif et vocabulaire passif

L'acquisition du vocabulaire se fait tout au long de la vie. Ci-dessous, ce tableau illustre le nombre moyen de mots produits selon âge :

| Âge | 12 mois | 18 mois | 24 mois | 30 mois | 6 ans | Adulte |
|-------------------------|---------|---------------------|------------------|------------------|---------------------|------------------------------|
| Nombre de mots produits | 10 mots | Entre 50 et 60 mots | Plus de 300 mots | Plus de 530 mots | Environ 10 000 mots | Environ 20 000 à 30 000 mots |

Chiffres extraits de « Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire » sous la direction de Micheline Cellier.

Dans cet ouvrage, M. Cellier évoque une étude américaine (« Individual differences and their implications for theories of language development », E.Bates & All) qui fait apparaître deux catégories de vocabulaire :

- Le vocabulaire actif : des mots que l'on comprend et que l'on réutilise dans des productions écrites ou orales. Les programmes de 2008 parlent de « vocabulaire produit »
- Le vocabulaire passif : des mots que l'on comprend mais que l'on ne produit pas. Le terme employé par les programmes de 2008 est « vocabulaire compris ».

Cette étude montre que nous produisons moins de mots que ce que l'on comprend c'est-à-dire que nous avons plus de vocabulaire passif que de vocabulaire actif.

Le vocabulaire dit passif est apporté par l'adulte, les autres enfants, les rencontres littéraires ou encore les situations de découvertes. Les enfants comprennent les mots grâce, notamment, au contexte dans lequel ils sont employés mais ils ne seront pas capables de les réutiliser. Afin que ces mots soient utilisés, il faut que les enfants les rencontrent plusieurs fois et puissent les manipuler dans différentes activités de structuration et de mémorisation (élaboration de champs lexicaux, activités de catégorisation...). Mais le travail n'est pas fini puisqu'il y a toujours un risque que ces mots, maintenant en vocabulaire actif, retournent en vocabulaire passif si ceux-ci ne sont pas utilisés. Il faut donc veiller à ce que les enfants puissent mobiliser ce vocabulaire dans des contextes variés.

De plus, une grande variabilité quant au vocabulaire actif est identifiée chez les élèves. Ceci peut s'expliquer par plusieurs facteurs : la différence de CSP (Catégorie socio-professionnelle) de la famille, les habitudes d'interactions, le niveau de langage employé, les lectures, ... C'est pourquoi l'école a un rôle important, elle se doit de donner la chance à tous les élèves, sans distinction, d'acquérir un vocabulaire actif plus large afin que chacun puisse s'exprimer.

1.1.3.2. Le stockage des mots en mémoire

L'enjeu de l'enseignement du vocabulaire à l'école est de faire basculer progressivement les mots de la mémoire épisodique à la mémoire sémantique (celle des connaissances), autrement dit de passer du vocabulaire passif au vocabulaire actif.

Pour qu'un mot fasse partie du vocabulaire actif de l'élève, il doit d'abord être fixé dans la mémoire à long terme de manière à en permettre une récupération efficace. La mémoire traite l'information selon trois étapes : l'encodage, le stockage et la récupération. Dans un premier temps, l'encodage est le processus par lequel les informations d'ordre sensoriel sont mises en mémoire. D'après M. Cellier, la mémoire ne « garde alors que le sens général et condensé de l'information et non le mot à mot » ni les détails (2015, p.34). Dans un deuxième temps, l'information est stockée en mémoire de manière organisée. Enfin, la récupération est le processus qui permet d'accéder à l'information stockée et de la restituer.

La mémoire fonctionne donc de manière hiérarchisée et stocke les mots encodés de façon logique. Elle est fréquemment comparée à une toile d'araignée où les mots sont reliés les uns aux autres par un système d'embranchement. Selon M. Cellier, les mots sont en effet « accrochés les uns aux autres par toutes sortes de connexions phonologiques, sémantiques, logiques et morphologiques » (2015, p.35). Le contexte d'apparition des mots va donc fortement influencer la manière dont ils vont être stockés en mémoire, par exemple, selon qu'ils soient insérés au sein de phrases ou non. Il est donc nécessaire de mettre en place des activités et des outils structurés, que nous détaillerons plus loin, permettant « une mise en connexion des mots » facilitant leur récupération et leur réutilisation (Cellier, 2015). De manière générale, la répétition permet la rétention d'un mot et la recherche démontre qu'il doit être rencontré et utilisé entre 7 et 10 fois pour être retenu. Ainsi, le rebrassage des mots dans un contexte qui permet de mettre en évidence le fonctionnement des mots en réseau est très efficace pour la mémorisation.

C'est donc sous l'effet de la répétition et de la manipulation qu'un mot va pouvoir être stocké en mémoire.

1.2. Comment la littérature de jeunesse sert-elle l'apprentissage du vocabulaire ?

1.2.1. Découvrir le vocabulaire en contexte : le sens des mots en contexte

Comme le souligne A. Lehmann (2011), une des idées reçues portant sur l'enseignement du lexique est de considérer les mots de façon isolée. Or, l'enseignement du lexique ne consiste pas à « soumettre aux élèves une liste de mots à mémoriser » (2011, p.1). Selon M. Cellier, un mot ne peut donc être isolé des autres mots « car la langue n'est pas un simple répertoire » (2008, p.33). De plus, « le stockage d'une information est intimement lié au contexte de l'acquisition qui peut être d'ordre affectif, cognitif ou social » (2015, p.28). Pour qu'un mot soit compris et mémorisé, il doit donc être mis en relation avec d'autres mots dans un contexte qui en facilite son appropriation. Etudier les mots en contexte (dans le contexte d'une phrase ou plus largement d'un texte) est donc une aide pour la compréhension car « ceux-ci ne prennent de sens que par rapport à un environnement lexical et syntaxique donné » (Cellier, 2015). L'appropriation des mots est donc facilitée par une étude en contexte, milieu naturel, permettant de donner vie aux mots.

En effet, comme l'indique M. Cellier, « vocabulaire et syntaxe sont liés, avec des interférences entre la construction et le sens » (2015, p.27). La phrase offre un environnement syntaxique particulier qui influe sur le sens du mot permettant ainsi de rendre compte des subtilités de la langue, de la polysémie des mots et des affinités, « alliances particulières », qu'entretiennent les mots entre eux, qu'un mot pris isolément ne pourrait mettre en évidence. De la même façon, A. Lehmann explique que « les mots s'insèrent dans des phrases et sont soumis à toutes sortes de contraintes syntagmatiques. Les différentes acceptions d'un mot polysémique sont à mettre en relation avec les différentes constructions du mot, les synonymes ne sont substituables que dans certains environnements, certains mots s'associent entre eux pour former des assemblages spécifiques (collocations) consacrés par l'usage » (2011 p.3).

Dans cette logique, les verbes ont une place privilégiée dans l'enseignement du vocabulaire puisqu'ils structurent la phrase. Autour de ces verbes figurent des places vides qu'il est nécessaire de remplir par des noms que J. Picoche nomme les « actants », c'est-à-dire des « mots indispensables au verbe pour qu'il offre un sens complet » (2011, p.2).

1.2.2. Apprendre du vocabulaire grâce à la richesse langagière de la littérature de jeunesse

Dans cette perspective, la littérature de jeunesse est une entrée privilégiée pour étudier le vocabulaire car les élèves vont pouvoir se référer aux données du texte pour inférer le sens des mots. Comme l'explique M. Cellier, le contexte de la littérature va fournir à l'élève « un petit scénario narratif » donnant sens aux mots. D'après J.C. Chabanne, M. Cellier, M. Dreyfus et Y. Soulé, la littérature « [offre] pour les mots une fiction qui vaudrait définition » (2013, p.4). Autrement dit, c'est cet univers fictionnel qui sert de référence, « d'expérience initiale » au terme avant que le savoir lexical ne se construise.

D'après le B.O de 2008, « la richesse du texte littéraire permet des apports spécifiques : ces textes sont choisis pour la qualité de leur langue – correction syntaxique, vocabulaire précis, varié et employé à bon escient. L'étude du vocabulaire peut être menée à partir de supports textuels intentionnellement choisis ». Ainsi, la littérature de jeunesse peut permettre de construire des séquences d'apprentissage centrées autour d'un thème ou d'un champ lexical choisi dans l'objectif de faire acquérir du vocabulaire précis. Il est également possible d'envisager une lecture en réseaux autour d'un même champ lexical, comme c'est le cas dans notre séquence. Cette mise en réseau littéraire va élargir les contextes d'apparition des mots et permettre aux élèves de confronter leurs interprétations.

La pluralité des contextes offerts dans la littérature de jeunesse permet donc autant de rencontres avec des constructions syntaxiques différentes, qui selon M. Cellier « actualisent chaque fois un sens particulier » et permet de ce fait l'accès au sens d'un mot (2015, p.26).

1.2.3. L'intérêt des albums de littérature de jeunesse

Quelles sont les raisons qui peuvent encourager un enseignant à utiliser les albums de jeunesse à des fins pédagogiques en ce qui concerne l'apprentissage du vocabulaire ?

D'après S. Van der Linden, « l'album [est] une forme d'expression présentant l'interaction de textes (qui peuvent être sous-jacents) et d'images (spatialement prépondérantes) au sein d'un support, caractérisée par une organisation libre de la double page, une diversité de réalisations matérielles et un enchaînement fluide et cohérent de page en page » (2006, p.87).

C'est par l'album que l'enfant entre dans le monde de la littérature à l'école maternelle. Les caractéristiques décrites par S. Van Der Linden en font un outil idéal pour rentrer dans le monde

de l'écrit. Au cycle 1, les illustrations confortent la compréhension d'une histoire oralisée par l'enseignant. Bien souvent cette histoire est reprise par l'élève qui prend plaisir à son tour à raconter à ses pairs. Au cycle 2, lorsque l'élève a découvert l'apprentissage de la lecture, l'interdépendance de textes et d'images prend une autre dimension. L'illustration et le texte sont subordonnés l'un à l'autre dans une interaction. Cette complémentarité texte-image apporte au lecteur des indices sur le contenu du récit, donne des précisions sur une situation, renforce une description. C'est un étayage propice à la découverte du sens d'un mot ou à sa consolidation.

Donner du sens, comprendre le sens de ce qu'on lit, voilà bien le centre des préoccupations de l'enseignant. Or, Plus l'élève comprend le sens de ce qu'il lit, plus il est impliqué dans l'histoire. Plus il en saisit la subtilité, plus elle sera porteuse de sens à ses yeux.

L'interaction texte-illustration, en facilitant la compréhension, fait rentrer en scène le jeu de l'affect. L'enfant se sent concerné parce qu'il comprend qu'il a été confronté à des situations identiques. Il se retrouve. Il peut alors s'identifier au héros. Toute l'histoire par le biais subtil des relations texte-image résonne en lui et il s'imprègne de mots justes qui décrivent ce qu'il a vécu, ressenti. L'impact sur la mémorisation en sera d'autant plus déterminant.

L'album se révèle être un support inducteur de motivation et d'intérêt. Il est attrayant et ludique pour les élèves qui prennent plaisir à le feuilleter et à admirer ses illustrations. De plus, les textes sont généralement courts et constituent une histoire à part entière.

C. Tisset et R. Léon expliquent par ailleurs que l'enfant est séduit par l'album « parce qu'il s'agit de vrais livres [...] qui proposent des personnages et des situations variés parmi lesquels, à un moment ou à un autre, chaque enfant peut se reconnaître et trouver son miel » (1992, p.33). L'élève se retrouve alors dans la situation d'un lecteur tenu en haleine par son récit.

De plus l'enseignant n'est pas limité dans son choix. Il existe une multitude d'albums parmi lesquels il peut sélectionner ceux qui lui semblent pertinents en fonction des apprentissages.

Pour le cycle 2, les programmes privilégient l'enseignement du vocabulaire par l'accès au sens et au contexte. Les albums s'insèrent totalement dans cette orientation. Mais ils ne se suffisent pas à eux-mêmes pour enrichir un corpus, sans une manipulation systématique et une étude approfondie menant à l'acquisition d'un vocabulaire actif.

Ils restent indéniablement un support de qualité offrant des dimensions que l'on ne rencontre dans aucun autre type d'écrit.

1.2.4. Vers une appropriation à long terme : des activités complémentaires pour consolider les connaissances

1.2.4.1. Des activités réflexives et explicites

Comme le souligne M. Cellier, « la seule rencontre avec les mots et une attitude trop passive ne permettent pas une mémorisation correcte. Il faut employer des méthodes actives qui permettent aux élèves de prendre la langue comme objet d'observation et de manipulation » (2015, p.27). Autrement dit, ce n'est pas en exposant les termes de manière fortuite que les élèves vont pouvoir les mémoriser et les réutiliser. D'après les propos de P. Joole, il ne faut pas envisager l'apprentissage du lexique comme un simple « trajet qui irait de la connaissance de mots nouveaux à leur utilisation ». Une simple exposition aux mots ne va pas permettre aux élèves de les réemployer. En effet, « entre ces deux pôles s'intercalent une ou plusieurs séances au cours desquelles les élèves sont invités à prendre en compte des critères [de la langue] » (2011, p.2). Il faut prévoir des activités explicites et réflexives sur les mots rencontrés dans les albums pour permettre leur réutilisation en contexte. L'acquisition du vocabulaire suppose diverses activités permettant de repérer la logique de la langue et ses régularités selon trois domaines lexicaux (domaine sémantique, morphologique et historique). Au cycle 2, ces activités mêlent à la fois étude du sens des mots, des relations de sens entre les mots et de la formation des mots. L'aspect historique n'étant étudié qu'à partir du cycle 3. D'après M. Cellier, il faut envisager le lexique comme un réseau de mots reliés les uns aux autres « par des relations de sens (synonymie, antonymie, champ lexical...), de hiérarchie (hyperonymie), de forme (dérivation), d'histoire (étymologie et emprunts divers) » (2011, p.1).

| DOMAINE SEMANTIQUE | DOMAINE MORPHOLOGIQUE | DOMAINE HISTORIQUE |
|---|--|--|
| Sens d'un mot Polysémie Synonymie Antonymie Hyperonymie Homonymie Paronymie | Dérivation (famille de mots) Composition (populaire et savante) | Etymologie Emprunts aux langues anciennes et modernes |

Extrait du livre de Micheline Cellier : Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire, RETZ, 2015.

Selon les programmes de 2015, les types d'activités à mettre en œuvre sont multiples. Outre les activités de collecte de mots ou de constitution de corpus, l'acquisition du vocabulaire suppose diverses activités articulant vocabulaire, grammaire et orthographe permettant aux élèves de repérer la logique de la langue (tris, et divers classements de mots). Dans cette perspective, P. Joole rappelle que « cette phase de structuration et de catégorisation est complètement intégrée au sein de la séquence de sorte que les élèves soient encouragés à émettre des hypothèses sur les sens des unités » (2011, p.2). De même, S. Branca-Rosoff et al. (2008, p. 266) soulignent que « c'est en installant des moments réguliers d'observation réfléchie de la langue, bien déconnectés du flux de la communication qu'on peut espérer développer une conscience métalinguistique chez les élèves ». En d'autres termes, c'est grâce à la manipulation des mots apparus en contexte lors de temps décrochés consacrés à une réflexion sur la langue que les élèves vont pouvoir utiliser un mot à bon escient, dans des contextes différents que celui de son apparition, c'est-à-dire le décontextualiser.

1.2.4.2. Des outils nécessaires à la mémorisation

Découvrir le vocabulaire en contexte à travers les albums est une entrée remarquable, mais ce travail ne suffit pas à fixer en mémoire le vocabulaire découvert. Il semble indispensable de construire avec les élèves des outils récapitulatifs permettant de garder une trace des éléments lexicaux découverts sous forme d'affiche collective ou de fiche individuelle. Les mots apparus dans le contexte de l'album doivent en effet être extraits et capitalisés sur des supports qui constituent en quelque sorte une « mémoire externe et pérenne qui perdure au-delà de la séquence » (Cellier, 2015). Les élèves peuvent ainsi s'y référer dans toute activité nécessitant une réactivation des mots telle que la production d'écrits « car ils constituent d'indispensables banques de mots » (Cellier, 2015). Ce travail de décontextualisation est donc essentiel.

Cependant, comme nous l'avons évoqué précédemment, le lexique doit être considéré comme ayant une logique interne où les mots entretiennent des relations de sens, de forme et des relations syntaxiques. D'après A. Lehmann, « faire apprendre des listes de vocabulaire ne permet pas de faire comprendre, ni d'assimiler des fonctionnements linguistiques » (2011, p.1). Ces outils doivent donc être suffisamment structurants pour permettre un réemploi efficace. Selon M. Cellier, « les mots sont accrochés les uns aux autres par toutes sortes de connexions phonologiques, sémantiques, logiques et morphologiques. D'où la nécessité de faire mémoriser les mots de façon organisée » (2015, p.35). La mémoire stockant les termes de façon hiérarchisée, les outils ainsi réalisés doivent donc nécessairement mettre en avant une logique structurante facilitant leur récupération (établir différents classements de mots par champ

lexical, par synonymie, antonymie par exemple). D'après M. Cellier, « les bons outils doivent donc être récapitulatifs et évolutifs pour soutenir l'effort de mémorisation et de réactivation » (2011, p.1).

1.3. En quoi le vocabulaire des émotions est-t-il intéressant ?

1.3.1. Le champ lexical des émotions

Pour commencer, faisons la distinction entre champ sémantique et champ lexical qui sont souvent confondus. « On réserve généralement le terme champ sémantique pour caractériser le fonctionnement propre à une unité lexicale » (O. Marmoux et J. Zermatten, dictionnaire numérique des écoliers, formation des personnels inscrits dans l'opération, 13 octobre 2010), c'est-à-dire le champ sémantique d'un mot est l'ensemble des sens de ce mot. Alors qu'on réserve le « champ lexical pour décrire des relations entre plusieurs unités lexicales. » (Olivier Marmoux et Jean Zermatten, 2010), en d'autres termes le champ lexical d'un mot est l'ensemble des mots se rapportant à la même idée. Prenons un exemple : chemise, montagne font partie du champ sémantique de col ; vert, bleu, rouge font partie du champ lexical des couleurs.

Pour continuer, je ferai un éclaircissement sur la différence entre les émotions et les sentiments. Je m'appuierai ici sur les dires de Francis Grossmann et Françoise Boch dans « Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments » (2003). Pour distinguer ces deux termes, F.Grossmann et F.Boch s'intéressent à la cause : « on est conduit à distinguer les émotions, affects transitoires, causés mais non orientés vers un objet humain ou abstrait, appelés « émotion », et les affects orientés vers un objet humain ou abstrait, qui peuvent être durables, que l'on peut qualifier plutôt de « sentiments » » (2003, p.6). En d'autres termes, un sentiment est dirigé vers quelqu'un ou quelque chose, pour une émotion c'est la cause qui est prise en compte. Afin d'illustrer ces propos je reprendrai les exemples de F.Grossmann et F.Boch : « j'aime Jeanne (objet de mon amour) » (2003, p.6) donc l'amour est un sentiment, « la peur du vide est la peur causée par le vide » (2003, p.7) d'où la peur est une émotion. Ils ajoutent, en reprenant les termes de J. Picoche, « les émotions sont des expériences liées au corps, tandis que les sentiments sont des expériences liées au cœur. » (2003, p.7).

Le champ lexical des émotions est alors très riche. Il regroupe des verbes (aimer, pleurer, hurler, ...), des noms (joie, tristesse, colère, ...), des adjectifs (content, triste, peureux, ...), des expressions (heureux comme un poisson dans l'eau, trembler comme une feuille, ...).

1.3.2. La richesse des expressions des émotions

Chaque jour, nous pouvons ressentir une foule d'émotions, il est alors important de pouvoir les partager avec les autres. Mais il est parfois difficile de trouver les mots justes pour décrire cette émotion. Nous nous efforcerons, dans ce paragraphe, de voir la complexité et la richesse du champ lexical des émotions.

1.3.2.1. Les manifestations physiques des émotions

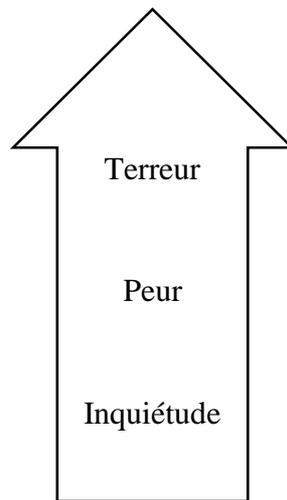
Il est souvent aisé de deviner par l'expression du visage ce que ressent une personne. Les enfants l'ont bien compris de par leur « expérience personnelle des émotions » (Francis Grossmann & Françoise Boch, 2003) et peuvent associer certaines manifestations physiques à une émotion, comme par exemple : un sourire → la joie, les sourcils froncés → la colère, ... Dans leur étude, *Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments*, Francis Grossmann & Françoise Boch (2003) recueillent un extrait de dialogue entre une enseignante et ses élèves de CM2 qui a pour sujet « les émotions éprouvées lors d'une activité d'escalade ». Les élèves insistent sur ce qu'ils ont ressenti dans leur corps pour faire comprendre l'émotion qu'ils ont éprouvée : « dans le corps, il y a de la chaleur ou de la douleur » (2003, p.9), « dans les yeux, quand on pleure, il y a des larmes » (2003, p.9), « dans les mains, quand elles tremblent » (2003, p.9), « dans le ventre : mal au ventre, avoir un nœud à l'estomac » (2003, p.9) et bien d'autres. Francis Grossmann et Françoise Boch disent alors « on voit que les enfants sont en mesure de donner des indices de manifestation, d'associer les émotions à leurs manifestations physiques » (2003, p.9). Les albums sont intéressants de ce point de vue car les élèves ont tendance à beaucoup s'appuyer sur l'illustration. Celle-ci est remplie d'informations grâce notamment aux personnages et surtout à leur visage. Ils peuvent ainsi comprendre un mot peu ou pas connu en s'appuyant sur l'image mais aussi sur le contexte de l'histoire.

1.3.2.2. Le sens des mots

Les auteurs des albums utilisent très souvent le champ lexical des émotions afin de décrire les personnages (son caractère, ses réactions, ...). Ils doivent donc trouver les mots justes et les diversifier pour éviter les répétitions. Ainsi, nous pouvons trouver, dans les albums, beaucoup d'expressions qui sont parfois abstraites mais qui sont riches de sens et intéressantes à étudier avec les élèves. Prenons l'exemple de l'expression « la mort dans l'âme » présente dans l'album *Une forêt blanche et noire* de C. Voltz, cette expression n'est pas commune et n'est pas facile

pour des enfants, or grâce au contexte et à l'illustration, ils peuvent en comprendre le sens. Si, de plus, nous étudions plus précisément cette expression, on peut leur faire associer la mort au chagrin, au deuil qui traduit alors l'idée de tristesse. D'autres associations sont possibles comme celles avec les couleurs : « vert de rage », « une peur bleue », ..., ou encore celles avec des animaux : « heureux comme un poisson dans l'eau », « avoir le cafard », ... Les albums sont donc une véritable mine d'or pour les expressions concernant les émotions.

Ce qui est difficile avec les émotions c'est qu'elles ne sont pas éprouvées avec la même intensité selon les situations, les personnes, ... Et c'est pour ça qu'il existe beaucoup de mots ou d'expressions pour une seule émotion. Prenons pour exemple la peur, dans son champ lexical nous pouvons trouver les mots « inquiet » et « terrifié ». On comprend bien ici que le mot terrifié est plus fort, au niveau sémantique, que le mot inquiet.



F. Grossmann et F. Boch (2003) ajoute que cette « intensification » ou cette « atténuation » peut être faite par l'emploi d'un adjectif : « éprouver une grande peur » ou par l'utilisation « d'expressions semi figées : une colère noire ».

F. Grossmann et F. Boch se sont intéressés à cette question pour rendre compte de l'évolution d'un sentiment dans une situation : « Il est important par conséquent de leur (les enfants) montrer qu'un sentiment passe par des phases différentes, qui sont traduites lexicalement. » (2003, p.11). Ils proposent alors de « sensibiliser les élèves à cette dimension évolutive des sentiments et aux associations syntagmatiques qui leur sont associées ; il est possible, par exemple, de relever et classer les expressions d'un sentiment selon les phases : début, développement, fin » (2003, p.11). On voit encore ici que l'appui sur un album ou sur la littérature jeunesse est important et riche. En effet, à l'aide d'un album il est possible de suivre

l'évolution des émotions d'un personnage dans une situation. Les mots et les images sont souvent éloquentes et aident les élèves à comprendre que l'émotion passe par plusieurs états. Si cette dernière n'est pas comprise dans un premier temps, il est possible, à travers une discussion, de faire ressortir ces différentes phases, les situations dans les albums sont souvent assez proche du vécu des élèves et peuvent facilement s'identifier au personnage.

1.4. Formulation de la problématique et de l'hypothèse

D'une part, la recherche démontre qu'étudier le vocabulaire en contexte permet de donner du sens aux mots et que la littérature s'en trouve être un support privilégié. En effet, ces mots sont intégrés au sein d'une structure lexicale permettant de les mettre en lien les uns avec les autres. En outre, le cadre du récit fictionnel est porteur de sens et joue sur l'affect alors source d'intérêt pour les élèves.

Cependant, M. Cellier souligne bien que partant de cette première rencontre les mots doivent être ensuite observés et manipulés afin de faire ressortir toute la logique de la langue. Des méthodes actives sont donc indispensables pour une mémorisation et une appropriation efficace des mots.

D'autre part, le concept d'émotion est abstrait pour un élève qui parfois est incapable de comprendre et/ou de verbaliser ce qu'il ressent. L'album est essentiel à cette approche, car l'enfant en s'identifiant au personnage peut s'approprier les mêmes émotions d'autant plus si elles lui sont familières. Cette rencontre lui permet non seulement de le conforter dans son ressenti mais aussi d'y associer un vocabulaire qui fera sens pour lui.

Au regard de la recherche et lors de la conception de ma séquence, je me suis donc demandée **dans quelle mesure la littérature permet d'acquérir le vocabulaire de l'émotion ?**

Cette problématique suppose l'hypothèse suivante :

La constitution d'outils et la mise en œuvre d'activités à partir du lexique découvert lors de la lecture d'albums de littérature jeunesse favorisent l'appropriation et le réinvestissement de ce vocabulaire.

2. Méthode

2.1. Participants

J'ai mené le dispositif dans une classe de CE1 de 25 élèves âgés de 6 à 8 ans dont 14 garçons et 11 filles, au sein d'une école élémentaire comptant 182 élèves issus de milieux socio-culturels plutôt favorisés.

Le projet d'école met en évidence la nécessité d'enrichir le vocabulaire. En effet, il a été constaté d'une part une pauvreté du lexique et d'autre part un manque de précision et de compréhension de la part des élèves. La langue française constituant l'objet d'apprentissage central des programmes, il m'a semblé opportun d'entreprendre un travail dans ce domaine.

Le niveau de la classe est homogène, j'ai cependant constaté des disparités au niveau de la maîtrise de la langue. J'ai pu observer qu'une inégalité importante existait entre les élèves concernant leur stock lexical. Cela m'a donc engagée à renforcer cette compétence.

C'est sur la base des évaluations et de mes observations faites au cours de l'année scolaire que j'ai déterminé 3 niveaux différents comme suit : 5 élèves en difficulté, 15 élèves représentatifs de la moyenne et 5 élèves se situant nettement au-dessus de la moyenne.

2.2. Matériel et procédure

2.2.1. Démarche adoptée

Le contexte d'apparition des mots est essentiel car il contribue à leur donner du sens, condition d'une bonne mémorisation. Cependant, il faut amener l'élève à se détacher de ce contexte initial d'acquisition pour qu'il prenne conscience que les mots s'utilisent dans des contextes différents. Les mots doivent être décontextualisés, c'est-à-dire extraits de leur contexte de base, observés et manipulés au travers d'activités spécifiques sur la langue pour permettre à l'élève de les réutiliser à bon escient dans d'autres situations, de les recontextualiser. D'après Micheline Cellier, il faut privilégier des activités permettant des réemplois multiples, des « opérations de multirecontextualisation » pour consolider le sens et permettre l'accès des mots en vocabulaire actif. En effet, « plus un mot est réinvesti dans différentes phrases, plus la maîtrise de ses emplois s'affermi et plus il se détache du cadre de la première rencontre » (2015, p.36).

D'après les recherches de Micheline Cellier, il s'agit donc d'une démarche en trois temps :



Ce processus n'est cependant pas figé. Lors de la conception et la mise en œuvre d'une séquence d'apprentissage en vocabulaire, il est possible de prévoir plusieurs activités au sein d'une même séance permettant à la fois de décontextualiser et de recontextualiser le vocabulaire découvert dans le contexte de base. De même, il est intéressant de prévoir des retours sur le contexte d'acquisition initial pour exemplifier un propos ou se réapproprier le sens d'un mot afin d'enrichir le vocabulaire.

2.2.2. Construction de la séquence au regard de cette démarche

Pour tester mes hypothèses de départ, j'ai construit une séquence d'enseignement autour de la démarche décrite précédemment. Chaque étape du processus suppose donc des outils et des activités précis qu'il s'agira de décrire. Cette séquence porte sur l'acquisition du vocabulaire des émotions à partir d'albums de littérature de jeunesse dont l'objectif final est de réinvestir le vocabulaire appris en production d'écrits. Mon choix s'est donc orienté sur le thème des émotions d'autant plus que les programmes de 2008 incitent les enseignants à étudier le lexique s'y rapportant. L'élève doit maîtriser un vocabulaire qui va lui permettre d'exprimer ce qu'il ressent, non seulement dans le cadre d'activités artistiques : « ces activités s'accompagnent de l'usage d'un vocabulaire précis qui permet aux élèves d'exprimer leurs sensations, leurs émotions, leurs préférences et leurs goûts », mais aussi dans le domaine des compétences civiques et sociales : « chaque élève doit être capable d'évaluer les conséquences de ces actes : savoir reconnaître et nommer ses émotions... ».

La séquence s'est déroulée pendant la 3^{ème} période de l'année, soit de début mars à début avril et se décline en 10 séances détaillées en annexes.

La première séance est dédiée à l'évaluation diagnostique. Il s'agit ici de recueillir les mots déjà connus relatifs au champ lexical des émotions. Les deuxième, troisième et quatrième séances sont consacrées à la recherche du vocabulaire des émotions dans les albums de littérature de

jeunesse et à leur classement sur des outils récapitulatifs collectifs. La cinquième séance constitue une séance intermédiaire puisqu'elle contribue à la fois à établir un outil récapitulatif individuel, à utiliser le vocabulaire dans le contexte des albums puis dans un contexte différent. Les sixième, septième, huitième et neuvième séances favorisent une appropriation des mots au travers d'activités spécifiques sur la langue et une recontextualisation dans d'autres situations. Enfin, la dernière séance consiste à évaluer les élèves sur le vocabulaire acquis en production d'écrits.

Le schéma ci-dessous récapitule le déroulement des différentes étapes de la séquence :

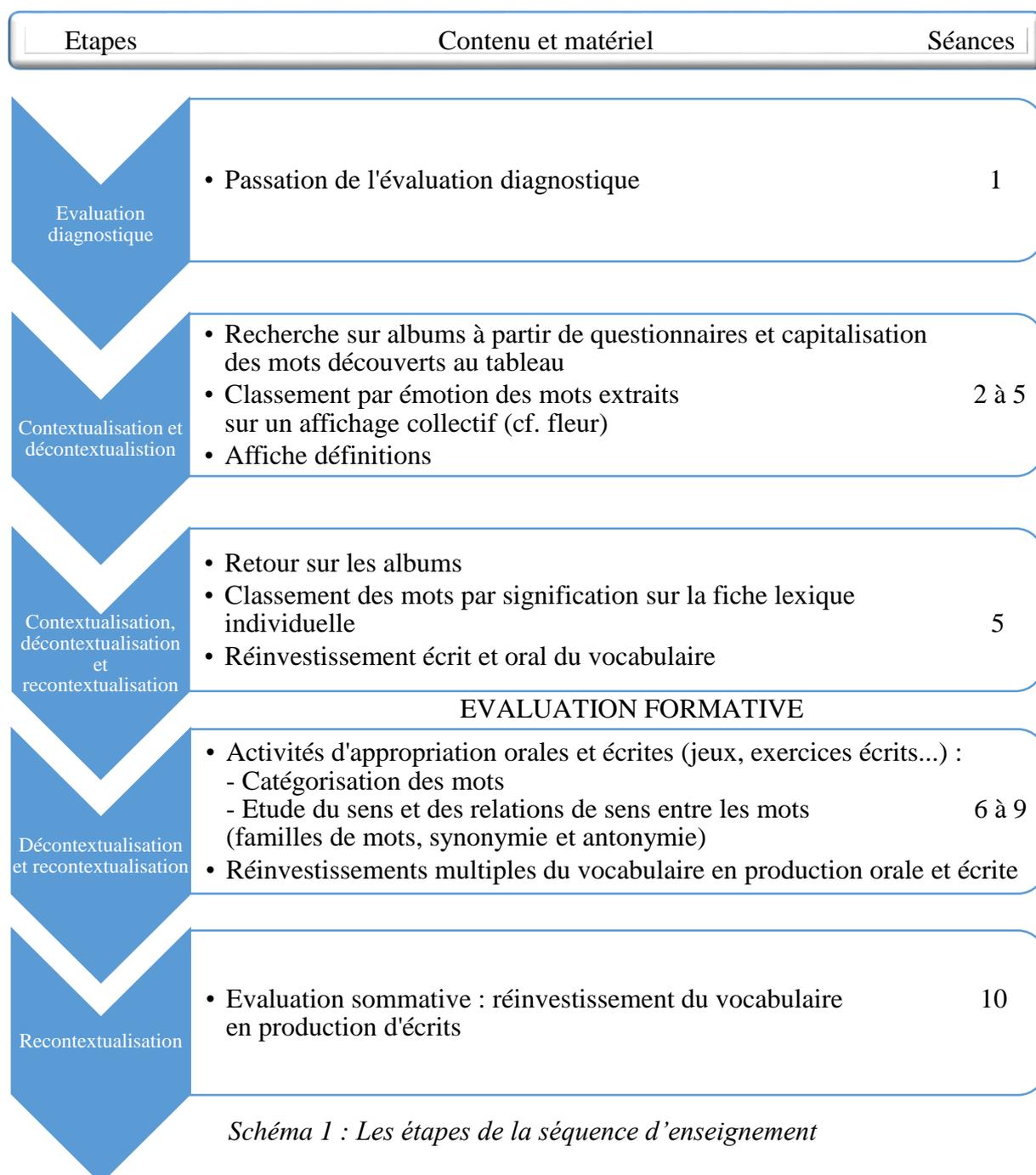


Schéma 1 : Les étapes de la séquence d'enseignement

2.2.3. Détail de la séquence

Je vais m'attacher dans cette partie à détailler les grandes étapes de la séquence en veillant à mettre en évidence les outils élaborés et les activités mises en œuvre.

2.2.3.1. Evaluation diagnostique : séance 1

Afin d'avoir une idée précise du stock de mots déjà connu par les élèves concernant le champ lexical des émotions, j'ai mis en place en début de séquence une évaluation diagnostique. Il s'agissait d'observer des photos et de dire pour chacune d'elle ce que pouvait ressentir le personnage mis en scène. Plusieurs possibilités pouvaient être envisagées.

Celle-ci consistait donc pour les élèves à mettre en mots l'émotion ressentie à partir d'un signifiant (photos).

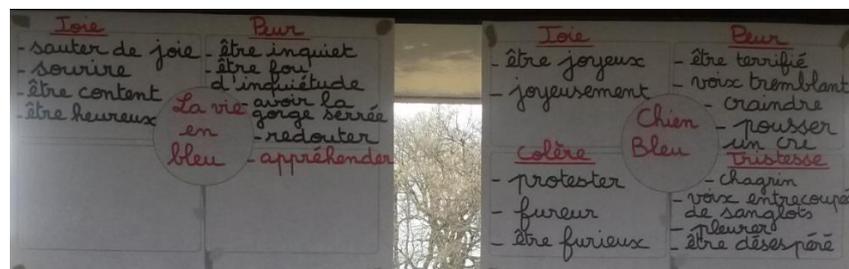
2.2.3.2. De la contextualisation à la décontextualisation : séances 2 à 5

Dans un premier temps, j'ai choisi d'étudier le vocabulaire des émotions au travers d'albums de littérature de jeunesse. Comme expliqué dans la recherche, cet outil constitue une entrée remarquable pour donner tout leur sens aux mots. Outre une richesse lexicale, les albums offrent à de jeunes enfants la possibilité d'être confrontés à des situations révélatrices du jeu subtil des émotions. Ma démarche a donc d'abord consisté à m'orienter vers le choix d'albums pour dégager un lexique précis concernant les émotions suivantes : la joie, la tristesse, la peur, la colère et la timidité. Pour offrir des contextes différents auxquels se référer, un champ lexical plus vaste, une variété dans les nuances de sens (plusieurs mots pour une même émotion), j'ai retenu six albums : « La chèvre de Monsieur Seguin » d'Alphonse Daudet, « Loulou » de Grégoire Solotareff, « Même pas peur ! » de Stéphane Frattini, « Aristide chien timide » de Joëlle Rodoreda, « La vie en bleue » de Carl Norac et « Chien bleu » de Nadja. Le corpus de mots sélectionné (présent en annexe 2) comporte donc autant de noms, de verbes, d'adjectifs et d'expressions permettant un réemploi efficace au sein d'un contexte.

Pour étudier et dégager le lexique des émotions de ces albums, j'ai donc construit des questionnaires. Les questions formulées, dont un extrait est présenté en annexe 2, ont été orientées de manière à ce que les élèves repèrent le lexique des émotions, certaines questions se référant non seulement au texte mais aussi aux illustrations. Les élèves ont pu par exemple se servir de ces illustrations pour éclairer le descriptif d'une manifestation physique absente

dans le texte. Cette complémentarité texte-image a permis de compléter le texte, d'enrichir le sens d'un mot et ainsi d'en affiner sa compréhension dans un contexte défini. Les mots ont ensuite été capitalisés au tableau.

Au regard de la recherche, ce contexte de base ne suffit pas pour permettre une mémorisation efficace des mots. Dans un deuxième temps, des outils ont donc été élaborés avec les élèves pour les décontextualiser. Après chaque étude du vocabulaire sur les albums, celui-ci a été extrait et relevé sur des affiches collectives récapitulatives. Ces affiches ne constituent pas des listes de mots « en vrac », le champ lexical des émotions a donc été partagé en sous-rubriques : la joie, la tristesse, la colère et la peur. Les élèves ont pour chaque album établi en amont un classement des mots se référant à une même émotion, dont voici un extrait :



De même, lors de la cinquième séance, les élèves ont individuellement rangé les mots de tous les albums selon le même classement pour se constituer une fiche lexicale à laquelle se référer lors des activités (annexe 2). Une affiche définissant les mots incompris lors de l'étude sur les albums a également été créée avec les élèves (annexe 2).

Ces outils ont donc permis aux élèves d'abstraire le vocabulaire du contexte d'apparition initial. Ils constituent de ce fait la première phase de décontextualisation du vocabulaire.

2.2.3.3. De la décontextualisation à la recontextualisation : séance 6 à 9

Dès le début de la sixième séance, j'ai mis en place une évaluation formative en réutilisant l'évaluation diagnostique afin de mesurer les acquis des élèves à cette étape de la séquence. J'ai ainsi pu réajuster les apprentissages pour les élèves en difficulté.

Comme le souligne Micheline Cellier (2015), des activités explicites et réflexives sur la langue sont nécessaires pour mémoriser et réinvestir à bon escient le vocabulaire découvert en contexte. Dans cette optique, les séances 6 à 9 ont consisté à manipuler et réinvestir les mots

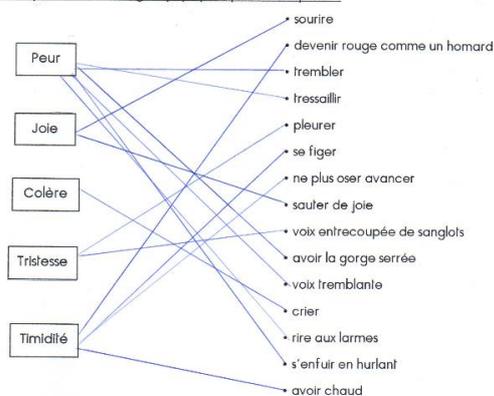
découverts dans les albums. Chaque séance se structure en trois phases permettant d'amener les élèves à recontextualiser les mots.

La première phase permet aux élèves de réinvestir le vocabulaire et d'appréhender les apprentissages de façon ludique par l'expérimentation de jeux oraux (jeux de mimes, jeux de devinettes...). La séquence présentée en annexe 1 détaille le déroulement de ces jeux. Ceux-ci ont permis aux élèves une réactivation du vocabulaire étudié lors des séances précédentes et selon M Cellier, « de se remémorer la séance de façon décontextualisée » (2015, p.43).

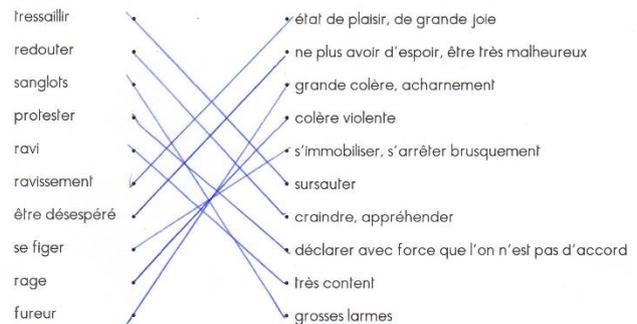
La deuxième phase permet d'étudier le sens et les relations de sens entre les mots hors contexte. Les activités mises en place ont pour objectif de repérer la logique de la langue et d'établir des connections entre les mots. Ces activités vont donc permettre de travailler à la fois deux domaines lexicaux : le domaine sémantique (sens du mot, synonymie et antonymie) et le domaine morphologique (familles de mots).

Afin d'étudier le sens des mots, j'ai mis en place des exercices d'appropriation permettant par exemple de relier les mots à leur définition ou de relier les émotions à leurs manifestations physiques :

1- Relie chaque émotion aux signes physiques qui lui correspond :



1- Relie les mots aux définitions que nous avons trouvées en classe. Tu peux utiliser ton dictionnaire :



Pour mettre en évidence les relations de sens entre les mots, j'ai également proposé des activités permettant l'association de mots sur la base de la synonymie, de l'antonymie et de la dérivation.

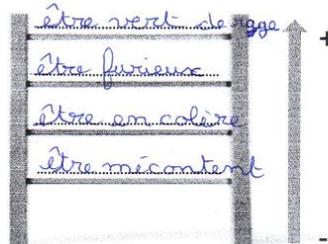
Des exercices de manipulation et de groupement de mots ont étayé ce travail :

1- Remplis le tableau à l'aide des étiquettes :

| SYNONYME | MOT | CONTRAIRE |
|----------|-----------|-----------|
| rage | colère | calme |
| crainte | peur | courage |
| bonheur | joie | tristesse |
| chagrin | tristesse | joie |

Par ailleurs, les synonymes font souvent apparaître des différences d'intensité, qu'il a été d'autant plus important de mettre en évidence pour le vocabulaire des émotions. En voici un extrait :

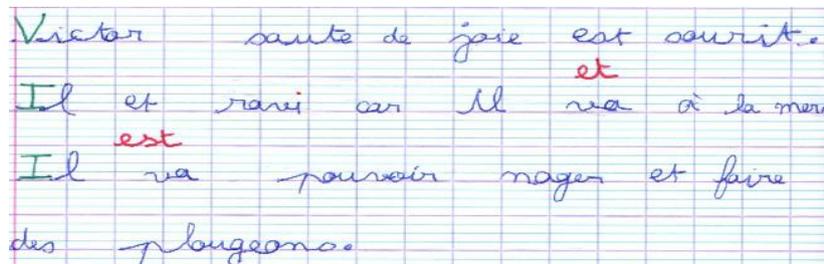
2- Ecris les mots suivants sur l'échelle de la colère, du moins en colère au plus en colère :
 être furieux / être vert de rage / être en colère / être mécontent



Enfin, ces activités de décontextualisation du vocabulaire (dont d'autres sont présentées en annexe 3) ont précédé les activités de réinvestissement écrit mises en place au sein de chaque séance permettant un réemploi des mots en contexte :

3- Choisis un mot/groupe de mots par colonne pour décrire ce que ressent un personnage de ton choix.
Attention, conjugue bien le verbe dans la phrase. Recommence plusieurs fois.

Où ? dans le cahier de production d'écrits. Si tu as terminé : illustre tes phrases.



2.2.3.4. Evaluation sommative : dernière séance

Lors de cette séance, les élèves ont été évalués sur leur capacité à réinvestir le vocabulaire en contexte. Seuls les élèves en difficulté pouvaient se référer à la fiche lexicale individuelle. Le travail de production d'écrits demandé consistait à inventer deux petites histoires à partir d'inducteurs (photos décrivant une mise en scène de personnages suggérant des émotions). L'objectif de cette évaluation a été non seulement de vérifier l'acquisition du vocabulaire des émotions, mais aussi l'utilisation de son lexique à bon escient.

3. Résultats

3.1. Choix du traitement des données

Il est question à travers cette démarche de vérifier mon hypothèse, à savoir que la constitution d'outils et la mise en œuvre d'activités à partir du lexique découvert lors de la lecture d'albums de littérature jeunesse favorisent l'appropriation et le réinvestissement de ce vocabulaire.

Pour cela, j'ai analysé les productions de tous les élèves à différentes étapes du processus. Les outils sur lesquels je me suis appuyée pour fonder mon analyse sont l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative, une production d'écrits réalisée en cours de séquence (séance 7) et l'évaluation sommative. A noter que pour l'évaluation formative, les élèves avaient accès aux affiches récapitulatives collectives sur lesquelles a été extrait le vocabulaire des albums. De même, pour la production d'écrits en cours de séquence, les élèves ont dû choisir dans une liste proposée le vocabulaire à utiliser.

Comme expliqué dans la partie précédente, l'objectif de l'évaluation diagnostique et de l'évaluation formative est d'associer un mot à un signifiant qu'est l'image. Il s'agit donc de vérifier la compréhension du sens du mot, du lexique utilisé. L'objectif de la production d'écrits et de l'évaluation sommative est en revanche le réinvestissement de ces mots, donc de vérifier le bon réemploi de ceux-ci au sein d'un contexte.

Pour vérifier mon hypothèse de départ, j'ai donc choisi d'orienter mon analyse sur la quantité de mots utilisés (appropriés) en évaluation diagnostique et formative d'une part et la quantité de mots réinvestis en contexte en cours de séquence et en évaluation sommative d'autre part.

Dans un premier temps, j'ai comparé le nombre de mots utilisés lors de l'évaluation diagnostique, au nombre de mots utilisés lors de l'évaluation formative. Pour cela mon analyse a procédé en deux temps :

- 1- Comparaison du nombre de mots utilisés appartenant au champ lexical des émotions et dont le sens est maîtrisé.
- 2- Comparaison du nombre de mots utilisés appartenant au champ lexical des émotions mais qui ne correspondent pas à l'émotion mise en scène.

Dans un deuxième temps, j'ai confronté le nombre de mots réinvestis en cours de séquence par l'analyse d'une production d'écrits, au nombre de mots réinvestis en fin de séquence, par l'analyse de l'évaluation sommative, selon deux axes :

1- Comparaison du nombre de mots réinvestis à bon escient.

2- Comparaison du nombre de mots réinvestis à mauvais escient.

Pour permettre une lisibilité plus claire des résultats, ceux-ci sont récapitulés dans des tableaux.

La partie suivante s'attache à observer et analyser les tableaux récapitulatifs présentant les résultats saillants au regard de ma question de départ.

3.2. Recueil de données

Tableau 1 : Comparaison du nombre de mots utilisés en évaluation diagnostique et formative

| Elèves | Evaluation diagnostique | | | Evaluation formative (support des affiches) | | |
|--------------|--|--|------------|--|--|------------|
| | Nombre de mots utilisés appartenant au champ lexical des émotions et dont le sens est maîtrisé | Nombre de mots utilisés appartenant au champ lexical des émotions mais dont le sens n'est pas maîtrisé | Total | Nombre de mots utilisés appartenant au champ lexical des émotions et dont le sens est maîtrisé | Nombre de mots utilisés appartenant au champ lexical des émotions mais dont le sens n'est pas maîtrisé | Total |
| C | 7 | 5 | 12 | 24 | 6 | 30 |
| L | 5 | 5 | 10 | 16 | 6 | 22 |
| M | 5 | 5 | 10 | 27 | 3 | 30 |
| L | 8 | 2 | 10 | 17 | 3 | 20 |
| N | 6 | 1 | 7 | 23 | 7 | 30 |
| A | 12 | 6 | 18 | 24 | 6 | 30 |
| J | 8 | 0 | 8 | 29 | 0 | 29 |
| E | 15 | 5 | 20 | 25 | 5 | 30 |
| G | 10 | 2 | 12 | 24 | 6 | 30 |
| T | 10 | 1 | 11 | 19 | 6 | 25 |
| M | 7 | 3 | 10 | 24 | 6 | 30 |
| C | 5 | 5 | 10 | 19 | 7 | 26 |
| R | 11 | 3 | 14 | 27 | 3 | 30 |
| B | 9 | 1 | 10 | 26 | 4 | 30 |
| M | 6 | 1 | 7 | 21 | 8 | 29 |
| T | 7 | 3 | 10 | 16 | 3 | 19 |
| L | 17 | 7 | 24 | 29 | 1 | 30 |
| T | 7 | 2 | 9 | 20 | 7 | 27 |
| N | 6 | 4 | 10 | 17 | 5 | 22 |
| G | 7 | 2 | 9 | 25 | 5 | 30 |
| A | 7 | 4 | 11 | 15 | 9 | 24 |
| W | 8 | 2 | 10 | 30 | 0 | 30 |
| E | 7 | 3 | 10 | 24 | 5 | 29 |
| T | 10 | 1 | 11 | 29 | 1 | 30 |
| A | 8 | 2 | 10 | 19 | 6 | 25 |
| Total | 208 | 75 | 283 | 569 | 118 | 687 |
| Moyenne | 8,3 | 3 | 11,3 | 22,8 | 4,7 | 27,5 |

Le tableau 1 met en évidence pour chaque élève, le nombre de mots utilisés, appartenant au champ lexical des émotions, dont le sens est maîtrisé, c'est-à-dire correspondant à l'émotion mise en scène, et également dont le sens n'est pas maîtrisé, c'est-à-dire ne correspondant pas à l'émotion mise en scène, en évaluation diagnostique et en évaluation formative.

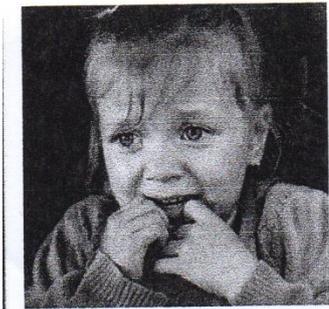
On constate dans un premier temps, que le nombre de mots utilisés entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative a considérablement augmenté. Il est passé de 11,3 mots en moyenne à 27,5 mots, soit 2,4 fois plus de mots utilisés, ce qui revient à une évolution de 143 %. Une telle évolution est justifiée par le fait que les élèves avaient à leur disposition les outils récapitulatifs des mots extraits des albums (affichages collectifs) et pouvaient donc s'y référer. Outre cette augmentation du nombre de mots, il est important d'analyser la maîtrise du sens des mots que les élèves ont utilisés. Pour cela, le tableau 2 synthétise les résultats du tableau 1 et permet une analyse plus fine des données :

Tableau 2 : Synthèse des résultats

| | Evaluation diagnostique | Evaluation formative | Coefficient multiplicateur | Taux d'évolution |
|---|-------------------------|----------------------|----------------------------|------------------|
| Nombre de mots utilisés appartenant au champ lexical des émotions → sens maîtrisé | 8,3 | 22,8 | 2,7 | 174 % |
| Nombre de mots utilisés appartenant au champ lexical des émotions → sens non maîtrisé | 3 | 4,7 | 1,5 | 56 % |
| Total | 11,3 | 27,5 | 2,4 | 143 % |

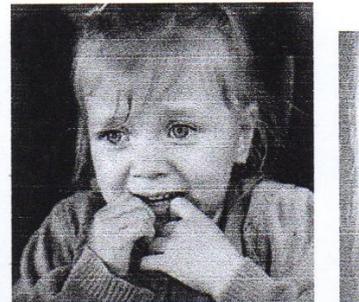
Le tableau 2 démontre qu'outre une augmentation importante du nombre de mots utilisés, celle-ci n'a pas altéré la qualité de compréhension du sens des mots. En effet, on constate que d'une part le nombre de mots dont le sens est maîtrisé est 2,7 fois plus important en évaluation formative qu'en évaluation diagnostique mais que le nombre de mots utilisés dont le sens n'est

pas maîtrisé, n'est que de 1.5 fois plus en évaluation formative. Le rapport entre les deux s'est donc réduit. Autrement dit, le nombre de mots dont le sens n'est pas maîtrisé augmente, mais beaucoup plus faiblement (évolution de 56 %) que le nombre de mots dont le sens est maîtrisé (évolution de 174 %). On aurait pu effectivement croire que le fait d'utiliser plus de mots entraînerait des erreurs plus fréquentes. Or, non seulement les élèves ont utilisé plus de mots mais ils les ont mieux employés donc mieux compris.



peur.....

Extrait d'une production d'élève
en évaluation diagnostique



elle a peur.....
 elle est terrorisée.....
 elle est effrayée.....

Extrait d'une production d'élève
en évaluation formative

On remarque bien à travers cet exemple que l'élève a utilisé plus de mots pour décrire une émotion mais il en a également compris le sens puisque les mots utilisés font tous partis du champ lexical de l'émotion mise en scène (la peur). En outre, on constate que les mots n'ont pas été utilisés seuls mais ont été intégrés au sein de phrases.

Afin de mesurer les effets de mon dispositif et des activités mises en œuvre tout au long de la séquence, il est intéressant de vérifier dans un deuxième temps, que les mots extraits des albums ont été réinvestis à bon escient au sein d'un contexte.

Dans cette perspective, le tableau 3 met en évidence pour chaque élève, le nombre de mots appartenant au champ lexical des émotions, réinvestis à bon escient, ainsi que le nombre de mots appartenant au champ lexical des émotions mais réinvestis à mauvais escient, en production d'écrits en cours de séquence et en évaluation sommative.

Tableau 3 : Comparaison du nombre de mots réinvestis en production d'écrit en cours de séquence et en évaluation sommative

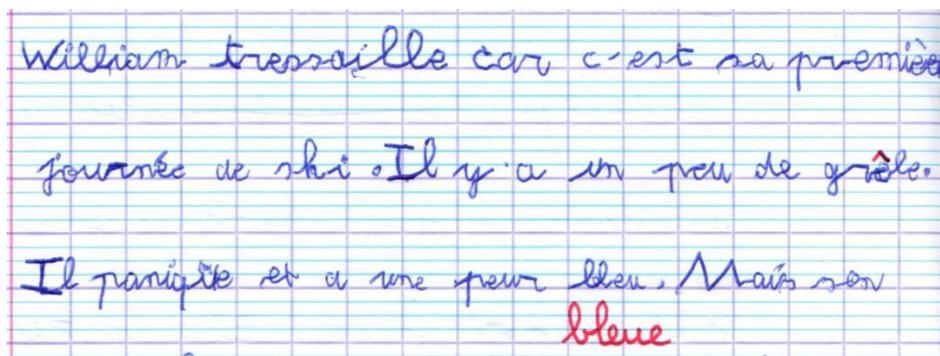
| Elèves | Production d'écrits en cours de séquence | | | Evaluation sommative | | |
|--------------|--|--|--------------|--|---|--------------|
| | Nombre de mots appartenant au champ lexical des émotions et réinvestis à bon escient | Nombre de mots appartenant au champ lexical des émotions mais réinvestis à mauvais escient | Total | Nombre de mots appartenant au champ lexical des émotions et réinvestis à bon escient | Nombre de mots utilisés appartenant au champ lexical des émotions mais réinvestis à mauvais escient | Total |
| C | 2 | 0 | 2 | 3 | 0 | 3 |
| L | 3 | 0 | 3 | 2 | 0 | 2 |
| M | 6 | 0 | 6 | 2 | 0 | 2 |
| L | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 |
| N | 2 | 1 | 3 | 2 | 0 | 2 |
| A | 2 | 0 | 2 | 4 | 0 | 4 |
| J | 2 | 0 | 2 | 4 | 0 | 4 |
| E | 2 | 0 | 2 | 4 | 0 | 4 |
| G | 3 | 0 | 3 | 3 | 0 | 3 |
| T | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 |
| M | 0 | 4 | 4 | 3 | 1 | 4 |
| C | 3 | 0 | 3 | 6 | 0 | 6 |
| R | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| B | 4 | 0 | 4 | 5 | 0 | 5 |
| M | 2 | 0 | 2 | 3 | 0 | 3 |
| T | 3 | 0 | 3 | 4 | 0 | 4 |
| L | 3 | 0 | 3 | 5 | 0 | 5 |
| T | 3 | 0 | 3 | 3 | 0 | 3 |
| N | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 |
| G | 6 | 0 | 6 | 5 | 0 | 5 |
| A | 4 | 0 | 4 | 3 | 0 | 3 |
| W | 4 | 1 | 5 | 5 | 0 | 5 |
| E | 3 | 0 | 3 | 2 | 0 | 2 |
| T | 3 | 0 | 3 | 4 | 0 | 4 |
| A | 3 | 1 | 4 | 3 | 0 | 3 |
| Total | 70 | 7 | 77 | 82 | 2 | 84 |
| Moyenne | 2.8 | 0.3 | 3.1 | 3,3 | 0.1 | 3,4 |

On remarque dans un premier temps, que le nombre de mots réinvestis en évaluation sommative est de 3,4 mots en moyenne contre 3,1 mots en production d'écrits réalisée en cours de séquence. Ces résultats montrent donc une augmentation du nombre de mots de 9 % soit 1,1 fois plus de mots réinvestis. Parmi ces mots, il est également important d'analyser combien d'entre eux ont été réinvestis à bon escient et à mauvais escient. Pour cela, le tableau 4 synthétise les résultats du tableau 3 et permet l'analyse de ces données :

Tableau 4 : Synthèse des résultats

| | Production d'écrit en cours de séquence | Evaluation sommative | Coefficient multiplicateur | Taux d'évolution |
|--|---|----------------------|----------------------------|------------------|
| Nombre de mots réinvestis appartenant au champ lexical des émotions → à bon escient | 2,8 | 3,3 | 1,2 | 17 % |
| Nombre de mots réinvestis appartenant au champ lexical des émotions → à mauvais escient | 0,3 | 0,1 | 0,3 | - 66 % |
| Total | 3,1 | 3,4 | 1,1 | 9 % |

Le tableau 4 démontre que les élèves ont réemployé plus de mots en contexte en évaluation sommative qu'en production d'écrits en cours de séquence (évolution de 9 %) mais qu'ils les ont également mieux réinvestis. En effet, on constate que le nombre de mots réinvestis à bon escient est 1,2 fois plus important en évaluation sommative qu'en production d'écrits réalisée en cours de séquence, soit une augmentation de 17 %, et que le nombre de mots réinvestis à mauvais escient a diminué de 66 %. Autrement dit, les élèves ont réinvestis plus de mots mais ont également acquis une meilleure maîtrise du sens des mots en contexte.



Extrait d'une production d'élève réalisée en cours de séquence

Elicia est entrain de lire un livre dans sa chambre. Tout a coup
elle entend une porte qui claque. Elle tressaille. Elle appelle sa
maman en hurlant.

Extrait d'une production d'élève en évaluation sommative

La comparaison de ces deux extraits de productions d'écrits démontre dans les deux cas, un réinvestissement des mots au sein d'un contexte, mais également une meilleure maîtrise du sens des mots en évaluation sommative qu'en production d'écrits en cours de séquence. On peut remarquer par exemple que l'élève utilise le verbe « tressaillir » à mauvais escient dans la première production d'écrits, mais le réinvestit à bon escient en évaluation sommative.

4. Discussion

Les indicateurs diagnostiques qui ont déclenché le choix de mon projet en vocabulaire au sein de ma classe de CE1, sont d'une part une grande disparité de vocabulaire entre les élèves, des difficultés de langage (sens) et d'autre part, des difficultés de communication entre certains élèves.

De ces observations et difficultés identifiées, il m'a semblé opportun d'envisager une séquence d'enseignement dont l'objectif serait de permettre aux élèves d'acquérir du vocabulaire afin d'exprimer leurs émotions.

Après avoir effectué diverses recherches concernant l'enseignement du vocabulaire au cycle 2, j'ai retenu que découvrir le vocabulaire dans le contexte des albums de littérature jeunesse est une entrée privilégiée et permet aux élèves d'accéder au sens des mots, mais que cette rencontre en contexte ne suffit pas à fixer en mémoire, ni à réinvestir le vocabulaire découvert.

Au regard de mes lectures, j'ai donc émis l'hypothèse que la constitution d'outils et la mise en œuvre d'activités à partir du lexique découvert lors de la lecture d'albums de littérature jeunesse, favorisent l'appropriation et le réinvestissement de ce vocabulaire.

Les résultats décrits précédemment vont donc me permettre dans la partie suivante de questionner mon hypothèse initiale.

4.1. Retour réflexif sur mon hypothèse initiale

Les résultats démontrent dans un premier temps que les élèves ont tous utilisés plus de mots en évaluation formative qu'en évaluation diagnostique (2,4 fois plus de mots utilisés) et qu'ils les ont mieux employés et mieux compris (2,7 fois plus de mots dont le sens est maîtrisé). Ces résultats sont à mettre en correspondance avec l'utilisation par les élèves des outils récapitulatifs du vocabulaire extrait des albums lors de l'évaluation formative. En effet, les élèves avaient à leur disposition les différents affichages collectifs (fleurs) créés lors des séances 2 à 6. Les mots capitalisés sur ces outils étaient ainsi classés de façon à permettre leur récupération (classement des mots par champ lexical : joie, tristesse, peur, colère et timidité).

Les résultats montrent donc que les élèves ont su réutiliser les mots extraits et en ont également, pour la plupart, maîtrisé le sens.

Je peux donc en déduire que des outils récapitulatifs du vocabulaire extrait des albums de littérature jeunesse, élaborés avec les élèves et suffisamment structurés, permettent une récupération et une première appropriation en vocabulaire actif des mots découverts en contexte.

Comme expliqué dans la recherche, ces outils constituent la première étape de décontextualisation des mots et permettent une structuration du lexique pour en faciliter la récupération et le réinvestissement tout au long et au-delà de la séquence. En effet, ces outils peuvent être évolutifs, complétés et réinvestis lors de l'étude du vocabulaire rencontré dans d'autres albums ou d'autres situations par exemple.

Pour permettre aux élèves de réinvestir les mots dans un nouveau contexte, des activités systématiques de manipulation des mots hors contexte (catégorisation, relation de sens entre les mots) et de réinvestissement multiple du vocabulaire en contexte (jeux oraux, devinettes, productions orales et écrites...), ont été mises en œuvre.

Les résultats concernant le réinvestissement des mots en contexte montrent que les élèves ont réinvestis plus de mots en évaluation sommative qu'en production d'écrit en cours de séquence (1,1 fois plus de mots utilisés) et qu'ils en ont mieux maîtrisé le sens en contexte (1,2 fois plus de mots réinvestis à bon escient). Lors de la première production d'écrit, les élèves possédaient une liste de mots à réemployer, tandis que lors de l'évaluation sommative, les élèves ne disposaient d'aucun support. Cette comparaison est intéressante puisque dans le premier cas, les élèves ont dû créer un contexte pour utiliser des mots choisis dans une liste, tandis que dans l'autre, ils ont non seulement dû créer le contexte mettant en scène une émotion, mais également réinvestir les mots pour la décrire.

Je peux donc déduire que les activités menées tout au long de la séquence ont permis aux élèves de s'approprier le sens des mots en contexte et de réinvestir ce vocabulaire dans de nouveaux contextes.

Mon hypothèse de recherche est donc validée : la constitution d'outils et la mise en œuvre d'activités à partir du lexique découvert lors de la lecture d'albums de littérature jeunesse ont permis aux élèves de s'approprier efficacement le vocabulaire des émotions et de le réinvestir à bon escient.

4.2. Limites du dispositif et perspectives

En ce qui concerne le dispositif mis en place, je constate que certains points pourraient être améliorés. Tout d'abord le choix d'avoir retenu six albums dans lesquels sont mises en scène plusieurs émotions afin d'étudier le lexique en contexte a été pertinent. Les élèves ont pu découvrir que pour une même émotion, il existait une multitude de mots pour la décrire. De plus, chaque élève ayant une sensibilité propre, la diversité des albums a offert un éventail de contextes qui a permis à chacun de se retrouver plus spécifiquement dans l'un d'eux et de ce fait d'en imprimer mieux le sens. L'adjectif « furieux » a pu par exemple être mieux appréhendé par certains élèves dans le contexte de l'album « Chien Bleu » que dans « Même pas peur ! ». D'autre part, proposer plusieurs contextes permet d'élargir l'acception particulière d'un mot qui peut être intégré dans de nouvelles structures syntaxiques et contextes porteurs de sens pour les élèves. Ce réseau d'albums a donc permis aux élèves d'établir des correspondances entre les mots en fonction du contexte et d'en affiner le sens.

Cependant, étudier le vocabulaire dans le contexte de plusieurs albums a nécessité une organisation très précise en amont (constitution des groupes et des règles de travail en groupes) et a demandé de la part des élèves une autonomie dans leur travail et un respect des rôles de chacun. De plus, la découverte en contexte, par l'étude de six albums s'est révélée être chronophage et aurait mérité un approfondissement qui n'a pas été possible compte tenu des contraintes temporelles. En effet, s'approprier l'univers des albums, engager une réflexion avec les élèves, faire jouer différentes scènes, etc., aurait pu constituer des apports consolidant la découverte du lexique des émotions.

Concernant le choix de mon support d'évaluation diagnostique et formative, j'ai constaté dans un deuxième temps qu'il n'était pas pertinent de proposer plusieurs images suggérant la même émotion puisque certains élèves ont parfois réemployé le même mot pour la décrire. Cette constatation pose la question du nombre d'images proposées. Aussi, j'ai remarqué que certaines images n'étaient pas assez représentatives d'une seule émotion. Par exemple, pour une image, certains élèves ont pu voir de la tristesse et d'autres la colère.

Il aurait donc été plus judicieux de proposer une seule image par émotion (cinq parmi les dix) sans ambiguïté possible.

Enfin, les exercices proposés au cours de la séquence n'ont pas tous été réussis de la même manière par tous les élèves. En ce qui concerne un exercice sur la recherche des différences

d'intensité d'une même émotion, j'ai remarqué que les élèves n'ont pas tous réussis à placer les mots sur l'échelle de l'émotion de manière pertinente. J'en conclus que les nuances d'intensité d'une émotion est un concept difficile pour des élèves de CE1 et peut constituer une piste de travail au cycle 3. Afin d'appréhender les différents degrés d'une émotion, il serait possible d'envisager selon la même démarche adoptée dans cette séquence, un travail en littérature sur la description de l'évolution d'une émotion forte en lien avec les réactions physiques des personnages de l'histoire.

4.3. Apports concernant ma pratique professionnelle

La réalisation de ce projet m'a permis dans un premier temps de reconsidérer la manière dont j'envisageais l'enseignement du vocabulaire. Je n'entrevois qu'un possible enseignement explicite organisé autour d'activités régulières déconnectées des autres domaines.

Dans un souci de mettre en place une séquence structurée pour acquérir le vocabulaire des émotions, j'ai effectué des recherches et des lectures qui ont modifié et enrichi ma conception de cet enseignement. L'apprentissage du vocabulaire peut interférer avec d'autres domaines d'enseignement et d'autres disciplines (grammaire, orthographe, lecture...).

On peut en effet considérer différentes entrées possibles pour l'enseigner. Dans le cas de ma séquence, j'ai choisi d'étudier le vocabulaire dans le contexte d'albums de littérature jeunesse. Cependant, l'apprentissage du vocabulaire ne peut être déconnecté d'activités réflexives et explicites qui permettent son appropriation en vocabulaire actif. Dans ce sens, j'ai ainsi été amenée à articuler des activités relevant de domaines transversaux.

Au travers de la démarche adoptée (contextualisation, décontextualisation et recontextualisation), je retiens qu'étudier le vocabulaire dans le contexte des albums de littérature jeunesse permet de donner du sens aux apprentissages. Les élèves y ont pris du plaisir et se sont tous impliqués dans la recherche.

Par le biais de toutes les activités mises en œuvre : jeux de manipulation, saynètes, activités ludiques autour du lexique, les élèves se sont investis avec plaisir et j'ai pu remarquer de manière tangible les progrès réalisés. J'en retire une satisfaction personnelle, c'est une démarche que je n'hésiterai pas à réitérer et appliquer à d'autres situations, par exemple pour l'enseignement du vocabulaire spécifique.

CONCLUSION

S'exprimer à l'oral comme à l'écrit n'est accessible que si l'on possède les armes du langage. L'enseignement du vocabulaire doit en ce sens faire l'objet d'une réflexion particulière car la pauvreté lexicale neutralise toute perspective de mieux comprendre le monde qui nous entoure.

Lors de la recherche que j'ai engagée, mes préoccupations se sont portées sur la mise en place d'une séquence de vocabulaire structurée.

En premier lieu, la découverte du lexique en contexte au travers d'albums a constitué une approche porteuse de sens mais insuffisante pour une appropriation efficace des mots.

Par la suite, j'ai orienté ma démarche de façon à présenter une diversité d'activités au cours desquelles les élèves ont extrait, manipulé, joué avec le lexique, car s'approprier le sens d'un mot permet de le réutiliser au plus juste.

Au regard des productions des élèves au long de la séquence, est apparu une nette progression. Les mots ont été de mieux en mieux apprivoisés, acceptés, assimilés. Les élèves se sont imprégnés d'un lexique plus important et plus précis qu'ils ont pu garder en mémoire et réinvestir.

Ce travail devrait engager chacun à traduire leur pensée de façon plus précise. Plus une pensée est exprimée avec justesse, plus on accroît sa propension à être comprise et plus le monde devient accessible.

BIBLIOGRAPHIE

Bentolila, A. (2007). *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire*. Paris.

Calaque, E. (2004). *Construction du vocabulaire et construction des connaissances au cours moyen*. Université Stendhal.

Cellier, M. (2008). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*. Paris : Editions Retz.

Cellier, M. (2015). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire*. Paris : Editions Retz.

Cellier, M. (2011). *Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire*. Eduscol, le vocabulaire et son enseignement. Ressources pour le primaire.

Chabanne, J.C., Cellier, M., Dreyfus, M., Soulé, Y. (2013). *Les enjeux lexicaux de la lecture littéraire*. HAL, archives-ouvertes. Id : hal-00922048.

Daudet, A. (2014). *La chèvre de Monsieur Seguin*. Paris : Editions Flammarion.

Frattini, S. (2007). *Même pas peur*. Toulouse : Editions L'école des Loisirs.

Grossmann, F. & Boch, F. (2003). *Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments*. LIDILEM.

Grossmann, F., Plane, S. (dir) (2008). *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*. (pp. 266). Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Hegel, G.W.F. (1988). *Encyclopédie des sciences philosophiques - Tome 3. Philosophie de l'esprit : Pensée et langage*. Paris : Editions Vrin.

Joole, P. (2011). *Une proposition pour enseigner le lexique au cycle 3*. Eduscol, le vocabulaire et son enseignement. Ressources pour le primaire.

Lehman, A. (2011). *Le vocabulaire et son enseignement. Idées reçues sur le lexique : un obstacle à l'enseignement du lexique dans les classes*. Eduscol, le vocabulaire et son enseignement. Ressources pour le primaire.

Marmoux, O. & Zermatten, J. (2010). *Dictionnaire numérique des écoliers, formation des personnels inscrits dans l'opération, Champ sémantique et champ lexical*. Bonneville. Repéré à :

http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maitrise-langue74/IMG/pdf/Champ_semantique_et_champ_lexical.pdf

Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (2008). Bulletin officiel, hors-série n° 3. Repéré à :

http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

Ministère de l'éducation nationale (2015). Bulletin officiel n° 17. Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture. Repéré à :

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834

Nadja. (2013). *Chien bleu*. Paris : Editions L'école des Loisirs.

Norac, N. (2006). *La vie en bleue*. Paris : Editions L'école des Loisirs.

Picoche, J. (2011). *Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école*. Eduscol, le vocabulaire et son enseignement. Ressources pour le primaire.

Robert, P., Rey-Debove, J., Rey, A. (2009). *Nouveau Petit Robert 2010 – Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Editions : Le Robert.

Rodoreda, J. (2004). *Aristide chien timide*. Editions Grasset Jeunesse.

Solotareff, G. (2001). *Loulou*. Paris : Editions L'école des Loisirs.

Tisset, C., Léon, R. (1992). *Enseigner le français à l'école*. (pp. 33). Paris : Editions Hachette. Collection Pédagogie pour demain.

Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. (pp. 87). Paris : Editions L'atelier du poisson soluble.

ANNEXE 1 : Fiches de préparation de séances

| | |
|---|------------|
| Domaine : Etude de la langue – vocabulaire | niveau CE1 |
| Séquence : Le vocabulaire des émotions | |
| <p>Objectifs de la séquence :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construire le champ lexical des émotions à partir d'un réseau d'albums de jeunesse. • Enrichir le champ lexical des émotions en rapport aux réactions physiques liées à la peur, la joie, la tristesse, à la colère et à la timidité. • Aborder les termes permettant d'exprimer des nuances d'intensité de la peur, de la joie, de la colère et de la tristesse. • Etablir des relations de sens entre les mots. <p>Objectifs en langage :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mots et expressions relatifs aux émotions de la joie, de la colère, de la peur, de la tristesse et de la timidité (cf. corpus lexicale des émotions). <p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etre capable de dégager le lexique de l'émotion d'un album. • Etre capable d'établir différents classements des mots et expressions étudiés. • Etre capable d'établir des relations de sens entre les mots et expressions étudiés. • Etre capable de réinvestir le vocabulaire appris en production orale et écrite. <p>Nombre de séances : 10</p> | |

En amont de la séquence, des questions orales ont été posées aux élèves pour évaluer la compréhension de chaque album. Les mots incompris lors de la lecture ont été recherchés dans le dictionnaire et expliqués. Enfin, un élève est venu exposer le résumé de l'histoire après chaque lecture.

| | | |
|--------------|---|---|
| Séance 1 | <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluation diagnostique : activer les mots connus relatifs au champ lexical des émotions <p>Compétences abordées :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etre capable d'exprimer par écrit quelle émotion se dégage d'une photo • S'exprimer en utilisant un vocabulaire précis | Durée : 30 min |
| Organisation | Déroulement de la situation d'apprentissage | Matériel |
| Collectif | <p>1) Présentation du thème de la séquence et de la séance :</p> <p>« Nous allons commencer une nouvelle séquence en vocabulaire sur les émotions à partir des albums que je vous ai lus avant les vacances. Savez-vous ce qu'est une émotion ? ».</p> <p>Recueillir les réponses des élèves au tableau.</p> <p>Réponses envisagées des élèves : « c'est quand on est triste, par exemple, lorsque ma maman me gronde, je suis triste ; lorsque je marque un but, je suis content... ».</p> <p>Étayage PE : « une émotion est donc une réaction face à une situation, à quelque chose que l'on vit, c'est quelque chose que l'on ressent dans sa tête et dans son corps. Par exemple quand on est en colère, on peut crier... »</p> <p>« Tout d'abord, j'ai besoin de savoir les mots que vous connaissez pour dire ce que l'on ressent. Je vais donc vous distribuer une fiche évaluation à faire individuellement ».</p> | Oral |
| Individuel | <p>2) Passation des consignes de l'évaluation individuelle (proposer la même évaluation à tous les élèves) :</p> <p>Distribuer les fiches évaluation.</p> <p>« Vous allez devoir pour chaque photo, dire avec vos propres mots ce que peut ressentir le personnage. Vous pouvez noter plusieurs mots sous chaque photo ».</p> | Fiche individuelle de l'évaluation diagnostique |
| Collectif | <p>3) Mise en commun collective au tableau :</p> <p>Recueillir seulement les mots trouvés par les élèves. Plusieurs élèves viennent écrire les émotions sous chaque photo.</p> | Tableau/VPI |
| Séance 2 | <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rechercher le vocabulaire spécifique des émotions dans l'album « La chèvre de monsieur Seguin » et « Loulou ». | Durée : 55 min |

| | | |
|----------------------|--|---|
| | Compétences abordées : <ul style="list-style-type: none"> • Etre capable de repérer et dégager le lexique pertinent et d'associer l'état du personnage aux mots qui le décrivent. • Etre capable de dégager les émotions auxquelles se réfère le lexique pour effectuer un classement. • Etre capable de travailler en groupe. | |
| Organisation | Déroulement de la situation d'apprentissage | Matériel |
| Collectif | <p>1) Présentation de la séance (consignes) et constitution des groupes de travail : 5 min « La dernière fois nous avons vu ce qu'était une émotion (ce que l'on ressent et qui peut entraîner des réactions physiques). Aujourd'hui nous allons travailler sur le vocabulaire des émotions (sur les mots des émotions) à partir de deux des albums que je vous ai lus avant les vacances ». Présenter les deux albums. « Vous allez travailler en groupe de 4 ou 5. Chaque groupe va travailler sur un album pendant 15 min puis échangera son album avec un autre groupe. Je vous donnerai un questionnaire auquel il faudra répondre ». En fonction du niveau des élèves, établir les groupes de façon à mettre les élèves les plus en difficulté ensemble. Les élèves sont répartis en 6 groupes de 4 élèves et un groupe de 5 élèves. Désigner un scripteur par groupe.</p> <p>2) Phase de recherche en groupe : 30 min Distribution des albums et des questionnaires. Les trois premiers groupes recherchent le vocabulaire des émotions dans l'album « La chèvre de monsieur Seguin » et les trois autres groupes recherchent le vocabulaire des émotions dans l'album « Loulou ». Chaque groupe dispose de l'album étudié, d'une fiche questionnaire (cf. annexe 1) et d'un dictionnaire pour rechercher la définition des mots incompris : préciser que les mots ne sont pas toujours écrits dans le livre et qu'il va falloir parfois s'aider des illustrations pour répondre aux questions. La recherche sur un album dure 15/20 min en fonction des besoins. Puis les élèves échangent les albums afin que tous les groupes travaillent sur les deux albums.</p> | <p>3 albums de « La chèvre de monsieur Seguin » / 3 albums de « Loulou » / fiches questionnaire</p> |
| Ateliers par groupes | | |

| Collectif | <p>Le PE tourne entre les différents groupes et porte une attention particulière aux groupes les plus en difficulté.</p> <p>3) Mise en commun : collecte et classement des mots pour chaque album : 15 min - Faire dégager collectivement les 4 émotions (joie, peur, tristesse et colère) auxquelles se réfère le lexique pour effectuer un classement :</p> <p>« Pour chaque album, j'aimerais que vous rangiez les mots/expressions que vous avez trouvés. Ne pourrait-on pas en mettre ensemble certains ? ».</p> <p>Recueillir les idées des élèves.</p> <p>Étayage du PE si nécessaire : mettre en évidence le lexique trouvé dans un album. Par exemple, dans « La petite chèvre de monsieur Seguin » : « Peut-on mettre ensemble le mot « heureuse » et le mot « triste » ? ... ».</p> <p>Envisager que les 4 émotions se dégagent après plusieurs classements des mots : agréable/désagréable, content/pas content...</p> <p>Une fois les 4 émotions trouvées, tracer 4 colonnes au tableau et expliquer que l'on va ranger les mots dans la bonne colonne en fonction de l'émotion.</p> <p>Pour chaque album, mettre en évidence le vocabulaire incompris et noter leur définition à côté de chaque mot sur l'affiche lors de la phase d'institutionnalisation.</p> <p>Faire également remarquer qu'il y a parfois des groupes de mots qui ont un sens particulier que l'on appelle des expressions (par exemple « mourir de peur » ne signifie pas mourir d'avoir trop peur, mais avoir extrêmement peur).</p> <p>« La petite chèvre de monsieur Seguin » :</p> <table border="1" data-bbox="343 1765 1236 1998"> <thead> <tr> <th>Joie</th> <th>Peur</th> <th>Tristesse</th> <th>Colère</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>bonheur (être) heureux (être) ravi plaisir ravissement rire aux larmes être euphorique</td> <td>peur hurlement tressaillir</td> <td>être triste tristement malheureuse malheureusement (être) consterné</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> | Joie | Peur | Tristesse | Colère | bonheur (être) heureux (être) ravi plaisir ravissement rire aux larmes être euphorique | peur hurlement tressaillir | être triste tristement malheureuse malheureusement (être) consterné | | Tableau (colonnes) |
|--|---|---|--------|-----------|--------|--|----------------------------------|---|--|--------------------|
| Joie | Peur | Tristesse | Colère | | | | | | | |
| bonheur (être) heureux (être) ravi plaisir ravissement rire aux larmes être euphorique | peur hurlement tressaillir | être triste tristement malheureuse malheureusement (être) consterné | | | | | | | | |

| | <p>Définir les mots « ravi », « ravissement », « tressaillir » et « consterné ».</p> <p>« Loulou » :</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Joie</th> <th>Peur</th> <th>Tristesse</th> <th>Colère</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">/</td> <td>avoir peur effrayer mourir de peur</td> <td>pleurer tristement</td> <td style="text-align: center;">/</td> </tr> </tbody> </table> <p>Mettre en évidence l'expression « mourir de peur » et noter sa définition.</p> <p>4) <u>Institutionnalisation</u> : Affichage (cf. fleur : une émotion par pétale) : 5 min La même démarche sera appliquée aux séances 2b et 2c.</p> | Joie | Peur | Tristesse | Colère | / | avoir peur effrayer mourir de peur | pleurer tristement | / | Affiche |
|--------------|---|--|--------|-----------|--------|---|--|-----------------------|---|---------|
| Joie | Peur | Tristesse | Colère | | | | | | | |
| / | avoir peur effrayer mourir de peur | pleurer tristement | / | | | | | | | |
| Séance 3 | <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> Rechercher le vocabulaire spécifique des émotions dans l'album « Même pas peur ! » et « Aristide chien timide ». <p>Compétences abordées :</p> <ul style="list-style-type: none"> Etre capable de dégager le lexique pertinent et d'associer l'état du personnage aux mots qui le décrivent. Etre capable de dégager les émotions auxquelles se réfère le lexique pour effectuer un classement. Etre capable de travailler en groupe. | Durée : 50 min | | | | | | | | |
| Organisation | Déroulement de la situation d'apprentissage | Matériel | | | | | | | | |
| | <p>Phase 1 et 2 : même démarche qu'à la séance 2a.</p> <p>3) <u>Mise en commun</u> : collecte et classement des mots trouvés :</p> <p>« Même pas peur » :</p> | 3 albums de « Même pas peur ! » / 3 albums de « Aristide chien timide » / fiches questionnaire | | | | | | | | |

| Collectif | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Joie</th> <th>Peur</th> <th>Tristesse</th> <th>Colère</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">/</td> <td>terrible terrifiant abominable s'enfuir en hurlant avoir terriblement peur être emporté par la panique</td> <td>être désespéré se sentir triste peine</td> <td>être furieux (furieuse) hurler rugir</td> </tr> </tbody> </table> <p>Mettre en évidence l'expression « être emporté par la panique » et en noter sa définition. « Aristide chien timide » :</p> <p>Faire dégager la nouvelle émotion : la timidité.</p> | Joie | Peur | Tristesse | Colère | / | terrible terrifiant abominable s'enfuir en hurlant avoir terriblement peur être emporté par la panique | être désespéré se sentir triste peine | être furieux (furieuse) hurler rugir | Tableau (colonnes) |
|--|--|--|---|-----------|---|---|--|---|--|--------------------|
| | Joie | Peur | Tristesse | Colère | | | | | | |
| / | terrible terrifiant abominable s'enfuir en hurlant avoir terriblement peur être emporté par la panique | être désespéré se sentir triste peine | être furieux (furieuse) hurler rugir | | | | | | | |
| <table border="1"> <thead> <tr> <th>Joie</th> <th>Peur</th> <th>Timidité</th> <th>Colère</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>être content heureusement être ravi</td> <td>peur être terrorisé se figer être paniqué trembler s'inquiéter avoir une peur bleue</td> <td>être intimidé être timide rougir se sentir tout drôle avoir chaud bouillir devenir rouge comme un homard/comme un coquelicot se figer ne plus oser avancer</td> <td>ne pas être très content être vert de rage</td> </tr> </tbody> </table> <p>Mettre en évidence l'expression « vert de rage » et le mot « terrorisé » et noter leur définition.</p> <p>4) <u>Institutionnalisation</u> : Affichage (cf. fleur : une émotion par pétale) : 5 min</p> | Joie | Peur | Timidité | Colère | être content heureusement être ravi | peur être terrorisé se figer être paniqué trembler s'inquiéter avoir une peur bleue | être intimidé être timide rougir se sentir tout drôle avoir chaud bouillir devenir rouge comme un homard/comme un coquelicot se figer ne plus oser avancer | ne pas être très content être vert de rage | Affiche | |
| Joie | Peur | Timidité | Colère | | | | | | | |
| être content heureusement être ravi | peur être terrorisé se figer être paniqué trembler s'inquiéter avoir une peur bleue | être intimidé être timide rougir se sentir tout drôle avoir chaud bouillir devenir rouge comme un homard/comme un coquelicot se figer ne plus oser avancer | ne pas être très content être vert de rage | | | | | | | |

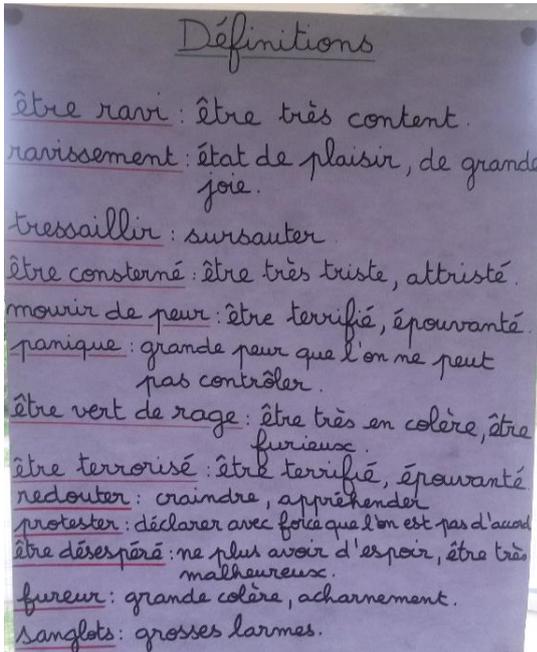
| Séance 4 | Objectifs : <ul style="list-style-type: none"> Rechercher le vocabulaire spécifique des émotions dans l'album « La vie en bleu » et « Chien bleu ». Compétences abordées : <ul style="list-style-type: none"> Etre capable de dégager le lexique pertinent et d'associer l'état du personnage aux mots qui le décrivent. Etre capable de dégager les émotions auxquelles se réfère le lexique pour effectuer un classement. Etre capable de travailler en groupe. | Durée : 50 min | | | | | | | | |
|---|---|----------------|--------|-----------|--------|---|---|---|---|--|
| Organisation | Déroulement de la situation d'apprentissage | Matériel | | | | | | | | |
| Collectif | <p>Phase 1 et 2 : même démarche qu'à la séance 2a et 2b</p> <p>3) <u>Mise en commun : collecte et classement des mots trouvés :</u></p> <p>« La vie en bleu » :</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Joie</th> <th>Peur</th> <th>Tristesse</th> <th>Colère</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>sauter de joie sourire être content être heureux</td> <td>être inquiet redouter être fou d'inquiétude avoir la gorge serrée appréhender</td> <td style="text-align: center;">/</td> <td style="text-align: center;">/</td> </tr> </tbody> </table> <p>Définir le mot « redouter ».</p> | Joie | Peur | Tristesse | Colère | sauter de joie sourire être content être heureux | être inquiet redouter être fou d'inquiétude avoir la gorge serrée appréhender | / | / | <p>3 albums de « La vie en bleu » / 3 albums de « Chien bleu » / fiches questionnaire</p> <p>Tableau (colonnes)</p> <p>Affiche</p> |
| Joie | Peur | Tristesse | Colère | | | | | | | |
| sauter de joie sourire être content être heureux | être inquiet redouter être fou d'inquiétude avoir la gorge serrée appréhender | / | / | | | | | | | |

| | <p>« Chien bleu » :</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Joie</th> <th>Peur</th> <th>Tristesse</th> <th>Colère</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>joyeusement être joyeux</td> <td>(être) terrifié (être) furieux voix tremblante craindre pousser un cri de surprise</td> <td>(être) triste voix entrecoupée de sanglots chagrin pleurer (être) désespéré</td> <td>protester fureur</td> </tr> </tbody> </table> <p>Définir les mots « sanglots », « protester », « être désespéré » et « fureur ».</p> <p>4) <u>Institutionnalisation</u> : Affichage (cf. fleur : une émotion par pétale) : 5 min</p> | Joie | Peur | Tristesse | Colère | joyeusement être joyeux | (être) terrifié (être) furieux voix tremblante craindre pousser un cri de surprise | (être) triste voix entrecoupée de sanglots chagrin pleurer (être) désespéré | protester fureur | |
|----------------------------|--|---|---------------------|-----------|--------|----------------------------|--|---|---------------------|--|
| Joie | Peur | Tristesse | Colère | | | | | | | |
| joyeusement être joyeux | (être) terrifié (être) furieux voix tremblante craindre pousser un cri de surprise | (être) triste voix entrecoupée de sanglots chagrin pleurer (être) désespéré | protester fureur | | | | | | | |
| Séance 5 | Objectifs : <ul style="list-style-type: none"> Mémoriser et utiliser le vocabulaire des albums. Compétences abordées : <ul style="list-style-type: none"> Etre capable d'utiliser le lexique dans un contexte différent de celui des albums. | Durée : 45 min | | | | | | | | |
| Organisation | Déroulement de la situation d'apprentissage | Matériel | | | | | | | | |
| Groupes de 4 ou 5 | <p>1) <u>Rappel du vocabulaire étudié dans les séances précédentes à partir d'une recherche écrite :</u></p> <p>Les élèves se répartissent par groupe de 4 ou 5 (mêmes groupes qu'aux séances précédentes). Chaque groupe choisit un album et se réfère aux affiches créées. Chaque élève du groupe choisit ensuite plusieurs mots par émotion (cf. fleur) pour décrire en une phrase ce que ressent le/les personnages à un moment de l'histoire (cf. exercice 1 fiche « Le lexique de « La chèvre de Monsieur Seguin », « Même pas peur », « Chien bleu », « Loulou », « Aristide chien timide » et « La vie en bleu »).</p> <p>Le vocabulaire spécifique des émotions de chaque album doit ressortir de chaque production.</p> <p>Chaque groupe vient ensuite lire ses phrases au tableau. Les autres groupes doivent deviner l'émotion décrite par chaque élève du groupe.</p> | Fiche exercice | | | | | | | | |

| | | |
|---------------------|---|---|
| <p>Individuel</p> | <p>- Camille explique à sa maman qu'elle ne veut pas aller chez le docteur. Sa voix est entrecoupée de sanglots.</p> <p>- Antoine aperçoit une ombre sur le mur de sa chambre. Il se fige et n'ose pas bouger.</p> <p>- La maman de Lucas a préparé des crêpes pour la chandeleur. Il sourit.</p> <p>- Gaspard n'ose plus avancer. Il bout et devient rouge comme un homard.</p> <p>2) Proposer la fiche exercice : Les exercices proposés permettent de structurer les propositions précédentes des élèves. Le lexique utilisé est celui trouvé dans les albums. <u>Consignes :</u></p> <p>- Relie chaque émotion aux signes physiques qui lui sont liés.</p> <p>- Classe les mots suivants dans le tableau.</p> <p>- Choisis un mot/groupe de mots par colonne pour décrire ce que ressent un personnage de ton choix. Recommence plusieurs fois. (Cf. fiche 2 « Je mémorise et j'utilise le vocabulaire de « <i>La chèvre de Monsieur Seguin</i> », « <i>Même pas peur</i> », « <i>Chien bleu</i> », « <i>Loulou</i> », « <i>Aristide chien timide</i> » et « <i>La vie en bleu</i> »).</p> <p>4) Réinvestir le vocabulaire : Les élèves créent eux-mêmes des devinettes pour les faire deviner à leurs camarades. Les élèves écrivent l'émotion correspondante sur l'ardoise et repèrent le/les mots qui leur ont permis de trouver la réponse.</p> | <p>Fiche exercices</p> <p>Cahier de production d'écrits/ardoise</p> |
| <p>Séance 8</p> | <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mémoriser et utiliser le vocabulaire des albums. • Aborder les nuances d'intensité de la peur, de la joie, de la colère, et de la tristesse. • Etablir des relations de sens entre les mots (la synonymie) <p>Compétences abordées : Etre capable d'utiliser le lexique dans un contexte différent de celui des albums.</p> | <p>Durée : 45 min</p> |
| <p>Organisation</p> | <p>Déroulement de la situation d'apprentissage</p> | <p>Matériel</p> |
| | <p>1) Mise en route : « Marche émotion » (cf. Guide pour enseigner le vocabulaire de Micheline Cellier) :</p> | <p>Salle de motricité</p> |

| | | |
|--------------------------|--|--|
| <p>Binôme/individuel</p> | <p>Distribuer un papier portant le nom d'une émotion simple à chaque élève (joie/colère/tristesse/peur) qui le cache dans sa poche.</p> <p>« Au signal, vous devez marcher en jouant cette émotion. Vous devez retrouver les camarades qui expriment la même émotion que vous et vous regrouper ensemble. Il ne faut ni parler, ni dire son émotion. Une fois que tout le monde a trouvé son groupe, vous pouvez valider en montrant votre papier ».</p> <p>2) Retour verbal sur la phase de jeu : Faire verbaliser les élèves sur les signes physiques relatifs aux émotions qui leur ont permis de se retrouver entre eux et étayer leurs propos: « Pourquoi y-a-t-il plusieurs façons d'exprimer une émotion ? A quoi pensiez-vous au moment où vous avez joué l'émotion ? ». Cette phase est l'occasion de comparer les réactions physiques des élèves avec celles des personnages des albums.</p> <p>On ne réagit pas de la même façon à une même émotion. « Par exemple pour la colère, on peut ne pas être content et bouder ou être furieux et crier ». Pour la peur, on peut être terrifié et tressaillir ou être effrayé et trembler ». Faire trouver d'autres exemples aux élèves.</p> <p>3) Activité de recherche :</p> <p>- Parmi les mots proposés, recherche les synonymes et mets-les ensemble (Cf. étiquettes-mots).</p> <p>Conclure en faisant remarquer qu'il y a des différences d'intensité dans chaque émotion. Par exemple pour la peur on peut avoir peur, très peur et extrêmement peur. Dans chaque cas, on emploie des mots différents : <i>avoir peur, être effrayé, être terrifié...</i></p> <p>- Associe chaque degré d'une émotion à une image (cf. fiche « gradation de l'émotion »)</p> <p>4) Exercices d'appropriation : <u>Consignes :</u> Ecris les mots suivants sur l'échelle de la peur, du moins peur au plus peur : être effrayé / redouter / être terrorisé / s'inquiéter</p> | <p>Un jeu d'étiquettes-mots par binôme</p> <p>Fiche « gradation de l'émotion »</p> |
|--------------------------|--|--|

ANNEXE 2 : Exemple de questionnaire et d'outils récapitulatifs



Affiche définitions - séances 2 à 4

1- Relève dans la page 2 et 3 le vocabulaire qui décrit :

- Le caractère d'Omer :

rage grand sourire

- Comment doit être un ogre :

taille méchant, admirable et terrible

2- Trouve deux verbes dans les pages 3 et 5 qui montrent ce que ressent le papa d'Omer.

Il rugit et hurle car il est en colère

Extrait du questionnaire de l'album « Même pas peur ! » de Stéphane Frattini - séance 3

FICHE LEXIQUE DES ÉMOTIONS

| PEUR | JOIE | TRISTESSE | COLÈRE | TIMIDITÉ |
|--------------------------------|-------------------|---------------------------|-----------------------|---|
| - être inquiet | - sauter de joie | - être / se sentir triste | - ne pas être content | - être intimidé |
| - être fou d'inquiétude | - sourire | - tristement | - être vert de rage | - rugir |
| - avoir la gorge serrée | - être content | - être malheureux | - protester | - se sentir tout droit |
| - redouter | - être heureux | - être consterné | - fureur | - avoir chaud |
| - être terrifié | - être ravi | - chagrin | - hurler | - bouillir |
| - se figer | - ravissement | - voix entrecoupée | - rugir | - devenir rouge |
| - être paniqué | - bonheur | - sanglots | - être mécontent | - comme un homard / comme un coquelicot |
| - trembler | - plaisir | - pleurer | - crier | - ne plus oser avancer |
| - avoir une peur bleue | - rire aux larmes | - être désespéré | | - se figer |
| - hurler | - être joyeux | - peine | | |
| - tressaillir | - joyeusement | - malheureusement | | |
| - être terrifié | - rire | | | |
| - voix bruyante | | | | |
| - craindre | | | | |
| - pousser un cri terrible | | | | |
| - terrifiant | | | | |
| - s'enfuir en hurlant | | | | |
| - abominable | | | | |
| - avoir terriblement peur | | | | |
| - être emportée par la panique | | | | |
| - être effrayé | | | | |
| - mourir de peur | | | | |

Outil individuel récapitulatif du vocabulaire extrait des albums - séance 5

ANNEXE 3 : Exemples d'activités mises en œuvre

3- Ecris les mots de la fiche lexicale qui sont construits à partir d'un même radical et entoure-le.

Ecris une phrase sur ton cahier d'essai avec un mot que tu as trouvé. Recommence plusieurs fois.

- ravi - ravissement
- triste - tristement
- joyeux - joyeusement
- trembler - tremblement
- le heureux - malheureux - malheureuse malheureux
- rement

Extrait d'exercice d'appropriation du vocabulaire - séance 6

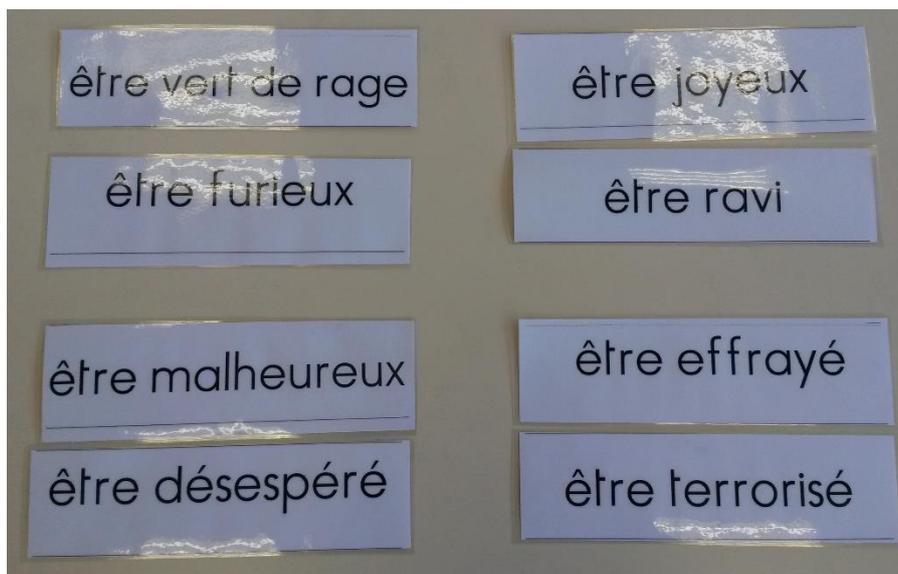
2- Classe les mots suivants dans le tableau :

furieux / sauter de joie / désespéré / tressaillir / fur / pleurer / ravi / se figer / protester / peiné / terrorisé / vert de rage / rire aux larmes / paniquer / joyeusement / devenir rouge comme un homard / hurler / bonheur / sourire / tristement / terrifiant / s'enfuir / intimidé / terrible / avoir une peur bleue

| verbes | noms communs | expressions | autres |
|---|---|--|---|
| - tressaillir - pleurer - se figer - protester - paniquer - hurler - sauter - s'enfuir | - peine - fureur - bonheur - panique | - sauter de joie - vert de rage - rire aux larmes - avoir une peur bleue - devenir rouge comme un homard | - fureux - désespéré - ravi - lézardisé - joyeusement - tristement - terrifiant - intimidé - terrible |

3- Choisis un mot/groupe de mots par colonne pour décrire ce que ressent un personnage de ton choix.

Extrait d'exercice d'appropriation du vocabulaire - séance 7



Exemple de manipulation des mots à l'aide des étiquettes (synonymes) – séance 8

2- Réalise plusieurs groupements avec les mots suivants. Tu peux réutiliser un mot plusieurs fois.

Donne un titre à chaque groupement :

| | | | | |
|-----------|--------------|----------|-----------------|-----------|
| crainte | tristement | terrifié | jole | désespéré |
| triste | peur | joyeux | malheureusement | mécontent |
| tristesse | Inquiet | ravi | terrorisé | colère |
| panique | heureusement | peine | vert de rage | |
| chagrin | heureux | paniqué | inquiétude | consterné |
| furieux | malheureux | content | effrayé | |

mots de la même famille que heureux *Synonymes de triste*

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - heureusement - malheureux - malheureusement | <ul style="list-style-type: none"> - désespéré - malheureux - consterné |
|---|--|

Synonyme mécontent *mots de la même famille que triste*

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - furieux - vert de rage - en colère | <ul style="list-style-type: none"> - tristesse - tristement |
|--|---|

antonymes de joie

Synonymes de terrifié

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - tristesse - peine - chagrin | <ul style="list-style-type: none"> - terrorisé - effrayé - paniqué - inquiet |
|---|--|

Synonymes de content

Synonymes de peur

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - ravi - heureux - joyeux | <ul style="list-style-type: none"> - panique - inquiétude - crainte |
|---|--|

Exercice d'appropriation du vocabulaire - séance 9

Année universitaire 2015-2016

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Premier degré

Titre du mémoire : Acquérir du vocabulaire au travers de la littérature jeunesse au CE1

Auteur : Julie Luminet

Résumé :

Pour répondre à des besoins identifiés dans le projet d'école concernant le vocabulaire des élèves, j'ai choisi de mettre en place une séquence sur le lexique des émotions. Des travaux de recherche en didactique m'ont incité à adopter une démarche en trois temps. En premier lieu, à partir du contexte des albums de jeunesse, les élèves ont extrait un vocabulaire précis. Par la suite, la création d'outils récapitulatifs et la mise en œuvre d'activités systématiques et de manipulation des mots, ont permis un travail de décontextualisation nécessaire à la mémorisation et à l'appropriation du sens des mots. Enfin les élèves ont été en mesure de réinvestir ce vocabulaire au travers de productions orales et écrites au sein de nouveaux contextes. Les résultats de mon analyse démontrent que les outils et activités mis en place ont non seulement fait croître le bagage lexical de chaque élève mais aussi que le sens des mots était mieux maîtrisé.

Mots clés : lexique, émotions, cycle 2, albums de littérature jeunesse, outils récapitulatifs, activités systématiques.

Summary :

To improve the pupils vocabulary skills identified in the school's project, I choose to set up a module on the emotions' lexicon. Many didactical researches encouraged me to adopt a three times approach. First, pupils have to extract the specific vocabulary in youth albums. Thereafter, the creation of recap tools and systematical word's handling activities, make a work of word's decontextualization possible which is a necessary condition to memorise and seize the word's meaning. Finally, the pupils were able to reinvest this vocabulary through oral and written productions within new contexts. The results of my analysis show that the tools and activities I set up, have increased the pupils lexicon and also permit them to acquire a better understanding of words.

Key words : lexicon, emotions, cycle 2, youth albums, recap tools, systematical activities.