



HAL
open science

L'acquisition du vocabulaire des sensations par le vécu des élèves et la production d'écrits au Cycle 2

Léa Genevey

► **To cite this version:**

Léa Genevey. L'acquisition du vocabulaire des sensations par le vécu des élèves et la production d'écrits au Cycle 2. Education. 2018. dumas-01936618

HAL Id: dumas-01936618

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01936618>

Submitted on 27 Nov 2018

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

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

Mention Premier degré

**L'Acquisition du vocabulaire des
sensations par le vécu des élèves et
la production d'écrits au Cycle 2**

Présenté par Léa Genevey

Mémoire de M2 encadré par Alain Chartier



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Léa GENEVEY

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

L'Acquisition du vocabulaire des sensations par le vécu des élèves et la production d'écrits au Cycle 2

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 26/04/2018

Signature de l'étudiant(e)



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



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

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) **Léa Genevey** auteure et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé : *L'Acquisition du vocabulaire des sensations par le vécu des élèves et la production d'écrits au Cycle 2*, 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 **26/04/2018**

Signature de l'étudiant(s),

Précédée de la mention « bon pour accord »

« bon pour accord »

Remerciements

Je tiens à adresser mes remerciements aux personnes qui m'ont accompagnée durant l'élaboration de ce mémoire. Tout d'abord mon tuteur de mémoire, M. Alain Chartier, et mon maître formateur, Mme Christiane Massard, pour leurs relectures et leurs conseils éclairés.

Puis mes collègues de l'école Gérard Philipe, à Moirans, pour leur soutien et leurs conseils tout au long de ce travail. Merci en particulier à M. Christian Sailler de l'école d'Apprieu pour ses relectures, ses conseils et sa disponibilité tout au long de cette année.

Je remercie également les élèves de ma classe de CE2 pour leur confiance et leur investissement tout au long de cette séquence, et sans lesquels mes questionnements auraient probablement été différents dans la réalisation de ce mémoire.

Merci à l'Imprimerie Ruzzin à Moirans pour ses conseils avisés et sa participation à la fabrication des recueils de haïkus.

Enfin je remercie ma famille, qui a également relu mon travail, aidé pour la mise en page et m'a soutenue tout au long de cette année.

Table des matières

Introduction	1
1. Etat de L'art	2
1.1. Le vocabulaire.....	2
1.1.1. Définition et objectifs	2
1.1.2. Enseignement et acquisition du vocabulaire	3
1.1.3. Les programmes	6
1.2. Les sensations.....	8
1.2.1. L'enseignement du vocabulaire des sensations.....	8
1.2.2. La structuration du vocabulaire des sensations.....	9
1.2.3. Les sensations au service de la production d'écrits	10
1.3. La production d'écrits.....	12
1.3.1. La production d'écrits à l'école	12
1.3.2. Atelier d'écriture et déclencheur de production d'écrits.....	13
1.3.3. L'écriture des haïkus.....	15
2. Problématique et hypothèses	16
3. L'expérimentation choisie	17
3.1. Participants.....	17
3.2. Procédure et matériel	18
3.2.1. La première séance	18
3.2.2. Les deuxième et troisième séances.....	19
3.2.3. La quatrième séance	20
3.2.4. Les cinquième et sixième séances.....	20
3.2.5. La septième séance	22
4. Résultats	22
4.1. Les observations précédant l'apprentissage	23
4.2. Les observations en cours d'apprentissage.....	24
4.2.1. Les observations de l'atelier de test.....	24
4.2.2. Les observations de la banque de mots et des ateliers d'écriture.....	25
4.2.3. Les observations du recueil de Haïkus	27
4.3. Les observations suivant l'apprentissage.....	27
5. Discussion	29
5.1. Retour sur les travaux des chercheurs et sur mes hypothèses.....	29
5.2. Les résultats valident-ils les hypothèses ?	30
5.3. Les obstacles rencontrés lors de la mise en œuvre en classe	31

5.4. Les pistes d'améliorations et prolongements envisagés.....	32
5.5. Les apports pour ma pratique enseignante	33
Conclusion	34
Bibliographie.....	35
Annexes.....	36

Introduction

Le vocabulaire est l'ensemble des mots détenus par une personne. Il lui sert donc dans toutes les circonstances de la vie à exprimer ce qu'il voit, ce qu'il ressent ou ce qu'il pense. Il a donc une place importante dans l'enseignement du français à l'école quel que soit le niveau et la discipline enseignée.

Les enfants arrivent à l'école à trois ans avec chacun un bagage lexical différent des autres. Chaque jour les élèves rencontrent des nouveaux mots partout où ils vont et pourtant cela ne suffit pas à ce qu'ils les mémorisent et les comprennent. Il est donc nécessaire d'avoir un enseignement efficace du vocabulaire à l'école afin de donner à chaque élève la chance de devenir un citoyen éclairé et capable d'exprimer des idées une fois devenu adulte.

Confrontée à la question de l'enseignement du vocabulaire je me suis questionnée sur la manière de l'enseigner avec efficacité. Mon sujet d'étude porte donc sur l'enseignement du vocabulaire des sensations à une classe de CE2.

Dans un premier temps je présenterai mes recherches concernant l'enseignement et l'acquisition du vocabulaire en général puis celui des sensations et les recherches concernant la production d'écrits. Je présenterai les pistes didactiques qui en découlent et les recommandations officielles sur ce sujet. Ensuite je définirai la problématique, les hypothèses et la méthodologie de l'expérimentation que j'ai mise en place suite à mes recherches. Enfin j'analyserai les résultats obtenus par ma séquence sur le vocabulaire des sensations au regard des éléments théorique de ma première partie et je questionnerai la pertinence de mes choix didactiques.

1. Etat de L'art

1.1.Le vocabulaire

1.1.1. Définition et objectifs

Le lexique d'une langue correspond à l'ensemble des mots faisant partie de celle-ci. Nous retrouvons donc la plupart du lexique de la langue française dans le dictionnaire. Le vocabulaire quant à lui correspond à l'ensemble des mots connus et employés par un individu donné. Le vocabulaire d'un individu lui sert à exprimer ses besoins dans la vie courante. Enrichir le vocabulaire des enfants est donc très important. En effet, faire apprendre du vocabulaire aux élèves, c'est leur donner le moyen de tisser des liens sociaux, d'écouter, comprendre les autres et de pouvoir transmettre à l'autre sa pensée de la façon la plus juste et la plus précise possible. L'apprentissage du vocabulaire est donc aussi celui de la convivialité, de la citoyenneté et du vivre ensemble. « Lorsque les mots précis manquent aux élèves, c'est le sens qu'ils tentent de donner au monde qui s'obscurcit. » (Bentolila, 2007, p. 3)

Pour évaluer le vocabulaire qu'un groupe d'individus possède, il est possible d'utiliser un outil inspiré de la corole lexicale créée par le groupe EVA de l'INRP. (Groupe EVA, 1991) ([Annexe 1](#)). En effet, cet outil lexical a été créé afin d'« évaluer les écrits à l'école primaire ». (Groupe EVA, 1991, p.2) Il est représenté par une fleur avec au centre le mot étudié et dans les pétales des informations et collectes sur le mot central. Par exemple pour une corole sur la maison dans le premier pétale on peut trouver les matériaux de la maison, dans un second pétale on aura les différentes parties de la maison ou encore des expressions contenant le mot maison, dans un troisième pétale on pourrait avoir un mot de la même famille que maison etc. Cet outil peut également être utilisé pour effectuer des raisonnements autour d'un mot et de son fonctionnement ou pour constituer un matériau en vue d'une création poétique. Nous pouvons utiliser l'outil tel quel ou bien s'inspirer de sa forme pour effectuer un recueil de représentations d'élèves, une sorte de Brainstorming sans structurer le vocabulaire recueilli. Quoi qu'il en soit cet outil reste un modèle de réflexion autour d'un mot.

Les enfants accueillis à l'école ont une relation au vocabulaire qui est très inégale. En effet, pour certains enfants la notion de mot et de sens ainsi que les relations entre les mots sont des éléments encore très confus. Selon Bentolila (2007), à la fin du CE1 il existe entre les enfants l'équivalent de 5 ans de différence entre le quartile le plus bas et le plus haut en termes de connaissance lexicale moyenne de mots radicaux que ce soit au niveau quantitatif ou qualitatif. Or la mission de l'école française est de faire réussir tous les élèves et plus

particulièrement d'augmenter la quantité de vocabulaire des élèves et d'en accroître la qualité et la précision. L'enseignement du vocabulaire à l'école a également pour objectif de rendre lisible par les élèves les relations sémantiques qui lient les mots les uns aux autres (synonymie, hyperonymie ...). L'école cherche donc le moyen de réduire ces inégalités et donner à chaque enfant le bagage lexical nécessaire. Dans la plupart des cas, l'école sera incapable de combler cette lacune lors des années suivantes (CE2-6^{ème}). Nous touchons là les limites de la recherche dans ce domaine à l'heure actuelle. La question que nous pouvons nous poser est donc « Comment parvenir à réduire ces inégalités ? ».

1.1.2. Enseignement et acquisition du vocabulaire

D'après Guy Denhière, « Par acquisition du vocabulaire, on entend la construction d'une représentation mentale stable formée d'un signifié et d'un signifiant. » (2011, p. 1)

C'est-à-dire que pour qu'un enfant ait acquis un mot de vocabulaire il faut qu'il se soit construit en mémoire à long terme une représentation mentale du mot avec en tête une image mentale de l'objet de référence qui correspond au signifié (Ex : le schéma d'un arbre) et le morphème de l'objet qui correspond au signifiant (arbre). Les nouveaux mots entrent alors dans le vocabulaire passif de l'enfant. Le mot est compris mais n'est pas encore utilisé.

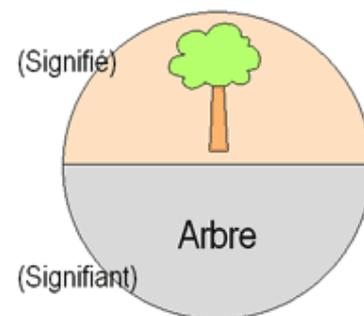


Figure 1 : Les deux composantes du mot

D'après les recherches de Guy Denhière, les activités de mise en correspondance « signifiant-référent », les listes de vocabulaire apprises par cœur et l'étude du vocabulaire laissée au hasard de la lecture faite en classe et de la conversation ne suffisent pas à enrichir le vocabulaire des élèves. (2011, p. 2) De plus, les élèves appartenant au quartile ayant le moins de vocabulaire en fin de CE1 sont justement ceux qui ont le plus de mal à acquérir les nouveaux mots rencontrés dans les lectures faites en classe. Une méthode visant à n'utiliser que des activités de ce type (étude du vocabulaire au fil des lectures) renforcerait donc les inégalités déjà bien présentes.

Désormais afin que l'apprentissage du vocabulaire soit efficace il faut que le vocabulaire soit enseigné non plus de manière aléatoire comme vu précédemment mais avec une progression réfléchie sur le cycle et sur l'année et par réseau. Une étude par thématique mettant de côté l'aspect polysémique des mots, il est en effet plus judicieux d'étudier le vocabulaire en

réseau. Cette catégorisation du vocabulaire par réseau (par exemple on part du terme sensations, et on élargit aux cinq sens et à tout ce qui s'y rapporte) permet de rendre la mémorisation de ces nouveaux mots plus aisée pour les élèves et de donner du sens. Car nous savons qu'une information est d'autant plus facile à retenir quand elle est reliée à d'autres. De plus, selon Micheline Cellier, le vocabulaire est « à envisager comme un réseau de termes reliés entre eux par des relations de sens (synonymes, antonymes, champ lexical), de hiérarchie (hyperonymie), de forme (dérivation), d'histoire (étymologie et emprunts divers). L'approche du lexique doit donc être organisée et les outils, structurants, doivent en rendre compte. » (2011, p. 1)

D'autre part afin que l'élève en arrive à cette représentation mentale plusieurs étapes sont donc nécessaires. La première étape du cheminement correspond à la découverte du vocabulaire en contexte. Le vocabulaire est donc entouré de son contexte lexical et situationnel. Le but est donc de mettre l'élève dans une situation où il a besoin du vocabulaire que l'on veut étudier pour s'exprimer. L'enseignant doit donc créer des activités ou situations poussant les élèves à se rendre compte de l'utilité réelle d'un vocabulaire précis et ainsi donner du sens aux apprentissages. De plus, faire vivre des expériences marquantes aux élèves peuvent permettre de toucher l'affectif des élèves et ainsi rendre l'apprentissage mémorable. Mais nous ne pouvons pas limiter l'apprentissage du vocabulaire à un apprentissage implicite comme dans cette première étape car le même phénomène que lors d'une lecture se produit. En effet, comprendre un mot nouveau en contexte nécessite des capacités à inférer le sens de ces mots de la part des élèves. Ainsi d'après Bentolila, seuls les élèves les mieux pourvus en vocabulaire sont susceptibles d'acquérir (c'est-à-dire de comprendre et garder en mémoire) des mots nouveaux à la lecture ou à l'écoute d'une histoire. Ce qui creuse une fois de plus les inégalités. (2007, p. 11)

La seconde étape nécessaire, consiste à décontextualiser le vocabulaire. Lors de la première étape le vocabulaire est rencontré en contexte. Il est donc paré d'une signification en lien avec la situation qui n'est pas forcément la même qu'hors contexte. Autrement dit l'élève doit faire passer ce vocabulaire de passif à actif selon la distinction d'Agnès Florin (2002, p. 17). Il doit être capable d'utiliser ce nouveau vocabulaire dans des situations variées. Cette étape consiste donc à étudier le vocabulaire de manière décontextualisée. Cette décontextualisation peut par exemple se faire en créant l'outil de décontextualisation de Micheline Cellier qui représente une fleur dont chaque pétale correspond à un champ lexical. (Annexe 2). Selon elle, la décontextualisation et cette structuration suivant la logique linguistique les fait passer, provisoirement, du domaine du discours à celui de la langue. (2011,

p. 4) Cet outil se différencie de l'outil inspiré de la corole EVA, précédemment évoqué, par sa structuration. Cette figuration récapitule les nouveaux mots découverts de manière ordonnée : Le cœur de la fleur rappelle aux élèves le contexte dans lequel ils ont découvert ce vocabulaire (ex : le titre de l'album) mais dans les pétales le vocabulaire nouveau est débarrassé de ses éléments contextuels (mots décrochés de l'histoire). Cette figuration classe les mots de vocabulaire selon une logique linguistique. Ainsi, au terme de ce travail, les élèves ont à leur disposition une banque de mots matérialisée. Ce qui favorise la structuration du vocabulaire nouveau et sa mémorisation à long terme. C'est un nouveau vocabulaire alors prêt à être réinvesti. Il existe également d'autres possibilités comme l'échelle de précision (classement sémantique et hiérarchique), le schéma de définition (mot central, exemples, caractéristique, hyponymes), ou la constellation de mots par champs lexicaux. Ce travail peut également se poursuivre par des activités comme l'écriture effervescente théorisée par Jean Ricardou (1978). Ainsi le vocabulaire pourra être travaillé à partir du sens propre du mot (débarrassé du contexte) selon deux pôles différents. Le pôle idéal, qui concerne le signifié, avec par exemple des associations d'idées. Et le pôle matériel, qui concerne le signifiant, avec des activités sur les sonorités, les rimes. Les activités sur les relations sémantiques (synonymie, antonymie...), sur les particularités morphologiques peuvent également aider à décontextualiser le vocabulaire. Ces activités peuvent également s'accompagner d'activités de catégorisation et hiérarchisation du vocabulaire. Ce qui permettra aux élèves de prendre conscience du système qui lie les mots entre eux. Ces activités favorisent non seulement la mémorisation des nouveaux mots mais également leur restitution. Les recherches ayant étudié ce type d'enseignement du vocabulaire montrent que lorsque les mots sont appris de manière décontextualisée, cela limite les inégalités entre les élèves au vocabulaire réduit et ceux au vocabulaire plus riche. (Biemiller et Boote 2006 ; Elley 1989 ; Senechal, Thomas Monker 1995 : in Bentolila, 2007, p. 11) En effet, quand le vocabulaire est étudié dans le contexte d'une lecture, les élèves doivent faire des inférences pour comprendre le sens des nouveaux mots rencontrés. Or ici il n'y a pas ce travail d'inférences à faire qui crée des inégalités entre les élèves. Ce qui explique les résultats décrits précédemment. Ces activités hors contexte permettent donc un enseignement plus efficace et équitable du vocabulaire pouvant répondre au problème d'inégalités dégagé plus haut.

Ce qui nous amène à notre troisième et dernière étape qui consiste à recontextualiser le vocabulaire. L'élève après les étapes précédentes doit réinvestir le vocabulaire appris dans une production orale ou écrite c'est-à-dire qu'il doit récupérer dans sa mémoire les mots qu'il a appris afin de les utiliser à bon escient. Si le mot est compris et mémorisé l'élève n'a aucun mal

à recontextualiser ce mot. Les mots sont alors considérés comme faisant partie du vocabulaire actif de l'enfant. Selon Micheline Cellier, « Plusieurs contextes bien différenciés sont absolument nécessaires pour fixer le sens et la pluralité d'emplois, surtout lorsque le mot est polysémique. » (2011, p. 5) La « fleur lexicale » créée à l'étape de la décontextualisation est alors utilisée comme « banque de mots » pour faciliter le travail de recontextualisation.

Les trois étapes décrites précédemment sont résumées dans le schéma suivant :

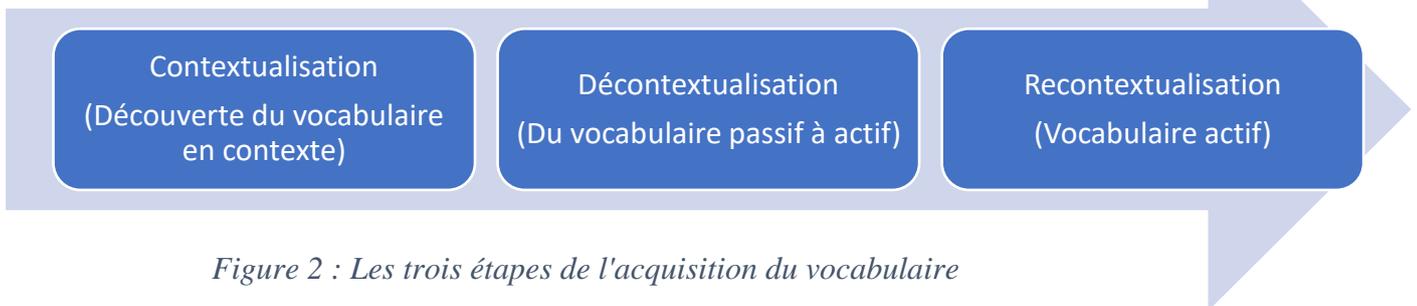


Figure 2 : Les trois étapes de l'acquisition du vocabulaire

Pour terminer, afin d'obtenir un stockage de qualité du vocabulaire dans la mémoire à long terme et éviter qu'il ne tombe dans l'oubli après quelques semaines. Il est nécessaire selon Guy Denhière de « prévoir des programmes systématiques de « réactivation » des apprentissages, soit de manière directe, (réapprentissage, révision, mises en situations nouvelles ...), soit de manière indirecte (multiples situations de reconnaissance ...) » (2011, p. 4) Ainsi la banque de mots créée à l'étape de décontextualisation peut être affichée dans la classe. Permettant ainsi aux élèves de réactiver le vocabulaire à n'importe quel moment. Enfin, il est également nécessaire de mettre ces nouveaux mots appris en relation avec du connu, de tisser des liens entre les apprentissages afin de créer un réseau organisé et clair pour l'élève.

1.1.3. Les programmes

Intéressons-nous aux programmes de français en cycle 2 et plus particulièrement à la compétence étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique). L'enseignement du lexique a deux objectifs pour les élèves. Le premier est d'arriver à identifier des relations entre les mots et s'en servir pour mieux comprendre le système de la langue française. Le second est d'étendre qualitativement et quantitativement ses connaissances lexicales, mémoriser et réutiliser des mots nouvellement appris efficacement.

Le premier objectif de l'enseignement du lexique consiste à organiser, classer et catégoriser le vocabulaire en fonction du sens, de la forme, de la hiérarchie, et de l'histoire de des mots appris. Les programmes se basent ainsi sur « les postulats fondamentaux issus de la

recherche en linguistique, psycholinguistique et en sociolinguistique, qui montrent que les mots sont en rapport sémantique les uns avec les autres, ils sont organisés en réseaux d'associations dans le cerveau » (Anne-Marie Laurian, 2007, p. 61) En effet, Laurian a démontré qu'il était plus facile pour un enfant d'acquérir c'est-à-dire comprendre et mémoriser des mots quand il a compris le fonctionnement du système lexical. Par exemple, il est plus simple d'apprendre une liste de noms d'arbres (donc des mots ayant un lien sémantique) qu'une liste de mots totalement indépendants les uns des autres. Ainsi il est compréhensible que l'on attende d'un élève de fin de CE2 qu'il connaisse les notions de famille de mots et dérivation, les notions de synonymie et antonymie (pour les verbes et les adjectifs) et enfin qu'il connaisse la notion de polysémie. Un travail sur le sens propre et le sens figuré ainsi que sur les registres de langue aura été mis en place par les enseignants en classe avant le CM1.

Le deuxième objectif de l'enseignement du lexique au cycle 2 consiste à enrichir le vocabulaire des élèves. Nous avons ici un objectif quantitatif et qualitatif. Le but est d'augmenter le trésor commun des mots de la classe au cours du cycle et d'en améliorer la qualité et la précision. Cet objectif a pour but de donner à chaque élève les outils pour pouvoir s'exprimer avec précision dans leur vie future. De plus, le fait d'augmenter le vocabulaire d'un élève améliore sa compréhension de la lecture. Les programmes rejoignent donc ici l'avis d'Alain Bentolila qui préconise d'établir une liste des mots les plus fréquents et importants à apprendre de manière urgente aux élèves au vocabulaire le plus faible et ce dès la maternelle. (2007, p. 13) Les élèves sortiraient alors tous de l'école avec le bagage lexical minimum pour pouvoir s'exprimer, et argumenter efficacement face à autrui. En fin de CE2 les élèves doivent être capables de comprendre la définition d'un mot dans un article du dictionnaire et de mobiliser des mots nouveaux en situation d'écriture.

Dans les nouveaux programmes de 2015 nous retrouvons donc les trois étapes décrites dans la partie précédente. La rencontre des mots en contexte n'est désormais plus le fait du hasard mais nous étudions le vocabulaire en réseau. La décontextualisation est ici décrite dans l'objectif numéro un par le travail de structuration du vocabulaire. Quant à la recontextualisation elle correspond à l'objectif numéro deux car doter les élèves d'un vocabulaire riche et de qualité leur permet l'usage d'un langage efficace dans des contextes variés. Ces pistes de travail, correspondant à l'objectif « Etendre ses connaissances lexicales, mémoriser et réutiliser des mots nouvellement appris » des programmes de français de cycle 2 datant de 2015, « convergent vers la proposition d'un enseignement du vocabulaire qui permet d'une part son extension dans un univers d'associations entre les mots connus et nouveaux,

communs et plus rares, d'autre part sa mise en œuvre pour la compréhension de plus en plus autonome des phrases et des textes, et enfin l'émergence de stratégies d'exploitation de mots inconnus en contexte. » (Eduscol, 2017)

1.2. Les sensations

1.2.1. L'enseignement du vocabulaire des sensations

Une sensation est une information résultant d'une perception physique de quelque chose qui vient en contact avec le corps et plus particulièrement les organes des sens (audition, gout, olfaction, toucher, vision). Une sensation correspond donc à ce que l'on ressent quand l'un des cinq sens de l'être humain est touché. Le vocabulaire des sensations correspond donc à tout le lexique qui concerne le thème des sens.

Il a une place importante dans les programmes dès le cycle 1. C'est un vocabulaire important à transmettre aux futurs citoyens que nous formons car il permet à chaque élève de transmettre son ressenti aux autres. Les enfants ont développé leurs sensations dès leur première année de vie, ils ont exploré et commencé à exprimer leurs sensations durant tout le premier cycle. Mais arrivé au cycle 2 il est désormais temps d'apprendre à exprimer ses sensations encore plus précisément. C'est l'apprentissage du vocabulaire des sensations qui se précise.

Nous savons que le langage permet d'articuler concret et abstrait. Malheureusement le champ thématique des sensations est très intéressant mais aussi très complexe à aborder avec des élèves car une sensation n'est pas quelque chose que l'on voit. C'est un vocabulaire très abstrait. Il est donc très difficile pour l'élève de se construire une représentation mentale du mot avec signifié et signifiant étant donné que le référent n'est pas visible. L'élève a donc du mal à articuler concret et abstrait. Contrairement à un arbre qui est un objet concret dont il est assez facile de se faire une image mentale (signifié) les sensations sont basées sur des perceptions. Ces perceptions appartiennent au domaine de l'abstrait il est donc plus difficile pour nous de construire le signifié.

De plus comme le remarque Anne-Marie Laurian, « La fonction olfactive n'est pas très développée dans les études générales alors que la formation visuelle l'est (arts plastiques) ainsi que la fonction auditive (musique). Ce lexique continue alors à être ignoré comme la subtilité de la réalité qu'il décrit. » (2007, p. 11) En effet, l'enseignement des sens à l'école se concentre plus sur l'ouïe, la vue et le toucher à travers les disciplines scolaires. Les sens de l'odorat et du

gout sont quant à eux laissés de côté et très peu abordés dans l'enseignement. Ce qui ne favorise pas la création de situations poussant l'élève à se rendre compte de l'utilité de ce vocabulaire. Autrement dit si un élève ne se trouve pas dans une situation où il ressent le besoin de connaître le vocabulaire du goût ou de l'odorat, il ne donnera pas de sens à l'apprentissage d'un tel vocabulaire.

1.2.2. La structuration du vocabulaire des sensations

Nous pouvons dégager une hiérarchie dans le vocabulaire des sensations. En effet, le terme sensation est l'hyperonyme lexical se rapportant aux cinq sens. Les cinq sens précédemment évoqués sont : la vue (perception visuelle) ; le goût (perception gustative) ; le toucher (perception tactile) ; l'odorat (perception olfactive) et l'ouïe (perception auditive).

Le vocabulaire des sensations peut se structurer de plusieurs manières différentes. Effectivement, il peut se catégoriser en fonction du sens auquel il se rapporte. Nous aurions alors 5 catégories : l'ouïe, l'odorat, le toucher, le goût et la vue.

Il peut également se catégoriser en fonction de la nature sémantique de l'élément : est-il positif ou négatif ? Des termes comme : lumineux, feutré, délicat, fruité, moelleux... qui sont connotés positivement, permettent de préciser que ce que l'on perçoit est positif. Inversement, des termes comme : obscur, sombre, strident, écœurant, fade, rêche ... connotés négativement, permettent de signifier que ce que l'on perçoit est négatif.

Le vocabulaire peut être classé en deux catégories : le vocabulaire objectif et le vocabulaire subjectif. Même si les sensations sont souvent subjectives car elles dépendent des perceptions de chacun il existe tout de même une catégorie d'éléments pouvant entrer dans la catégorie du vocabulaire objectif. Par exemple : regarder, sentir, renifler, caresser, bruits, vacarme, contempler, choc, couleur, saveur... En opposition à une catégorie de vocabulaire subjectif : épice, une odeur délicate, une odeur parfumée, un objet râpeux, un goût fade ...

Enfin je vais développer la dernière manière de catégoriser le vocabulaire des sensations en plusieurs domaines. Le premier domaine qui se dégage dans la structuration du vocabulaire des sensations correspond aux verbes de perception se rapportant à chaque sens. Par exemple : entendre, déguster, sentir, renifler, regarder, observer ... Ensuite nous avons les noms et les adjectifs qualificatifs permettant de décrire l'objet ou la source de la sensation. Par exemple : un objet dur, gluant, doux, froid ; une musique forte, rapide, originale ; un goût sucré, amer,

âpre, fort ; une odeur forte, fleurie, sensuelle ; une image colorée, brillante, lumineuse. Mais aussi ceux permettant de décrire l'effet produit sur soi : un objet piquant qui fait mal, une odeur agréable, une musique qui apaise, un goût qui réchauffe ; un tableau qui émerveille. Enfin le dernier domaine regroupe les expressions et citations en rapport avec les sens au sens propre comme au sens figuré. Par exemple : tendre l'oreille, entendre raison, avoir un œil de lynx, n'y voir que du feu, sentir à plein nez, sentir le roussi, toucher du bois, toucher un mot à quelqu'un.

Attention le vocabulaire des sensations se distingue du vocabulaire qui peut être utilisé pour décrire les sensations. Le vocabulaire des sensations ne se rapporte qu'aux perceptions des cinq sens. Tandis que le vocabulaire qui peut être utilisé pour décrire certaines sensations peut également décrire autre chose qu'une perception des sens. Par exemple, je peux trouver une odeur « agréable » et ainsi penser que le terme « agréable » fait partie du vocabulaire des sensations. Ce qui est faux car nous pouvons également trouver « une personne agréable », « une activité agréable », « une lecture agréable », autant d'exemples ne faisant pas appel au sens.

1.2.3. Les sensations au service de la production d'écrits

Au cours de mes recherches concernant le vocabulaire des sensations, j'ai remarqué qu'il était très souvent associé à l'univers de la poésie. En effet, selon Sylvie Cassayre, « La poésie commence avec la sensation : c'est là son matériau premier, le plus élémentaire » (1999, paragr. 1) En effet, des auteurs comme Jacques Prévert, Philippe Soupault, Rimbaud, Baudelaire ou encore Apollinaire parvenaient à produire un écrit à partir d'une sensation vécue. Ces poètes partent donc d'une perception vécue et utilisent ce matériau premier pour inspirer leur écriture.

Le vocabulaire des sensations est utilisé par certains poètes afin de rendre compte à l'écrit, le plus fidèlement possible, d'une sensation réellement vécue. C'est ce qu'explique Sylvie Cassayre, quand elle dit que « dans certaines poétiques cet appel aux sensations est conquête d'une totalité comme si le créateur voulait happer dans son œuvre la multitude des expériences concrètes » (1999, paragr. 20)

Les sensations vécues par les poètes comme Philippe Soupault inspirent leur écriture. Si nous analysons les textes de ce dernier, qui a consacré de nombreux poèmes aux villes qu'il a visitées, nous pouvons relever de nombreux éléments appartenant au vocabulaire des sensations dans des poèmes comme *Manhattan (1934)* ou *Westwego (1922)*, en particulier au vocabulaire visuel, auditif et olfactif : « chaud », « soif » « vu », « exaspérante », « douce

mélodie », « fracas », « mou », « odeur rose », « murmure », « silence ». Ce vocabulaire permet ici à l'auteur de mettre en mots les sensations de l'enfance qui resurgissent lorsqu'il écrit.

Prenons également l'exemple d'Arthur Rimbaud qui a écrit un poème appelé *Sensation* (1870) :

Sensation (1870)

Par les soirs bleus d'été, j'irai dans les sentiers,
Picoté par les blés, fouler l'herbe menue :
Rêveur, j'en sentirai la fraîcheur à mes pieds.
Je laisserai le vent baigner ma tête nue.

Je ne parlerai pas, je ne penserai rien :
Mais l'amour infini me montera dans l'âme,
Et j'irai loin, bien loin, comme un bohémien,
Par la Nature, - heureux comme avec une femme.

Dans ce poème on remarque que le vocabulaire des sensations procurées par la nature se rapportant au sens de la vue, du toucher et de l'odorat est très présent : « picoté », « fouler », « baigner », « fraîcheur », « bleus », « sentirai ». Il permet ici à l'auteur d'exprimer les sensations qu'il a ressenties quand il a fugué de chez lui et à découvert la liberté en pleine nature.

Enfin, nous pouvons également citer l'exemple de Charles Baudelaire. En effet, il met lui aussi ses sensations au service de l'écriture. Il a notamment écrit *Parfum exotique* (1857) :

Parfum exotique (1857)

Quand, les deux yeux fermés, en un soir chaud d'automne,
Je respire l'odeur de ton sein chaleureux,
Je vois se dérouler des rivages heureux
Qu'éblouissent les feux d'un soleil monotone ;

Une île paresseuse où la nature donne
Des arbres singuliers et des fruits savoureux ;
Des hommes dont le corps est mince et vigoureux,
Et des femmes dont l'œil par sa franchise étonne

Guidé par ton odeur vers de charmants climats,
Je vois un port rempli de voiles et de mâts
Encor tout fatigués par la vague marine,

Pendant que le parfum des verts tamariniers,
Qui circule dans l'air et m'enfle la narine,
Se mêle dans mon âme au chant des mariniers.

Un poème dans lequel on retrouve un phénomène de synesthésie, c'est-à-dire un jeu de correspondance et d'association entre les sensations. On remarque qu'entre le vers 2 et 3 on passe d'une perception olfactive à visuelle : « respire », « odeur », « vois », « éblouissent ».

On peut également noter une forte présence du vocabulaire des perceptions olfactives, visuelles, gustatives, tactiles et auditives : « chaud », « chaleureux », « odeur », « savoureux », « parfum », « verts », « narine », « chant ». Ce vocabulaire permet à l'auteur d'exprimer à l'écrit les sensations qu'il a éprouvées au contact de sa maîtresse Jeanne Duval.

On peut donc dire que la poésie est une perception transformée par la métaphore. Il semble donc cohérent de partir sur une production d'écrits poétiques quand on travaille sur le vocabulaire des sensations.

1.3.La production d'écrits

1.3.1. La production d'écrits à l'école

D'après Dominique Bucheton, écrire relève d'un processus, « La question qui se pose alors est de faire construire conjointement le plus d'automatismes de base (en matière de graphie, d'orthographe, de syntaxe notamment) et le plus de capacités pour comprendre et résoudre les problèmes cognitifs, culturels, institutionnels et communicationnels que pose toute tâche d'écriture. » (2014, p.13) En effet, produire un texte n'est pas une tâche facile pour les élèves. Elle nécessite que celui qui écrit fasse attention à la fois au fond de ce qu'il écrit (sens, cohérence, pertinence des idées) mais aussi à la forme (syntaxe, mise en page, orthographe ...). Grâce aux travaux de Dominique Bucheton les programmes ont totalement modifié la manière d'enseigner l'écriture. Son enseignement est maintenant fondé sur les quatre grands principes décrits par Dominique Bucheton.

Le premier principe décrit consiste à considérer chaque élève comme un « sujet écrivain » c'est-à-dire une personne à part entière capable de penser, se questionner et organiser sa réflexion en utilisant sa sensibilité. Le rôle de l'enseignant n'est donc plus seulement de juger mais d'accompagner le sujet dans son processus d'écriture. Le regard porté sur les écrits par l'enseignant est donc différent.

Le deuxième principe a pour but de changer la vision que l'on a de l'écriture : ne plus croire que bien écrire c'est seulement respecter les normes linguistiques. En effet lors de

l'évaluation des productions d'écrits, les enseignants vont devoir changer de posture. Ils vont passer du rôle de correcteur (présent pour relever les manquements à la norme) à une posture de lecteur. Selon Jean-Luc Pilorgé, il existe cinq postures différentes du correcteur : le « gardien du code », le « lecteur naïf », la posture de « stimulus-réponse », « l'éditeur » et la posture du « critique ». « Les « postures » du correcteur sont relatives à la fois au texte à lire, à la réflexion sur le contexte scolaire d'écriture, à la stratégie didactique adoptée. » Une correction pertinente d'une production d'écrit nécessite donc une adaptation de la posture à chaque situation de production d'écrits, mais également en cours de correction : « Le mot « posture » incite par ailleurs à envisager la possibilité de « changements de posture » ». (2010, paragr. 30)

Le troisième principe préconise de s'intéresser davantage à la réécriture. Effectivement écrire ne se limite plus à la production d'un premier jet. Dès lors, les premiers états de la pensée sont ensuite retravaillés, réécrits. Un processus « d'épaississement du texte » se met alors en place au fil des « écrits intermédiaires ». Autrement dit les enseignants laissent maintenant le temps aux élèves de tâtonner, reprendre, questionner, améliorer, manipuler leurs productions au fil du temps, de lectures, de rencontres diverses et des échanges entre pairs. A l'instar des écrivains et artistes. L'enseignant guide donc le développement de la pensée de l'élève jusqu'au produit final et va dorénavant baser son évaluation sur le processus dans son ensemble et non plus sur le produit final uniquement.

Le quatrième et dernier principe concerne la posture de l'enseignant lors de l'écriture des élèves. Comme je l'ai dit précédemment, l'enseignant n'a pas pour seul but de juger le texte final produit par les élèves mais de les accompagner dans leur écriture et créer des conditions et des situations favorables à l'apprentissage de l'écriture. Il va donc adopter une posture d'étayage pour guider les élèves dans leur processus. Par exemple en mettant en place un atelier d'écriture guidé par des consignes successives. L'objectif de l'enseignant est « d'amener l'élève à penser le stylo à la main » (Bucheton, 2014, p.12).

1.3.2. Atelier d'écriture et déclencheur de production d'écrits

Dans le but de contourner la difficulté d'une production d'écrits, les enseignants ont la possibilité de mettre en place un atelier d'écriture guidé. Ces ateliers ont pour objectif de favoriser la créativité et libérer l'écriture. En effet, il y a un aspect libérateur dans cette activité car les participants savent que l'enseignant n'est pas là pour juger des écrivains professionnels. Ainsi les erreurs font parties du processus et ne sont donc pas dévalorisées. Selon S. Bara, A-

M. Bonvallet et C. Rodier, « l'atelier d'écriture a pour vertu de déplacer l'objet de l'apprentissage : les participants n'écrivent plus pour apprendre, pour être évalués par le professeur [...] mais bien pour prendre du plaisir. » (2011, p. 3) Ils constituent donc une source de motivation incroyable pour les élèves.

L'atelier d'écriture débute par un déclencheur. Ce déclencheur a pour but de stimuler la créativité des élèves. Il correspond également à la phase de découverte du vocabulaire en contexte dans ma séquence. Le déclencheur correspondra donc à des ateliers de tests des sens et à la création des listes de vocabulaire des sensations. Selon S. Bara, A-M. Bonvallet et C. Rodier, « la liste est la forme la plus simple à produire car elle ne demande pas d'organisation textuelle [...] cet exercice est de l'ordre de l'oral, de l'empilement paradigmatique : peu importe dans quel ordre les éléments apparaissent » (2011, p. 3) La liste constitue donc un point de départ à une écriture plus construite. Elle correspond à un écrit court et spontané qui ressemble au travail des poètes André Breton et Philippe Soupault dans *Les champs magnétiques* « où la parole jaillit des profondeurs de l'être sans retour sur elle-même dans un mouvement qui se veut continu. ». (Cassayre, 1999, paragr. 5)

Ensuite il y a une phase d'écriture. Ecrire un poème peut paraître complexe mais avec un bon étayage et une structure répétitive cela peut s'avérer plus facile et nous obtenons des résultats très créatifs. D'après Régine Detambel « Faire écrire c'est bien, faire réécrire c'est mieux. » (*L'écrit tôt : La lettre de Thot*, juillet 2004 : in Bara, Bonvallet, Rodier, 2011, p.4) L'atelier d'écriture doit également inclure des phases de réécriture. Afin de permettre à chaque élève de retravailler son texte pour l'améliorer.

Il est important que dans le projet d'écriture il y ait des temps de socialisation des textes. Dans un premier temps il est intéressant de confronter sa production au sein de la classe pour faire avancer son travail. Puis il est important que le travail final sorte de la classe pour que les élèves comprennent que ce n'est pas un travail comme un autre.

Ainsi plusieurs règles se dégagent pour que l'atelier d'écriture soit une réussite : Tout d'abord comme toute activité elle doit être motivante et intéressante. Ensuite les participants doivent être libres de laisser s'exprimer leur créativité : il n'y a pas de mauvaise réponse. Les écrits doivent être basés sur quelque chose que l'élève a vécu ou qui le touche personnellement. La forme de l'écrit et sa structure ne doit pas poser de problème aux participants. Il faut donc partir sur une forme simple. Enfin il faut un outil « banque de mots » pour aider les élèves à écrire.

1.3.3. L'écriture des haïkus

Le haïku est un poème très bref, c'est une sorte d'image instantanée mais très forte en émotion. Il a une forme en trois vers et est composé de dix-sept mores. Souvent, il utilise le langage sensoriel pour traduire une émotion ou une image. Les haïkus sont généralement inspirés par le thème de la nature et retranscrivent un instant intense et fugace de la vie. C'est une forme de poème inventé par Basho Matsuo (1644-1694) au Japon il y a plus de 300 ans. Il existe de nombreux maîtres du haïku japonais. Les plus célèbres sont : Basho Matsuo, Yosa Buson, Kobayashi Issa, Masaoka Shiki et Taneda Santoka.

Exemple :

*Vieux bassin.
Une grenouille saute dans
Le son de l'eau*



Image 1 : Haïku de Basho Matsuo : « Old pond »

L'Occident n'a vu apparaître les haïkus qu'au début du XX^{ème} siècle. Les poètes occidentaux se sont alors emparés du style et l'ont adapté. Les 17 mores sont devenues 17 syllabes même si la correspondance entre les deux n'est pas tout à fait exacte. En effet, une more est un son élémentaire émis lors de la phonation, c'est une notion plus fine que celle de la syllabe. Une syllabe peut être constituée de plusieurs mores. Parmi les Haïkistes français nous pouvons compter Louis Calaferte, Eugene Guillevic ou encore Jean-Hugues Malineau spécialisé dans la littérature de jeunesse au même titre qu'Agnès Domergue.



Image 2 : Recueil de Haïkus de Jean-Hugues Malineau

Pour conclure, ce type d'écrits pourrait parfaitement être travaillé en classe car c'est un écrit bref et poétique. De plus, un tel travail pourrait être adapté dans plusieurs cycles : au cycle 2 par exemple le travail pourrait être guidé par des ateliers d'écriture. L'écriture pourrait également être facilitée par l'utilisation d'une épanaphore. C'est-à-dire la répétition d'un mot ou d'un groupe de mot en début de vers. L'ajout d'une telle contrainte aurait pour objectif de stimuler l'imagination des élèves. Le travail des haïkus pourrait également être intéressant au cycle 3 avec le travail des syllabes.

2. Problématique et hypothèses

Dans la classe de CE2 dans laquelle je suis en responsabilité cette année, j'ai remarqué que l'enseignement du vocabulaire pose problème. J'utilisais le manuel « A portée de mots CE2 » (Annexe 3) des éditions Hachette, avec du vocabulaire à travailler classé par thème. Par exemple pour le thème du corps humain nous avions une double page avec un texte, la leçon, des exemples et des exercices. En enseignant le vocabulaire de cette manière je me suis vite rendu compte que ça ne fonctionnait pas. Les élèves ne retenaient pas le vocabulaire et avaient du mal à faire les exercices proposés par le manuel. De plus, cette méthode ne prend pas en compte les trois étapes nécessaires à l'acquisition du vocabulaire développées dans l'état de l'art.

J'ai donc dû chercher un moyen plus efficace pour enseigner le vocabulaire à mes élèves. Un moyen prenant en compte ces trois étapes. J'ai alors pensé à faire « vivre » le vocabulaire aux élèves afin de graver dans leur mémoires le moment où ils ont découvert ce vocabulaire. Les élèves découvriront alors le vocabulaire en contexte. Puis, j'ai pensé à l'étape finale de l'acquisition du vocabulaire qui consiste à recontextualiser le vocabulaire appris. J'ai donc pensé à une production d'écrit. Afin de respecter les trois étapes j'ai décidé d'ajouter un travail de décontextualisation du vocabulaire avant la production d'écrit sous forme d'atelier d'écriture ayant pour but de préparer les élèves à l'écriture.

Une problématique s'est alors dégagée de mes recherches : **Une production d'écrit déclenchée par une sollicitation des sens permet-elle de mettre en place les trois étapes (découverte, décontextualisation, recontextualisation) nécessaires pour l'apprentissage du vocabulaire ?** Je tenterai d'y répondre en testant les hypothèses suivantes : Une séquence avec une étape de découverte du vocabulaire des sensations par des ateliers permettant de tester les sens des élèves, la création d'une banque de mots et une écriture effervescente permettant de

travailler la décontextualisation du vocabulaire découvert précédemment et enfin une recontextualisation par la création de « haïkus » à partir du vocabulaire des sensations, permettant aux élèves d'acquérir le vocabulaire des sensations efficacement.

Pour tester ces hypothèses, ma séquence suivra ce modèle afin d'en tester l'efficacité. Une évaluation diagnostique aura lieu avant et après la séquence sous une forme inspirée de la corole lexicale (Groupe Eva) afin de constater les connaissances collectives de la classe en terme de qualité et de quantité de vocabulaire des sensations. L'objectif final étant de constater une amélioration de la quantité, de la qualité et également de la structuration du vocabulaire présenté par les élèves.

3. L'expérimentation choisie

3.1.Participants

J'ai mis en place cette étude avec une classe de CE2 composée de vingt-quatre élèves nés en 2009 et deux élèves nés en 2010 ayant sauté une classe. La classe compte onze filles et quinze garçons. Elle se situe dans une école élémentaire rurale accueillant une grande mixité sociale.

Les niveaux des élèves au sein de la classe sont très hétérogènes, 8 élèves sont pris en charge par le RASED, la majorité des élèves sont représentatifs de la moyenne et quelques élèves se situent nettement au-dessus de la moyenne. Malgré cette hétérogénéité, tout le monde participe au projet. Une différenciation sera mise en place pour les élèves en besoin. Elle se traduira par un étayage personnalisé durant les ateliers d'écriture.

D'après les recherches effectuées ces dernières années, nous avons constaté un déficit de vocabulaire chez les enfants d'origine populaire. De plus, l'un des axes majeurs du projet de mon école est l'enrichissement du vocabulaire des élèves. Il m'a donc semblé opportun d'entreprendre un travail d'amélioration de l'apprentissage du vocabulaire tant au niveau quantitatif que qualitatif dans ma classe. J'ai donc mis en place une séquence sur le vocabulaire des sensations. Elle s'est déroulée de fin janvier à fin mars. Elle fait référence à la compétence des programmes de 2015 intitulée « *Etendre ses connaissances lexicales, mémoriser et réutiliser des mots nouvellement appris* ». Elle répond également aux attendus de fin de cycle 2 « *Mobiliser des mots nouveaux en situation d'écriture avec appui éventuel sur des outils* ».

3.2. Procédure et matériel

L'objectif de la séquence est l'apprentissage efficace du vocabulaire des sensations par les élèves de CE2. Pour cela j'ai créé une séquence qui respecte les trois étapes de l'acquisition du vocabulaire décrites dans l'état de l'art.

Ainsi la séquence se partage en trois temps. Le premier sera consacré à la découverte du vocabulaire en contexte lors d'ateliers de test des sens (contextualisation). Le second temps consiste à détacher le vocabulaire nouveau de son contexte d'apparition (décontextualisation). Enfin le dernier temps correspond à une production de « haïkus » en atelier d'écriture afin de réinvestir le vocabulaire appris (recontextualisation).

3.2.1. La première séance

Lors de la première séance, un état des lieux du vocabulaire « déjà là » a été effectué. J'ai proposé aux élèves un Brainstorming collectif sous forme d'une corole lexicale en deux étapes. Inspirée de la corole inventée par le groupe EVA, c'est un outil qui me permet ici de mettre en commun et lister le vocabulaire des sensations connu par les élèves.

Pour la première étape, au centre de la corole il était écrit « une sensation c'est ... ». Cette première corole nous permet de recueillir les premières représentations des élèves à l'état pur, aucune indications ou contraintes ne leur ont été données ([Annexe 4](#)).

Après avoir pris en photo cette première corole et poussé les élèves à se rendre compte que dans le mot *sensation* on peut voir le mot *sens*, une deuxième corole a été lancée avec en son centre le mot « sensations ». Les élèves ont alors eu pour consigne de donner tous les mots qui selon eux ont un rapport avec le mot central. Enfin, j'ai pris une photo de ce second recueil des représentations afin de garder une trace. ([Annexe 5](#))

Cette séance m'a servie de référence pour voir quelle a été l'évolution des connaissances des élèves au cours de ma séquence. Une seconde évaluation de ce type aura lieu en fin de séquence pour comparer le vocabulaire acquis par les élèves avant et après la mise en place de la séquence.

3.2.2. Les deuxième et troisième séances

Ces séances ont été consacrées aux ateliers de tests des sens. Ces séances correspondent à l'étape une de l'acquisition du vocabulaire : La découverte du vocabulaire en contexte ou contextualisation. J'ai séparé la classe en quatre groupes de six ou sept élèves. J'ai réparti sur ces deux séances les passages des groupes aux ateliers. Pendant que la classe était en travail autonome, je m'isolais avec un groupe et leur faisais passer les tests un par un. Les membres du groupe étaient assis au tour d'une grande table au fond de la classe. (Annexe 6)

J'ai commencé par leur faire passer le test du gout. Chaque élève du groupe avait les yeux bandés et recevait une cuillère contenant le même élément à goûter. Pour chaque test les éléments différaient selon les groupes (*chamallow, tête brulée (bonbon), cachou, biscotte sans sel*). Les élèves expriment leurs sensations durant la dégustation. Je prends en note le vocabulaire donné par les élèves du groupe. C'est un écrit court et spontané en dictée à l'adulte. J'ai fait le choix de la dictée à l'adulte pour que les élèves puissent se consacrer entièrement à leurs sensations et à l'écoute de la description des sensations éprouvées par leurs camarades.

Le test du gout est ensuite suivi par le test de l'odorat. Dans un petit gobelet un élément odorant naturel sans risque lors de l'inhalation est placé (*miel, huiles essentielles, poivre, noix de coco*). Les élèves, les yeux bandés se font passer le gobelet afin que chacun puisse sentir. Tout en sentant les élèves décrivent une fois encore ce qu'ils ressentent.

Ensuite, vient le tour du test du toucher. J'ai confectionné des boîtes à toucher. Les élèves touchent donc les éléments sans voir ce que c'est. Chaque groupe a eu un élément à toucher (*billes d'eau, coton, glaçon, farine*). Les élèves un par un, ont donc plongé leur main dans la boîte et ont décrit leurs sensations.

Enfin, le dernier test est celui de l'ouïe. Chaque groupe a écouté un extrait musical instrumental de genre différent (*instrumentale : Gorillaz-Clint Eastwood, Requiem for a dream-violon, Nekfeu-On verra, Queen-Don 't stop me now*). Chaque élève a décrit au cours de l'écoute ce que la musique provoquait en lui. J'ai choisi de proposer des extraits musicaux dans cette partie car selon moi, ils éveilleraient plus de sensations que de simples bruits chez les élèves, notamment par la variété de sons différents regroupés dans un extrait musical.

A noter que j'ai éliminé le sens de la vue durant toute la durée des tests. La vue est un sens que l'on utilise sans arrêt. C'est donc un sens déjà très développé chez tous les élèves, ce qui parasite la perception des autres sens. Supprimer la vue lors des tests du gout, de l'odorat,

du toucher et de l'ouïe a permis de focaliser l'attention des élèves sur les sensations provoquées par les autres sens. Au terme de ces deux séances de test j'avais en ma possession une feuille par groupe récapitulant l'ensemble du vocabulaire trouvé par le groupe durant les tests. ([Annexe 7](#))

3.2.3. La quatrième séance

L'objectif de cette séance était la création d'un outil de décontextualisation : la fleur lexicale de Micheline Cellier évoquée dans la première partie de ce mémoire (banque de mots). Ce travail correspond donc à l'étape deux de l'acquisition du vocabulaire : la décontextualisation.

Pour cela chacun des quatre groupes formés lors des séances précédentes s'est regroupé autour d'un îlot avec une affiche format A2 et une feuille récapitulant tous les mots de vocabulaire trouvés par les groupes lors de la phase précédente. Les groupes, après avoir voté pour un classement du vocabulaire par sens, avaient pour consigne de rassembler sur une affiche l'ensemble du vocabulaire trouvé par les groupes pour un sens. Ainsi chaque groupe prenait en charge l'un des sens testés. Après avoir terminé ce travail chaque groupe a présenté son affiche à la classe. J'ai ensuite assemblé les morceaux de notre marguerite et l'ai affichée sur un mur de la classe. Nous venons de créer notre banque de mots. ([Annexe 8](#))

Après avoir confectionné notre banque de mots nous avons entamé un atelier permettant de travailler une nouvelle fois la décontextualisation. Chaque élève a choisi 5 mots dans notre banque de mots et les a recopiés sur sa feuille d'atelier d'écriture. ([Annexe 9](#)) A partir de ces 5 mots j'ai mis en place une écriture effervescente de Jean Ricardou (1978). Les élèves devaient, pour chacun de leurs mots choisis, trouver 6 mots par associations d'idées ou par lien sémantique : synonymes, antonymes (pôle idéal), par jeu de sonorité : rimes (pôle matériel). Pour ce travail les élèves avaient à leur disposition en cas de besoin des dictionnaires et des dictionnaires des synonymes, des antonymes et des rimes.

Par ce travail de décontextualisation du vocabulaire les élèves acquièrent petit à petit le vocabulaire des sensations. Ce nouveau vocabulaire se transforme alors en vocabulaire actif que les élèves vont pouvoir réinvestir.

3.2.4. Les cinquième et sixième séances

Ces deux séances sont dédiées à la production d'écrit. Elles ont pour objectif le réinvestissement du vocabulaire appris par les élèves. Ce qui correspond à la troisième et dernière étape de

l'acquisition du vocabulaire : La recontextualisation. Ici le vocabulaire est recontextualisé en production d'écrits poétiques.

Dans ces séances les élèves ont pour but d'inventer un poème qui respecte la silhouette du haïku mais en laissant de côté la contrainte des 17 syllabes. J'ai choisi ce type d'écrit à la fois pour son aspect poétique et sa brièveté. Pour parvenir à notre but, chaque matin, depuis les premières séances de la séquence, une acculturation à l'univers japonais et aux haïkus a été mise en place en parallèle afin de favoriser la production des « haïkus » par les élèves. En effet, le rituel du « Haïku du jour » a permis de présenter aux élèves un panel de haïkus produits par des haïkistes professionnels japonais ou français. Un exposé sur le Japon a été fait par un élève volontaire et un travail sur le graphisme japonais a été mis en place en art visuel.

Pour encadrer et faciliter l'écriture des « haïkus » une forme a été imposée aux élèves. Ce ne sont donc pas tout à fait des haïkus traditionnels qui sont produits par les élèves mais une forme de poème qui s'en rapproche. Chaque élève a dû choisir une colonne dans son tableau de l'atelier d'écriture 1. Le mot choisi dans la banque de mots doit être placé en début de vers et suivi de « comme... ». J'ai également effectué un exemple au tableau afin d'expliquer les procédures à suivre dans la production d'un « haïku » :

Ex :

<i>Piquant</i>			<i>Piquant comme un bec de toucan.</i>
<i>Épines</i>	<i>Hérisson</i>	<i>Cactus</i>	<i>Piquant comme les épines d'un hérisson.</i>
<i>Flamboyant</i>	<i>Toucan</i>	<i>Brillant</i>	<i>Piquant comme un soleil flamboyant.</i>

Ainsi tous les « haïkus » suivent ce modèle ayant recours à la figure de style épanaphore (la même formule est répétée en début de vers). Ce qui permet aux élèves de se sentir encadrés dans leur production d'écrit. Ils se sentent ainsi rassurés et peuvent se concentrer sur le sens des mots qu'ils utilisent. Chaque élève commence sa création sur la feuille d'atelier d'écriture 2 ([Annexe 10](#)) et je passe aider les élèves qui en ont besoin (réexplique les consignes, donne des idées...).

A la fin de la séance cinq, les élèves volontaires peuvent lire ce qu'ils ont commencé à écrire afin de le confronter à leurs camarades. C'est ce qu'on appelle la socialisation des productions. Cette étape est importante pour les élèves qui lisent car ils se rendent compte des éléments à améliorer dans leur production. Mais c'est également bénéfique pour les autres élèves qui peuvent s'inspirer des productions de leurs camarades. Je profite également du temps qu'il me reste pour montrer aux élèves des exemples de brouillons d'écrivains et chanteurs

connus. (Annexe 11) Le but est de leur faire comprendre que même la plupart des grands poètes n'écrivent pas leurs œuvres du premier coup, qu'ils ont besoin d'un brouillon de barrer et recommencer. Cette étape me permet d'introduire ma prochaine séance ...

La séance six est consacrée à la réécriture des textes. Les élèves poursuivent leur écriture s'ils n'ont pas terminé. S'ils ont terminé, ils commencent la réécriture en utilisant les 4 actions suivantes : supprimer, déplacer, modifier, reformuler. Quand ils pensent que leur texte est terminé ils viennent me voir pour un feedback immédiat. Un étayage personnalisé est alors proposé aux élèves. Par exemple pour aider à corriger l'orthographe, donner des idées de rimes donner des indications pour améliorer la syntaxe... En ce qui concerne les élèves en difficulté, j'ai préparé au préalable une aide écrite pour les rimes et le vocabulaire afin d'aider à la production du « haïku ».

Une fois la production du « haïku » terminée, chaque élève réalise une illustration de son « haïku » sur une feuille au format A5 et effectue le tapuscrit de son « haïku » à l'ordinateur. N'ayant qu'un seul ordinateur dans la classe, les élèves allaient taper leur texte un par un. Ce travail de réinvestissement du vocabulaire terminé, j'ai choisi de créer un recueil avec l'aide d'un imprimeur afin que chaque élève garde une trace de leur travail. (Annexe 12)

3.2.5. La septième séance

Pour terminer cette séquence et prendre connaissance de la progression des élèves, nous avons effectué une nouvelle évaluation sous une forme de corole inspirée de la corole du groupe EVA. De même que lors de la première séance j'ai écrit « les sensations » au tableau et les élèves m'ont donné tout le vocabulaire qu'ils connaissaient sans structuration du vocabulaire imposée. (Annexe 13)

4. Résultats

Comme présenté précédemment l'étude comprend un effectif de 26 élève de CE2 dont deux élèves ayant sauté une classe. J'ai en effet choisi de faire participer tous les élèves à la mise en place de la séquence malgré les rythmes de travail différents et le niveau hétérogène des élèves. Il est également important de rappeler que j'ai volontairement mis de côté le sens de la vue car c'est notre sens dominant, il est utilisé en permanence, et risquait de parasiter les autres sens que nous voulions travailler.

4.1. Les observations précédant l'apprentissage

En amont de la mise en place de ma séquence j'ai effectué une évaluation diagnostique afin de relever le vocabulaire « déjà là » des élèves. Comme décrit dans la partie précédente cette évaluation s'est effectuée en deux parties : la première avec « une sensation c'est ... » au centre et la deuxième après un indice donné avec au centre « sensations ».

Le tableau suivant présente le nombre de mots recueillis lors de la première étape. Les mots recueillis sont classés en deux catégories : « le vocabulaire des sensations », « association d'idées ». La première catégorie correspond au vocabulaire pertinent des sensations, la seconde catégorie regroupe tous les éléments que les élèves ont trouvés par association d'idées.

Tableau 1 : Vocabulaire recueilli par catégories sur la corole 1

« Une sensation c'est ... »		
Catégories	Vocabulaire des sensations	Association d'idées
Mots	Ressentir, avoir mal	Un plat qu'on aime, un plat qui plaît, manège, parachute, force, sentiment, peur, tristesse, surprise
Nombre	2	9

Le graphique suivant représente d'une autre manière le nombre de mots trouvés dans chaque catégorie.

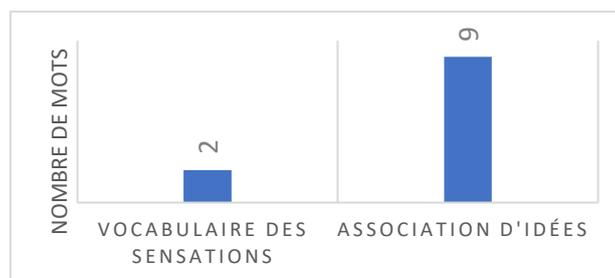


Figure 3 : Nombre de mot recueillis par catégories sur la corole 1

La première corole montre donc que sans indice les élèves ont trouvé très peu de vocabulaire pertinent et peu de vocabulaire en général. Ils ont également confondu les sensations et les sentiments (peur, tristesse...). J'ai donc décidé de leur préciser que dans le mot sensation on a le mot sens. Le vocabulaire des sensations se rapporte donc aux sens.

Le tableau et le graphique qui suivent montrent le vocabulaire recueilli sur la seconde corole après avoir eu l'indice. Nous retrouvons les mêmes catégories que dans le tableau 1.

Tableau 2: Vocabulaire recueilli par catégories sur la corole 2

« Sensations »		
Catégories	Vocabulaire des sensations	Association d'idées
Mots	Entendre, goûter, se brûler, savourer, boire, manger, caresser, bon, froid, croquant, croustillant, pas beau, sentir bon, mauvais, odorat, 5 sens	Bizarre, agréable, électrocuté, emporté
Nombre	16	4

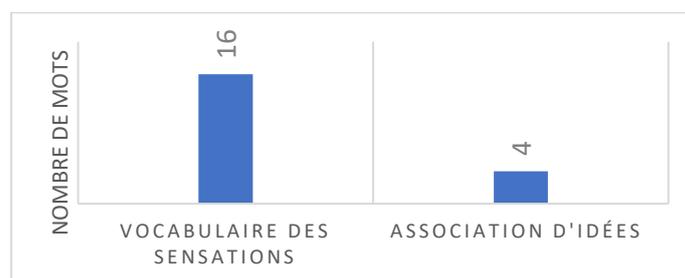


Figure 4 : Nombre de mot recueillis par catégories sur la corole 2

La corole 2 montre ici qu'avec un indice les élèves ont réussi à lister plus de vocabulaire. Ils ont en effet compris à quoi correspondait les sensations. Il reste toutefois des mots n'ayant aucun lien avec le vocabulaire des sensations.

Au terme de cette évaluation diagnostique nous constatons que les élèves ne connaissent que très peu de vocabulaire des sensations : 11 mots à la première corole et 20 à la seconde ce qui ne fait même pas un mot par élève. De plus, le vocabulaire cité est assez simple en général sauf quelques exceptions (ex : *savourer* mot appartenant au langage soutenu) et ne semble pas être structuré. Enfin durant l'activité les élèves étaient pour la plupart peu engagés dans l'activité, seulement quatre ou cinq élèves ont participé et proposé des mots. Ce constat peut s'expliquer par un manque de motivation des élèves, mais aussi par un manque de connaissances de la part des élèves. ([Annexe 4](#)) et ([Annexe 5](#))

4.2. Les observations en cours d'apprentissage

4.2.1. Les observations de l'atelier de test

Après avoir effectué l'évaluation diagnostique nous avons débuté les ateliers de test des sens. Lors de ces ateliers les élèves devaient décrire leurs sensations au moment même où ils les

ressentaient pendant que je notais ce qu'ils disaient. (Annexe 7) Le tableau et le graphique suivant mettent en avant les listes de mots produits par les groupes en suivant la structure des tableaux et graphiques précédents.

Tableau 3 : Vocabulaire recueilli lors des ateliers de sens

Ateliers de sens		
Catégories	Vocabulaire des sensations	Association d'idées
Mots	Pique pas, piquant, bon, pas bon, dur, mou, moelleux, sucré, pas fondant, fondant, caoutchouteux, collant, acide, croustillant, fade, crouteux, froid, lisse, mouillé, glissant, rond, doux, gluant, humide, poudreux, lourd, déformable, sent bon, appétissant, trop fort, grave, aigue, rythmée	Bizarre, désagréable, agréable, inhabituel, fragile, rigolo, épais, sent les plantes, débouche le nez, horrible, vieille musique, aime, aime pas, rapide, augmente, répétitif, plusieurs instruments, musique de Noël, bien, rock'n roll, rap, varié, entraînant, ennuyeux, joyeux, triste, menthe, billes, salissant
Nombre	33	30

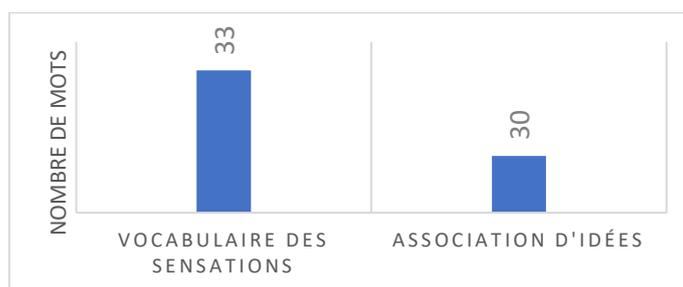


Figure 5 : Nombre de mot par catégorie recueillis aux ateliers de sens

Finalement, le recueil effectué lors des tests des sens comporte 63 mots ce qui est trois fois plus que lors de l'évaluation diagnostique. Or nous pouvons constater qu'il y a toujours beaucoup de vocabulaire obtenu par associations d'idées et n'appartenant donc pas au vocabulaire des sensations. En revanche l'implication des élèves dans les activités proposées s'est nettement améliorée. La motivation est le résultat à la fois du changement d'organisation : travail en petit groupe, mais surtout de la tâche elle-même jugée amusante par les élèves.

4.2.2. Les observations de la banque de mots et des ateliers d'écriture

Ensuite, je vais présenter les résultats obtenus au terme des activités banque de mots et atelier d'écriture effervescente.

Tableau 4 : Vocabulaire recueilli grâce à la banque de mots et à l'écriture effervescente

Banque de mots et écriture effervescente					
Catégories	Vocabulaire des sensations				Association d'idées
Mots	<u>Le goût :</u> Bon, pas bon, mauvais, amer, moelleux, fond, fond pas, acide, croustillant, fade, sans gout, crouteux, le gout	<u>Le toucher :</u> Dur, caoutchouteux, mou, mouillé, rond, froid, gluant, humide, lisse, glissant, poudreux, lourd, déformable, collant, cotonneux, râpeux, piquant, liquide, bouillant, le toucher, gelé	<u>L'ouïe :</u> douce, rythmée, aigue, grave, forte, l'ouïe, augment e, répétitive	<u>L'odorat :</u> Sentir, sent fort, sent bon, sent pas bon, parfum, pique, pique pas, appétissant, sucré, doux, odeur, l'odorat,	Débouche le nez, aime bien, aime pas, agréable, désagréable, sent les plantes, pique le nez, bizarre, inhabituel, rigolo, épais, fragile, horrible à entendre, rapide, vieille musique, variée en instruments, musique de Noël, bien, rock'n roll, rap, entraînant, ennuyeux, joyeux, festif, triste, fait du bien, chanson, hip hop, instruments, oreille, nez, musique, rythme, tempo, aliments, menthe forte, billes
Nombre	55				37

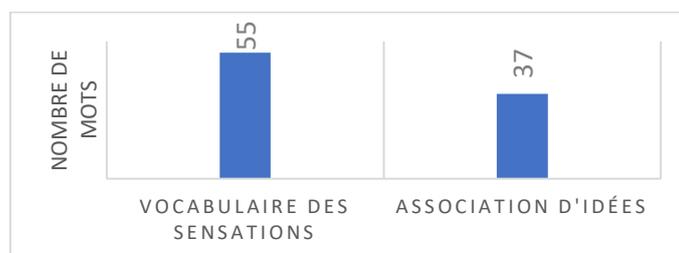


Figure 6 : Nombre de mots recueillis grâce à la banque de mots et à l'écriture effervescente

Par ce tableau et ce graphique nous constatons que le nombre de mots de vocabulaire des sensations découvert par les élèves a presque doublé. En ce qui concerne le vocabulaire donné par association d'idées il a également légèrement augmenté. Nous pouvons également constater une amélioration de la qualité du vocabulaire détenu par les élèves avec des mots comme : appétissant, caoutchouteux, poudreux, cotonneux, fade, acide, amer, aigue, grave ...

De plus, grâce à la banque de mots nous pouvons constater qu'une structuration du vocabulaire se met en place. Ici les élèves ont voté en début d'activité pour choisir de classer le vocabulaire par rapport au sens auquel il correspond. (Annexe 8) et (Annexe 9).

4.2.3. Les observations du recueil de Haïkus

Avec les « haïkus » produits par les élèves nous avons constitué un recueil que je vais maintenant analyser. (Annexe 12) Dans les « haïkus » j'ai sélectionné tous les termes appartenant aux catégories des tableaux précédents classés ci-dessous.

Tableau 5 : Vocabulaire recueilli dans les haïkus produits par les élèves

Recueil de Haïkus		
Catégories	Vocabulaire des sensations	Association d'idées
Mots	Doux, acide, humide, liquide, piquant, croque, glissant, rond, flamboyant, noir, marron, dur, croustillant, douce	Rock, joyeux, rapide, rap, vite, entraînant, rock'n roll, agréable, fragile, rigolo
Nombre	14	10

Dans ce tableau on peut remarquer que certains élèves ont choisis d'écrire leur « haïku » à partir de mots appartenant au vocabulaire des sensations, tandis que d'autres ont plus été inspirés par les mots obtenus par association d'idées dans la banque de mots. Mais tous les élèves ont produit un « haïku » en réinvestissant le vocabulaire répertorié dans la banque de mots créée aux séances précédentes.

4.3. Les observations suivant l'apprentissage

Pour conclure la séquence j'ai effectué une seconde évaluation sous forme de la corole afin de comparer le vocabulaire présent avant et après la séquence. (Annexe 13) Cette seconde évaluation a donc eu lieu huit semaines après la précédente. Durant cette évaluation les élèves n'avaient accès à aucun document ni affichage. Je voulais que cette évaluation constate le vocabulaire mémorisé par les élèves. Aucune consigne de structuration du vocabulaire n'a été imposée aux élèves. Le tableau et le graphique suivant en présentent les résultats :

Tableau 6 : Vocabulaire recueilli après la séquence corole 3

« Sensations »		
Catégories	Vocabulaire des sensations	Association d'idées
Mots	L'odorat, le toucher, le goût, l'ouïe, la vue, glisser, chuchoter, voir, sentir, entendre, écouter, chanter, crier, parler, manger, goûter, croquer, sent fort, sent mauvais, fait mal, se faire piquer, râpeux, bon, dégoutant, mauvais, moelleux, bien, raisonnant, délicieux, apétissant, croustillant, croquant, collant, gluant, visqueux, avoir faim, amer, acide, liquide, dur, mou, qui gratte, doux, glissant, piquant, salé, sucré, chaud, froid, brûlant, poudreux, caoutchouteux, granuleux	Bizarre, agréable, désagréable, horrible, rapide, lent, varié
Nombre	55	7

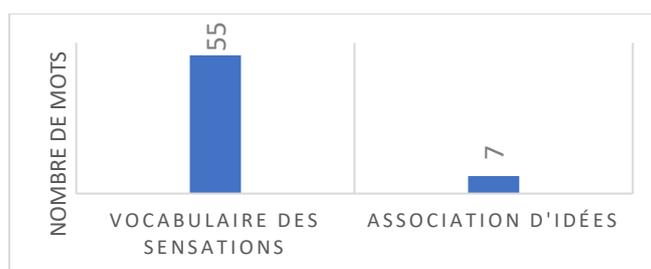
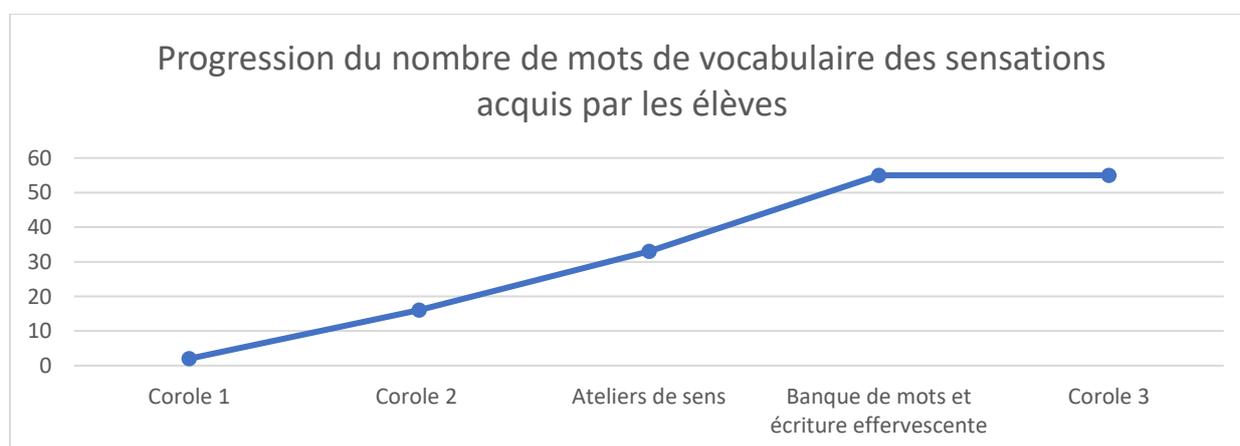


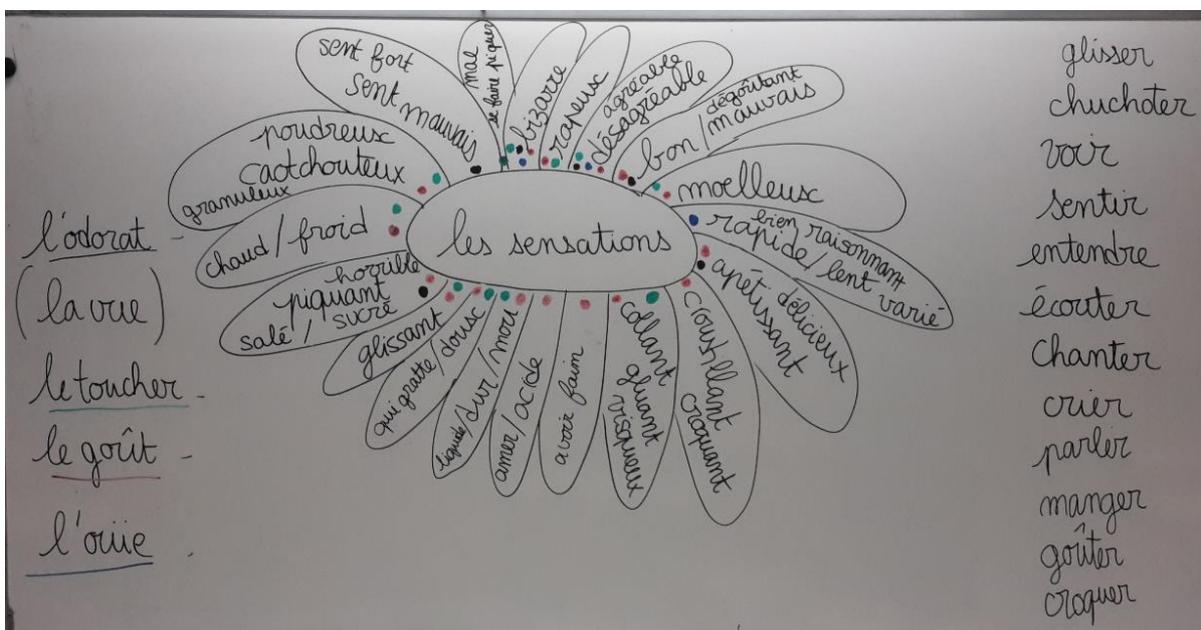
Figure 7 : Nombre de mots recueillis par catégorie sur la corole 3

Grâce à cette évaluation nous constatons une augmentation constante et progressive de la quantité de mots de vocabulaire connus des élèves. Cette progression peut être observée sur le graphique suivant. Dans ce graphique j'ai choisi de laisser de côté les mots listés à partir du recueil car ils ne sont pas représentatifs de la quantité de mots connus par les élèves :



Nous pouvons également remarquer une amélioration de la qualité du vocabulaire acquis par les élèves : le vocabulaire est plus complexe à la fois parce que le mot a une fréquence d'utilisation plus faible et parce que ce mot appartient à un niveau de langue soutenu : visqueux, chuchoter, granuleux, poudreux ..., il est également plus pertinent : le vocabulaire de la catégorie « Association d'idées » a en effet, significativement diminué. De plus le vocabulaire présent à la fin de la séquence concerne tous les sens étudiés dans la séquence, aucun sens n'a été laissé de côté.

Enfin on peut également montrer que la structuration du vocabulaire s'est améliorée. En effet, dans la corole 3 :



Nous remarquons que les élèves ont précisé pour chaque mot de vocabulaire à quel sens il se rapporte (points de couleurs). Ils ont également classé le vocabulaire par hyperonymie : à gauche on peut observer les 5 sens cités et au milieu le vocabulaire hyponyme qui s'y rapporte. Enfin, ils ont jugé bon de séparer les verbes de perception que l'on peut voir à droite de l'image.

5. Discussion

5.1. Retour sur les travaux des chercheurs et sur mes hypothèses

Suite à une difficulté rencontrée lors de l'enseignement du vocabulaire et notamment celui des sensations dans une classe de CE2 la question des méthodes d'enseignement du vocabulaire s'est posée.

Au regard de mes lectures trois étapes essentielles à l'acquisition du vocabulaire se sont dégagées. J'avais alors émis l'hypothèse qu'une séquence respectant les trois étapes d'acquisition du vocabulaire : contextualisation, décontextualisation, recontextualisation peut permettre un enseignement efficace du vocabulaire et son acquisition par les élèves.

Après avoir mis en place une séquence qui débute par des ateliers pratiques de test des sens ayant permis la découverte du vocabulaire en lien avec la réalité, puis créer un outil de décontextualisation sous forme de banque de mots utilisée pour un écriture effervescente, puis le réinvestissement et la recontextualisation de ce vocabulaire dans une production de « haïkus ». Les résultats présentés dans la partie précédente montrent que les élèves ont acquis le vocabulaire des sensations ou du moins compris à quels mots correspond le vocabulaire des sensations.

5.2. Les résultats valident-ils les hypothèses ?

La première hypothèse testée est celle de l'efficacité de l'enseignement d'une telle séquence sur une classe. Les observations faites en classe montrent que les trois étapes ont favorisé l'enseignement du vocabulaire des sensations. En effet, le lien avec la réalité lors des ateliers leur a permis de mieux s'engager dans les apprentissages et les a motivés par son aspect pratique. Les phases de décontextualisation ont permis aux élèves de prendre conscience de la structuration du vocabulaire et de l'existence des réseaux qui unissent les mots d'une langue. Enfin, on remarque dans le recueil de Haïkus que les élèves ont en général bien utilisé la banque de mots créée dans les séances précédentes et ont réinvesti un certain nombre de mots du vocabulaire des sensations. Le vocabulaire des sensations est donc ici mis au service de la production d'écrits par les élèves. Ce réinvestissement du vocabulaire dans l'écriture des « haïkus » et la création du recueil a permis aux élèves de mieux comprendre l'objectif de la séquence et ont donné du sens à cet apprentissage. Le résultat final étant le témoin de l'acquisition du vocabulaire par certains élèves.

La seconde hypothèse consistait à tester l'acquisition du vocabulaire par les élèves. Les résultats permettent de montrer que la quantité de mots de vocabulaire des sensations connue des élèves n'a cessé d'augmenter tout au long de la séquence. Nous sommes passé de 2 mots appartenant au vocabulaire des sensations avant la séquence à 55 mots connus des élèves en fin de séquence. De plus la qualité du vocabulaire mémorisé et compris par les élèves s'est également améliorée. Nous devons toutefois questionner un point de ces résultats. Nous

pouvons nous demander si les élèves ont acquis le vocabulaire des sensations lors de cette séquence ou bien s'ils ont compris quels étaient les mots déjà connus qu'il fallait « ranger » dans la catégorie « vocabulaire des sensations ». Dans le premier cas les élèves ont amélioré la quantité et la qualité du vocabulaire en leur possession. Dans le second cas la séquence leur a permis de structurer un vocabulaire déjà présent.

Les résultats décrits précédemment me permettent donc d'affirmer que les deux hypothèses testées lors de cette séquence sont validées. Les étapes d'acquisition du vocabulaire dégagées dans mes recherches s'appliquent donc également à l'enseignement du vocabulaire un peu spécial qu'est le vocabulaire des sensations. En effet, étant donné que le vocabulaire des sensations est très abstrait et pose problème aux élèves lors de la construction mentale du mot, il est d'autant plus important de créer un lien avec la réalité lors de son enseignement. C'est le rôle que jouent les ateliers de test des sens dans ma séquence. Ils permettent aux élèves d'articuler concret et abstrait.

5.3. Les obstacles rencontrés lors de la mise en œuvre en classe

Après avoir pris du recul sur mon expérimentation je constate qu'il a quelques éléments qui mériteraient d'être améliorés. En effet, lors de la mise en place de la séquence en classe un obstacle s'est présenté : la distinction précise entre le vocabulaire des sensations et les mots de vocabulaire appartenant au champ lexical des sensations. Il n'était effectivement pas évident de comprendre par exemple que le mot « agréable » ne faisait pas partie du vocabulaire des sensations. Le mot agréable est un adjectif qui peut être employé pour décrire une sensation ou non : « Cette lecture est agréable ». Ici le mot agréable n'a pas de lien avec les sensations. Cette distinction étant difficile à faire pour moi, il était donc délicat de classer les mots donnés par les élèves dans la catégorie du vocabulaire des sensations ou non.

Concernant l'acculturation à l'univers japonais ou les exemples de brouillons de réécriture d'auteurs connus il aurait été intéressant de les projeter en grand format et en couleur au tableau. Mais la classe dans laquelle j'enseigne ne possède pas de rétroprojecteur ce qui limite les possibilités de présentation. Ce manque de moyen s'est également fait ressentir lors des temps d'illustration où les élèves avaient besoin de modèles pour dessiner ce qu'ils désiraient. Lors de la phase où les élèves devaient taper leur poème à l'ordinateur, n'ayant qu'un ordinateur au sein de la classe nous avons empiété sur les autres apprentissages afin de permettre à chaque élève de taper son texte.

Enfin j'ai également rencontré des difficultés lors des ateliers d'écriture. Après un retour sur mes séances d'atelier d'écriture je me suis rendu compte que je n'avais pas passé assez de temps avec chaque élève pour le guider dans son écriture et sa réécriture. Je n'avais tout simplement pas le temps d'aider tous les élèves de la classe à chaque séance. La gestion des différents rythmes de travail et de la différenciation étaient compliquées lors de ces temps. J'ai également eu du mal à ajuster mon étayage auprès des élèves en manque d'inspiration, j'ai eu l'impression de trop les influencer lors de la création du « haïku ».

5.4. Les pistes d'améliorations et prolongements envisagés

Depuis la fin de ma séquence plusieurs idées d'amélioration ou de prolongements me sont venues à l'esprit.

Tout d'abord, afin d'améliorer ma séquence j'aurais pu donner une place plus importante à l'élève dans la conception du projet. Ils auraient par exemple pu choisir le produit final de la séquence. Au lieu de leur imposer le Recueil d'Haikus j'aurais pu leur proposer une liste de tâches finales et ils auraient voté pour leur préférée.

J'aurais également pu impliquer des partenaires par exemple une autre classe afin d'enrichir les échanges entre les élèves ou bien des intervenants pour l'acculturation (mal voyant, parfumeur, illustrateur, poète, expert sur le japon ...) ou encore des parents pour me soutenir lors des ateliers d'écriture (à condition que je leur explique exactement comment ils doivent guider les élèves).

Il aurait également été intéressant d'organiser une sortie hors de l'école pour compléter la richesse culturelle du projet. Une sortie par exemple pour aller voir une exposition sur le japon pour compléter l'acculturation. Ou bien organiser les ateliers de sens hors de la classe à la casemate par exemple où sont proposés à certaines périodes des ateliers de ce type ou dans une ferme pédagogique où les sens des élèves seraient en éveil avec les odeurs, les animaux que l'on peut toucher, le paysage de la campagne, les activités de fabrication de pain ou de fromage et le bruit des animaux. Ou enfin, organiser une sortie pour aller voir un atelier d'artiste ou d'écrivain pour montrer aux élèves les étapes d'écriture et leur permettre d'avoir un contact avec un professionnel.

Enfin, pour prolonger la séquence il pourrait être enrichissant de poursuivre avec une lecture des « haïkus » dans d'autres classes ou une diffusion des productions des élèves avec

une soirée film organisée à l'école : un temps où les élèves présentent le projet, la diffusion d'un film making of qui retrace chaque étape de la séance, un temps de débat avec le public permettant aux élèves de justifier leur choix et au public de donner son avis sur le travail des élèves. Ce travail permettrait de faire prendre conscience aux élèves de la valeur du travail qu'ils ont accompli.

J'ai également pensé à un échange avec une classe de collège qui travaillerait sur le genre poétique avec le champ lexical des sensations avec par exemple un travail sur le poème « Sensations » de Rimbaud. Pour la classe de CE2 l'objectif serait d'expliquer aux collégiens le travail qu'ils ont fait avec le vocabulaire des sensations durant la séquence. Tandis que pour la classe du collège en réponse aux CE2 le but serait d'expliquer, en utilisant leur cours, de manière simplifiée aux élèves de la classe de CE2 à quoi peut servir le vocabulaire des sensations. La liaison entre les deux classes se ferait par envoi de vidéos.

Pour finir, après la séquence, on pourrait prolonger le travail sur les sens dans d'autres disciplines par exemple en EPS ou en éducation musicale avec un travail sur la création d'un décor sonore à l'aide d'instruments de musique. Les sens mis en jeu seraient alors l'ouïe et le toucher.

5.5. Les apports pour ma pratique enseignante

La construction de ce projet m'a permis de prendre conscience qu'il n'existe pas qu'une seule façon d'enseigner le vocabulaire : en suivant un manuel avec une leçon et des exercices d'application. Au contraire mes recherches m'ont aidée à comprendre le processus d'acquisition du vocabulaire par les élèves et m'ont appris qu'il fallait enseigner le vocabulaire par réseau et en suivant les trois étapes de l'acquisition du vocabulaire, ce qui m'a permis de me rendre compte de la liberté pédagogique que je possède. J'ai ainsi pu créer une séquence d'enseignement à la fois plus attractive et passionnante pour mes élèves et pour moi. Cette dynamique a créé de la motivation chez mes élèves qui ont également pu donner du sens à leurs apprentissages. J'ai donc compris que baser mon travail de préparation de classe sur les recherches faites dans le domaine de l'éducation peut contribuer à améliorer mon enseignement dans n'importe quelle discipline.

Par le biais de toutes les activités mises en œuvre à chaque étape de l'acquisition du vocabulaire j'ai remarqué une progression significative de tous les élèves. Ils ont progressé en vocabulaire certes mais pas seulement, j'ai également vu des élèves prendre du plaisir à

apprendre, j'ai observé des élèves s'entraider, coopérer dans l'objectif d'un travail commun et j'ai enfin vu des élèves fiers de leur travail. J'en retire une satisfaction personnelle, c'est pourquoi je n'hésiterai pas à renouveler cette expérience telle quelle mais également à l'appliquer à d'autres situations d'enseignement du vocabulaire, notamment pour l'enseignement du vocabulaire spécifique.

Enfin ce travail m'a permis de comprendre la richesse que l'on peut tirer d'un projet mis en place avec une classe. Bousculer les habitudes m'a permis de voir certains élèves sous un autre jour. Je regrette simplement de ne pas avoir pu partager ce projet avec un ou une collègue car je sais que les échanges entre pairs sont souvent très bénéfiques.

Conclusion

Après constatation d'une faille dans mon enseignement du vocabulaire et plus particulièrement dans celui des sensations, je me suis questionnée sur les méthodes d'enseignement du vocabulaire en général puis plus spécifiquement sur celui des sensations. Un processus s'est mis en avant au fil de mes recherches. J'ai donc basé mon expérimentation dessus. Il existe en effet trois grandes étapes à l'acquisition du vocabulaire. L'élève doit d'abord passer par une phase de découverte du vocabulaire en contexte. J'ai alors décidé d'organiser une activité de découverte du vocabulaire des sensations en lien avec le réel par des ateliers permettant de tester les sens des élèves et leur faire vivre les sensations. Ensuite l'élève passe par une phase de décontextualisation du vocabulaire en enlevant sa poussière contextuelle. Ce travail se fait par la création d'une banque de mots et un atelier d'écriture effervescente. Enfin le travail d'acquisition se conclut par le réinvestissement du vocabulaire acquis dans une production d'écrits afin de permettre la mémorisation à long terme par les élèves.

L'enseignement du vocabulaire occupe une place importante dans les programmes et est très souvent au cœur des projets d'écoles suite au déficit de vocabulaire chez les enfants d'origine populaire constaté par la recherche. C'est donc un enseignement qui doit se faire régulièrement et efficacement afin de combler ces inégalités.

Cette question de l'enseignement du vocabulaire m'a permis de prendre conscience que la recherche est une vraie richesse en ce qui concerne les méthodes d'enseignement. Il existe donc un réel intérêt à baser ses séquences d'enseignement sur les recherches faites dans le domaine enseigné.

Bibliographie

Bara, S., Bonvallet, A-S., Rodier, C. (2011). *Ecritures créatives*. France : PUG Collection : Les outils malins du FLE

Bentolila, A. (2007). *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire*. Sorbonne, Paris : Université Paris 5 – Sorbonne.

Cassayre, S. (1999). Sensation et imaginaire dans la poésie de Philippe Soupault. Dans M. Boucharenc, C. Leroy (dir.), *Présence de Philippe Soupault*. Caen, France : Presses universitaires de Caen. Repéré à <http://books.openedition.org/puc/10109?lang=fr>
Consulté le 13/04/18

Cellier, M. (2011). *Le vocabulaire et son enseignement : Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire*. Repéré sur le site du ministère de l'éducation nationale éducol :
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf
Consulté le 13/04/18

Denhière, G., Jhean-Larose, S. (2011). *Le vocabulaire et son enseignement : L'acquisition du vocabulaire*. Repéré sur le site du ministère de l'éducation nationale éducol :
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/2/Guy_Denhiere_111202_avec_couv_201142.pdf
Consulté le 13/04/18

Eduscol. (2017). Infothèque-cycle 2 : Enseigner le vocabulaire. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid59265/enseigner-le-vocabulaire.html>
Consulté le 22/04/18

Florin, A. (2002, avril). *Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages*. Conférence animation pédagogique présentée à la faculté de médecine de Bobigny, France. Repéré à http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/maternelle37/publi-antérieures/se_former/conf_A_Florin.pdf
Consulté le 13/04/2018

Groupe EVA, Romian, H. (1991). *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Paris, France : Hachette.

Jean-Luc Pilorgé, « Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves », *Pratiques* [En ligne], 145-146 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2010, consulté le 16 février 2018. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1513> ; DOI : 10.4000/pratiques.1513

Laurian, A-M. (2007). *Les cinq sens et les sensations : Lexicographie contrastive* (EC vol. 8). Bern, Suisse ; New York, Etats unis : Peter Lang.

L'écriture effervescente théorisée par Ricardou (1978)
Repéré à <http://www.instit.free.fr/pe1/francais/notion/JEUXECRI.pdf> Consulté le 21/03/18

Annexes

Table des matières des annexes

Annexe 1 : Corole EVA.....	1
Annexe 2 : Outil de décontextualisation de Micheline Cellier : Fleur lexicale	2
Annexe 3 : Extrait du manuel « A portée de mots CE2 » Hachette : Leçon sur le lexique des mathématiques	3
<u>Analyse critique du manuel</u> :	5
Annexe 4 : Corole inspirée de la corole EVA 1 Evaluation diagnostique.....	7
Annexe 5 : Corole inspirée de la corole EVA 2 Evaluation diagnostique avec indice.....	7
Annexe 6 : Matériel Ateliers de test des sens	8
Annexe 7 : Fiches de recueil du vocabulaire à la fin des tests	9
Annexe 8 : Banque de mots.....	9
Annexe 9 : Feuille atelier d'écriture effervescente élève.....	10
Annexe 10 : Feuilles atelier d'écriture élève	10
Annexe 11 : Exemple brouillon d'écrivains (Baudelaire – Les fleurs du mal).....	11
Annexe 12 : Recueil de Haïkus.....	12
Annexe 13 : Corole inspirée de la corole EVA 3 Evaluation finale.....	13

Annexe 1 : Corole EVA

Section 5201 Haute Marne - Marie-Hélène Porcar et Maryse Chrétien

A l'origine :

- un outil lexical créé par le groupe EVA de l'INRP
Evaluer les écrits à l'école primaire, groupe EVA, Hachette éducation, recherche INRP sous la direction d'Hélène ROMIAN, 1991
- donne à voir sous la forme d'un modèle de fleur le MOT étudié au cœur et dans chaque pétale des informations, des collectes sur ce mot
- chaque pétale correspond à un fonctionnement lexical attesté en langue ou en discours : synonymes, dérivation, champ lexical... C'est alors un outil créé par le maître qui donne une représentation des différents champs investis par un seul mot

Dans les classes : Un autre usage de la corolle

« De l'usage de la corolle lexicale en cycle et en 6^{ème} » Marie Hélène PORCAR, *Le français aujourd'hui*, n°131, sept2000

Elle s'élabore progressivement et devient :

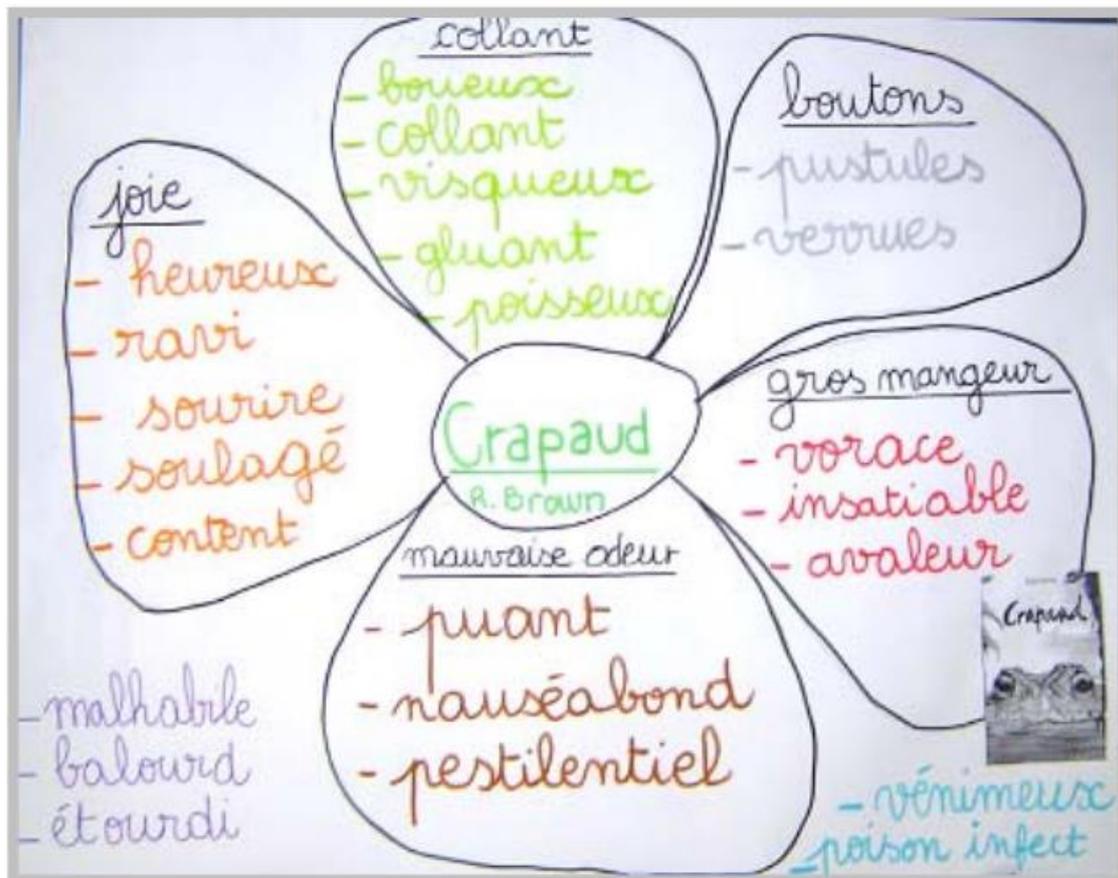
- une trace écrite du mot étudié avec des marques visuelles fortes
- une mémoire organisée des usages de ce mot dans les discours de la classe : oral spontané, lecture d'albums, comptines, recherche spécifique dans différents documents...
- un modèle de raisonnement autour d'un mot
- un modèle d'enrichissement lexical

Exemple : la corolle de la maison (en relation avec un projet sur la maison en GS)



Annexe 2 : Outil de décontextualisation de Micheline Cellier : Fleur lexicale

par le cœur de la « fleur » qui reprend le titre de l'album source) mais les mots sont extraits des phrases originelles et sont décrochés de l'histoire : *visqueux* ou *nauséabond* peuvent s'appliquer à autre chose qu'au crapaud de l'album. Le transfert est ainsi préparé.



Annexe 3 : Extrait du manuel « A portée de mots CE2 » Hachette : Leçon sur le lexique des mathématiques

Compétences : Connaître et utiliser le vocabulaire des mathématiques.

21 Les mathématiques

Découvrons et manipulons

Mathématiques
Quarante enfants dans une salle,
Un tableau noir et son triangle
Un grand cercle hésitant et sourd
Son centre bat comme un tambour.
Des lettres sans mots ni patrie
Dans une attente endolorie.
Le parapet dur d'un trapèze,
Une voix qui s'élève et s'apaise
Et le problème furieux
Se tortille et se mord la queue.

La mâchoire d'un angle s'ouvre.
Est-ce une chienne ?
Est-ce une louve ?
Et tous les chiffres de la Terre,
Tous ces insectes qui défont
Et qui refont leur fourmilière
Sous les yeux fixes des garçons.

Jules Supervielle, *(Œuvres poétiques complètes,*
© Éditions Gallimard, 2015.



1 Lis ce poème.
a) À quel domaine mathématique appartient le mot en rouge ?
b) Relève dans le texte au moins un autre mot de ce domaine.

2 De quels outils as-tu besoin pour tracer et mesurer les éléments des mots en vert ?

3 Observe les mots en bleu. À quel domaine mathématique appartiennent-ils ?

4 Associe chaque mot au domaine qui lui correspond.

le calcul	•	un kilogramme
la géométrie	•	un énoncé
les grandeurs et les mesures	•	un nombre
la résolution de problèmes	•	un cercle

Je retiens

→ Les **mathématiques** sont une discipline très **précise**, qui demande d'employer un **lexique** particulier.

→ Les mathématiques abordent différents **domaines** :

- le **calcul** : un chiffre – un nombre – une addition – une soustraction – un signe...
- la **géométrie** : une figure – une droite – un segment – un carré – un rectangle – un triangle – un angle – un cercle...
- les **grandeurs et mesures** : un mètre – un kilomètre – un litre – un gramme – une heure...
- la **résolution de problèmes** : un énoncé – questionner – comparer – répondre...

→ En mathématiques, on utilise des **instruments** pour calculer, tracer ou mesurer : la calculatrice – la règle graduée – l'équerre...

168

Je m'entraîne

Connaître* et utiliser les mots des mathématiques

5 * Recopie ces phrases et souligne les mots qui font partie du vocabulaire des mathématiques.

- La course se termine en ligne droite sur les Champs-Élysées.
- Sous cet angle de vue, j'avais l'impression que le sommet était tout proche.
- Il n'y a personne dans un rayon d'un kilomètre.
- J'ai calculé le total de nos achats.

6 * Relève l'intrus de chaque liste.

- un chiffre – une addition – une calculatrice – un compas
- une opération – un poids – une distance – une période
- un énoncé – une phrase réponse – une équerre – une question

7 * Recopie et complète ces phrases avec les mots qui conviennent.

sommets – angle – côtés – centre – diamètre – figures

- Un triangle a trois ...
- Le triangle rectangle a un ... droit.
- Un carré a quatre ...
- Le ... du cercle est le milieu de son ...
- La plupart des ... ont des ...

8 * Qui suis-je ? Écris la réponse à ces devinettes.

- J'ai trois côtés et trois sommets. → Je suis un ...
- Je suis le plus petit nombre de trois chiffres. → Je suis ...
- J'ai six faces carrées. → Je suis un ...
- Je correspond à 60 minutes. → Je suis une ...
- Je sers à tracer un angle droit. → Je suis une ...

9 * Recopie ces phrases avec la bonne mesure donnée entre parenthèses.

- J'habite à dix (heures – minutes) de l'école.
- Mon cousin pesait moins de trois (grammes – kilogrammes) quand il est né.
- La tour Eiffel mesure 314 (kilomètres – mètres) de hauteur.
- Le réservoir de notre voiture contient soixante (millilitres – litres) d'essence.

10 * Observe ce tableau et réponds aux questions.



Wassily Kandinsky, *Molle rudesse*, 1927.

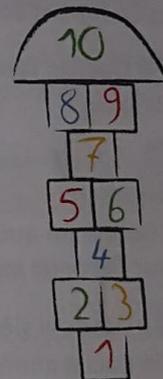
a) Combien de triangles sont dessinés dans ce tableau ?

b) Quelles autres figures reconnais-tu ?

J'écris – Je m'exprime

11 * ORAL Quel est ton domaine mathématique préféré ? Pourquoi ? Explique ta réponse.

12 * Explique comment tracer cette marelle sur le sol. De quels instruments as-tu besoin ? Quelles figures dois-tu tracer ?



À toi de jouer

Devinette.

J'ai quatre fois l'âge de mon fils, et dans 20 ans, j'aurai deux fois son âge. Quel âge avons-nous ?

Autodictée

Le calcul mental est un jeu pour moi. Je m'amuse à faire « de tête », des additions et des soustractions. Mon cerveau est la plus pratique des calculatrices.

Analyse critique du manuel :

Comme décrit dans mon état de l'art un enseignement du vocabulaire efficace nécessite le respect de trois étapes :



Or dans ce manuel observons la première activité appelée « Découvrons et manipulons » :

Cette activité propose un poème contenant des mots appartenant au vocabulaire des mathématiques. Ensuite il y a des questions sur ce poème, une petite activité de manipulation précédant la décontextualisation (classement en fonction des différentes sous disciplines des mathématiques) et une partie « je retiens » qui correspond à l'institutionnalisation.

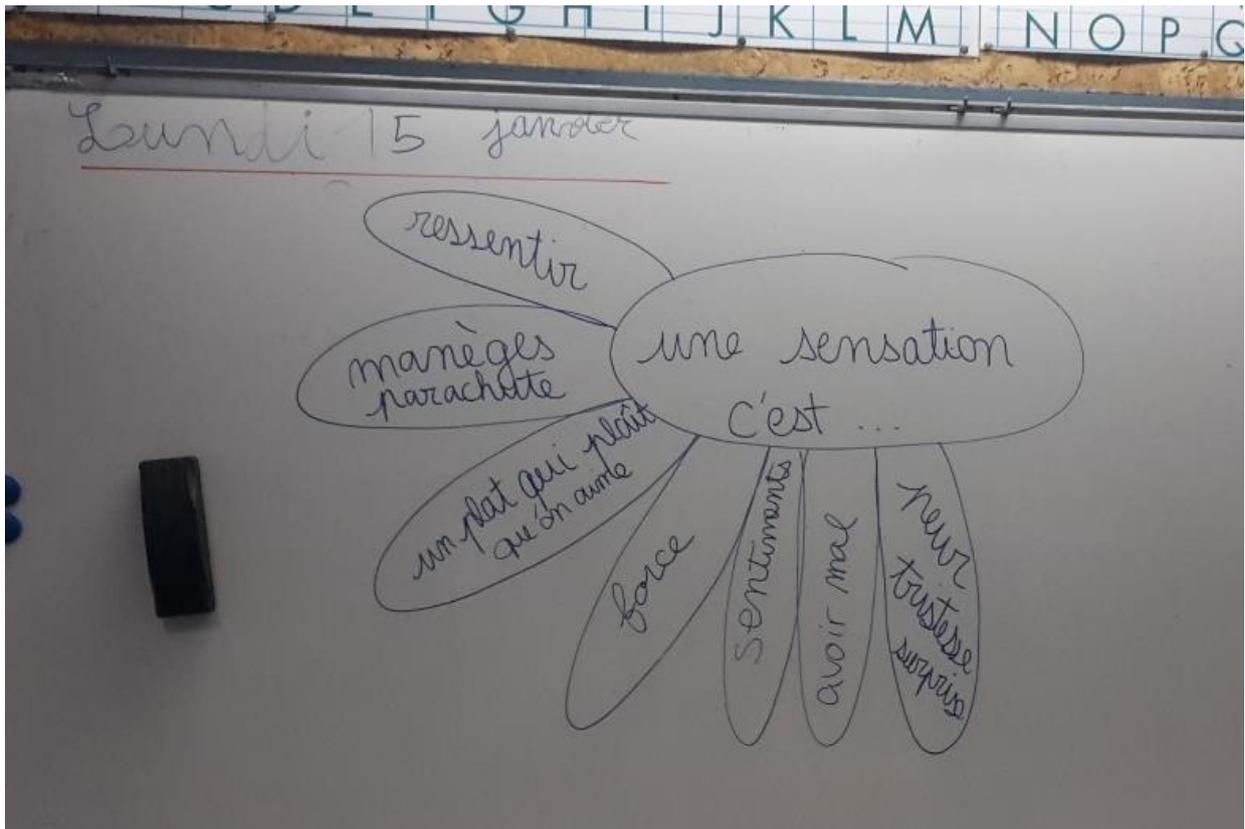
Un texte, littéraire ou documentaire, est une bonne manière de contextualiser du vocabulaire. Le travail sur la compréhension du texte passera par la compréhension du lexique. Par contre, et c'est souvent le cas, à aucun moment dans la leçon, on ne fait travailler les élèves sur le sens du texte, qui devient donc un simple prétexte et donc ne contextualise par vraiment le lexique mathématique utilisé. Or si on s'intéresse à la signification du poème de Supervielle, nous nous rendons compte qu'il est assez négatif sur les mathématiques à l'école (images négatives : « cercle hésitant et sourd », « attente endolorie » ...et vocabulaire péjoratif : « dur » « furieux » « mord » ...). Si je devais utiliser ce texte en 6^{ème} par exemple, je travaillerais d'abord sur le sens et l'image des mathématiques avant de travailler le vocabulaire. Avec par exemple la manipulation des formes géométrique matérielles ou l'utilisation des outils cités dans l'activité (règle, équerre ...) On aurait alors eu le lien avec la réalité donnant sens à cet apprentissage.

Ensuite le manuel propose une seconde activité « je m'entraîne » proposant des exercices écrits. Ces exercices proposent une alternance d'activités recontextualisantes (exercices 5,9 et 10) et d'activités décontextualisantes (exercices 6 et 7). Nous observons donc un problème dans la progression qui ne respecte pas les étapes déterminées précédemment.

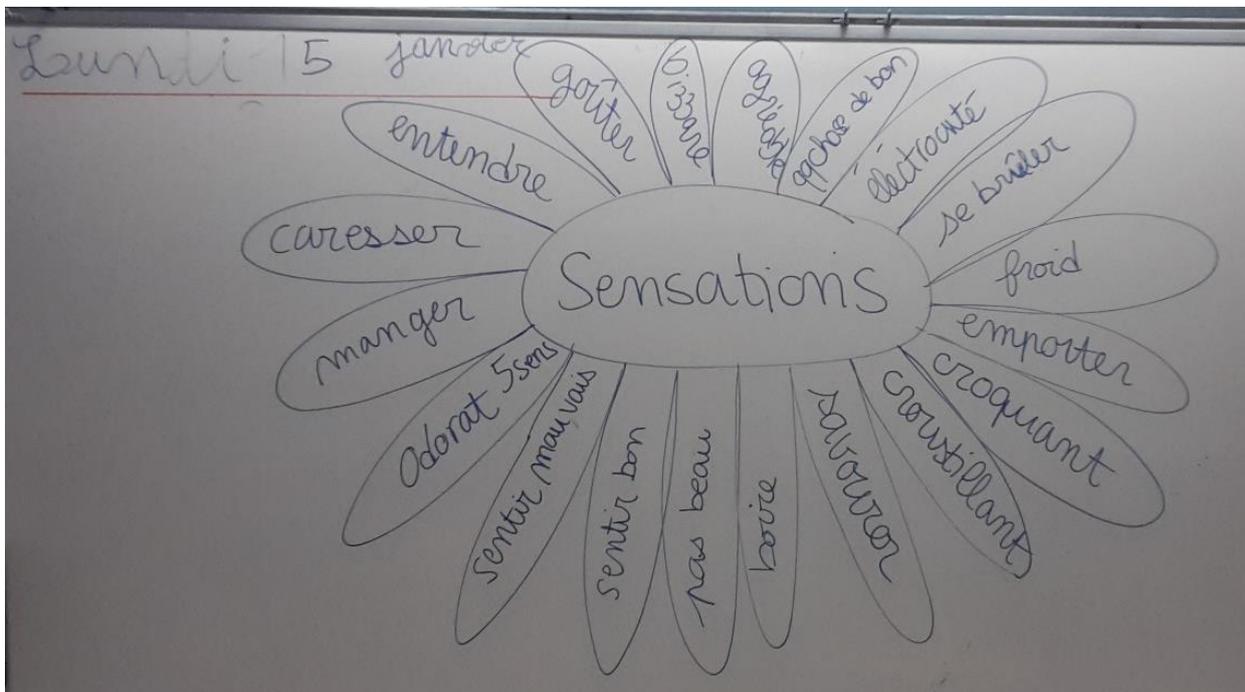
Enfin, une dernière activité est proposée : « J'écris, je m'exprime ». Cette activité encourage des productions écrites ou orales réinvestissant le vocabulaire des mathématiques. Ces activités nécessitent des prérequis dans le domaine des mathématiques. Il faut donc prendre en compte cette contrainte dans sa programmation.

Pour conclure je trouve que cette méthode ne correspond pas à ma vision de l'enseignement du vocabulaire. Tout d'abord parce qu'elle ne respecte pas la progression des trois étapes de l'acquisition du vocabulaire. Ensuite car il manque le lien avec la réalité permettant aux élèves de donner du sens à leurs apprentissages et participant à la motivation de ces derniers à entrer dans une activité.

Annexe 4 : Corole inspirée de la corole EVA 1 Evaluation diagnostique



Annexe 5 : Corole inspirée de la corole EVA 2 Evaluation diagnostique avec indice



Annexe 6 : Matériel Ateliers de test des sens



Annexe 9 : Feuille atelier d'écriture effervescente élève

Prénom : *Keyvan* CE2

Atelier d'écriture

1 - Choisis 5 mots :

Doux *mou* *joyeux*

Bons *dur*

2 - Choisis 3 mots auxquels tu penses / 3 mots synonymes ou contraires :

<i>Doux</i>			<i>Bons</i>			<i>mou</i>		
<i>chat</i>	<i>chien</i>	<i>ours</i>	<i>carapace</i>	<i>crêpe</i>	<i>prof</i>	<i>peau</i>	<i>éponge</i>	<i>poisson</i>
<i>rapen</i>	<i>dur</i>	<i>douce</i>						

<i>dur</i>			<i>joyeux</i>		
<i>aise</i>	<i>porte</i>	<i>carapace</i>	<i>sourir</i>	<i>Bonere</i>	<i>joi</i>

Annexe 10 : Feuilles atelier d'écriture élève

Prénom : *Keyvan* CE2

Atelier d'écriture 2

1 - Choisis la colonne que tu préfères dans le tableau de l'atelier 1 :

Doux

2 - Invente ton Haïku :

Essai 1

Doux comme un chat

Doux comme un chien

Doux comme un ours

Essai 2

Doux comme les poils d'un chat

Doux comme la queue d'un chat

Doux comme les pattes d'un ours

Prénom :

CE2

Essai 3

Doux comme les poils d'un chat.
Doux comme la queue d'un chien.
Doux comme

Essai 4

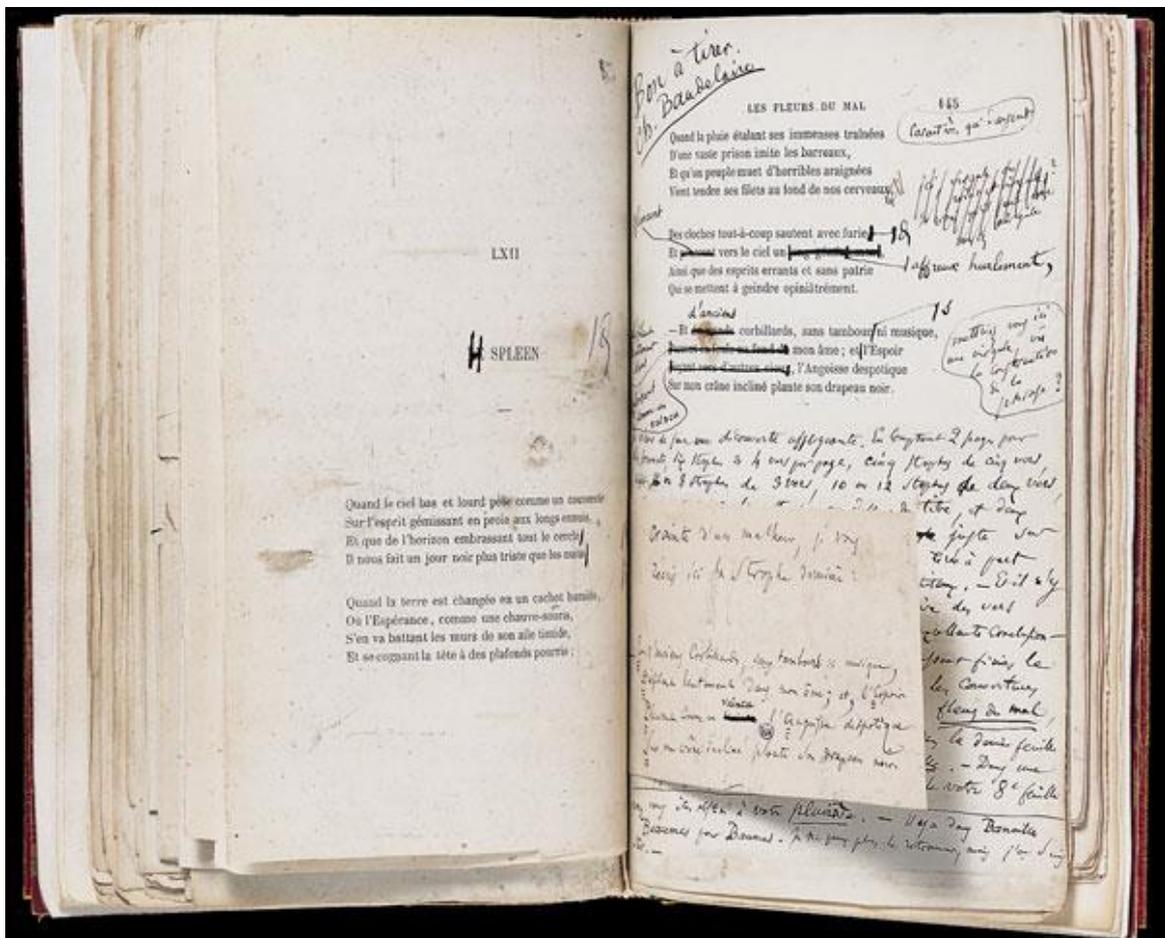
Doux comme les poils d'un chat.
Doux comme les bois du scrabble.
Doux comme un ours polaire.
Lo ordinateur

Essai 5

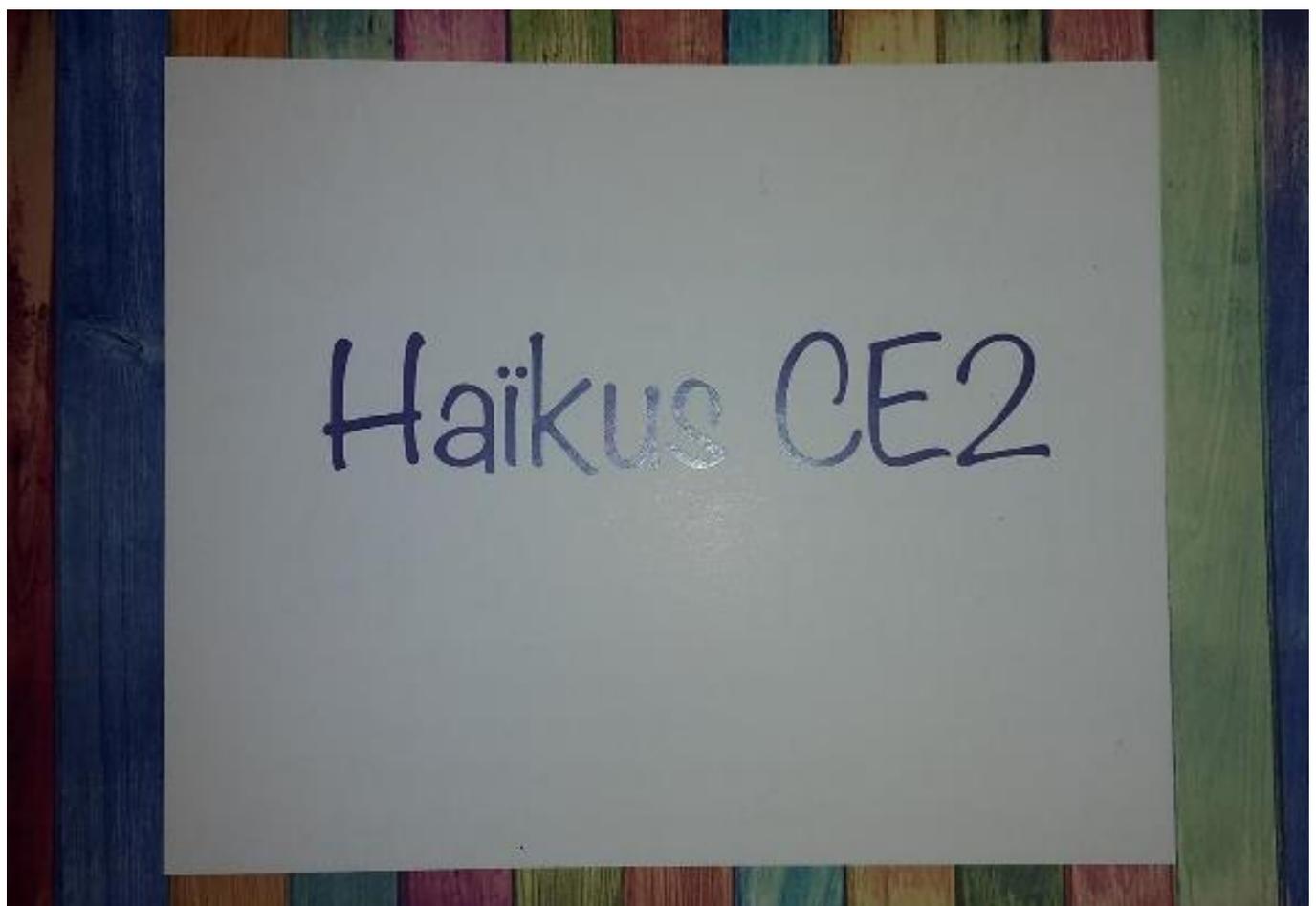
Essai 6



Annexe 11 : Exemple brouillon d'écrivains (Baudelaire – Les fleurs du mal)



Annexe 12 : Recueil de Haïkus





École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Titre du mémoire : L'Acquisition du vocabulaire des sensations par le vécu des élèves et la production d'écrits au Cycle 2

Auteur : Léa Genevey

Résumé :

Le vocabulaire permet à chaque individu d'exprimer clairement ce qu'il pense, voit ou ressent à autrui. L'un des grands objectifs de l'école est d'enrichir le vocabulaire de chaque élève. Ayant constaté une difficulté à enseigner le vocabulaire des sensations au sein de ma classe de CE2 j'ai décidé d'effectuer des recherches dans ce domaine. Au terme de mes recherches j'ai dégagé trois étapes essentielles à l'acquisition du vocabulaire : contextualisation, décontextualisation, recontextualisation. J'ai créé une séquence d'enseignement répondant aux critères définis précédemment pour vérifier que cette méthode s'appliquait également à l'enseignement du vocabulaire des sensations. Après avoir mis en place une séquence débutant par un atelier de test des sens, se poursuivant par des activités de décontextualisation et se terminant par la création d'un recueil de haïkus, les résultats ont démontré l'efficacité d'un tel processus pour l'enseignement du vocabulaire des sensations.

Mots clés : enseignement du français – Cycle 2 – CE2 – vocabulaire des sensations – ateliers de test des sens – décontextualisation – production d'écrits

Summary :

The vocabulary is essential, it allows to express precisely what you feel and what you think. Improving the vocabulary of students is one of priorities of the French school. After I had difficulty teaching this discipline to my CE2 class, I did some research. At the end of my research, I identified three essential steps in vocabulary acquisition: contextualization, decontextualization, recontextualization. Then I created a three-step sequence to verify that this method works with learning the vocabulary of sensations. Once setting up a sequence starting with a workshop of senses test, continuing with decontextualization activities and ending with the haikus book creation, the results demonstrated the effectiveness of this process for teaching the vocabulary of sensations.

Key words : Teaching French - Cycle 2 - CE2 - Vocabulary of Sensations - workshop of senses test - Decontextualization - Writing