



HAL
open science

Quelles sont les particularités des séances liminaires concernant l'acquisition du lexique au cycle 3 ?

Cécile Wouters, Clémentine Duchesne

► To cite this version:

Cécile Wouters, Clémentine Duchesne. Quelles sont les particularités des séances liminaires concernant l'acquisition du lexique au cycle 3 ?. Education. 2020. dumas-02989343

HAL Id: dumas-02989343

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02989343>

Submitted on 5 Nov 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2019 - 2020

**QUELLES SONT LES PARTICULARITÉS DES SÉANCES
LIMINAIRES CONCERNANT L'ACQUISITION DU LEXIQUE AU
CYCLE 3 ?**

DUCHESNE Clémentine
WOUTERS Cécile

Composition du jury :

- Frédéric Torterat** Enseignant-chercheur dans la formation des enseignants, co-responsable de l'UE académique de « Formation par la recherche » et directeur-adjoint du LIRDEF. *Directeur de mémoire*
- Yves Soulé** Enseignant-chercheur à l'ESPE de Montpellier, Maître de Conférences au LIRDEF.

Table des matières

Table des matières	1
Résumé	3
Abstract	4
Remerciements	5
Introduction	6
1. État de l’art	8
1.1.Méthodes	8
1.1.1.Qu’est-ce qu’ « apprendre » ?	8
1.1.2.Les méthodes d’apprentissage	9
1.2.Premières approches des notions clés	10
1.2.1.Lexique et vocabulaire	10
1.2.2.Pédagogie et didactique	12
1.2.3.Didactique du lexique	13
1.3.Synonymie et antonymie	15
1.3.1.Définitions	15
1.3.2.Dans les programmes	17
2. Cadre méthodologique	19
2.1.Étude de manuels scolaires	21
2.1.1.Mon livre unique de français : CM1 (1972)	24
2.1.2.Outil pour le français : CM1 (2019)	26
2.2.Construction de séquences	28
2.2.1.L’antonymie	31
2.2.2.La synonymie	31
2.3.Recueil des productions d’élèves	32
3. Analyse de recueil de données	35
3.1.Analyse des résultats	35
3.2.Limites de l’expérience	39
3.3.Nos nouvelles réflexions	40
Conclusion	45
Bibliographie	48
Annexes	51
1. Outils pour le français : CM1 (2019). Pages du manuel	51
1.1.Les synonymes : pages 168 et 169 du manuel	51
1.2.Les antonymes : pages 170 et 171 du manuel	52

2. Mon livre unique de français (1972) pages 61 à 72	53
3. Séquence sur la notion d'antonymie	56
3.1.Séance 1 : les antonymes (groupe A).	56
3.2.Séance 1 : les antonymes (groupe B).	56
3.3.Séance 2 : décrire un personnage.	57
3.4.Séance 3 : l'anti-portrait d'un personnage.	57
4. Séquence sur la notion de synonymie	58
4.1.Séance 1 : les synonymes (groupe B).	58
4.2.Séance 1 : les synonymes (groupe A).	58
4.3.Séance 2 : remplacer un mot par son synonyme.	59
4.4.Séance 3 : bilan - jeu du type « bingo ».	59
5. Supports de travail	60
5.1.Mots proposés en première séance (construction de la leçon).	60
5.2.Fiche élève : remplacer un mot par son synonyme.	60
5.3.Fiche élève : exercice de mots croisés : les antonymes.	62
5.4.Fiche élève : exercice de mots croisés : les synonymes.	63
5.5.Exemple de grilles de « bingo » et listes de mots.	64
6. Évaluations de fin de séquence	65
6.1.Évaluation de la notion d'antonymie (deux pages)	65
6.2.Évaluation de la notion de synonymie (deux pages)	67
7. Recueil de données	69
7.1.Les antonymes	69
7.2.Les synonymes	70

Résumé

D'après les programmes officiels du Ministère de l'Éducation de 2018, l'apprenant doit être acteur de ses apprentissages pour les favoriser. Il est préconisé qu'un élève construise une notion d'après une situation problème ou d'un obstacle épistémologique. Il s'agit de déconstruire ses représentations initiales afin d'y articuler de nouvelles connaissances. Cependant, cette approche n'a pas toujours été celle défendue. En 1972, l'enseignement du français à l'école élémentaire connaît une réforme importante avec la circulaire du 4 décembre de la même année. À cette époque, c'est le modèle transmissif qui est prescrit ; une fois la leçon donnée, des exercices permettent son application. Nous constatons une évolution entre 1972 et 2018. Finalement, y'a-t-il une modalité dans les apprentissages qui soit plus efficace qu'une autre ? C'est ce questionnement que ce mémoire cherche à élucider à travers la problématique suivante : quelles sont les particularités des séances liminaires concernant l'acquisition du lexique au cycle 3 ?

Le rôle de l'enseignant est fondamental : il doit trouver la méthode la plus adaptée aux besoins de ses élèves. Pour cela, il dispose d'un panel étendu de supports pour l'aider dans les enseignements. Parmi ceux-ci, le manuel scolaire est un appui prépondérant. Après l'étude des méthodes utilisées dans deux manuels des époques évoquées, grâce à la construction de deux séquences comprenant chacune deux versions de séances liminaires et grâce aux résultats des participants aux évaluations sommatives, nous espérons déterminer quelle approche favorise au mieux un apprentissage. Notre échantillonnage n'a malheureusement pas permis de départager nos deux propositions d'introduction dans une notion, mais de nouvelles réflexions ont fait évoluer notre étude : à l'échelle de chaque élève, ces deux approches, pourtant toutes deux légitimes, ne se valent pas. Si certains sont plus réceptifs à une méthode, d'autres le sont plus davantage à la seconde.

Abstract

According to the Ministry of Education's official programs for 2018, the learner must be an actor of his learning in order to improve it. It is recommended that a student should construct a notion based on a problem-situation or epistemological obstacle. This involves deconstructing his or her initial representations in order to articulate new knowledge. However, this approach has not always been the advocated one. In 1972, the teaching of French in elementary school underwent a major reform with the circular of December 4 of the same year. At that time, the transmissive model was prescribed. Once the lesson has been given, exercises allow its application. We note an evolution between 1972 and 2018. Finally, is there a modality in learning that is more effective than the other? It is this questioning that this dissertation seeks to elucidate through the following problem: what are the particularities of the introductory sessions concerning the acquisition of the lexicon in Cycle 3?

The role of the teacher is fundamental: he or she must find the method best suited to the needs of his or her pupils. To do so, they have a wide range of materials at their disposal to help them in their teaching. Among these, the school textbook is a predominant support. After studying the methods used in two textbooks of the periods mentioned, thanks to the construction of two sequences each comprising two versions of introductory sessions and thanks to the results of the participants in the summative evaluations, we hoped to determine which approach best promotes learning. Unfortunately, our sampling did not make it possible to separate our two introductory proposals into a notion, but new reflections made our study evolve: at the level of each student, these two approaches, although both legitimate, are not the same. If some are more receptive to the first method, others are more receptive to the second one.

Remerciements

Dans cet encart nous aimerions remercier les personnes qui ont permis la réalisation de notre étude. Nous voudrions adresser en premier lieu notre gratitude à notre directeur de mémoire Monsieur Frédéric Torterat, enseignant-chercheur dans la formation des enseignants, co-responsable de l'UE académique de « Formation par la recherche » et directeur-adjoint du LIRDEF, pour ses précieux conseils avisés, sa disponibilité ainsi que le soutien et la supervision dont il a fait preuve tout au long de ce travail. Nous remercions également l'équipe enseignante de la CRT 5 : langages, apprentissages, développement, pour l'aide éclairée qu'elle nous a apportée afin de trouver la voie initiale de notre mémoire. Aussi nous adressons notre reconnaissance aux personnels du Centre de Recherche Documentaire (CRD) et du Centre d'Étude, de Documentation et de Recherche en Histoire de l'Éducation (CEDRHE) de la Faculté d'éducation de Montpellier pour nous avoir apporté leur aide dans nos recherches documentaires.

Nous tenions à adresser nos remerciements aux personnels de l'école V. et particulièrement à la directrice Madame A. qui nous a accueillies avec bienveillance dans l'établissement. Nous remercions également Monsieur R., inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription de Saint-Mathieu de Trévières, d'avoir donné son aval afin d'intégrer l'école en nous fournissant les papiers nécessaires, sans quoi nous n'aurions pu réaliser notre étude.

De plus, nous adressons particulièrement notre reconnaissance aux élèves de la classe de CM1 de Madame W. et Madame C., pour leur implication dans le travail effectué. Par ailleurs, nous remercions les enseignantes de la classe de nous avoir laissé mener les enseignements attenants à notre recherche ainsi que pour les ajustements de classe réalisés à cet effet. De même, nous voulions remercier les parents des élèves qui ont accepté la participation de leur enfant à notre étude et sans qui nous n'aurions pu recueillir les données nécessaires à notre recherche.

Enfin, nous sommes reconnaissantes envers nos proches pour l'aide qu'ils ont pu nous apporter à tout point de vue notamment dans les réflexions, pour l'aide matérielle ou encore pour les relectures.

Introduction

Étant toutes deux étudiantes issues d'une licence Sciences de l'Éducation à l'université Paul Valéry de Montpellier, et actuellement en deuxième année de master Métier de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation Premier degré à la faculté d'éducation de Montpellier, nous comptabilisons, à notre échelle, plusieurs années de réflexions et d'études sur l'école primaire. Nous avons choisi pour ce mémoire de nous intéresser à la façon dont savoirs et savoirs-faire que les enfants doivent acquérir au cours de leur scolarité à l'école primaire sont enseignés.

Nous avons eu l'opportunité d'observer plusieurs classes dans plusieurs niveaux et chaque fois, un même constat est ressorti : les enseignants, une fois programmations et progressions rédigées, doivent construire les séquences d'apprentissage dans chaque notion. S'offre alors à eux tout un panel de possibilités. Entre les manuels scolaires, les ressources pédagogiques présentes sur les sites ministériels, d'autres ressources plus officieuses telles que des sites internet mis à jour par des enseignants, ou même encore des productions par l'enseignant d'une classe pour sa classe lui-même, il y a tant de possibilités que se perdre devient presque inévitable... Et plus important encore, comment se positionner face à toutes ces possibilités : comment faire le choix qui paraît être le plus adapté ?

Nous avons alors choisi pour ce mémoire de nous intéresser à ce constat qui nous interpelle déjà depuis quelques années : les enseignants cherchent à proposer à leurs élèves la méthode la plus adaptée au plus nombreux d'entre eux, mais finalement, comment amorcent-ils une toute nouvelle notion ?

La problématique est le fruit de plusieurs questionnements issus de ce constat face à l'élaboration de séquences en fonction des compétences à évaluer selon le socle commun de compétences, de connaissances et de culture. Mais, une fois l'évaluation aboutie, il faut construire les séances la précédant. Les enseignants ont à leurs dispositions plusieurs supports les guidant dans cette construction, nous avons choisi de nous intéresser aux manuels scolaires.

S'est alors succédé un enchaînement de questions lors de notre réflexion concernant le contenu des manuels : comment se présente l'entrée dans une nouvelle notion ? Y'a-t-il une découverte collective ou individuelle de la notion, ou une première étape d'institutionnalisation suivie d'exercices d'application ? Toujours concernant les exercices, de quel type sont-ils ? Finalement, la méthode d'entrée dans la notion choisie a-t-elle une influence sur l'acquisition d'une notion ?

Nous nous sommes aussi très vite questionnées sur les pratiques dans le temps, selon les époques et selon les moyens : que font les enseignants aujourd'hui ? Que faisaient-ils hier ?

Pour réduire le champ de recherche et d'analyse, notre réflexion s'est axée dans une discipline, puis dans un domaine, pour conclure à une notion : en français, l'apprentissage du

vocabulaire, et plus particulièrement les notions de synonymie et d'antonymie. Nous avons également choisi d'étudier les pratiques enseignantes au cycle 3, cycle de consolidation.

Finalement, nous pouvons regrouper toutes ces réflexions naissantes dans une même problématique à laquelle nous tenterons de répondre :

*« Quelles sont les particularités des séances liminaires
concernant l'acquisition du lexique au cycle 3 ? »*

Plusieurs étapes guideront notre réflexion. Nous commencerons par aborder les concepts liés à nos questionnements, pour exposer ensuite notre programme d'action. Une fois le recueil de données en notre possession, nous l'analyserons et donnerons quelques éléments de réponse à la problématique.

1. État de l'art

Dans cette première partie, nous vous exposerons les définitions et les concepts auxquels nous ferons appel tout au long de l'écrit. Ainsi, alors que nous nous intéressons aux différentes méthodes d'apprentissages et aux effets qu'elles peuvent produire, nous tenterons de définir « *Qu'est-ce qu'apprendre ?* » et quelles sont les méthodes qui coexistent. Nous nous pencherons sur les notions essentielles à ce mémoire notamment le lexique et le vocabulaire puis sur les notions de synonymie et d'antonymie.

Finalement, après avoir défini les concepts, nous exposerons le cadrage des programmes à l'école élémentaire et les occurrences aux notions de synonymie et d'antonymie.

1.1. Méthodes

1.1.1. Qu'est-ce qu' « apprendre » ?

Sur son site, Meirieu¹ définit le verbe « apprendre » de cette façon : « *verbe du 3ème groupe, activité consistant pour un sujet, à s'approprier des savoirs, des connaissances ou des compétences et à pouvoir, ensuite, les réutiliser dans d'autres cadres que celui de leur apprentissage* ». Ainsi, apprendre serait un processus d'appropriation des savoirs. Quand une chose est acquise, l'individu peut alors réutiliser cet apprentissage dans une autre situation.

L'acte d'apprendre est un processus compliqué qui résulte d'enchaînements cognitifs et de conditions sous-jacentes à l'acte d'apprendre. Il s'agit d'un processus divisé en deux parties : une partie cognitive et une partie liée à l'environnement.

Nous avons choisi de nous appuyer sur les écrits de Sylvain Connac, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation à l'université Paul-Valéry de Montpellier. Dans les pages 39 à 48 de son ouvrage *La personnalisation des apprentissages* (2012), il exprime qu'apprendre est une activité de l'apprenant. Ce dernier est amené à travailler sur ses propres connaissances. Apprendre est un processus durable d'appropriation des savoirs par combinaison complexe de trois phases : la compréhension, la mémorisation et le transfert. Il s'agit ensuite pour l'élève de modifier de manière durable ses représentations de manière à pouvoir les exploiter en contexte et être capable de les adapter à de nouveaux environnements.

Voici une formule pour définir ce terme :

$$\text{Apprendre} = \frac{(\text{Comprendre} + \text{Mémoriser} + \text{Transférer})^{\text{temps}}}{\text{Sécurité} \times \text{Investissement} \times \text{Disponibilité}}$$

¹ Philippe Meirieu (1949 -) est un chercheur et homme politique français spécialiste dans les sciences de l'éducation, plus précisément en pédagogie.

Apprendre est une combinaison de trois processus cognitifs :

- **comprendre** : c'est faire sens, l'élève doit trouver une utilité au savoir, qu'il s'approprie en fonction de ce qui est déjà connu ;
- **mémoriser** : se traduit par « développer des automatismes » ; on a mémorisé quelque chose lorsque l'on ne se pose plus de questions pour l'utiliser ;
- **transférer** : c'est être capable d'utiliser, dans un contexte différent de celui de la compréhension, un élément de savoir particulier.

Ces derniers sont **temporalisés** : c'est lorsque tout ce qui est compris, mémorisé et transférable et soumis au temps. On apprend avec le temps. Si ce qui est appris n'est pas utilisé, il risque d'être oublié.

La première partie de la formule est combinée à une deuxième « S x I x D », qui implique à son tour trois notions portant sur l'environnement favorisant l'acte d'apprendre :

- **sécurité** : une sécurité affective et une sécurité physique avec un climat où rien n'affecte l'espace propre de l'individu ;
- **investissement** : l'investissement se traduit par la confiance en soi et par la motivation, seul un élève décide s'il veut apprendre ou non ;
- **disponibilité** : apprendre demande des disponibilités physiologiques ; les besoins vitaux doivent être assouvis pour une meilleure intention, ainsi que des disponibilités cognitives, l'attention.

Chaque apprentissage admet ainsi plusieurs processus auxquels chaque apprenant doit faire face. Nous avons tenté de les suivre tout au long de notre travail pour favoriser au mieux l'acquisition des notions par les enfants.

1.1.2. Les méthodes d'apprentissage

« Pour qu'il y ait apprentissage, il faut qu'il y ait méthode. »

(Meirieu, 1985)

Comme nous venons de l'expliquer, chacun apprend à son rythme avec des conditions particulières. On peut alors se questionner sur les méthodes que peuvent employer les professeurs pour répondre aux besoins des enfants et pour leur enseigner un nouveau savoir. Ces différentes méthodes forment ce que l'on appelle « la méthode pédagogique ».

Pour Philippe Meirieu, à la page 106 de son ouvrage *L'école Mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée (1985)*, une méthode pédagogique « c'est le mode de gestion, dans un cadre donné, des relations entre les formateurs, les apprenants et le savoir ». Ainsi, la méthode que l'on applique pour construire un savoir n'est pas propre à ce savoir. Ce sont des choix stratégiques que l'enseignant met en place selon l'objectif à

atteindre. Ces choix portent d'une part sur les outils disponibles et d'autre part sur les dispositifs à mettre en place.

Les outils d'apprentissage sont l'ensemble des médiations qui seront utilisées par le professeur : c'est choisir un outil plutôt qu'un autre (parole, geste, manuel, support, matériel) en prenant en compte le public, les objectifs, et donc le savoir à transmettre.

En ce qui concerne les dispositifs pédagogiques de classe, il en existe encore une fois tout un panel : travail individuel, travail de groupe (en binôme ou plus nombreux), travail en autonomie, travail en atelier dirigé ou semi dirigé... Philippe Meirieu évoque trois types de situations d'apprentissage dans son ouvrage. Nous les avons synthétisées :

- **la situation impositive collective** : l'enseignant donne un cours magistral suivant le modèle transmissif (souvent en face des élèves et utilisant le tableau comme support) puis les élèves appliquent ce nouveau savoir avec des exercices d'application ;
- **la situation individualisée** : elle fait appel à une situation duelle entre le professeur et un élève, où bien souvent, un programme personnalisé est proposé à l'enfant ;
- **les situations interactives** : elles impliquent un conflit sociocognitif pour construire un savoir commun. On cherche la création de questionnements, un déséquilibre entre les différentes représentations initiales des élèves, et ainsi une confrontation entre eux.

Lors de la construction de séquence, le professeur choisit les dispositifs et les situations d'enseignement pour favoriser l'apprentissage des élèves.

Pour faire le choix le plus adapté à la classe et être le plus efficace, il faut d'abord se poser les bonnes questions. Il faut notamment interroger l'objectif et la nature du savoir à transmettre. Nous étudierons la construction d'une séquence dans la suite de notre mémoire.

1.2. Premières approches des notions clés

Nous avons choisi, pour cet écrit, le domaine d'étude de la langue française et plus précisément la partie vocabulaire des programmes scolaires. Très vite apparaissent dans nos recherches et lectures plusieurs notions que nous devons distinguer et donc définir. Est alors née une liste de questions dont il nous paraît essentiel de répondre : qu'elle est la différence entre les notions de lexique et de vocabulaire ? Qu'est ce que chacun des deux termes implique ? Et surtout, comment sont-elles enseignées ?

1.2.1. Lexique et vocabulaire

Dans un premier temps, nous allons tenter de donner une définition des termes « lexique » et « vocabulaire ». On peut lire à la page 22 du *Dictionnaire du français usuel, 1500 mots utiles en 442 articles* (2002) des linguistes et lexicologues français Jacqueline Picoche et Jean-Claude Roland que « *le lexique d'une langue est la totalité des mots et termes*

qui peuvent être employés dans cette langue ». Si l'on s'en tient à cette définition, alors la taille du lexique n'est pas quantifiable puisqu'elle contient toute forme de dialecte d'une langue. Le lexique différera d'une personne à une autre, d'un contexte à l'autre. Autrement dit, un dictionnaire ne suffirait pas à contenir le lexique d'une langue. Le Centre de Ressources Textuelles et Lexicales recense plusieurs définitions de plusieurs auteurs. Nous retenons celles des linguistes Greimas et Courtés qui relatent les mêmes idées que Picoche et Roland et ajoutent que le lexique est exempté des unités grammaticales qui permettent l'orthographe : « *L'ensemble des unités significatives d'une langue, excluant généralement les unités grammaticales et donc un inventaire ouvert, envisagé abstraitement comme un des systèmes constitutifs de cette langue.* » (Greimas et Courtés, 1979). De plus, pour eux le lexique est souvent opposé au vocabulaire, « *comme un inventaire d'unités virtuelles à l'ensemble d'unités réalisées dans un corpus* » (Greimas et Courtés, 1979).

En ce qui concerne le vocabulaire, Picoche et Rolland nous donnent cette définition : « *Un vocabulaire est la portion du lexique employé habituellement par tel ou tel locuteur, par tel auteur dans telle œuvre, par les spécialistes de telle spécialité.* » (Picoche et Rolland, 2002). Le vocabulaire correspond ainsi à l'ensemble des termes qu'un individu utilise dans un contexte donné. Il en va de même pour Greimas et Courtés, qui définissent en d'autres termes le vocabulaire comme la « *liste des unités de la parole, du discours ; une liste exhaustive des occurrences, des vocables figurant dans un corpus* » (Greimas et Courtés, 1979), c'est-à-dire la liste de mots prononcés dans un contexte donné. Plus spécifiquement, on s'attache à employer un vocabulaire particulier dans certains domaines notamment dans le domaine professionnel. C'est le vocabulaire spécifique. Prenons l'exemple d'un infirmier, son vocabulaire spécifique est particulièrement développé en raison de ses compétences médicales, mais est en plus enrichi par l'expérience qu'il acquiert au cours de sa carrière. Son vocabulaire spécifique comprend des occurrences comme « glycérine » ou encore « injection », termes relatifs à la santé ou gestes professionnels qui représentent son domaine de compétences. Dans le même sens, tout individu doit utiliser son vocabulaire pour ne pas le perdre. Il est alors plus judicieux que chacun acquiert un vocabulaire dont il aura la nécessité, donc proche du quotidien.

C'est ce qu'appuie Grossmann² dans *Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations* (2011) lorsqu'il évoque à la page 167 de l'article « *une corrélation forte entre la fréquence d'occurrence d'un item et sa possible activation dans le lexique mental* ». Il mentionne également que la fréquence des mots utilisés correspond à la formation d'un « *vocabulaire de base* » qui apporte une base sur laquelle l'enseignant va s'appuyer pour définir un apprentissage. Il est donc important « *de mener des enquêtes empiriques sur le lexique utilisé par les élèves dans différentes situations* » (page 168). Cet ensemble de répertoires que l'élève doit pouvoir concevoir nécessitera par la suite de se

² Francis Grossmann (1954 -) : enseignant-chercheur en science du langage à l'université Grenoble-Alpes.
Intérêt de recherche : sémantique lexicale, théorie de l'énonciation et didactique du français.

diversifier et donc de recourir à un vocabulaire plus précis. En ce sens, le recours au vocabulaire spécifique au cours de la scolarité va permettre à chacun d'accéder à une meilleure compréhension du monde. Le but sera de faire acquérir de plus en plus au cours du temps des « *termes plus spécialisés, et leur usage, appartenant à différents domaines de connaissance, à différentes disciplines, ou encore à la langue écrite littéraire : autrement dit, tout ce qui ne compose pas leur vernaculaire*³ » (page 172). C'est ce que nous évoquions quand nous avons pris l'exemple du domaine médical.

Finalement, la nuance entre lexique et vocabulaire n'est pas négligeable. Nous allons garder cette conclusion : le lexique est l'intégralité des mots d'une langue donnée tandis que le vocabulaire est l'ensemble des termes qu'un individu possède de cette même langue et qu'il utilise au quotidien ou dans un contexte donné.

1.2.2. Pédagogie et didactique

Il s'agit maintenant de distinguer deux nouveaux termes : « pédagogie » et « didactique ». Précédemment, nous avons établi que chaque apprenant avance à son rythme. Il est du devoir du professeur de s'adapter aux besoins des enfants et de leur proposer des activités appropriées. C'est ce à quoi fait référence la pédagogie. Elle est propre à chaque enseignant — d'ailleurs, on parle souvent de « liberté pédagogique ». La pédagogie comprend l'ensemble des moyens mis en place pour permettre à une personne d'apprendre dans les situations où elle a besoin d'un tiers pour cela.

Nous nous appuyons sur la définition que donne S. Connac à la page 57 dans *La personnalisation des apprentissages* (2012). Pour lui, la didactique correspondrait à des disciplines de recherche regroupant deux caractéristiques associées : la centration sur un contenu scolaire précis et la prise en compte de la spécificité des savoirs qui lui sont donnés.

Aussi, pour Brousseau, didacticien des mathématiques et du français, une situation didactique c'est « *l'ensemble de rapports établis explicitement et/ou implicitement entre un élève ou un groupe d'élèves, un certain milieu (comprenant éventuellement les instruments ou objets) et un système éducatif (le professeur) aux fins de faire approprier par ces élèves un savoir constitué ou en voie de constitution* » (Brousseau, 1982). Autrement dit, il existe une relation triangulaire entre l'apprenant, l'objet du savoir et le maître.

Finalement, ce qui serait didactique, c'est la responsabilité vis-à-vis d'un contenu à enseigner. Ce qui serait pédagogique, c'est la façon que l'on a d'accompagner les apprentissages. La didactique est centrée sur le savoir, avec une simple transmission des contenus, alors que la pédagogie rassemble les méthodes et les pratiques d'enseignement requises pour transmettre les savoirs. On retrouve aussi dans cette dernière des interactions, des relations, entre les élèves. Cependant, lorsque l'on parle de didactique dans une discipline, la notion est intimement liée à la pédagogie. La didactique est englobée dans les

³ « Vernaculaire » : langage acquis et propre à un individu et/ou à une civilisation.

réflexions pédagogiques. Certaines didactiques s'appuient sur la théorie de l'apprentissage du socioconstructivisme et ont fait naître tout un panel de concepts dont voici quelques exemples : situation-problème, remédiation, conflit sociocognitif, découverte, institutionnalisation.

1.2.3. Didactique du lexique

À l'instar des autres didactiques, la didactique du lexique a connu des évolutions au cours du temps selon les besoins de l'époque et des avancées dans les recherches dans ce domaine. Elisabeth Nonnon, professeure d'université en sciences du langage à l'ESPE du Nord-Pas-de-Calais, explique dans son article de 2012 *La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première* que la didactique du lexique revêt une « *une place paradoxale* ». Elle nous expose que celle-ci n'est pas assez présente dans les revues scientifiques, bien que bon nombre de personnes dont des enseignants, formateurs ou chercheurs, soulignent l'importance du travail en didactique du lexique. De même, Grossman dans son article de 2011, *Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations* mentionne à la page 163 que la didactique du lexique a « *subi une éclipse dans les années 1980-2000* ». Il donne par la suite les raisons externes de l'émergence des recherches en didactique du lexique après 2000, là où avant, les recherches les faisaient principalement autour de la lecture et de l'écriture.

Avant 1990, la didactique du lexique privilégiait l'apprentissage du lexique par listes de mots à apprendre. Cependant d'après Nonnon, ce travail est insuffisant et « *c'est souvent au niveau du mot et de ses relations avec d'autres mots que reste conçu le travail sur le lexique, niveau d'analyse privilégié par l'enseignement, sur lequel on peut s'interroger* ». Autrement dit, c'est la relation logique entre les mots qui constitue tout le travail à réaliser pour le lexique.

Nonnon évoque plusieurs auteurs dans son article et notamment les idées de Calaque, docteur en linguistique, chercheur au Laboratoire de linguistique et didactique des langues, *LIDILEM*, de l'Université de Grenoble III, en 2000 qui s'appuie lui-même sur les théories avancées par Vygotski⁴. Selon lui, l'apprentissage du lexique doit suivre le quotidien des enfants et passer par le jeu. Il faudrait alors « *choisir le vocabulaire à travailler à partir d'activités de langage mettant en jeu un rapport personnel des élèves aux mots, qui se vit dans le discours [...] sous forme de jeux lexicaux d'association, de construction, de classement reposant sur les grandes relations formelles et sémantiques entre mots* ». C'est-à-dire que le but ici serait de travailler en contexte pour favoriser l'implication des élèves au travers d'exercices ludiques, tout en utilisant les liens morphologique et syntaxique des mots entre eux. Cependant, Nonnon ajoute que ce travail de reconnaissance et d'association ne signifie pas que l'élève s'est bien approprié le lexique. Il manquerait alors la variable du mot

⁴ Lev Semionovitch Vygotski (1896-1934) est un pédagogue psychologue soviétique, connu pour ses recherches en psychologie du développement.

employé dans un autre contexte en l'utilisant à bon escient afin de voir si l'élève l'a bien compris : c'est la transposition didactique.

Tout ce travail repose sur la problématique du réemploi du lexique dont les enseignants-chercheurs Anne Sardier (de l'université Clermont-Auvergne) et Francis Grossmann (de l'université Grenoble Alpes) évoquent dans leur article, *Comment favoriser le réemploi lexical ?* de 2010. Les auteurs distinguent alors trois situations de réemploi possible : la première qu'ils appellent « *réemploi en contexte étroit* » demande de se limiter à l'énoncé et effectuer par répétition l'activité par réemploi d'une structure ; la deuxième « *réemploi en contexte voisin* » permet le réemploi dans un contexte nouveau, mais de même nature que dans le contexte initial ; enfin, la troisième dont ils disent être de « *contexte éloigné* » où le réemploi du mot ou d'une expression se fait dans un sens sémantiquement et contextuellement différent. Ils précisent qu'il ne faut pas y percevoir un « *palier de progression* », mais que ce travail permet à l'enseignant d'y dégager le degré de réemploi dans lequel il souhaite travailler.

De plus, cette transposition revêt plusieurs facettes dont : la temporalité (que nous avons mentionnée plus haut dans le document dans la partie *Qu'est-ce qu'apprendre ?*), la répétition, les variations contextuelles du réemploi (les trois contextes mentionnés plus haut), l'appel à la mémoire sémantique (mémoire organisée autour du sens des mots et qui constitue un vaste réseau de concepts interconnectés) et enfin, la dimension textuelle dont il est dit à la page 16, qu'il est nécessaire « *d'intégrer à la didactique du lexique ces moments de réemploi en situation de production, c'est-à-dire des moments où l'élève, d'abord par tâtonnements puis de manière plus assurée, mettra lui-même les mots en œuvre* ». Ils ajoutent (à la même page) que dans la construction des séances spécifiques sur le vocabulaire, il faut prendre en compte « *le rôle du contexte discursif dans la compréhension et l'appropriation du vocabulaire* ». Finalement, c'est dans le discours que l'on puise l'intégration du vocabulaire dans la dimension textuelle et donc on recourt une fois de plus d'un contexte à l'autre. Nonnon exprime également que « *les activités lexicales sont finalisées par l'aide à la rédaction : l'exploration de ces répertoires aide les élèves à mobiliser dans l'écriture les connaissances lexicales dont ils disposent déjà en partie* ».

Pour synthétiser ces idées, la didactique du lexique se construit par les associations de sens et de structure des mots que l'on travaille dans des divers contextes, notamment en dernier lieu dans un contexte textuel qui permet le réemploi du vocabulaire abordé.

Nous nous intéressons dans notre mémoire à l'enseignement du lexique au cycle 3. En ce qui concerne la didactique du lexique, actuellement et d'après le *bulletin officiel n° 30 du 26/07/2018*, l'enseignement du lexique doit passer par la manipulation, par l'observation et/ou par le classement au cours d'activités spécifiques dédiées à son étude. Le but étant de faire des séances de vocabulaire dont l'objectif est de réfléchir sur la langue et non pas des séances où l'enseignement du vocabulaire serait annexé à un autre domaine. Cependant, il n'est pas

négligeable de travailler aussi cet aspect, c'est-à-dire travailler en contexte, notamment dans des activités de lecture ou d'expression écrite et/ou orale, pour permettre la transposition didactique des notions étudiées.

La didactique du lexique privilégie de ce fait les séances spécifiques auxquelles peuvent s'ajouter des séances annexées à d'autres champs d'apprentissage.

1.3. Synonymie et antonymie

1.3.1. Définitions

Toujours dans l'idée de préciser notre recherche, nous avons choisi deux notions présentes dans les programmes du cycle 3 à l'école élémentaire que nous nous devons de définir : la synonymie et l'antonymie.

Les linguistes français Pellat, Rigel et Rioul aux pages 926 et 927 de *Grammaire méthodique du français* définissent la synonymie comme « *la relation entre deux formes lexicales formellement différentes. Elles se distinguent par leur signifiant, mais de mêmes sens, elles ont le même signifié.* ». Autrement dit, deux mots synonymes ne s'écrivent pas de la même manière, mais ont un sens semblable. Les auteurs développent ensuite leur définition en ajoutant que « *deux unités synonymes seraient donc sémantiquement équivalentes, c'est-à-dire, librement substituables sans modifier le sens de l'énoncé où elles figurent, partageraient le même ensemble de traits sémantiques* ». Un mot est synonyme s'il est substituable à un autre mot sans modifier le sens de la phrase où il apparaît.

Caroline Masseron, linguiste et didacticienne du français, dans son article *Les paradoxes de la synonymie* publié dans la revue *Pratique* en 2009, reprend les mêmes idées que les auteurs précédents en précisant que le synonyme s'attache au sens, que deux synonymes appartiennent à une même catégorie grammaticale et, de ce fait, nous pouvons tester la synonymie en utilisant la substitution. Elle ajoute cependant qu'il existe des degrés de synonymie qui permettraient « *d'établir une échelle de valeurs* ». Il y aurait donc des nuances entre certains synonymes causés par la polysémie relative des mots. Elle évoque ici la synonymie absolue ou partielle. Termes qu'elle emprunte à Georges Kleiber, autre linguiste, qui, dans son article de 2009 *La synonymie - « identité de sens » n'est pas un mythe*, en différencie le contenu. Il explique que la synonymie absolue est un phénomène presque inobservable puisqu'un synonyme parfait devrait être substituable dans tous les environnements. On peut alors émettre l'hypothèse qu'un synonyme parfait pourrait être issu uniquement de variations régionales qui ne bénéficient pas de polysémie tel que les mots « *wassingue* » et « *serpillière* » par exemple. Il ajoute : « *un grand nombre de sémanticiens [...] optent pour une synonymie moins stricte, se manifestant ou se définissant par une interchangeabilité restreinte à certains environnements ou emplois seulement* » que l'on peut définir comme synonymie partielle.

En ce qui concerne l'antonymie, Pellat en fait une définition dans son ouvrage de 2017, *Quelle grammaire enseigner ?* aux pages 263 à 265 en expliquant que « *l'antonymie est la relation d'opposition linguistique entre deux unités lexicales. Cette relation n'est pas possible pour toutes les unités lexicales* ». Il ajoute que dans le cas de certaines catégories grammaticales, les liens d'antonymie sont plus courants que dans d'autres. On trouve assez facilement des antonymes chez les adjectifs, les verbes et les adverbes alors qu'il est plus ardu d'en trouver chez les noms. Les antonymes sont donc des mots de sens contraires qui font partie de la même classe grammaticale.

Cependant, tous les mots n'ont pas d'antonymes puisque comme dans le cas de la synonymie, un certain nombre de mots de la langue française sont polysémiques. Il existe des nuances dans le sens de certains mots. Pour un mot donné, il existe donc plusieurs antonymes différents. Prenons pour exemple le mot « rude », dans certains cas ce mot renvoie à la difficulté : « un métier rude » ; son antonyme est donc son opposé : « agréable », car on parle d'un « métier agréable ». Dans d'autres cas, il renvoie à la sévérité, « un regard rude », son antonyme sera alors « tendre » pour « un regard tendre ».

Pellat évoque plusieurs relations d'antonymie. Premièrement, il fait mention de l'antonymie complémentaire qu'il définit comme « *l'antonymie au sens strict, elle s'appuie sur une base logique uniquement, elle n'est pas gradable, on ne peut pas être plus ou moins absent ou présent* ». C'est-à-dire qu'un mot est le contraire absolu d'un autre, car il n'y a pas de variables entre ces deux mots. En ce sens, dans leur article *Antonymes et vecteurs conceptuels* de 2001, Lafourcade, Price et Schwab, tout trois enseignants chercheurs et maîtres de conférence en informatique, s'appuient sur les travaux des linguistes Palmer et Lyon qui les précèdent pour définir cette notion. Ils ajoutent que ce type d'antonymie est une relation de « *disjonction exclusive* » et que « *l'affirmation de l'un des termes implique nécessairement la négation de l'autre* ». On peut prendre l'exemple des antonymes mort/vif, il n'y a pas de nuance entre ces deux mots, les morts-vivants n'existent pas encore ! De plus, si une personne n'est pas morte, elle est forcément vivante.

Pellat explique par la suite la relation d'antonymie gradable qui serait un indicateur d'échelle dont les pôles seraient les deux antonymes graduels. De plus, la négation de l'un n'implique pas forcément la négation de l'autre. Palmer et Lyon avancent les mêmes idées que Pellat mais s'en différencient en adoptant le terme de « scalaire » plutôt que « gradable ». Si l'on prend l'exemple des antonymes chaud/froid, une échelle de variables se crée entre les deux extrêmes : brûlant, bouillant, tiède... De même, s'il ne fait pas froid, il ne fait pas chaud pour autant. Il suffit alors de trouver le terme le plus adéquat à la situation.

Pellat établit une dernière relation, l'antonymie réciproque, que Lafourcade appelle antonymie conversive. Cette relation antonymique « *considère l'existence d'une relation réciproque entre deux unités lexicales* ». Il veut dire par là que selon le contexte, l'antonymie établit en plus de l'opposition lexicale des termes, une réciprocité (époux/épouse). Par

ailleurs, cette notion peut être également construite par dérivation à l'aide d'un préfixe négatif ou privatif (in-, dé-, non-, a-), ou encore de couple de préfixes (enterrer/déterrer).

Pour finir, Lafourcade témoigne d'une ultime relation antonymique : les antonymes duals. Il explique que « *les duals sont des mots que la culture associe comme soleil/lune, ou qui ne vont pas a priori, l'un sans l'autre comme question/réponse* » (page 7).

Pour conclure sur les définitions, les synonymes et les antonymes sont des mots de mêmes classes grammaticales qui sont substituables. Le synonyme est un mot de sens semblable, de sens voisin, alors que l'antonyme est un mot de sens contraire. Finalement, nous pouvons même dire que les termes « synonyme » et « antonyme » établissent un lien d'antonymie.

Pour les enfants et tout au long de notre étude, nous nous appuyerons sur les définitions du synonyme et de l'antonyme proposées par le manuel scolaire *Les outils pour le français : CMI*. (2019) Magnard édition, qui sont visibles en annexe 1 et dont le manuel scolaire suit les programmes en vigueur.

1.3.2. Dans les programmes

Pour notre étude, nous avons choisi de recueillir nos données dans une classe d'élèves de cycle 3. Pour ce faire, nous aurons besoin de nous référer aux programmes d'enseignement pour établir nos séquences nécessaires à l'élaboration de notre recherche. Les programmes réunissent l'ensemble des connaissances, compétences et savoirs-faire que doivent acquérir les élèves tout au long de leur scolarité obligatoire, de trois à seize ans. Celui-ci est décliné par niveaux et disciplines scolaires. Nous allons nous intéresser plus particulièrement pour notre recherche aux occurrences des synonymes et antonymes à l'école primaire dans les programmes réajustés de 2018 en lien avec le *Bulletin Officiel du 26 avril 2018*, lequel nous avons fait mention précédemment.

Les notions de synonymie et d'antonymie apparaissent dans la rubrique « *Étude de la langue.* » une première fois dans l'item « *Construire le lexique.* » au cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux, qui regroupe les niveaux du cours préparatoire (CP), cours élémentaire première année (CE1) et cours préparatoire deuxième année (CE2). Il y est mentionné que les élèves doivent « *savoir trouver des synonymes, des antonymes, des mots de la même famille lexicale, sans que ces notions ne constituent des objets d'apprentissage* ». Autrement dit, au cycle 2, les élèves doivent être capables de trouver un synonyme ou le contraire d'un mot sans pour autant avoir bénéficié d'une séquence spécifique sur les notions. De plus, bien qu'il est question de notion d'antonymie dans les programmes, de nombreux enseignants emploient le terme « contraire » pour désigner deux antonymes. Les enseignants de cycle 2 ont parfois recours aux notions dans des activités en lien avec la lecture ou de compréhension, et bien souvent, ils n'emploient pas les termes de synonymes et antonymes, mais privilégient « *mot qui veut dire la même chose* » ou « *le contraire / l'inverse* ».

Au cycle 3, cycle de consolidation qui regroupe les niveaux du cours moyen première année (CM1), cours moyen deuxième année (CM2) et la première année de collège (6ème), en étude de la langue dans la rubrique « *Enrichir le lexique.* », il est question de « *connaître les notions de synonymie, antonymie, homonymie, polysémie* », en passant par des activités spécifiques d'observation, manipulation ou classement préconisées par le *Bulletin Officiel du 26 avril 2018*.

De ce fait, pour notre étude que nous réalisons en classe de CM1, nous gardons à l'esprit que la plupart des élèves auront déjà entr'aperçu la notion de synonymie au cycle précédent. Nous établirons des séquences d'enseignement sur les notions de synonymie et antonymie qui respecteront les préconisations ministérielles ainsi que les programmes de l'éducation nationale.

Il faut aussi prendre en compte la zone de proche développement (ZPD) établie par Vygotsky en 1985. Celle-ci est un espace cognitif où l'élève est en pleine capacité pour apprendre : « Ce que je peux faire avec de l'aide. ». Il en existe deux autres : « Ce que je peux faire sans aide, ce que je sais déjà. » et « Ce que je ne peux pas faire, même si je suis aidé. » (ce qui n'est pas encore dans leur capacité par manque de maturité cognitive). Le rôle de l'enseignant va donc être de faire en sorte que chaque élève soit dans la ZPD. Il sera cependant difficile pour nous d'endosser ce rôle lors de cette étude et de veiller à ce que tous les élèves soient dans cette zone. Car comme indiqué, les enfants sont susceptibles d'avoir déjà vu la notion au cycle précédent. Et quand bien même, si certains sont capables d'apprendre par eux-mêmes (les autodidactes), d'autres ont besoin de plus ou moins de temps pour acquérir une compétence. On le note de nos jours dans les classes avec un niveau hétérogène entre les enfants selon les disciplines. C'est d'ailleurs pour cela que les programmes sont distribués par cycles et qu'il existe des repères de progression.

2. Cadre méthodologique

À travers notre mémoire, nous nous interrogeons sur les méthodes d'enseignement qui existent, sur leurs différences, ainsi qu'à leur implication dans l'acquisition d'une notion. Au cours du temps, de nombreux auteurs, penseurs, scientifiques et ministères se sont questionnés afin de trouver LA méthode d'apprentissage parfaite. Ceci a alors donné lieu à de nombreuses réformes et préconisations diverses qui se sont succédées au cours du temps. Les auteurs ont dû éditer sans cesse de nouveaux manuels scolaires afin de suivre au mieux ces préconisations ministérielles, donnant lieu toujours à de nouvelles méthodes d'enseignement et approches diverses.

C'est pourquoi nous avons décidé d'analyser deux manuels de deux époques différentes et leur mode de fonctionnement. Nous entamerons notre analyse par le fonctionnement des manuels pour ensuite étudier plus précisément les occurrences des notions de synonymie et antonymie. Dans le souci de respecter les programmes en vigueur, le but n'est pas ici de transmettre les notions choisies aux enfants par le biais d'un ancien manuel qui ne répondrait pas aux exigences actuelles, mais bien de s'intéresser à la méthode suivie.

De plus, pour répondre à notre problématique : « *Quelles sont les particularités des séances liminaires concernant l'acquisition du lexique au cycle 3 ?* ». Nous avons décidé de nous pencher sur la question de l'enseignement du vocabulaire à l'école primaire et plus précisément sur les notions de synonymie et antonymie au cycle 3. Nous nous questionnons sur le rendu des séances liminaires et de leur implication dans la qualité de l'acquisition du vocabulaire. Pour ce faire, nous réaliserons une étude dans le but de comparer l'acquisition des notions de synonymie et d'antonymie par deux entrées différentes, nous permettant de distinguer de l'efficacité d'une séance liminaire à une autre. C'est ainsi que nous créerons deux séquences d'enseignement, une sur la notion de synonymie et l'autre sur la notion d'antonymie. La première séance aura deux versions qui seront dispensées chacune à une moitié de classe. Autrement dit, nous aimerions que pour une notion donnée, une première moitié de classe bénéficie d'une séance liminaire ; tandis que la seconde moitié de classe bénéficierait d'une séance liminaire différente. Pour la seconde notion, les groupes seront interchangés et connaîtront des activités similaires à la première séquence.

Nous réaliserons notre étude dans l'école V. où est en poste l'une de nous deux, afin d'avoir une proximité d'une part territoriale, d'autre part personnelle. En effet, Cécile Wouters travaillant en binôme sur trois semaines scolaires en classe de CM1 de trente élèves, nous avons un échantillon idéal d'analyse puisque d'une part les lieux et le personnel de l'école sont connus, d'autre part la connaissance qu'a Cécile de ses élèves nous permettra d'adapter notre enseignement au public. N'étant pas en poste à plein temps, il a fallu conjuguer notre intervention avec la période de classe dédiée à Cécile,

mais aussi veiller à respecter la programmation annuelle créée en début d'année par les enseignantes. Nous nous sommes alors arrêtées sur les trois premières semaines de l'année comprenant la période du lundi 6 janvier au vendredi 24 janvier.

Nous avons la possibilité d'avoir un échantillonnage plus important en reportant notre séquence dans d'autres classes où d'autres enseignants nous auraient accueillies sans peine, mais nous avons alors un lot de contraintes beaucoup plus conséquentes notamment des contraintes de mise en place et temps non négligeables. C'est alors que nous avons restreint notre panel à la classe de CM1 de l'école V.

Nous tenterons de créer deux groupes homogènes d'élèves en nous basant sur les résultats déjà obtenus par les élèves concernant d'autres notions en étude de la langue, afin d'éviter de faire une évaluation diagnostique de la leçon et ainsi perdre du temps au cours de notre plage horaire attribuée. Une évaluation diagnostique se déroule souvent avant une séquence et permet de situer le degré de maîtrise de chaque élève sur le savoir à enseigner. Celle-ci permet d'éviter d'aborder des points qui sont déjà acquis par les enfants et ainsi de passer à l'étape suivante et d'approfondir le savoir.

Après avoir réalisé notre étude, notre recueil de données comportera les évaluations sommatives des élèves sur les notions enseignées. Nous veillerons à distinguer les évaluations des élèves en fonction de la séance liminaire qu'ils ont reçue en début de séquence. Nous analyserons ensuite les points obtenus et les pourcentages de réussite des différents groupes sur les divers exercices de l'évaluation et tenterons de répondre à notre problématique. Nous avons pour hypothèse que les anciens manuels reposent sur un mode de fonctionnement basé sur le modèle transmissif. En effet, au cours de nos années universitaires, nous avons pu bénéficier de cours théoriques en histoire de l'enseignement durant lesquels nous avons attesté des différents courants pédagogiques existants ainsi que de leur arrivée à l'école. C'est pour ainsi dire que nous admettons l'hypothèse que les manuels de l'époque fonctionnent suivant une progression de ce type : une leçon donnée de manière transmissive, c'est-à-dire donnée à l'ensemble de la classe, qui est ensuite agrémentée d'exercices d'application. Ce courant est appelé courant traditionnel ou « courant du vase vide ». Le cerveau d'un élève est vide et l'éducation le « remplit » par le savoir. Avec ce mode de fonctionnement, l'apprenant est spectateur de sa formation.

A contrario, d'après nos savoirs empiriques en matière de pédagogie et didactique ainsi que les évolutions de la psychologie, il a été établi qu'un élève qui réussit est celui qui est acteur de son apprentissage. Nous pensons donc que le modèle d'apprentissage à privilégier se base sur le modèle constructiviste. C'est Piaget⁵ qui, dès 1923, développe ce courant. L'approche constructiviste met en avant l'activité du sujet pour se construire une représentation de la réalité qui l'entoure. Il explique cette théorie en étudiant le développement de l'intelligence de l'enfant avec qui il va faire plusieurs tests. En pédagogie, le constructivisme se traduit par la construction de connaissances qui passe par la

⁵ Jean Piaget (1896-1980) est un psychologue suisse connu pour ses travaux en psychologie du développement.

confrontation de ses représentations initiales avec le savoir à acquérir. L'élève apprend quand il est confronté à un problème que ses connaissances initiales ne peuvent pas résoudre et que seul le nouveau savoir peut le faire. Dans ce cas, les dispositifs de classe appropriés doivent permettre à l'élève d'être confronté à un conflit sociocognitif pour qu'il puisse interroger ses représentations initiales.

Pour certains penseurs, l'apprentissage et d'autant plus enrichissant s'il est construit à plusieurs. C'est ce que l'on appelle le socioconstructivisme. Introduit par Vygotsky et Bruner⁶ au milieu des années 1980, il est une évolution du constructivisme, mais avec une dimension sociale. Ils supposent qu'un individu construit des connaissances en étant en conflit social.

À l'école, les interactions sociales entre élèves pendant le conflit sociocognitif sont plus fécondes qu'un conflit avec soi-même. Michel Perraudau, docteur en sciences de l'éducation et maître de conférences, le résume très bien dans son ouvrage *Les méthodes cognitives : apprendre autrement à l'école* à la page 33 : « *La fonction structurante du conflit s'exprime à travers l'échange d'opinions, de méthodes, de raisonnements entre partenaires, sous réserve que cet échange n'entraîne pas de blocage — c'est-à-dire l'ancrage dans une centration propre —, mais qu'il permette à l'argumentation d'entraîner la conviction — c'est-à-dire la décentration réciproque favorisant la prise de conscience.* » (Perraudau, 1996). Dans ce cas-ci, les dispositifs de classe adaptés appellent aux situations interactives, décrites plus haut dans le document, où l'interaction est primordiale tel que les groupes de travail.

C'est pourquoi nous décidons de confronter les deux modèles d'apprentissage pour évaluer leur impact sur l'acquisition du vocabulaire. Nous pensons alors que le taux de réussite sera plus important dans les cas où les élèves auront bénéficié de la leçon construite basée sur le modèle socioconstructiviste.

2.1. Étude de manuels scolaires

Avant de pouvoir les étudier, il est primordial de se demander : Qu'est-ce qu'un manuel scolaire ? Voici une définition d'après le décret n° 2006-583 du 23 mai 2006 relatif aux dispositions réglementaires du livre III du code de l'éducation (décrets en Conseil d'État et décrets) :

« Sont considérés comme livres scolaires, au sens du quatrième alinéa de l'article 3 de la loi du 10 août 1981 sur le livre, les manuels et leur mode d'emploi, ainsi que les cahiers d'exercices et de travaux pratiques qui les complètent ou les ensembles de fiches qui s'y substituent, régulièrement utilisés dans le cadre de l'enseignement primaire, secondaire et préparatoire aux grandes écoles ainsi que les formations au brevet de technicien supérieur, et conçus pour répondre à un programme préalablement défini ou agréé par les ministres intéressés.

La classe ou le niveau d'enseignement doit être imprimé sur la couverture ou la page de titre de l'ouvrage. »

⁶ Jerome Seymour Bruner (1915-2016) est un psychologue américain, connu pour ses travaux dans les conduites dans l'enseignement-apprentissage.

Un manuel scolaire met ainsi en œuvre un programme d'enseignement défini pour un niveau donné. C'est ce qu'appuie Sylvain Connac dans son article de 2012, *Analyse de contenu de plans de travail : vers la responsabilisation des élèves ?* présent dans la *Revue des Sciences de l'Éducation* : « [Le manuel scolaire] tend à mettre en œuvre un programme d'enseignement pour un niveau donné. Il est conçu par des professionnels experts pour répondre aux besoins des élèves, des professeurs et des parents. » (Connac, 2012). Il ajoute que le manuel scolaire est un véritable support professionnel pour l'enseignement et qu'il lui permet d'illustrer et d'étayer ses propos.

Si nous faisons une analyse socio historique, on peut s'apercevoir que le support papier pour l'apprentissage existe depuis bien longtemps, la *Bible* était un exemple d'appui pour l'enseignement de la lecture. C'est d'ailleurs ce que formule Alain Choppin, agrégé de lettres classiques et docteur en histoire, en 2008 dans *Le manuel scolaire, une fausse évidence historique* : « C'est initialement sur des textes dont le contenu ressortit à la religion que se sont effectués les premiers apprentissages, dans la chrétienté notamment. » (page 54). Cependant, les premiers manuels scolaires apparaissent réellement avec l'invention de la presse à imprimer en 1454. La production d'écrits longs identiques en nombre commence à faire son apparition. Chaque enfant peut disposer de son propre livre. La comparaison avec la production massive que nous connaissons aujourd'hui n'est pas évaluable, les besoins étaient différents à cette époque.

Nous nous appuyons ensuite sur les écrits de deux auteurs pour continuer d'étudier l'historique et le développement des manuels : *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes* (2006) de la didacticienne et professeure de français Monique Lebrun et *Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche : enjeux et perspective* (2019) de Sylvain Wagnon⁷.

Aux pages 16 et 19 du premier ouvrage, nous comprenons très vite que les instituteurs, après la révolution de 1789, n'ont pas de formation quant à l'enseignement à dispenser aux élèves. À cette époque, le manuel scolaire est la principale source du savoir en classe et cela semble suffisant pour les membres de la Convention en 1792 qui défendent cette idée. Toujours d'après les mêmes auteurs, aujourd'hui encore le manuel scolaire est un vrai support pour les professeurs. « *Le manuel sera une aide précieuse, voire indispensable, pour eux. Et il reste, aujourd'hui encore, pour la grande majorité des enseignants débutants, à leur sortie de l'IUFM, un outil de référence.* » (Lebrun, 2006).

Si les ouvrages sont des éléments essentiels à l'enseignement et qu'ils trouvent leur place en classe, certains leur découvrent des défauts. C'est le cas par exemple de Jean-

⁷ Sylvain Wagnon (1966 -) est professeur des universités et responsable du CEDRHE à la Faculté d'éducation de Montpellier.

Jacques Rousseau⁸ ou encore de Célestin Freinet⁹ qui leur reprochent leur qualité, le fait qu'ils soient bon marché ou encore les méthodes d'enseignement qui y sont proposées.

Sylvain Wagnon compte tout de même plusieurs qualités comme le fait qu'il permet de libérer l'enseignant et l'aide à structurer sa pensée, mais aussi permet d'assurer un lien entre le travail de l'élève et sa famille. Les enfants peuvent présenter le travail fait en classe à leurs parents en illustrant les écrits produits par les consignes et les exercices eux-mêmes du manuel.

Il faut attendre les années 1970 à 1980 pour un véritable renouvellement des manuels scolaires : « *Le renouvellement des manuels dans les années 1970–1980 s'accompagne d'un nouveau regard sur les manuels et de nouveaux types d'analyse, qui [...] marquent un tournant dans l'histoire de la revue (et sans doute dans l'histoire du champ de la didactique du français).* » (Sylvain Wagnon, 2019).

Enfin et de nos jours, l'enseignant possède une forme de liberté pédagogique ne l'obligeant en rien à l'utilisation des manuels scolaires. Il est ainsi libre d'en suivre un en particulier, de ne l'utiliser que partiellement, de le compléter d'un autre ou bien même de n'en utiliser aucun. En s'appuyant sur la définition d'un livre scolaire, rappelons qu'il suffit qu'un ouvrage suive un programme d'un niveau donné et que la couverture renseigne ce niveau pour qu'il soit considéré comme manuel scolaire. Se retrouvent alors sur le marché plusieurs ouvrages rédigés par de nombreux éditeurs. Des catalogues sont continuellement renouvelés pour les recenser et aider les enseignants à comparer et choisir.

Un manuel suit un programme scolaire défini, or les programmes ont évolué au cours du temps ; donc les manuels aussi. Nous avons alors choisi d'étudier les méthodes proposées dans deux manuels scolaires de deux dates différentes tout en s'intéressant aux programmes des deux époques et à leurs différences (ou similitudes). Nous devions intégrer le manuel utilisé en classe pour suivre les préconisations actuelles et ainsi mener l'étude. Nous cherchions alors au moins un manuel consultable d'une autre époque (en ligne ou en bibliothèque) et au sortir d'une réforme marquante pour les programmes scolaires. Après beaucoup de recherches, nous nous appuyons sur les programmes de 1972 où l'enseignement du français connaît une circulaire et par conséquent de nouvelles réflexions, et ceux d'aujourd'hui, en vigueur depuis 2018 avec un manuel de 2019 : *Outils pour le français : CMI*. Le manuel s'appuyant sur les programmes de 1972 sera de la même date : *Mon livre unique de français : CMI*.

Nous nous pencherons dans les parties suivantes sur leur fonctionnement général et aux propositions données pour leurs entrées dans les notions (on s'intéresse aux séances liminaires, donc à la première rencontre avec la notion). Nous nous appuyons sur deux

⁸ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) est un écrivain et philosophe genevois qui marque l'histoire de l'éducation par ses recherches dans l'Éducation Nouvelle.

⁹ Célestin Freinet (1896-1966) est un enseignant et pédagogue français qui développe avec sa femme Elise, toute une série de techniques pédagogiques basée sur la libre expression des enfants.

notions, celles de notre étude : l'antonymie et la synonymie. Ces présentations et études de manuels ne représentent en aucun cas une généralisation à tous les manuels présents à ces époques. Nous avons choisi de nous intéresser à seulement deux d'entre eux alors qu'il en existe bien d'autres avec toutes les ressources dont il en découlent.

2.1.1. *Mon livre unique de français : CMI (1972)*

Comme énoncé plus haut, réformes et programmes diffèrent selon les époques et investissent des méthodes distinctes d'aujourd'hui. Nous avons choisi de nous intéresser à l'année 1972 puisqu'à cette date, de nouvelles instructions données par la circulaire du 4 décembre 1972 sont mises en place pour la discipline du français. Celles-ci traitent de l'enseignement du français basé sur une « *pédagogie moderne : pédagogie de l'encouragement, de la motivation, de l'activité* ». Joseph Fontanet, ministre de l'Éducation nationale de l'époque, retranscrit les avancées en matière de didactique et les préconisations dans tous les domaines du français. Il place la lecture au centre des préoccupations et témoigne des diverses méthodes qui coexistent dans cet apprentissage. De plus, cette circulaire propose des progressions par niveaux et par domaines du français. C'est ainsi que ces instructions ont un volet dédié au vocabulaire. Il y est écrit que « *les maîtres savent qu'en dehors de son application immédiate, la leçon de vocabulaire risque souvent d'être peu fructueuse* ». Autrement dit, une leçon spécifique de vocabulaire n'est efficace que si elle est travaillée en contexte.

En ce qui concerne les prescriptions sur le vocabulaire, il est mentionné qu'il faut abandonner les listes de vocabulaire qui étaient initialement apprises par cœur et remplacer ce travail par l'apprentissage en contexte, car cette méthode d'apprentissage favoriserait la motivation. De même, Fontanet ajoute que « *la lecture n'en reste pas moins la grande pourvoyeuse de mots* », ce qui confère une grande importance de l'acquisition du vocabulaire à la lecture.

Pour le vocabulaire, une proposition de progression est présente pour tous les niveaux de classe. En CP, la priorité est donnée à la lecture et les moments d'apprentissage du vocabulaire doivent être brefs. En CE, les élèves vont élaborer des fichiers collectifs ou individuels groupant des mots selon le sens et l'emploi. Ce travail permettra aux enfants de se constituer un panel de mots qu'ils pourront utiliser au quotidien. Pour les CE2 et les CM, « *équivalence, analogie, nuances et oppositions de sens inspireront des exercices jeux, partant non d'un mot isolé, mais d'une expression ou d'une phrase simple, fournie de préférence par une autre activité* ». Cela passe par des types d'exercices de manipulations de mots qui forment des « *exercices attrayants* ». Finalement, la circulaire insiste dans ce volet sur le fait que la maîtrise du dictionnaire est primordiale et qu'il constitue l'outil principal de réflexion pour l'orthographe et le vocabulaire. De ce fait il est travaillé dès les premiers niveaux de l'école primaire.

Le manuel scolaire est un reflet de ces programmes et des avancées en matière de didactique du français, nous avons choisi de consulter et analyser un manuel de cette époque et notre choix s'est porté sur *Mon livre unique de français : CMI*. Macaire, Barré et Baud (les auteurs) évoquent dans la quatrième page du livre que « *le vocabulaire prépare à l'expression écrite en lui fournissant les matériaux nécessaires. Les mots étudiés à chaque leçon sont peu nombreux et, comme il est demandé dans les instructions officielles, l'étude des mots part d'un texte, et c'est par comparaison avec les synonymes et les contraires que l'intelligence de ces mots est d'abord comprise, puis assimilée au cours d'exercices d'application.* ». Donc en ce qui concerne les notions qui nous intéressent dans ce mémoire, à savoir la synonymie et l'antonymie, dans la circulaire de 1972, on emploie les termes « équivalence » ou « opposition » de sens pour y faire mention. Dans le manuel, les auteurs évoquent les termes de « synonymes » et de « contraires » dans leur introduction, cependant ils emploient d'autres dénominations quand on examine les exercices du manuel en lien avec les notions.

Ce manuel fonctionne sur un modèle bien spécifique qui contient une programmation annuelle scindée en trente semaines d'école. Le programme à suivre en français pour la semaine est rigoureux et regroupe tous les domaines du français. La semaine, comme en témoigne l'exemple donné en annexe 2, suit toujours le même modèle : une lecture d'un texte sur un thème précis séparée en deux lectures avec des questions de compréhension posées à l'oral, puis des exercices de vocabulaire et d'expression écrite, car, rappelons-le, l'enrichissement du vocabulaire doit servir à la composition. S'en suit de la grammaire avec une découverte puis un encart de leçon « retenons » et des exercices d'application.

Par la suite, le manuel présente de la conjugaison de verbe à plusieurs temps et des exercices d'application sur ce thème. Est ajoutée ensuite une analyse grammaticale sur le thème abordé dans les pages antérieures, puis un volet orthographe avec un texte de dictée et une dictée à préparer avec des aides à la dictée (expliquer les sens des mots, questions de compréhension du texte), ainsi que des leçons d'orthographe en lien avec la fréquence de la notion orthographique dans le texte dicté. La semaine se termine sur la lecture d'un conte et d'un poème.

Comme suivant les préconisations ministérielles de l'époque, il n'y a pas de leçon spécifique et donc pas de page de manuel dédiée aux notions étudiées dans ce mémoire. Cependant, le manuel propose des leçons préliminaires auxquelles les élèves et enseignants peuvent faire référence comme aides aux exercices. À la page 9 du manuel, les auteurs donnent une définition du synonyme : « *Les mots qui ont à peu près le même sens sont synonymes.* » ici, on omet le fait qu'un synonyme doit être de même classe grammaticale. La leçon suivante définit ce que sont les contraires : « *Les mots qui ont un sens opposé sont des contraires.* ». La signification donnée ne donne pas d'indication sur la construction des antonymes, notamment la construction par dérivation.

Nous allons nous pencher sur les types d'exercices donnés pour les synonymes et antonymes dans certaines pages du manuel. Le livre propose des exercices sur ces notions sur

l'ensemble de l'année. Nous avons analysé les termes employés dans les consignes des exercices du manuel pour les différentes notions. Pour les antonymes, la seule dénomination que proposent les exercices est le mot « *contraire* ». En revanche, pour les synonymes, on délimite plusieurs dénominations dans les consignes comme « *synonyme* » (page 53), « *utilisation d'un mot de même sens* » (page 77), « *mot plus précis* » (page 41), mettre « *l'adjectif qui convient* » (page 89), « *trouver un mot se rapprochant de* » (page 305). Les auteurs ont diversifié les appellations dans les consignes afin de faire varier les exercices ainsi que leur difficulté et la compréhension de la notion étudiée.

Nous nous sommes intéressées par la suite aux types d'exercices donnés au travers du manuel. Un des types d'exercice qui revient très régulièrement est l'exercice d'association. Dans le manuel, ils représentent environ un tiers des exercices sur les notions de synonymie et antonymie. Cette part est en grande partie dédiée aux exercices sur les contraires constituant son type d'exercice primordial. Il existe également des exercices de remplacement de mot par un autre : pour les antonymes il y en a qu'un seul alors que pour la synonymie il représente un des exercices majeurs et revêt diverses dénominations dans la consigne qui précisent le travail spécifique à réaliser. Dans les deux notions, le manuel propose aussi des exercices de recherche dans un texte de synonymes ou contraires de mots donnés (deux pour les synonymes et trois pour les antonymes) qui permettent d'allier lecture et vocabulaire. Enfin, on trouve des exercices plus spécifiques sur les synonymes comme la recherche personnelle de synonyme (page 161 et 305) ou encore un exercice de réflexion sur les nuances entre synonymes (page 65).

Finalement, le manuel unique de CM1 de 1972 est un reflet des mesures préconisées par la circulaire du 4 décembre 1972. Il propose des exercices relatifs aux notions que nous étudions dans cet écrit dans la rubrique « *Vocabulaire et expression écrite.* » qui permettent aux élèves d'améliorer leurs compositions. Nous prenons compte des divers types d'exercices existant pour la construction de notre future séquence.

2.1.2. *Outil pour le français : CMI (2019)*

Le deuxième manuel étudié est celui utilisé en classe pour l'année scolaire 2019-2020 : *Outil pour le français : CMI (2019)*. Nous nous appuierons en partie sur celui-ci pour les exercices d'application. Les leçons seront tirées de ce manuel pour garder une continuité dans les apprentissages des élèves et dans les habitudes de classe.

Certains exercices concernant les évaluations seront aussi tirés du CD présent dans le guide du maître du manuel présenté : *Banque de ressources sur CD-ROM avec guide pédagogique papier (2019)*. Les deux ouvrages ont été publiés en juin 2019 et sont, par conséquent, conformes aux programmes en vigueur. Ils suivent les mêmes préconisations dont nous vous avons fait part en première partie de cet écrit lorsque nous évoquions les pratiques didactiques et pédagogiques recommandées.

Le manuel propose un fonctionnement par double page avec une structure répétitive. Celui-ci comprend plus d'un millier d'exercices classés par compétences et est décliné sous plusieurs niveaux de difficulté pour pallier l'hétérogénéité en classe. Chaque entrée dans la notion est une découverte collective ou individuelle. Une institutionnalisation suit cet encadré puis le manuel présente des exercices d'application.

Nous prendrons pour exemple les pages sur les notions travaillées dans notre étude, visibles en annexe 1. Comme indiqué, une première partie intitulée « *Cherchons* » ouvre la séance. Pour les synonymes, c'est grâce à une comparaison de textes (suivant les préconisations ministérielles) que les enfants prennent conscience qu'un mot peut être remplacé par un autre de même nature et de sens voisin tout en ne modifiant que légèrement le sens du texte. Pour les antonymes, cette fois encore, c'est la comparaison qui est utilisée. Les élèves sont amenés à déduire que deux mots contraires sont de même nature, et que certains d'entre eux sont parfois différents ou que c'est parfois la présence d'un préfixe qui oppose deux termes.

Dans les deux cas, après la leçon synthétique agrémentée d'exemples (encadré « *Je retiens* »), onze exercices se succèdent selon les compétences à acquérir autour de la notion. Comme pour le manuel unique de 1972, nous nous intéressons aux termes employés dans les consignes pour désigner les antonymes et synonymes. Dans les deux doubles pages, le seul terme de « synonyme » ou « antonyme » est employé dans toutes les consignes afin de favoriser la mémorisation des notions à l'exception d'un exercice d'écriture, le onzième de la double page sur les antonymes où l'on demande aux élèves de rédiger leur antiportrait et donc de dire le « contraire » de ce qu'ils sont. En cinquante ans, on a opté pour le terme de « antonyme », à la place du mot « contraire ».

Nous étudions ensuite les types d'exercices proposés par le manuel. Pour les deux notions, nous retrouvons comme dans le manuel de 1972 des exercices d'association avec plus ou moins de difficultés. Ils constituent souvent les premiers exercices rencontrés à l'instar des exercices 1 page 168 et 1 page 170 qui demandent aux élèves de relier deux mots entre eux. Les autres exercices d'association apportent une difficulté supplémentaire telle que l'exercice 4 page 171 où les élèves sont tenus de faire la différence entre synonymes et antonymes. Sont également présents des exercices de remplacement de mots avec divers niveaux de difficulté (4, 5, 6, 9 page 169 et 7, 8 page 171), mais aussi des travaux liés à la recherche personnelle ou avec des outils, des notions données, comme l'exercice 8 page 169 et 3, 6, 9 page 171. Le manuel présente deux exercices spécifiques où l'élève doit chercher un intrus dans une liste établie de synonymes (2 page 168) et un exercice relatif à la valeur d'un synonyme où il est demandé à l'élève d'évaluer l'intensité représentée par l'exercice 7 page 169. Finalement, il est proposé dans les deux notions des exercices d'écriture qui permettent la transposition didactique des connaissances. Pour les synonymes par exemple, il est

demandé de réécrire un programme de construction en géométrie permettant ainsi d'appliquer la notion étudiée à un autre contexte, ici en mathématiques.

En définitive, les types d'exercices sont pratiquement les mêmes qu'il y a cinquante ans. Certains exercices diffèrent comme celui qui interroge les degrés de synonymie. De plus, on remarque qu'un des exercices de recherche de la notion d'antonymie, le 6 page 169, incite à travailler sur la construction de l'antonyme par dérivation et donc par delà même permet de recourir à l'orthographe. La différence majeure réside dans le vocabulaire employé dans les exercices. Comme nous avons pu attester dans les parties précédentes, le lexique évolue constamment au cours du temps et a donc un impact sur le vocabulaire étudié en classe. De ce fait, les mots que l'on retrouve dans les exercices d'antan diffèrent de ceux d'aujourd'hui. À la page 65 du manuel de 1972 que l'on peut retrouver en annexe 2, le troisième exercice demande de donner la différence entre deux mots synonymes. Les mots employés, comme « boutiquier », « colporteur » ou « éventaire » ne trouvent plus place dans le langage courant actuel. De même, de nombreux exercices du manuel s'appuient sur des proverbes ou expressions à compléter convenablement et à comprendre, à l'image du deuxième exercice de la même page alors que ce type de consigne n'apparaît pas dans le manuel actuel.

En ce qui concerne la suite de notre projet et pour tenter de répondre à notre question, nous avons finalement décidé de construire en intégralité les deux séquences que nous allions proposer aux élèves. Nous prendrons appui sur les types d'exercices proposés dans les deux manuels dont nous vous avons parlé.

2.2. Construction de séquences

D'après une équipe de professeurs-animateurs du secteur Sciences Biologiques et Sciences Sociales Associées (SBSSA) de l'académie de Versailles, retranscrit par Brigitte Rougier, membre de cette équipe, plusieurs questions sont à se poser pour la construction d'une séquence. Elles doivent trouver des réponses à l'aide de supports matériels et/ou humains. Ci-dessous un tableau récapitulatif pour notre réflexion.

	Questions	Démarche à effectuer
Quoi ?	Quelles connaissances et quelles compétences nouvelles seront apportées ou travaillées ?	Définir le contenu de la séquence en prenant appui sur les programmes officiels.
A qui ?	Quel est le public ?	Connaître le niveau scolaire des élèves.
Pourquoi ?	Quel est l'objectif de la séquence ?	Définir l'objectif principal.
Comment ?	Quel déroulement de la séquence ? Quelles activités et quels outils choisir ?	Définir les ressources et le matériel nécessaire.
Pour quels résultats ?	Que doivent retenir les élèves ? Comment les évaluer ?	Prévoir les traces écrites.

En suivant cette trame de réflexion, nous nous sommes ainsi tout d'abord appuyées sur les programmes officiels de l'enseignement dont nous avons fait part dans la première partie de notre mémoire.

Comme l'expriment la didacticienne et physicienne Edith Saltiel¹⁰ et la sociologue Monique Delclaux¹¹ dans leur document pédagogique *Évaluation des élèves*. (2019), il est plus judicieux de construire l'évaluation avant d'élaborer les activités de la séquence : « l'élaboration d'un module devrait toujours se faire en prenant en compte les questions d'évaluation ». Une fois les objectifs à atteindre fixés, nous nous sommes penchées sur l'évaluation. Toujours d'après Edith Saltiel et Monique Delclaux, trois questions sont à se poser lors de l'élaboration de l'évaluation. D'abord un regard sur son contenu, puis un questionnement sur ses buts et enfin, sur ses modalités. Les réponses se retrouvent toutes dans les objectifs de séquence et dans les besoins des élèves et/ou de l'enseignant. L'analyse des objectifs de la séquence et de l'évaluation permettent de définir le contenu ; le rôle de l'évaluation détermine sa forme qui caractérise les modalités.

Dans notre cas, les évaluations de fin de séquences auront une forme écrite et seront dites sommatives - « sommative » définissant une évaluation de fin de séquence cherchant à évaluer l'ensemble des acquis relatifs aux savoirs enseignés. Les résultats des enfants seront répertoriés par points obtenus par exercices, puis dans leur globalité. Le score final sera rapporté en pourcentage de réussite. Au vu de l'étude à mener, nous voulions que les deux évaluations des deux notions soient similaires : elles comprendront le même type d'exercice, le même nombre de réponses et le même nombre de points attribué par réponse.

Selon nos objectifs et après avoir choisi sa forme, nous nous sommes ainsi intéressées aux modalités et au contenu. Les deux évaluations sommatives visibles en annexe 6 seront écrites et individuelles. Nous avons choisi plusieurs types d'exercices :

- un exercice où les enfants doivent donner leur définition de la notion travaillée pour évaluer la restitution de connaissance ;
- un exercice de mots croisés évaluant l'enrichissement ou l'acquisition du vocabulaire de chaque enfant ;
- un exercice d'association de deux mots pour compléter l'acquisition de la notion,
- et un exercice amenant la notion dans un contexte et évaluant alors la transposition de la connaissance.

Les consignes de chaque exercice doivent être claires pour ne pas être un obstacle pour les enfants. C'est-à-dire courtes, synthétiques et précises. Ainsi, nous avons d'une part évité la négation, rédigé des phrases complètes simples, utilisé un vocabulaire

¹⁰ Edith Saltiel (1938 -) : physicienne, didacticienne de formation, docteure de l'Université Paris Diderot et membre de *La Main à la pâte* (directrice jusqu'à sa retraite, siège maintenant au Conseil Scientifique).

¹¹ Monique Delclaux (1942 -) : sociologue, membre de l'Institut national d'administration scolaire, à l'Institut national de recherche pédagogique et à la *Fondation La Main à la pâte*.

adapté, et d'autre part, utilisé les mêmes consignes lors des exercices d'entraînement tout au long de la séquence pour faciliter leurs compréhensions à l'heure de l'évaluation.

Au cours de la construction, nous nous sommes projetées lors de la correction des copies. Nous avons souhaité prendre garde aux différents effets possibles lors de cette correction qui biaiserait les résultats des enfants et, par conséquent, les nôtres pour cette étude. C'est Alain Dubus, maître de conférences à l'UFR des sciences de l'éducation de l'Université Lille-3, qui, dans son ouvrage *La notation des élèves : comment utiliser la docimologie pour une évaluation raisonnée* (2006), évoque ces effets. À la page 122, on peut lire :

« Il nous paraît utile de classer les effets de distorsion en trois catégories :

- les effets qui sont liés au contexte, et à la situation concrète et matérielle de correction [...]
- les effets qui relèvent de paramètres individuels du correcteur et de son style docimologique [...]
- les effets qui relèvent en quelque sorte de l'interaction de la personne avec la situation, et en particulier de l'existence d'un barème de correction établi à l'avance, de sa qualité et de la manière de l'utiliser [...]. » (Dubus, 2006)

Dans un premier temps, nous cherchons à éviter l'effet d'ordre de succession et celui de fatigue, un effet de répétition de correction qui implique une lassitude du correcteur. Nous créerons un enchaînement d'exercices où les questions sont orientées et où il n'y a pas d'ambiguïté dans la réussite ou l'échec. Un barème attribué à chaque exercice dans l'évaluation évitera aussi l'effet de tendance centrale : le fait de répartir les résultats des élèves selon trois catégories : un tiers de bons résultats, un tiers de résultats moyens et, par conséquent, un tiers de mauvais résultats. Enfin, nous pourrions aussi éviter l'effet de stéréotypie, autrement dit, l'influence des anciens résultats concernant tel ou tel élève, car c'est Clémentine Duchesne qui corrigera les copies des enfants pour que la correction soit la plus neutre possible.

Puis est venu le temps de réfléchir au contenu des séances. Nous avons décidé de construire deux séquences dont l'entrée dans la notion suivrait le même schéma. Ainsi, l'activité resterait la même, mais la classe serait scindée en deux : chaque enfant vivra les deux activités des deux séances liminaires sur les deux notions différentes, mais tout de même très proches.

Chaque enfant suivra alors les trois séances de chaque séquence, alors que le professeur en animera huit en totalité. Ainsi, la première séance se présente en deux temps pour l'enseignant : un premier groupe va construire la leçon d'une notion en partant d'une situation problème : « *Grouper des mots selon des caractéristiques propres à chaque binôme.* » puis mettre en commun ces classements autour d'un cours dialogué : une participation orale des élèves guidée par l'enseignant sur un principe de questions/réponses, parfois enrichi d'un débat argumentatif entre pairs. Les mots proposés pour les deux séquences sont disponibles en [annexe 5.1](#). Le second groupe recevra la leçon tirée du manuel

de la classe, la lira. Chaque élève énoncera un exemple pour valider sa compréhension. La suite de la séquence sera commune au groupe classe et est détaillée dans la partie suivante.

Finalement, nous avons fait appel pour les deux séances liminaires à deux méthodes d'apprentissage différentes, telles que nous les évoquions en première partie de notre écrit. La situation impositive collective pour celle où la leçon est donnée aux élèves (modèle transmissif avec un cours magistral suivi d'exercices d'application) et les situations interactives pour la seconde, celle où les élèves construisent leur propre leçon commune (conflit sociocognitif pour construire une leçon commune puis exercices d'application).

2.2.1. L'antonymie

Cette première notion sera découverte puis appliquée au cours d'exercices tirés du manuel scolaire dès la première séance (S1). Les séances 2 et 3 font appel à la construction de la notion en contexte, comme le préconisent les programmes. Nous avons lié l'expression écrite à un album étudié en classe *Loup noir* (2019) d'Antoine Guilloppé : cette deuxième séance est un prérequis à la troisième. La séquence se clôture par une évaluation dont le détail a été exposé précédemment.

Voici le déroulé de la séquence, ci-joint le détail en [annexe 3](#).

Séquence 1 : l'antonymie
S1 : groupe A : activité de manipulation et observation pour construire la leçon et exercices d'application : n°1, n°2, n°6, n°8, n°9 et n°5 pages 170 et 171 du manuel.
S1 : groupe B : leçon donnée à lire et exercices d'application : n°1, n°2, n°6, n°8, n°9 et n°5 pages 170 et 171 du manuel.
S2 : travail d'écriture : réaliser le portrait moral et physique d'un personnage.
S3 : travail de réécriture : réaliser l'antiportrait du personnage en utilisant la notion d'antonymie et la négation.
S4 : évaluation des connaissances et compétences acquises lors de la séquence.

2.2.2. La synonymie

Cette seconde séquence suit le même principe que la première : la première séance est scindée en deux et permet à chaque groupe la découverte de la notion, encore une fois un groupe construit la leçon alors que le second la lit. À nouveau, le reste de la séquence est commune au groupe classe. Nous avons choisi pour la séance 2 un nouvel exercice d'écriture, mais cette fois avec plusieurs énoncés et ainsi de différents contextes. La fiche élève est présentée en [annexe 5.2](#).

Nous avons recherché pour la troisième séance un exercice de manipulation, ludique. Nous avons fabriqué un jeu de type « bingo » présent en annexe 5.5. Chaque enfant possède une carte unique de neuf mots. Un maître du jeu pioche un mot et l'annonce. Si un élève possède sur sa carte le synonyme du mot annoncé, il le coche. La partie se termine lorsque les neuf mots synonymes d'une même carte ont été annoncés. Pour exemple : si le mot pioché est « autocar » alors le mot qui doit être coché sur la carte du joueur est « autobus ».

Pour plus de clarté puis plus de précisions, voici le déroulé de la séquence dont le détail est joint en annexe 4.

Séquence 2 : la synonymie
S1 : groupe A : leçon donnée à lire et exercices d'application : n°3, n°4, n°8, n°5 et n°6 pages 168 et 169 du manuel.
S1 : groupe B : activité de manipulation et observation pour construire la leçon et exercices d'application : n°3, n°4, n°8, n°5 et n°6 pages 168 et 169 du manuel.
S2 : exercices d'écriture : remplacer un mot par son synonyme pour éviter les répétitions.
S3 : jeu de manipulation : le « bingo » où les élèves doivent retrouver le synonyme d'un mot.
S4 : évaluation des connaissances et compétences acquises lors de la séquence.

2.3. Recueil des productions d'élèves

Pour le recueil de données, nous avons choisi de mettre en place les séquences dans une même classe comptant trente élèves de CM1 à l'école V. L'effectif est réduit, mais les contraintes et les variables aussi : même si le rythme d'apprentissage de chaque enfant est différent. Au cours de l'année, les élèves ont tous suivi les mêmes apprentissages, avec le même cadre, les mêmes méthodes... Il reste tout de même la variable du suivi à la maison de l'enfant par les parents par exemple, ou encore la motivation, la disponibilité de chacun chaque jour ou chaque heure d'école.

Comme prévu lors de la construction des séquences, nous avons scindé la classe en deux groupes pour les deux premières séances de chacune des séquences. Quinze enfants ont ainsi construit la leçon à partir du jeu de mots, tandis que les quinze autres ont lu la leçon du livre, posé des questions et chacun a proposé un exemple illustrant la notion. Pour la deuxième séquence, les groupes ont été inversés et les mots adaptés à la deuxième notion.

Nous avons choisi de retranscrire les résultats obtenus dans deux tableaux distincts (antonymie et synonymie) pour comparer les résultats de chaque enfant à chaque exercice. Les résultats sont d'abord exprimés en points obtenus sur chaque exercice, puis figure en

dernière colonne le pourcentage de réussite sur la totalité de l'évaluation. Les tableaux complets sont en annexe 7.

Pour exprimer les données recueillies, nous procéderons en deux étapes : un regard global sur les résultats des enfants aux différentes évaluations puis une étude plus précise des résultats obtenus sur chaque type d'exercice précédemment développé.

Voici un tableau récapitulatif représentant les résultats globaux de chaque groupe pour chaque exercice sur la notion d'antonymie et de synonymie.

Exercices Groupes	Définition /3	En phrases /6	Relier / 5	Mot croisé /9	Pourcentage de réussite
Notion d'antonymie					
Groupe A (construit la leçon)	48 %	63 %	100 %	65 %	70 %
Groupe B (ne construit pas la leçon)	44 %	74 %	100 %	61 %	71 %
Notion de synonymie					
Groupe A (ne construit pas la leçon)	56 %	80 %	100 %	83 %	82 %
Groupe B (construit la leçon)	51 %	83 %	100 %	96 %	88 %

Globalement, l'évaluation concernant la notion de synonymie présente de meilleurs résultats que celle d'antonymie : respectivement 82 % et 88 % pour les groupes A et B contre 70 % et 71 %. Dans une notion donnée, les pourcentages de réussite sont relativement proches, on remarque une différence de 1 % et de 6 % entre deux groupes. Nous rappelons que le groupe A a construit la leçon pour celle concernant l'antonymie et le groupe B a construit, lui, la leçon sur la notion de synonymie.

Intéressons-nous aux pourcentages de réussite sur chaque exercice, voilà ce que nous observons. L'exercice concernant la restitution de connaissance sur la définition du terme travaillé est, pour les deux notions et tous exercices confondus, l'exercice qui présente le plus bas pourcentage de réussite : 48 %, 44 %, 56 % et 51 % pour chacun des groupes. Une homogénéité des résultats est présente entre les deux groupes au sein de chaque notion. La définition du terme « synonyme » a mieux été restituée que celle du terme « antonyme ».

L'exercice qui demandait aux enfants de remplacer un mot par un antonyme (puis un synonyme) dans une phrase donnée admet une meilleure réussite sur la notion de synonymie : 80 % et 83 % de réussite contre 63 % et 74 % pour l'antonymie. Nous notons par ailleurs une différence de 11 % entre les deux groupes sur l'évaluation de la notion d'antonymie. Malgré un barème défini en amont pour chaque exercice, nous nous sommes confrontées à la validation ou non de certains termes selon les définitions données aux enfants. Notre jugement a pu affecter les résultats, nous avons tenté d'être objectives face aux définitions

que nous avons définies. Voici un exemple sur l'évaluation des antonymes. À l'exercice 2 : « Réécris les phrases en remplaçant le mot en gras par un antonyme. », à la phrase « Le niveau d'eau **augmente**. » plusieurs enfants ont proposé de remplacer « *augmente* » par « *diminue* » et d'autres par « *baisse* ». Nous avons validé les deux termes : nous avons exprimé que deux mots antonymes le sont lorsqu'ils ont la même nature et qu'ils sont de sens contraire. Dans ce cas, les deux mots sont bien de même nature : ce sont des verbes. Face à la polysémie des mots, nous avons accepté les écarts selon le vocabulaire employé par les enfants.

Des différences de taux de réussite sont également visibles sur l'exercice de mots croisés. Encore une fois, les enfants ont mieux réussi : 83 % et 96 % de réussite contre 65 % et 61 % sur la notion d'antonymie. Le groupe ayant construit la leçon sur la synonymie possède 13 % de réussite de plus que le groupe l'ayant simplement lue et reformulée.

Un exercice recense 100 % de réussite pour chacun des groupes : celui consistant à relier deux mots étant antonymes (puis synonymes).

3. Analyse de recueil de données

Nous allons maintenant tenter d'analyser les résultats que nous venons de présenter. D'abord en étudiant ce qui semble avoir bien fonctionné, ensuite en se rapprochant des difficultés. Tout cela en donnant quelques éléments de réponse qui resteront au stade d'hypothèses et qui engendrent de nouvelles réflexions de notre part et certaines perspectives pour faire évoluer notre étude.

3.1. Analyse des résultats

Dans l'ensemble, nous avons constaté de bons résultats sur les deux évaluations des deux groupes. Nous pouvons dire que la plupart des enfants ont acquis les compétences et les savoirs enseignés lors de ces deux séquences. Un des exercices présente même une réussite totale.

Nous avons tenté d'allier exercices traditionnels (par exemple donner une définition) et exercices plus ludiques comme les grilles de mots croisés ([annexes 5.3](#) et [5.4](#)). Nous cherchions aussi à nous rapprocher du quotidien des enfants. Ce jeu commun avait déjà peut-être été rencontré par certains dans des livrets de jeux notamment. Tous les mots et phrases choisis lors de ces séquences ont été retenus en favorisant la proximité avec les élèves en espérant les motiver et un peu plus les impliquer dans leur travail. Les résultats obtenus semblent valider l'hypothèse du ludique favorisant la réussite.

En prenant l'appui des résultats de chaque enfant sur l'évaluation de la notion d'antonymie, nous pouvons dire que nous avons réussi à créer des groupes hétérogènes. L'hétérogénéité au sein d'une classe est réelle, les enfants avancent chacun à leur rythme et parfois, de grandes différences sont visibles entre deux élèves d'une même classe. Nous devons le prendre en compte lors de notre étude. Nous avons estimé le niveau scolaire des élèves en étude de la langue en prenant appui sur leurs résultats précédents concernant d'autres notions, puis formé deux groupes. Nous aurions pu aussi prendre le temps d'évaluer les enfants sur leurs représentations initiales en effectuant une évaluation diagnostique, car les élèves, comme nous le précisons lors de l'explication des programmes, ont déjà pu aborder ces deux notions au cycle 2. Au sortir de la première évaluation, huit enfants présentent un pourcentage de réussite inférieur à 60 % : quatre dans le groupe A et quatre dans le groupe B. Sur le même schéma et toujours pour cette même évaluation, nous comptons sept enfants du groupe A avec un pourcentage de réussite inférieur à 80 %, contre huit dans le groupe B. Les résultats sont hétérogènes, équitables. Cette observation permet de mettre de côté l'inégalité des rythmes d'apprentissages et de se concentrer sur l'efficacité ou non d'une séance liminaire par rapport à une autre.

Malgré certaines réussites, la mise en place des séquences que nous avons fabriquées a aussi connu des limites. Si certaines étaient induites face aux choix que nous avons faits, d'autres étaient indépendantes de notre volonté. Nous allons maintenant tenter d'analyser les résultats obtenus au regard des contraintes que nous avons pu identifier.

Une des premières contraintes découlait des enfants. Lorsque nous parlions des apprentissages, nous évoquions la disponibilité des apprenants. Selon nous, la disponibilité des enfants a été inégale entre les deux groupes lors des séances liminaires, ce qui pourrait expliquer une différence de pourcentage de réussite lors de l'évaluation finale. Le groupe A a construit la leçon sur la notion d'antonymie le jour de la rentrée scolaire, le lundi 6 janvier 2020, au retour de la récréation de l'après-midi. Le groupe B, lui, a suivi sa première séance le mardi 7 janvier 2020 au retour de la pause méridienne. Tout au long des deux séquences, nous avons demandé aux enfants une attention particulière et même si nous savons pertinemment que cela peut tout à fait affecter nos résultats, nous avons décidé de passer outre cette contrainte. Nous ne pouvons attendre des trente enfants une attitude irréprochable et une disponibilité complète pour chaque séance.

La contrainte de la nouveauté a pu provoquer quelques bouleversements quant aux apprentissages des notions et donc les résultats aux évaluations qui en découlent. Clémentine Duchesne a pris en charge les différentes séances. Cela a provoqué une nouveauté pour les enfants et c'est encore une nouvelle hypothèse concernant les données présentées. Ce choix d'intervention a certes, amené de nouveaux repères aux enfants et changer leurs habitudes d'apprentissage, mais cela a permis d'éviter l'effet de contamination évoqué précédemment lorsque nous parlions de l'évaluation. En restant sur les effets probables produits par la nouveauté, nous avons interverti les séquences par inadvertance. Nous devions commencer par la séquence des synonymes. Le fait de commencer par une notion ou une autre ne changeait finalement pas notre progression, mais l'exercice de réécriture présent dans l'évaluation des antonymes aurait dû être vu une première fois lors d'un exercice de la séquence sur la synonymie (l'exercice demandant de changer un mot par un autre au sein d'une phrase). Sur cet exercice dans l'évaluation de la notion d'antonymie, nous notons tout de même des résultats de 63 % et 74 %, qui ne représentent pas le pourcentage le plus bas. Même si les enfants n'avaient pas rencontré ce genre d'exercice lors de la séquence, ils ont déjà eu pour consigne de remplacer un mot par un autre dans une phrase donnée lors d'autres séquences sur d'autres notions. Nous gardons tout de même l'hypothèse que les enfants auraient pu obtenir de meilleurs résultats à cet exercice s'il n'avait pas été rencontré pour la première fois en évaluation.

Nous nous sommes aussi confrontées aux degrés de difficulté difficiles à jauger. Nous avons comparé les taux de réussites de deux notions différentes. Or chaque enfant réagit différemment à chaque notion : selon son environnement, ses apprentissages passés, ce dont il se souvient, des activités qui l'auraient plus ou moins marqué... Le mot « synonyme » a été

peut-être déjà entendu, alors que pour la notion d'antonymie, on pourrait le substituer au terme « contraire ». Dans cette hypothèse, les enfants auraient déjà associé le premier des deux termes à une définition, ce qui pourrait expliquer les meilleures réussites de l'évaluation concernant la notion de synonymie, qu'elles soient globales ou spécifiques (pour l'exercice de définition). Ce qui nous amène à étudier le degré de difficulté de chaque exercice. Celui d'association de deux mots admet 100 % de réussite pour chaque groupe de chaque évaluation. La première hypothèse est que l'exercice présente toutes les données et les enfants n'ont « qu'à associer les pièces du puzzle » ce qui peut être bien plus accessible qu'une restitution de connaissance, surtout que les mots choisis étaient des mots vus lors des exercices précédant l'évaluation. La deuxième hypothèse est que les exercices des évaluations ont déjà été rencontrés (pour la plupart) lors des séances précédant l'évaluation.

Mais au contraire, à force de répéter les mêmes formes d'exercice pour contrer les possibles difficultés liées à la compréhension des consignes, nous avons peut-être biaisé les résultats sur la seconde évaluation (sur les synonymes) puisqu'en fin de deuxième séquence, une routine dans les exercices a été installée ce qui sécurise les enfants et les pousse à répondre aux questions données. Cette même routine n'était pas encore présente à la première évaluation. Cette répétition a cependant aussi pu créer une lassitude et un manque d'application de la part des élèves, qui, à l'issue de notre expérience, ont rempli, par exemple, quatre grilles de mots croisés.

Un principe aussi important concernant les résultats d'un enfant est l'explicitation pédagogique. Expliciter, c'est dire ce qui est attendu et donner des précisions sur les outils à utiliser pour atteindre l'objectif. Un enseignement direct et structuré, guidé par le professeur, permet aux élèves de comprendre les attentes et l'objectif d'un exercice. Nous avons tenté d'expliquer au mieux chaque situation, mais les résultats obtenus aux deux évaluations au premier exercice de restitution de connaissances demandant une définition du terme associé à la notion sont peu élevés. Ces pourcentages reflètent peut-être une explicitation insuffisante. Nous avons établi un barème de trois points : nous attendions par notion deux mots-clés et un exemple. Pour l'antonymie « *sens contraire* » et « *préfixe* » et pour la synonymie « *sens proche/voisin* » et « *répétition* ». Beaucoup d'élèves ont compris la notion, mais ont eu du mal à formuler une définition complète, et par conséquent, admettent un pourcentage de réussite peu élevé à cet exercice. Nous n'avons peut-être pas assez établi avec les enfants ce qu'était une définition complète. Nous avons tenu pour acquis que les enfants maîtrisaient l'emploi du dictionnaire et par continuité allaient transférer ces connaissances du contenu d'une définition à cet exercice d'évaluation.

Voici finalement une synthèse de nos hypothèses en fonction des résultats obtenus. L'évaluation sur la notion de synonymie présente de meilleurs résultats que celle sur les antonymes car la routine s'est installée entre les deux évaluations de fin de séquence. Entre répétitions des exercices et adaptations aux nouvelles modalités d'enseignements, les enfants ont pu perdre leurs repères en début d'expérience pour en sortir plus « forts » à l'issue.

Les exercices présentant des pourcentages de réussite moins élevés auraient peut-être nécessité une meilleure explicitation quant aux attentes dans les réponses (par exemple de la restitution de connaissance avec la définition). À l’opposé, un exercice présente un taux de réussite maximum et d’autres également des taux élevés. Cette fois, l’explicitation et les répétitions de types d’exercices étaient peut-être trop nombreuses et les enfants n’avaient pas véritablement à résoudre un problème, mais plutôt à assembler les pièces d’un puzzle. Finalement, nous nous questionnons sur le degré de difficulté de chaque exercice pour les évaluations et si la préparation à ces dernières ont été adaptés pour ne pas interférer notre étude sur les séances liminaires.

D’ailleurs, en ce qui concerne notre hypothèse sur l’efficacité d’une séance liminaire à une autre, nous relatons à l’issue, des résultats assez proches entre deux groupes pour une même notion. Nous allons nous concentrer sur les résultats par groupe, selon s’ils ont construit ou non la leçon d’une notion lors de la première séance. Voici de nouveau un tableau présentant les données.

Exercices Notions	Définition /3	En phrases /6	Relier / 5	Mot croisé /9	Pourcentage de réussite
Groupe A					
Antonymie (leçon construite)	48 %	63 %	100 %	65 %	70 %
Synonymie (leçon non construite)	56 %	80 %	100 %	83 %	82 %
Groupe B					
Antonymie (leçon non construite)	44 %	74 %	100 %	61 %	71 %
Synonymie (leçon construite)	51 %	83 %	100 %	96 %	88 %

Nous partons à présent du fait que les deux notions sont proches en matière de compétences et de difficulté, les deux séquences ainsi que les évaluations ont été construites de sorte à avoir le plus de similitudes (en évitant tout de même la redondance) avec des exercices du même type et nous avons fait attention à utiliser des consignes claires et synthétiques dans les deux cas.

Regardons les résultats du groupe A. Lorsque la leçon n’a pas été construite, le pourcentage de réussite est plus élevé de 12 %. En revanche, le groupe B présente un meilleur taux lorsqu’il a construit la leçon : on note 17 % de différence. C’est la même observation concernant chaque exercice, à chaque fois le groupe A présente un meilleur taux lorsqu’il n’a pas construit la leçon. À l’opposé, le groupe B obtient des réussites plus élevées lorsqu’il a construit la leçon. Rappelons que chaque groupe est hétérogène permettant une homogénéisation entre les deux groupes. Les groupes sont restés les mêmes entre les deux séquences.

Nos résultats se croisent et ils ne permettent pas de conclure sur la validation d'une hypothèse précise. Si l'on en croit le groupe A, la séance liminaire favorisant l'apprentissage serait celle où la leçon déjà construite est donnée et appliquée. Alors qu'en regardant les résultats du groupe B, ce serait le fait de construire la leçon qui permettrait un meilleur apprentissage.

3.2. Limites de l'expérience

Après cette analyse de résultats, nous nous questionnons sur des pistes, des perspectives, ou même encore sur la création et les possibles modifications de notre outil de mesure. La première chose à laquelle nous avons fait face est l'imprévu. Nous avons changé l'ordre des séquences par inadvertance et nous avons décidé de ne pas changer les activités proposées. Un exercice a finalement été moins préparé que d'autres et a été vu pour la première fois en évaluation. Cela a pu fausser notre étude.

Nous avons aussi dû nous adapter aux changements d'emploi du temps que peut connaître chaque classe : un intervenant sportif absent, une réunion imprévue, le temps ne permettant pas d'effectuer une activité initialement prévue, etc., tout ce qui peut être amené à être reporté et par conséquent qui entraîne à avancer ou à différer une séance d'un autre domaine. Ceci a pu toucher la disponibilité des enfants lors des apprentissages : déçus ou heureux de la situation, ils peuvent être moins attentifs ou moins motivés pour l'activité.

Outre les imprévus, une de nos plus grandes limites reste l'échantillon de données recueilli. Notre étude, telle qu'elle l'est actuellement, ne permet pas de conclure sur des éléments de réponse à notre question. La première perspective serait donc d'élargir le nombre de classes, qui suivraient toutes la même expérience.

Nous pourrions également ouvrir l'expérience à d'autres notions. Que l'on garde le même nombre de participants ou bien qu'il augmente, nous pourrions observer si l'écart entre deux séances liminaires est différent ou identique selon les disciplines, ou même selon plusieurs notions au sein d'une même matière. Il faudrait cette fois plus de temps.

En parlant de temps, nous pourrions aussi continuer l'étude justement en la différant dans le temps. Nous pourrions comme perspective de prolongement de l'expérience, proposer une nouvelle évaluation dans les notions travaillées aux mêmes enfants (ici synonymie et antonymie). C'est d'ailleurs ce que nous avons prévu de faire, qui est à notre portée pour ce travail.

3.3. Nos nouvelles réflexions

Comme nous en avons fait part précédemment, nos hypothèses de départ (avant de réaliser l'expérience en classe) portant sur les activités des séances liminaires ne peuvent être validées. Les interprétations de résultats demanderaient qu'ils soient plus nombreux afin de donner des réponses à notre problématique.

En revanche, nous pouvons affiner nos hypothèses de départ et ainsi les détailler. Nous nous demandons à présent comment nous pourrions prendre en compte les connaissances des enfants que nous évoquions : chaque enfant à un rapport au savoir différent, et d'autant plus face à une notion en particulier. Nous avons également vu qu'au cycle 2, certains élèves avec certains professeurs ont pu acquérir précisément les deux notions sur lesquelles nous nous sommes appuyées pour notre étude, tandis que d'autres élèves avec d'autres professeurs ont pu l'aborder encore différemment et peut-être avec une autre approche. C'est alors qu'apparaît cette idée d'évaluation diagnostique que nous avons cependant décidé d'éviter par la formation de groupes selon les résultats aux évaluations précédentes d'une même discipline — et par contrainte de temps. Un deuxième suivi aurait pu s'effectuer en contactant les professeurs de cycle 2 que les enfants ont côtoyés et en leur demandant l'approche suivie concernant les deux notions.

Nous pouvons aussi nous pencher sur les effets causés par les limites temporelles puis matérielles. Encore une fois, nous avons abordé précédemment la contrainte des créneaux horaires des séances dans l'emploi du temps. Certaines séances n'ont pas pu bénéficier d'une disponibilité complète de la part des enfants comme par exemple la toute première séance du groupe A pour la notion d'antonymie qui leur a été présentée en fin de journée, à la rentrée des congés de décembre. Une agitation a clairement été identifiée dans la classe lors de ce créneau horaire. Nous nous questionnons alors sur l'influence qu'ont certains élèves sur d'autres. Si quelques-uns restent concentrés dans une tâche, d'autres persèverent moins et décrochent de l'activité plus rapidement ; d'autres encore ont un rythme plus rapide et tendent à perdre leur concentration dans le cas où il faut « attendre les autres ». L'agitation alors provoquée par l'abandon ou la finalisation du travail donné amène un déséquilibre dans la classe. Ce climat peut engendrer des difficultés à obtenir une disponibilité optimale pour les élèves et a pu fausser nos résultats.

Les limites des modalités matérielles semblent résider dans le dispositif lui-même. En effet, ce dernier peut s'avérer contraignant. Le but étant que les deux groupes bénéficient de deux séances liminaires différentes. Ceux-ci qui ne doivent pas s'écouter et doivent cependant coexister dans la classe. La première solution est de donner un travail à réaliser en autonomie au groupe qui n'est pas sollicité pour l'étude à ce moment-là. Mais certains enfants en autonomie profiteraient tout de même de l'apprentissage de l'autre groupe, ce qui, à ce moment-là, n'est pas l'objectif principal. L'idéal serait de séparer les groupes dans deux

salles différentes, mais les élèves ne peuvent évidemment pas être laissés seuls. Un décroisement est ainsi possible : dans le cas où l'école comprend deux classes de CM1, nous pourrions imaginer scinder les deux classes en groupes nommés A1 et B1 (pour la première classe) et A2 et B2 (pour la seconde). Nous pourrions rassembler dans une classe les groupes A1 et A2 et dans l'autre B1 et B2. L'étude pourrait être mise en œuvre sans mettre en danger les enfants : les deux enseignants animeraient dans un cas la séance liminaire demandant la construction de la leçon et dans l'autre, la seconde donnant aux élèves une simple lecture de la leçon du manuel et son application.

Dans un deuxième temps, nous nous demandons si la fréquence répétée des exercices sur l'ensemble de l'année permet de mieux acquérir les notions. En effet, nous nous sommes aperçues lorsque nous avons étudié les deux manuels de CM1 d'époques différentes que la fréquence d'enseignement ne revêtait pas la même temporalité. En effet, en 1972 les notions de synonymie et antonymie sont travaillées toute l'année via des exercices et sont en plus à utiliser en expression écrite, car, encore une fois, le vocabulaire sert à l'amélioration de l'écrit. En revanche, actuellement, *Les outils pour le français : CM1* propose une séquence spécifique pour les deux notions agrémentées d'exercices d'application. Nous nous demandons alors quel mode de fonctionnement serait le plus propice à l'acquisition de ces notions. Est-ce la fréquence à l'année d'exercices sur le sujet qui primerait sur la séquence spécifique ? Ou inversement, est-ce l'implication dans une notion sur un temps défini qui serait plus efficace dans l'acquisition de la notion ? C'est une de nos réflexions qui restera en suspend pour ce mémoire, car il nous est impossible d'y répondre pour plusieurs raisons :

- il aurait fallu avoir des résultats de recherche ayant vérifié l'acquisition en fin d'année scolaire des notions de synonymie et antonymie d'élèves ayant suivi le manuel de l'époque ;
- il nous est impossible de comparer les notions actuelles et celles de l'époque, car elles n'adoptent pas les mêmes définitions et termes ;
- les préoccupations étaient différentes notamment en français ;
- pour réaliser une telle étude, il nous aurait fallu avoir un plus grand échantillonnage ;
- on ne peut vérifier l'acquisition de la notion de nos élèves actuels en fin d'année, car la remise du mémoire se fait avant la fin d'année scolaire ;
- et finalement et par-dessus tout, l'acquisition demande un transfert de connaissances qui ne peut pas être acquis par tous les élèves en une année scolaire. C'est pour cette raison que l'on apprend par cycle et que l'on a donc trois années pour acquérir les connaissances et compétences associées.

Nous pouvons aussi nous questionner sur les concepts choisis. En premier lieu, nous devons nous positionner sur une discipline étudiée à l'école primaire, puis cibler notre travail sur un domaine précis. Le vocabulaire était pour nous idéal, car l'enseignement de ce dernier nous intéresse beaucoup et malgré de nombreux écrits, peu d'étudiants portent un intérêt à ce

domaine. Puis nous devons affiner notre recherche en la recentrant sur deux notions. Deux notions qui devaient être proches en matière d'enseignement, puisque nous voulions effectuer l'étude en deux parties similaires, deux séquences, pour pouvoir comparer les résultats des élèves aux évaluations. Nous avons aussi dû prendre en compte les calendriers universitaire et scolaire dont nous dépendons. Des étapes ont été établies, nous avons ainsi une période donnée pour le recueil de données : les trois premières semaines de janvier. Nous avons corrélé cette période avec la programmation des apprentissages de la classe dans laquelle nous devons intervenir. Et finalement, l'étude allait porter sur les notions de synonymie et d'antonymie.

Les notions sont toutes les deux proches et nous permettent alors deux séquences similaires en termes d'apprentissage (même cheminement, mêmes types d'exercices, etc.) évitant ainsi un écart trop grand. Cependant, elles peuvent tout de même créer de la confusion dans les représentations des enfants en étant abordées l'une après l'autre. Si nous avons opté pour un autre domaine, par exemple, les mathématiques, nous aurions pu prendre les notions de parallélisme et de perpendicularité. Celles-ci suivent notre logique c'est-à-dire la confrontation de deux séquences proches dans les notions : qui font appel aux mêmes types d'exercices, aux mêmes outils pour atteindre un objectif, aux mêmes énoncés, etc. Là encore, les enfants pourraient confondre et interchanger les termes des définitions.

Dans le cas où nous voulions éviter cette possible confusion, nous aurions pu différer l'apprentissage d'une des notions sur l'autre. Autrement dit, mettre en place les deux séquences à deux périodes différentes. Nous avons cependant la contrainte de temps que nous vous avons déjà exposé.

Une dernière question sur laquelle nous voudrions nous pencher est celle des interactions entre les enfants qui favoriseraient leur apprentissage. Nous sommes parties du postulat que le conflit socioconstructiviste aide à la construction des savoirs comme nous l'avons mentionné plus haut dans le document.

Nous avons déjà dit à travers ce mémoire que le produit d'un apprentissage coconstruit doit être nourri d'une réflexion collective basée sur un problème auquel chaque membre va réfléchir. Chacun va faire intervenir ses représentations initiales dans le but de produire ce qu'on l'on appelle, un conflit sociocognitif. Ce conflit est formateur dans la mesure où l'élève prend en considération non seulement son point de vue, mais aussi celui des autres. Le moteur de cette construction collective est donc le langage et la situation problème qui est très représentative de ce modèle.

La mathématicienne et enseignante-chercheuse Régine Douady en 1984 dans un des numéros des *Cahiers de didactiques*, s'appuie sur les travaux de ses prédécesseurs, notamment de Brousseau, pour décrire les phases de l'enseignement du modèle socioconstructiviste. Elle expose à la page 15, les caractéristiques nécessaires pour qu'une situation problème soit efficace. Nous vous en faisons ici un résumé :

- la consigne doit être compréhensible et accessible et la tâche à accomplir n'est pas trop difficile ;
- l'élève ne doit pas déjà savoir résoudre le problème : un obstacle épistémologique doit apparaître ;
- l'élève doit pouvoir valider par ses moyens les résultats qu'il obtient et savoir si le fruit de son travail répond correctement au problème ;
- la connaissance ou la compétence que l'on souhaite transmettre doit être l'outil le plus adapté et le plus performant pour résoudre le problème.

Donc pour être efficace, une situation problème doit faire appel à un obstacle épistémologique. Cependant, toujours dans le même ouvrage, aux pages 10 et 11, Douady explique que ces obstacles « *ne sont pas assez fréquents pour qu'on puisse fonder sur eux un enseignement* ». Elle ajoute qu'il est nécessaire de distinguer deux formes d'obstacles. D'une part, ceux qui requièrent un processus d'apprentissage long faisant acquérir des concepts dont la difficulté est importante. D'autre part, ceux qui constituent un processus d'apprentissage plus court où l'importance est donnée à régler les conflits et contradictions.

Dans le cas de nos séances liminaires coconstruites, il serait intéressant de voir si les activités que nous avons réalisées répondent à tous les critères d'une situation problème s'inspirant du modèle socioconstructiviste. En premier lieu, nous pouvons penser que nos consignes sont compréhensibles et accessibles pour les deux activités de découverte (le sac de mots), d'ailleurs elles sont identiques pour les deux notions : « *Vous disposez d'un sac contenant des mots. Vous allez regrouper les mots par deux. Lors de la mise en commun, vous justifierez votre classement aux autres binômes.* ». De plus, la tâche à réaliser « associer deux mots entre eux » est relativement simple notamment pour des élèves de cycle 3 qui ont sûrement déjà eu affaire à ce genre d'exercices par le passé.

En ce qui concerne l'obstacle épistémologique, il revêt la forme du problème où les élèves vont devoir régler les conflits et les contradictions en justifiant chacun leurs idées et en les argumentant afin de convaincre les autres. Lorsque nous avons réalisé notre séance liminaire sur les synonymes avec le groupe B, les enfants se sont heurtés à une difficulté et ont donc eu une réflexion ensemble sur des mots à associer entre eux. Certains élèves avaient associé les mots « peine » avec « triste » et « malheureux » avec « chagrin ». Les élèves ont argumenté et écouté les avis divergents puis ont finalement trouvé une solution au problème en s'appuyant sur la substitution. C'est ainsi qu'ils ont établi les deux propositions de réponse suivantes : on peut dire « je suis triste », mais pas « je suis peine ». De même, on peut remplacer « je suis triste » par « je suis malheureux » et réitérer l'opération avec les deux autres synonymes. Cependant, la situation ne permet pas aux élèves de se valider seuls ou du moins seulement en s'appuyant sur la substitution.

Pour finir, en ce qui concerne la connaissance que l'on souhaitait transmettre, si on prend une des compétences que nous voulons que les élèves acquièrent : deux synonymes

sont de même nature, ce morceau de leçon permet de résoudre le problème rencontré par les élèves puisqu'ici ils pourront distinguer « peine » (nom) de « triste » (adjectif).

Donc si l'on en croit ce que nous avons exposé, nous avons bien une situation problème. Cependant elle ne revêt pas toutes les caractéristiques mentionnées par Douady. Nous pensions que le simple conflit sociocognitif aurait été suffisant, mais après nos lectures, nous aurions pu peut-être renforcer notre activité pour que les élèves soient pleinement acteurs de leur apprentissage. Nous nous apercevons cependant que pour les notions que nous avons choisies, il est difficile de trouver une situation différente qui remplirait toutes les caractéristiques d'une situation problème idéale. À titre personnel, nous rencontrons le même problème dans les autres domaines du français enseignés à l'école. Peut-être que nous pourrions essayer de garder les mêmes modalités d'expérience, mais dans d'autres matières comme les mathématiques avec par exemple l'activité du « puzzle de Brousseau¹² ».

¹² Le puzzle de Brousseau est une situation problème en mathématiques permettant d'initier à la notion de proportionnalité.

Conclusion

Nous sommes toutes deux confrontées à la création de séquences et donc de séances pour les élèves, en fonction d'une notion donnée. Nous nous questionnons au quotidien sur les activités et sur leur ordre d'apparition, leur chronologie. Une approche plutôt qu'une autre a-t-elle un impact sur l'apprentissage, le favorisant ou le freinant ? C'est ce que nous nous sommes demandé et nous voulions tenter d'y apporter des éléments de réponses. Nous avons d'abord rappelé qu'apprendre implique tout un processus et une attention de la part de l'apprenant. Nous avons aussi vu qu'il existe tout un panel de méthodes d'apprentissage. Et nous avons décidé de nous intéresser à celles de notre époque et à celles d'une époque plus ancienne. La circulaire du 4 décembre 1972 nous semblait importante, car elle réforme principalement l'enseignement du français, et concerne ainsi notre sujet.

Finalement, nous nous sommes intéressées aux manuels scolaires parmi la multitude de supports auxquels les professeurs peuvent se référer en parallèle des guides des maîtres qui leur sont associés. Nous avons poursuivi notre étude sur le manuel scolaire utilisé dans la classe de Cécile cette année datant de 2019 : *Outils pour le français : CM1* ; et sur l'un des manuels édités en 1972 : *Mon livre unique de français : CM1*. Nous avons observé dans le premier la présentation d'une notion par double-page : les notions sont séparées selon chaque domaine (grammaire, conjugaison, orthographe et vocabulaire). Le second manuel, lui, intègre le vocabulaire (et tous les autres domaines) à toute une séquence, sur une semaine, avec un thème proche des enfants et appelant chaque notion tout au long de l'année.

Dans l'objectif de comparer les effets de deux séances liminaires différentes, nous avons construit deux séquences que nous avons mises en place en classe de CM1 en nous appuyant sur les types d'exercices croisés dans les deux manuels scolaires étudiés. Les premières séances ont été scindées en deux : un groupe a suivi une séance de modèle transmissif, alors que le second aboutissait à la rédaction de la leçon sur la notion donnée. La deuxième séquence suivait le même principe, mais les groupes ont été échangés. Dans les deux cas, dès la deuxième séance tous les enfants ont suivi les mêmes activités.

Selon les cours que nous avons suivis à la faculté en parallèle des lectures que nous avons faites, nous pensons qu'une construction de la notion par sa découverte implicite favorisait l'apprentissage. Un apprenant doit être acteur lors de son apprentissage. Par la confrontation des représentations initiales des enfants, la déconstruction d'un savoir est possible. Il faut ensuite pouvoir se le réapproprier pour finir par l'enrichir. Le conflit sociocognitif est vecteur de cette démarche.

Avant de réaliser l'expérience, nous pensions ainsi que les évaluations de fin de séquence des enfants s'étant approprié la notion et ayant fabriqué la leçon tout en nous confrontant à un conflit sociocognitif allaient présenter de meilleurs taux de réussite que celles de ceux ayant connu la transmission d'une leçon couplée de son application.

Une fois l'expérience menée, nous avons répertorié et tenté d'analyser les résultats obtenus à chaque exercice de chaque évaluation, pour chaque groupe. Nous avons aussi voulu prendre en compte les imprévus et limites auxquels nous avons dû faire face : la disponibilité des élèves pour leurs apprentissages et par conséquent leur motivation, leur enthousiasme, et leur fatigue ; le créneau horaire de la séance ; la modification dans l'emploi du temps ; et les étourderies comme le fait d'interchanger la première et la seconde séquence.

Pour Philippe Meirieu, à la page 108 de son ouvrage *L'école Mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée* (1985) nous pouvons lire que dans chaque méthode il y a une part d'aléatoire. Les ressources, les limites, les *a priori* forment un « corps hasardeux » qui ne peut être anticipé. Il faut s'y préparer et prendre en compte un tâtonnement nécessaire pour atteindre l'objectif de l'activité, de la séance puis de la séquence.

Si l'on doit garder une idée, c'est finalement qu'un apprentissage, c'est réussir à trouver un équilibre pour éviter les dérives qui les accompagnent.

Malheureusement, nos résultats ne nous offrent pas la possibilité d'apporter des éléments de réponses à notre problématique. En effet, pour le groupe A, le pourcentage de réussite est plus élevé lorsqu'il n'a pas construit la leçon ; alors que le groupe B présente un meilleur taux lorsqu'il a construit la leçon. Nous pouvons admettre que les deux séances liminaires, et donc les deux approches, sont sur le même pied d'égalité sur le plan de l'acquisition d'une notion. Pour nos deux groupes, que l'enfant soit acteur de son apprentissage ou dit « passif » les résultats sont équivalents. Ceci permet de relativiser notre regard sur le modèle transmissif préconisé à l'époque. Il est d'ailleurs encore en grande majorité utilisé aujourd'hui en classe par les enseignants et peut s'avérer grandement bénéfique pour les élèves. Les deux constats s'opposent et ne permettent pas de poser une réponse précise.

Tout cela peut être bien sûr dû au faible échantillon que nous avons choisi d'avoir, mais aussi aux modalités qui ont pu impacter notre étude en elle-même. Un enfant ayant construit la leçon en première séance a pu, lors des activités suivantes, réexpliquer la leçon et apporter un nouveau regard à celui qui ne l'aurait que lue et appliquée. Autre idée, les imprévus peuvent aussi avoir une part d'implication, au même titre que le fait que les deux notions sont très proches. Les répétitions d'exercices se sont peut-être fait ressentir d'une façon ou d'une autre : soit en permettant une meilleure explicitation donc des réussites plus élevées (et alors une hypothétique nouveauté pour les premiers exercices créant un déséquilibre) ; soit en laissant apparaître une lassitude auprès des enfants qui n'étaient plus assez motivés et qui montraient moins d'implication dans les activités. D'un autre côté, des notions proches nous ont permis cette similitude dans les deux séquences, réduisant l'écart de pourcentage de réussite entre deux évaluations qui auraient été construites autour de deux notions de deux domaines différents. Autrement dit, nous pouvons nous questionner sur les notions en elles-mêmes et sur leur degré de difficulté.

C'est d'ailleurs ces questionnements qui nous permettent d'établir quelques perspectives afin d'aller plus loin dans notre expérience et de la faire évoluer. La première idée serait de transposer toutes ces modalités à d'autres notions, dans d'autres domaines. Le temps imparti ne nous permet cependant pas cette démarche. Nous avons réfléchi aux possibilités qui s'offraient à nous. Même si une évaluation clôture une séquence et permet de valider ou non une compétence dans le livret scolaire des élèves, le but étant que la connaissance soit conservée et transposée dans d'autres domaines, et ce dans le temps. Nous avons alors pensé temporaliser les connaissances et interroger à nouveau les enfants, sur les mêmes évaluations, à cinq semaines d'intervalles (cinq semaines, car nous pouvions intervenir dans la classe à cette période-là). Nous voudrions encore observer les résultats des enfants : y'aura-t-il un écart identique, ou bien plus — ou moins — important ? Nous espérons ainsi faire évoluer nos éléments de réponse vers une hypothèse identique pour les deux groupes.

Bibliographie

- Barré, P., Baud, R., Macaire, F. (1972). *Mon livre unique de français : CMI*. Issy-les-Moulineaux : Editions Saint-Paul.
- Bordron, S., Simard, C. (2019) *Outils pour le Français CMI : Banque de ressources sur CD-ROM avec guide pédagogique papier*. Paris : Editions Magnard
- Bordron, S., Simard, C., Palau, M., Pons, H. (2019) *Outils pour le français CMI, manuel*. Paris : Editions Magnard
- Brousseau, G. (1982). *D'un problème à l'étude a priori d'une situation didactique*. IREM d'Orléans. Page 39
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). *Lexique*. [en ligne], consulté le 13 avril 2020. Disponible sur le Web : <https://www.cnrtl.fr/definition/lexique>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). *Vocabulaire*. [en ligne], consulté le 13 avril 2020. Disponible sur le Web : <https://www.cnrtl.fr/definition/vocabulaire>
- Charmeux, E. (2010-2). Travailler sur le vocabulaire ? Oui, mais pas selon Bentolila. *Recherches*, (53) Lexique, vocabulaire. Pages 87 à 91.
- Choppin, A. (2008) Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'Éducation* (117), 7-56. [En ligne], consulté le 13 avril 2020. Disponible sur le web : <https://journals.openedition.org/histoire-education/565#tocto2n5>
- Connac, S. (2012) Analyse de contenu de plans de travail : vers la responsabilisation des élèves ? *Revue des Sciences de l'Éducation*. Volume 38 (2) 255-454. [en ligne], consulté le 13 avril 2020. Disponible sur le Web : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2012-v38-n2-rse0912/1019609ar/>
- Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages : agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur
- Douady, R., (1984). De la didactique à l'heure actuelle. *Cahier de didactique des mathématiques* n°6, IREM Paris VII. Page 15.
- Dubus, A., (2006). *La notation des élèves : comment utiliser la docimologie pour une évaluation raisonnée*. Paris : Armand Colin. Pages 122 à 132.
- Favre, D. (2010). *Cessons de démotiver les élèves : 18 clés pour favoriser l'apprentissage*. Malakoff, France : Dunod
- Fontanet, J. (1972). *Instructions Officielles du 4 décembre 1972*. [en ligne], consulté le 9 avril 2020. Disponible sur le web : <https://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/942-instructions-officielles-du-4-decembre-1972-1e-partie.html>
- Grossmann, F. Sardier, A (2010-2) « Comment favoriser le réemploi lexical ? », *Recherches* (53). Lexique, vocabulaire. [en ligne], consulté le 20 avril 2020. Pages 9 à 16. Disponible sur le Web : <http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/07/009-034-Sardier-Grossmann.pdf>

- Grossmann, F (2011) « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations », *Pratiques*. 163-183. [en ligne], consulté le 20 avril 2022. Disponible sur le web : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01738094/document>
- Kleiber, G. (2009). « *La synonymie - « identité de sens » n'est pas un mythe* », *Pratiques*, [en ligne] consulté le 01 avril 2020. Disponible sur le web : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1262>
- Lafourcade, M., Prince, V., Schwab, D. (2001). *Antonymie et vecteurs conceptuels*. [en ligne], consulté le 13 avril 2020. Disponible sur le web : <http://www.lirmm.fr/~lafourca/ML-pool/Lafourcade/TAL-dsmlvp.pdf>
- Lebrun, M. (2006). *Le manuel scolaire : Un outil à multiples facettes*. Presses de l'Université du Québec
- Legifrance. (2006). *Décret n° 2006-583 du 23 mai 2006 relatif aux dispositions réglementaires du livre III du code de l'éducation (décrets en Conseil d'Etat et décrets)* [en ligne], consulté le 13 avril 2020. Disponible sur le web : ;
- Legrand, G. (2004). *Les rubriques du « vocabulaire » dans l'enseignement élémentaire : étude sur deux siècles de textes ministériels*. Dans Calaque, E. et David J. (dir.) *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*. Bruxelles, Belgique : De boeck
- Masseron., C. (2009). « Présentation. Les paradoxes de la synonymie », *Pratiques* [en ligne] consulté le 29 mars 2020. Disponible sur le Web : <http://journals.openedition.org/pratiques/1260>
- Médioni, M.-A. (2009). L'acquisition du vocabulaire : encore une question d'activité. *Les Langues modernes*, Enseigner ou apprendre le lexique (103), pages 16 à 21.
- Meirieu, P. (2007) *Apprendre* [En ligne], consulté le 13 avril 2020. Disponible sur le web : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>
- Meirieu, P. (1995) *L'école Mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. ESF éditeur.
- Mettoudi, C., Tempez, P., Yaïche, A. (2010). *Mettre en œuvre les programmes de français : Du CP au CM2*. Paris : Hachette Éducation
- Ministère de l'éducation nationale. (2018a). *Français CM1 : Attendu de fin d'année*. [en ligne], consulté le 13 avril 2020. Disponible sur le Web : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Attendus_et_reperes_C2-3-4/73/7/07-Francais-CM1-attendus-eduscol_1114737.pdf
- Ministère de l'éducation nationale. (2018b) *Bulletin officiel n°30 du 26-7-2018*. Annexe 1. [en ligne], consulté le 13 avril 2020. Disponible sur le Web : https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/ensel169_annexe1_985622.pdf
- Ministère de l'éducation nationale. (2018) *Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018*. Annexe 2. [en ligne], consulté le 13 avril 2020. Disponible sur le Web : <https://>

www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/ensel169_annexe2V2_986050.pdf

- Nonnon, E. (2012). La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première. *Repère* (46), pages 33 à 72 [en ligne], consulté le 20 avril 2020. Disponible sur le Web : <https://journals.openedition.org/reperes/88#tocto2n4>.
- Pellat, J-C. (2017). *Quelle grammaire enseigner ?* Paris : Hatier. Pages 263 à 265.
- Pellat, J-C., Riegel, M., & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presse universitaire de France. Pages 926 à 927.
- Perraudeau, M. (1996). *Les méthodes cognitives : apprendre autrement à l'école*. Malakoff : Armand Colin. Page 33.
- Picoche, J. et Roland, J.-C. (2002). *Dictionnaire du français usuel, 1500 mots utiles en 442 articles*. Bruxelles : De Boeck-Duculot. Page 22.
- Roubaud, M.-N., Moussu M.-N. (2012). Un enseignement structuré du lexique dès la maternelle au service de l'écriture. *Pratiques, Lexique et écriture* (155 - 156). Pages 109 à 126.
- Rougier, B. (2019). *Construction d'une séquence pédagogique - fiche didactique*. Académie de Versailles. Consulté le 13 avril 2020. Disponible sur le Web : <https://sbssa.ac-versailles.fr/spip.php?article50>
- Saltiel, E., Delclaux, M. (2019). *Évaluation des élèves*. [en ligne], consulté le 13 avril 2020. Disponible sur le Web : <https://www.fondation-lamap.org/fr/page/14205/evaluation-des-eleves>
- Wagnon, S., (2019). *Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche : enjeux et perspectives*. Suisse : Peter Lang

Annexes

1. Outils pour le français : CMI (2019). Pages du manuel

1.1. Les synonymes : pages 168 et 169 du manuel

Les synonymes

Cherchons

Texte 1
Par une belle soirée du mois de septembre 1886, la famille Keller était réunie au salon. Le capitaine lisait distraitement son journal. Il finit par le poser à côté de lui et regarda par-dessus ses lunettes sa fille aînée Helen qui, pelotonnée dans un fauteuil, serrait contre son cœur une grande poupée de chiffon.

Lorena A. Hickok, *L'Histoire d'Helen Keller*, trad. R. Rosenthal, © Pocket Jeunesse.

Texte 2
Par un magnifique soir du mois de septembre 1886, la famille Keller était rassemblée au salon. Le capitaine parcourait distraitement son journal. Il finit par le mettre à côté de lui et observa par-dessus ses lorgnons sa fille aînée Helen qui, blottie dans un siège, serrait contre son cœur une grande poupée de tissu.

- Relevez les mots qui ont changé entre les deux textes. Ces mots modifient-ils complètement le sens du texte 1 ?
- Trouvez d'autres adjectifs qui ont un sens voisin de *belle* et d'autres verbes qui ont un sens voisin de *regarder*.

Je retiens

- Les **synonymes** sont des mots qui ont le **même sens** ou un **sens voisin**. Ils ont la **même nature**.
une belle soirée → *un magnifique soir*
adjectif nom adjectif nom
- L'utilisation des synonymes permet d'éviter les répétitions et d'enrichir un texte.

Reconnaître les synonymes

1 • Classe les adjectifs dans le tableau.

synonymes de <i>courageux</i>	synonymes d' <i>extraordinaire</i>

exceptionnel • brave • hardi • fantastique • merveilleux • vaillant • étonnant • héroïque • téméraire • fabuleux • formidable

3 • Reconstitue les paires de noms synonymes.

le chagrin

un récit

un étendard

un marin

la peine

un abri

une histoire

un navigateur

un drapeau


un refuge

Défi langue
Ces mots sont-ils tous des synonymes ? Explique ta réponse.
 la joie • la gaieté • l'allégresse • le bonheur • la mélancolie • le contentement


Utiliser des synonymes

4 • Remplace chaque verbe en gras par un synonyme.


a. Faire la vaisselle.



b. Peler une orange.



c. Mettre des bottes.



5 • Remplace le verbe *donner* par l'un des synonymes proposés. Conjugue les verbes correctement.

communiquer • accorder • céder • distribuer

a. Mes parents me **donnent** la permission d'aller au cinéma.

b. Chaque matin, la maîtresse **donne** les cahiers du jour aux élèves.

c. Demain, le guide vous **donnera** toutes les informations utiles.

d. Dans le bus, nous **donnons** toujours notre place aux personnes âgées.

6 • Choisis le synonyme de l'adjectif en gras qui convient le mieux. Tu peux le déplacer.

a. Ce chien est **calme**. (*tranquille • décontracté*)

b. Avez-vous vu ce **beau** temps ? (*superbe • joli*)

c. Quel **grand** succès ! (*haut • remarquable*)

d. Le résultat de ta multiplication est **bon**. (*délicieux • juste*)

7 • Dans chaque paire, recopie le synonyme qui a le sens le plus fort.

a. vociférer • crier

b. l'inquiétude • la peur

c. grand • immense

8 • •• Écris cinq synonymes du nom *travail*. Tu peux t'aider d'un dictionnaire.

9 • •• Remplace le verbe *dire* en gras par l'un des synonymes proposés.

explique • demande • s'exclame • propose • répond

Hugo et Soraya se rencontrent dans la rue.
« Bonjour ! dit Hugo.
– Quelle surprise ! dit Soraya. Je suis contente de te voir ! Où étais-tu ?
– J'étais en Espagne, dit le jeune homme.
– Habites-tu par ici maintenant ? dit Soraya.
– Oui, j'ai emménagé hier, lui dit Hugo.
– Si tu veux, je te ferai visiter le quartier », dit la jeune femme.

J'écris

10 • Réécris le programme de construction de cette figure en remplaçant les mots en gras par des verbes synonymes.

- Fais un carré ABCD. Chaque côté doit faire 5 cm.
- Fais un point au milieu du côté [AB].
- Fais un trait pour relier ce point au point D.

11 • •• Écris une suite au texte 1 de la page 168. Une fois ton texte terminé, relis-le. Si tu as fait des répétitions, remplace-les par des synonymes.

168

169

1.2. Les antonymes : pages 170 et 171 du manuel

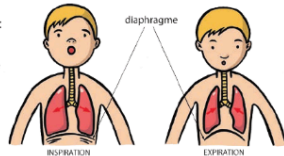
Les antonymes

Cherchons

Les mouvements respiratoires sont de deux types :

- l'**inspiration** est le mouvement qui fait **entrer** l'air dans les poumons. Le diaphragme (un muscle qui sépare le thorax de l'abdomen) **se contracte** et **s'abaisse**. Dans le même temps, les côtes **se soulèvent**. Cela provoque l'**augmentation** de la cage thoracique et donc celle des poumons : l'air **entre** alors dans les poumons ;

- l'expiration est le mouvement qui fait sortir une partie de l'air contenu dans les poumons. Le diaphragme se relâche et remonte. Les côtes s'abaissent. Cela entraîne une diminution du volume de la cage thoracique et donc des poumons : l'air sort alors des poumons.



- Relevez dans le texte les mots contraires aux mots en rose.
- Quelle est la nature des mots *augmentation* et *entrer* ? Quelle est la nature de leurs contraires ?
- *Se décontracter* est un autre mot contraire au verbe *se contracter*. Comment est-il formé ?

Je retiens

- Les **mots de sens contraire** s'appellent des **antonymes**. Ils ont la **même nature** : *une augmentation* (nom) / *une diminution* (nom).
- Il y a deux sortes d'antonymes :
- des **mots différents** : *une augmentation* / *une diminution*, *entrer* / *sortir* ;
- des **mots formés** à l'aide d'un **préfixe** comme *in-* (*im-*, *il-*, *ir-*), *dé-* (*dés-*) ou *mal-* : *la prudence* / *l'imprudence*, *réel* / *irréel*, *se contracter* / *se décontracter*, *adroit* / *maladroit*.

Retrouver les antonymes

1 + Associe chaque nom et son antonyme.



2 + Recopie chaque verbe en gras avec son antonyme.

- finir** → débiter • terminer
- bouger** → s'immobiliser • remuer
- autoriser** → accorder • interdire
- construire** → détruire • bâtir
- réussir** → parvenir • échouer
- aimer** → adorer • détester

170

3 + + Écris une phrase de légende pour le second dessin de chaque vignette.



4 + + Recopie en bleu les synonymes du mot en gras et en vert son antonyme.

- grand** → haut • petit • élevé
- lourd** → pesant • léger • écrasant
- une victoire** → un triomphe • un succès • une défaite
- lentement** → doucement • rapidement • tranquillement
- une autorisation** → une interdiction • un accord • une permission

Utiliser les préfixes pour former des antonymes

5 + Trouve l'antonyme des adjectifs en gras à l'aide des préfixes *il-*, *ir-*, *im-* ou *in-*.

- une chaleur **supportable**
- des ressources **limitées**
- une écriture **régulière**
- une consigne **compréhensible**
- un nombre **pair**
- une réponse **correcte**

6 + + Trouve l'antonyme des noms à l'aide des préfixes *in-*, *im-*, *il-*, *ir-*, *dé-* ou *dés-*.

- la politesse
- l'obéissance
- le respect
- un placement
- la responsabilité
- la justice
- l'espoir
- la patience
- un avantage
- la légalité

Utiliser les antonymes

7 + Retrouve l'expression dont le mot en gras a été remplacé par son antonyme.

- L'argent ne fait pas le **malheur**.
- Il faut battre le fer quand il est **froid**.
- Il ne faut pas **acheter** la peau de l'ours avant de l'avoir tué.
- Il faut que **vieillesse** se passe.

8 + Réécris les phrases en remplaçant les verbes en gras par leur antonyme.

- Elle **ignore** où il est allé.
- Il **dépense** tout son argent de poche.
- Tout le monde **parle**.

Défi langue

Ces deux phrases ont-elles le même sens ? Explique ta réponse.
Il n'est pas honnête. • Il est malhonnête.

9 + + Ce début de conte a été changé. Rétablis-le en trouvant l'antonyme des mots en gras.

Il était une fois un roi qui avait trois fils. Deux étaient **idiots** mais le troisième paraissait **intelligent**. Le roi, en **rajeunissant**, voyait ses forces **augmenter**. Quand il sentit sa fin lointaine, il fit appeler ses fils.

J'écris

10 + Fais ton « antiportrait » : dis tout le contraire de ce que tu es, de ce que tu aimes ou de ce que tu n'aimes pas.

11 + + Lou rêve qu'elle est emprisonnée au pays des antonymes. Pour retrouver la liberté, elle doit répondre aux questions du roi en utilisant un antonyme commençant par un préfixe. Continue le dialogue entre les deux personnages.
Le roi : Es-tu capable de voler ?
Lou : J'en suis **incapable** car je ne suis pas un oiseau.

171

2. Mon livre unique de français (1972) pages 61 à 72

5^e SEMAINE

LE MARCHÉ

1^{re} LECTURE

LES PETITES VENDEUSES VONT AU MARCHÉ

Les deux sœurs, Razany et Razafy, levées de bonne heure ce matin-là, devaient aller au marché de Tamatave, la ville voisine, pour y porter les produits de la ferme.

Un panier plein sur la tête, les petites Malgaches s'éloignèrent côte



61

à côte, à grands pas. Il fallait arriver tôt pour que la vente soit fructueuse. Elles traversèrent le pont qui enjambait la rivière Manangarèze et, trop habituées au trajet, elles ne regardèrent même plus la piste qui conduisait à la ville.

Le marché de Tamatave était, comme toujours, très animé. Il y avait déjà de nombreux acheteurs et de nombreux vendeurs, mais les deux sœurs trouvèrent encore un bon coin et, sur une natte, elles installèrent en petits tas le contenu de leurs paniers : mangues, goyaves, papayes, cœurs de bœuf, fruits aux noms étranges et au goût délicieux.

Par terre, dans le panier de Razafy, les oies et les canards, attachés par les pattes, faisaient un vacarme étourdissant, comme pour attirer la clientèle. La recette fut bonne et, avant de repartir, les deux sœurs s'attachèrent un peu, avec des airs d'envie, devant les étalages des marchands.

Les petites filles, déjà coquettes, rêvèrent pendant quelques instants devant les colliers et les bagues que vendaient les marchands indiens. Elles auraient bien voulu distraire une partie de la recette, serrée soigneusement dans un coin de leur lamba, mais elles savaient qu'à la maison on n'était pas riche, et elles quittèrent le marché en soupirant.

Le retour se fit plus rapidement que l'aller, car elles étaient moins chargées, et il y avait encore tant à faire avant la tombée de la nuit !

D'après R. VALLY-SAMAT, Contes et Légendes de Madagascar, Nathan.

COMPRENONS LES MOTS

Enjambait : passait au-dessus de la rivière. — des airs d'envie : les enfants désiraient posséder les belles choses qu'elles voyaient aux étalages. — distraire : prendre, détourner. — lamba : genre de pagne que portent les Malgaches.

EXPRESSION ORALE

1. Pourquoi les petites vendeuses se pressaient-elles d'arriver au marché ?
2. Qu'emportaient-elles dans leurs paniers ?
3. Pourquoi n'achetèrent-elles pas de bijoux ?
4. Expliquez : « il y avait encore tant de choses à faire avant la tombée de la nuit ».

62

2^e LECTURE

MARCHÉ DE NUIT

Le crépuscule tombait sur Ganmé. Les femmes et les jeunes filles, vendeuses du marché de nuit, exposaient déjà leurs marchandises sur les claies de jonc ou de rotin.

La nuit se précisait : des milliers d'étoiles commençaient de scintiller dans un ciel sans nuages. Les feux des lampions, terrines minuscules où brûlaient des mèches de coton imbibées d'huile de palme, vacillaient au moindre souffle du vent, s'éteignaient, se rallumaient aussitôt.

Les marchandes encombraient le marché de nuit, criaient leurs marchandises, faisaient l'article à tue-tête. Les clients déambulaient parmi les étalages, s'arrêtaient devant les lampions, face aux marchandes, demandaient le prix des articles, s'écriaient que c'était trop cher, discutaient, riaient, marchandait, obtenaient de petites réductions et achetaient ; ou bien, ils boudaient, grognaient, se fâchaient et partaient pour se fondre dans l'obscurité étoilée, là-bas, au pied de la mosquée.



63

On achetait des gâteaux, des beignets, du poisson frit ou fumé, des tranches d'igname ou de manioc. Il y avait des vendeuses de pâte de maïs et de sauces diverses. Il y avait des charcutières qui exposaient leurs marchandises sur des tables. Il y avait aussi des épicières et des mercières, et l'on pouvait se procurer au marché de nuit presque tout ce que l'on pouvait acheter sur le marché pendant le jour.

Le lieu devenait fort animé après l'arrivée du train du soir : les portefaix, satisfaits d'être débarrassés de leurs charges, allaient dépenser leur gain au marché de nuit où ils achetaient leur repas du soir. Alors les gendarmes redoublaient de vigilance en circulant entre les étalages.

O. BHELY-QUENUM, Un piège sans fin, Stock.

COMPRENONS LES MOTS

Scintiller : jeter par intervalles des éclats de lumière. — vacillaient : tremblaient légèrement. — faisaient l'article à tue-tête : vantaient leurs marchandises en criant très fort. — déambulaient : marchaient çà et là, sans but précis. — boudaient : montraient du mépris, de la mauvaise humeur. — mercières : marchandes d'articles de couture, de toilette. — portefaix : manœuvres qui portent des charges. — redoublaient de vigilance : exerçaient une surveillance beaucoup plus active.

EXPRESSION ORALE

1. Imaginez ce que pouvaient bien dire les marchandes pour attirer la clientèle.
2. Comment se comportaient les acheteurs ?
3. Que veut dire l'auteur par : « une obscurité étoilée » ?
4. A quel moment les gendarmes devaient-ils redoubler de vigilance ?

64

VOCABULAIRE ET EXPRESSION ÉCRITE

1. Mots de la même famille.

Copie les deux premiers paragraphes de la lecture 2 et mets entre parenthèses trois mots de la même famille que les mots suivants : vendeuses, marchandises, commençaient, pur, souffle.

2. Les contraires :

Rapproche les expressions de sens contraire : dépenser sans compter — avec bénéfice — s'endetter — au détail — marchander — au comptant.

Faire des économies ou	Vendre à perte ou
Vendre en gros ou	Acheter à crédit ou
Acheter sans discuter ou	Ménager son argent ou

3. Quelle différence fais-tu entre :

Une boutique et un magasin ? Un éventaire et une vitrine ?
Un colporteur et un boutiquier ? Un marché et une foire ?

4. La phrase

« Au marché, les clients déambulaient parmi les étalages, s'arrêtaient devant les lampions, discutaient, obtenaient de petites réductions. »

Cherche quatre verbes exprimant des actions faites par les personnes suivantes. Tu mettras les verbes au futur.

Dans sa boutique, le commerçant — En classe, les écoliers
— A l'église, les chrétiens — Dans sa cuisine, maman ...

5. Le paragraphe : L'éventaire de la petite vendeuse.

Où s'est-elle installée ? Que vend-elle ?... assise ?... debout ?

6. La rédaction : Tornade sur le marché.

Le marché en plein air bat son plein. Vendeuses et clientes s'affairent. Tout à coup, la tornade éclate ; la pluie tombe, serrée. Que se passe-t-il ? Raconte la scène d'une façon amusante.

7. Explique ce proverbe :

Bien mal acquis n'enrichit pas.
(A-t-on confiance dans les marchands malhonnêtes ? Alors ?)

65

3

2. Même exercice

La nuit se précisait ; des milliers d'étoiles scintillaient dans le ciel pur. Le marché, où les clients circulaient, battait son plein. Les feux des lampions vacillaient au moindre vent ; ils s'éteignaient et se rallumaient aussitôt. Les petites filles regardèrent les bagues qui étaient exposées.

CONJUGAISON

CONJUGAISON NÉGATIVE ET CONJUGAISON INTERROGATIVE

Les enfants arrivent de bonne heure

Dans cette phrase, le verbe est à la forme affirmative.

Les enfants n'arrivent pas de bonne heure

Dans cette phrase, le verbe est à la forme négative.

Les enfants arrivent-ils de bonne heure ?

Est-ce qu'ils arrivent de bonne heure ?

Dans ces deux phrases, le verbe est à la forme interrogative.

EXERCICES

1. Conjugue au présent de l'indicatif et à la forme négative : avoir des paniers pleins — être patient.
2. Conjugue à l'imparfait de l'indicatif et à la forme négative : rentrer en retard — bondir de joie.
3. Conjugue au futur simple et à la forme négative : avoir une bonne recette — être satisfait.
4. Mets les phrases à la forme négative : Les marchandes ont une bonne recette. Elles sont contentes. Les deux sœurs s'attardèrent au marché. Elles rêvèrent longtemps devant les belles choses exposées sur les étalages. Elles rentrent la nuit tombée.
5. Ecris les phrases de l'exercice 3 à la forme interrogative.

67

GRAMMAIRE

LA PHRASE COMPLEXE A PLUSIEURS PROPOSITIONS

Les petites Malgaches partent au marché ; elles marchent vite.
Les petites Malgaches partent au marché et elles marchent vite.
Les petites Malgaches partent au marché qui se tient à la ville.

DÉCOUVRONS

Dans chaque phrase il y a deux verbes conjugués, donc deux propositions. Dans les deux premières phrases, les propositions ont un sens complet, elles sont indépendantes. Mais, dans la première phrase, les deux propositions sont côte à côte, séparées seulement par un point-virgule, elles sont juxtaposées. Dans la deuxième phrase, les propositions sont reliées par et, elles sont coordonnées.

Combien y a-t-il de verbes conjugués dans la troisième phrase ? Combien de propositions ? Quelle est la plus importante, la principale ? L'autre proposition dépend de la première, elle lui est subordonnée. Elle est reliée à la principale par qui.

RETENONS

1. Les petites Malgaches partent au marché ; elles marchent vite.
Les petites Malgaches partent au marché et elles marchent vite.
Les propositions indépendantes peuvent être juxtaposées ou coordonnées.
2. Les petites Malgaches partent au marché qui se tient à la ville.
La proposition principale est accompagnée d'une ou de plusieurs propositions subordonnées.

APPLIQUONS

1. Indique la nature des propositions :

Le crépuscule tombait sur Ganmè ; les jeunes vendeuses exposaient leurs marchandises. Le crépuscule tombait sur Ganmè et les jeunes vendeuses exposaient leurs marchandises. Les jeunes vendeuses exposaient leurs marchandises dès que le soir tombait. Aussitôt que le soir tombait, les jeunes vendeuses exposaient leurs marchandises.

66

ANALYSE

LES PROPOSITIONS

Le marché est terminé, nous rentrons au village

Le marché est terminé : proposition indépendante.
nous rentrons au village : proposition indépendante juxtaposée.

Nous rentrons au village quand le marché est terminé

Nous rentrons au village : proposition principale.
quand le marché est terminé : (nous rentrons quand ?) proposition subordonnée, complément du verbe rentrons.

EXERCICES

1. Analyse les phrases suivantes :
2. Analyse les mots en gras.

Au marché les gens sont nombreux, il est difficile de circuler. Les marchandes ramassèrent leurs affaires parce que la pluie menaçait. Quand tu auras récité ta leçon, tu pourras partir.

Les marchandes encombraient le marché, criaient leurs marchandises. Les clients déambulaient parmi les étalages, s'arrêtaient devant les lampions, demandaient le prix des articles.

ORTHOGRAPHE

UN TEXTE DE DICTÉE

La marchande de beignets

Elle cuisait ses petites pâtisseries en plein air, en bordure de la route. Les beignets croustillants étaient rangés dans une grande cuvette émaillée. Assise près de sa cuvette, elle attendait les clients. C'étaient le plus souvent, des manœuvres qui rentraient du travail et achetaient en passant, pour tromper leur faim, quelques gâteaux qu'ils avalaient en un clin d'œil. Parfois aussi, un employé de bureau descendait de vélo et achetait pour quelques francs l'une ou l'autre friandise.

L. MBADINGA.

68

UNE DICTÉE PRÉPARÉE

Scène de marché

Un vieux paysan, monté sur son vieil âne, s'approche de l'étal et présente au boucher un agneau dont les quatre pattes sont réunies par un bout de ficelle. Le boucher **soupèse dédaigneusement** la petite bête et en offre un prix qui **excite** chez le vieux paysan une **indignation stupéfaite**. Il reprend l'agneau, **fait mine** de s'en aller. Le boucher le rappelle, ajoute probablement quelques francs à l'offre première et le marché est conclu.

M. MAETERLINCK

PRÉPARATION

1. As-tu vu au marché de ton village des scènes semblables ?
2. Apprends l'orthographe des mots en gras.
3. Justifie l'orthographe de : réunies, excite, stupéfaite, francs, conclu.

QUESTIONS

1. « Marché », dans le titre et dans la dernière phrase, a-t-il le même sens ?
2. Donne la fonction de : un vieux paysan, étal, agneau (1^{re} phrase).
3. Conjugue aux temps simples de l'indicatif (1^{re} personne du singulier et du pluriel) : soupeser un canard.

ORTHOGRAPHE D'USAGE

ac ou acc ?

Les mots commençant par **ac** prennent généralement deux **c**.

Exceptions : acacia, acajou, académie, acariâtre, acompte, âcre, acrobate.

Complète les mots en ajoutant « c » ou « cc » :

Firmin est un excellent a...rdéoniste. — L'a...ajou est utilisé pour la fabrication des meubles. — A...omplissez toujours votre devoir. — En descendant du cocotier, Ali a fait un a...roc à sa culotte. — Une fumée â...re s'échappait de la cheminée. — L'a...acia pousse surtout dans les pays chauds. — Les spectateurs ont a...lamé le champion. — Jean est un véritable a...robate : il fait ce qu'il veut du ballon.

69



qui avaient reçu l'ordre de revenir avec, devant eux, un beau taureau de sept ans.

Le partage de cet animal entre les chefs de famille réapprendraient aux plus vieux du village, hélas ! maintenant sans dents, la saveur de la viande rouge. Aux jeunes et aux plus jeunes, qui n'auraient peut-être, en fin de compte, que les os à ronger, il ferait connaître à tous, sinon le goût, du moins l'odeur de la chair bouillie à point et de la grillade.

Le jour arriva où les jeunes gens de Lamène, partis pour le Ferlo, revinrent au village, avec au milieu d'eux, une corde à la patte postérieure droite, un splendide taureau, aux cornes immenses, au poil fauve, brillant au soleil couchant. De son cou, massif comme une souche de baobab, pendaient des plis, bourrés de graisse qui balayaient la terre.

D'après BIRAGO DIOP. Nouveaux contes d'Amadou-Koumba. Présence Africaine.

71

UN CONTE

L'ÉCHANGE

Cette année-là, les pluies avaient été abondantes, la terre généreuse, les criquets absents. Les enfants n'avaient pas été, plus qu'il ne fallait, entraînés par leur jeu, et ils avaient veillé raisonnablement aux épis contre ces ravageurs impudents que sont les mange-mil. Forcé gourdins avaient contraint Colo-le-singe et sa tribu à respecter les arachides. Quelques membres de sa famille ayant laissé plus d'une patte aux pièges posés par les villageois, Thile-le-chacal avait jugé plus sage d'aller ailleurs chercher d'autres melons, sinon plus succulents, du moins de récolte plus facile et à moindres risques. Bref ! la récolte avait été magnifique, inespérée pour les gens de Lamène.

On avait donc décidé d'envoyer des ânes chargés de mil, de maïs, d'arachides, là-bas au Ferlo, où paissaient les immenses troupeaux de ces Peuls qui ne mangent presque jamais de viande, tant il est vrai que l'abondance dégoûte.

Le Peul ne vit cependant pas que de lait et se trouve fort aise, lui qui ne touche, de sa vie, ni pelle ni houe, d'avoir du mil, pour faire ce mil en couscous qu'il mélange au lait de ses vaches : lait frais, lait endormi, lait caillé ou lait aigre.

Depuis trois lunes, les ânes étaient donc partis, guidés sur les sentiers menant vers le Ferlo, par les plus forts des jeunes gens de Lamène

70

UN POÈME

LE MARCHÉ

Sur la petite place, au lever de l'aurore,
Le marché rit, joyeux, multicolore,
Pêle-mêle, étalant sur ses tréteaux boiteux
Ses fromages, ses fruits, son miel, ses paniers d'œufs,
Et, sur la dalle où coule une eau toujours nouvelle,
Ses poissons d'argent clair, qu'une âpre odeur révèle.

Mylène, sa petite Alidé par la main,
Dans la foule se fraie avec peine un chemin,
S'attarde à chaque étal, va, vient, revient, s'arrête,
Aux appels trop pressants parfois tourne la tête,
Soupèse quelque fruit, marchande les primeurs
Ou s'éloigne au milieu d'insolentes clameurs.

L'enfant la suit, heureuse ; elle adore la foule,
Les cris, les grognements, le vent frais, l'eau qui coule,
L'auberge au seuil bruyant, les petits ânes gris,
Et le pavé jonché partout de verts débris.

Mylène a fait son choix de fruits et de légumes,
Elle ajoute un canard vivant aux belles plumes !
Alidé bat des mains, quand pour la contenter,
La mère donne enfin son panier à porter.
La charge fait plier son bras, mais, déjà fière,
L'enfant part sans rien dire et se cambre en arrière,
Pendant que le canard, discordant prisonnier,
Crie et passe un bec jaune aux treillis du panier.

A. SAMAIN, Aux flancs du Vase, Mercure de France.

COMPRENONS LES MOTS

Pêle-mêle : sans ordre. — **âpre odeur** : odeur violente qui pique les narines.
— **se fraie** : s'ouvre. — **étal** : table où le marchand dispose ses denrées.
— **primeurs** : les premiers fruits ou légumes. — **se cambre** : se courbe.
— **discordant** : qui est désagréable à entendre.

72

3. Séquence sur la notion d'antonymie

3.1. Séance 1 : les antonymes (groupe A).

<u>Domaine</u> : 1	<u>Séance 1</u> : les antonymes (A)	<u>Niveau</u> : CM1 <u>Effectif</u> : 30 élèves <u>Durée</u> : 45 min
--------------------	-------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------

<u>Objectif général (amener l'élève à)</u> : - construire une définition de l'antonymie.	<u>Compétences fin de cycle (être capable de)</u> : - interagir de façon constructive avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue ; - analyse du sens des mots : antonymie.
---------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Durée	Supports / Matériel	Phases / Tâche de l'enseignant / Consignes	Tâches de l'élève / Compétences (performances attendues)	Dispositif
2 min		Phase 1 : exposition de la consigne et mise en activité - "Vous disposez d'un sac contenant des mots. Vous allez regrouper les mots par deux. Lors de la mise en commun vous justifierez votre classement aux autres binômes."		Classe entière
10 min	Sac de mots antonymes à prévoir	Phase 2 : phase de mise en activité - Par binôme, les élèves réalisent leur classement.	- Confronter ses idées. - Se mettre d'accord. - Réaliser un classement.	Binômes
20 min	Cahier de leçon	Phase 3 : phase de mise en commun, d'institutionnalisation - "Quels mots avez-vous mis ensemble ? Quels particularités ? Est-ce que vous connaissez le nom de ces mots contraires ? Est-ce qu'un mot à obligatoirement un antonyme ?" (en plus : dans quels types de cas a-t-on besoin de recourir aux antonymes ?) - " Vous faites le travail de la maîtresse et vous me dites ce que l'on doit retenir sur les antonymes, vous construisez la trace écrite. Qu'est-ce qu'on peut retenir sur les antonymes ? Que doit comporter une trace écrite ?"	- Justifier ses choix. - Construire un apprentissage.	Classe entière
10 min	Feuille d'exercices du manuel	Phase 4 : phase d'application - Exercices d'application (ex 1-2-6-8-9-5 pages 170-171 du manuel).	- S'entraîner avec des exercices.	

3.2. Séance 1 : les antonymes (groupe B).

<u>Domaine</u> : 1	<u>Séance 1</u> : les antonymes (B)	<u>Niveau</u> : CM1 <u>Effectifs</u> : 30 élèves <u>Durée</u> : 40 min
--------------------	-------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------

<u>Objectif général (amener l'élève à)</u> : - découvrir la notion d'antonymie.	<u>Compétences fin de cycle (être capable de)</u> : - analyse du sens des mots : antonymie.
------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------

Durée	Supports / Matériel	Phases / Tâche de l'enseignant / Consignes	Tâches de l'élève / Compétences (performances attendues)	Dispositif
15 min	Trace écrite	Phase 1 : phase d'institutionnalisation - Distribuer la leçon. - Lire ensemble. - Faire reformuler la leçon. (en plus : dans quels types de cas a-t-on besoin de recourir aux antonymes ?)	- Lire la leçon. - S'approprier la leçon.	Classe entière
(10+5)	Ardoise	- Chacun donne deux mots antonymes (un adjectif et un verbe).	- Rechercher deux synonymes.	Individuel
10 min	Feuille d'exercices du manuel	Phase 2 : phase d'application - Exercices d'application (ex 1-2-6-8-9-5 pages 170-171 du manuel).	- S'entraîner avec des exercices.	

3.3. Séance 2 : décrire un personnage.

<u>Domaine</u> : 1	<u>Séance 2</u> : expression écrite, décrire un personnage	<u>Niveau</u> : CM1 <u>Effectifs</u> : 30 élèves <u>Durée</u> : 40 min
--------------------	------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------

<u>Objectif général (amener l'élève à)</u> : - réaliser le portrait moral et physique d'un personnage.	<u>Compétences fin de cycle (être capable de)</u> : - rédiger des écrits variés : description.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------

Durée	Supports / Matériel	Phases / Tâche de l'enseignant/ Consignes	Tâches de l'élève / Compétences (performances attendues)	Dispositif
10 min		<u>Phase 1 : rappel et Exposition de la consigne+Phase de mise en activité</u> - "Qu'est-ce que nous avons travaillé la dernière fois ?" - "Aujourd'hui vous allez faire une description d'un personnage. Quels sont les points importants dans une description ?" "Ici vous allez réaliser le portrait moral et physique d'un personnage en utilisant de nombreux adjectifs et verbes." "Vous soignerez votre travail car votre écrit va être une base pour un autre travail."		Classe entière
30 min	Fiche critères pour l'écrit + Feuille d'aide avec adjectifs et verbes	<u>Phase 2 : phase d'activité</u> - Les élèves réalisent l'écrit.	- Les élèves s'appuient sur les différents outils mis à leur disposition et des connaissances syntaxiques et orthographiques pour réaliser leur portrait.	Individuel

Évaluation/Critère de réussite : les élèves ont répondu aux critères de réalisation de l'écrit : - au moins trois caractéristiques physiques ; - au moins trois caractéristiques morales (ou des émotions).

3.4. Séance 3 : l'anti-portrait d'un personnage.

<u>Domaine</u> : 1	<u>Séance 3</u> : expression écrite, faire un anti-portrait	<u>Niveau</u> : CM1 <u>Effectifs</u> : 30 élèves <u>Durée</u> : 40 min
--------------------	-------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------

<u>Objectif général (amener l'élève à)</u> : - réaliser un écrit descriptif (autoportrait) en utilisant des antonymes et la négation.	<u>Compétences fin de cycle (être capable de)</u> : - rédiger des écrits variés : la description ; - trouver l'antonyme d'un mot ; - savoir utiliser la négation.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Durée	Supports / Matériel	Phases / Tâche de l'enseignant / Consignes	Tâches de l'élève / Compétences (performances attendues)	Dispositif
10 min		<u>Phase 1 : rappel et Exposition de la consigne + Phase de mise en activité</u> - "Qu'est-ce que nous avons travaillé la dernière fois ?" - "Aujourd'hui, vous allez réaliser l'anti-portrait de votre personnage. Qu'est-ce qu'un anti-portrait ?" "Vous soignerez votre travail car votre écrit va servir pour un autre travail."		Classe entière
30 min	Fiche critères pour l'écrit + Feuille d'aide avec adjectifs et verbes	<u>Phase 2 : phase d'activité</u> - Les élèves réalisent l'écrit.	- Les élèves s'appuient sur les différents outils mis à leur disposition et des connaissances syntaxiques et orthographiques pour réaliser leur anti-portrait.	Individuel

Évaluation/Critère de réussite : les élèves ont répondu aux critères de réalisation de l'écrit : - ils ont remplacé toutes les caractéristiques présentes dans l'écrit initial.

4. Séquence sur la notion de synonymie

4.1. Séance 1 : les synonymes (groupe B).

<u>Domaine</u> : 1	<u>Séance 1</u> : les synonymes (B)	<u>Niveau</u> : CM1 <u>Effectifs</u> : 30 élèves <u>Durée</u> : 40 min
--------------------	-------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------

<u>Objectif général (amener l'élève à)</u> : - découvrir la notion de synonymie.	<u>Compétences fin de cycle (être capable de)</u> : - analyse du sens des mots : synonymie.
-------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------

Durée	Supports / Matériel	Phases / Tâche de l'enseignant / Consignes	Tâches de l'élève / Compétences (performances attendues)	Dispositif
15 min	Trace écrite	Phase 1 : phase d'institutionnalisation - Distribuer la leçon. - Lire ensemble. - Faire reformuler la leçon. <i>en plus : dans quels types de cas a-t-on besoin de recourir aux synonymes ? > les mots croisés</i>	- Lecture de la leçon. - S'approprier la leçon.	Classe entière
(10+5)	Ardoise	- Chacun donne deux mots synonymes (un adjectif et un verbe).	- Recherche de deux synonymes.	Individuel
10 min	Feuille d'exercices du manuel	Phase 2 : phase d'application - Exercices d'application (ex 3-4-8-5-6 pages 168-169 du manuel).	- S'entraîner avec des exercices.	

4.2. Séance 1 : les synonymes (groupe A).

<u>Domaine</u> : 1	<u>Séance 1</u> : les synonymes (A)	<u>Niveau</u> : CM1 <u>Effectifs</u> : 30 élèves <u>Durée</u> : 45 min
--------------------	-------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------

<u>Objectif général (amener l'élève à)</u> : - construire une définition du synonyme.	<u>Compétences fin de cycle (être capable de)</u> : - interagir de façon constructive avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue ; - analyse du sens des mots : synonymie.
------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Durée	Supports / Matériel	Phases / Tâche de l'enseignant / Consignes	Tâches de l'élève / Compétences (performances attendues)	Dispositif
5 min		Phase 1 : exposition de la consigne et mise en activité - "Vous disposez d'un sac contenant des mots. Vous allez regrouper les mots par deux. Lors de la mise en commun, vous justifierez votre classement aux autres binômes."		Classe entière
10 min	Sac de mots synonymes à prévoir	Phase 2 : phase de mise en activité - Par binôme, les élèves réalisent leur classement.	- Confrontations des idées. - Se mettre d'accord. - Réaliser un classement.	Binômes
20 min	Cahier de leçon	Phase 3 : phase de mise en commun, d'institutionnalisation - "Quels mots avez-vous mis ensemble ? Quels particularités ? Est-ce que vous connaissez le nom de ces mots qui se ressemblent ? Est-ce qu'un mot a obligatoirement un synonyme ?" (en plus : dans quels types de cas a-t-on besoin de recourir aux synonymes ? > les mots croisés) - "Vous faites le travail de maîtresse et vous me dites ce que l'on doit retenir sur les synonymes, vous construisez la trace écrite. Qu'est-ce qu'on peut retenir sur les synonymes ? Que doit comporter une trace écrite ?"	- Justifier ses choix. - Construire un apprentissage.	Classe entière
10 min	Feuille d'exercices du manuel	Phase 4 : phase d'application - Exercices d'application (ex 3-4-8-5-6 pages 168-169 du manuel).	- S'entraîner avec des exercices.	

4.3. Séance 2 : remplacer un mot par son synonyme.

<u>Domaine</u> : 1	<u>Séance 2</u> : remplacer un mot par un synonyme	<u>Niveau</u> : CM1 <u>Effectifs</u> : 30 élèves <u>Durée</u> : 20 min
--------------------	----------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------

<u>Objectif général (amener l'élève à)</u> : - trouver le synonyme d'un mot.	<u>Compétences fin de cycle (être capable de)</u> : - analyse du sens des mots : synonymie ; - trouver le synonyme d'un mot.
---------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Durée	Supports / Matériel	Phases / Tâche de l'enseignant / Consignes	Tâches de l'élève / Compétences (performances attendues)	Dispositif
5 min	Texte avec répétitions (adjectifs et verbes)	<u>Phase 1 : exposition de la consigne et mise en activité + rappel</u> - "Vous avez un texte où il y a de nombreuses répétitions. Votre but va être de réécrire ce texte en évitant les répétitions." - "Sur quoi pouvez-vous vous appuyer pour les éviter ?" "Qu'est-ce que l'on a vu dans la séance précédente ?"		Classe entière
15 min	Cahier du jour	<u>Phase 2 : phase de mise en activité</u> - Les élèves s'exécutent dans la tâche en prenant appui, s'ils en ressentent le besoin, sur leur leçon.	- Utilisent les aides dont ils ont besoin.	Individuel

Évaluation/Critère de réussite : les élèves ont trouvé le moyen d'éviter les répétitions par l'intermédiaire de synonymes. Ils ont 80 % de réussite.

4.4. Séance 3 : bilan - jeu du type « bingo ».

<u>Domaine</u> : 1	<u>Séance 3</u> : bingo bilan	<u>Niveau</u> : CM1 <u>Effectifs</u> : 30 élèves <u>Durée</u> : 30 min
--------------------	-------------------------------	------------------------------------------------------------------------------

<u>Objectif général (amener l'élève à)</u> : - enrichir son vocabulaire.	<u>Compétences fin de cycle (être capable de)</u> : - trouver le synonyme d'un mot.
-----------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------

Durée	Supports / Matériel	Phases / Tâche de l'enseignant / Consignes	Tâches de l'élève / Compétences (performances attendues)	Dispositif
10 min	Tableau	<u>Phase 1 : exposition des activités de la séquence</u> - "Quand avons-nous besoin des synonymes ?" - "Quand les avons-nous utilisés ?"	- Se remémorer les activités.	Classe entière
20 min	Cartes de jeu	<u>Phase 2 : phase de mise en activité</u> - "Je vais vous donner un mot, si vous avez son synonyme, vous mettez un pion sur la case."	- Trouver le synonyme du mot énoncé.	

Évaluation/Critère de réussite : l'enfant qui énonce "bingo" doit avoir trouvé les synonymes associés.

5. Supports de travail

5.1. Mots proposés en première séance (construction de la leçon).

<i>Séquence « Antonymes »</i> <i>Etiquettes de mots pour la séance 1 Groupe A</i>			<i>Séquence « Synonymes »</i> <i>Etiquettes de mots pour la séance 1 Groupe B</i>		
Méchant	Patient	Impatient	Méchant	Cruel	Chagrin
Gentil	Joie	Peine	Mordre	Croquer	Peine
Malheureux	Heureux	Réel	Joyeux	Heureux	Manger
Chétif	Costaud	Irréel	Fort	Costaud	Dévorer
Tranquille	Agité	Prudent	Tranquille	Calme	Beau
Agréable	Désagréable	Imprudent	Triste	Malheureux	Joli
Laid	Joli	Mince	Laid	Affreux	Gros
Minuscule	Géant	Corpulent	Grand	Géant	Corpulent

5.2. Fiche élève : remplacer un mot par son synonyme.

Prénom : _____ Nom : _____ Date : _____

Remplace « il y a » sans utiliser le verbe être.

Ex : Il y a un doux parfum dans l'air -> Un doux parfum flotte dans l'air.

Il y a beaucoup de gens dans la rue.

Il y a de la lave dans le cratère du volcan.

Il y a des carottes râpées sur la table.

Il y a un avion sur la piste.

Réécis le texte en évitant les répétitions.

« Séverine est grande. Elle a les cheveux noirs. Elle a la peau brune. Elle a de petits yeux noisette. »

Réécis le texte en évitant les répétitions.

« Luc est petit. Luc a les joues roses. Luc a les cheveux bouclés. Luc a des yeux rieurs. »

Réécis le texte en évitant les répétitions.

« Il porte un chapeau de paille. Il porte une chemise de lin couleur caramel. Il porte un short de la même couleur. »

Réécis le texte en évitant les répétitions.

« Le joueur de foot s'approche du but. Le joueur de foot dribble le dernier défenseur, le joueur de foot tire alors face au gardien. Le joueur de foot le lobe et marque ! C'est le but ! »

5.3. Fiche élève : exercice de mots croisés : les antonymes.

Prénom : _____

Date : _____

Nom : _____

Les antonymes

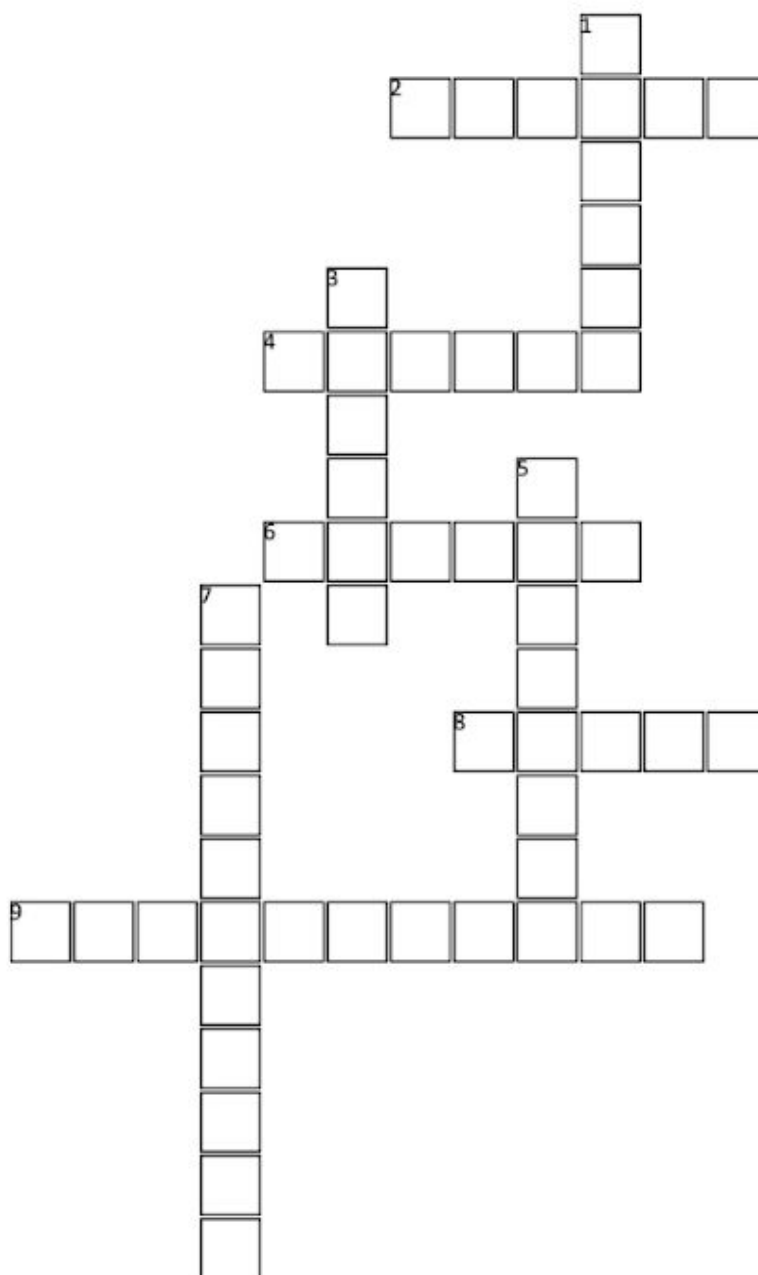
Remplis cette grille en trouvant les antonymes des mots.

Horizontal :

- 2. Grossir
- 4. Droite
- 6. Mort
- 8. Laver
- 9. Bête

Vertical :

- 1. Sale
- 3. Toujours
- 5. Stable
- 7. Recevable



5.4. Fiche élève : exercice de mots croisés : les synonymes.

Prénom : _____

Date : _____

Nom : _____

Les synonymes

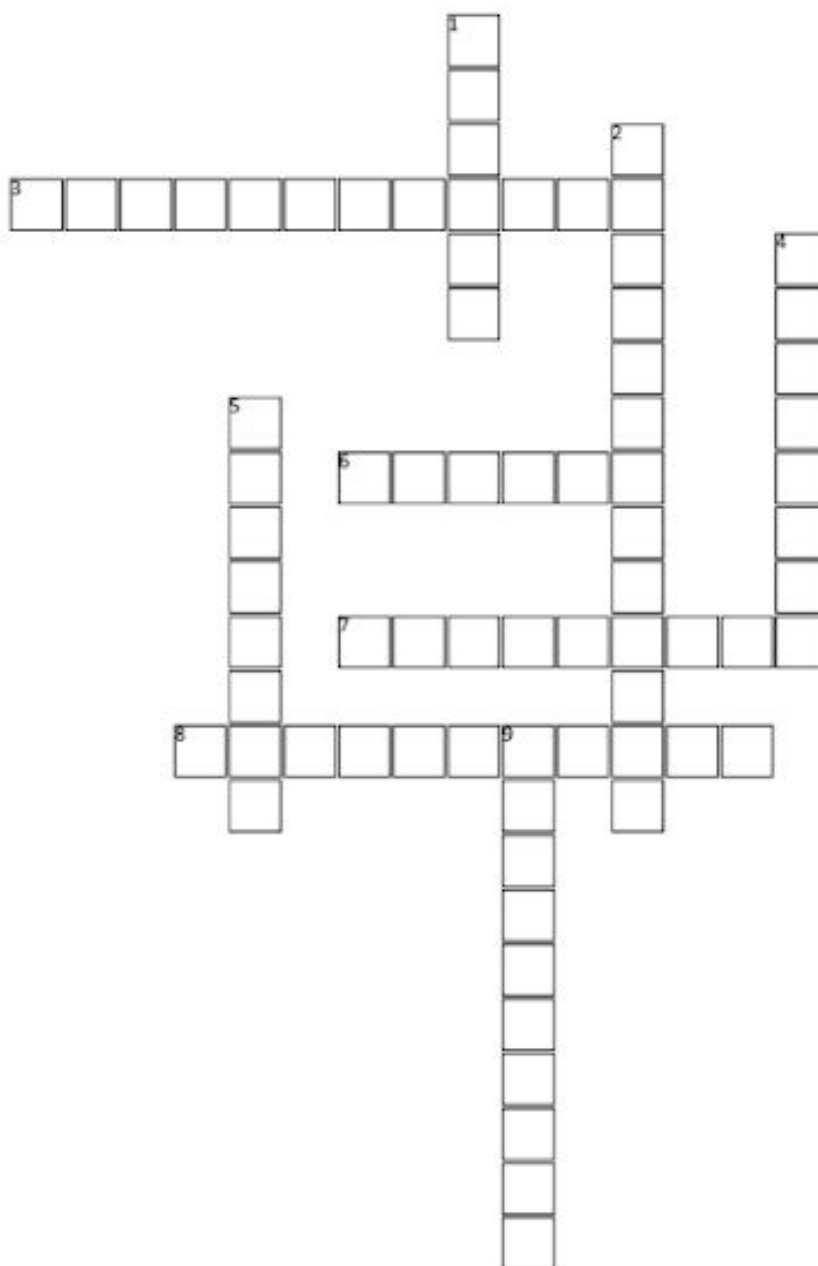
Remplis cette grille en trouvant les synonymes des mots.

Horizontal :

- 3. Dispute
- 6. Tomber
- 7. Mince
- 8. Génial

Vertical :

- 1. Mort
- 2. Transformer
- 4. Roi
- 5. Laver
- 9. Train



5.5. Exemple de grilles de « bingo » et listes de mots.

un succès	une bicyclette	une vitre	une tasse	un ami	une vitre
une tasse	un docteur	une natte	un bus	un docteur	un canapé
un refuge	un bateau	un bâtiment	un refuge	un bateau	une natte
une peinture	un refuge	une bicyclette	une peinture	un sac	un bébé
un succès	un livre	une vitre	un succès	un bateau	un canapé
une tasse	un ami	un bébé	un bus	une vitre	un bâtiment

Mots à piocher	Mots correspondants sur les grilles de jeu
une peinture	un tableau
un chef d'état	un président
un succès	une réussite
une friandise	un bonbon
une tasse	un mug
un bus	un car
un refuge	un abri
un livre	un ouvrage
un sac	un cartable
un ami	un copain
une bicyclette	un vélo
un docteur	un médecin
un bateau	un navire
une vitre	un carreau
un bébé	un nourrisson
un canapé	un divan
une natte	une tresse
un bâtiment	un immeuble

6. Évaluations de fin de séquence

6.1. Évaluation de la notion d'antonymie (*deux pages*)

Prénom : _____

Date : _____

Nom : _____

Evaluation : les antonymes

Qu'est ce qu'un antonyme ?

.....

.....

.....

.....

.....

Réécris les phrases en remplaçant les mots en gras par leur antonyme.

1. Pendant le contrôle, tous les élèves sont **bruyants**.

.....

2. J'**achète** ma console à la brocante.

.....

3. Le niveau d'eau **augmente**.

.....

4. Lucie **économise** tout son argent de poche.

.....

5. J'**inspire** très fort pour **remplir** mes poumons.

.....

Prénom : _____ Nom : _____ Date : _____

Evaluation : les antonymes

Relie chaque mot à son antonyme.

- | | |
|-------------|--------------|
| Heureux ● | ● Faible |
| Minuscule ● | ● Tranquille |
| Imprudent ● | ● Malheureux |
| Costaud ● | ● Prudent |
| Agité ● | ● Géant |

Complète le mot croisé suivant.

Horizontal

Vertical

- 1 Joli
- 3 Espoir
- 6 Costaud
- 9 Patient

- 2 Supportable
- 3 Contracté
- 5 Légal
- 7 Paire
- 8 Méchant

6.2.Évaluation de la notion de synonymie (deux pages)

Prénom : _____

Date : _____

Nom : _____

Evaluation : les synonymes

Qu'est ce qu'un synonyme ?

.....

.....

.....

.....

.....

Réécris les phrases en remplaçant les verbes en gras par un synonyme.

a. Cette semaine, c'est moi qui **donne** les cahiers !

.....

b. « Qu'as-tu fait mercredi dernier ? » **dit** Thomas.

.....

c. « Quel beau dessin ! » **dit** Sarah.

.....

d. **Fais** un losange dont le côté **fait** 4 cm.

.....

e. Dans le bus, je **donne** toujours ma place aux personnes âgées.

.....

Relie chaque mot à son synonyme.

Heureux	●	●	Costaud
Manger	●	●	Joyeux
Mordre	●	●	Corpulent
Fort	●	●	Croquer
Gros	●	●	Dévorer

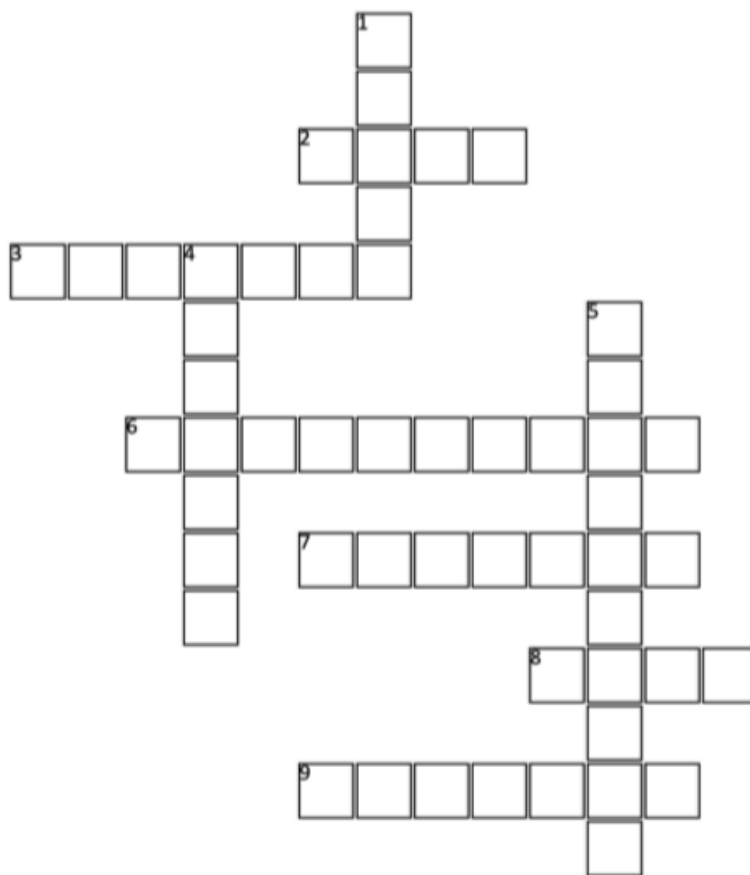
Prénom : _____

Date : _____

Nom : _____

Evaluation : les synonymes

Complète le mot croisé suivant.



Horizontal

Vertical

2 Affreux

3 Cruel

6 Calme

7 Manger

8 Corpulent

9 Fort

1 Grand

4 Joyeux

5 Triste

7. Recueil de données

7.1. Les antonymes

Les antonymes						
Elèves	Définition /3	Contexte /6	Relier /5	Mot croisé /9	Total /23	Pourcentage de réussite
1A	1	4	5	6	16	70 %
2A	2	5	5	5	17	74 %
3A	2	3	5	7	17	74 %
4A	1	3	5	4	13	57 %
5A	1	3	5	3	12	52 %
6A	0	2	5	5	12	52 %
7A	1	2	5	5	13	57 %
8A	1	4	5	6	16	70 %
9A	2	3	5	7	17	74 %
10A	2	5	5	8	20	87 %
11A	2	4	5	6	17	74 %
12A	1	6	5	8	20	87 %
13A	2	4	5	7	18	78 %
14A	Absent					
15A	2	5	5	5	17	74 %
Total :	20	53	70	82	225	70 %
Réussite :	48 %	63 %	100 %	65 %		
1B	1	6	5	8	20	87 %
2B	2	6	5	8	21	91 %
3B	1	5	5	2	13	57 %
4B	2	6	5	8	21	91 %
5B	2	6	5	6	19	83 %
6B	0	3	5	5	13	57 %
7B	0	3	5	6	14	61 %
8B	2	2	5	3	12	52 %
9B	1	4	5	4	14	61 %
10B	1	5	5	5	16	70 %
11B	1	4	5	8	18	78 %
12B	1	5	5	1	12	52 %
13B	3	5	5	3	16	70 %
14B	2	3	5	7	17	74 %
15B	1	4	5	8	18	78 %
Total :	20	67	75	82	244	71 %
Réussite :	44 %	74 %	100 %	61 %		

7.2. Les synonymes

Les synonymes						
Elèves	Définition /3	Contexte /6	Relier /5	Mot croisé /9	Total /23	Pourcentage de réussite
1A	3	2	5	9	19	83 %
2A	1	6	5	9	21	91 %
3A	1	3	5	9	18	78 %
4A	2	4	5	8	19	83 %
5A	1	6	5	7	19	83 %
6A	1	5	5	9	20	87 %
7A	2	3	5	6	16	70 %
8A	2	5	5	7	19	83 %
9A	3	6	5	9	23	100 %
10A	3	6	5	9	23	100 %
11A	0	6	5	3	14	61 %
12A	2	5	5	9	21	91 %
13A	2	6	5	9	22	96 %
14A	0	4	5	3	12	52 %
15A	2	5	5	6	18	78 %
Total :	25	72	75	112	284	82 %
Réussite :	56 %	80 %	100 %	83 %		
1B	1	6	5	9	21	91 %
2B	1	6	5	9	21	91 %
3B	3	1	5	7	16	70 %
4B	2	6	5	9	22	96 %
5B	2	5	5	8	20	87 %
6B	2	6	5	8	21	91 %
7B	2	3	5	9	19	83 %
8B	2	6	5	9	22	96 %
9B	1	5	5	9	20	87 %
10B	1	5	5	8	19	83 %
11B	1	6	5	9	21	91 %
12B	3	6	5	9	23	100 %
13B	1	4	5	9	19	83 %
14B	0	5	5	9	19	83 %
15B	1	5	5	9	20	87 %
Total :	23	75	75	130	303	88 %
Réussite :	51 %	83 %	100 %	96 %		