HAL
open science

L'acquisition du vocabulaire au travers des rituels en CE1

Matthieu Rivière

To cite this version:

Matthieu Rivière. L'acquisition du vocabulaire au travers des rituels en CE1. Education. 2016. dumas-01984644

HAL Id: dumas-01984644

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01984644

Submitted on 9 Dec 2019

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.

Mémoire

Didactique du français

L'acquisition du vocabulaire au travers des rituels en CE1

Présenté par Matthieu RIVIÈRE

Sous la direction de Muriel CORET

Année universitaire 2015 - 2016

ÉSPÉ de Poitiers, Site de la Vienne

Mémoire de Master 2, MEEF

Spécialité : Professorat des Écoles

Résumé

Le mémoire présenté ici traite de l'acquisition lexicale pour des élèves de CE1 au travers des rituels. Il s'appuie sur les recherches en didactique du français, précisément dans le domaine du vocabulaire, de ces dernières années. Il propose une piste d'exploitation de ces recherches pour la classe afin amener à une compréhension plus fine de mots inconnus, au travers de l'analyse des processus de formation des mots et de l'élaboration de corpus de mots vérifiant les règles de dérivation léxicale.

Mots-clés

rituels lexicaux, morphologie lexicale, vocabulaire en compréhension, français langue maternelle.

Abstract

The paper which is introduced here considers lexicon acquisition through rituals and routines for pupils aged between 7 and 8. It is based on research of the past few years about French didactics and especially in the field of vocabulary. It provides a trail for a use in class in order to favour a good understanding of unfamiliar words thanks to an analysis of word formation processes and to the constitution of a corpus whose aim is to verify the rules of lexical derivation.

Keywords

lexicon rituals, routines, lexical morphology, lexicon on reading, French mother tongue

Table des matières

Remerciements....1
Introduction....2
1. Apprentissage thématique du vocabulaire ou approche structurée....3
1. 1. Le vocabulaire, un parent pauvre des disciplines du français....3
1. 1. 1. Les Instructions Officielles de 1938....3
1. 1. 2. Un tournant avec les Instructions Officielles de 1972....4
1. 1. 3. Depuis 1991, le vocabulaire en manque de reconnaissance....5
1. 2. Une approche structurée de l'apprentissage du vocabulaire préconisée....6
1. 2. 1. Le verbe, élément pivot dans l'apprentissage du vocabulaire....6
1. 2. 2. Le vocabulaire, un cousin de la syntaxe....6
1. 2. 3. Le cas des noms polysémiques....7
1. 2. 4. Le vocabulaire à inscrire dans un processus d'abstraction....8
1. 2. 5. Faciliter l'apprentissage du vocabulaire par des connaissances en morphologie....8
1. 3. Les activités ritualisées comme facteur d'acquisition lexicale....9
1.3. 1. Le rituel appliqué à l'étude du vocabulaire....9
1. 3. 2. Les activités ritualisées : un cadre sécurisant....10
1. 3. 3. Une nécessaire évolution pour rester efficace....11
2. Enseignement du vocabulaire en CE1 dans le cadre de rituels....12
2. 1. Entre besoins en réception et en production....12
2. 1. 1. Un manuel plébiscité : une étude du vocabulaire majoritairement thématique....12
2. 1. 2. Des pratiques enseignantes inégales, des finalités mal définies....13
2. 1. 3. Un vocabulaire passif ignoré, le vocabulaire pour servir l'orthographe....15
2. 1. 4. Le choix d'un corpus pour la construction d'un lexique mental....15
2. 2. Les activités ritualisées mises en place pour l'apprentissage du vocabulaire....16
2. 2. 1. La place du rituel dans une séquence d'enseignement....17
2. 2. 2. Une nécessaire évolution du rituel proposé....17
2. 2. 3. Déroulement du rituel pour l'étude de la morphologie lexicale....18
2. 3. L'évaluation à l'écrit des compétences langagières en vocabulaire....19
2. 3. 1. De la difficulté à éprouver le vocabulaire passif....19
2. 3. 2. L'analyse morphologique : s'éloigner du référent et aller vers l'étude du système....20
2. 3. 2. 1. L'exemple....20
2. 3. 2. 2. L'exemple glosé....21
2. 3. 2. 3. Le recours à la synonymie....21
2. 3. 2. 4. La définition morphosémantique....21
2. 3. 3. Des processus de compréhension des mots au travers de l'analyse morphologique....21
3. Limites et apports des rituels dans l'enseignement du vocabulaire....23
3. 1. La complexité de la tâche....23
3. 1. 1. Concevoir une programmation pertinente....23
3. 1. 2. La discipline imposée par les rituels....24
3. 1. 3. L'étude du vocabulaire passif, une approche qui peut sembler peu rentable....24
3. 2. Pérennité de l'apprentissage d'un vocabulaire passif....25
3. 2. 1. La conscience du principe de système de la langue....25
3. 2. 2. La capacité à inférer le sens depuis la forme....27
3. 2. 3. Une structuration de la langue importante....28
3. 3. Des risques à ne pas écarter....29
3. 3. 1. Une posture délicate pour le professeur des écoles....29
3. 3. 2. L'analyse morphologique face à des analyses syntaxique....29
3. 3. 3. Un entrainement trop cloisonné et propice à créer des néologismes ?....30
Conclusion....31
Bibliographie....32
Annexes....35

Remerciements

Mes remerciements vont à toute l'équipe enseignante de l'école primaire publique P. et G. Chaussebourg de Mignaloux-Beauvoir, en particulier à mes collègues du cycle 2 pour leur accompagnement tout au long de l'écriture de ce mémoire.

Merci à Madame Muriel Coret pour les réponses qu'elle a apportées à mes questionnements, pour les références scientifiques dont elle m'a fait prendre connaissance afin enrichir ce travail. Merci à Madame Stéphanie Volteau pour son accompagnement en classe tout au long de cette année ainsi que pour son aide à la mise en œuvre des activités ritualisées et ses encouragements.

Merci à Frédéric et Julie pour leur relecture attentive.

Merci à ma famille pour son soutien.

Merci à Romain pour avoir été là tout au long de ce travail.

Introduction

La mise en œuvre de la discipline qu'est le vocabulaire, en classe, est une activité ardue : les ouvrages de français disponibles pour les classes, s'ils possèdent tous une entrée « vocabulaire », ne font de cette matière qu'une étude décrochée de toutes les autres ou, au mieux, une étude accidentelle au gré des textes. Entre vocabulaire choisi arbitrairement et manque de réinvestissement, des programmations claires et efficaces sont délicates à produire. Leur élaboration est ainsi problématique quand, pourtant, posséder un vocabulaire riche et varié est le gage d'une bonne réussite en lecture/compréhension et a fortiori de réussite scolaire.

Des programmations pertinentes viseraient donc à acquérir ce que J. Crinon (2011) appelle la « qualité lexicale », c'est-à-dire la somme tant du nombre de mots effectivement connus par un lecteur que la qualité de la représentation orthographique de ce mot. Pour autant, nul ne peut prétendre connaitre l'intégralité des mots d'une langue ; par la pluralité des processus de formation, des origines de la langue, le vocabulaire est perpétuellement en mouvance et croît au cours du temps. J. Rey-Debove (1984) estime en effet quant à elle que près de 80 % du français est construit par dérivation.

Ainsi, un travail relatif à la manipulation lexicale et à l'assimilation des processus de dérivations ne serait-il pas le gage d'une faculté plus développée de comprendre un texte comportant des mots inconnus ? Entre production et compréhension du point de vue du vocabulaire, face à l'immensité du lexique existant et l'impossibilité de son étude intégrale, l'interrogation de la pertinence de la mise en œuvre d'une étude sur le fonctionnement plus spécifique du vocabulaire est soulevée.

Il semble donc propice d'axer les recherches vers une réflexion sur les méthodes d'acquisition d'un vocabulaire qui se révèlent les plus fructueuses. L'hypothèse ici gage qu'une étude qualitative et structurante des processus de formations des mots à l'école dans des rituels demeure plus fonctionnelle qu'une étude intersyntagmatique.

Afin de vérifier cette hypothèse, la première partie de ce mémoire traitera des recherches actuelles dans le domaine de la didactique du lexique et effectuera des apports relatifs aux neurosciences cognitives quant à la mémorisation du lexique. La seconde partie consistera en l'explicitation des choix didactiques qui ont été faits pour mener à bien un travail sur l'acquisition et la compréhension lexicale. La troisième partie, quant à elle, étudiera les résultats obtenus afin de dégager les apports et limites afférents à la pratique des rituels en classe.

1. Apprentissage thématique du vocabulaire ou approche structurée.

En premier lieu, il convient d'effectuer une clarification quant aux termes utilisés dans cet écrit. Lorsque « vocabulaire » est employé, il est fait référence à l'ensemble des mots qu'un locuteur va comprendre (appelé vocabulaire passif) et produire (appelé vocabulaire actif). Ce corpus ainsi produit par un individu ou un texte, est puisé dans le lexique. Ce « lexique », quant à lui, est une notion abstraite qui fait référence à l'ensemble des mots de la langue, aussi bien en considérant leur réalisation effective que leur existence potentielle.

1. 1. Le vocabulaire, un parent pauvre des disciplines du français.

Avant que de s'attacher à l'analyse des programmes actuels, il convient de s'interroger sur la présence historique dans les Instructions Officielles du vocabulaire et des démarches préconisées pour son étude. Ainsi, Hunkeler (2005) constate que dans les Instructions Officielles les plus anciennes (fin XIXe et début XXe siècle), le cours de vocabulaire procédait de l'explication d'un mot de façon décontextualisée et décrochée des relations intersyntagmatiques, par sa définition la plus généralement acceptée.

1. 1. 1. Les Instructions Officielles de 1938.

L'étude décontextualisée des mots est particulièrement visible avec les Instructions Officielles de 1938 (reprises en grande partie de celles de 1923). Seize pages y sont consacrées à la didactique du vocabulaire : la matière est volontairement décrochée des autres disciplines du français. L'enseignement qui est recommandé est un enseignement en dehors du temps de lecture, a posteriori, et doit viser à établir le sens précis d'un mot vu dans un paragraphe donné. Ce sens précis est vu dans un contexte uniquement puis en décontextualisation complète et doit surtout viser à la maitrise d'une bonne orthographe lexicale. Antonymie, synonymie, homonymie sont étudiées sans structuration particulière, sans que ne soient précisées les finalités de ces apprentissages.

L'étude de la formation des mots ne se fait que dans le cadre de la recherche de mots d'une même famille (dérivation des radicaux avec préfixation et/ou suffixation). Celle-ci ne vise cependant pas cette fois à enrichir un quelconque stock lexical mais à réfléchir de manière raisonnée sur la langue, c'est-à-dire à faire apparaitre, dans des classements, les liens logiques qui existent entre les mots. Et pour y parvenir, les Instructions Officielles préconisent des listes thématiques (en lien avec les mois et les fêtes du calendrier) de mots à étudier et à développer. Au maitre de choisir quel mot étudier et à quel moment, mais cela dans un cadre limité, avec l'étude d'une seule et unique occurrence dans un paragraphe lu.

La séance de vocabulaire décrochée, telle qu'elle est présentée dans les Instructions Officielles et la mise en pratique recommandée, ne se différencient que peu des temps d'acquisition de vocabulaire dans le cadre des leçons de choses en science dans lesquelles concepts et vocabulaire spécifique étaient abordés sans lien par ailleurs. Cette pratique, si elle s'avère efficace en situation immédiate, reste questionnante quant au réinvestissement par ailleurs. Il faut attendre plus d'une trentaine d'années pour que cette pratique en liste de mots et séance décrochée soit remise en question.

1. 1. 2. Un tournant avec les Instructions Officielles de 1972.

En effet, dans les années 60, l'enseignement du français est fortement rénové avec les apports des recherches en linguistique menées par Chomsky en grammaire[1]. L'enseignement de cette discipline est bouleversé avec la considération d'un découpage de la phrase non plus en deux parts (syntagme nominal + syntagme verbal) mais en trois : syntagme nominal sujet + syntagme verbal + syntagme nominal complément. De ce positionnement pivot du verbe s'ancrent les prémices de l'idée que celui-ci et ses compléments (sujet et objet) doivent faire l'objet d'une étude en comparaison. L'idée d'étudier le vocabulaire en situation, dans les relations intersyntagmatiques des mots, apparait pour la première fois.

Les Instructions abandonnent les listes de mots en développant le principe selon lequel les leçons de vocabulaire n'ont que peu d'intérêt si elles sont décrochées des apprentissages des autres disciplines. Ainsi, le vocabulaire ne doit plus qu'être étudié en contexte et doit servir les apprentissages : sont préconisées des découvertes lors de séances d'éveil du monde et de mathématiques. C'est donc un vocabulaire spécifique qui semble s'imposer ; l'étude structurelle et systématique n'est pas reprise dans ces Instructions et en revanche, les élèves doivent maintenant savoir parfaitement effectuer une recherche dans un dictionnaire.

Cette recherche de structuration, importante pour l'apprentissage lexical, est donc remise en question par une spécificité des programmes qui proposent majoritairement une étude lexicale dans le cadre des matières scientifiques (découverte du monde et mathématiques), ce qui pouvait être perçu par les enseignants comme la volonté d'instituer des séances de vocabulaire, à nouveau décrochées d'un apprentissage à ancrer en français. Cette routine qui a pu s'installer, peut être une clé pour la compréhension d'un retour en arrière effectué dans les Instructions ultérieures.

1 Chomsky, N. (1965). *Aspects de la théorie syntaxique.* Paris, France : Éditions du Seuil.

1. 1. 3. Depuis 1991, le vocabulaire en manque de reconnaissance

Ainsi, les textes officiels — qu'il s'agisse de ceux de 1991, de 1995, de 2002 ou de 2008 — accordent une place moindre au vocabulaire : celui-ci disparait parfois presque complètement des programmes pour n'être évoqué que dans deux ou trois occurrences sur l'ensemble des textes. Les Instructions continuent de préconiser pourtant des listes de compétences à acquérir (reconnaissance de famille de mots, antonymie, synonymie, homonymie) mais dans une perspective orthographique : c'est l'orthographe lexicale qui prend le pas sur des activités de structuration du vocabulaire à proprement parler. La séance de vocabulaire ne se considère plus du tout dans un lien intersyntagmatique en situation mais plus sur un travail paradigmatique : la séance peut à nouveau se retrouver décrochée de tout contexte.

Cependant, il convient de noter que seules, dans leur documentation, les Instructions de 2002 présentent des activités de structuration pour l'acquisition du vocabulaire. Ainsi, aux cycles 1 et 2, les élèves vivent des activités de manipulation des mots par dérivation afin d'augmenter leurs capacités de compréhension des textes et de savoir de quelle manière les mots peuvent se former. Le cycle 3 voit clairement, dans ses enjeux, la maitrise des processus de dérivation et du classement en hyperonymes/hyponymes comme des compétences visées. L'orthographe lexicale, comme partie du vocabulaire, est toujours présente mais ne se fait pas figure du seul objet d'étude dans le champ du vocabulaire. Une circulaire de 2007[2] est destinée à renforcer le travail fait en classe quant à l'étude du vocabulaire en vis-à-vis des avancées de la recherche : les nouveaux programmes ne réintroduiront pas les principes énoncés dans cette circulaire.

Pour autant, quantitativement, dans les programmes actuels, le vocabulaire ne fait l'objet que d'un seul et unique paragraphe qui, s'il préconise bien une approche systématique et structurée, ne parvient pas à faire du vocabulaire une matière de prédilection pour les enseignants. Ainsi, le rapport « Bilan de la mise en œuvre des programmes de 2008 » (2013) juge le vocabulaire comme « le parent pauvre des disciplines du français » en cycle 3. Celui-ci est tout autant délaissé au cycle 2 en outre, avec une absence quasiment complète de séance de vocabulaire en CP et peu de séances structurées en CE1. Dans les deux cas, aucune réelle progression n'est mise en place par les professeurs des écoles : le rapport avance que ce manque est directement imputable aux programmes et que des documents d'accompagnement des programmes devraient être mis en place pour le vocabulaire en vis-à-vis des Instructions.

2 Ministère de l'Éducation nationale. (2007). Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences : l'acquisition du vocabulaire à l'école primaire. Repéré à http://www.education.gouv.fr/bo/2007/12/MENB0700659C.htm

Cette lecture diachronique des programmes met en évidence que le vocabulaire était un objet d'enseignement qui avait une place bien particulière dans les programmes : celui d'une discipline laissée pour compte, peu réinvestie et qui bénéficie d'une didactique jugée « en panne » tant par les maitres sur le terrain que par le législateur. Pourtant, ce même législateur propose sur le site Eduscol, un dossier complet (2011) sur l'apprentissage du vocabulaire : la recherche didactique est donc belle et bien existante sur le sujet et des pistes de réflexion sont avancées pour la communauté éducative.

1. 2. Une approche structurée de l'apprentissage du vocabulaire préconisée.

Le dossier de vocabulaire évoqué ci-avant a été édité dans le cadre de la lutte contre l'Illetrisme en 2011. Quatre grands principes pour l'enseignement du vocabulaire y sont institués (et résumés par Picoche) : le cadre général des progressions en vocabulaire et des finalités de son étude y sont présentés afin d'asseoir une pratique efficace pour les enseignants. Un dernier article (Colé, 2011) se consacre à un cinquième principe : celui de l'étude morphologique du vocabulaire.

1. 2. 1. Le verbe, élément pivot dans l'apprentissage du vocabulaire.

Le premier principe sur lequel reposent les recherches de Picoche est donc que le verbe est un élément central dans l'étude du vocabulaire puisque c'est lui qui organise la phrase et y crée les possibilités d'emploi de mots. L'idée n'est pourtant pas novatrice et les travaux de Chomsky avaient déjà préconisé ce travail : comme nous l'avons vu, les Instructions avaient par ailleurs suivi ces recommandations.

Ce qu'il est intéressant de noter est l'idée selon laquelle les mots d'une phrase entretiennent des liens tant syntaxiques que sémantiques les uns entre les autres et que l'on ne peut se soustraire à une étude de ces liens dans le cas de l'étude d'un mot.

Par ailleurs, Lehmann (2011) préconise de s'éloigner au maximum de l'étude des noms pour donner une place plus importante au verbe. En effet, selon elle, le fait de n'étudier que majoritairement des noms communs revient à faire une étude dans laquelle une image vaut un mot. L'étude ne se fait plus que sur un plan référentiel, dans ce que le mot est représentant du monde. Pourtant, une prévalence de la réflexion métalinguistique, c'est-à-dire une étude sur le plan linguistique, est bien plus pertinente et favorisera l'acquisition du vocabulaire.

1. 2. 2. Le vocabulaire, un cousin de la syntaxe.

Le second principe édicté découle directement du premier : les mots ne font sens que dès

lors qu'ils sont étudiés dans leur position dans une phrase et dans les liens qu'ils entretiennent les uns par rapport aux autres. De là, l'étude d'un mot ne peut se faire de manière décrochée sans qu'il n'y ait eu une confrontation avec un bain de textes.

C'est ce que Bentolila (2011) décrit comme la nécessité d'étudier également l'axe syntagmatique du contexte du mot. Et cette étude est selon lui celle qui a été la plus longuement délaissée. Un mot ne peut s'inscrire de façon pérenne dans la mémoire d'un enfant sans l'étude de ses relations avec les mots qui l'entourent car c'est de ces relations que se « [révèlent] les variations de signification d'un mot ».

La compréhension et l'utilisation d'un mot sont dictées par une cohérence intraphrastique à un premier niveau et où le verbe va dicter la cohérence :

(1) ?Le professeur apprend aux enfants à nager.

(2) +Le maitre-nageur apprend aux enfants à nager.

Dans le premier cas, la cohérence est difficilement maintenue : le verbe *apprendre* requiert un complément 1 « aux enfants » et un complément 2 « à nager ». L'actant 0 de ce verbe, son sujet, tend à être perçu comme inopérant en (1) pour des locuteurs natifs mais opérant en (2) : c'est de ce système dont Picoche argue qu'il doit être enseigné en classe dans la mesure où la cohérence est faite lorsque l'on sait de quelle manière s'emploie le verbe, du point de vue de la transitivité certes mais également d'un point de vue culturel et sémantique.

1. 2. 3. Le cas des noms polysémiques.

À nouveau, les principes se recroisent : l'apprentissage de la polysémie des mots d'une langue doit être fait. Bentolila et Picoche se retrouvent en ce que la construction du sens général d'un mot est ainsi mise en avant face à la définition de ses différentes acceptations. Si pour Bentolila, le sens global vient dans un second temps, après une rencontre multiple, pour Picoche il convient de partir d'une définition globale pour ensuite décrire les différentes acceptations de ce mot.

Dans les deux cas, c'est le travail de structuration et de catégorisation qui permet d'amener à une mise en mémoire du mot. Il convient ainsi de rencontrer les mots dans des contextes différents d'un point de vue sémantique et de les réinvestir dans des contextes variés où le faisceau de leurs sèmes divergera. C'est dans cette réalisation que se constate l'appropriation du mot.

1. 2. 4. Le vocabulaire à inscrire dans un processus d'abstraction.

Enfin, dernier principe : établir des classifications. Il s'agit de considérer un mot non comme une étiquette à poser sur une unité de la réalité mais comme un éventail dont chaque versant (sème) est un aspect du mot que l'on étudie. C'est dans la mise en évidence de tel ou tel sème que l'image mentale amènera à se représenter telle ou telle facette du mot. Une telle analyse amène donc à concevoir l'étude des hyperonymes et hyponymes, c'est-à-dire à effectuer une structuration du langage au travers du vocabulaire qui est rencontré.

En résumé, ces quatre principes sont subsumés dans la triple acquisition du mot que décrivent Denhière et Jhean-Larose (2011) : l'acquisition d'un mot se fait lorsqu'il y a création du sens d'un mot (élaboration de ses sèmes constitutifs), que le mot se pare d'un aspect culturel (connotation liée, notion de polysémie : l'aspect affectif d'un mot) et que l'élève crée une référence vers une réalité du monde (invariant perceptif). Bien entendu l'acquisition et l'engrangement de ce mot ne peuvent se faire qu'au niveau de son signifié (décrit jusque là) mais doit être doublé d'une étude de la forme propre du mot : son signifiant.

Ces deux chercheurs arguent que les études ont montré qu'il n'existait aucune mémoire lexicale où un mot serait stocké comme dans un dictionnaire : il s'agit donc pour acquérir un mot d'en extraire les cinq « invariants » décrits plus haut (sémantique, affectif, perceptif, phonétique et graphémique) et de les réinvestir de manière plus ou moins répétée pour en assurer la trace mémorielle.

Cette étape de récupération d'un mot stocké dans la mémoire s'opère selon divers rapprochements. La théorie actuelle la plus plébiscitée par la recherche est celle de la toile verbale (« *cobweb theory* ») développée par Aitchison[3] (1987) : pour lui, la récupération se fait par niveaux successifs. Tout d'abord a lieu une récupération dans le champ sémantique (*voiture/camion, pomme/poire, vert/jaune*) ; intervient ensuite une récupération au niveau des collocations, c'est-à-dire de l'ensemble des mots que l'on rencontre fréquemment comme étant associés (*ciel/bleu, voix/suave, aimer/éperdument*). Enfin, le réseau s'établit entre hyponyme et hyperonymes (*canari/oiseau, voiture/transport*) puis entre synonymes.

1. 2. 5. Faciliter l'apprentissage du vocabulaire par des connaissances en morphologie.

Le cas des affixations dans la récupération lexicale mérite cependant que l'on s'attache plus particulièrement à elles. Pour Van der Linden (2006) dans un premier temps, aucune des désinences

3 Aitchinson, J. (1987, p. 72-85). *Words in the mind*. Oxford, Royaume-Uni : Blackwell.

flexionnelles que le mot peut recevoir n'est stockée en sus de sa forme la plus neutre : marques du genre, du nombre, du temps sont donc rajoutées après la récupération. Dans un second temps, les affixations de dérivation, elles, semblent faire l'objet d'un stockage séparé : ainsi, *faire / défaire / refaire* sont récupérés indépendamment les unes des autres sans subir de modification. Van der Linden précise que bien qu'il n'y ait pas de décomposition lors du stockage, un travail d'analyse et de stockage des morphèmes n'est pas à rejeter.

En ce sens, P. Colé (2011), à l'instar de Denhière et Jhean-Larose, établit un pont important entre acquisition du vocabulaire et acquisition de connaissance sur la formation des mots. Pour elle, l'étude de la morphologie des mots est une clé de la réussite de l'acquisition de vocabulaire :

> *Des recherches ont montré que le développement du vocabulaire chez l'enfant dépend de ses connaissances morphologiques.*
>
> *Des recherchent montrent que la focalisation de l'élève sur la structure morphologique des mots dans des activités scolaires systématiques peut accélérer notablement le développement du vocabulaire.*

Elle développe cette activité en stipulant que les affixations (préfixale comme suffixale) sont intrinsèquement porteuses de sens et peuvent aider au déchiffrage du mot. Pour elle, seule la morphologie dérivationnelle est à proposer aux élèves : l'étude des flexions étant un cas à part et ne portant pas sur les sèmes constitutifs du mot. Cette étude est à faire dans la fréquence de rencontre des outils d'affixation (établissement de régularité, classification, traits sémantiques) afin de créer des liens entre affixes et de pouvoir dégager des régularités à mémoriser.

1. 3. Les activités ritualisées comme facteur d'acquisition lexicale.

1.3. 1. Le rituel appliqué à l'étude du vocabulaire.

Ainsi, le rituel parait particulièrement propice à l'acquisition d'une mémoire du mot. En effet, comme nous l'avons vu, la recherche (notamment Colé, Denhière et S. Jhean-Larose, ou encore Cellier (2011)) fait état de ce qu'un mot, pour s'ancrer dans la mémoire, doit être rencontré le plus grand nombre de fois possible. C'est là le gage d'une mémorisation à long terme qui n'est rendue possible que dans un travail où le mot est d'abord oublié pour être à nouveau rencontré (ce que le maitre va le plus difficilement accepter et pouvoir gérer), va subir des modifications (transformation des sèmes), des mises en phrase (relation intersyntagmatique) pour aller vers

l'élaboration d'un prototype de ce mot.

En cela, un rituel doit être mis en place durant lequel le mot sera tour à tour construit avec l'élaboration du sémème du mot (*chaise* dans le champ des *sièges* se constitue du faisceau de sèmes : *(1) avec dossier (2) sur pieds (3) pour une personne (4) pour s'asseoir* et des catégories ontologiques « inanimé, objet fabriqué ») qui va de pair avec l'établissement d'une catégorisation (« chaise » appartient au groupe catégoriel « siège ») et d'une hiérarchisation (« chaise » est plus typique dans le groupe « siège » que « bergère »).

Le rituel permet donc a priori de pouvoir recouper les éléments de rencontres multiples, de mise en relation du mot de manière horizontale (dans ses relations syntaxiques et sémantiques) et de manière verticale (catégorisation, typicalité, synonymie, …). Cellier évacue ainsi l'idée d'un rituel de type « mot du jour » qui n'amène qu'une mémorisation à court terme : le mot a besoin de posséder un contexte de rencontre (vocabulaire de la classe, vocabulaire fréquent dans les consignes, dans la littérature jeunesse…) pour être décortiqué en décontextualisation. De là se fait la construction du mot et la remise en phrase pour ancrer « la pratique du mot » et sa mise en mémoire effective. C'est ce qu'elle caractérise comme le principe de passage cyclique entre le discours (mot en contexte) et la langue (mot comme objet d'étude).

1. 3. 2. Les activités ritualisées : un cadre sécurisant.

Bentolila (2011) va plus loin : pour lui la mise en place de rituels qui va faire des mots des objets d'étude à part entière est rassurante et doit avoir lieu le plus tôt possible (dès 3 ans). En effet, avec une telle pratique, les mots sont analysés sous toutes leurs « coutures » et l'élève doit devenir acteur de leur analyse : lui aussi peut entendre, lire des mots qui le questionnent et qu'il lui convient de faire remonter au maitre. De ce travail, l'élève est impliqué dans l'apprentissage, sait qu'il peut fournir des objets d'apprentissage lui aussi.

Et au-delà, en recourant à la vie en dehors de la classe : le mot se dote d'une dimension culturelle bien plus forte. Le rattachement à ce que l'élève peut vivre en famille est à mettre en place : le mot prend une saveur particulière et son lien avec les usages sociaux lui assure un ancrage réel dans la mémoire de l'enfant.

Le rituel, en tant que moyen d'enseignement (en dehors ou dans le champ du vocabulaire), est largement utilisé dans le contexte de l'école maternelle, plus rarement à l'école élémentaire : pour autant il ne figure dans aucun texte réglementaire et seul un paragraphe est trouvé sur

Éduscol :

> *« Les rituels sont des activités régulièrement reproduites, qui structurent le temps de la classe, participent à la socialisation et amènent les élèves à progresser, évoluer dans leurs compétences de communication dans un climat sécurisant ».*

Marchive (2007) explicite ce cadre sécurisant : les rituels permettent une mise en place efficace de la forme et de la condition de l'enseignement. Dans le cadre d'un rituel chaque pôle didactique a une place qui lui est bien spécifique et les modalités de travail, déjà fixées, se mettent en place plus rapidement, plus efficacement et plus sereinement.

1. 3. 3. Une nécessaire évolution pour rester efficace.

Cependant, un rituel jugé efficace à un instant T ne saurait se suffire sur une longue période. Si l'étude menée par Caffieaux (2011) s'attache presque exclusivement aux rituels menés en maternelle, il est possible d'en extrapoler un point important pour l'école élémentaire. Pour elle en effet, un rituel possède une fonction qu'elle qualifie de « chronogénétique » : pour être efficace, le rituel se doit d'évoluer au cours du temps afin de dépasser toujours le stade des apprentissages assimilés et fournir un matériel nouveau aux élèves.

Il convient ainsi de considérer la mise en place de rituels comme étant un vecteur facilitant pour la mise en mémoire de mots pour l'élève. Ce rituel doit être pensé comme évolutif et doit travailler sur les deux axes dans lequel le mot se trouve : sur un axe intersyntagmatique, dans le rapport aux autres mots, et dans un axe paradigmatique dans la motivation quant au choix de ce mot. Ces axes permettront d'accéder à un travail en décontextualisation pour extraire le sens général du mot, une étude morphologique permettra de mettre en valeur cette définition avant de réinvestir le mot et ses différentes acceptations en situation.

2. Enseignement du vocabulaire en CE1 dans le cadre de rituels.

2. 1. Entre besoins en réception et en production.

La difficulté majeure dans le domaine du lexique est celui de savoir ce que l'on cherche à enseigner et comment y parvenir. Si la lecture de la littérature scientifique permet d'obtenir une idée, l'étude de divers manuels de cycle 2 offre dans la majorité des cas des séances dans le champ du vocabulaire qui ont pour objectif d'engranger des mots nouveaux sans construire de réel lien, ni de véritable entrée sur le fonctionnement du système de la langue. Face à cela, il est intéressant de voir quelle est la pratique des enseignants sur le terrain.

Pour ce faire, un questionnaire (Annexe A - Questionnaire transmis aux professeurs des écoles) a été proposé à des Professeurs des Écoles (PE) de cycle 2 de l'académie de Poitiers (majoritairement des enseignants de Vienne et de Charente) : 63 réponses ont été obtenues et permettent de mettre en avant diverses attitudes face à l'étude de la langue pour le vocabulaire.

2. 1. 1. Un manuel plébiscité : une étude du vocabulaire majoritairement thématique.

Lorsqu'on leur demande s'ils utilisent un manuel précisément, beaucoup (27 professeurs des écoles, 43 %) citent *Réussir son entrée en vocabulaire au cycle 2,* de chez Retz. Lire son sommaire permet de se rendre compte qu'un tiers de son contenu est attaché à la structuration de la langue.

Sans surprise, on retrouve les items des programmes : connaitre l'ordre alphabétique et savoir utiliser un dictionnaire. Ces compétences sont largement reprises parmi les enseignements[4] mais pour autant, il est difficile de parler d'un réel travail en vocabulaire : ordre alphabétique et dictionnaire étant vus comme des outils de travail et non comme des objets d'étude.

Des activités de structuration, recommandées par la recherche, sont cependant bel et bien présentes. On retrouve ainsi la catégorisation, les antonymes, les familles de mots (une approche vers la dérivation donc) et la synonymie. Mais pour ces quatre séquences, on peut déplorer seulement deux bains de texte, pour l'antonymie et la synonymie. En revanche, les séquences suivent une progression favorisant la structuration du langage : des regroupements de termes, des manipulations, des verbalisations. Le tout amène à une décontextualisation intéressante mais qui se contente de ne se faire qu'en surface : le mot n'est ainsi que peut remis en contexte ou du moins, il n'est pas étudié ni réemployé dans un contexte différent.

4 On s'appuie ici sur les données du rapport « Bilan de la mise en œuvre des programmes de 2008 » (2013) évoqué plus tôt dans ce travail.

Pour le reste du manuel, l'enseignement s'effectue au travers de listes thématiques de vocabulaire. Celles-ci rejoignent évidemment des entrées du programme dans les autres disciplines (le temps qui passe, l'alimentation, le vivre ensemble, les paysages entre autres entrées) mais pour autant, il convient de se demander si l'ajout de l'étude d'un vocabulaire spécifique est réellement pertinente et quel emploi pourra être refait si ce n'est dans la leçon qui est en train d'être vue par les élèves.

L'étude des listes de mots montrent que ceux-ci sont largement des noms communs, quoique l'on retrouve occasionnellement des adjectifs et des verbes plus rarement. En effet, sur l'ensemble des séquences, les attentes en termes d'objectifs ne font pas figurer l'étude de plus de 15 verbes, lorsque l'on retrouve aisément plus d'une centaine d'adjectifs que l'élève doit connaitre, et encore plus d'occurrences de noms communs.

Nonobstant, il convient de noter que malgré l'absence de bain de texte, des activités de structuration faisant appel aux notions évoquées plus haut sont bel et bien présentes.

D'autres manuels[5] d'étude de la langue ont été proposés par les enseignants ayant répondu au questionnaire. Parmi ces divers manuels, un manuel (*Ribambelle,* Hatier) propose des séances de vocabulaire « incidentes » : elles interviennent au gré des lectures de texte en fonction des difficultés rencontrées. Les autres quant à eux proposent des séances complètement décrochées et servent un apport théorique pour les apprenants. Les notions sont parfois abordées en interdisciplinarité (à l'instar de *Réussir son entrée en vocabulaire au cycle 2*), et l'élève est invité à employer de nouveaux mots sur des temps d'écriture, sans qu'une étude ne soit faite pourtant sur les mots proposés.

2. 1. 2. Des pratiques enseignantes inégales, des finalités mal définies.

Sans doute, l'objectif d'une telle structuration est mal perçu et l'enseignement du vocabulaire pâtit de ce manque. En effet, les enseignants des classes, quelles qu'elles soient, reconnaissent tous la nécessité d'un travail lexical mais, face au manque d'informations dans les textes officiels, se retournent principalement vers des manuels où les séances sont à prendre clé en main et où l'investissement n'est pas forcément le plus important.

À la question « *Pour vous, quelle est la finalité de l'enseignement en vocabulaire ?* », une typologie des réponses a pu être faite. Celles-ci ont été regroupées selon deux grandes catégories :

5 *CLÉO* chez Retz, *Mot de Passe* chez Hachette, *Mots en herbes* chez Bordas ou encore *Ribambelle* chez Hatier (ne sont cités que les manuels apparaissant plus de 3 fois).

production et réception.

On entend par production toutes les réponses qui correspondent pour les enseignants aux compétences à acquérir dans la langue pour pouvoir créer des textes ou pouvoir jouer avec des mots nouveaux de façon conscientisée : c'est l'emploi du vocabulaire actif. À l'inverse, le champ de la réception correspond à celui dans lequel une étude permet de pouvoir régir face à des mots inconnus dans une situation : la finalité est donc ici située du côté du vocabulaire passif.

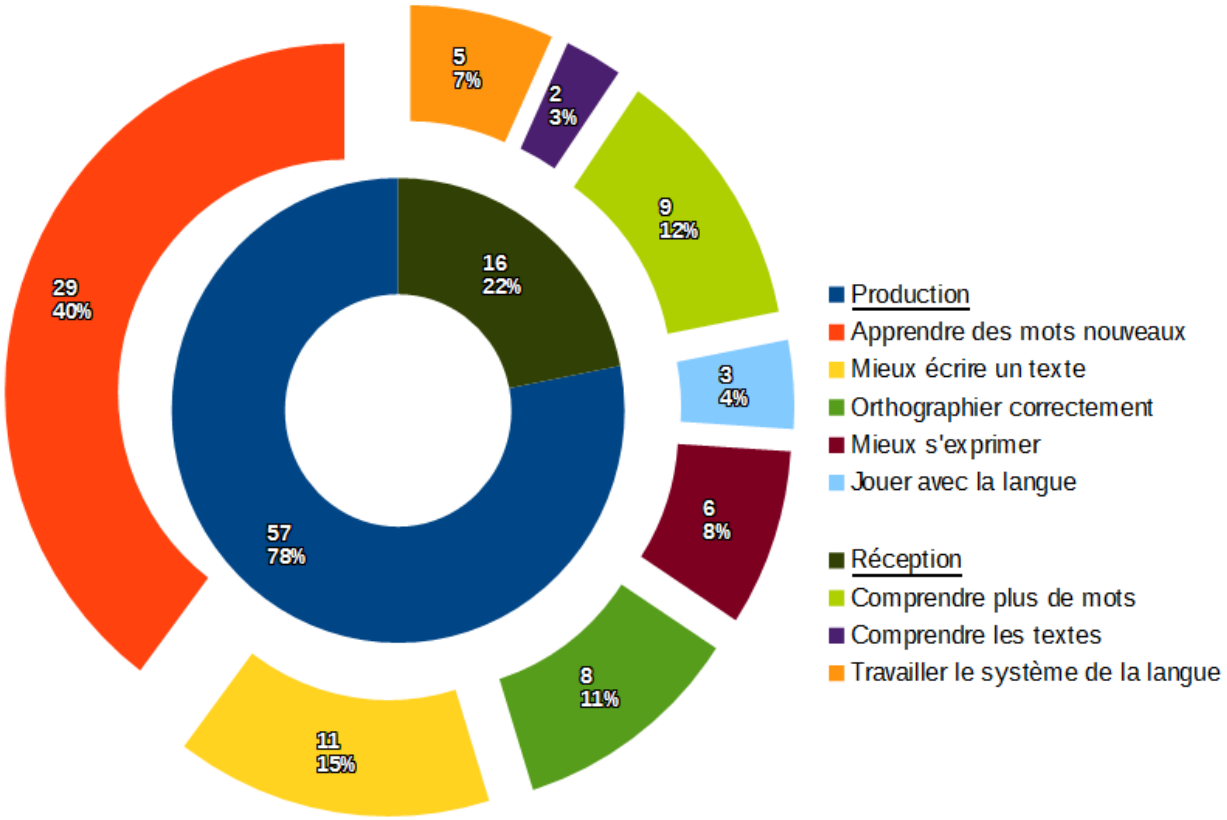


Illustration 1: Diagramme - Finalité de l'enseignement du vocabulaire selon les PE

L'observation du diagramme révèle que pour une grande majorité, c'est bien des compétences en production qui sont à travailler. Le choix a été fait de placer l'item « Apprendre des mots nouveaux » dans le champ des compétences en production car en analysant les méthodes employées, il est apparu qu'il ne s'agissait pas de faire un travail sur le système de la langue mais un travail sur un vocabulaire spécifique dans le cadre duquel l'évaluation porterait principalement sur le fait d'effectuer une correspondance entre le mot et son référent (c'est-à-dire une image) et sur la capacité de l'élève à correctement orthographier le mot.

À presque aucun moment, les réponses ne laissent apparaitre que l'étude en vocabulaire se

fait pour une structuration du langage, ni dans une visée plus générale. C'est sûrement là que le bât blesse d'ailleurs : les mots proposés sont sémantiquement proches mais il n'est que très rarement proposé une étude de leur lien intersyntagmatique avec les autres éléments. Quant à la morphologie, en dehors des familles, elle n'est pas abordée. En dehors d'un champ théorique — radical, préfixe, suffixe sont des notions abordées très tôt (contre les attentes institutionnelles par ailleurs) sans réelle manipulation pour construire le sens de chaque morphème — il est dommageable de constater qu'une approche systémique est négligée en faveur d'une étude systématique d'un mot pris seul pour lequel d'autres termes utilisant les mêmes morphèmes seront cherchés après coup.

2. 1. 3. Un vocabulaire passif ignoré, le vocabulaire pour servir l'orthographe.

Les enseignants reconnaissent bien que la tâche est immense en matière d'étude du lexique et qu'elle ne saurait être exhaustive. Pourtant, si cette observation est bien présente, force est de constater que les pratiques demeurent fortement ancrées du côté d'une analyse mot à mot ainsi que du côté d'une étude du mot parmi un ensemble issu d'un champ lexical. Rarement, le recoupement recoupement d'unités constitutives des mots parmi le lexique est effectuée.

Si cette approche qui est faite est intéressante du point de vue des neurosciences et ne doit pas être abandonnée, du point de vue du développement du langage chez un apprenant, la seconde est la plus opérante. En effet, c'est en effectuant des catégorisations de morphème que l'enfant va pouvoir être à même de déchiffrer des mots inconnus qu'il rencontrera dans les textes.

En allant plus loin, on peut noter que les finalités évoquées par les PE tendent à rejoindre une autre discipline du français : l'orthographe. En effet, la compétence « mieux écrire » rejoint parfois dans la formulation des PE la compétence « orthographier correctement » : orthographe et vocabulaire se superposent ici quand, pourtant, il ne s'agit pas des mêmes finalités qui sont en jeu, quoiqu'elles soient complémentaires.

2. 1. 4. Le choix d'un corpus pour la construction d'un lexique mental.

De ces différentes observations, il convient donc d'opter pour un corpus de mots que l'on souhaite étudier avec les élèves. Le travail effectué se situe sur le semestre 4 de l'année universitaire et correspond donc à la seconde partie de l'année scolaire, à partir de janvier. Les élèves ont travaillé en lexique sur les mots de même famille et les concepts de catégorisation durant la première partie de l'année. Deux séquences sur l'antonymie et la synonymie sont prévues pour la fin de l'année.

La première idée qui est suivie est celle d'étudier les mots selon leur fréquence littéraire. Le

choix des mots a donc été effectué parmi les articles présents dans le *Dictionnaire du Français Usuel* (DFU), de Picoche et Rolland (2001)[6] qui rassemble les mots les plus usités de la langue française.

Ensuite, il s'est agi de sélectionner le thème qui serait développé, et ce, en lien avec les programmes en vigueur : l'étude des familles de mots ayant été faite, il a été choisi de la développer plus avant. En effet, les élèves connaissaient d'ores et déjà le principe des familles de mots, ils étaient plus ou moins déjà familiers avec l'idée de radical, qu'ils n'appelaient pas encore comme cela. Pourtant l'étude qui avait été faite, et qui se basait sur *Réussir son entrée en vocabulaire*, n'était pas pleinement satisfaisante car elle s'attachait trop à l'idée selon laquelle une famille de mots est un ensemble de mots faisant penser à la même chose : c'était la propriété référentielle des mots qui avait été mise en place lorsqu'elle ne permet pourtant pas de structurer spécialement le langage.

Il ne s'agit pas dans ce prolongement, au regard des programmes, d'introduire la théorie de dérivation en faisant une étude spécifique des affixes et de la terminologie, mais bien de manipuler la langue dans une approche qui vise à créer une première conscience de la morphologie lexicale.

2. 2. Les activités ritualisées mises en place pour l'apprentissage du vocabulaire.

Pour ce travail, la mise en place de rituels en classe de CE1 a fait l'objet d'un choix particulier. Parmi les enseignants interrogés, trois enseignants mettaient en place des activités ritualisées de ce domaine dans leur classe. J'ai choisi de m'intéresser à deux d'entre eux.

> *Témoignage 1 : Les rituels dans ma classe interviennent après un temps où nous avons fait la leçon sur un thème. Ils prennent la forme de petits jeux de type défis. Par exemple, sur les familles de mots, les élèves devaient trouver le plus de mots possible par rapport au premier mot.*

> *Témoignage 2 : Le lundi matin après que l'on soit arrivé en classe, les élèves doivent mettre dans une boite les mots intéressants auxquels ils ont pensé pendant le week-end, qu'ils ont lus ou qu'ils ont entendus. Le mardi matin, on déplie les mots et on cherche des mots qui ressemblent au mot pour lequel nous avons voté.*

L'un et l'autre sont particulièrement intéressants en ce qu'ils montrent deux aspects de la littérature scientifique auxquels il n'a pas encore été fait référence ici.

6 Il peut être étonnant de citer ici le *DFU* qui prône dans sa pédagogie une étude quasi-exhaustive, ou en tous cas systématique des mots de la langue. Cependant, son contenu demeure un outil indispensable pour l'étude de la langue et peut-être détaché de la pédagogie qui y est proposée.

2. 2. 1. La place du rituel dans une séquence d'enseignement

Tout d'abord, le premier témoignage permet de voir que le rituel est un outil dont l'utilité vient, pour cet enseignant, dans un second temps. Il bénéficie d'une présentation théorique en amont. Il peut être intéressant de se poser la question de savoir ce que sert le cadre des situations ritualisées.

Garcia-Debanc et Trouillet (2013) répondent à cette question : les situations de rituel n'ont pas de place définie et peuvent tout aussi bien se situer en amont d'un travail, qu'en guise de réactivation d'un travail déjà effectué pour introduire un nouvel obstacle ou qu'enfin comme moyen d'entrainement pour acquérir une certaine automatisation des processus.

Nous avons choisi ici de mettre en place un rituel qui servirait à automatiser l'analyse de la morphologie d'un mot en le recoupant avec des mots de la même famille ou avec des mots bénéficiant de mêmes affixations. Les activités ritualisées se placent donc dans un second temps, comme pour le cas du témoignage 1, après une étude « théorique » d'approche de la notion.

2. 2. 2. Une nécessaire évolution du rituel proposé.

Le témoignage 2 quant à lui, offre une perspective qui est motivante : si la forme ludique est en soi un gage d'implication, le choix des mots n'est que rarement laissé à l'opportunité de l'élève. Cela implique en effet que les élèves soient forts de propositions pour avoir suffisamment de matière afin de pouvoir travailler la notion abordée.

L'idée proposée, cependant, rejoint fortement le concept du « mot du jour » que la recherche tend à écarter comme nous l'avons dit plus haut. En revanche, le principe d'un choix plus ou moins « démocratique » pour l'analyse d'un mot est ici intéressante. Cet axe de travail est donc conservé dans les activités ritualisées qui seront mises en place avec les élèves.

L'évolution, en acquisition et en difficulté, des activités se fera selon la progression suivante :

Séance	Contenu d'enseignement	Évolution
1	Le verbe « atterrir » Le préfixe a- (aboutir, attendrir, atterrir…) > idée d'un but à atteindre	Choix du mot par l'enseignant
2	L'adjectif « malheur » Le préfixe mal- (maladroit, malaise malentendu, malhabile, maltraiter…) > idée exprimant le contraire	
3	Le nom « fillette » Le suffixe -ette (bouclette, camionnette, fourchette, maisonnette, pochette...) > diminution	Introduction d'un suffixe
4	Des mots commençant par re- > idée de répétition	Choix du mot par les élèves
5	Des mots se terminant par -age > idée du résultat d'une action vs. un ensemble de mêmes éléments	Suffixe qui crée deux grands types de mots
6	Des mots se terminant par -able > expression de la possibilité	

Tableau 1 : Progression pour les rituels en morphologie lexicale

On a donc fait ici le parti pris de proposer dans un premier temps des mots de façon arbitraire, le temps que les élèves se dégagent de la compréhension du principe du rituel et afin qu'ils aient le plus de données possibles pour pouvoir chercher des mots qu'il est intéressant d'étudier.

Les premiers mots choisis appartiennent comme nous l'avions annoncé plus tôt à des mots fréquents de la littérature française et les affixations introduites sont des affixations parmi les plus productives en français. Les dérivations avec des préfixes scientifiques ont été écartées de l'étude pour deux raisons principales : la première étant que peu de ces mots font partie des fréquences relevées dans le DFU et la seconde considère la composition savante comme étant propre au cycle trois de l'école primaire.

2. 2. 3. Déroulement du rituel pour l'étude de la morphologie lexicale.

Le rituel qui a été retenu pour le travail en classe s'inspire du rituel « Un mot à comprendre », dans *50 activités ritualisées pour l'étude de la langue française*, de Garcia-Debanc et Trouillet (2013). L'activité (Annexe B – Déroulement type d'une séance de rituel) se décompose en

quatre temps forts qui vont rythmer la séance. Le premier de ces temps permettra de voir le mot en contexte et de l'expliciter pour aller vers la construction de sa définition. Suivra une confrontation pour mettre en avant les sèmes que les élèves ont trouvés et qui semblent constituer la « souche » du mot, c'est-à-dire l'ensemble des sèmes qui compose le mot quel que soit son emploi : c'est le moment pour l'introduction de la polysémie afin que de vérifier que les sémèmes sont les bons. Il s'agira ensuite d'étudier la morphologie et de voir quelle partie du dérivé porte tel ou tel sens (analyse morphologique et sémantique). La séance se terminera par la régularisation de la découverte de l'emploi d'un affixe avec la recherche d'autres mots construits de la même façon et qui mettent en évidence la présence des sèmes reconnus plus tôt.

2. 3. L'évaluation à l'écrit des compétences langagières en vocabulaire.

Afin de constater l'évolution des élèves dans le domaine de la morphologie lexicale, il leur a été proposé avant de commencer les activités ritualisées une évaluation diagnostique (Annexe C – Évaluation diagnostique) qui serait à comparer à une évaluation sommative (Annexe D – Évaluation sommative) de la même forme qui reprendrait les éléments étudiés.

2. 3. 1. De la difficulté à éprouver le vocabulaire passif.

Notre étude ne se situant pas dans une perspective de connaissance de mots précis mais bien sur les procédures permettant d'inférer le sens d'un mot depuis ses morphèmes, il a fallu envisager une évaluation différente de celles que l'on peut rencontrer en vocabulaire. C'est dans cette réalisation que la complexité des enjeux a pris tout son sens et qu'il a été plus aisé de comprendre pourquoi les enseignants lorgnent peu du côté des acquisitions en vocabulaire passif.

En effet, si évaluer une liste de mots apprise presque par cœur se révèle assez commode, force a été de constater qu'évaluer l'acquisition d'une procédure cognitive demande de réfléchir sur des outils peu utilisés.

Il a ainsi été choisi d'axer le travail d'évaluation sur deux critères principaux : tout d'abord, la capacité à produire une définition d'un mot fréquent non étudié en classe. On attend ici que les élèves soient en mesure, non de réemployer le mot dans une phrase, mais d'en expliciter le sens. Cette attente amène à reformuler le sens de l'affixe présent dans un mot, et à le mettre en relation avec le radical auquel il est rattaché, *id est* d'en faire l'analyse morphosémantique.

Le second choix qui a été fait est celui d'évaluer la capacité des élèves à comprendre des pseudo-mots formés sur la base des affixes qui ont été vus en classe. Là encore, le travail doit

pouvoir révéler la capacité d'un élève à utiliser ses connaissances en morphologie lexicale pour pouvoir déduire le sens d'un mot inconnu. Le choix d'inclure un pseudo-mot s'est fait pour que les résultats ne soient pas faussés par le niveau hétérogène que les élèves ont en vocabulaire : c'est-à-dire ne pas offrir l'occasion de chercher un contexte pour une définition mais bien d'analyser le mot en lui-même.

2. 3. 2. L'analyse morphologique : s'éloigner du référent et aller vers l'étude du système.

Tout d'abord, c'est la compétence définitoire qui a été évaluée. Il a été demandé aux élèves de proposer dans chaque évaluation deux définitions. L'évaluation diagnostique portait sur le verbe « atterrir » et sur l'adjectif « maladroit ». Ces mots ont été choisis car il s'agit de l'entrée dans l'étude de la morphologie dans les rituels proposés par la suite : il semblait donc facilitant d'avoir une base de travail pour mener les rituels et que les élèves aient déjà pu réfléchir et se familiariser avec les mots avant les premières séances de vocabulaire.

Les réponses à cette évaluation diagnostique permettront de mettre en évidence que les élèves s'éloignent de la fonction référentielle des mots pour en faire une analyse interne et en déduire le sens. L'évaluation sommative s'est, elle, attachée à la définition du verbe « aborder » et de l'adjectif « mangeable », tous deux comportant des affixes étudiés en classe.

La lecture de Lehmann (1993) et Lehmann et Martin-Berthet (2003) a permis l'élaboration d'une grille d'analyse des productions des élèves pour les définitions. Ce sont donc quatre types de définition qui ont été repérés : ils sont ici classés depuis le processus le moins intéressant pour l'étude de la langue comme système, au plus intéressant.

2. 3. 2. 1. L'exemple.

Tout d'abord la moins efficace est l'exemplification sans glose.

(3) L'avion va atterrir.[7]

(3bis) Les pirates sont en train d'aborder le bateau.

(4) L'avion atterrit à l'aéroport.

(4bis) Les pirates crient « à l'abordage » !

7 Les citations des productions d'élèves ont été corrigées d'un point de vue grammatical et orthographique.

Dans cette catégorie, deux variations ont été classées : tout d'abord, une variation où le mot était remployé à l'identique (3 et 3bis) et une où l'exemple était quelque peu réécrit, soit pour la conjugaison, soit en recourant à un mot de la même famille (4 et 4bis).

2. 3. 2. 2. L'exemple glosé.

Forme un peu plus évoluée, l'exemple glosé recoupe les définitions dans lesquelles le mot proposé est repris comme pour l'exemple, mais bénéficie d'une explicitation (dans la majorité des cas rejetée en fin de définition), en gras dans l'exemple suivant.

(5) Quand l'avion atterrit, ***c'est qu'il touche le sol****.*

2. 3. 2. 3. Le recours à la synonymie.

Une pratique assez proche de l'exemple glosé est celle du recours à la synonymie : ce cas, en marge (une seule occurrence sur tout l'essai), a été utilisée avec l'adjectif « mangeable ». Cette fois-ci, à la différence de l'exemple glosé, l'élève est allé vers plus d'abstraction.

(6) Quand c'est comestible.

2. 3. 2. 4. La définition morphosémantique.

Dernière forme rencontrée — et souhaitée — : la définition morphosémantique, il s'agit de celle qui a été le plus travaillée au cours des rituels au travers de la verbalisation des sémèmes des mots rencontrés. Il s'agit, pour cette catégorie, d'analyser l'affixe séparément de son radical. L'attente se situait donc dans des analyses comme les suivantes.

(7) Atterrir, c'est quand on arrive sur la terre.

(8) Maladroit, c'est quand on n'est pas adroit.

(9) Mangeable, c'est qui peut être mangé.

2. 3. 3. Des processus de compréhension des mots au travers de l'analyse morphologique.

Le second versant des évaluations proposées consiste pour l'élève à se placer dans une situation où le mot n'est pas connu de lui, et ce, afin de gommer les inégalités en terme de connaissance de mots mais également afin d'empêcher tout passage vers une primauté du référent.

Les élèves ont donc été confrontés à de courts textes de science-fiction : dans un futur

hypothétique, des objets, des machines, des procédés sont créés : ces pseudo-mots faciles à lire servent de base à un travail sur la morphologie. En effet, à partir d'eux, d'autres mots ont été formés : aux élèves de retrouver quel sens a été ajouté par l'affixation.

(10) Dans le futur, une machine a été créée : on l'a appelée la télamme. Quelques années plus tard, un chercheur a inventé la télammette, c'est...

3. Limites et apports des rituels dans l'enseignement du vocabulaire.

3. 1. La complexité de la tâche.

3. 1. 1. Concevoir une programmation pertinente.

Une difficulté, sans aucun doute, réside dans le choix d'une bonne programmation. Si, comme nous l'avons maintes fois répété, il n'est pas possible de faire une étude exhaustive du lexique français, peut-être est-il envisageable en revanche de programmer sur l'ensemble d'une école l'analyse des affixes les plus productifs de la langue, en lien direct avec les capacités des élèves. Il conviendrait certainement qu'une étude de ce type soit menée afin d'en constater les effets réels sur un long terme.

En effet, ici, la programmation s'est faite sur un mi-temps sur une seule classe : la comparaison de résultats est donc problématique et la programmation s'est heurté à finalement devoir s'adapter aux autres disciplines voire à difficilement trouver des échos (le mi-temps ne prévoyant pas une répartition de la littérature et de l'orthographe). Cependant, sur les leçons qui ont pu faire l'objet d'un réinvestissement dans le rituel — ça a été le cas des contraires notamment —, la motivation et l'implication des élèves étaient bien plus importantes et le réemploi et les recherches en régularisation ont été globalement mieux réussies.

Cette difficulté à tisser du lien à travers d'autres objets d'étude mise à part, la programmation faite ici relève d'un choix dicté par la recherche tant pour le cadre et la méthodologie que pour les objets sélectionnés.

Tout d'abord donc, l'analyse des affixes les plus productifs a permis d'écarter les suffixes en -tion jugés trop difficiles pour des élèves de CE1. En effet, pour le graphème -ion, l'étude dans la classe n'avait pas encore été faite en orthographe, il semblait donc peu pertinent de proposer ici un travail faisant intervenir une graphie non encore maitrisée. Les travaux de Billières (2005)[8] montrent en effet que lorsque la correspondance oral/écrit n'est pas acquise, l'accès à une bonne compréhension hors contexte se bloque car l'élève doit fournir trop d'efforts cognitifs sur un travail de bas niveau d'encodage/décodage. De la même manière, les suffixes faisant intervenir un son [j] ont été écartés (-ier/-icien).

Ce sont donc des sons déjà connus qui ont été choisis : le choix s'est également porté sur la vue de différents types de sèmes liés au morphème. Ainsi, parmi les suffixes productifs, il aurait pu

8 Billières, M. (2005). *Codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de travail*. Repéré à http://corela.revues.org/1110

être tout aussi bien envisagé d'étudier le suffixe -ment : il a été jugé préférable de l'écarter tant que les élèves ne maitrisent pas encore la connaissance de l'adverbe afin de ne pas écarter, de façon arbitraire, des trouvailles correspondant bien à la graphie demandée.

3. 1. 2. La discipline imposée par les rituels.

Sans doute est-ce là le pari ardu lorsque l'on fait des rituels : se forcer à s'y tenir. Le rituel du matin, qui est plus une routine, est assez aisé à tenir car il est nécessaire de faire l'appel. En revanche, pour une séance qui est décrochée et ne se constitue « que » d'un temps de rituel : il convient d'être rigoureux et discipliné pour se forcer, hebdomadairement, à ne pas faire l'impasse sur ce temps.

Le choix a été fait ici de placer les séances de vocabulaire le jeudi matin, tout de suite après l'entrée en classe : cela a permis de ne pas se laisser dépasser par des leçons plus formelles. Dès septembre, les élèves ont été habitués à l'attitude à tenir face aux différents rituels de vocabulaire qui pouvaient leur être proposés. C'est donc sans difficulté particulière qu'ils sont entrés dans l'activité.

Un autre élément de discipline qui peut vite être oublié dans les rituels est celui de l'institutionnalisation : celle-ci dépendait dans mes rituels principalement de la modalité qui était choisie. Au cours de l'année les élèves ont donc testé des écrits personnels (forme de petits exercices), des synthèses collectives affichées, et des traces, collectives, écrites dans le cahier commun de vocabulaire (Annexe G – Exemple de trace écrite sur le préfixe re-) et distribuées à la classe entière dans leur cahier du jour.

Pour ce rituel, c'est ce dernier fonctionnement qui a été privilégié. En effet, les élèves pratiquaient pendant l'activité de nombreuses traces écrites et j'ai donc pris à ma charge de noter leurs évolutions et leurs remarques quant à la langue. Ce cahier me servait également de support pour les temps d'APC durant lequel les élèves peuvent rester dans la classe pour travailler sur des jeux de réinvestissement en autonomie. Le cahier de vocabulaire leur était utile pour se relancer dans les acquisitions sur les affixes et pouvoir jouer à des activités tirées de Calaque, *Les mots en jeux* (2014).

3. 1. 3. L'étude du vocabulaire passif, une approche qui peut sembler peu rentable.

Tout au long du travail qui a été fait, il a été très intéressant de voir l'intérêt que les élèves portaient à l'activité. Nombre d'entre eux, en effet, d'ordinaire plus passifs se sont révélés être très

intéressés par les activités et ont pleinement participé à l'élaboration des corpus que nous constitutions à chaque temps. L'intérêt qu'ils portaient aux mots de leur langue était réel, avec de vrais questionnements et une évolution du raisonnement vers des problèmes relevant non plus du référent ou du sens, mais également de la forme comme étant le révélateur d'un sens « profond ».

Pour autant, la complexité à constituer des corpus, la rigueur nécessaire pour mener à bien les rituels, la difficulté à obtenir des résultats tangibles, ou du moins directement observables par les parents et par l'institution — quand l'étude d'une liste de mots ordonnée, elle, l'est — peut sembler faire du travail sur le vocabulaire un projet qui semble bien peu rentable en terme d'observation directe en regard du temps consacré à sa pratique (hors classe et devant les élèves).

Cependant, les chercheurs[9] s'accordent sur le fait qu'une première sensibilisation en CE1 à la morphologie lexicale reste le gage d'une acquisition plus importante du vocabulaire au cycle 3. En outre, elle favorise l'accès à la compréhension des textes en augmentant largement le répertoire des possibilités de l'élève selon un phénomène de « propagation » : ainsi pour un mot appris au travers d'une analyse morphologique, on considère qu'un à trois mots en plus sont compris par l'élève.

3. 2. Pérennité de l'apprentissage d'un vocabulaire passif.

3. 2. 1. La conscience du principe de système de la langue.

Les questions posées en (a) et (b) se réfèrent à l'évaluation initiale, les questions en (c) et (d) correspondent à l'évaluation terminale.

(a) Que veut dire atterrir ?

(b) Que veut dire maladroit ?

(c) Que veut dire aborder ?

(d) Que veut dire mangeable ?

L'analyse des différentes productions pour les questions de définition (Annexe F – Comparaison des réussites aux évaluations) permet de constater des changements dans l'analyse d'un mot. Ainsi, bien que l'utilisation des définitions par exemplification ait diminué tout au long du

9 Gombert, J.E., Colé, P., Valdois S., Goigoux, R., Mousty, P. et Fayol, M., (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2.* Paris, France : Nathan.

travail — on est passé de 16 et 12 (28) occurrences pour (a) et (b) à 11 et 6 (17) occurrences pour l'évaluation sommative — ce procédé demeure le procédé le plus utilisé par les élèves tout au long du travail.

L'exemple glosé quant à lui a été utilisé de façon stable par les élèves entre le début (4 et 7 occurrences) et la fin de la séquence (5 et 6 occurrences). Ce fait est à pondérer toutefois puisque la procédure la plus utilisée a vu des élèves cesser de l'utiliser au cours de la séquence, on peut imaginer qu'il y a eu un transfert depuis l'exemplification vers l'exemple glosé.

La définition par synonymie, quant à elle, n'a été trouvée que dans une seule production d'élève, évoquée en (6) pour la question (c) :

(6) Quand c'est comestible.

Sans plus d'explicitations dans la copie, la question se pose de savoir comment l'élève a construit sa pensée, ou bien il s'agit d'une véritable reformulation et l'élève a cherché dans l'axe paradigmatique pour trouver un mot qui pouvait remplacer « mangeable » et qui était sémantiquement proche ; ou bien la construction peut être analysée comme une ellipse, c'est-à-dire une compression maximale de la phrase en (6bis).

(6bis) Quand c'est mangeable, c'est que c'est comestible.

Sans doute faut-il voir dans le peu d'utilisation de cette pratique par synonymie un manque de pratique de l'étude de l'axe paradigmatique dans les rituels, la pratique s'étant principalement à chercher des mots formés de la même manière, plutôt que des mots potentiellement interchangeables. L'étude des synonymes n'ayant pas encore été abordée, cela peut également s'expliquer ainsi, le recours à cette stratégie n'étant peut-être pas innée.

Enfin, si l'évolution vers une analyse morphosémantique est importante avec un passage de 3 occurrences (1 pour « atterrir » et 2 pour « maladroit ») dans l'évaluation initiale à 12 occurrences (5 pour « aborder » et 7 pour « mangeable »), pour autant, le recours à ce type d'analyse n'est pas mis en valeur dans les définitions produites.

On peut se demander si cela est dû à la consigne trop large : peut-être aurait-il fallu mettre les élèves sur la piste à suivre en leur proposant par exemple de voir quel est le mot que l'on retrouve dans « mangeable », et ce que veut dire la partie restante. La pratique en classe ayant été soutenue sur ce type d'analyse morphosémantique, il semblait de prime abord que les élèves

auraient recouru à ce procédé de façon plus soutenue.

On retient néanmoins de cette évolution que l'analyse, malgré un travail morphologique, porte, pour ces élèves de CE1, majoritairement sur une analyse du sens avec pourtant des progrès sur l'analyse de la forme du mot (+9 recours) et un fort abandon d'une analyse du référent (-11 occurrences).

3. 2. 2. La capacité à inférer le sens depuis la forme.

(e) Dans le futur, une machine a été créée : la télamme. Peu après, la télamette a été inventée. Une télamette c'est...

(f) Dans le futur, on peut passer le permis pour voler en voiture : on dit qu'on pervole (du verbe pervoler). Philip doit aller repervoler. Qu'est-ce que cela veut dire ?

(g) Dans le futur, on a créé une machine : le coboneur. Tous les jeudis, Philip doit faire du cobonage. Qu'est-ce que cela veut dire ?

(h) Dans le futur, John cherche si un objet est cobonable. Qu'est-ce que cela veut dire ?

Sur le second type de questions des évaluations, les réussites ont été plus importantes. En effet, les élèves devaient lors de l'évaluation pré-séquence déduire le sens des pseudo-mots « télammette » et « repervoler » qui avaient été introduits dans un petit texte.

Sur ces deux items, on remarque que seuls 3 élèves ont été capables d'exprimer l'idée de petitesse incluse dans le suffixe -ette dans « télamette » (aucun n'a en revanche postuler le fait qu'une « télamette » était une petite « télamme »). La plupart des élèves (8) s'est lancée dans une réponse imaginaire sur ce que pouvait bien être une « télamette » : ces réponses n'ont pas été retenues. Quant au verbe « repervoler », s'il n'a pas été clairement dit que <re + pervoler> correspondait à faire une nouvelle fois <pervoler>, 7 élèves ont exprimé une idée de recommencement : ou bien les propositions reprenaient directement l'idée de pervoler (2 occurrences) ou bien elles décrivaient uniquement l'idée de refaire (5 cas). De là, on peut en déduire que le préfixe « re » est plus aisément accessible pour des élèves de CE1 que le suffixe « -ette » et que le reconnaissant, ils ont fait fi de la partie inconnue <pervoler> pour se focaliser sur l'idée comprise dans « re ».

De fait, la comparaison avec la séquence est très parlante puisque la quasi-totalité des

élèves a réussi à expliquer l'idée comprise dans les mots « cobonage » et « cobonable » que l'on avait tirés de la machine « coboneur ». Face à une telle progression, il convient de s'interroger sur la réussite lors de l'évaluation initale : pour « télamette », 8 élèves avaient proposé une invention quand pour l'évaluation finale, seuls 3 élèves ont produit une réponse de ce type. Sans doute ma passation de consignes a-t-elle été plus claire pour la seconde évaluation, faisant que les élèves étaient mieux guidés et donc plus à même de répondre précisément à la question. Ils étaient aussi familiarisés avec ce genre de devinettes au travers des rituels et des APC.

On peut cependant remarquer que la pratique des rituels a permis d'accroitre la réussite dans la reconnaissance de sème porté par les affixes puisque 18 élèves ont réussi à expliquer que le « cobonage » était ce que l'on faisait avec le « coboneur » (8 occurrences) ou était le résultat de ce que l'on faisait (sans préciser avec quoi), montrant donc que le suffixe -age avait été compris.

À la réponse à (h), on remarque que le suffixe -able est lui aussi acquis, ce que la première partie de l'évaluation (avec la question sur « mangeable ») avait déjà éclairé par ailleurs mais qu'il était important de tester : que l'on connaisse ou non le sens du radical auquel il est accroché (« mang- » dans la première partie) ou qu'il s'agisse d'un pseudo-mot (« cobon- »), le suffixe -able est correctement identifié comme relevant de la possibilité. On se situe donc bien là du côté de la pérennité de l'apprentissage d'un vocabulaire passif.

3. 2. 3. Une structuration de la langue importante.

Ce que l'on retient cependant de cette dernière évaluation, en comparaison avec le point initial qui avait été rempli, est le recours nettement plus important à une analyse de la langue non du point de vue référentiel, mais du point de vue de la forme même. Les élèves étant jeunes (7-8 ans), ce premier pas vers l'abstraction est important et constitue un bon bagage pour l'entrée au cycle 3.

C'est sur cela qu'il convient d'insister le plus particulièrement : les rituels ont amené les élèves à énormément manipuler les mots et à chercher entre eux des correspondances, non sur un plan concret mais sur un plan abstrait avec le sens des affixes que le mot pouvait porter. Sans doute cette activité a été facilitée par le choix d'affixes productifs et assez peu polysémiques : le fait que les affixes sont soit en béquille de mot, soit en rime permettait aux élèves de trouver facilement des correspondances.

Le diagramme suivant montre l'évolution des réussites des élèves au cours de la séquence sur les rituels (Annexe E – Tableau sur l'évolution des participations au long des rituels). On y

entend par régularisation opérante le fait de proposer au moins trois mots qui correspondent à l'affixe étudié, aussi bien sur sa forme que sur son sens. En revanche, un élève est considéré comme produisant des régularisations inopérantes s'il a fourni au moins un mot ne correspondant ni à la forme ni au sens de l'affixe. Un élève est considéré comme n'ayant pas fourni de production s'il n'a pas fourni au moins 3 mots.

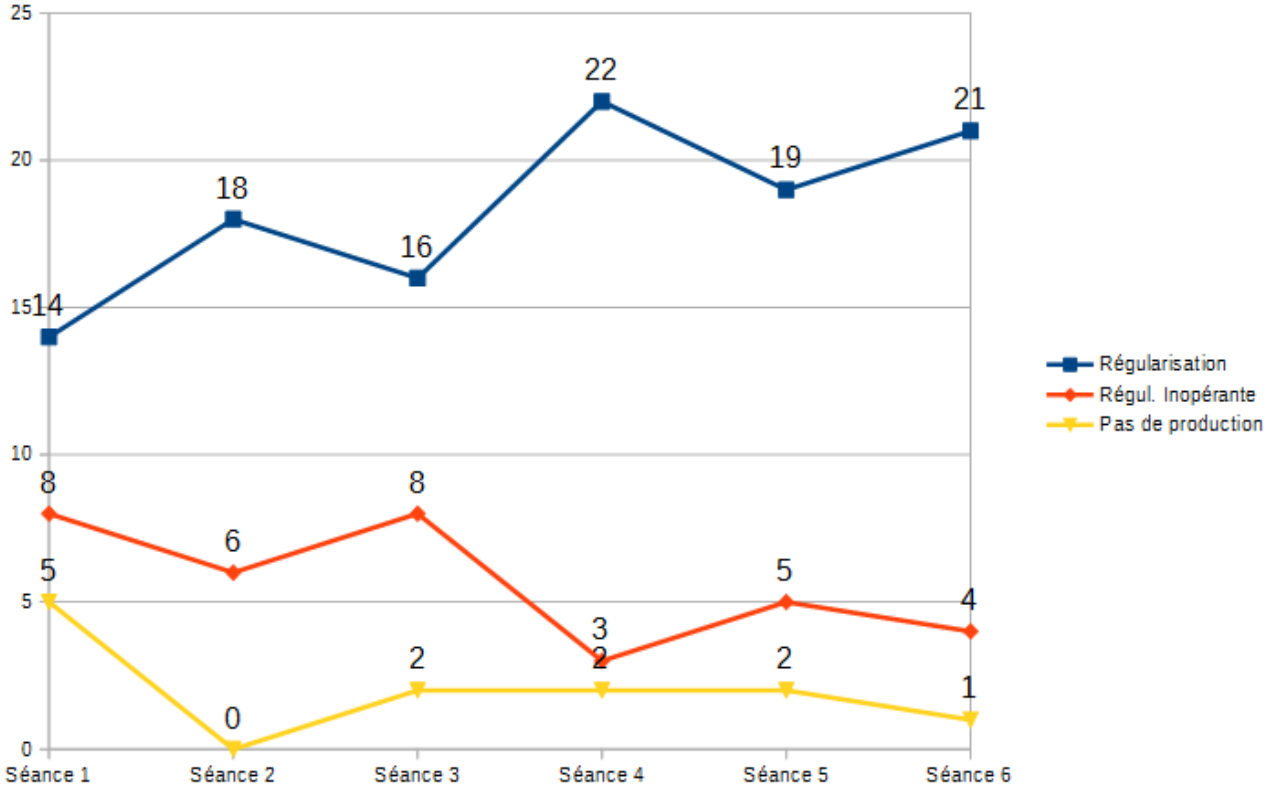


Illustration 2: Diagramme - Analyse de la production des élèves à la fin des rituels

On note que, si dans un premier temps, des propositions étaient faites et ne répondaient pas aux attentes (8 propositions), au terme de la séquence, les propositions ont été de plus en plus correctes, le total d'élèves proposant des régularisations inopérantes ayant été divisé par deux. On retire de cette observation que les choix des élèves se sont affinés révélant qu'un glissement depuis la phonologie vers l'analyse morphosémantique avait été opéré.

3. 3. Des risques à ne pas écarter.

3. 3. 1. Une posture délicate pour le professeur des écoles.

3. 3. 2. L'analyse morphologique face à des analyses syntaxique.

La séquence telle qu'elle a été menée a laissé assez peu de place à une analyse syntaxique

des éléments rencontrés et a privilégié la constitution d'un corpus qui, s'il permettait d'étudier les liens intersyntagmatiques existants, se focalisait avant tout sur une analyse morphosémantique des termes proposés. De même, l'étude paradigmatique des éléments de la phrase a été quelque peu mise de côté, le rituel ne s'attachant à trouver des régularités seulement en fin de séance, en dehors de tout contexte préalable.

Sans doute ce manque n'est-il pas à négliger mais le cadre du rituel étant assez rigide, les ouvertures sont assez délicates notamment au regard de la durée de l'activité. Une étude en parallèle des liens intrasyntagmatiques et de l'axe paradigmatique, en production par exemple, pourrait être largement envisagée pour compléter l'étude faite et amener à une compréhension plus fine du fonctionnement de la langue.

3. 3. 3. Un entrainement trop cloisonné et propice à créer des néologismes ?

Le choix ici, a été fait de proposer des affixes parmi les plus productifs. Mais peut-être convient-il de noter que ce parti-pris est dommageable pour les élèves. Prenons l'exemple du suffixe -ette : lorsque les élèves ont pris conscience du fait que ce morphème servait à indiquer l'idée de petitesse, sans doute qu'avoir cloisonné l'idée de <petit> pourrait rendre l'introduction d'autres suffixes (comme -on, -eau…) problématique ? La question de savoir si une étude en vis-à-vis ne serait pas plus pertinente reste ouverte : l'importante d'une programmation à l'échelle de l'école prend là encore tout son sens.

En outre, se contenter de l'étude de quelques suffixes, comme ici -age, ne risquerait-il pas d'amener à la confusion de néologismes pour ces élèves ? Pourquoi un hurlement et pas un *hurlage ? Sans doute la réponse à cette question se trouve-t-elle dans cet autre exemple : pourquoi parle-t-on parfois d'enlevage et parfois d'enlèvement ? Si le deuxième est largement admis, le premier, se constituant des mêmes sèmes, est noté, lui, comme familier dans le Trésor de la Langue Française informatisé[10] mais comme un synonyme du premier dans le Littré.

Si l'emploi de l'un est, par l'usage, rendu différent de l'autre quand pourtant les sèmes constitutifs de leur morphèmes sont identiques, alors nous en revenons au point de départ de ce mémoire : le bain de texte, des rencontres les plus fréquentes possibles deviennent alors les seuls garants de l'acquisition d'une certaine norme dans la langue.

10 Repéré à http://cnrtl.fr/definition/enlevage

Conclusion

Les enjeux en matière d'acquisition sont importants : combien de fois a-t-on entendu (à tort ou à raison, les études faites étant contradictoires) que « les jeunes d'aujourd'hui ne savent plus parler » — et encore moins écrire — ? Le stock lexical est ici largement mis en question. La question qui se posait était donc de savoir ce qu'il était le plus pertinent d'acquérir : une quantité de mots au gré de rencontres fortuites ou bien des processus qui permettraient de comprendre des mots, de les décortiquer pour mieux pouvoir les engranger.

L'hypothèse gage ici qu'en CE1 une analyse interne des mots devait permettre d'amener une meilleure compréhension des mots inconnus lorsqu'ils contenaient des morphèmes déjà rencontrés par le passé et qu'en outre, un tel travail, plutôt qu'un travail de mots pêle-mêle, était facilitant pour que l'apprenant soit amené à concevoir la langue comme un système et non plus comme un outil de correspondance entre un élément de réalité et un mot.

Pour éprouver cette supposition, des rituels lexicaux ont été mis en place hebdomadairement pendant six semaines dans une classe. Ces activités consistaient en l'étude, semaine après semaine, d'un affixe productif et en la constitution d'un corpus de mots révélant la régularité de l'usage de l'affixe étudié. Un test a été passé aux élèves en amont et en aval de cette séquence de rituels afin que de juger du bien fondé, ou non, de l'hypothèse.

L'analyse des résultats sur la classe permet de mettre en évidence que ce travail a permis aux élèves de construire la notion de système de la langue : ils se sont peu à peu éloignés d'une vision des mots comme étant pures références au monde concret pour chercher des correspondances entre les sèmes, révélant par la même une capacité plus fine à l'analyse morphosémantique.

Il convient ainsi de retenir que l'étude des processus de formation des mots, c'est-à-dire de faire le pari d'accroitre le stock du vocabulaire passif des élèves, est le gage d'une bonne représentation de la langue comme un système. Ce travail sur la dérivation lexicale est le moteur de l'acquisition ultérieure d'un vocabulaire plus aisée et d'une entrée favorisée dans une compréhension fine des textes lus.

Bibliographie

1. Articles

Bentolila, A. (2011). Le vocabulaire : pour dire et lire. *Le vocabulaire et son enseignement.* Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/13/6/Alain_Bentolila_111202_avec_couv_201136.pdf

Cellier, M. (2011). Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire. *Le vocabulaire et son enseignement.* Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf

Colé, P. (2011). Le développement du vocabulaire à l'école primaire : les apports de la dimension morphologique de la langue. *Le vocabulaire et son enseignement.* Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/15/0/Pascale_Cole_111202_avec_couv_201150.pdf

Crinon, J. (2011). Lexique et compréhension de textes. *Le vocabulaire et son enseignement.* Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/6/Jacques_Crinon_111202_avec_couv_201146.pdf

Denhière, G. et Jhean-Larose, S. (2011). L'acquisition du vocabulaire. *Le vocabulaire et son enseignement.* Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/2/Guy_Denhiere_111202_avec_couv_201142.pdf

Florin, A. (1993). Les connaissances lexicales des enfants d'école primaire. *Repères : Pour une didactique des activités lexicales à l'école,* 8, 93-112

Le Cunff, A., Bressy P., Rolland M. et Saraf S. Activités lexicales aux cycles 1 et 2.*Repères : Pour une didactique des activités lexicales à l'école,* 8, 151-167

Leeman, D. (2005). Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique. *Le français aujourd'hui : Linguistique et étude de la langue,* 148(1), 89-99.

Lehmann, A. (1993). L'exemple et la définition dans les dictionnaires pour enfants. *Repères : Pour*

une didactique des activités lexicales à l'école, 8. Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS008_5.pdf

Lehmann, A. (2011). Idées reçues sur le lexique : un obstacle à l'enseignement du lexique dans les classes. *Le vocabulaire et son enseignement.* Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/56/7/Alise_Lehmann_111202_avec_couv_201567.pdf

Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs. *Ethnologie française*, *37*, 597- 604. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Nonnon É. (2012). La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire. *Repères : Vingt ans de recherches en didactique du français (1990-2010) : quelques aspects des recherches dans les revues, 46.* Lyon, France : École Normale Supérieure de Lyon.

Picoche, J. (2011). Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école. *Le vocabulaire et son enseignement.* Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf

Van der Linden, E. (2006). Lexique mental et apprentissage des mots. *Revue française de linguistique appliquée*, XI(1), 33-44.

2. Livres

Apothéloz, D. (2002). *La construction du lexique français.* Paris, France : Ophrys.

Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris, France : Hatier.

Caffieaux, C. (2011). *Faire la classe à l'école maternelle, réflexions sur la construction des inégalités scolaires.* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Calaque, É. (2014). *Les mots en jeux* (2e édition). Grenoble, France : Canopé.

Calaque, É. et David J. (2004). *Didactique du lexique.* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

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

Colé, P. et Royer, C. (2004). Apprentissage de la lecture et compétences morphologiques. Dans S. Valdois, P. Colé et D. David. *Apprentissage de la lecture et dyslexie* (pp. 43-68). Marseille,

France : Solal Editeur.

Garcia-Debanc C. et Trouillet A. (2013). *50 activités ritualisées pour l'étude de la langue française du cycle 2 au collège* (2e édition). Toulouse, France : Scéren.

Hunkeler, H. (2005). *Analyse de l'évolution des problèmes d'enseignement du vocabulaire.* Paris, France : Publibook.

Lehmann, A. et Martin-Berthet, F. (2003). *Introduction à la lexicologie.* Paris, France : Nathan.

Léon, R. (2005). *Un jour, un mot : ateliers quotidiens pour l'observation réfléchie de la langue : cycles 2 et 3*. Paris, France : Hachette Éducation.

Léon, R. (1998). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*. Paris, France : Hachette Éducation.

Pioche, J. et Rolland J.-M. (2002). *Dictionnaire du Français Usuel : 15 000 mots utiles en 442 articles.* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.

Tisset, C. (2007). *Observer, manipuler, enseigner la langue au cycle 3* (2e édition). Paris, France : Hachette Éducation.

Vancomelbeke, P. (2004). *Enseigner le vocabulaire*. Paris, France : Nathan.

3. Rapports

Ministère de l'Éducation nationale. (2013). *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/72/8/2013-066-Rapport-IGEN-Bilan-de-la-mise-en-oeuvre-des-programmes-issus-de-la-reforme-de-2008_284728.pdf

Recherche Action Formation – ESPE Université de Poitiers. (2015) *Enseignement / apprentissage du lexique.* Rapport d'activité 2013-2015.

4. Mémoire

Scheidecker C. (2011). *Mémorisation du lexique : apport des neurosciences cognitives* (Mémoire de maitrise). Repéré à http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00607872

Annexes

Table des annexes

Annexe A - Questionnaire transmis aux professeurs des écoles....36
Annexe B – Déroulement type d'une séance de rituel....38
Annexe C – Évaluation diagnostique....40
Annexe D – Évaluation sommative....41
Annexe E – Tableau sur l'évolution des participations au long des rituels....42
Annexe F – Comparaison des réussites aux évaluations....43
Annexe G – Exemple de trace écrite sur le préfixe re-....44
Annexe H – Production d'élèves sur le préfixe re-....45

Annexe A - Questionnaire transmis aux professeurs des écoles

Le vocabulaire en classe

Questionnaire concernant votre pratique en classe pour les séances de vocabulaire.

*Obligatoire

Êtes-vous enseignant(e) en : *

- CP
- CE1

Depuis combien de temps êtes-vous professeur des écoles ?

- Je suis PES
- Je suis T1 ou T2
- Depuis moins de 5 ans
- Depuis moins de 10 ans
- Depuis moins de 20 ans
- Depuis plus de 20 ans

Des séances de vocabulaire sont-elles prévues chaque semaine dans votre emploi du temps ? *

- Oui
- Non

Avez-vous établi une programmation sur l'année en vocabulaire ? *

- Oui
- Non

Existe-t-il une progression de cycle en vocabulaire dans votre école ? *

- Oui
- Non

Utilisez-vous des activités ritualisées pour l'étude du vocabulaire ? *

- Oui
- Non

SUIVANT

Le vocabulaire en classe

Les rituels de vocabulaire

Sur quels thèmes portent les rituels dans votre classe ?

Votre réponse

Comment les menez-vous ?

Votre réponse

À quelle fréquence ?

Votre réponse

Pour vous, quelle est la finalité de l'enseignement en vocabulaire ?

Votre réponse

RETOUR SUIVANT

Le vocabulaire en classe

Le manuel de vocabulaire

Vous basez-vous sur un manuel particulier pour les temps de vocabulaire ?

- Oui, j'utilise un manuel précis
- Non, j'en utilise plusieurs qui se complètent
- Non, je n'en utilise pas précisément

Quel(s) manuel(s) de vocabulaire utilisez-vous ?

Votre réponse

RETOUR SUIVANT

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Annexe B – Déroulement type d'une séance de rituel

Rituel « La toile d'araignée » - Vocabulaire		Durée : 30-40 minutes
Phases	*Modalités*	*Consignes*
Rencontre d'un mot dans une phrase Définition	Écrit, binome (3')	Il s'agit ici de donner une définition du mot dans le contexte de la phrase qui est écrite au tableau. Les élèves doivent la rédiger sur leur cahier de brouillon par deux.
	Oral, collectif (5')	Les différentes définitions sont confrontées : le but est ici de repérer tout ce qui est commun et tout ce qui est différent pour le noter au tableau.
Décontextualisation Définition	Oral, collectif (5' à 10')	Une synthèse est établie pour établir le sémème du mot, celui que les élèves ont construit en mettant en commun leurs connaissances. **<u>> Au tableau</u>** C'est le moment où l'introduction d'un dictionnaire peut être faite afin de trouver des éléments de polysémie afin de vérifier l'hypothèse des sèmes.

Analyse morphosyntaxique	Écrit, binôme (7')	Les élèves cherchent ici un mot de la même famille que le mot à l'étude. L'objectif et de voir quelle partie du mot dans le dérivé amène à un changement du sens depuis le dérivant. **> Sur le cahier de brouillon**
	Oral, collectif (5' à 10')	Mise en commun afin de dégager le sème caractéristique de l'affixe qui est étudié. **> Affiche collective**
Recherche de régularités Constitution d'un corpus	Écrit, individuel (5' à 10')	Individuellement, les élèves recherchent d'autres mots qui comportent le même affixe : il est nécessaire que le sens corresponde et que la graphie soit la bonne. Ex. : Fillette > suffixe -ette / idée de petitesse Sont rejetés : • Allumette > suffixe -ette / absence d'idée de petitesse • microscope > préfixe -ette / idée de petitesse **> Sur le cahier du jour pour les élèves** **> Affiche collective pour la classe**

Annexe C – Évaluation diagnostique

Construisons une toile d'araignée

- **Que veut dire atterrir ?**

.....

.....

- **Que veut dire maladroit ?**

.....

.....

- **Lis ce texte.**

Dans le futur, une machine a été créée : on l'a appelée la télamme. Quelques années plus tard, un chercheur a inventé la télammette, c'est...

- **Il en manque un bout ! Qu'est-ce qu'une télammette ?**

.....

.....

- **Lis ce texte.**

Dans le futur, on peut passer le permis pour voler en voiture : on dit qu'on doit pervoler. Philip doit aller repervoler.

- **Qu'est-ce que repervoler veut dire à ton avis ?**

.....

.....

Annexe D – Évaluation sommative

Construisons une toile d'araignée

- **Que veut dire aborder ?**

.....

.....

- **Que veut dire mangeable ?**

.....

.....

- **Lis ce texte.**

Dans le futur, on a créé une machine : le coboneur. Tous les jeudis, Philip doit faire du cobonage.

- **À ton avis, qu'est-ce que du cobonage ?**

.....

.....

- **Lis ce texte.**

Dans le futur, John cherche si un objet est cobonable.

- **Qu'est-ce que cobonable veut dire à ton avis ?**

.....

.....

Annexe E – Tableau sur l'évolution des participations au long des rituels

	Base de travail	Régularisation		Régul. Inopérante		TOTAL
Séance 1	atterrir	14	51,85%	8	29,63%	27
Séance 2	maladroit	18	75,00%	6	25,00%	24
Séance 3	fillette	16	61,54%	8	30,77%	26
Séance 4	Refaire	22	81,48%	3	11,11%	27
Séance 5	Jardinage	19	73,08%	5	19,23%	26
Séance 6	Navigable	21	80,77%	4	15,38%	26

Annexe F – Comparaison des réussites aux évaluations

Typologie	Exemple	Exemple glosé	Synonymie	Morphosémantique	
Évaluation diagnostique					**Élèves**
atterrir	16	4	0	1	27
maladroit	12	7	0	2	
TOTAL	**28**	**11**	**0**	**3**	
Évaluation sommative					**Élèves**
aborder	11	5	0	5	26
mangeable	6	6	1	7	
TOTAL	**17**	**11**	**1**	**12**	
Différence Début/Fin	**-11**	**-**	**+1**	**+9**	

Annexe G – Exemple de trace écrite sur le préfixe re-

La toile d'araignée de Refaire

Notre phrase de départ :

On peut refaire de la corde à sauter ?

Nos autres trouvailles…

Je refais mes lacets.
Mes parents refont leur maison.
Tu as mal fait cet exercice, il faut le refaire.

Mais alors, qu'est-ce que cela veut dire ?

Refaire, c'est faire une nouvelle fois.

C'est parce que l'on met re, que l'on recommence.

Re nous dit qu'il y a une chose à répéter encore.

Ah oui ?

Je rejoue au foot à la récréation.

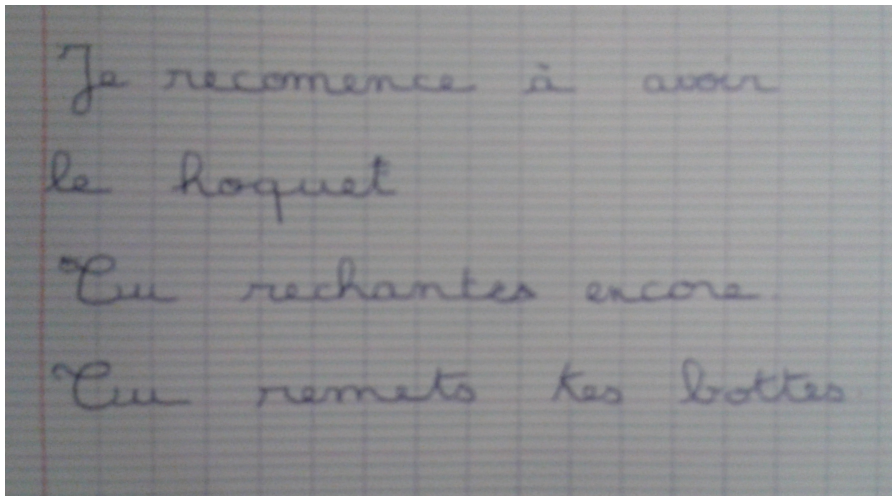
Je recommence à avoir le hoquet.

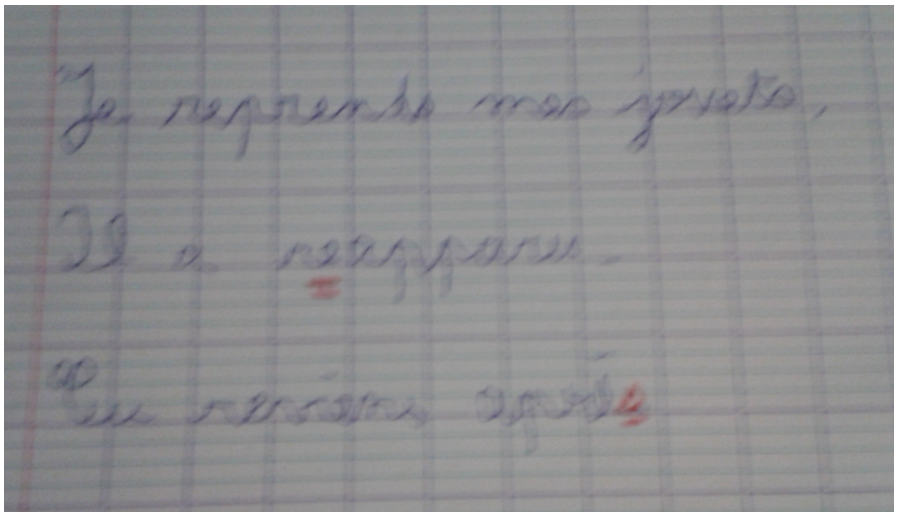
Je repasse chez toi après le gouter.

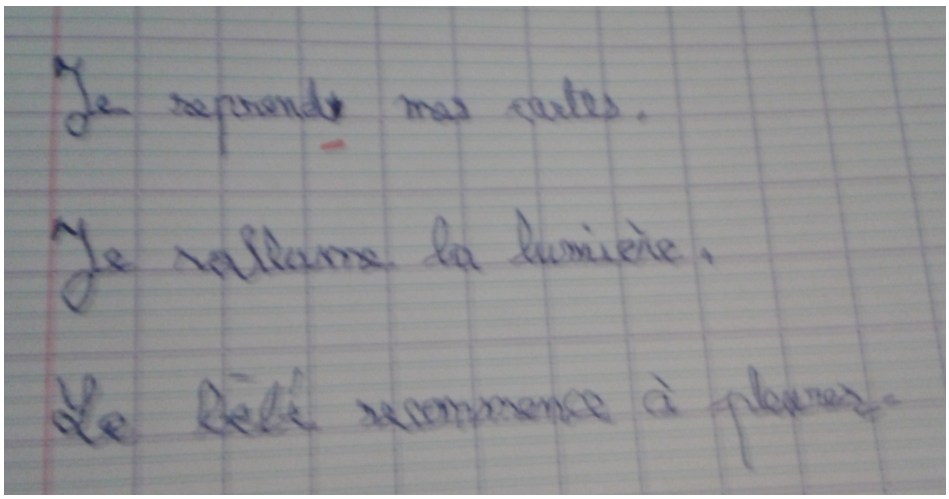
Je reprends mes jouets si tu es méchant !

Je reviens à l'école demain !

Annexe H – Production d'élèves sur le préfixe re-


Je recomence à avoir
le hoquet
Tu rechantes encore.
Tu remets tes bottes


Je reprends mes jouets,
Il a reapparu.
Tu remets ton pull


Je reprends mes cartes.
Je rallume la lumière.
Le bébé recommence à pleurer.