



HAL
open science

Réinvestir des mots nouveaux en production d'écrit

Héloïse Chategnier

► **To cite this version:**

Héloïse Chategnier. Réinvestir des mots nouveaux en production d'écrit. Education. 2018. dumas-01937221

HAL Id: dumas-01937221

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01937221>

Submitted on 10 Dec 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.

Réinvestir des mots nouveaux en production d'écrit

Mémoire présenté dans le cadre de la formation initiale 2^{ème} année 2017-2018 :

MEEF Mention 1^{er} degré

Soutenu publiquement par

Héloïse CHATEGNIER

En présence d'un jury composé de

Tuteur ESPE : Lucie BROCC

Tuteur Education Nationale : Cathy AGOSTINI-PAYAN

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	2
<hr/>	
1. LES TEXTES OFFICIELS : LE BO SPECIAL N°11 DU 26 NOVEMBRE 2015	3
2. LEXIQUE ET VOCABULAIRE	4
2.1. LE DEVELOPPEMENT DU LEXIQUE	5
2.1.1. S'approprier un mot et le stocker en mémoire	5
2.1.2. Les outils pour le vocabulaire	6
2.1.3. L'album de littérature jeunesse comme support dans l'acquisition des mots de vocabulaire	7
3. L'ACTIVITE DE PRODUCTION D'ECRIT	8
4. ACQUERIR L'ORTHOGRAPHE DES MOTS	10
5. LE DISPOSITIF	11
5.1. LE SUPPORT : LES ALBUMS DE LITTERATURE JEUNESSE	11
5.2. LES SEQUENCES D'APPRENTISSAGE ET LA DEMARCHE	12
5.2.1. Le dispositif retenu se renouvelle chaque semaine sur 3 jours	12
5.2.2. Les outils	14
5.2.3. Le choix des mots	14
6. RESULTATS	15
6.1. LE TRAITEMENT DES DONNEES	15
6.2. RECUEIL DE DONNEES	15
7. RETOUR SUR LE DISPOSITIF APRES LA MISE EN ŒUVRE	23
8. CONCLUSION	25
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	27
<hr/>	

Introduction

« *La seule écriture valable, c'est celle qu'on invente. C'est ça qui rend les choses réelles* » (Hemingway, 1972). L'activité d'écriture est importante en tous points : communiquer, transmettre une pensée, développer son imaginaire, elle permet de laisser une trace. Mais en l'absence de mots et de vocabulaire, la possibilité de communiquer se réduit et devient difficile. Nombreux sont les constats d'enfants démunis de lexique tant sur le nombre de mots utilisés que sur la précision du vocabulaire employé. De plus, suivant le milieu dans lequel l'élève grandit, les enfants sont inégaux devant le vocabulaire.

Lecture et vocabulaire sont ainsi liés. Plus les élèves écrivent, plus ils construisent des compétences dans ce domaine. Ainsi, la lecture se consolide. Pour les élèves les plus jeunes, écrire permet de prendre conscience de l'acte de lire. L'activité d'écriture se développe dès le cycle 1 avec la dictée à l'adulte, tout au long du cycle 2 et 3, et se poursuit jusqu'à la fin de la scolarité. Elle se présente de diverses manières : la copie, l'écriture sous la dictée ou bien la production d'écrit, la conception d'une ou de plusieurs phrases ou d'un texte court. Dans le cadre de ma classe de CE1, la mise en place de l'activité de production d'écrit a été au début une difficulté que j'ai éprouvée dans sa mise en œuvre. Comment organiser des situations de production d'écrit ? Comment les rattacher à un autre enseignement ? Cette activité est aussi une activité complexe pour les élèves car elle fait appel à de nombreuses connaissances et compétences qu'il faut souvent mobiliser en même temps.

J'ai donc décidé dans le cadre de ce mémoire de travailler sur l'acquisition de vocabulaire à travers une œuvre de littérature jeunesse et son réinvestissement en production d'écrit. Se pose alors la question suivante : **comment réinvestir un vocabulaire nouveau en production d'écrit ?** Je fais donc l'hypothèse que si chaque semaine l'élève associe des mots nouveaux avec des images qui lui correspondent alors il s'en fera une image mentale. Cela lui permettra un réinvestissement à bon escient lors d'activités de production d'écrit.

Dans un premier temps, il s'agira d'aborder les aspects théoriques et scientifiques du vocabulaire et de la production d'écrit. La partie suivante sera dédiée au dispositif retenu afin de

répondre à la problématique. Enfin, les résultats recueillis seront analysés afin de pouvoir être discutés.

1. Les textes officiels : le BO spécial n°11 du 26 novembre 2015

L'apprentissage du français est un des objectifs majeurs dans la scolarité des élèves. Il se présente sous divers aspects : le langage oral, la lecture et la compréhension de l'écrit, l'écriture, l'étude de la langue (orthographe, grammaire, lexique). Même si ces items sont présentés séparément dans les programmes de 2016, leurs enseignements ne peuvent se faire indépendamment les uns des autres. L'écriture dans les programmes de cycle 2 se présente sous divers aspects :

- *Copier de manière experte ;*
- *Produire des écrits en s'appropriant une démarche (en lien avec la lecture, le langage oral et l'étude de la langue) ;*
- *Réviser et améliorer l'écrit que l'on a produit.*

Le travail de ces compétences tout au long du cycle doit permettre d'atteindre les attendus de fin de cycle suivants :

- *Copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes en respectant la ponctuation, l'orthographe et en soignant la présentation ;*
- *Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée du destinataire ;*
- *Améliorer une production, notamment l'orthographe, en tenant compte d'indication.*

En ce qui concerne plus particulièrement la production d'écrit, les élèves doivent être confrontés à diverses tâches : production d'une phrase en réponse à une question ou production d'une question pour exemples. Ils commencent aussi à étudier différents genres de textes afin d'écrire différemment. La mise en œuvre d'activités de production doit être guidée et progressive afin d'aller vers plus d'autonomie. Les compétences développées lors d'activités de production d'écrit sont les suivantes :

- *Identification de caractéristiques propres à différents genres de textes.*

- *Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche de production de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchainent avec cohérence, écrire ces phrases. Pour les écrits courts, les situations doivent être quotidiennes alors que des écrits plus longs sont intégrés à des projets. De plus, les situations d'écriture se font à partir de supports variés.*
- *Connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours...).*
- *Mobilisation des outils à disposition dans la classe, liés à l'étude de la langue.*

2. Lexique et vocabulaire

Il convient tout d'abord de différencier le terme « vocabulaire » de celui de « lexique ». La différence entre les deux termes se fait en linguistique. Il est possible de définir le lexique comme l'ensemble des mots utilisés dans une langue alors que le vocabulaire fait référence aux mots qu'une personne peut effectivement utiliser. En somme, le vocabulaire est le lexique propre à chaque individu. Même si ces deux termes font référence à deux notions différentes, ils sont utilisés indifféremment dans le langage courant. Ces deux mots sont pensés et utilisés en tant que synonymes.

Il est aussi nécessaire de distinguer le vocabulaire passif du vocabulaire actif. Le vocabulaire actif est utilisé par le locuteur en situation de production. Ce sont uniquement des mots qu'il connaît et qu'il utilise de manière spontanée. Au contraire, en situation de réception, le vocabulaire passif est compris par le récepteur grâce aux références qu'il peut établir mais il ne l'utilise jamais.

Cellier (2010) analyse les 100 premiers mots qui sont utilisés le plus fréquemment dans la langue française. Nous constatons que les mots les plus utilisés (en terme de fréquence) sont des mots-outils (déterminants, prépositions, auxiliaires être et avoir). Les verbes sont également très bien représentés.

2.1.Le développement du lexique

Le lexique n'est pas un ensemble de mots qui est acquis de manière définitive chez une personne. L'enfant ou même l'adulte ne cesse de développer son capital mot tout au long de sa vie au gré de ses nouvelles lectures et de ses besoins en évolution continue. Le développement du lexique commence dès la plus jeune enfance. A l'âge de deux ans, l'enfant possède environ vingt mots. A l'âge de six ans, il connaît déjà plus de 2500 mots. Ce développement est spectaculaire mais ne reste pas suffisant. L'école a alors un énorme rôle à jouer dans le développement langagier des enfants. Le travail sur le vocabulaire à l'école vise deux objectifs : l'enrichissement lexical dans le vocabulaire pour chaque élève et la structuration de celui-ci. Du cycle 1 au cycle 3, l'enrichissement doit se faire de manière continue, il doit être diversifié et suivre une certaine gradation.

2.1.1. S'approprier un mot et le stocker en mémoire

Tout l'enjeu des apprentissages scolaires est de faire passer les mots du vocabulaire passif au vocabulaire actif. Il s'agit alors de passer de la mémoire instantanée à la mémoire à long terme. Nous pouvons distinguer trois grandes étapes dans le processus de mémorisation :

- *L'encodage (mémoire à court terme) : les informations proviennent de nos différents sens (ouïe, toucher...), elles sont alors traitées pour pouvoir être mises en mémoire.*
- *Le stockage (mémoire de travail) : pour qu'une information dure dans le temps il faut pouvoir la stocker. Ce stockage se fait de manière organisée.*
- *Le rappel (mémoire à long terme) : une fois le mot stocké, il peut être restitué de différentes manières. Il est alors extrait de la mémoire. La phase d'encodage et surtout la phase de stockage jouent un rôle déterminant car les stratégies utilisées initialement pour traiter l'information vont aider à la retrouver par la suite.*

Il ne suffit donc pas d'entendre ou de lire un nouveau mot une seule fois pour pouvoir le retenir et le réutiliser. L'appropriation d'un mot conditionne plusieurs domaines. Pour s'approprier un mot il convient de :

- *Le rencontrer (le lire de manière silencieuse ou à voix haute ; l'entendre lors d'une situation orale) ;*
- *L'identifier, le reconnaître (en situation d'écoute par exemple) ;*
- *Le mettre en lien avec des mots que l'enfant connaît déjà ;*
- *Le définir ;*
- *Le réemployer plusieurs fois dans des contextes différents (à l'oral ou en situation de production d'écrit) ;*
- *Savoir l'orthographier correctement ;*
- *Etre capable de l'analyser grammaticalement.*

2.1.2. Les outils pour le vocabulaire

Afin d'aider l'enfant à intégrer le nouveau mot, il est possible de mettre en place plusieurs outils pour fixer le vocabulaire et ainsi permettre son réinvestissement.

Un **cahier de vocabulaire** permet de mettre à l'écrit tous les mots rencontrés par l'enfant. Il pourra ainsi y revenir autant de fois qu'il le souhaite. Le cahier de vocabulaire (ou glossaire) permet ainsi de rendre compte de toutes les manipulations effectuées par l'apprenant et d'en écrire le résultat (par exemple une définition ou un dessin). Il est aussi possible d'utiliser un répertoire afin de classer tous les nouveaux mots dans l'ordre alphabétique. Ce procédé est intéressant mais ne rend pas compte d'une même manipulation.

Le **dictionnaire** est un outil dont les élèves apprennent à se servir dès le CE1 (cycle 2). Le dictionnaire n'est pas un outil qui permet de rendre compte des manipulations que fait l'élève lorsqu'il essaie de s'approprier un mot mais il permet à l'élève d'aller vers une certaine autonomie lors de ses recherches personnelles. Le dictionnaire devient alors un outil de référence pour l'apprenant lui permettant d'accéder au sens du mot mais aussi à l'orthographe. C'est un outil permettant de vérifier les références lexicales et orthographiques.

Les **listes de mots** sont aussi des outils largement utilisés tout au long de la scolarité. Elles doivent cependant être organisées afin de prendre tout leur sens. Leurs organisations peuvent se faire de différentes manières : composer une famille de mots (par exemple à partir du mot du jour cela permet aussi de comprendre les relations entre les mots) ; effectuer des listes sur un même

thème (par exemple le voyage, cela permet d'enrichir le vocabulaire d'un même thème). Toutes ces listes peuvent devenir un outil à part entière en étant regroupées dans une « fleur de vocabulaire » (Cellier, 2008) Cela constitue un outil très visuel et aussi organisé favorisant la mémorisation facile d'accès pour les élèves.

2.1.3. L'album de littérature jeunesse comme support dans l'acquisition des mots de vocabulaire

L'œuvre de littérature jeunesse est un support indispensable pour travailler les activités de lecture et de compréhension de l'écrit. Comme le précise le BO (2015), « *Cinq à dix œuvres sont étudiées par année scolaires du CP au CE2. Ces textes sont empruntés à la littérature de jeunesse et à la littérature patrimoniale* ». De plus, « *la lecture met à l'épreuve les premières connaissances acquises sur la langue, contribue à l'acquisition du vocabulaire* ». Avec les œuvres littéraires, les élèves rencontrent de nombreux mots qu'ils ne connaissaient pas. L'étude d'un album littéraire permet alors d'exposer les élèves à un flux de mots nouveaux qu'il s'agit alors de travailler avec eux pour passer d'un vocabulaire passif à un vocabulaire actif.

Ensuite, travailler avec un album de littérature jeunesse permet de rencontrer les mots dans leur contexte. Comme le précise Cellier (2008) : « *travailler les mots en contexte est une aide pour la compréhension* » Il est plus facile de travailler les mots en contexte car ils sont reliés par une multitude d'informations nécessaires pour accéder à la compréhension de ce mot. Les élèves réalisent alors des inférences, ils relient le sens d'un mot nouveau au sens d'un mot qu'ils connaissent déjà. Ainsi, Lehman (2011) précise que le vocabulaire dans les classes est trop souvent vu comme une liste de mots à apprendre. En donnant une liste de mots, les professeurs pensent enrichir le vocabulaire de leurs élèves mais cela est contreproductif. Apprendre des mots de façon isolée ne permet pas de comprendre les relations que les mots entretiennent entre eux (« *le lexique n'est pas une simple copie du réel, il a sa propre structuration interne* »). L'album de littérature jeunesse devient un support intéressant pour travailler la notion de polysémie avec les élèves car seul le contexte permet de trancher sur le sens du mot. Un mot polysémique est un mot qui a plusieurs significations différentes. Par exemple le mot carte peut avoir différents sens : une carte routière, une carte de jeu, une carte d'identité... Le mot « carte » ne change jamais de forme mais

change de sens suivant la situation et le contexte. La langue française est une langue qui contient beaucoup de mots polysémiques.

L'album est aussi un moyen détourné de travailler le lexique. Les élèves prennent plaisir dans l'étude d'un album de littérature jeunesse. Ils découvrent page après page les actions des personnages auxquels ils ont pu s'identifier, ils découvrent les images avec lesquelles ils peuvent faire du lien dans la relation texte-image. La mémorisation du vocabulaire n'en sera encore que meilleure car l'élève aura en tête des images auxquelles font référence les mots qu'il a appris. Le mot sera mémorisé grâce au contexte de l'album de littérature jeunesse.

La littérature jeunesse semble être un support privilégié afin d'enrichir le lexique des élèves. Mais pour l'étude du lexique, l'entrée par la littérature de jeunesse n'est pas une obligation. Il est aussi possible d'utiliser les œuvres littéraires au sens large (le théâtre et la poésie présentent tous deux une richesse lexicale à laquelle il convient que les élèves puissent avoir accès). Il est aussi possible d'utiliser des images, des écrits faisant référence à notre société, au monde qui nous entoure (les affiches, les publicités, la presse). Enfin, il est possible de travailler le lexique dans une unité plus large, dans tous les champs disciplinaires. Par exemple, le lexique peut être travaillé en histoire de l'art à partir d'une œuvre d'art ou à partir d'une recherche documentaire.

3. L'activité de production d'écrit

Cette activité est une activité de production langagière qui est matérialisée sur un support écrit. Elle est considérée comme une activité langagière spécifique. De plus, cette activité devient compréhensible en dehors de l'activité de production. Cependant, elle n'est pas une simple activité de transcription. Son auteur est amené à formuler des idées et à les organiser. Elle implique alors des savoirs et des savoir-faire. La production d'écrit est un acte complexe qui mobilise de nombreuses compétences qui peuvent être successives. Elles sont le plus souvent simultanées. L'élève doit gérer les productions, le geste d'écriture et la vigilance orthographique. La difficulté est triple. Le schéma présenté page suivante illustre les compétences mobilisées:

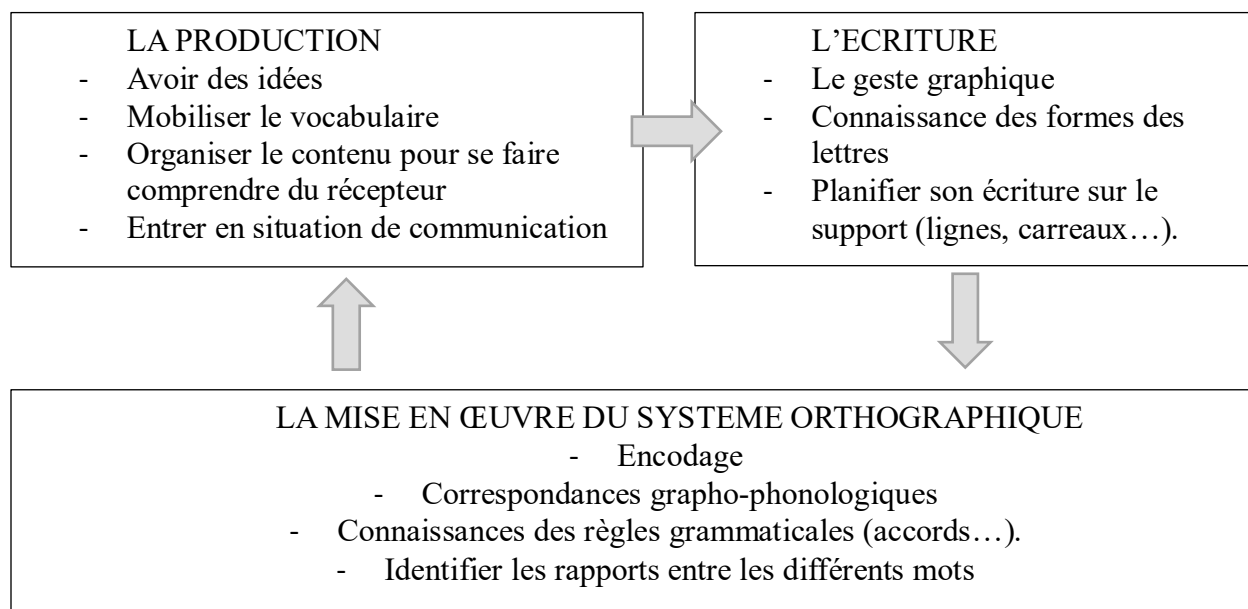


Schéma 1 : La complexité de la tâche d'écriture (Plane, 2014)

En plus des compétences, de nombreuses opérations sont requises pour produire un écrit :

- *Il faut en premier lieu **prévoir** (identifier le destinataire et le but) ;*
- *Il faut ensuite **planifier** (organiser ses idées, les choisir) ;*
- ***Énoncer** : choisir les mots ;*
- *Il est nécessaire de **transcrire** son énoncé oral ;*
- ***Editer**, écrire ;*
- ***Réviser et Observer** l'effet produit (si cela est possible).*

Il est alors possible de regrouper toutes ces opérations successives en trois 3 champs selon le modèle de Hayes et Flower (1980) : la planification, la mise en texte et la révision (Heurley, 2006). La planification est la première étape de la production d'écrit. Elle est indispensable car elle conditionne l'activité de production. Se préparer c'est tout d'abord savoir où sont les ressources, c'est-à-dire les mots imposés ou non que l'on peut mettre dans son texte, les affichages présents dans la classe, les outils personnels par exemple. Se préparer à écrire c'est aussi mettre en mots à l'oral ce que je dois écrire. Cette étape devrait être indispensable car elle permet déjà de se corriger sur la formulation des idées. Si la personne à laquelle je dis ma phrase à l'oral ne comprend pas mon message, la phrase ne sera pas correcte à l'écrit. La mise en texte fait appel entre autres à des compétences phonologiques, graphiques, grammaticales et orthographiques.

Enfin, la révision est une étape trop souvent oubliée. Se relire est une véritable compétence qui s'apprend. En premier, le professeur doit être présent afin de sonoriser le texte que l'élève vient d'écrire. Avoir une image acoustique de sa production est important car l'élève n'a pas forcément utilisé les bonnes compétences graphophonologiques. Mettre en mots à l'oral permet de se rendre compte de ses erreurs.

C'est en cela que l'activité de production d'écrit est complexe. Elle exige plusieurs compétences qui doivent le plus souvent s'exercer en même temps. Il est nécessaire de centrer l'attention des élèves sur une seule et même étape. Pourquoi ne pas encoder une poésie que les élèves connaissent par cœur afin de les décharger de la planification ? Dans tous les cas, il faut privilégier la régularité de la production : il faut faire écrire le plus souvent possible, de manière régulière même si cela est peu.

4. Acquérir l'orthographe des mots

Afin de produire un écrit, il faut non seulement avoir des mots mais il faut aussi pouvoir écrire ces mots. On distingue généralement l'orthographe lexicale de l'orthographe grammaticale. L'orthographe lexicale est une représentation visible de la langue. Cette transcription du mot se fait en dehors de tout contexte de sens. En revanche, l'orthographe grammaticale correspond aux différentes transformations de ce mot suivant son usage dans la langue française (conjugaison des verbes, marques de genre et de pluriel...). Bosse et Pacton (2013) analysent la production d'orthographe lexicale chez les élèves. Les élèves peuvent « *produire une orthographe à partir des connaissances phonèmes-graphèmes* » c'est-à-dire qu'ils écrivent à partir de ce qu'ils entendent et s'appuient sur le principe de la combinatoire. De plus, ils peuvent « *produire une orthographe par analogie à un mot connu* » c'est-à-dire qu'ils rapprochent l'orthographe du mot qu'ils veulent écrire à celui d'un mot connu. Enfin, ils peuvent « *produire une orthographe en s'appuyant sur la morphologie* » lorsqu'ils s'appuient sur les connaissances qu'ils ont de la langue ; par exemple lorsqu'ils savent qu'un son peut être transcrit de différentes manières et réfléchissent sur les lettres muettes. Ces formes de productions vont aussi influencer la mémorisation de l'orthographe des mots. Les élèves mémorisent de différentes manières l'orthographe des mots. La lecture joue un rôle énorme dans le processus de mémorisation. Une rencontre et une lecture répétée de ce mot en permet une meilleure mémorisation. Ouzoulia (2009)

détaille les différentes stratégies adoptées par les élèves afin de mémoriser un mot. Pour un élève qui a compris le décodage, il s'appuiera sur une analyse graphophonologique. Cette analyse permet d'associer différents phonèmes à des graphèmes. Les élèves peuvent aussi raisonner suivant « le principe d'analogie ». Les mots que l'élève connaît déjà et qui contiennent les mêmes graphèmes servent alors de modèle. L'assimilation n'en sera que meilleure. Enfin, la morphologie peut aider les élèves (le début du mot maison peut aider à comprendre celui de maisonnette).

5. Le dispositif

Afin d'enrichir le vocabulaire des élèves et qu'ils puissent le réinvestir en production d'écrit, j'ai mis en place un dispositif dans la classe de CE1 dans laquelle j'effectue mon stage de professionnalisation. Ma classe comprend 24 élèves tous âges de 6 à 8 ans, il y a 11 filles et 13 garçons.

Le niveau de classe est hétérogène. Des élèves non-lecteurs côtoient des élèves très avancés sur le plan de la lecture et de la compréhension. J'ai aussi pu constater de nombreuses disparités dans la maîtrise de la langue. Certains élèves s'expriment très bien à l'oral et cela se ressent sur la qualité de leurs écrits car ils disposent d'un stock de mots plus importants que leurs camarades. C'est pour cela que j'ai choisi de mettre en place un dispositif qui vise à ce que chacun acquiert des compétences lexicales tout en allant à son rythme.

Le dispositif a été mené lors de la période 2 (sur une durée de quatre semaines) et lors de la période 3 (sur une durée de trois semaines).

5.1. Le support : les albums de littérature jeunesse

J'ai choisi de m'appuyer sur des albums de littérature jeunesse afin de travailler sur le vocabulaire et la production d'écrit. Pour enseigner la littérature à l'école élémentaire, le Ministère de l'Education Nationale propose une liste de référence pour le choix d'ouvrages. Cette liste comporte 6 catégories : les albums, les albums sans texte, les bandes dessinées, les contes et fables, les comptines et abécédaires, la poésie. De plus, suivant les albums, un niveau de difficulté de lecture est donné (de 1 à 3). Les différents niveaux de lecture correspondent à la présence d'implicite ou non dans le texte, au style de l'auteur, aux compétences en décodage nécessaires à

la compréhension du texte. Cette liste est un vrai outil pour le professeur des écoles car elle permet de faire plus facilement un choix suivant le niveau des élèves et la « résistance » d'un texte. Un texte réticent est un texte dont le sens n'est pas immédiatement accessible pour les élèves c'est-à-dire un texte qui contient beaucoup d'implicites de sens.

Suivant cette liste de référence, j'ai choisi deux ouvrages pour chacune des deux périodes. Le premier s'intitule « *Le géant de Zéralda* » (Ungerer, 1971) et le second « *Le chapeau de l'épouvantail* » de Brown (2000). Le choix d'un album est toujours difficile. Il s'agit de trouver un album qui soit intéressant pour travailler les compétences de compréhension mais aussi lexicales. Tous n'offrent pas une variété lexicale suffisante pour les faire découvrir aux élèves.

Le géant de Zéralda est un texte qui plait tout particulièrement aux élèves car il se déroule dans un univers fantastique. Un ogre sème la terreur dans toute la ville car il mange des enfants. Mais il rencontrera sur son chemin Zéralda qui le fera totalement changer d'avis ! Cet album offre de nombreuses possibilités pour travailler sur le lexique que cela soit dans le lexique de la peur, celui de la nourriture, la gradation dans le verbe « manger » et encore de nombreux mots nouveaux pour lesquels les élèves seront confrontés pour la première fois.

Le chapeau de l'épouvantail est quant à lui un album très accessible pour les élèves. Il se fonde sur une structure répétitive : un épouvantail est en quête d'une canne sur laquelle il pourrait s'appuyer. Il demande alors à la poule de l'aider dans sa recherche. La poule demande au blaireau qui possède une canne mais celui-ci voudrait l'échanger contre un ruban. La poule se lance alors dans une aventure pour essayer de contenter tout le monde. Elle pourra ainsi à la fin récupérer le chapeau de l'épouvantail. Cet album offre des supports pour développer les compétences lexicales des élèves à savoir des mots nouveaux qui sont accessibles aux élèves grâce au contexte et un début d'un travail sur les familles de mots.

5.2. Les séquences d'apprentissage et la démarche

5.2.1. Le dispositif retenu se renouvelle chaque semaine sur 3 jours

- **1^{er} jour : étude d'une page de l'album.** Un travail de compréhension plus approfondi est effectué sur cette page. Après une première lecture par l'enseignante, le texte est relu à voix

haute par les élèves. Les mots qui allaient être étudiés puis réutilisés étaient surlignés dans le texte afin de les mettre en évidence. Il est nécessaire d'en comprendre leur sens et d'en donner ainsi une définition à l'oral. Chaque semaine cinq nouveaux mots sont proposés.

- **Deuxième jour : association des mots étudiés la veille avec des images.** Lors de la période 2, les images étaient fournies, les élèves devaient donc associer la bonne étiquette-mot avec la bonne image. Les mots étaient recopiés dans le cahier de vocabulaire en dessous de la bonne image. Des images étaient souvent en trop, les élèves devaient alors faire le bon choix. Lors de la période 3, les images n'étaient plus mises à disposition. Les élèves devaient dessiner, c'était à eux de faire leur propre image en fonction du mot.
- **Troisième jour : production d'écrit.** Les élèves devaient écrire une phrase à partir des mots utilisés cette semaine-là. Ils pouvaient aussi réutiliser les mots vus lors des semaines précédentes. En début de dispositif, les élèves devaient écrire au moins une phrase et pouvaient en faire jusqu'à trois ou quatre à la fin du dispositif.

Les attendus de fin de cycle et les compétences travaillées ici sont issus du BO (2015), à savoir :

- *Utiliser ses connaissances sur la langue pour mieux s'exprimer à l'oral, pour mieux comprendre des mots et des textes, pour améliorer des textes écrits.*
- *Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.*

En résumé voici une séquence d'apprentissage menée lors du dispositif :

Tableau 1 : Le dispositif sur trois jours de la semaine.

MARDI	Travail de compréhension sur une page du texte. Comprendre un texte. Étendre ses connaissances lexicales, mémoriser et réutiliser des mots nouvellement appris.
JEUDI	Association images et mots. Étendre ses connaissances lexicales, mémoriser et Réutiliser des mots nouvellement appris (mobilisation de mots « nouveaux » en situation d'écriture avec appui éventuel sur des outils).
VENDREDI	Production d'écrit. Commencer à s'approprier une démarche.

Par le biais de ce dispositif, il s'agit pour les élèves de passer progressivement de la contextualisation à la décontextualisation. Cela peut faciliter le transfert de connaissances. L'élève découvre les mots dans leur contexte grâce à l'album de littérature jeunesse. Les mots prennent du sens car ils sont entourés de plusieurs autres éléments qui permettent d'avoir une première définition. Le mot est mis en relation avec d'autres connaissances. Pour que le transfert de connaissances se fasse, il est nécessaire que les mots soient décontextualisés. Lors de la phase de production d'écrit, les mots sont déjà en mémoire mais ils ont besoin d'être mis en contexte afin d'être acquis définitivement. Le mot est alors extrait de son premier contexte et réemployé dans un autre contexte. Les élèves ont également écrit des définitions qui correspondent aux mots que nous avons étudiés.

5.2.2. Les outils

Tous les élèves disposent d'un cahier de vocabulaire permettant une trace de tous les mots rencontrés. Il n'est pas seulement utilisé lors du dispositif mais à chaque fois qu'il s'avère nécessaire de garder trace d'une rencontre avec un nouveau mot. Les mots ne sont donc pas rangés par ordre alphabétique. L'ordre alphabétique présente comme avantage le fait que l'on peut rapidement retrouver un mot que l'on cherche mais ne rend pas compte des manipulations faites par les élèves. Les mots sont isolés les uns les autres.

5.2.3. Le choix des mots

Les mots choisis doivent toujours faire preuve d'un intérêt en vue de l'enrichissement du vocabulaire de chaque enfant. Il s'agit alors de ne pas choisir un mot déjà connu ou trop facile. Un mot déjà connu des élèves peut cependant être utilisé ponctuellement afin de rassurer les élèves ou bien de s'assurer qu'il est bien connu de tous quand il s'agit d'un mot très souvent utilisé. Les mots ont été choisis par le professeur lorsqu'il présentait un prolongement possible. Par exemple avec le mot « ville » nous avons pu former le diminutif « village » ; avec « un clin d'œil » nous avons pu faire le lien avec l'expression « en un clin d'œil ». Les mots ont aussi été choisis par les enfants car certains leur posaient problème, ils voulaient donc garder trace de leurs découvertes.

6. Résultats

6.1. Le traitement des données

Afin de vérifier mon hypothèse et d'évaluer les résultats de cette démarche, j'ai choisi d'analyser les résultats des élèves. J'ai analysé les productions de tous les élèves tout au long des sept semaines. Pour chacun d'entre eux, j'ai ainsi relevé :

- Le nombre de mots réinvestis dans une production
- Le nombre d'erreurs d'orthographe sur les mots réinvestis

En effet, après s'être aidé d'un outil nouveau pour mieux retenir les mots (une image associée à un mot), il est nécessaire d'évaluer l'impact de cette démarche lors de la phase finale de production d'écrit. Pour vérifier l'hypothèse de départ, il est alors nécessaire d'analyser combien de mots l'élève a réinvesti à bon escient sur les 5 mots qui étaient proposés chaque semaine. Il est aussi nécessaire de vérifier si l'orthographe lexicale du mot a été retenue ou non. Apprendre un mot de vocabulaire, c'est connaître son sens mais c'est aussi être capable de l'orthographier correctement. Les résultats présentés rendront compte tout d'abord de l'évolution de deux élèves. Ensuite, les graphiques témoigneront de l'évolution de l'ensemble du groupe-classe. Nous pourrons donc analyser les résultats d'un point de vue individuel puis mesurer les effets à l'échelle d'un groupe classe.

6.2. Recueil de données

Tableau 2 : Exemple de progression individuelle, Lyna, 7 ans.

Semaines	1	2	3	4	5	6	7
Nombre de mots réinvestis	2	4	2	abs	4	3	2
Autres mots réinvestis	0	0	0	abs	0	1	4
Nombre d'erreurs d'orthographe sur les mots réinvestis	1	2	0	abs	0	0	0

Sur toutes les semaines du dispositif, cette élève a pu réinvestir les mots qu'elle a appris. De plus, elle est capable en fin de dispositif de réinvestir les mots nouveaux de la semaine et les mots qui ont été vus auparavant dans une même production. Le nombre d'erreurs d'orthographe n'est pas analysable dans une vue d'ensemble mais il est nul en fin de dispositif.

Tableau 3 : exemple de progression individuelle, Yoann, 7ans

Semaines	1	2	3	4	5	6	7
Nombre de mots réinvestis	0	1	2	4	3	2	3
Autres mots réinvestis	0	0	0	0	0	0	2
Nombre d'erreurs d'orthographe sur les mots réinvestis	0	0	0	0	2	4	2

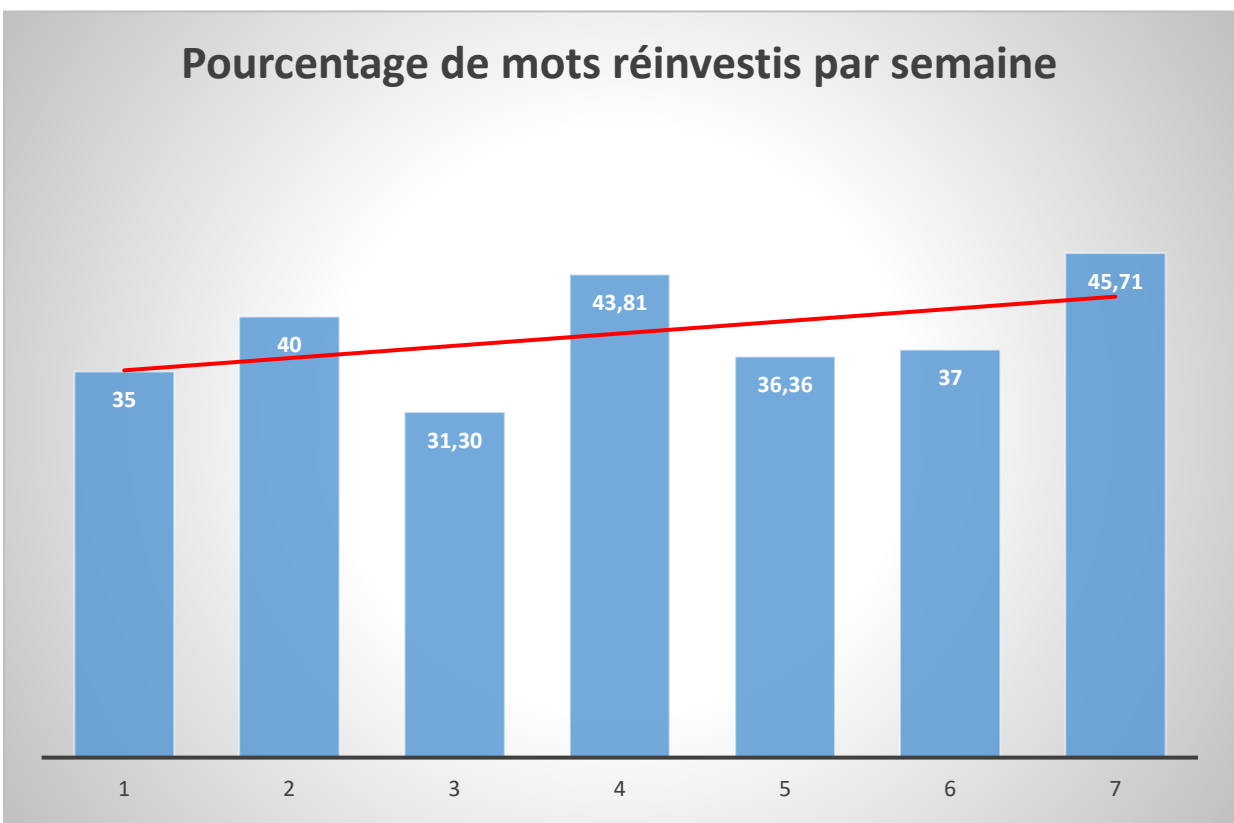
Des progrès sont aussi visibles pour cet élève. En première semaine du dispositif, il n'avait pas été capable de produire un écrit en réinvestissant les mots appris. Au fur et à mesure du dispositif, il réinvestit de plus en plus de mots mais il est aussi capable de réinvestir de nouveau les mots des séances précédentes lors des semaines 6 et 7. Le nombre d'erreurs d'orthographe augmente cependant au fil des semaines. Cela vient peut-être du fait que plus cet élève réinvestit de mots moins il est vigilant sur l'orthographe de ceux-ci.

Tableau 4 : exemple de progression individuelle, Viktor, 7 ans.

Semaines	1	2	3	4	5	6	7
Nombre de mots réinvestis	2	2	2	2	2	2	3
Autres mots réinvestis	0	0	0	0	0	0	0
Nombre d'erreurs d'orthographe sur les mots réinvestis	0	0	0	0	0	0	0

Sur toutes les semaines du dispositif, cet élève à réinvesti de manière constante les mots que nous avons pu rencontrer. A la fin, il arrive à en réinvestir un peu plus. Cependant, sur les mots qu'il a réinvestis, il n'y a aucune erreur d'orthographe. Il est alors possible de penser qu'il réinvestit seulement les mots qu'il est sûr de savoir orthographier correctement.

Concernant le groupe classe, un premier graphique met en évidence le fait que les élèves réinvestissent plus de mots en fin de dispositif qu'au début. En effet 45,71 % de mots sont réinvestis pour l'ensemble des élèves de la classe en fin de dispositif contre 35 % au départ. On observe qu'entre les semaines 4 et 7 le pourcentage de mots réinvestis dans les productions des élèves augmente régulièrement. Les dernières semaines de dispositif (semaines 4 et 7) correspondent aux semaines où le taux de réinvestissement est le plus haut.



Graphique 1 : Pourcentage de mots réinvestis sur les sept semaines du dispositif

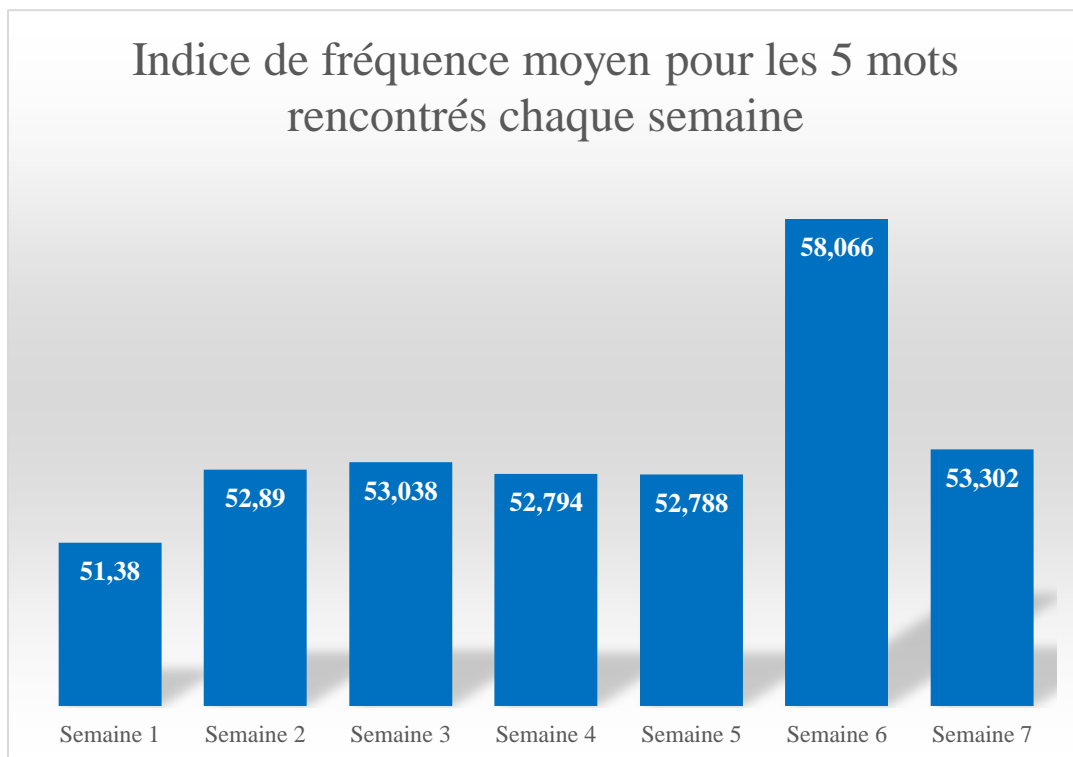
Par ailleurs, on observe deux diminutions du nombre de mots réinvestis en semaine 3 et en semaine 5. Nous pouvons expliquer ces baisses de diverses manières. Entre la semaine 4 et la

semaine 5, il y a eu les vacances et une pause de quatre semaines dans le dispositif, due à l'alternance des enseignantes stagiaires en Master 2. Les élèves n'ont pas fonctionné de la même manière dans l'apprentissage du vocabulaire. Cette fracture temporelle peut alors expliquer la baisse dans le réinvestissement, les élèves ont eu plus de mal à fonctionner avec un dispositif qui était quelque peu lointain. Ensuite, les mots lors de la semaine 3 étaient peut-être plus difficiles et moins utilisés dans la langue de tous les jours. Afin de trouver une explication à cette baisse, nous pouvons rechercher la fréquence d'utilisation de ces mots.

Tableau 5 : indice de fréquence pour chaque mot rencontré tout au long des 7 semaines (D'après <http://www.manulex.org>)

Semaines	Mots	SFI
1	tonneau	43,13
	ville	65,08
	effrayé	52,05
	souterrain	42,69
	coffre	54,24
2	marché	60,40
	appeler	58,56
	blé	58,26
	cultivateur	32,89
	veille	54,34
3	seau	52,90
	cheville	47,79
	affamé	42,91
	ruisseau	58,47
	chemin	63,12
4	recette	59,61
	château	62,86
	charrette	47,13
	plat	61,77
	menu	57,60
5	épouvantail	49,11
	chapeau	64,60
	canne	56,24
	ruban	51,04
	trébucher	42,95
6	chouette	57,18
	laine	56,36
	paire	56,95
	nid	63,38
	couverture	56,46
7	bourdonner	32,78
	Un clin d'œil	51,33
	Une plume	60,50
	paille	59,16
	âne	62,74

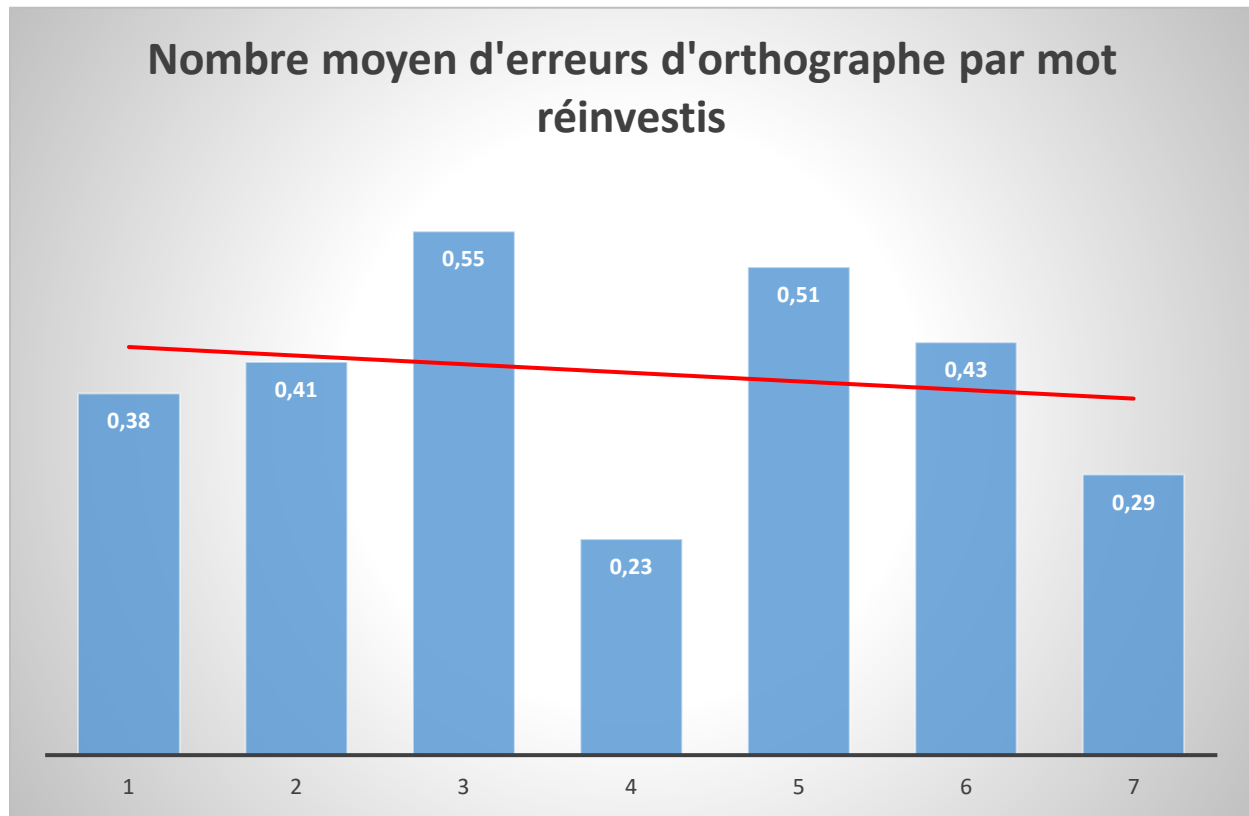
Dans Manulex, (Peereman, Lété, et Sprenger-Charolles, 2007), la fréquence d'utilisation des mots se calcule en SFI (Standard Frequency Index). De plus, cet indice se calcule suivant le niveau de classe (ici CE1) par rapport aux mots trouvés dans les manuels. Par exemple, un SFI de 90 signifie une occurrence tous les 10 mots lus. Un SFI de 80 correspond à une rencontre tous les 100 mots (comme la préposition « à » qui a un indice de 81,71). Plus l'indice baisse, moins l'occurrence est fréquente. Le graphique ci-dessous présente les indices de fréquences moyens pour les mots travaillés sur les sept semaines.



Graphique 2 : Indice de fréquence moyen des mots proposés pour les sept semaines du dispositif

L'indice de fréquence moyen lors de la semaine 3 est presque similaire à celui de la semaine suivante alors qu'en cette même semaine, les élèves ont réinvesti beaucoup plus de mots de vocabulaire. La baisse encourue lors de la semaine 3 ne peut pas simplement s'expliquer par l'occurrence des mots. L'hypothèse explicative selon laquelle les vacances scolaires et l'absence de l'enseignante stagiaire peuvent être à l'origine de la diminution du nombre de mots réinvestis par les élèves, semble être la plus plausible.

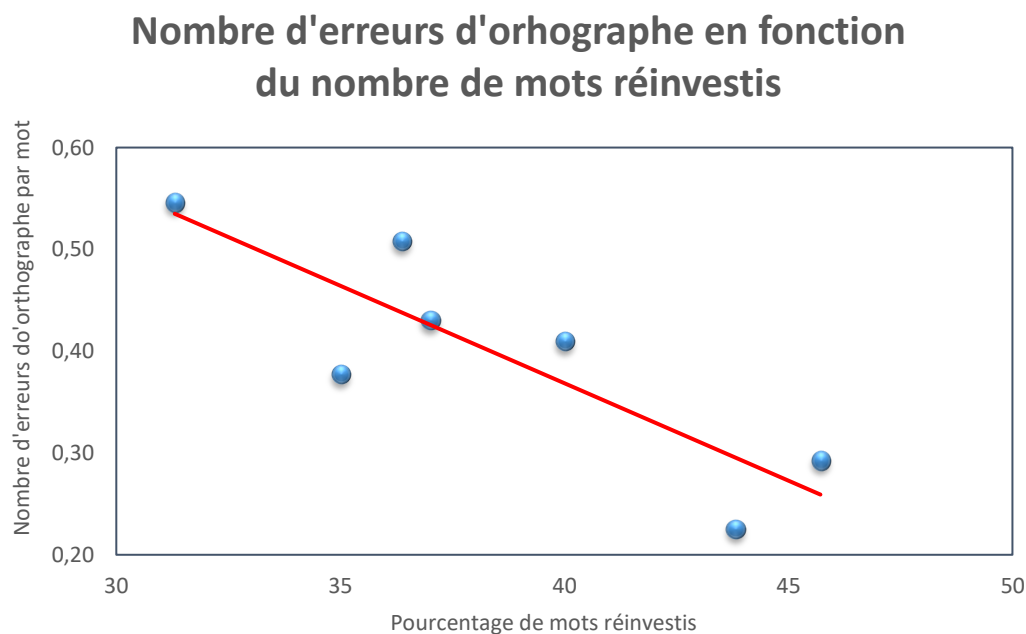
En ce qui concerne le nombre moyen d'erreurs d'orthographe par mots réinvestis, nous pouvons constater que la courbe de tendance est à la baisse sur les 7 semaines du dispositif.



Graphique 3 : Nombre moyen d'erreurs d'orthographe par mots réinvestis lors des sept semaines du dispositif

Lors des trois premières semaines, il y a cependant une hausse du nombre moyen d'erreurs d'orthographe par mot réinvesti. Il est possible de penser que dans un premier temps les élèves se sont focalisés sur le réinvestissement des mots qu'ils avaient rencontrés mais ne pouvaient pas encore en contrôler l'orthographe car cela leur demandait une attention trop grande. En revanche, lors des trois dernières semaines du dispositif, le nombre d'erreurs d'orthographe diminue. Les élèves sont alors capables de se concentrer sur la double tâche réinvestissement – orthographe. Comme dans tout processus d'apprentissage, les élèves ont besoin de temps.

Enfin, il existe une corrélation significative entre le nombre de mots réinvestis et le nombre d'erreurs d'orthographe par mot ($r = -.86$; $p < .05$). Plus les élèves réinvestissent les mots qu'ils ont appris moins ils produisent d'erreurs d'orthographe sur ces mots.



Graphique 4 : nombre d'erreurs d'orthographe en fonction du nombre de mots réinvestis.

On remarque que les semaines où il y a le moins de mots réinvestis sont aussi les semaines où il y a le plus d'erreurs d'orthographe (semaine 3 et semaine 5). Les mots étaient donc des mots difficiles à réinvestir mais qui présentaient aussi une difficulté orthographique. Ainsi la majorité des mots de la semaine 3 présentaient deux syllabes (sauf « seau » avec une syllabe et « affamé » avec trois syllabes). Ce ne sont pas des mots qui sont longs par le nombre de syllabes mais ils présentent beaucoup de correspondances graphèmes – phonèmes qui ne sont pas directes. Par exemple le mot cheville contient :

- 3 syllabes ;
- Un son complexe : CH ;
- Un doublement de lettre : LL qui est une correspondance complexe.

Ce mot est donc difficile à transcrire du point de vue orthographique car il comprend au moins deux difficultés majeures pour les élèves.

De même, le mot ruisseau contient :

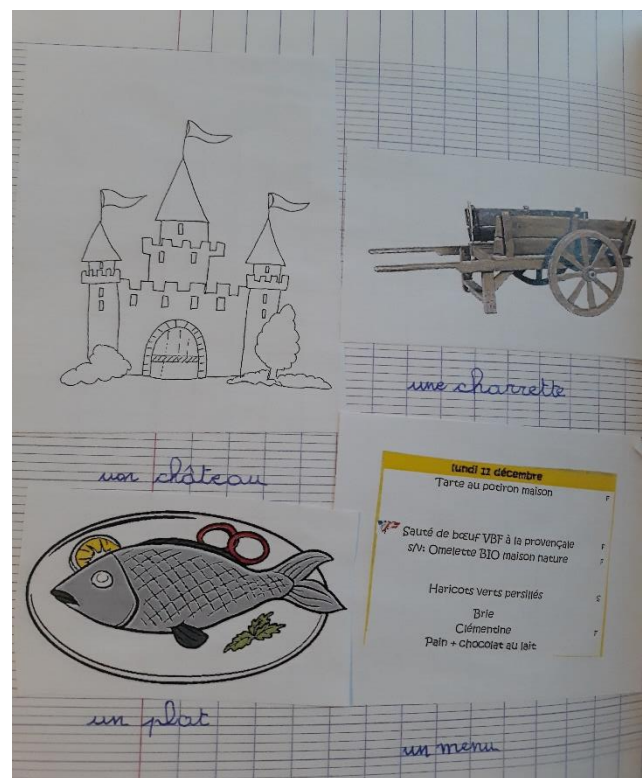
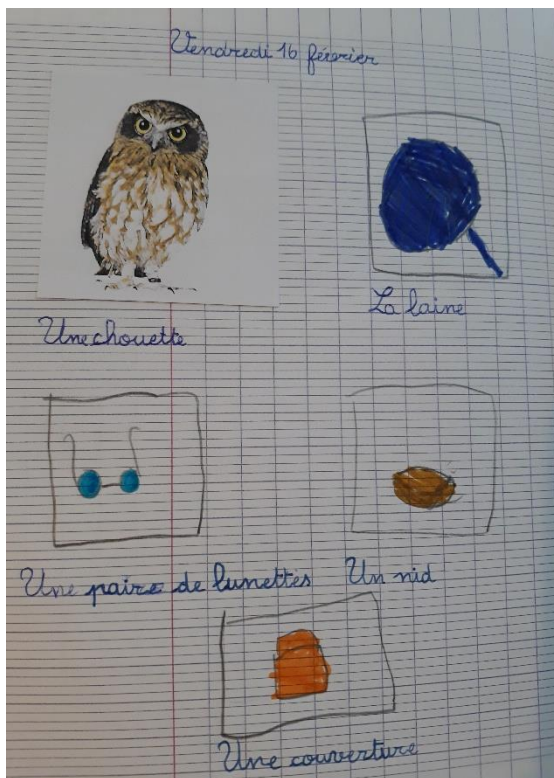
- 2 syllabes
- Un son complexe : UI ;
- Un doublement de lettre : SS qui est une correspondance complexe ;
- Une correspondance phonème – graphème difficile : EAU. Cette correspondance pas transparente. Le son « o » peut se transcrire de différentes manières : o ; au ; eau.

Ce mot est encore plus difficile à retranscrire à l’écrit pour un élève car il contient aux moins trois difficultés majeures qui se suivent.

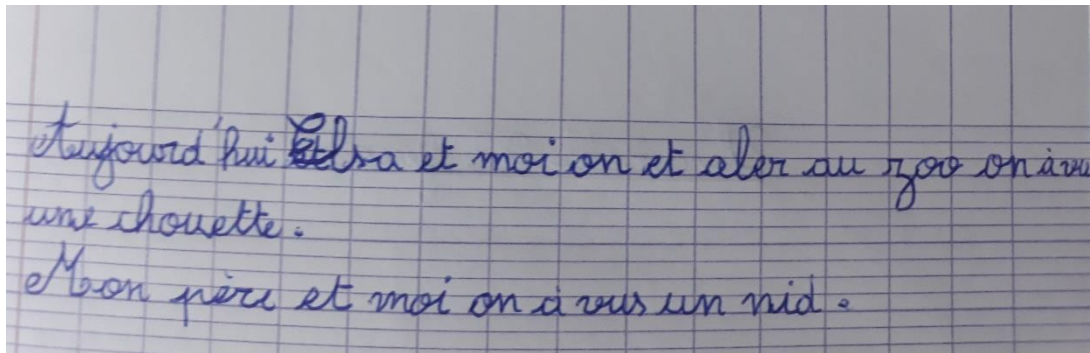
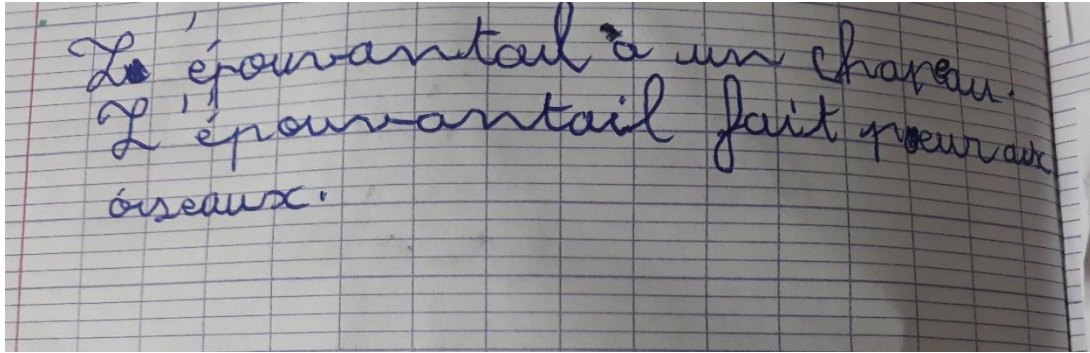
Les mots des semaines 3 et 5 contiennent tous des sons complexes, des redoublements de consonne et des correspondances graphophonologiques complexes. Cela explique donc en partie pourquoi il y a plus d’erreurs d’orthographe ces semaines-là.

7. Retour sur le dispositif après la mise en œuvre

Au début de ce mémoire, l'interrogation principale portait sur le réinvestissement d'un vocabulaire nouveau dans le cadre d'une production écrite. A travers cette mise en œuvre, j'ai pu constater qu'il était très important de fixer le vocabulaire nouveau sur un support écrit. Le fait d'expliquer le mot à l'oral n'est jamais suffisant. Le fait d'associer une image à un mot ou de faire dessiner l'image du mot lorsqu'il a été vu un certain nombre de fois permet de mieux fixer le mot dans la mémoire à long terme. L'association image-mot s'est révélée être une étape fondamentale dans le processus d'appropriation du mot, les élèves y prennent même du plaisir. Sans cette étape, les mots réinvestis auraient été moindres. Les élèves auraient réinvesti des mots dont ils pensaient déjà connaître le sens. L'apprentissage du vocabulaire doit se faire à l'aide d'un support pour aider l'enfant dans sa progression.



Exemple 1 : Associations images-mots produites par les élèves



Exemple 2 : Productions d'écrits

Par ailleurs, je pense que certains points pourraient être améliorés dans la mise en place du dispositif. Au cours des 7 semaines, le travail d'apport en vocabulaire s'est surtout basé sur un enrichissement des noms communs. Dans une perspective future, il serait tout aussi important de travailler sur des verbes et des adjectifs qualificatifs. Il n'y avait que très peu de verbes (trébucher, appeler) et d'adjectifs (affamé, effrayé) par rapport à une majorité de noms. Il est très important que les élèves apprennent de nouveaux verbes et adjectifs car c'est avec eux que leurs productions vont prendre un sens nouveau, qu'elles vont être plus précises et plus riches. Cependant, il sera difficile de trouver une image qui correspond à chaque fois à un verbe ou un adjectif. Il conviendrait alors d'écrire une définition que les élèves ont eux-mêmes pensés afin que cela soit mieux retenu et réinvesti.

Le support de littérature jeunesse est un support à renouveler car c'est un support dans lequel tous les élèves s'engagent avec plaisir. En s'identifiant aux personnages et à l'histoire, les élèves découvrent de nouveaux mots qui prennent un premier sens dans le contexte du livre. L'album de littérature jeunesse devient le premier support par lequel les élèves s'approprient les mots et auquel ils font référence.

8. Conclusion

Par le biais de ce dispositif, les élèves ont pu découvrir de nouveaux mots, les assimiler puis les réinvestir. L'apprentissage du vocabulaire à l'école primaire est un aspect très important de l'enseignement. Grâce à un vocabulaire plus développé et plus précis, les élèves peuvent développer leur pensée et elle sera ainsi mieux comprise par les gens qui les entourent car plus précise. Cependant, l'enrichissement du vocabulaire ne peut se faire sans outils permettant de mieux les mémoriser.

Si l'on donne les bons outils aux enfants, ils sont même capables de nous surprendre. En témoigne le petit Matteo (dans la province de Ferrara en Italie) qui a écrit avec sa maitresse à l'Accademia della Crusca (l'équivalent de l'Académie Française en Italie) afin qu'il prenne en compte un mot qu'il avait inventé. En plein travail sur les adjectifs, le jeune garçon a inventé le mot « petaloso » pour décrire une fleur avec plein de pétales. Sa logique n'est pas dénuée de sens puisque le mot « petalo » signifie « pétale » et que le suffixe « oso » signifie « beaucoup de ». Cette erreur qui aurait pu être corrigée puis oubliée a été au contraire valorisée par l'enseignante. Le jeune garçon a été félicité par l'Accademia della Crusca et le mot a été repris par des milliers d'Italiens. Ainsi, les élèves bien accompagnés dans l'apprentissage du vocabulaire et dans une analyse de celui-ci peuvent aller au-delà du réinvestissement.

L'apprentissage du vocabulaire ne doit cependant pas se faire au détriment de l'analyse de celui-ci. En d'autres mots, il ne faut pas seulement s'appuyer sur le nombre de mots nouveaux. Il ne faut pas oublier d'analyser ces mots. A chaque mot nouveau, il est possible de le rapprocher d'un autre mot de la même famille, de donner son contraire, de donner un synonyme. Les élèves seront alors mieux armés pour répondre aux difficultés de la langue française. En témoigne cet exemple de Pivot (2011) « *Dans un mois en r de l'an 2011 de notre ère, un pauvre hère erre sur une aire d'autoroute. Le fond de l'air est frais. Il observe à l'orée du bois tout proche l'aire d'un oiseau de proie et surtout un hère magnifique qui a déjà un grand air et qui broute des ers* ». Cet exemple est certes poussé à l'extrême mais montre bien les difficultés de compréhension auxquelles nous pouvons être confrontés rien qu'avec un homophone (c'est-à-dire un mot qui se prononce pareil, qui ne s'écrit pas de la même façon mais qui a un sens différent à chaque fois).

Le vocabulaire se révèle ainsi indispensable pour comprendre le monde qui nous entoure. Il joue un rôle non négligeable dans la production orale ou la production écrite. Le manque de mots pour exprimer une pensée peut vite devenir un handicap dans notre monde d'aujourd'hui ; il ne permet pas alors d'exprimer clairement une pensée. Un solide bagage lexical permet de comprendre tout le poids que les mots peuvent avoir. C'est en cela qu'enrichir le vocabulaire d'un élève devient alors un enjeu, pour en faire un citoyen éclairé, capable de discernement et d'esprit critique.

Références bibliographiques

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

Bosse M. L, & Pacton S. (2013) *Comment l'enfant produit-il l'orthographe des mots ?*. Hal, archives ouvertes. Id : hal-00826018.

Brown, K. (2000). *Le chapeau de l'épouvantail*. Gallimard Jeunesse.

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

Cellier, M. (2010). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire*. Editions Retz

Dal Monte, A. & Morosi, S (2016). *Il piccolo Matteo inventa la parola "petaloso" e la Crusca risponde*. Corriere della Sera.

Heurley, L. (2006). La révision de texte : l'approche de la psychologie cognitive. *Langages*, 164, 10-25.

Hemingway, E. (1972). *Les aventures de Nick Adams*.

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

Ministère de l'Education Nationale. (2017). La littérature à l'école. Liste de référence. Cycle 2.

Ministère de l'Education Nationale. BO spécial n°11 du 26 novembre 2015

Ouzoulias, A. (2009). La mémorisation de l'orthographe lexicale, un enjeu décisif. *Cahiers pédagogiques*, 474, pages 24-26.

Peereman, R., Lété, B., & Sprenger-Charolles, L. (2007). Manulex-infra : Distributional characteristics of grapheme-phoneme mappings, and infralexical and lexical units in child directed written material. *Behavior Research Methods*, 39(3), 593-603

Pivot, B. (2011). *Les mots de ma vie*. Albin Michel.

Plane, S. (2014). *Redonner toute sa place à l'écriture et à son apprentissage*. Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programme C2, C3 et C4.

Ungerer, T. (1971). *Le géant de Zéralda*. L'école des loisirs.

ANNEXE I

Corrélation entre le pourcentage de mots réinvestis et le nombre d'erreurs d'orthographe par mots produit par les élèves (coefficient R de Bravais-Pearson)

Corrélations (Copie de Données HC 15.04)				
Corrélations significatives marquées à $p < ,05000$				
N=7 (Observations à VM ignorées)				
	Moyennes	Ec-Type	%tage de mots réinvestis sur nombre total de mots à réinvestir	Nombre d'erreurs d'orthographe par mot
%tage de mots réinvestis sur nombre total de mots à réinvestir	38,45597	5,054946	1,000000	-0,856565
Nombre d'erreurs d'orthographe par mot	0,39808	0,112957	-0,856565	1,000000

Tableau des données correspondantes

Semaines	Pourcentage de mots réinvestis sur nombre total de mots à réinvestir	Nombre d'erreurs d'orthographe par mot
1	35,00	0,38
2	40,00	0,41
3	31,30	0,55
4	43,81	0,23
5	36,36	0,51
6	37,00	0,43
7	45,71	0,29

Déclaration anti-plagiat

Nom.....CHATEGNIER.....Prénom.....Héloïse.....

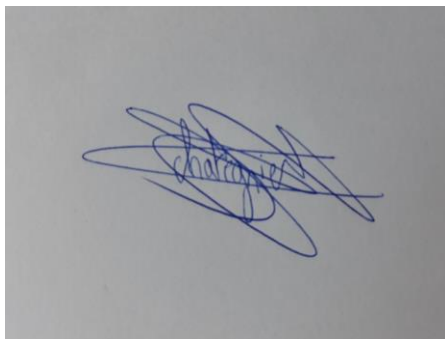
Je déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie.

J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle.

Je sais que les propos empruntés à d'autres auteurs doivent figurer entre guillemets et que je m'appuie dans ce mémoire sur des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise.

Date : 10/05/18

Signature

A photograph of a handwritten signature in blue ink on a light-colored surface. The signature is stylized and appears to be 'Chategnier'.

Résumé : Les enfants sont souvent démunis de langage. En effet, que ce soit pour exprimer leurs sentiments, décrire une situation, un objet ou en production d'écrit, ils leur manquent des mots pour exprimer clairement leur pensée. Devant ce constat, j'ai choisi de travailler le réinvestissement de mots nouveaux en production d'écrit. La littérature jeunesse servira de support. Comment peut-on réinvestir ces mots nouveaux en production d'écrit ? Par le biais d'une association image-mot sur une durée de sept semaines, les élèves pourront comprendre au mieux le mot mais aussi le mémoriser afin de le réinvestir dans une production plus personnelle. Chaque semaine, cinq mots nouveaux sont proposés aux élèves grâce à l'étude d'une œuvre de littérature jeunesse. Le dispositif se déroule sur une durée de sept semaines, nous pourrons alors constater les effets de l'acquisition de mots nouveaux sur les productions des élèves de CE1.

Mots-clés : vocabulaire, production d'écrit, réinvestissement, lexique, cycle 2.