



HAL
open science

Mémorisation du vocabulaire : quels dispositifs mettre en place ?

Déborah Lagrange Depres

► **To cite this version:**

Déborah Lagrange Depres. Mémorisation du vocabulaire : quels dispositifs mettre en place ?. Education. 2018. dumas-02117550

HAL Id: dumas-02117550

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02117550v1>

Submitted on 22 Sep 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



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



Année universitaire 2017-2018

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

Mention Premier degré

**Mémorisation du vocabulaire :
quels dispositifs mettre en place ?**

Présenté par Déborah LAGRANGE (épouse DEPRES)

Rédigé en collaboration avec Céline Moretton-Rosay

Écrit scientifique réflexif encadré par Florence POITTEVIN

Table des matières

Introduction.....	1
1 Etat de l'art.....	1
1.1 Le constat	1
1.1.1 L'importance du vocabulaire dans la réussite scolaire	1
1.1.2 Quels sont les facteurs pouvant expliquer la fragilité du vocabulaire de nos élèves ? ...	3
1.1.3 Quelles sont les difficultés spécifiques à l'enseignement du vocabulaire à l'école ?.....	4
1.2 Rappel historique et institutionnel.....	5
1.2.1 Historique	5
1.2.2 Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (décret numéro 2015-372 JO du 2 avril 2015).....	6
1.2.3 La place de l'enseignement du vocabulaire dans les programmes scolaires (BO du 26 novembre 2015).....	7
1.3 La mise en œuvre à l'école élémentaire	8
1.3.1 Les enjeux de l'enseignement du vocabulaire	8
1.3.2 S'appuyer sur une méthodologie pour enseigner le vocabulaire	9
1.3.2.1 Structurer les apprentissages	9
1.3.2.2 Travailler sur les mots : morphologie, réseaux.....	10
1.3.2.3 S'appuyer sur le processus de mémorisation des mots.....	10
1.3.2.4 Conséquence : des séances spécifiques	11
2 Méthode.....	12
2.1 Présentation de notre matériel d'étude	12
2.1.1 Thème retenu	12
2.1.2 Les participants.....	13
2.2 Notre projet pédagogique	13
2.2.1 Principes retenus.....	13
2.2.2 Des activités parallèles	13
2.2.3 Les limites	14
2.3 Description de la séquence	15
2.4 Méthode d'analyse	17
2.4.1 Objectif.....	17
2.4.2 Méthode.....	17
2.4.3 Indicateurs	17
3 Résultats commentés	18
3.1 Partie quantitative de notre expérimentation.....	18
3.1.1 Progression du nombre d'unités lexicales utilisées	18
3.1.2 Classe grammaticale.....	19
3.1.3 Évolution du nombre de lignes dans les productions d'écrit.....	20

3.2	Partie qualitative de notre expérimentation	21
3.2.1	Capacité à répondre à la consigne	21
3.2.2	La question de la maîtrise de la langue.....	22
3.2.3	Exploitation des questionnaires	23
4	Discussion.....	23
4.1	Les réussites de notre séquence.....	23
4.1.1	La mise en activité des élèves	23
4.1.2	Les discussions qui ont émergé avec les élèves	24
4.1.3	Nos réflexions.....	25
4.2	Les difficultés rencontrées et les pistes pour y remédier.....	26
4.2.1	Le nombre de mots	26
4.2.2	Catégorisation.....	26
4.2.3	Les nuances	27
4.2.4	Réactivation.....	27
4.2.5	Limites méthodologiques	27
4.3	Les prolongements	28
4.3.1	Rituels.....	29
4.3.2	L'importance de l'oral.....	29
4.3.3	Lecture et visionnage d'un film.....	29
4.3.4	Les points à approfondir dans nos classes en période 5	30
	Conclusion.....	30
	Bibliographie.....	32
	Annexes.....	33
	Annexe 1 : progression du nombre d'unités lexicales par élève.....	33
	Annexe 2 : extraits de productions d'écrit (enrichissement du vocabulaire)	34
	Annexe 3 : extraits de productions d'écrit (sans enrichissement du vocabulaire).....	34
	Annexe 4 : extraits de productions d'écrit initiales (relatant une suite sans vocabulaire spécifique).....	35
	Annexe 5 : exemples de cartes mentales	35
	Annexe 6 : exemples de mini-livres.....	37

« L'enseignement du vocabulaire présente un avantage majeur : les mots intéressent tout le monde, car ils sont liés à la vie », Renée Léon *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*, Hachette Education

Introduction

Le vocabulaire est en mouvement perpétuel. Mots nouveaux, mots surannés, « vilains » mots ou encore mots à la mode, le vocabulaire change... et nous dépasse.

Le vocabulaire, par sa richesse et son immensité, nous donne une impression d'infini qui nous fait peur.

Qui, y compris en tant qu'adulte, n'a pas été confronté à un mot inconnu qui brouille tout le sens d'une phrase et nous bloque de manière irréversible dans la compréhension, au détour d'une lecture ou d'un échange entre amis... Mais osons-nous l'avouer ?

Au fil de nos lectures et de nos recherches sur ce sujet dense, nous nous sommes aperçues qu'il était parfois question de vocabulaire et souvent de lexique...

La différence entre lexique et vocabulaire n'est pas aisée, y compris pour les spécialistes. Si Micheline Cellier emploie l'un ou l'autre des deux termes sans distinction évidente, Jacqueline Picoche propose une explication et une distinction entre les deux : le lexique serait l'ensemble des mots faisant partie de la langue française et le vocabulaire un sous-ensemble de ce lexique à savoir les mots employés par un individu pour s'exprimer.

Avant de présenter une séquence d'enseignement et plus particulièrement les outils que nous avons mis en place, nous avons dressé un constat sur l'enseignement du vocabulaire, puis nous nous sommes attachées aux dispositions institutionnelles en la matière pour, par la suite, dégager la mission du professeur des écoles et notre problématique de mémoire.

1 Etat de l'art

1.1 Le constat

1.1.1 L'importance du vocabulaire dans la réussite scolaire

Afin d'analyser les facteurs de réussite scolaire de nos écoliers français, plusieurs études ont montré l'importance du vocabulaire. Ainsi, dès 1991, les travaux d'Alain Lieury, du laboratoire de psychologie expérimentale de l'Université de Rennes 2, ont mis en évidence une corrélation plus importante entre réussite scolaire et vocabulaire, qu'entre réussite scolaire et niveau cognitif.

Pour l'élève, la connaissance des mots est nécessaire pour accéder au sens, pour structurer sa pensée, et s'exprimer. Un déficit de vocabulaire ne permet pas de rentrer efficacement dans les apprentissages, tout au long de la scolarité.

Alain Lieury conclut ses recherches sur les liens entre le vocabulaire et la réussite scolaire ainsi : « dans toutes les années (...), ceux qui réussissent le mieux sont ceux qui ont le vocabulaire le plus élevé et à l'inverse pour les redoublants ». Pour lui, le vocabulaire est « le meilleur prédicteur de la réussite scolaire ».

Nous pouvons dresser un rapide portrait de l'acquisition du vocabulaire au cours de l'enfance (le nombre de mots connus à chaque stade est un nombre moyen, les variations individuelles étant très fortes) :

- Chez le bébé, l'apparition des premiers mots a lieu vers 12 mois. Le nombre de mots compris (vocabulaire passif) augmente beaucoup plus vite que le nombre de mots produits (vocabulaire actif), et cette distorsion perdurera durant toute la vie. A 24 mois, l'enfant utilise environ 300 mots (avec une fourchette allant de 100 à 500).
- Autour de 24 mois, on assiste à « l'explosion lexicale ». Le nombre de mots maîtrisés augmente très rapidement ; apparaissent aussi les premières combinaisons grammaticales. Simultanément, on assiste au développement de nombreuses autres compétences cognitives, et notamment des compétences de catégorisation : l'enfant devient capable de hiérarchiser les informations, de créer des classes, ce qui lui permet de mémoriser et de pouvoir retrouver les informations (A. Florin, 2010).
- A partir du CP, grâce à l'entrée dans la lecture, une forte exposition à l'écrit va permettre une nouvelle accélération de l'acquisition lexicale. La rencontre de nouveaux mots permet un développement très rapide du bagage lexical, par un effet « boule de neige » (Cellier).

Autour de 6 ans, l'enfant « moyen » connaît environ 1 000 mots, mais les écarts sont énormes : de 500 mots pour les plus faibles à 2 500 mots pour les plus avancés. Une recherche de 2013 auprès d'élèves de CP¹ a montré que le vocabulaire est un des facteurs déterminants dans la compréhension en lecture, au même titre que le décodage et la compréhension d'énoncés oraux. La maîtrise des mots commence donc à peser fortement sur les capacités scolaires de nos élèves.

¹ Recherche menée en 2013 par des chercheurs du CNRS et des universités de Grenoble, Paris Descartes et Aix Marseille, en collaboration avec la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève (<http://www2.cnrs.fr/presse/communiquer/3309>)

Dans son rapport de 2007, Alain Bentolila analyse les différences de vocabulaire des élèves de fin de CE1. Les élèves au bagage lexical le plus pauvre connaissent une moyenne de 3 000 mots. Les élèves moyens atteignent environ 6 000 mots. Dans le même temps, les élèves les plus avancés maîtrisent un ensemble d'environ 8 000 mots. Considérant que la progression moyenne est d'environ 1 000 mots nouveaux par an, il existe déjà, en CE1, l'équivalent de 5 ans de différence entre les élèves les plus faibles et les élèves les plus performants !

- En fin de primaire, le potentiel moyen, selon les études et les modalités d'estimation retenues, est compris entre 6 000 (A. Florin) et 9 000 mots (A. Lieury).
- Ce stock lexical passera à près de 24 000 mots en fin de collège, puis à près de 40 000 à l'âge adulte. Toute notre vie, nous serons capables d'apprendre de nouveaux mots, mais il n'y aura plus d'évolution significative semblable à celle des premières années de la vie.

1.1.2 Quels sont les facteurs pouvant expliquer la fragilité du vocabulaire de nos élèves ?

Que remarque-t-on de manière générale chez nos élèves aujourd'hui (et d'hier) ? La pauvreté de leur vocabulaire, leur « manque » de vocabulaire, leur fragilité lexicale. Nous avons d'ailleurs été surprises, à la lecture de nos projets d'école, de l'importance de ce constat : en effet, le développement du vocabulaire est un des axes prioritaires dans nos deux écoles (bien que nous soyons dans des secteurs plutôt dits « privilégiés »).

A travers nos lectures et nos recherches nous nous sommes beaucoup questionnées à ce sujet. Pourquoi ce problème épineux que représente le vocabulaire ? S'il est évident comme nous l'avons dit ci-avant en introduction qu'il y a une méfiance certaine, et donc un refus pour beaucoup de s'y plonger, il existe d'autres facteurs.

- Des facteurs sociaux :

Les inégalités socio-culturelles sont encore prégnantes. L'environnement familial des élèves induit une stimulation intellectuelle variable, et les interactions verbales adultes/enfants sont capitales dans l'acquisition du langage. Si l'école doit contribuer à l'acquisition d'une culture commune, l'enfant rentre dans le système scolaire avec un bagage culturel différent en fonction de son origine culturelle, de ses habitudes familiales, ou des catégories socio-professionnelles de ses tuteurs.

- Des facteurs physiologiques :

Les caractéristiques personnelles de l'élève (profil intellectuel, type cognitif, ...) jouent indéniablement. Selon leur singularité, les élèves ont des aptitudes différentes à entrer dans un système scolaire, et des capacités inégales à (se) construire des compétences, se concentrer, participer aux apprentissages, mémoriser et restituer...

- Des facteurs liés à l'oral :

Le vocabulaire étant constamment en pleine mutation, on se borne souvent à n'utiliser que les mots les plus courants, les plus entendus dans le langage oral, dans la vie de tous les jours. On ne cherche pas plus loin. De fait notre discours est peu nuancé, parfois même inexact.

- Des facteurs liés à la morphologie verbale :

La majorité des mots de notre vocabulaire est morphologiquement complexe (étude lexicologique menée par Rey-Debove en 1984 et citée par Pascale Colé, Eduscol) soit à hauteur de 80 %. Pascale Colé nous explique en effet que les manuels scolaires ont tendance à proposer des mots complexes, de basse fréquence, que les élèves ne connaissent pas ou n'ont pas l'habitude de rencontrer, ce qui entraîne inexorablement une incompréhension dans les lectures d'énoncés, les lectures de textes, d'albums, de livres...

- Des facteurs liés à l'enseignement et donc à la motivation scolaire :

Une des causes liée à la difficulté de l'enseignement du vocabulaire est l'oubli (Guy Denhière et Sandra Jhean Larose, Eduscol). Cet oubli pour nous représente la crainte ultime et pourtant il est inévitable en pareille matière : la trace du vocabulaire récemment vu va s'effacer progressivement de notre mémoire au fur et à mesure de l'apprentissage de nouveaux termes qui vont supplanter les premiers. On peut comprendre un découragement. De la part des élèves (qui travaillent sur des termes et se sentent incapables de les réutiliser) et de la part de l'enseignant (qui prépare une séance bien concise sur un thème et qui s'aperçoit qu'il n'en reste presque plus rien quelques semaines plus tard). C'est une raison majeure qui nous a poussées à nous intéresser à la question du vocabulaire et à le choisir comme sujet.

1.1.3 Quelles sont les difficultés spécifiques à l'enseignement du vocabulaire à l'école ?

De nombreux auteurs soulignent la difficulté pour les enseignants à mettre en œuvre un enseignement efficace du vocabulaire.

Pour Micheline Cellier, certains « *enseignants semblent plus démunis pour apprendre le lexique, que l'orthographe et la grammaire* », car ils ne saisissent pas de manière structurée

l'organisation interne du lexique, mais l'appréhendent « *comme un ensemble pléthorique et insaisissable* ». Cette « *vision décourageante du lexique comme une masse démesurée et ingérable de mots* » peut expliquer en partie des difficultés à construire un enseignement efficace. Comment s'y retrouver face à la complexité de cet ensemble, et à l'avalanche de nouveaux mots découverts en toute circonstance en classe ?

De plus, structurer une leçon de vocabulaire, autour d'un texte par exemple, n'est pas une tâche aisée. D'abord, il s'agit de sélectionner les mots à étudier, et donc les critères de choix de ces mots. Ensuite, il convient de déterminer l'axe d'étude des mots. Va-t-on s'intéresser uniquement au sens, ou également à la morphologie, aux familles de mots ? Va-t-on chercher des contraires, des synonymes ? Les pistes sont nombreuses, et demandent une préparation rigoureuse. Se pose également la question de la suite à donner au travail réalisé. La lourdeur des outils classiques (listes de mots, mots du jour, carnet de vocabulaire, ...) est parfois un frein à leur utilisation. D'autant que certains enseignants s'interrogent sur leur efficacité.

L'usage du dictionnaire, indispensable et d'ailleurs inscrit dans les programmes, demande aussi une réflexion quant à sa mise en œuvre : comment rendre cet outil attrayant, alors que sa manipulation est souvent perçue comme fastidieuse et lassante par les élèves ?

L'ensemble de ces obstacles rendent parfois l'apprentissage du vocabulaire effrayant... Mais de nombreuses pistes didactiques existent et sont proposées notamment par le jeu : jouer sur les mots, jouer avec les mots ! Le côté ludique des apprentissages est souvent une solution efficace comme il en sera question ci-après...

D'autre part si pendant longtemps les programmes scolaires n'ont peu ou pas accordé l'importance nécessaire et indispensable à l'enseignement du vocabulaire, il semble que cet obstacle s'efface peu à peu : dans les nouveaux programmes de 2015, l'enseignement du vocabulaire émerge partout à travers les différentes compétences « clefs ».

1.2 Rappel historique et institutionnel

1.2.1 Historique

En effet sur un plan historique, il apparaît que le vocabulaire a longtemps été délaissé au profit d'un enseignement, dur et rigoriste, de la grammaire. Aujourd'hui encore, le vocabulaire est souvent appris de manière aléatoire, en fonction des lectures et des leçons faites en classe. Mais le vocabulaire peut-il être considéré comme un simple accessoire de la langue française ? Assurément non, tout nous prouve le contraire.

Dans son rapport sur l'enseignement du vocabulaire, Samuel Huet dresse un historique de l'enseignement du vocabulaire au sein de l'éducation nationale. Ce n'est qu'à partir des années 60, avec le mouvement de rénovation de l'enseignement du français, qu'«*on se met à insister sur le caractère nécessairement volontariste de l'inculcation lexicale* ». L'objectif de l'enseignement de la langue française est alors précisé : il s'agit de permettre aux élèves, futurs citoyens, de communiquer. Connaître les mots est essentiel !

Depuis, les programmes scolaires insistent sur l'importance de la confrontation aux nouveaux mots : « *par des activités spécifiques en classe, mais aussi dans tous les enseignements, l'élève acquiert quotidiennement des mots nouveaux* ». Les activités de classement, l'usage des synonymes, des antonymes, la découverte des familles de mots, permettent de développer sa capacité à utiliser ces mots. Les carnets de mots, les répertoires, ... deviennent des supports d'apprentissages.

1.2.2 Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (décret numéro 2015-372 JO du 2 avril 2015)

Ce n'est pas un hasard si le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, regroupant cinq domaines essentiels que doivent connaître les élèves à la fin de leur scolarité obligatoire, commence par « *les langages pour penser et communiquer* ».

Sans langage, qu'il soit oral ou écrit, il n'y a rien. Dès son plus jeune âge l'être humain essaye de communiquer avec autrui : par des sons, des cris et plus tard, mais relativement tôt, il s'essaye à crayonner à tout va et tente d'expliquer ce que représente son œuvre.« Là où il n'y a pas de mot il n'y a pas de pensée » : l'absolue nécessité de se faire une représentation mentale nous taraude...

Le vocabulaire est mentionné dans le socle dans le sous domaine « *comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit* » :« *Il (l'élève) emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis* ».

Pour comprendre, pour s'exprimer et donc pour pouvoir communiquer avec les autres il faut nécessairement posséder un bagage de mots suffisant : un vocabulaire correctement utilisé (« *juste* ») et riche et diversifié (« *précis* »).

Et notre quotidien avec nos élèves nous montre que la tâche n'est pas aisée.

1.2.3 La place de l'enseignement du vocabulaire dans les programmes scolaires (BO du 26 novembre 2015)

Au cycle 1 les programmes s'ouvrent sur le domaine « *mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* », langage oral tout d'abord qui va amener progressivement les élèves vers le langage écrit.

Le bagage lexical de l'enfant qui entre à l'école maternelle diffère de manière radicale d'un élève à l'autre : certains vont parler assez aisément avec un vocabulaire déjà riche quand d'autres ne parleront peu voire pas du fait notamment des différences de parcours avant l'école (certains enfants devront attendre l'entrée en petite section pour côtoyer leurs pairs). De toute évidence la stimulation linguistique n'est pas et ne peut être la même au sein des familles, de l'entourage.

Et d'une manière tout à fait logique, l'enfant n'a pas le même stock de mots à sa disposition. C'est ainsi que l'enseignant doit sans cesse accompagner, renforcer, stimuler, s'adapter... et différencier en fonction de ses élèves.

L'école maternelle joue un rôle prépondérant dans l'acquisition du vocabulaire. Elle constitue une base indispensable dans l'acquisition du lexique. C'est un premier entraînement aux gestes essentiels de l'écriture. C'est en fin de petite section que l'enfant va comprendre qu'il peut agir d'une manière volontaire par le langage. Il ne parle plus pour ne rien dire et s'il veut se faire comprendre d'autrui, il est nécessaire qu'il apprenne à s'expliquer et par conséquent à développer de manière inconsciente son vocabulaire.

Aux cycles 2 et 3, c'est « le lexique » qui apparaît sous la compétence « *étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique)* » pour comprendre son fonctionnement. Il est peu question de « vocabulaire » de manière explicite mais tout pourtant concourt à son développement :

- les tâches de tri, de classement et de comparaison sont privilégiées,
- on doit s'attacher à la formation des mots (la morphologie) et aux relations entre les mots (syntaxe),
- il y a lieu de « *mémoriser et se remémorer l'orthographe des mots fréquents et des mots irréguliers dont le sens est connu* »,
- l'acquisition des mots nouveaux se fait en contexte et hors contexte.

Au cycle 2 on parle encore d'une approche « *intuitive* » quant au cycle 3 on va devoir nécessairement « *raisonner pour analyser le sens des mots* », « *acquérir la structure, le sens* »

des mots ; le lexique devient un véritable objet d'observation et d'étude, la maîtrise de la langue étant l'objectif central de ce cycle.

1.3 La mise en œuvre à l'école élémentaire

Le vocabulaire est toujours depuis les années 1970 et depuis chaque réécriture des programmes, une priorité pour les enseignants. Il n'est plus le parent pauvre de la grammaire, on lui reconnaît son importance voire même son indispensable utilité.

Cependant, son apprentissage ne semble pas toujours « aller de soi ». Comme dans tous enseignement, la motivation scolaire sera un facteur essentiel dans les progrès que les élèves pourront réaliser. Dans ce domaine, le savoir-faire, comme le savoir-être, du professeur des écoles va jouer un rôle primordial.

1.3.1 Les enjeux de l'enseignement du vocabulaire

Ce qui nous motive à travers ce mémoire c'est de trouver une réelle réponse à nos questionnements et nos incertitudes en tant que PES face à l'enseignement du vocabulaire. Nous voulons croire en une solution pour arriver à enrichir le vocabulaire des élèves et permettre d'augmenter leur vocabulaire actif.

Outre bien évidemment des qualités d'enseignement inévitables que doit posséder le professeur des écoles, il nous est apparu très important (pour n'importe quel apprentissage mais peut être plus encore pour un apprentissage complexe tel le vocabulaire), de créer un climat de classe sain, agréable, serein où chacun se sente en confiance et écouté en tant qu'élève et individu. Cela nous semble d'autant plus important que les différences entre élèves, dans le domaine du lexique, peuvent être très importantes (comme expliqué dans notre première partie), voire stigmatisantes pour les élèves les plus en difficulté.

S'agissant plus particulièrement du vocabulaire et son enseignement, nos premières idées nous ont amenées vers un paramètre capital : le professeur des écoles doit éveiller la curiosité de ses élèves et ce au quotidien, notamment en faisant remarquer les mots nouveaux, souligner la poésie de certains mots/la dureté d'autres... Il doit amener les élèves à se poser des questions, jouer avec les mots ... afin de développer un véritable goût pour les mots et notre langue. Mais cela ne semble pas toujours évident, à l'heure où ordinateurs, tablettes et autres objets connectés remplacent souvent une communication « directe » !

Pour autant, la langue n'est pas perdue... Elle est une nécessité dans la vie de tous les jours et sans elle, sans la faculté de s'exprimer, nous ne pourrions plus communiquer et surtout nous faire comprendre. Le vocabulaire n'est pas un accessoire et l'école doit le faire comprendre à

ses élèves quotidiennement, en effaçant progressivement les craintes de certains élèves, en levant les doutes et les blocages si fréquents dans nos classes.

Car outre la peur de l'ignorance révélée aux yeux de tous (la classe), c'est la peur du ridicule qu'il faut vaincre. Alain Bentolila nous l'exprime admirablement (*Le vocabulaire et son enseignement*, Novembre 2011, Ressources Eduscol) : « *l'utilisation de mots peu usités (...) fait craindre à certains de se faire remarquer (...). Dès leur entrée à l'école, un nombre important d'enfants ont ainsi peur de se faire remarquer par un vocabulaire sortant du flou ordinaire. (...) Ces enfants commencent ainsi très tôt à construire les murs d'un monde rétréci où ne règnent que les mots les plus fréquents et les plus flous, d'où sont chassés le « précis » comme le « précieux ». Un monde où « grav bon » supplante à tout coup « exquis » et « succulent ».*

1.3.2 S'appuyer sur une méthodologie pour enseigner le vocabulaire

Pour améliorer l'efficacité de l'enseignement du vocabulaire, de nombreux ouvrages, et les instructions officielles, insistent sur quelques principes fondamentaux, dont nous tentons à présent une synthèse.

1.3.2.1 Structurer les apprentissages

Il est nécessaire de profiter des apports des différentes disciplines et activités de classe pour augmenter le bagage lexical des élèves.

La lecture, en particulier, permet la découverte de nouveaux mots, en contexte, ce qui est nécessaire pour les comprendre et les mémoriser. Mais au fil des lectures et des disciplines, le nombre de mots rencontré par les élèves est gigantesque : cela empêche de les traiter de manière identique. L'enseignant doit donc opérer une sélection, pour ne pas laisser l'enseignement du vocabulaire « au hasard des rencontres fortuites », ce qui suppose de s'interroger sur des critères de choix. Parmi eux, la fréquence d'utilisation des mots est fondamentale : les élèves doivent connaître, en priorité, les mots les plus fréquents de la langue française. Pour cela, il existe des listes de fréquence, dont il est souvent question dans la littérature sur le vocabulaire : liste Dubois-Buyse actualisée, liste EOLE pour les plus courantes.

Cependant, nous faisons le constat suivant : dans nos différentes rencontres avec des professeurs des écoles, lors de nos discussions sur le vocabulaire, il est rarement fait mention de l'usage de ces listes.

Enfin, pour ne pas décourager les élèves, il faudra veiller à ce que les mots nouveaux ne soient pas trop nombreux dans chaque lecture : les textes doivent être adaptés au niveau des élèves.

1.3.2.2 Travailler sur les mots : morphologie, réseaux

Pour accélérer le développement de son vocabulaire, il est indispensable de comprendre la morphologie, la structure des mots (Pascal Colé). Dans les activités scolaires, on cherchera donc à développer l'habileté à manipuler les informations morphologiques des mots.

De plus, un mot s'apprend si on peut le rattacher à d'autres. La constitution de réseaux de mots, par une recherche des mots de même famille, d'antonymes, de synonymes, ... facilitera donc leur acquisition.

Pour aider les élèves, des supports de capitalisation des mots (carnets de mots ou autres) sont nécessaires, afin de permettre la réutilisation des mots (en production d'écrit par exemple).

Par ailleurs, l'enseignant devra veiller à ne pas se limiter à un travail sur les noms. Selon Micheline Cellier, « *il ne faut pas négliger les adjectifs et les verbes trop souvent oubliés* ». Les leçons de vocabulaire doivent aller encore plus loin, en s'intéressant à des entités plus larges comme les expressions ou les périphrases.

1.3.2.3 S'appuyer sur le processus de mémorisation des mots

Une approche trop rapide des mots entraîne une forte déperdition du vocabulaire rencontré. En effet, avant d'être parfaitement intégrés à la mémoire, le mot doit subir un processus de mémorisation complexe, et il doit être vu plusieurs fois (de nombreux documents pédagogiques indiquent que le mot doit être vu 5 à 10 fois avant d'être intégré).

Parmi les principes de la mémorisation, un apprentissage double est nécessaire : le mot doit d'abord être vu en contexte (afin d'être mis en connexion avec des connaissances déjà établies) puis il doit être décontextualisé afin d'être réutilisé dans d'autres situations.

Viendra ensuite le temps de la récupération, qui consiste à puiser dans sa mémoire pour retrouver le mot et surtout l'utiliser à bon escient. Ce n'est qu'à partir de cette étape que le mot a intégré le vocabulaire actif de l'élève ; un mot doit être réutilisé pour être mémorisé durablement.

Ces traces écrites jouent un rôle capital dans la mémorisation et la réactivation du mot. Mais pour être efficaces, elles ne doivent pas se limiter à la simple définition du mot : au contraire, elles doivent permettre l'intégration du mot dans un (ou plusieurs) contexte, et sa mise en relation avec d'autres. Il s'agit donc d'un outil complexe.

Nous parlons également des vertus du climat scolaire dans la réussite des élèves ; c'est également un outil primordial pour développer les facultés de mémorisation. Il apparaît donc

que tout est lié : climat scolaire, bienveillance, motivation, réussite et mémorisation. Et cela se comprend aisément. Un élève bénéficiant d'un cadre au sein de la classe, ayant un sentiment d'appartenance au groupe classe, se montrera toujours plus motivé et intéressé par les enseignements. S'il est intéressé, ses fonctions cognitives seront dès lors stimulées et son processus de mémorisation facilité.

1.3.2.4 Conséquence : des séances spécifiques

S'il apparaît de manière fortuite au détour de chaque enseignement, le vocabulaire doit faire l'objet d'un enseignement spécifique et structuré. Le professeur des écoles doit veiller à introduire des mots nouveaux chaque semaine, et des mots de différentes classes grammaticales (cf Micheline Cellier). Ces mots nouveaux doivent être notés, réutilisés, en contexte ou hors contexte. Les tâches de tri et de classement préconisées dans les programmes scolaires de 2015 sont indispensables aux élèves : ils ont besoin d'une structure d'apprentissage. Toutes ces activités de catégorisation renforcent les compétences d'acquisition du vocabulaire.

Cet enseignement bien « huilé » sera bien évidemment complété par des moments informels de rappel du vocabulaire (rituels, jeux, accueil).

Notre problématique :

Lors de nos premiers mois d'enseignement, nous avons pu appréhender la complexité de l'enseignement du lexique dans nos classes. Conformément aux instructions officielles, nous avons réalisé des séances spécifiques d'activités réflexives autour des mots, sur la base d'ouvrages (tels que « *Guide pour enseigner le vocabulaire* » de Micheline Cellier, ou « *Mécamots* » aux Editions Access), et nous avons présenté aux élèves de nouveaux mots lors de nos diverses activités.

Les difficultés que nous avons rencontrées pour être véritablement efficaces nous ont poussées à nous interroger sur nos pratiques.

- Comment préparer nos séances afin de proposer des mots adaptés à la classe ?

- A l'issue de ces séances, quelles actions mettre en place pour favoriser la mémorisation des mots par les élèves ? Affichages, carnets de mots, corolles, autant d'outils dont il est régulièrement question dans la littérature, mais pour lesquels la mise en œuvre nous semble délicate.

En effet, pour être pertinents (d'autant qu'ils ont vocation accompagner les élèves plusieurs mois voire plusieurs années) ceux-ci devront être bien construits : évolutifs, structurants, et personnalisés.

- Comment articuler les séances de vocabulaire « spécifique », avec les autres enseignements ? Autrement dit, comment intégrer efficacement à notre enseignement, l'ensemble des mots nouveaux découverts avec nos classes ?

- Une différenciation dans l'enseignement du vocabulaire est-elle possible? Comment prendre en compte l'hétérogénéité des élèves dans notre enseignement du vocabulaire ?

D'une manière générale, notre réflexion nous amène à nous poser la problématique suivante: « **quels dispositifs mettre en place pour favoriser l'apprentissage et la mémorisation des mots?** »

2 Méthode

2.1 Présentation de notre matériel d'étude

Pour répondre à la problématique posée, nous avons choisi de réaliser dans nos classes une séquence complète de vocabulaire, et d'en analyser les effets auprès de nos élèves.

2.1.1 Thème retenu

Nous avons retenu le vocabulaire des émotions comme sujet d'étude. Les raisons de ce choix sont multiples :

- D'une manière générale, le thème des émotions est un élément important dans la vie de tous. Les émotions sont indépendantes de nous-mêmes, elles arrivent par surprise... Il nous semble intéressant que les élèves connaissent les termes spécifiques qui leur permettront de mieux appréhender, et décrire, leurs propres émotions.
- De même, le registre des émotions est particulièrement employé dans la littérature : nous souhaitons en faciliter l'accès à nos élèves, afin d'éviter des blocages dans la compréhension face à trop de mots inconnus (ce qui nous semble important pour développer leur compréhension des subtilités de la langue, et leur goût pour la lecture).
- Enfin, il s'agit d'un thème contenu dans les programmes scolaires, qui permet beaucoup de transversalité dans les enseignements : EMC, EPS, arts plastiques... Ainsi, notre séquence peut être perçue comme une séquence « outil », au service d'autres disciplines. Le vocabulaire étudié peut faire l'objet de nombreuses utilisations et réactivations ; les pistes de prolongements sont nombreuses.

2.1.2 Les participants

Notre projet a été mené parallèlement dans nos écoles à savoir dans une classe de CM1 de 28 élèves (cependant pour les besoins de l'étude les résultats de 26 élèves sont comptabilisés soit 12 filles et 14 garçons) et une classe de CE2 de 25 élèves (12 filles et 13 garçons), précision étant faite que le milieu socio-culturel de nos deux écoles est relativement proche (même public, milieu assez favorisé).

2.2 Notre projet pédagogique

2.2.1 Principes retenus

Pour construire notre séquence, nous avons travaillé autour de quelques principes de base évoqués dans notre première partie, à savoir :

- * l'importance du contexte pour la compréhension et la mémorisation,
- * la nécessité de travailler autour de la morphologie des mots,
- * la qualité des supports.

Pour faciliter et motiver les apprentissages, nous avons privilégié le côté ludique de notre enseignement (par le choix des activités) afin d'aider les élèves à dépasser leur possible appréhension vis à vis des mots nouveaux (voir état de l'art). L'objectif étant de leur faire comprendre qu'on a tout à gagner à utiliser des mots nouveaux, et qu'enrichir son lexique n'est pas forcément une activité laborieuse et rébarbative.

Afin de maintenir les élèves en capacité d'attention maximum, ces activités ont été très variées, alternant phases écrites et orales, individuelles et collectives. Ainsi, pour l'ensemble des séances, nous avons opté pour des cartes mentales, des textes, des questionnaires/fiches, des affichages à construire ensemble, de la production d'écrit, des mini-livres personnels à compléter et à illustrer par chaque élève.

Le fil conducteur de notre travail a été de veiller à la qualité de la mise en activité des élèves. Pour cela, nous avons toujours fait attention à mettre l'élève au centre de l'activité.

2.2.2 Des activités parallèles

Nous avons également mené beaucoup d'activités parallèles sur le même thème de façon à ne pas perdre le fil de ce que nous étudions. Ces activités sont variées et parfois même sont venues enrichir notre séquence de manière fortuite :

- lectures offertes quotidiennes issues de l'album « Au fil des émotions » de Cristina Nunez Pereira et Rafael R. Valcarcel,

- séances d'écoutes musicales, avec recueil des sensations/émotions,
- ateliers théâtre, permettant le rebrassage du vocabulaire dans la recherche d'expression des émotions,
- en anglais : vocabulaire des sentiments « feelings »,
- en EPS : arriver à exprimer ce que l'on ressent à la fin de chaque séance,
- en arts visuels : se dessiner en train de faire quelque chose qui nous rend joyeux (pour les CE2).

2.2.3 Les limites

Lors de la construction de notre séquence, nous avons été confrontées à quelques difficultés.

- Limiter le champ de travail

Il nous a fallu restreindre le champ de travail afin de cibler des objectifs d'apprentissages réalisables sur une séquence de 8 séances. Pour cela, nous avons fait le choix de limiter notre séquence à l'étude de 2 émotions précises : la peur et la joie (parmi l'ensemble des émotions de base).

- Trouver des textes

Notre première idée était de sélectionner des extraits de textes relatifs aux thèmes étudiés. Or, malgré nos longues recherches, il s'est avéré compliqué de trouver des textes courts qui se focalisent sur une émotion, en mobilisant un vocabulaire spécifique. Beaucoup de textes la suggèrent de manière implicite. Or, notre objectif n'était pas de travailler la lecture/compréhension mais bien le vocabulaire. Nous avons donc dû remédier au choix du réseau de textes en mobilisant d'autres sources : exploiter le vocabulaire connu des élèves (par la réalisation de cartes mentales, par la lecture de leurs propres écrits) mais aussi par la rédaction de nos propres textes.

- Utilisation des échelles de fréquence

La création du corpus de mots à étudier s'est faite en plusieurs étapes, afin d'y intégrer des mots venant des élèves. En cas de doute sur les choix à opérer, nous avons pu recourir à l'utilisation des échelles de fréquence (base Manulex).

- Diversité des élèves et de nos classes

Enfin, pour s'adapter au niveau de chaque classe (CE2 ou CM1), et tenir compte des thèmes travaillés au préalable avec chacune, nous avons différencié certains supports de travail, toujours en gardant une démarche commune. Malgré notre constante collaboration au fil de la séquence, nous avons dû nous adapter au contexte, et un léger décalage est apparu en fin de séquence (il en sera question dans la partie résultat).

2.3 Description de la séquence

Les séances ont eu lieu à raison d'une par semaine, et sont à notre sens indissociables du travail effectué en parallèle par des petites activités choisies et déjà évoquées ci-avant.

<p>Séance 1 : production d'écrit initiale (<i>la peur</i>)</p>	<p>Objectif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrée dans le thème et évaluation des compétences initiales des élèves (representations initiales). <p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Production individuelle : rédiger la suite d'un texte relatif à la peur, en décrivant les émotions ressenties. • Mise en commun : lecture des textes par les élèves qui le souhaitent, afin de partager le vocabulaire employé (en contexte) (CM1).
<p>Séance 2 : carte mentale (<i>la peur</i>)</p>	<p>Objectif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constituer un stock initial de mots. <p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mobilisation d'un premier stock de mots, par la réalisation individuelle d'une carte mentale en répondant à la consigne : « <i>Que ressens-tu quand tu as peur ?</i> ». • Mise en commun au tableau, avec activité de tri et de classement (affichage citrouille). • Activité de mimes des émotions (dans les registres : peur/joie/colère). <p>Prolongement le lendemain : Réactivation à travers l'affiche (reprise des mots et retour sur leur signification par l'emploi d'exemples).</p>
<p>Activités propres à chaque classe :</p>	<p>Pour les CE2 : réactivation à travers un texte : entourer les mots qui évoquent la peur.</p> <p>Pour les CM1 : réactivation lors d'une séance de lecture (recherche des émotions du personnage) (extrait de <i>L'homme à l'oreille coupée</i>, Mourlevat).</p>
<p>Séance 3 : Focus (<i>la peur</i>)</p>	<p>Objectif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Travailler les nuances d'un corpus de mots sélectionnés (peur, crainte, inquiétude, frayeur, terreur, épouvante). - S'essayer à la morphologie. <p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activité collective (par 2 ou par 4) : classement de 6 mots sur une échelle d'intensité. Correction classe entière permettant rebrassage des mots et mise en contexte. • Activités individuelles (utilisant le corpus précédent) : mobiliser l'intensité des mots à travers un texte à trou (notion d'intensité croissante de la peur), formation de familles de mots (nom, adjectif, verbe).

	<ul style="list-style-type: none"> • Ouverture du livret personnel : choix des mots et illustrations à l'initiative de chacun. <p>Prolongement : Séance de lecture offerte d'un passage de <i>Harry Potter</i>, J.K. Rowling (approche littéraire : discussion autour des mots utilisés par l'auteur et de l'impact sur les lecteurs (précision faite que les textes choisis sont différents)).</p>
Activités propres à chaque classe	Pour les CM1 : morphologie : distinguer faire peur et avoir peur.
Séance 4 : production d'écrit initiale (<i>la joie</i>)	<p>Objectif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluation des compétences initiales des élèves (représentation). <p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rédaction d'un écrit court, décrivant ce que l'élève ressent dans un moment de joie (découverte du cadeau de ses rêves).
Séance 5 : carte mentale (<i>la joie</i>)	<p>Objectif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constituer un stock de mots autour de la joie. <p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mobilisation d'un premier stock de mots, par la réalisation individuelle d'une carte mentale en répondant à la consigne : « <i>Que ressens-tu dans un moment de joie ?</i> ». • Mise en commun au tableau, avec activité de tri et de classement (affichage schtroumpf).
Séance 6 : Focus (<i>la joie</i>)	<p>Objectif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Travailler les nuances à partir d'un corpus de mots sélectionnés dans chaque classe à partir des cartes mentales : CE2 : satisfait, souriant, amusé, heureux, enchanté, émerveillé. CM1 : joyeux, content, satisfait, euphorique, ravi, enchanté. - S'essayer à la morphologie. <p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activité collective (par 4) : classement de 6 mots sur une échelle d'intensité. Correction classe entière permettant rebrassage des mots et mise en contexte (par les exemples d'utilisation). • Activité de mimes des émotions (dans le registre de la joie et ses nuances).
Séance 7 : Texte (<i>la joie</i>)	<p>Objectif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repérer les mots et les idées exprimant la joie dans un extrait de texte <i>Moi boy</i>, Roald Dhal <p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activité individuelle d'identification des mots.

	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion collective sur la compréhension du texte et sur le sens des mots en contexte. <p>Prolongement : pour rebrasser le vocabulaire des 2 thèmes, entourer le vocabulaire évoquant les différentes émotions dans un recueil de textes (textes personnels).</p>
Activités propres à chaque classe	<p>CE2 : ouverture d'un livret sur la joie.</p> <p>CM1 : Activité d'expressions des émotions lors des ateliers théâtre.</p>
Séance 8 : évaluation finale	<p>Objectif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobilisation/évaluation du vocabulaire. <p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réviser et améliorer son texte initial (sous l'angle du vocabulaire). CE2 : au choix peur ou joie. CM1 : uniquement la peur.

2.4 Méthode d'analyse

2.4.1 Objectif

L'objectif de notre travail est d'évaluer la pertinence des méthodes et outils d'enseignement proposés, dans l'enrichissement du vocabulaire des élèves.

- La séquence a-t-elle permis aux élèves d'enrichir leur vocabulaire pour leur permettre d'exprimer des émotions ?
- Si oui, quelles activités ou supports ont été les plus efficaces ?

2.4.2 Méthode

Pour ce faire, nous avons choisi de comparer 2 productions d'écrit de nos élèves :

- la première (évaluation diagnostique) réalisée avant le démarrage de la séquence.
- la seconde réalisée en fin de séquence : les élèves sont alors invités à reprendre leurs textes et à les enrichir à l'aide du vocabulaire acquis au cours de la période.

Chaque production d'élève est analysée sur le plan de la progression individuelle à savoir sa capacité à mobiliser le vocabulaire est-elle plus importante en fin de séquence qu'au début ?

2.4.3 Indicateurs

Les réalisations des élèves sont analysées sous l'angle de plusieurs indicateurs :

- Le nombre de mots (ou locutions), traduisant un sentiment ou une sensation, utilisés dans les productions. Pour la suite de l'étude, ce vocabulaire spécifique sera désigné

par le terme « unité lexicale » afin de prendre en compte la diversité des structures que les élèves peuvent utiliser pour transmettre leurs idées (mots ou expressions notamment).

- La diversité des unités lexicales, sur le plan grammatical, est relevée ; l'objectif étant de voir si les élèves sont capables de mobiliser un panel plus large que les substantifs dans leur recherche de vocabulaire (cf Micheline Cellier qui craint la mobilisation des connaissances uniquement sur les noms au détriment du verbe et de l'adjectif).
- La diversité des idées traduites par les unités lexicales employées est aussi analysée, afin de catégoriser les messages transmis par les élèves (que souhaitent-ils exprimer : une réaction physique ? une sensation ?).
- Enfin, il nous semble intéressant de tenter une mesure de l'investissement des élèves dans l'exercice de rédaction, à travers la progression du nombre de lignes proposées dans les écrits.

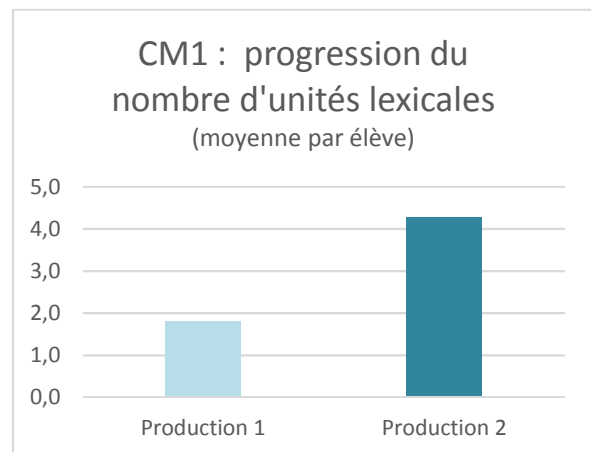
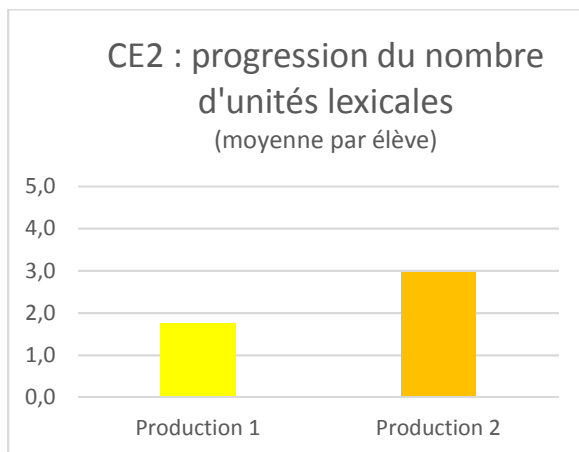
Notre étude portera aussi sur la mise en œuvre des séances auprès de nos élèves, par une analyse qualitative de leur activité lors des différentes activités proposées.

3 Résultats commentés

3.1 Partie quantitative de notre expérimentation

3.1.1 Progression du nombre d'unités lexicales utilisées

Pour évaluer la progression réalisée par nos élèves au cours de la séance, nous avons retenu comme indicateur le nombre d'unités lexicales relatif au sentiment à exprimer, dans chaque production d'élève. Ce critère a été évalué lors de la production initiale et comparé au résultat de l'évaluation finale.



A l'issue de la séquence, on note donc une progression moyenne, par élève, de 1.2 mots en CE2, et 2,5 mots en CM1.

Il est ici précisé qu'il n'a pas été tenu compte des mots "peur" et "joie" dans les résultats, ces termes étant considérés comme génériques.

Ce résultat est à nuancer par des chiffres très variables entre les élèves (annexe 1), certains ayant véritablement fait progresser le nombre d'unités lexicales de manière importante, faisant donc monter la moyenne qui reste peu représentative du groupe classe (annexe 2).

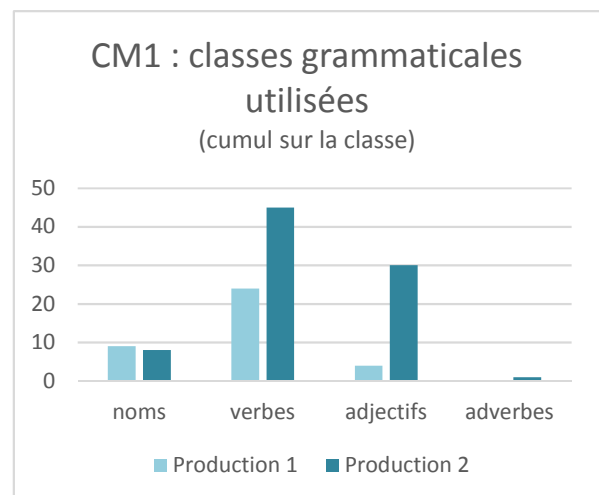
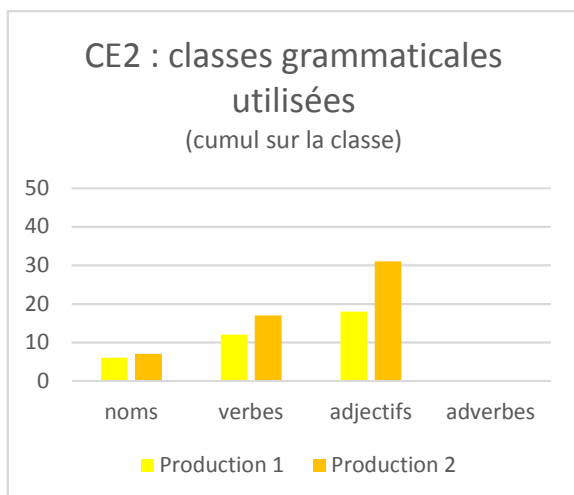
Dans le même temps, certains élèves ont repris presque mots pour mots leur production initiale, ou l'ont fait très peu progresser. Pour 5 élèves en CE2 et 7 en CM1, il n'y a pas eu de progression en nombre d'unités lexicales. Dans certains cas, cela traduit une difficulté à mobiliser le vocabulaire nouveau. Mais pour certains, nous nous sommes aperçues que les mots utilisés dans la production initiale n'étaient pas repris dans la seconde production : ils ont été remplacés par de nouveaux mots. Pour ces élèves, il y a une véritable augmentation en terme de vocabulaire actif, pour autant leur performance n'est pas prise en compte par notre système d'évaluation.

Notons également que certains élèves, n'ayant pas (ou peu) amélioré le nombre d'unités lexicales dans leur production, ont pourtant progressé dans la production d'écrit : le sens, la cohérence, l'atmosphère... Est-ce à dire que le contexte a pris le pas sur le vocabulaire étudié ?

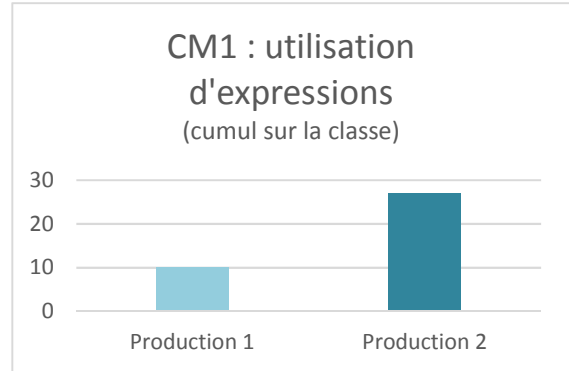
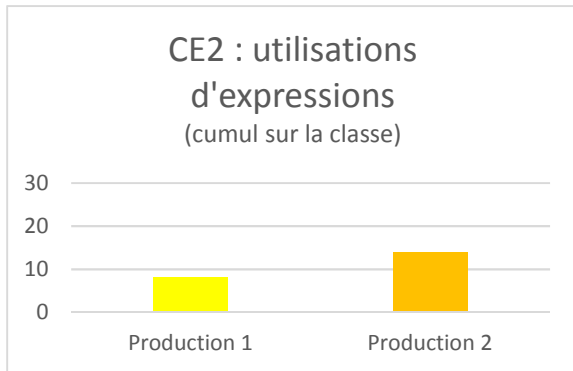
Des exemples de ces productions sont présentés en annexe 3.

3.1.2 Classe grammaticale

Les unités lexicales correspondant aux émotions exprimées ont été analysées en terme grammatical : on note une évolution de la variété des classes grammaticales utilisées par les élèves dans leurs productions d'écrit.



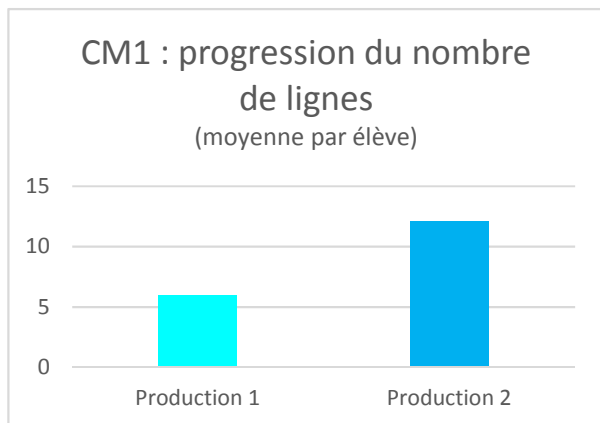
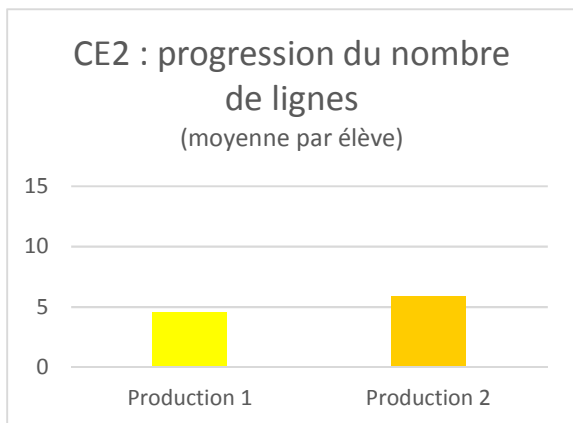
Le travail réalisé a donc permis aux élèves de mieux utiliser les ressources de la langue pour transmettre leurs idées à travers les verbes et les adjectifs, alors que les noms étaient majoritairement utilisés pour les productions initiales.



L'utilisation d'expressions a également progressé dans les 2 classes.

3.1.3 Évolution du nombre de lignes dans les productions d'écrit

Enfin, nous constatons une augmentation du nombre de lignes produites entre la première et la deuxième production.



L'interprétation de cet indicateur n'est pas aisée : l'augmentation du nombre de lignes signifie-t-elle que l'étude du vocabulaire a libéré la production d'écrit ? Nous pouvons faire l'hypothèse que cet enrichissement traduit une meilleure capacité, chez l'élève, à s'emparer d'un sujet lorsqu'il dispose de matériel lexical pour le faire. Dans le cadre de notre séquence, nous pensons que l'étude du thème des émotions a permis aux élèves une meilleure approche de la consigne, et donc un résultat plus pertinent.

Bien sûr, ce résultat est à nuancer par le déroulement même de l'évaluation : l'élève reprenait son texte pour l'enrichir, ce qui peut l'amener à une augmentation « mécanique » du nombre de lignes.

Mais on note que ce critère n'est pas toujours corrélé à la progression du vocabulaire utilisé. En effet, certains élèves n'ont pas modifié le nombre de lignes et l'ont parfois même réduit (7 élèves en CE2 et 2 en CM1), tout en ayant fait progresser le nombre de mots utilisés ; alors que d'autres ont augmenté le nombre de lignes sans enrichissement (ou très faible) du vocabulaire.

C'est par l'observation de ces différents indicateurs qu'une analyse qualitative des résultats s'avère également indispensable.

3.2 Partie qualitative de notre expérimentation

3.2.1 Capacité à répondre à la consigne

Face à ces productions, nous avons remarqué que de nombreux élèves se sont focalisés sur la première partie de la consigne (à savoir raconter la suite de l'histoire), au détriment de l'expression des sentiments du personnage.

En effet, on note une difficulté pour les élèves à s'extraire de la narration pour aller vers l'expression des sentiments. En lecture-compréhension, nous avons déjà travaillé sur la nécessité de comprendre les émotions des personnages pour bien comprendre les faits et leurs enchaînements. Mais si pour la majorité des élèves la compréhension a nettement progressé, le fait d'arriver à exprimer les émotions des personnages à travers l'écrit reste une grosse difficulté à ce stade : articuler narration et émotions demeure problématique (annexe 4).

Après réflexion il a été décidé de changer de modèle pour la production d'écrit sur la joie : il n'a pas été question d'écrire une suite mais uniquement d'exprimer les émotions d'un enfant à la découverte d'un présent. Cela a permis de simplifier la consigne, de centrer les élèves sur l'activité demandée et d'éviter les écueils observés en début de séquence.

En revanche dès la première production, les élèves comprennent que l'utilisation d'un vocabulaire précis dans les actions permet de faire passer un message (par exemple : *je m'enfuis*, plutôt que *je pars*). On note des copies avec peu de vocabulaire mais dont l'atmosphère et le ton sont justes. Certains élèves, malgré un vocabulaire très restreint arrivent à surmonter la difficulté et produisent un écrit tout à fait acceptable.

Cependant même si ce point est pour nous notable, il ne s'agit pas de notre axe prioritaire puisque l'évaluation finale de notre séquence portait sur la capacité à réinvestir le vocabulaire et à améliorer son texte en réutilisant un vocabulaire plus précis et plus riche.

3.2.2 La question de la maîtrise de la langue

Pour les 2 classes, très peu d'expressions ont été mentionnées par les élèves dans les productions d'écrit initiales alors qu'elles sont plus nombreuses lors de la collecte des cartes mentales.

- En CM1, bien que les élèves en aient saisi le sens et se souviennent des mots à utiliser, la formulation n'est pas toujours correcte (par exemple : « *avoir froid aux yeux* », « *avoir froid dans le dos* », « *dormir sur une oreille* » à partir d'expression déjà entendues...). Lors du dépouillement des cartes, le travail oral a permis de réajuster la forme syntaxique des expressions possibles.

- En CE2 ces locutions sont plus fournies pour le vocabulaire de la peur que de la joie où l'on reste dans un registre répétitif (« *exploser de joie* », « *sauter de joie* » etc...). Plus surprenant, certaines expressions idiomatiques, apportées par le professeur (par exemple « *je suis gaie comme un pinson* ») sont peu connues de manière générale, voir totalement inconnues pour certains élèves.

Bien sûr, le jeune âge de nos élèves reste un frein pour employer de telles expressions. Mais le fait que certaines (que nous avons sélectionnées parce qu'elles nous semblent « simples » et « incontournables »), n'évoquent rien pour eux nous a fait prendre conscience, un peu plus, que la langue pouvait se perdre et en conséquence du temps qu'il faut prendre pour l'acquérir. Nous pensons que les rencontres multiples avec ces expressions dans différents contextes permettront aux élèves de se familiariser avec certaines d'entre elles ou, a minima, de les reconnaître dans un premier temps.

La question de l'orthographe nous interpelle également. Nous avons fait le choix de ne pas retenir l'orthographe comme indicateur dans notre étude (l'objectif étant de se concentrer sur la capacité de l'élève à utiliser un mot pour traduire une idée). Cependant, les productions de nos élèves nous questionnent. Malgré les multiples manipulations (individuelles ou collectives) de certains mots (affichage, utilisation dans les exercices, recopie dans le mini-livre, ...), nous constatons que les erreurs orthographiques demeurent nombreuses. Pour certains mots, le travail réalisé n'a pas suffi à la mémorisation de l'orthographe (par exemple : *térreur, frailleur, éfréillé, heureau, chère de poule, trambler* ...)

D'autre part, dans ce domaine, nous constatons que les élèves n'ont pas conscience de leurs difficultés. En effet, pour cette séquence spécifiquement, un affichage mural permanent (un pour la peur et un pour la joie) a été réalisé. Les élèves pouvaient s'y référer « à volonté » pour s'assurer de l'orthographe des mots, mais certains n'ont pas saisi cette opportunité.

3.2.3 Exploitation des questionnaires

En fin de séquence nous avons proposé aux élèves un questionnaire de satisfaction générale afin de recueillir leurs impressions sur le travail réalisé. Celui-ci montre que la séquence a été appréciée par la majorité des élèves. Les activités à caractères ludiques ont souvent été citées dans les activités préférées : mimes, rondes, mini livres personnels.

A noter que la production d'écrit n'a pas été mentionnée une seule fois en CE2 comme activité appréciée alors que les élèves ont plébiscité les cartes mentales, tandis qu'en CM1 la production d'écrit remporte plus de succès au détriment des exercices de morphologie.

De plus, beaucoup d'élèves arrivent à suggérer une autre émotion qu'ils auraient aimé aborder (souvent la colère et la tristesse et ce n'est pas un hasard car ce sont des émotions assez courantes dans la vie d'un enfant),

4 Discussion

Pour construire cette expérimentation, nous nous sommes posé de nombreuses questions, avant, pendant, et après. Les résultats présentés dans la partie précédente ont démontré que la majorité des élèves a fourni un travail d'amélioration et de révision de sa production initiale en termes de vocabulaire. L'analyse de notre travail, et de celui des élèves, nous amène à formuler quelques axes de réflexion.

4.1 Les réussites de notre séquence

4.1.1 La mise en activité des élèves

Comme nous l'avons déjà cité dans la précédente partie « Résultats commentés », tout au long de la période d'expérimentation nous avons le sentiment que la séquence avait été appréciée (cela nous a été confirmé par le questionnaire sus visé) en raison du degré d'activité des élèves relativement élevé, leur engouement et leurs demandes ...

Par la diversité des activités proposées, nous avons eu le sentiment que les élèves prenaient plaisir à travailler, étaient partie prenante de la réussite de la séquence.

Notre analyse sur la réussite de cette mise en activité repose sur 3 points :

- D'une part, nous pensons que la structure répétitive des séances a aidé les élèves à se repérer, et mieux structurer les apprentissages. Ainsi, nous avons noté une meilleure mise en activité à la séance 3 construite sur le même schéma que la séance 1. Les élèves ont accueilli

les consignes facilement, avec le recul des premières séances (moins d'interrogation, et donc plus d'efficacité). Le déroulé des séances s'en est trouvé facilité.

Cette réflexion nous montre les subtilités et les étapes à mettre en œuvre dans notre enseignement, pour proposer à la fois des activités « nouvelles » afin de susciter l'intérêt des élèves, tout en ayant un cadre d'activité connu et rassurant pour leur permettre de s'y engager pleinement.

- D'autre part, le thème choisi peut faire écho avec leurs propres vies : beaucoup d'émotions se bousculent chez les enfants. Ils ont du mal à les canaliser, à les analyser et les faire partager.

- Enfin, nous avons noté que la classe de CM1 s'était particulièrement engagée dans la production d'écrit. Sans s'attacher à la question du vocabulaire, ou de la qualité globale des productions, on note que certains élèves se sont emparés du sujet, et ont fait preuve d'une grande imagination. De nombreux élèves ont pris plaisir à explorer le sujet de la peur, qui semble proche de leurs centres d'intérêts (transpositions fréquentes avec des jeux vidéo, voire des films d'épouvante...); on peut d'ailleurs s'interroger sur le caractère transgressif de certaines productions !

Pour la classe de CE2, on note plus de timidité dans l'entrée dans la tâche et beaucoup de questionnements : « est ce que j'ai le droit de ... ? ». Malgré une consigne identique, il semblerait que les élèves se soient sentis moins libres. Ils osent moins alors que le cadre ne semble pas forcément plus strict ; ils ont peur de mal faire, alors que le climat de classe est relativement agréable, et que cette peur n'est pas palpable dans d'autres disciplines. Parmi les explications possibles, nous retiendrons la différence d'âge de nos élèves, et certainement leur familiarisation avec les travaux de productions d'écrits, ainsi que des lectures différentes, entre le CE2 et le CM1. Cette réflexion particulière aux CE2 reste toutefois à nuancer notamment pour les productions finales où quelques élèves ont fait preuve de beaucoup d'investissement (élèves 4, 5, 8, 11 et 16).

Par ailleurs cette classe s'est particulièrement investie dans le remplissage des mini-livres de vocabulaire en choisissant minutieusement les mots à faire figurer, les illustrant de manière tout à fait pertinente.

4.1.2 Les discussions qui ont émergé avec les élèves

Par ailleurs, nous sommes satisfaites des questions que cela a pu soulever chez eux. Les différents dialogues entre eux, les travaux de groupes proposés, les mises en commun, ont permis de prendre du recul sur la langue française. En la mettant à distance, la langue

française devient un objet d'étude. En effet face aux préjugés que les élèves peuvent avoir et au découragement devant des mots nouveaux, difficiles d'appréhension, les activités de manipulation et de catégorisation comme les suggèrent les programmes permettent de leur faire comprendre que personne ne naît avec un stock de vocabulaire, que rien n'est inné et que tout peut se construire.

En CM1 par exemple, ces séances ont été l'occasion de parler des expressions, et de leur évolution à travers les générations. En CE2, nous avons pu évoquer les différents registres de langue (« *je suis épouvantée/j'ai la trouille* »).

Cependant, beaucoup d'élèves de nos classes respectives nous ont dit que cette séquence leur avait permis de mettre des mots, ou au moins de rencontrer des mots pour arriver ou tenter d'exprimer une émotion, en évitant les termes de base (« *j'ai peur* » ou « *je suis content* »).

Par ailleurs le dépouillement des cartes mentales avec débat collectif au tableau a été très riche (annexe 5). Les élèves arrivaient réellement à discuter entre eux et à confronter leurs points de vue sur leurs réponses.

4.1.3 Nos réflexions

Nous avons toujours considéré cette séquence comme un outil au service d'autres apprentissages, notamment pour faciliter l'entrée dans la littérature. Trouver un mot en contexte (leçon distribuée) suppose d'avoir un bagage lexical de base, et n'est réalisable que si les mots inconnus sont peu nombreux. Face à un vocabulaire limité, le risque d'abandonner est élevé : ne plus aimer lire, se lasser...et devenir un petit lecteur.

Sur le plan de la production d'écrit, il nous semble intéressant que l'élève prenne conscience, très progressivement, qu'il est au cœur de la communication. À travers l'utilisation des mots en production d'écrit, il est maître de l'idée qu'il veut apporter, jusque dans les nuances. Car c'est souvent là où pointe la difficulté : l'élève a très souvent des idées, et l'envie de les exprimer mais se trouve en difficulté car son vocabulaire n'est pas assez vaste ou précis.

Enfin, les travaux que nous avons réalisés ont été stimulants pour nous, en tant que professeur des écoles. L'émulation, les réactions de nos élèves, nous gagnent également et nous donnent envie d'aller plus loin, de transmettre encore, d'essayer de nouvelles choses... et de ne pas nous cantonner dans une méthode trop rigide. De plus, travailler en collaboration, et mener cette expérimentation en commun, nous a permis d'enrichir nos pratiques et nos réflexions.

4.2 Les difficultés rencontrées et les pistes pour y remédier

4.2.1 Le nombre de mots

Le nombre de mots à travailler est un paramètre important des séances de vocabulaire : combien de mots nouveaux introduire, pour que les élèves soient capables de les retenir ? La volonté de ne pas les submerger est arrivée assez vite, d'autant que les différences initiales entre les élèves sont importantes. En fin de cycle 2 et début de cycle 3, un mot inconnu de l'un est peut-être déjà maîtrisé par un autre ; le nombre de mots « nouveaux » n'est donc pas le même d'un élève à l'autre...

Mais cette réflexion peut s'appliquer à beaucoup de disciplines... par exemple l'histoire, la géographie, les sciences : certains élèves sont très cultivés et vont avoir une très bonne maîtrise de certains sujets ; ainsi une séquence semblera déjà sue pour certains et donc quelque peu rébarbative alors que pour d'autres elle sera l'occasion d'apprendre de nouvelles notions.

S'agissant plus spécifiquement de vocabulaire et suite à nos questionnements sur le nombre de mots, a germé l'idée du mini livret : l'élève choisit « ses » mots, et le nombre qui lui convient (annexe 6). Certains n'ont pas eu besoin de l'affichage pour le remplir, d'autres beaucoup.

D'autre part nous nous sommes efforcées de varier au maximum les activités et les modalités pour amener ces mots : production pour fixer les choses, puis une carte mentale et ensuite divers exercices proposés y compris en groupe, en collectif.

4.2.2 Catégorisation

Il nous a parfois été difficile de structurer l'ensemble des informations recueillies lors de la mise en commun de la carte mentale. En effet, la catégorisation du vocabulaire avec les élèves n'est pas toujours aisée. Un choix doit être réalisé : souhaite-t-on travailler sur le sens, sur la grammaire, ... ? Nous avons été confrontées à ces difficultés, ce qui nous permet d'envisager plus sereinement notre pratique future et notamment l'anticipation des résultats.

Par exemple, lors de la première carte mentale, les mots ont été classés en 3 catégories : les sensations physiques, expressions et adjectifs. Mais pour mieux structurer les apprentissages un classement en verbes, adjectifs, expressions (retenu pour la deuxième carte mentale) était préférable. Cette catégorisation permet de se familiariser avec les classes grammaticales, et présente l'avantage d'être reproductible, et extensible (noms...). Par la suite un travail sur le

sens (c'est-à-dire les idées exprimées) peut être réalisé à l'oral en regroupant des mots de plusieurs classes grammaticales.

Le traitement de la carte mentale présente d'autres difficultés. En effet, lors des mises en commun et en fonction des apports de chaque classe, le maître doit être réactif et s'adapter aux apports du groupe. Cet exercice est parfois « déroutant », et dans nos deux classes nous n'avons pas forcément eu la même attitude par rapport à certains mots. Ainsi, une difficulté est apparue pour le traitement du sourire et du rire dans le registre de la joie. Nous avons retenu toutes les deux les termes se rapportant au sourire, mais la limite avec le rire n'était pas si facile à déterminer. Là encore tout est question de nuances...et de choix pédagogiques.

4.2.3 Les nuances

Le travail entrepris sur les nuances a mis le doigt sur l'importance de la compréhension des mots en contexte. En effet, pour aider les élèves à classer les mots sur les échelles d'intensité, et lors de la correction, nous avons pu nous aider de l'outil dictionnaire. Mais la lecture des définitions n'a pas permis un éclairage très important, les nuances étant très peu expliquées dans un dictionnaire junior (les définitions données sont souvent des synonymes). Cet exemple nous montre combien le recours au contexte, à l'utilisation des mots dans une phrase pour en analyser le sens est indispensable.

4.2.4 Réactivation

Enfin, nous savons à quel point l'intégration de nouveaux mots est dépendante de la réactivation, et de la réutilisation du mot à plusieurs reprises et dans diverses situations. Dans le cadre de notre séquence, nous avons tenté de faire utiliser les mots plusieurs fois et dans différents contextes : oral, écrit, ...et en nous appuyant sur différentes disciplines pour multiplier les occasions d'entendre et d'utiliser les mots.

4.2.5 Limites méthodologiques

Nous avons choisi d'évaluer la progression de nos élèves à travers une production d'écrit : notre objectif était de nous assurer d'évaluer le vocabulaire actif de nos élèves, c'est-à-dire le vocabulaire qu'ils sont capables d'utiliser « d'eux-mêmes », plutôt que leur vocabulaire passif (connaissance ou compréhension des mots).

Cependant, il existe des limites à ce choix.

- Des difficultés pour les élèves

La production d'écrit est un exercice particulier en soi, qui représente une difficulté importante pour certains élèves. Pour limiter les obstacles lors de l'évaluation finale, les

élèves avaient la possibilité de reprendre leur texte de départ comme support ; la consigne était ciblée sur l'emploi des unités lexicales vues pendant la séquence.

Malgré cela, nous avons constaté que l'exercice restait délicat. Ainsi, certains élèves ont « ajouté » des phrases de description des émotions au début ou en fin de texte sans véritablement les intégrer dans le discours narratif.

En CM1, on a pu remarquer une « tentative » d'utilisation par les élèves du passé simple, vraisemblablement pour donner un caractère littéraire à leurs écrits. Il est possible que cela ait représenté une difficulté supplémentaire (double tâche /surcharge cognitive).

En CE2, la production d'écrit reste l'exercice le plus difficile en matière de réussite comparé à toutes les autres disciplines. Les écrits sont encore difficiles à retranscrire, parfois incohérents ou en dehors de la consigne. Leur amélioration pose problème également, certains se questionnent sur ce qui est à améliorer (d'où l'idée de distribuer une grille individuelle systématiquement à chaque production plutôt que de noter les différents points à améliorer au tableau).

- Un temps limité entre la séquence et la production

Les résultats des productions d'écrits montrent une progression dans le nombre de mots utilisés par nos élèves. Cependant, l'évaluation finale, pour les besoins de l'étude, est assez rapprochée dans le temps de la séquence (6 semaines). Nous ne savons pas si les mots nouveaux ont été intégrés de manière réellement durable... Pour aller plus loin dans notre étude, nous projetons une nouvelle évaluation en fin d'année.

- Notre attitude lors de la correction

Malgré notre intention de ne nous attacher seulement à la progression de l'utilisation des mots, nous avons été « rattrapées » par l'analyse de la qualité générale des productions ! En effet, en tant que professeurs des écoles, nous sommes sensibles à la cohérence du texte, la syntaxe... Nous avons donc remarqué à quel point il était difficile de ne s'attacher qu'à un critère précis ; dans le cadre du mémoire, notre grille de collecte de mots nous a permis de nous centrer sur le vocabulaire.

Cet exercice nous rappelle, s'il en était besoin, la nécessité de construire une grille d'évaluation précise, en parfaite adéquation avec la consigne et les notions à évaluer (dans l'exercice de notre métier et dans toutes les disciplines).

4.3 Les prolongements

Cette séquence nous a permis de nous ouvrir sur d'autres pratiques, des idées nouvelles ou à réinvestir/approfondir :

4.3.1 Rituels

Les rituels, comme nous l'avons déjà précisé, ont été un véritable appui pour nous. Nous avons donc souhaité en conserver certains durant la dernière période de l'année scolaire en adéquation avec nos élèves et nos évaluations.

La lecture quotidienne du livre « Au fil des émotions », ainsi qu'une écoute musicale hebdomadaire sur le registre des émotions, seront continuées dans les 2 classes. En CE2, une ronde des émotions (où chaque élève s'exprime en commençant par « aujourd'hui je me sens... ») est pratiquée une fois par semaine. En CM1, les élèves peuvent exprimer leurs émotions à l'aide d'un affichage individuel à l'aide d'étiquettes.

4.3.2 L'importance de l'oral

L'expérimentation réalisée nous a permis de nous questionner sur l'alternance des phases écrites et orales. Si la réalisation du mini-livre a beaucoup plu aux élèves, le résultat de cet outil au niveau de la restitution du vocabulaire est mitigé : il n'existe pas de lien évident entre les mots relevés par les élèves et les mots qu'ils ont utilisés dans leurs productions finales. Nous étions assez surprises, toutes deux ayant imaginé que le fait de choisir ces mots, de les écrire puis de les illustrer, allait aider l'élève à les mémoriser. C'était sans considérer que tous les élèves sont différents et ne fonctionnent pas de la même manière. Cet exemple nous montre que, à travers nos attentes sur le mini-livre, nous nous focalisons sur la mémorisation par le canal visuel. Mais l'oral a aussi son importance. Certains élèves auront certainement été plus sensibles à des phases d'écoute et de parole.

C'est pourquoi nous veillerons encore plus à favoriser des temps de pratique orale dans cette dernière période de l'année : les débats collectifs où nous mettons les mots en contexte (ou nous les sortons du contexte pour nous rendre compte que seuls ils peuvent signifier tout autre chose), les différents textes, les lectures quotidiennes du livre sur les émotions, la ronde des émotions hebdomadaire, seront peut-être plus efficace chez d'autres.

4.3.3 Lecture et visionnage d'un film

De manière générale, nous allons penser à nous attacher aux sentiments éprouvés par les personnages dans les futures productions d'écrits et nos lectures. D'ailleurs des livres ont déjà été choisis pour réinvestir les notions (*Les lettres de l'Ourse* de Gauthier DAVID et Marie CAUDRY ; *Sur le bout des doigts* de Hanno).

D'autre part, le visionnage du film « Vice Versa » est envisagé. Outre l'engouement que cela procure aux élèves, ce film nous paraît intéressant à plusieurs titres :

- sont présentes cinq émotions dont la joie et la peur,
- elles sont représentées par des personnages qui s'expriment tous de manière égalitaire (la colère a le droit de s'exprimer, les émotions co-habitent et changent en fonction des périodes de notre vie),
- les expressions faciales et corporelles qu'elles engendrent sont très bien retranscrites,
- l'héroïne du film a du mal à exprimer ses émotions : chaque élève peut s'identifier à elle.

4.3.4 Les points à approfondir dans nos classes en période 5

A l'issue de cette séquence et à travers la rédaction du mémoire, l'analyse de notre travail nous a permis de cibler les besoins à approfondir en étude de la langue pour la prochaine période (outre une réactivation de ce que nous avons étudié à chaque fois que cela nous est possible).

Les axes prioritaires sont les suivants :

- En CE2, si le travail morphologique a permis de s'assurer (et se rassurer) sur le travail sur les familles de mots (radical-affixes), le thème des synonymes, pourtant primordial, semble oublié... Il y a donc lieu de s'attacher à prendre du temps durant cette période pour le réactiver.
- En CM1, les adverbes ont été peu utilisés et peu rencontrés au cours de notre séquence. Un travail sur les adverbes, leur formation et leur emploi, va donc être programmé.

Dans les 2 classes, nous veillerons à introduire régulièrement des mots étudiés dans notre séquence dans les prochaines dictées, afin d'aider à la mémorisation de leur orthographe.

Conclusion

A notre sens, une des réussites de notre séquence est d'avoir su mobiliser et motiver les élèves. Malgré des résultats chiffrés encourageants pour la majorité d'entre eux, il semble ambitieux pour ne pas dire impossible d'évaluer précisément le nombre d'unités lexicales ayant augmenté leur stock de mots, en seulement 6 semaines d'expérimentation.

Aujourd'hui, il nous semble important et indispensable de réactiver ce que nous avons vu mais également de poursuivre dans l'étude de quelques émotions (celles initialement envisagées à savoir la colère et la tristesse, d'autant plus qu'elles nous ont été suggérées par les élèves à travers les questionnaires).

La question qui se pose à nous est « comment poursuivre ? ». Si nous continuons de manière hasardeuse, il semble évident qu'il ne restera que peu de vocabulaire actif ... Si c'est de manière très structurée, se posent encore d'autres questions : la lassitude de rester sur le même

thème, la question de ce que l'on doit terminer en fin d'année eu égard aux programmes scolaires ? Devons nous consacrer encore du temps à ce thème prolifique ou passer à une autre notion ?

Nous pensons que rester dans le même thème engendre trop de répétition et une saturation, c'est pourquoi une ouverture sur les émotions à travers d'autres disciplines (EPS, EMC, arts visuels) semble une solution nettement préférable pour cette période 5.

Bibliographie

Ouvrages :

- Léon Renée, 2015, *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*, Hachette Education
- Lieury Alain et Fenouillet Fabien, 1996, *Motivation et réussite Scolaire*, Dunod
- *Mécamots*, Accès Edition
- *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire* (sous la direction de Micheline Cellier), Retz, 2015

Ressources Eduscol :

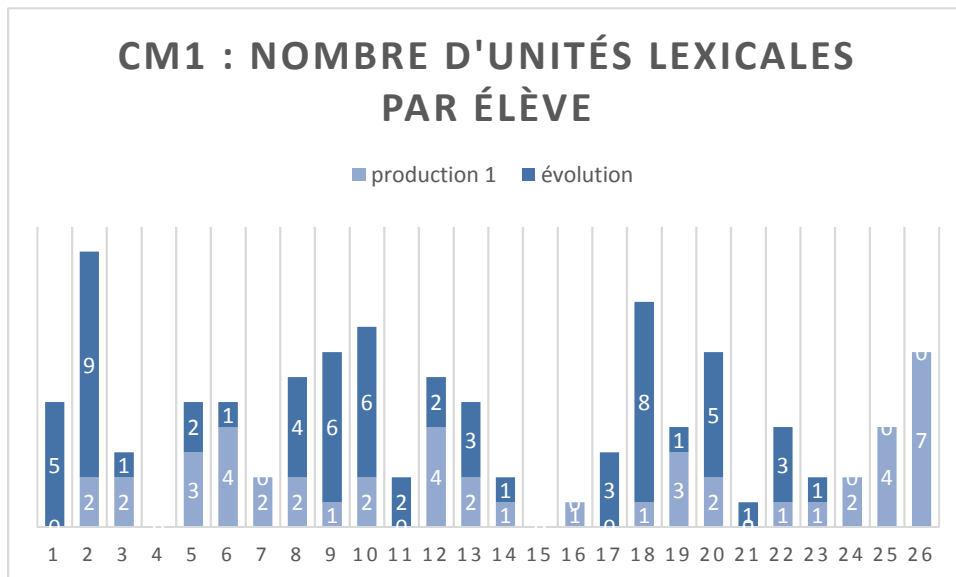
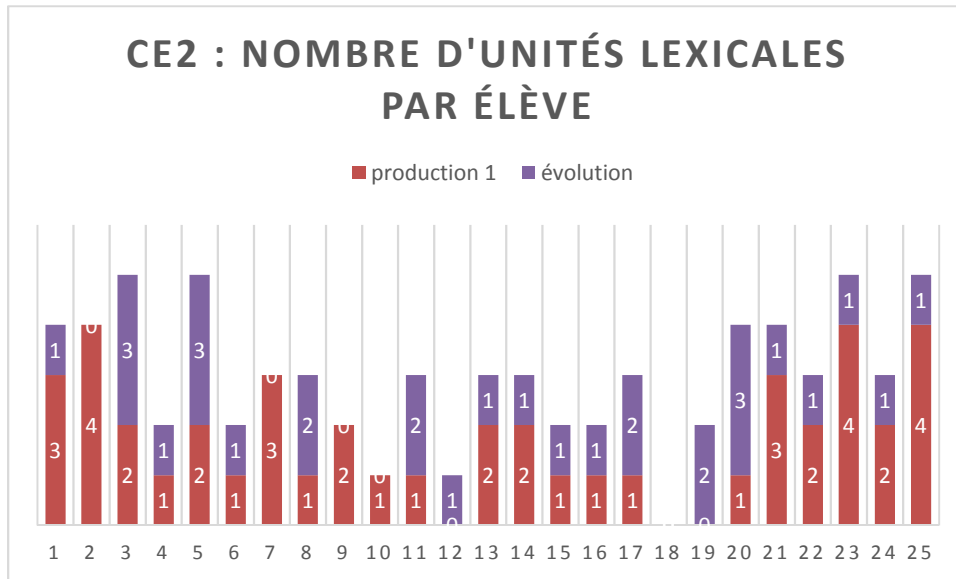
- Alain Bentolila, 2011, Le vocabulaire et son enseignement (le vocabulaire : pour dire et lire), Ressources Eduscol
- Micheline Cellier, 2011, Le vocabulaire et son enseignement (Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire)
- Jacques Crinon, 2011, Le vocabulaire et son enseignement (Lexique et compréhension des textes), Ressources Eduscol
- Guy Denhière et Sandra Jhean-Larose, 2011, Le vocabulaire et son enseignement (L'acquisition du vocabulaire), Ressources Eduscol
- Pascale Colé, 2011, Le vocabulaire et son enseignement (Le développement du vocabulaire à l'école primaire : les apports de la dimension morphologique de la langue)
- Jacqueline Picoche, 2011, Le vocabulaire et son enseignement (Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école)
- Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège, BO spécial numéro 11 du 26 novembre 2015
- Nouveau socle commun de connaissances, de compétence et de culture, Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013

Articles ou documents :

- Lieury Alain, Mémoire et apprentissages scolaires, *revue de didactologie des langues-cultures* 2003/2, n°130
- Florin Agnès, Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages, *Enfances et Psy* 2010/2, n°47
- Bentolila Alain, Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire, Février 2007
- Huet Samuel, Méthodes et contenus pour l'enrichissement du vocabulaire, CRDP de l'Académie de Grenoble, 1997

Annexes

Annexe 1 : progression du nombre d'unités lexicales (relatives au vocabulaire étudié) par élève dans les productions d'écrit.



Annexe 2 : extraits de productions d'écrit : enrichissement du vocabulaire entre production initiale et production finale.

CM1, Emie :

Production initiale : « J'avais peur, je ne savais pas qui c'était (...). J'étais terrorifiée. »

Production finale : « J'avais peur, je ne savais pas qui c'était. Je sentais mes cheveux se dresser sur ma tête (...). J'étais terrorisée, figée, je sentais mon ventre se nouer, mon cœur battait de plus en plus vite. »

CM1, Victorine :

Production initiale : « L'ombre poussa un cri qui m'a fait très peur. Pourtant, on ne voyait pas ses yeux, mais je suis rentrée chez moi à toute vitesse. J'ai eu peur. Mais l'ombre, c'était un arbre (...) »

Production finale : « L'ombre poussa un cri terrifiant qui m'a fait terriblement peur. Il faisait sombre, l'ombre me prit dans ses bras et m'entraîna au fond d'une grotte. J'étais effrayé, terriblement terrifié, cette ambiance me faisait froid dans le dos, mais j'ai réussi à m'échapper et à rentrer chez moi à toute vitesse ».

CE2, Mathieu :

Production initiale : « Au début, j'ai cru que c'était un meurtrier. J'ai eu un frisson dans mon corps, j'ai traversé mon jardin à toutes jambes. »

Production finale : « Au début j'étais tout paniqué, j'étais immobile, l'ombre se rapprochait de plus en plus. (...) J'ai eu un frisson dans mon corps terrorisé, (...) Mes parents m'attendaient depuis longtemps, ils étaient très inquiets. (...) »

CE2, Flora :

Production initiale : « Alors j'ai eu des tremblements aux bras et je ne bougeais plus. « Qu'est ce que c'est ? » et j'ai crié « A l'aide ! ». Quand j'ai vu le chien de mes voisins.

Production finale : « Alors j'ai eu des tremblements au bras et je ne bougeais plus. (...) Je suis en pleurs. Mais quand je suis rentrée dans la maison l'ombre se rapproche, je suis vraiment terrorisée. "Mais c'est le chien de mes voisins". Ouf!

Annexe 3 : extraits de productions d'écrit, sans augmentation du nombre d'unités lexicales, entre production initiale et production finale.

CM1, Melvin :

production initiale : « Il s'approcha de plus en plus. Il avait un couteau dans la main, plein de sang, et moi j'avais les frissons et je transpirais. »

Production finale : « Il s'approcha de plus en plus avec un couteau dans la main. J'étais effrayé, je tremblais de panique ».

CE2, Lyam :

Production initiale : « J'ai envie de les ouvrir mes cadeaux. Je pense que j'aurais ce que je voulais depuis longtemps. Je serai très heureux. »

Production finale : « Quand mes parents arrivent je commence à ouvrir le cadeau. Quand je vois le cadeau, j'explose de joie parce que j'ai ce que je voulais ! »

Annexe 4 : extraits de productions d'écrit initiales, relatant une suite d'histoire cohérente, sans faire appel au vocabulaire spécifique.

CM1, Jade :

“C’était un monstre vert avec deux bras, trois doigts, des yeux ridés, pas de cheveux. Il produit des tempêtes, c’était un alien, ah! Il s’approche de moi. Il voulait me tuer, il m’attrapa et me tapa contre les poubelles et il me tua en me mangeant”.

CE2, Romane

« L’ombre était grosse. Je suis rentrée dans ma chambre, elle m’a suivie. Après j’ai fait semblant de dormir. J’ai entendu marcher. Je suis descendue dans le salon, j’ai vu l’ombre marcher. Je suis remontée dans ma chambre, je me suis endormie. Je me suis réveillée et j’ai vu l’ombre à côté de moi. Mais en fait c’était maman qui me faisait peur. »

Annexe 5 : exemples de cartes mentales



Victorine, CM1

content

heureux

réjoui

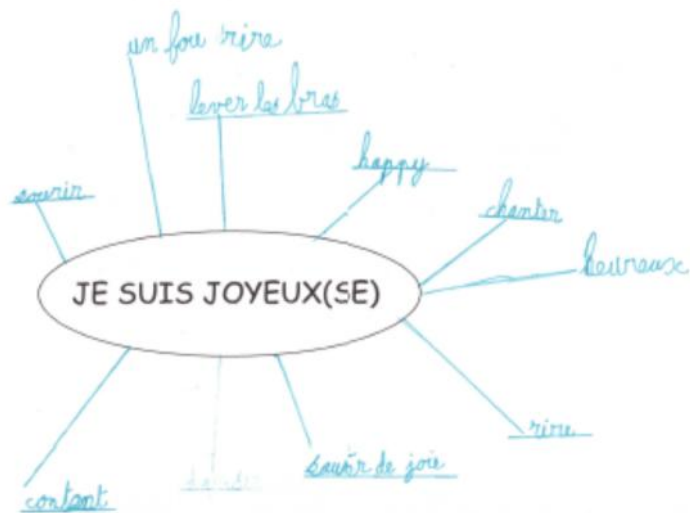
Je suis joyeux / joyeuse.

gai

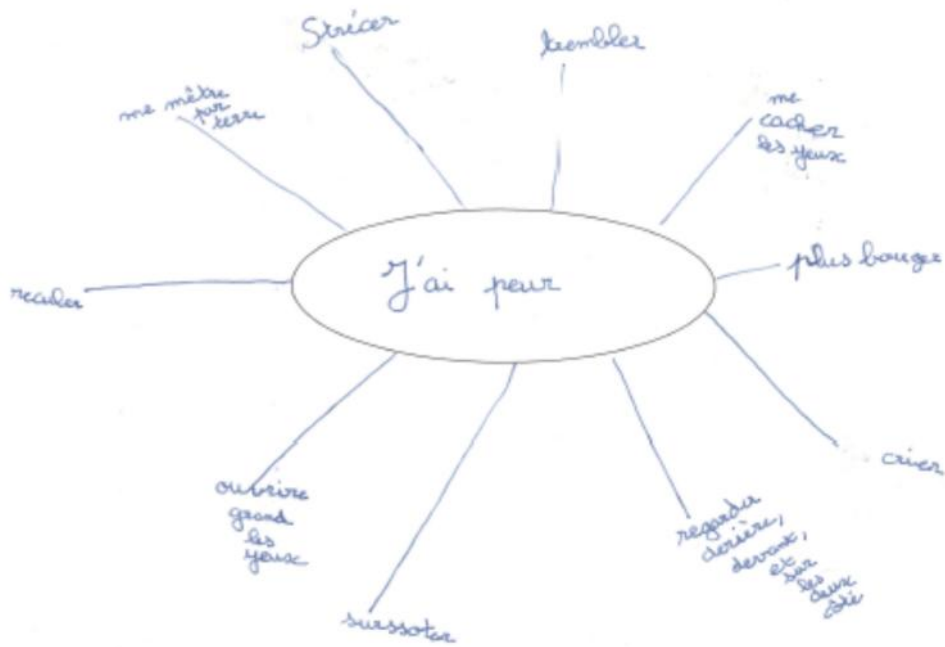
Joyeux

Mari

Marceau, CM1



Jules T, CE2



Pauline, CE2

Annexe 6 : exemples de mini-livres

des frissons



Chair de poule



avoir les cheveux
qui se dressent
sur la tête



Lylou, Maxime et Camille, CM1



Amandine, CE2



Jules E. CE2



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



Année universitaire 2017-2018

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

**Titre de l'écrit scientifique réflexif : Mémorisation du vocabulaire : quels dispositifs
mettre en place ?**

**Auteur : Déborah LAGRANGE épouse DEPRES (en collaboration avec Céline
MORETTON-ROSAY)**

Résumé :

« L'enseignement du vocabulaire présente un avantage majeur : les mots intéressent tout le monde, car ils sont liés à la vie ». A partir de cette citation de Renée Léon et de nos nombreux questionnements sur l'enseignement du vocabulaire et sa restitution, nous avons conçu une séquence sur une période de 6 semaines autour du thème des émotions dans une classe de CE2 et une classe de CM1. Partant des écrits publiés par Micheline Cellier, Jacqueline Picoche et Alain Bentolila, nous avons choisi une expérimentation variée. Alternant des activités orales, écrites, ludiques ou plus classiques, nous n'avons cessé de nous interroger sur la fixation en mémoire du vocabulaire et l'enrichissement du stock de mots des élèves afin de tenter de répondre à notre problématique à savoir « **quels dispositifs mettre en place pour favoriser l'apprentissage et la mémorisation des mots ?** »

Mots clés : Acquisition du vocabulaire, cycle 2 et 3 (CE2, CM1), émotions, production d'écrit, lexicale, langage, structurer les apprentissages, mise en activité des élèves.

Summary :

« There is a major advantage in vocabulary teaching : everyone is interested in words because they are related to life ». This quotation from Renée Léon as well as our numerous questions about vocabulary teaching and its restitution was our starting point to elaborate a learning sequence for a six-week period on the subject of emotions intended for CE2 and CM1 classes. With the help of writing from Micheline Cellier, Jacqueline Picoche and Alain Bentolila, we have chosen varied learning situations. While changing from written to oral activities or from play activities to more traditional ones, we have never stopped questioning ourselves on the fixation of the vocabulary in the memory and on the increase in the number of words known by pupils in order to try to address our issue : « What kind of learning situations should be worked out to help vocabulary learning and the memorisation of words ? »

Key words : vocabulary acquiring, cycle 2 and 3 (CE2 and CM1 classes), emotions, lexicon, language, writings, organise learnings, pupils activation.