



**HAL**  
open science

# L'enseignement du lexique au service de la réussite des élèves au cycle 2

Morgane Landon

► **To cite this version:**

Morgane Landon. L'enseignement du lexique au service de la réussite des élèves au cycle 2. Education. 2022. dumas-03805782

**HAL Id: dumas-03805782**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03805782>**

Submitted on 7 Oct 2022

**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.

**Année universitaire 2021-2022**

**Master MEEF**

**Mention 1<sup>er</sup> degré**

**2<sup>ème</sup> année**

# **L'enseignement du lexique au service de la réussite des élèves, au cycle 2**

**Mots Clefs : lexique, vocabulaire, compétence lexicale, sensibilité lexicale, cycle 2**

**Présenté par : Morgane Landon**

**Encadré par : Eric Hoppenot**

## **Remerciements**

Je remercie mes trois tuteurs Mme Vandroy, M. Coutellier et M. Jeangrand qui m'ont tous les trois accompagnée du mieux qu'ils ont pu cette année, et qui m'ont donné de précieux conseils pour débiter. Merci également à l'équipe pédagogique de l'école qui m'a soutenue quotidiennement et avec bonne humeur.

Je remercie mon directeur de mémoire pour son temps et la confiance qu'il m'a accordée dans la conception de ce mémoire. Il m'a permis de donner du sens à ce travail de recherche.

# Sommaire

<b>Introduction</b> .....	5
<b>1. Définitions et concepts</b> .....	7
1.1. Lexique ou vocabulaire ?.....	7
1.2. Trois dimensions du mot .....	8
1.3. La compétence lexicale.....	9
1.3.1. Quelques définitions de la compétence lexicale.....	9
1.3.2. Compétence lexicale et inégalités sociales.....	11
1.4. Le chemin du mot dans nos mémoires.....	12
<b>2. Hypothèses et protocole expérimental</b> .....	14
2.1. Hypothèses .....	14
2.2. Pratiques des enseignants.....	14
2.3. Du côté des manuels scolaires.....	15
<b>3. Lectures didactiques et retours sur expériences</b> .....	17
3.1. Lecture croisée des programmes des trois cycles de l'école primaire.....	17
3.2. Collecter, classer, catégoriser le lexique .....	17
3.3. Développement de stratégies pour découvrir le sens d'un mot inconnu – le jeu du Gloubiboulga.....	20
3.4. Analyse d'une séquence sur la polysémie du verbe.....	22
<b>4. La sensibilité lexicale : les sens et le plaisir, clés de l'apprentissage</b> .....	25
4.1. La sensibilité lexicale et ses fondements didactiques selon Ophélie Tremblay.....	25
4.2. Le plaisir et les sens au coeur de l'apprentissage.....	26

4.3. Analyse d'une séquence mêlant poésie, étude du lexique, création et transformations plastiques.....	28
<b>Conclusion.....</b>	<b>35</b>
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>37</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>39</b>

## Introduction

La volonté d'écrire un mémoire portant sur l'enseignement du vocabulaire au cycle 2, à l'école élémentaire, a émergé dès le début de cette année scolaire. J'ai constaté d'impressionnants écarts de niveaux de lecture au sein de ma classe de CE1. Ces écarts, typiques de ce niveau, étaient renforcés par le fait que cette cohorte d'élèves fut confinée trois mois, au cours de la grande section de maternelle. Ma binôme et moi-même avons mis en place des dispositifs afin d'amener les élèves les plus fragiles vers la lecture : ateliers de fluence, APC, jeux et gammes de lecture, Rased, décloisonnement. La lecture intervenant dans la majeure partie des apprentissages du CE1, il nous semblait que c'était une priorité.

Pourtant, nous avons été confrontées à un obstacle inattendu. Les élèves concernés, dont nous pouvions admirer la détermination, déchiffraient de mieux en mieux, mais n'avaient pas le répertoire lexical suffisant pour progresser véritablement. Au sein des phrases, un ou deux mots inconnus d'eux les empêchaient régulièrement d'accéder au sens – et donc au plaisir. Et tandis que certains de nos élèves dévoraient déjà des romans de littérature jeunesse, nos « petits lecteurs » vivaient la lecture comme une épreuve.

Le capital lexical de chaque enfant dépend en grande partie du contexte familial, social et culturel dans lequel il grandit. C'est un des marqueurs les plus importants des inégalités sociales au sein de l'école. Il engendre des difficultés lors de l'entrée dans la lecture. Puis – et c'est là toute l'ironie du processus – il en devient la conséquence. En effet, comme l'expliquent Roland Goigoux et Sylvie Cèbe dans la préface de leur manuel *Lectorino Lectorinette*, la lecture est un canal d'accroissement du vocabulaire. Ainsi, les très bons lecteurs, ceux qui lisent pour le plaisir ou pour l'utile, à l'école ou en dehors de l'école, découvrent sans cesse de nouveaux mots dans les livres. Et l'écart se creuse entre ceux-là et nos « petits lecteurs », à la marge.

Ainsi, les inégalités sociales de départ entre les élèves se transforment en inégalités de niveau encore plus fortes, au sein de l'école. Tout ce que qu'un enseignant souhaite éviter à tous prix !

"L'enseignement du lexique est un enjeu majeur dans le cadre de la lutte contre les inégalités sociales"<sup>1</sup>, confirme le groupe de travail d'Isabelle Goubier, inspectrice chargée du Plan Français académique de Paris.

Grande oubliée des années 1980 et 1990, la didactique du lexique est de retour depuis plus de dix ans dans la littérature universitaire et dans la recherche. Dans la classe, pourtant, le lexique fait rarement preuve d'un enseignement régulier et structuré, bien que, comme l'explique Elisabeth Nonnon, les enseignants identifient souvent le manque de vocabulaire comme LE grand obstacle à la lecture de leurs élèves<sup>2</sup>.

J'ai donc choisi de profiter de cette année particulière pour m'engager dans un travail de recherche sur ce sujet, afin de répondre à la problématique suivante :

Quelle forme donner à l'enseignement du lexique afin de le rendre le plus efficace et le plus attractif possible, et afin d'élargir le répertoire et la compétence lexicale de chacun, indispensables à sa réussite scolaire et à son émancipation ?

Cette réflexion s'appuie sur trois périodes d'enseignement en classe de CE1 dans une école du XXe arrondissement de Paris ainsi que sur des lectures et des échanges avec des formateurs et professeurs. Au gré de mes découvertes dans les ouvrages et sur la toile, mais aussi de mes observations dans la classe, j'ai sans cesse ajusté mes propositions didactiques et pédagogiques et constaté et répertorié leurs effets. Je fais donc le choix de restituer dans ce mémoire mon cheminement réflexif de manière chronologique.

Dans une première partie, je propose quelques éléments de cadrage théorique : définitions et concepts clés à maîtriser avant de s'engager dans la réflexion.

Puis, dans un second temps, j'expose mon protocole de recherche et mes hypothèses.

---

1 Goubier, I. (2016). *Lexique*. [https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/p1\\_2065403/lexique](https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_2065403/lexique), consulté le 29 avril 2022

2 Nonnon, E. (2011) *Le vocabulaire et son enseignement, quelques critères pour le développement du vocabulaire*. [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/95/1/Elisabeth\\_Nonnon\\_111209\\_C\\_201951.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/95/1/Elisabeth_Nonnon_111209_C_201951.pdf), page 2

Dans un troisième temps, je présente l'analyse de deux séquences d'enseignement et de quelques outils pédagogiques que j'ai mis en place dans ma classe, en périodes 2 et 3, et qui font écho à mes lectures et mes recherches didactiques.

Et enfin, dans une quatrième et dernière partie, j'explore une notion encore très jeune : la sensibilité lexicale, portée par l'auteure canadienne Ophélie Tremblay, que j'ai fait vivre dans ma classe en période 4, à travers une séquence plus expérimentale.

## **1. Définitions et concepts**

Pour amorcer ce travail réflexif, il semble indispensable de prendre le temps de définir certains termes et de comprendre comment se déroule l'apprentissage du lexique.

### **1.1. Lexique ou vocabulaire ?**

Les deux termes sont souvent employés de manière indifférenciée bien qu'ils soient pourtant aisément définissables.

Le lexique correspond à l'ensemble des entités lexicales d'une langue, c'est à dire tous les mots, toutes les locutions, expressions idiomatiques, collocations, proverbes et maximes qu'un individu est susceptible de rencontrer dans sa vie. Il ne les rencontrera pas tous, car si le lexique français n'est pas infini, il est suffisamment étendu pour qu'une vie entière ne suffise pas à l'épuiser – fort heureusement.

Le vocabulaire, quant à lui, est un ensemble fini de mots, lié à un texte, un contexte ou un individu. On parlera par exemple du vocabulaire d'un texte, c'est à dire de l'ensemble des mots du lexique présents au sein de ses lignes, ou encore du vocabulaire d'un élève, à savoir tous les mots qu'il comprend et maîtrise à un instant T.

Les didacticiens distinguent encore le vocabulaire actif du vocabulaire passif. Le premier fait référence à l'ensemble des mots qu'un individu peut utiliser en production, orale ou écrite, tandis que le vocabulaire passif - plus large - englobe tous les mots qu'un individu est capable de comprendre dans le contexte d'un discours ou d'un texte.

La maîtrise d'un mot peut donc être partielle, et les didacticiens de l'enseignement du lexique décrivent un procédé plus complexe encore. Pour comprendre ce sur quoi repose la maîtrise d'un mot, il faut d'abord en identifier les différentes dimensions.



## 1.2. Trois dimensions du mot

Le guide fondé sur l'état de la recherche *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle* du Ministère l'Education Nationale expose ainsi « les trois dimensions du mot »<sup>3</sup> à enseigner.

La première, c'est le contenu. Un mot réfère à un sens commun, sur lequel tout le monde s'entend. Une baguette de pain, par exemple, représente tous les objets du monde faits de pâte à pain, cuits, de forme ovale et allongée et de couleur beige. Pourtant, derrière ce mot somme toute commode, se cache la subjectivité de chacun. En effet, pour les uns, la baguette c'est celle qu'ils vont chercher toute chaude et croustillante chez un artisan boulanger à la sortie de l'école. Pour d'autres, c'est un produit industriel emballé dans un sachet plastique que l'on place au congélateur quand on s'approche trop de la date de péremption. Pour d'autres encore, la baguette de pain ne fait absolument pas partie des habitudes alimentaires de leur foyer, et ils l'associent au dessin présent à la page de la lettre B de l'abécédaire de l'école. Un seul mot ; une infinité de représentations mentales.

La deuxième dimension du mot, c'est sa forme. La forme sonore du mot est la première que les enfants rencontrent. Un mot est composé de plusieurs sons, de plusieurs phonèmes que l'enfant perçoit dès avant sa naissance, et qu'il apprend à regrouper, à segmenter, pour constituer des unités récurrentes : des mots. Le mot se présente aussi sous une forme visuelle. Dans le monde de l'écrit (en français), chaque phonème est transcrit par un graphème au moyen de lettres, et, pour complexifier les choses, certains graphèmes viennent s'ajouter, qui ne codent aucun son.

La troisième dimension du mot, c'est son usage. Un mot existe au coeur d'une syntaxe, dans un texte ou un discours. Il tisse des liens avec les mots qui l'entourent. La baguette, pour revenir à notre exemple, peut être à la boulangère tout autant qu'à la fée, au batteur ou au chef d'orchestre. L'usage viendra parfois changer le sens, mais aussi changer la forme du mot. Ainsi les trois dimensions du mot se font écho et doivent toutes être enseignées aux élèves pour construire leur compétence lexicale.

---

3 Direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse. (2021, juin). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Ministère de l'Education nationale de la Jeunesse et des Sports, page 26

### 1.3. La compétence lexicale

#### 1.3.1. Quelques définitions de la compétence lexicale

La compétence lexicale est présentée dans le chapitre théorique de *Lectorino Lectorinette* comme une des « quatre compétences »<sup>4</sup> indispensables à la compréhension de textes parmi lesquelles le décodage qui doit être automatisé au plus tôt, la compétence narrative qui consiste à savoir construire le squelette du récit au fil de sa lecture en ne conservant que ce qui sert sa cohérence, et la compétence inférentielle qui permet de comprendre tout ce que le texte ne dit pas. La compétence lexicale, est, comme évoqué plus haut, celle qui marque le plus les inégalités sociales dans le processus de la lecture, celle que nous devons par conséquent considérer avec le plus grand sérieux, le plus grand intérêt.

La compétence lexicale est définie par plusieurs chercheurs en didactique du lexique.

Qu'est-ce que c'est « connaître un mot? »<sup>5</sup> s'interrogent Pascal Lefrançois et Marie Eva de Villiers dans l'ouvrage *Enseigner le lexique*. Pour connaître une « unité lexicale » (les deux chercheurs préfèrent ce terme à celui de « mot »), il faut connaître toutes les facettes qui la caractérisent, à savoir son sens, mais pas seulement, sa forme écrite, sa forme orale, et ses propriétés combinatoires. On retrouve ici les trois dimensions du mot que nous avons déjà évoquées et telles que définies par le guide fondé sur l'état de la recherche du Ministère.

Eveline Charmeux indique que les élèves doivent apprendre « le fonctionnement des mots en temps que tels »<sup>6</sup> (dans des phrases) et le fonctionnement des mots dans les textes. La

---

4 Goigoux, R., & Cèbe, S. (2018) *Lectorino & Lectorinette CE1-CE2 + CD-Rom (Apprendre à comprendre)* Paris : Editions Retz, page 9

5 Lefrançois, P. Villiers, M.E. (2013) *Un portrait qualitatif des connaissances lexicales des jeunes Québécois francophone* dans Garcia-Debanc, C. Masseron, C. Ronveaux, C. *Enseigner le lexique* Namur : Presses universitaires de Namur, page 233

6 Charmeux, E. (2014) *Enseigner le vocabulaire autrement* Lyon : Chronique sociale, page 103

compétence lexicale, selon elle, consiste d'une part à construire des connaissances sur la formation du mot (composition, dérivation, étymologie), sa famille, ses significations variées (polysémie) et d'autre part à construire des stratégies de compréhension lors de la rencontre avec des mots inconnus en contexte naturel.

Francis Grossman insiste sur la dimension dynamique de la compétence lexicale<sup>7</sup> qui doit à la fois rendre compte de sa dimension quantitative (étendue du vocabulaire passif et actif des élèves) avec la constitution par les enseignants de répertoires adaptés, mais également de sa dimension qualitative, avec le développement de gestes métalinguistiques, la formation des élèves à faire des hypothèses sur un mot inconnu à partir d'indices prélevés dans la morphologie, la syntaxe ou dans le texte, et à construire des réseaux sémantiques. Le sens des unités lexicales, selon Francis Grossman, n'est jamais figé, il se construit et s'affine progressivement au gré des rencontres. La première compétence, concernant le lexique, serait d'accepter la malléabilité et la plasticité du sens lexical et sa dimension intersubjective (derrière chaque mot existe une infinité de représentations mentales).

Ophélie Tremblay, chercheuse québécoise en didactique du lexique, décompose, quant à elle, la compétence lexicale en quatre canaux : connaissances, habiletés, attitudes et métacognition<sup>8</sup>. Les connaissances correspondent à la mémorisation d'unités lexicales et de leurs trois dimensions (forme, sens et usage) et à tous les savoirs concernant l'étude du lexique comme système (réseaux de mots, notions de synonymie, antonymie, polysémie, familles, champs lexicaux etc.). Les habiletés correspondent à la capacité des élèves à mettre en œuvre toutes leurs connaissances dans des situations authentiques de production ou de réception, orale ou écrite. Jusqu'ici, Ophélie Tremblay et Eveline Charmeux semblent avoir des approches semblables. Mais la chercheuse québécoise ajoute à cela deux autres canaux. La métacognition d'une part, à savoir la capacité d'un élève à réfléchir sur la manière dont il acquiert du vocabulaire et la dimension affective d'autre part, c'est à dire l'approche des mots par les sensations, les sentiments.

---

7 Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, p 163-183, page 174

8 Tremblay, O. (2021). « Sensibilité lexicale » : l'émergence d'un concept en didactique du lexique. *Pratiques* (189 – 190), page 6

Si l'on résume, la compétence lexicale se décline en plusieurs aptitudes et connaissances que nous devons chercher à développer chez nos élèves.

Les élèves doivent acquérir un vocabulaire actif suffisant pour pouvoir s'exprimer le plus librement possible dans leur environnement et en milieu scolaire. Ils doivent connaître les mots, leurs formes, leurs sens et leurs usages.

Ils doivent acquérir une connaissance du lexique comme ensemble structuré, et – bien que vaste – plus facilement appréhendable lorsqu'on en connaît les rouages.

Les élèves doivent développer un rapport au mot qui ne soit pas figé : accepter dans un premier temps de ne pas connaître un mot dans un texte ou un discours, et comprendre que cela n'entrave pas forcément la compréhension du texte. Puis, ils doivent construire des stratégies et s'engager dans une construction progressive du sens du mot, en s'appuyant sur le contexte et sur un ensemble de connaissances linguistiques et encyclopédiques. Le sens du mot n'en finira jamais de s'affiner au sein du cerveau de l'élève et il doit aussi en avoir conscience.

Cette conscience métalinguistique et métacognitive – *savoir pourquoi j'apprends des mots et comment je les apprend* - est également une sous-compétence de la compétence lexicale à développer chez les élèves.

Et enfin, une approche qui ne fait pas consensus pour le moment, la sensibilité aux mots et au système lexical, pourrait parfaire la compétence lexicale d'un élève et lui fournir une chance supplémentaire d'élargir son répertoire lexical et avec cela, son rapport au monde et aux autres.

### 1.3.2. Compétence lexicale et inégalités sociales.

Les documents de ressource du site *Français à l'école* rattaché à l'Académie de Paris indiquent qu'un élève de 6 ans devrait posséder en théorie autour de 2500 mots au sein de son vocabulaire actif. Certains élèves arrivent pourtant en CP avec tout juste 500 mots à leur disposition<sup>9</sup>. Roland Goigoux et Sylvie Cèbe citent l'étude de Hirsch (2003)<sup>10</sup> qui établit que

---

9 Goubier, I. (2016). *Lexique*. [https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/p1\\_2065403/lexique](https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_2065403/lexique), consulté le 29 avril 2022

10 Goigoux, R., & Cèbe, S. (2018) *Lectorino & Lectorinette CE1-CE2 + CD-Rom (Apprendre à comprendre)* Paris : Editions Retz, page 11

le répertoire lexical d'un élève performant en CP est deux fois supérieur à celui d'un élève en difficulté, et devient trois fois supérieur à l'issue des années d'école élémentaire. Ce renforcement des inégalités s'explique, comme évoqué dans l'introduction, par le fait que les bons lecteurs enrichissent leur vocabulaire au travers de leurs lectures, nombreuses et variées, tandis que les « petits lecteurs », moins régulièrement au contact de textes, perdent autant d'occasions d'apprendre de nouveaux mots.

Le guide fondé sur l'état de la recherche du Ministère présente les choses autrement, parlant de « cercle vertueux »<sup>11</sup>. Il indique qu'il suffit de connaître un petit nombre de mots pour commencer à construire des connaissances sur le lexique, la syntaxe et progresser en lecture. Cela permet d'apprendre ensuite de nouveaux mots et ouvre de nouvelles perspectives. Aux élèves dont le langage s'enrichit ainsi, les adultes vont s'adresser avec un langage plus sophistiqué. Cette exposition à de nouveaux mots, à de nouvelles structures syntaxiques va accroître les compétences lexicales et linguistiques de l'enfant. Ces compétences vont favoriser chez lui un sentiment de confiance et simplifier son rapport aux apprentissages.

On le comprend, aujourd'hui, une partie des enfants n'ont pas la chance d'être intégrés à ce cercle vertueux. D'où la nécessité absolue de penser l'enseignement du vocabulaire à leur attention. Pour ce faire, les chercheurs en didactique, en psychologie de l'enfant et en sciences cognitives, se sont interrogés sur la manière dont un enfant mémorise un mot.

#### 1.4. Le chemin du mot dans nos mémoires

Les sciences cognitives, aujourd'hui très en vogue dans l'éducation, si elles sont à prendre avec beaucoup de prudence, apportent néanmoins quelques clefs dont l'enseignant peut s'emparer. Le processus de la mémorisation notamment, a été largement documenté par les travaux des scientifiques.

---

11 Direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse. (2021, juin). *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*. Ministère de l'Education nationale de la Jeunesse et des Sports., page 13

Contrairement aux idées reçues, chaque individu n'est pas doté d'une, mais de plusieurs mémoires<sup>12</sup>, qui sont tour à tour sollicitées dans toutes les tâches que nous menons au quotidien. L'apprentissage d'un mot ne fait pas exception.

La rencontre avec un nouveau mot résulte d'un stimuli, soit visuel, soit sonore (en lien avec la forme du mot, donc). Cette information est stockée très brièvement dans notre mémoire sensorielle, pour une durée inférieure à une seconde. Le nouveau mot est ensuite dirigé vers une des mémoires de travail qui va l'encoder en important des données stockées depuis la mémoire sémantique, modifiant ainsi le réseau constitué jusque-là. Prenons un exemple. Un jeune enfant qui connaît les mots « chat », « chien », « éléphant » et « animal » va modifier l'organisation de son réseau sémantique en apprenant que la « poule », recouverte de plumes et dotée de deux pattes seulement, est un animal, au même titre que ceux cités plus haut. Le nouveau mot est alors stocké dans la mémoire sémantique, en lien avec les connaissances antérieures, elles-mêmes remaniées, dans un réseau de mots. Si la capacité de la mémoire sémantique est presque illimitée et que les informations qui y sont entreposées peuvent y rester toute une vie, elle est cependant sujette à l'oubli. Des rappels réguliers sont donc indispensables pour rendre l'information indélébile.

Une autre mémoire à long terme est présente dans nos cerveaux, d'une importance cruciale pour l'apprentissage : c'est la mémoire épisodique. Elle stocke les souvenirs liés à l'histoire personnelle de chacun et est beaucoup moins sujette à l'oubli. Elle contribue à la mémorisation des informations contenues dans la mémoire sémantique.

Le rappel, qui consiste à extraire l'information de la mémoire sémantique, est une opération cognitive très complexe. Cela explique également que le vocabulaire d'un enfant est toujours plus large en réception qu'en production. Cette phase, très coûteuse, fait souvent défaut. Le guide basé sur l'état de la recherche du Ministère indique que le meilleur moyen d'aider l'enfant à retrouver un mot stocké en mémoire sémantique consiste à évoquer le contexte de sa découverte, stocké dans la mémoire épisodique<sup>13</sup>.

12 Berthier, J.L. Borst, G. Desnos, M. Guilleray, F. (2018) *Les Neurosciences cognitives dans la classe. Guide pratique pour expérimenter et adapter ses pratiques pédagogiques*. Paris : ESF Sciences humaines, pages 120 et 121

13 Direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2021, juin). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, pages 28, 29 et 30

Réception, encodage, stockage, rappels sont autant d'étapes obligatoires pour qu'une information soit conservée par les élèves, et les professeurs doivent les accompagner tout au long de ce processus.

Ce socle théorique m'a permis de formuler plusieurs hypothèses et de développer une méthodologie de recherche que je présente dans la partie suivante.

## **2. Hypothèses et protocole expérimental**

### 2.1. Hypothèses

J'ai tout d'abord formulé trois hypothèses qui ont été complétées en cours de route par une quatrième :

- Le lexique doit être enseigné aux élèves de cycle 2 comme un ensemble structuré et logique, mettant en avant les récurrences et les régularités. Il s'agit de développer ce que nous avons appelé plus haut les connaissances lexicales.
- L'enseignement du lexique doit former les élèves à contourner leur méconnaissance des mots, notamment dans la compréhension de textes. Il s'agit ici de construire les aptitudes lexicales des élèves.
- L'enseignement du lexique doit faire l'objet d'un apprentissage explicite et permettre à l'élève de conscientiser les procédures afin de les employer dans des contextes multiples.

La quatrième hypothèse m'est apparue plus tard, comme je l'explique à la suite de ce mémoire. Je la formulerais ainsi :

- Pour favoriser l'appropriation et la mémorisation d'entités lexicales par les élèves, il faut prendre en compte leur sensibilité lexicale. Former les élèves à l'amour des mots et mettre leurs sens en éveil lors des situations d'apprentissage favorise l'entrée des élèves dans une dynamique positive à l'égard du lexique.

Pour discuter et mettre ces hypothèses à l'épreuve, je me suis tout d'abord tournée vers les enseignants qui m'entouraient.

## 2.2. Pratiques des enseignants

La première personne à m'avoir recommandé l'élaboration d'un enseignement structuré et spécifique du lexique, c'est ma maîtresse formatrice, Gwenaelle Vandroy, qui enseigne au cycle 3 dans le XII<sup>e</sup> arrondissement de Paris. C'est sur ses conseils que j'ai consulté le site *Français à l'école* de l'Académie de Paris et elle m'a également orientée vers les travaux de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux.

J'ai également échangé sur le sujet avec mes collègues de l'école dans laquelle j'enseigne à mi-temps cette année. L'une d'entre eux m'a parlé d'une formation qu'elle avait suivie quelques mois plus tôt, où elle avait découvert des outils intéressants dont elle se sert régulièrement en classe, pour la structuration du lexique – les fleurs lexicales notamment. Elle m'a expliqué que ces outils lui permettent en particulier d'organiser les mots de vocabulaire rencontrés lors des sorties scolaires. Par exemple, avec sa classe, elle participe aux ateliers pédagogiques de l'association *Paysans urbains*, occasion pour les élèves de fréquenter de nouveaux mots (variétés de plantes, ustensiles, techniques) qu'ils structurent ensuite en classe. L'avantage de cette configuration c'est que les élèves sont mis sur un pied d'égalité, ils ont tous un référentiel commun, qui plus est, particulièrement motivant.

J'ai également eu la chance de croiser Virginie Actis, lors de la mise en place d'un atelier de pratique professionnelle au cours d'un de mes stages d'observation. Mes échanges avec elle et le déroulé de la séance mise en œuvre par ses étudiantes m'ont donné des pistes précieuses que j'évoque plus bas.

Ces différents échanges m'ont donné envie d'expérimenter les choses par moi-même et de mettre en place des séquences et mener des observations au sein même de ma classe.

## 2.3. Du côté des manuels scolaires

Je me suis alors tournée vers les manuels scolaires et en particulier, ceux dont nous disposons en classe : *Mot de passe* aux éditions Hachette (2018) ainsi qu'un fichier photocopiable de chez Magnard *220 activités pour enrichir son vocabulaire* (2011).



La programmation du manuel propose de débiter l'année scolaire par des séances consacrées à l'apprentissage de l'ordre alphabétique et à l'usage du dictionnaire, ce qui ne me semblait pas une priorité compte tenu du fait que j'étais confrontée à certains élèves qui ne lisaient pas encore. Dans le fichier comme dans le manuel, les séquences proposées ne placent pas les élèves en situation de recherche et les notions de lexique y font l'objet d'apprentissages décorrelés les uns des autres, et peu en lien avec les autres champs du français. Les activités du fichier, dont on peut trouver un aperçu en annexe 1, consistent à trouver des mots de vocabulaire bien précis, à partir d'un certain nombre d'indices : associer une étiquette-mot à la bonne image, barrer l'intrus dans une liste, compléter des phrases à trous avec le mot attendu. Mon constat est le suivant : pour l'élève qui ne dispose pas de ce lexique, l'activité est impossible à mener à bien. Pour celui qui connaît et maîtrise ces mots, elle est inutile.

Dans les pages dédiées à l'accompagnement pédagogique du fichier, il est conseillé de mener des activités dites de «découverte collective». Malheureusement, ces phases de découverte ne sont pas développées, il leur est consacré maximum six lignes. Il y est souvent question de collecter des mots en lien avec un thème, en puisant dans les connaissances des élèves, puis de les classer. Aucune indication sur l'objectif de ce classement ni sur les notions qui pourraient émerger de la recherche ou sur des procédures dont les élèves pourraient s'emparer. Je présente un exemple en annexe 2 sur le thème des instruments de musique. Ce que je déplore, c'est qu'ici, nous nous appuyons sur les connaissances d'une poignée d'élèves, dont on peut imaginer qu'ils pratiquent la musique à l'extérieur de l'école, mettant d'entrée de jeu les élèves de la classe sur un pied d'inégalité.

En cherchant d'autres manuels au sein des bibliothèques de l'Inspe de Paris, j'ai fait plusieurs constats. J'ai avant tout été surprise par le peu d'ouvrages consacrés à l'enseignement du lexique comparativement aux longs rayonnages de méthodes de lecture. Puis, j'ai compris, en consultant l'ensemble des manuels et fichiers disponibles, qu'ils présentaient souvent les mêmes écueils que ceux que j'avais en classe.

Deux ouvrages ont néanmoins retenu mon attention : *Le Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire* de Micheline Cellier (2008) et *Lectorino lectorinette*, de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux (2018). Ce manuel, dédié à la lecture littéraire, fait la part belle à l'enseignement du lexique. Je me suis appuyée sur ces ouvrages ainsi que sur mes lectures en didactique du lexique, et plus largement en sciences de l'éducation, pour concevoir des

séquences à inaugurer en classe, afin d'en analyser les ressorts et de répondre à ma problématique.

### **3. Lectures didactiques et retours sur expériences**

Les toutes premières lectures vers lesquelles je me suis dirigée furent institutionnelles. Les programmes, le site éducol, le site *Français à l'école* et les *Guides fondés sur la recherche* du Ministère de l'Éducation Nationale qui nous avaient été distribués lors de la conférence de pré-rentrée par les équipes du recteur de l'Académie de Paris.

#### 3.1. Lecture croisée des programmes des trois cycles de l'école primaire

La lecture des programmes des trois cycles par le prisme de l'enseignement du lexique m'a permis de remarquer tout d'abord que les termes *lexique* et *vocabulaire* n'étaient pas utilisés de la même manière d'un cycle à l'autre. Presqu'absent au cycle 1 où il n'est question que de *vocabulaire*, le terme *lexique* prend plus de place au cycle 2 et devient prédominant au cycle 3. On peut y voir une logique intéressante. En effet, au cycle 1, on s'appliquera à développer le *vocabulaire* de l'élève, à l'outiller de mots pour s'exprimer, pour communiquer, pour décrire le monde. Aux cycles suivants, l'enseignement aura pour objectif de construire des connaissances et des compétences lexicales, c'est à dire des outils métacognitifs et métalinguistiques dont l'élève s'emparera pour glâner, dans tous les contextes, de quoi enrichir à foison, un répertoire lexical structuré.

Les programmes des trois cycles imposent la mise en œuvre d'un enseignement spécifique à travers des séances dédiées. J'ai donc essayé de comprendre quelle forme ces séquences devaient prendre.

#### 3.2. Collecter, classer, catégoriser le lexique

Une des trois pistes de travail proposées par le site *Français à l'école* (Académie de Paris) consiste à structurer le lexique en réseaux thématiques et morphologiques. Le groupe dirigé par l'inspectrice Isabelle Goubier propose un modèle de séquence en quatre temps – collecter,

classer, catégoriser, et réemployer<sup>14</sup>. J'ai donc décidé de construire en fin de période 1, une séquence sur le même modèle, en lien avec l'album *Max et les Maximonstres* de Maurice Sendak que nous étudions en lecture et compréhension. Les programmes du cycle 2 recommandent l'utilisation des textes lus et étudiés à l'école comme point de départ pour l'étude du lexique.<sup>15</sup>

Cette séquence (documents en annexes 3, 4, 5 et 6) avait pour objectif que les élèves comprennent que le lexique obéit à une organisation et qu'il faut, pour mieux maîtriser les mots et toutes leurs dimensions, les placer dans des réseaux. Dès la deuxième séance dédiée au classement des mots, des notions très importantes ont émergé. Les « mots qui veulent dire presque la même chose » ont été mis ensemble (« terrifiant », « effrayant », « épouvantable »). Les « mots qui ont une base commune » ont également été regroupés (« monstre », « monstrueux »). D'autres ensembles encore ont été formés : les mots qui veulent dire le contraire, ceux qui répondent à un thème commun, des mots qui expriment une action. Par groupe et en argumentant, les élèves organisaient ainsi des catégories de synonymes, antonymes, verbes, mots d'un même champ lexical, d'une même famille. La photographie du tableau présente leurs ensembles en annexe 5.

Micheline Cellier, didacticienne spécialisée en vocabulaire et orthographe, recommande, lors de ces séquences de structuration du lexique, de décontextualiser puis recontextualiser le vocabulaire. « La première recontextualisation peut être proche : l'outil se transforme alors en « banque de mots » susceptible de nourrir une production d'écrit »<sup>16</sup> indique-t-elle. Les programmes préconisent « l'oral et [...] les situations authentiques de communication, [...] supports pertinents pour le réemploi du vocabulaire appris. » J'ai opté pour l'oral, car les élèves que je visais étaient, en début d'année, très lents à l'écrit. Les élèves devaient raconter une histoire vécue pendant les vacances en lien avec Halloween en puisant le vocabulaire

---

14 Dorion, C.Goubier, I. (2019) *Vocabulaire au cycle 2* [https://pia.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2020-12/vocabulaire\\_au\\_cycle\\_2.pdf](https://pia.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2020-12/vocabulaire_au_cycle_2.pdf) consulté le 29 avril 2022

15 France, Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports (2019) *Programme du cycle 2, D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020*, [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité\\_obligatoire/24/5/Programme2020\\_cycle\\_2\\_comparatif\\_1313245.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf) consulté le 29 avril 2022, page 13

16 Cellier, M. (2011). *Le Vocabulaire et son enseignement, des outils pour structurer l'apprentissage*. [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/57/6/Micheline\\_Cellier\\_111202\\_C\\_201576.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf) (consulté le : 25/04/2022), page 5

nécessaire au sein de notre affichage collectif (annexe 6). J'ai interrogé en priorité les élèves au répertoire restreint et j'ai constaté qu'ils se dirigeaient spontanément vers les mots qu'ils connaissaient déjà, ce qui m'a laissée supposer que ma séquence n'avait pas été fructueuse.

J'ai lu plus tard que Francis Grossman indique qu'il n'est pas intéressant de travailler sur un corpus de mots fournis par les élèves parce qu'ils les connaissent déjà. Evelyne Charmeux est d'avis qu'au contraire, ce sont ces mots qui font partie du savoir passif<sup>17</sup> des élèves qu'il faut travailler en priorité avec eux, pour qu'ils puissent en maîtriser toutes les dimensions.

Après avoir échangé avec ma maître formatrice puis avec Mme Actis, formatrice à l'Inspe de Paris, il m'est apparu que ce travail de structuration devrait se faire en réalité en amont de la lecture, et à partir d'un corpus de mots constitué par l'enseignant. Ce dernier devra donc provoquer la rencontre de ces mots en contexte, puis engager cette démarche de classement, catégorisation hors contexte, et permettre aux élèves de constater leurs progrès *in fine* à travers la lecture du texte cible où sont présents ces mots, connus d'eux, indispensables à la compréhension globale. Cette « différenciation en amont »<sup>18</sup> est également préconisée par Roland Goigoux et Sylvie Cèbe.

J'ai néanmoins pu constater plus tard les bénéfices de cette séquence. En effet, les élèves et moi-même avons maintes fois fait référence à ce travail et à l'affichage qui en a résulté, pour évoquer certaines notions (synonymes, antonymes, mots de la même famille) et pour l'introduction en grammaire de la classe « verbe ». Cette séquence a donné aux élèves des outils pour structurer le lexique, dont ils se sont emparés.

---

17 Charmeux, E. (2014) *Enseigner le vocabulaire autrement* Lyon : Chronique sociale, page 19

18 Goigoux, R., & Cèbe, S. (2018) *Lectorino & Lectorinette CE1-CE2 + CD-Rom (Apprendre à comprendre)* Paris : Editions Retz, page 25

### 3.3. Développement de stratégies pour découvrir le sens d'un mot inconnu – le jeu du Gloubiboulga

Une des compétences qui reviennent le plus dans les ouvrages de didactique du lexique consiste à comprendre un mot inconnu en mettant en place un certain nombre de stratégies liées à la syntaxe, au contexte et à la morphologie du mot. Francis Grossman indique que l'élève va ainsi faire des hypothèses quant au sens du mot en s'appuyant sur des indices, et affiner sa compréhension de ce mot à chaque nouvelle rencontre.

J'ai constaté que les élèves les plus en difficulté en lecture étaient également ceux qui s'autorisaient le moins à passer outre les mots inconnus. M'inspirant d'une des propositions de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, j'ai donc instauré, dès la période 2, le rituel du Gloubiboulga. Je propose à l'oral des phrases (tirées de textes authentiques) en remplaçant un mot par « gloubiboulga » – qui ne veut rien dire, cela a été clairement explicité. Le jeu consiste à lui trouver un sens – une définition ou un synonyme que les élèves inscrivent sur leur ardoise. Les réponses sont validées par la classe dès lors qu'elles sont plausibles. Des justifications des élèves sont nées des procédures que nous avons précisément listées et affichées en classe : « *Pour comprendre le sens d'un mot que je ne connais pas, je peux me servir des indices présents dans la phrase et dans le texte. Je peux me servir de ce que je connais du monde et de ce que j'ai vécu. Et je peux me servir des indices contenus dans le mot lui-même.* » Une élève avait fait l'hypothèse, lors d'une de nos parties, que le mot « gloubiboulga » était un verre, car elle entendait « glou » ce qui lui faisait penser à l'action de boire.

Cet affichage et la technique de « stroumphage » de mots, préconisée par *Lectorino lectorinette* nous servent très régulièrement et ont été repris par l'enseignante stagiaire avec laquelle je partage le temps d'enseignement en classe. Les élèves adorent le jeu, parce qu'ils sont décomplexés, ne cherchant pas une réponse vraie mais simplement une réponse plausible, et la mise en commun est amusante lorsqu'ils constatent que leurs hypothèses sont à la fois variées et très proches en terme de sens. Lorsque j'ai ensuite adapté cette démarche aux mots qui posaient problème à la lecture d'un texte, ils avaient l'impression de jouer, alors qu'ils mettaient en œuvre une démarche cognitivement complexe.

J'aimerais à l'avenir, pousser plus loin cette démarche, en aidant les élèves à accepter de ne pas comprendre du tout certains mots des textes qu'ils lisent et à constater qu'ils peuvent tout de même accéder au sens global. C'est un point que j'ai croisé à de nombreuses reprises chez les didacticiens. Eveline Charmeux indique par exemple que « les difficultés de compréhension des textes viennent rarement [du sens des] mots. »<sup>19</sup> Ce sont, selon la didacticienne, l'ordre des mots et les relations inhabituelles qu'ils tissent entre eux qui posent plus régulièrement problème.

Une observation en stage, lors d'un atelier de pratique professionnelle, chez une maître formatrice, a nourri ma réflexion. Les étudiantes avaient choisi de faire découvrir à une classe de CM1 le poème *Heureux qui comme Ulysse* de Joaquim du Bellay. Sans qu'aucune aide lexicale ne soit apportée aux élèves, ces derniers devaient produire un écrit, répondant au texte, en indiquant ce que le texte leur faisait ressentir, les images qu'ils avaient en tête et les questions qu'ils se posaient. Le poème comportant des termes difficiles et peu courants, vingt-trois élèves sur vingt-cinq se sont interrogés sur le sens de mots. Les deux élèves restantes, quant à elles, se sont posé des questions sur l'âge du protagoniste, sur les raisons qui l'ont poussé à quitter ses terres et sur le lieu où il résidait au moment de l'énonciation. Ces questions prouvaient que les deux élèves avaient réussi à accéder au sens global du poème et parvenaient très bien à faire abstraction des quelques mots inconnus. Leur enseignante m'a confié qu'il s'agissait en réalité de deux élèves en grande difficulté en langue, dont les familles ne parlent pas français à la maison. Elles ont donc développé de précieuses compétences d'inférence, pour pallier leur manque de vocabulaire.

Pour développer ces compétences chez mes élèves, j'envisage de créer une activité de compréhension de texte caviardé dans un premier temps, où les élèves constateront que certains mots ne sont pas indispensables à la compréhension globale, et je les amènerai ensuite à identifier par eux-mêmes, pour chaque mot inconnu, s'il entrave la compréhension ou non.

---

19 Charmeux, É. (2014). *Enseigner le vocabulaire autrement*. Lyon : Chronique sociale, page 53

Au cours de ces premières explorations didactiques, je me suis beaucoup attachée au sens des mots et donc à une seule de leurs trois dimensions. Mes recherches m'ont ensuite menée vers les écrits de Jacqueline Picoche, qui s'intéresse à l'usage.

### 3.4. Analyse d'une séquence sur la polysémie du verbe.

Auteure du dossier sur le vocabulaire proposé par *Eduscol*, Jacqueline Picoche figure parmi les plus grands linguistes français, et dédie une grande part de sa recherche à la lexicologie. Elle a mis au point une méthode présentée sur le site *Vocanet*.

Jacqueline Picoche propose de s'intéresser aux relations que le mot tisse avec les autres mots - dimension appelée « usage » par les didacticiens cités plus haut - en suivant quatre grands principes : donner la priorité au verbe, ne pas séparer le mot de la syntaxe, aborder la notion de polysémie et partir du mot et non de la chose.

Les verbes sont les mots les plus variables de la langue française, et les plus courants d'entre eux sont les plus polysémiques. Ils représentent pour les élèves une fréquente source de confusion dans la compréhension de l'écrit. J'ai donc conçu une séquence autour d'un verbe particulièrement polysémique et bien connu des enfants : le verbe « faire ». « Partir d'un mot fréquent, c'est mettre à égalité les élèves devant sa redécouverte et tout ce qu'il va permettre de découvrir de nouveau. Personne n'est dérouté et la motivation est générale. »<sup>20</sup> écrit Jacqueline Picoche.

L'objectif de cette séquence était que les élèves prennent conscience qu'un verbe peut avoir une multitude de sens, et encore une fois de faire émerger des stratégies applicables à d'autres contextes et d'autres verbes.

A travers cette séquence dont les éléments de cadrage se trouvent en annexe 7, les élèves ont été placés en situation de recherche et ont manipulé la langue pour identifier les différents sens du verbe « faire ». Je m'intéresse particulièrement aux procédures des élèves, que ce soit au moment de la préparation de mes séances ou lors de leur mise en œuvre, où je demande aux élèves de les partager avec tous. Lors de la séance 3, les élèves devaient classer des étiquettes-phrases construites avec le verbe « faire » pour faire émerger différents sens de ce

---

20 Picoche, J. (2018). Enseigner le vocabulaire, *Etudes pédagogiques*, 1  
[aplettres.org/lamethodevocanet.pdf](http://aplettres.org/lamethodevocanet.pdf), page 17

verbe polysémique. Pour y parvenir certains ont remplacé le verbe « faire » par un autre verbe et ont regroupé les synonymes entre eux. Ainsi les phrases dans lesquelles les verbes « marcher » et « parcourir » pouvaient remplacer le verbe « faire » ont été mises ensemble. C'est ce que j'ai identifié comme étant la procédure experte. D'autres élèves ont fait preuve d'ingéniosité pour contourner leur méconnaissance de certaines acceptions. Ils se sont attachés au contexte et ont regroupé ensemble des phrases aux histoires proches. La phrase « Ils ont fait toutes les stations de ski de France. » a été mise avec « Papy et mamy viennent de faire les châteaux de la Loire ». Un de mes élèves au répertoire restreint m'a indiqué, quand je l'ai interrogé, que la seconde phrase signifiait que papy et mamy avaient construit les châteaux de la Loire. Je lui ai demandé si cela lui semblait cohérent en lui montrant une photographie du château de Chambort, et après sa réponse négative, j'ai rapproché cette phrase de celle sur les stations de ski. Après une intense réflexion il m'a dit : « ça veut dire qu'ils y sont allés ? ». Il n'avait pas réalisé avant cette séquence qu'un même verbe pouvait avoir des sens différents. Et je ne crois pas me tromper en pensant qu'il ne se serait pas autorisé à prêter au verbe « faire » un autre sens que « fabriquer ». Autre procédure intéressante, certains élèves ont rapproché deux phrases dans lesquelles le verbe « faire » était suivi de la préposition « pour » formant ainsi la locution « fait pour » que l'on peut remplacer par « sert à ». Nous avons listé ces trois procédures que nous avons appliquées à d'autres verbes polysémiques (*mettre, prendre et passer*). Le transfert a été remarquablement réussi par les élèves qui devaient cette fois-ci deviner quels verbes polysémiques se cachaient derrière des images. L'usage des images comportaient des avantages, mais avait le défaut d'être interprétables de manières différentes. Néanmoins, tous les groupes ont réussi à constituer au moins deux ensembles en lien avec la polysémie des verbes. Des productions d'élèves sont consultables en annexe 8.

L'avantage de cette séquence c'est qu'elle était ludique et permettait aux élèves de manipuler la langue, en lien avec ce que nous faisons au même moment en grammaire sur le verbe. Les élèves ont pour la plupart découvert des acceptions de « faire » qu'ils ne connaissaient pas. De plus – et c'est à mon avis le plus important – ils ont fait de nouvelles découvertes sur le fonctionnement du lexique en temps que système. Un verbe peut avoir un grand nombre de sens. Ensemble, en manipulant et observant la langue, en s'appuyant sur ce qu'ils en connaissent, ils ont élaboré des stratégies transférables, pour ne pas se borner au seul sens



qu'ils connaissent si cela ne semble pas cohérent. J'ai essayé de faire en sorte que mes élèves touchent du doigt la « souplesse et la plasticité »<sup>21</sup> chères à Francis Grossman et à développer chez eux la sous-compétence métacognitive décrite par Ophélie Tremblay. Pour ma part, j'associe ça à de la débrouillardise, un moyen efficace finalement de contourner le manque de vocabulaire, pour transformer le cercle vicieux en cercle vertueux.

Ma séquence se terminait avec une production, écrite cette fois. Je demandais aux élèves de produire une comptine en choisissant un verbe et en déclinant ses différentes acceptions. Je leur ai proposé ma production, en espérant que ça les ferait rire d'abord, et que ça les motiverait.

*« - Joue avec moi !*

*- Tu te joues de moi ? C'est toi qui joues avec mes nerfs ! Tu joues au plus mâlin, mais je déjoue tes pièges ! Que tu joues en sol et moi en la, nous ne jouons pas dans la même cour ! »*

Les élèves ont produit des comptines de quelques lignes dont ils étaient heureux, qu'ils ont pu lire aux autres et dont je présente quelques exemples en annexe 10. Mes deux élèves au vocabulaire restreint ont produit des choses au niveau du reste de la classe, ils ont simplement eu besoin de plus de temps. Je regrette que la plupart des élèves aient peu exploité la polysémie de leur verbe dans leurs productions, et je pense qu'une prochaine fois je développerai davantage la planification et la révision de leurs productions. Je suis convaincue que l'écrit est une manière motivante et pertinente de terminer une séquence sur le lexique. Il permet aux élèves d'apprécier la manière dont leurs nouvelles connaissances et compétences leur permettent de mieux écrire. Il permet également à l'enseignant d'évaluer ses élèves, leur connaissance des trois dimensions des mots, de ceux qui sont inscrits dans leur vocabulaire dit actif et de leur habileté, à savoir l'aptitude à mettre ce lexique à l'oeuvre. J'ai également proposé une évaluation sommative qui est à mon avis moins intéressante mais qui a été globalement réussie et dont je présente un exemple en annexe 11.

---

21 Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, p 163-183, page 174

La toute première séance de cette séquence a retenu mon attention. Je l'avais conçue comme une séance introductive à la notion de polysémie, comme une accroche, en présentant à mes élèves deux albums d'Alain Le Saux, auteur qui joue à merveille avec la polysémie en faisant dialoguer textes et illustrations : *La maîtresse m'a dit qu'il fallait bien posséder la langue française* et *Le prof m'a dit que je devais absolument repasser mes leçons*. A l'issue de la découverte des albums, j'ai proposé trois phrases aux élèves et je leur ai demandé de produire une illustration en jouant avec la polysémie, à la manière des albums d'Alain le Saux. Les élèves qui choisissaient «Ce stylo marche bien.», par exemple, ont représenté un stylo avec deux jambes en pleine action. L'exercice a été remarquablement réussi (voir annexes 9 et 10) y compris par les élèves au répertoire restreint. Les éclats de rire fusaient pendant la lecture et pendant l'activité. Et j'ai reçu plusieurs courriels de parents faisant part des retours enthousiastes de leurs enfants à propos de cette séance.

« Mes élèves aiment jouer avec les mots », constatais-je. Cette observation faisant écho à la lecture d'un article écrit par Ophélie Tremblay que je découvrais sensiblement au même moment dans la revue *Pratiques*, cela m'a donné envie de réfléchir à construire chez mes élèves et avec mes élèves, une autre relation aux mots.

#### **4. La sensibilité lexicale : les sens et le plaisir, clés de l'apprentissage**

##### 4.1. La sensibilité lexicale et ses fondements didactiques selon Ophélie Tremblay

Très jeune notion encore peu documentée dans la littérature de recherche francophone, la sensibilité lexicale a été définie par Scott et Nagy (2009) et retranscrite ainsi par Ophélie Tremblay : « [c'est un ] concept qui renvoie à l'existence d'une disposition positive à apprendre les mots, qui se manifeste par un intérêt et une curiosité envers les phénomènes lexicaux »<sup>22</sup>. Cette disposition positive est présente chez la plupart des élèves ayant grandi dans des familles proches des codes de l'école dans lesquelles on chante des chansons, on joue avec les mots, on lit des poèmes, des charades, des albums qui jouent sur la forme et

---

22 Tremblay, O. (2021). « Sensibilité lexicale » : l'émergence d'un concept en didactique du lexique. *Pratiques* (189 – 190), page 16

l'usage des mots. D'autres élèves en revanche, ne sont pas sensibilisés à cela, tout simplement parce que ce ne sont pas des pratiques courantes dans leurs familles où la langue est exclusivement utilisée comme moyen de communication. Selon les travaux anglosaxons sur la « word consciousness », en suscitant la curiosité et l'enthousiasme des enfants envers les mots, « nous leur offririons les outils nécessaires à leur réussite dans le contexte scolaire et bien au-delà »<sup>23</sup>.

Il s'agit d'impliquer l'élève plus largement dans son apprentissage du lexique, en lui laissant le choix des mots qu'ils souhaite étudier, et en l'autorisant à avoir un avis sur ces mots. On développe alors un certain nombre de sous-compétences, ainsi que l'explique Ophélie Tremblay : appétence pour l'apprentissage de nouveaux mots, goût du partage de ses connaissances lexicales, sensibilité au contexte, aux subtilités de la langue, goût pour les jeux mais également pour la précision des mots en production à l'oral et à l'écrit.

Dans l'étude qu'elle présente, Ophélie Tremblay liste les critères d'appréciation des mots par des enfants d'une petite classe au Québec. On y trouve l'intérêt pour le sens, pour la prononciation, pour la forme écrite, pour la combinaison avec d'autres mots et pour les expériences personnelles auxquelles le mot réfère. La chercheuse conclut que les élèves font manifestement preuve d'un goût prononcé pour les mots. Il faut donc s'empresse d'exploiter cette sensibilité dans les apprentissages.

#### 4.2. Le plaisir et les sens au coeur de l'apprentissage

Les neurosciences ont révélé ces dernières années que les émotions, qu'elles soient positives ou négatives, jouent un rôle fondamental dans les apprentissages. L'identification et la gestion des émotions sont des compétences qui apparaissent par ailleurs dans les programmes des trois cycles de l'école élémentaire et qui font partie du socle de compétences de connaissances et de culture à maîtriser. Ce que nous disent les neurosciences c'est que le système limbique, zone du cerveau de laquelle dépend la gestion des émotions, est immature chez les enfants.

Mais plus encore, une autre partie du cerveau, le cortex préfrontal, dont la fonction est de réguler les émotions, se développe encore plus tardivement. La maturation asynchrone de ces deux zones est responsable de la détresse émotionnelle que rencontrent les adolescents. Si la

---

23 SCOTT, J. & NAGY, W. E. (2009). « Developing Word Consciousness ». In : *Graves, M. (éd.), Essential Readings on Vocabulary Instruction*. Newark : International Reading Association, p 115.

peur, le stress et le regret font obstacle à l'apprentissage, les émotions peuvent se révéler de merveilleux outils si elles sont appréhendées de la bonne manière par l'élève et l'enseignant. La détection de l'erreur, par exemple, est en partie émotionnelle et l'émotion éprouvée est stockée en mémoire. Lorsque l'occasion de reproduire la même erreur survient, l'émotion éprouvée par le passé est récupérée en mémoire et guide l'élève vers l'élaboration d'une stratégie différente.<sup>24</sup> Fort de ce constat, j'ai donc choisi de travailler tout autant sur les émotions positives que négatives, dans la séquence que j'ai élaborée.

Par ailleurs, Olivier Houdé, directeur de LaPsyDé, laboratoire de recherche en neurosciences cognitives et psychologie de l'enfant, insiste sur la nécessité d'entraîner au plus tôt le système 3 du cerveau<sup>25</sup>, celui qui se situe dans la zone du cortex préfrontal, si peu mature chez l'enfant et qui déclenche des processus essentiels de régulation, résistance et inhibition. En débutant ma séquence sur un travail d'appréciation de la forme du mot et non de son sens, j'entraîne les élèves à inhiber leurs automatismes qui les mènent naturellement vers les mots dont ils connaissent le sens, et je les aide à développer leur curiosité et leur attrait pour l'inconnu.

La condition *sine qua non* pour que les élèves aillent vers les mots inconnus, indique Boris Cyrulnik, c'est qu'ils soient placés dans une situation « secure »<sup>26</sup>, c'est à dire en confiance. J'ai donc été attentive à ce que, bien qu'expérimentale, ma séquence soit aussi solide que possible aux yeux de mes élèves, ce qui n'a pas été si simple, comme nous le verrons dans les lignes suivantes. Car, suivant les recommandations d'Emmanuelle Daviet, journaliste de France Inter, qui rapporte après de longues observations dans les classes qu'« au plus les enseignants s'éloignent des chemins pédagogiques traditionnels, au plus les élèves sont

---

24 Berthier, J.L. Borst, G. Desnos, M. Guilleray, F. (2018) *Les Neurosciences cognitives dans la classe. Guide pratique pour expérimenter et adapter ses pratiques pédagogiques*. Paris : ESF Sciences humaines, page 94

25 Berthier, J.L. Borst, G. Desnos, M. Guilleray, F. (2018) *Les Neurosciences cognitives dans la classe. Guide pratique pour expérimenter et adapter ses pratiques pédagogiques*. Paris : ESF Sciences humaines, page 114

26 Cyrulnik, B. (2018) *Des pauses et des détours* dans Meirieu, P (dir) *Le plaisir d'apprendre*, p 58 – 65, Paris : éditions Autrement, page 126

heureux. », j'ai misé dans cette séquence sur « l'innovation, la surprise, la bienveillance et les projets de classe »<sup>27</sup> afin d'enrôler mes élèves. La journaliste regrette également que le cadre très scolaire imposé par l'école élémentaire fasse table rase des dimensions artistiques et multisensorielles très exploitées en maternelle. Ce à quoi j'ai tenté, là encore, de remédier.

Le désir d'apprendre, indique Philippe Meirieu, doit être une fin en soi dans les apprentissages, une priorité qui viendrait avant même l'usage du savoir. Il faut susciter chez les élèves la jouissance de l'apprentissage et de la compréhension, le très recherché « plaisir d'apprendre ». Les enseignants doivent pour cela inventer au quotidien « des questions étranges, des expériences inédites, des situations nouvelles, pour désengourdir la pensée, la dégager de la gangue utilitaire et de la facilité des stéréotypes.»<sup>28</sup>

Modestement, j'ai conservé cet objectif louable et ambitieux en ligne de mire, dans la conception et la mise en œuvre de ma séquence d'enseignement.

4.3. Analyse d'une séquence mêlant poésie, étude du lexique, création et transformations plastiques.

L'objectif de cette séquence était de présenter un corpus d'adjectifs aux élèves et de leur en faire explorer et maîtriser toutes les dimensions : forme, sens, usage, afin que ces mots s'inscrivent de la manière la plus complète et la plus indélébile possible dans leur vocabulaire actif.

Je suis entrée dans cette séquence par la poésie, et en suis sortie par un travail d'arts plastiques. En effet, cette séquence a abouti à la constitution d'un imager tactile et visuel pour la classe.

La compétence principale visée était bien entendu la sensibilité lexicale. Et les compétences métacognitives, les connaissances sur le système lexical et l'habileté à exploiter les mots en production étaient également sollicitées.

---

27 Daviet, E. (2018) *L'appétit du savoir* dans Meirieu, P (dir) *Le plaisir d'apprendre*, p 58 – 65, Paris : éditions Autrement, page 60

28 Meirieu, P. (2018) *Plaisirs d'école*, dans Meirieu, P (dir) *Le plaisir d'apprendre*, p 6 – 53, Paris : éditions Autrement, page 24

La séquence, dont les éléments de cadrage sont en annexe 13, répond à plusieurs principes en lien avec ce qui vient d'être évoqué :

- j'ai laissé aux élèves le soin de choisir les mots sur lesquels ils souhaitaient travailler parmi un corpus que j'avais préalablement constitué
- ils ont exploré la forme, l'usage et le sens des mots
- ma séquence intègre un travail de réflexion, de manipulation et de création plastique – mais ne nous y trompons pas, il s'agit bien d'une séquence sur le lexique, ce qui a été maintes fois explicité aux élèves
- j'ai souhaité mettre les élèves en action
- j'ai souhaité les surprendre, les étonner, les marquer, afin que cette situation d'apprentissage s'inscrive à la fois dans leurs mémoires épisodique et sémantique.
- j'ai explicité ma démarche didactique afin de développer les réflexes métacognitifs chez mes élèves
- je me suis servie du plaisir pour placer les élèves dans les meilleures conditions pour apprendre.
- les séances aboutissaient à l'élaboration d'un imagier, fruit de leur coopération et ayant pour vocation à être affiché dans le couloir – fin authentique permettant d'enrôler encore davantage les élèves.

Pour commencer, j'ai suivi les conseils d'Eveline Charmeux, en ouvrant ma séquence sur un poème. « [Les poètes] étonnent, ils secouent, ils font rire ou ils bouleversent. Bref, ils réveillent. C'est alors seulement que l'on peut travailler. » nous dit-elle<sup>29</sup>. Dans *Voici « ce que dit le cochon »* de Jacques Roubaud, les vers évoquent un cochon qui liste les mots qu'il aime et ceux qu'il n'aime pas. A l'issue de la découverte de ce poème, les élèves ont eu pour consigne de classer eux aussi ces mots, dont le sens leur était inconnu pour la plupart, en trois catégories : « j'aime », « je suis indifférent » et « je n'aime pas ».

Passée la surprise des élèves qui étaient mi amusés, mi méfiants quant à cet étrange exercice, les justifications qui ont émergé de la mise en commun étaient intéressantes. Les élèves étaient sensibles à la prononciation des mots, et faisaient de nombreuses analogies par rapport aux mots qu'ils connaissent. Ainsi *chafouin* a beaucoup plu puisqu'il faisait penser à *babouin*,

---

29 Charmeux, E.(2014) *Enseigner le vocabulaire autrement* Lyon : Chronique sociale, page 11

et *polisson* mettait l'eau à la bouche de ceux qui le rapprochaient de *saucisson*. Les répétitions orales et graphiques plaisent aussi beaucoup à mes élèves : *tambouille* et *bouillaque* attirent l'oeil par l'enchaînement de l, et *jujube* fait sourire à l'oral, bien qu'un élève l'ait placé dans « les mots que je n'aime pas » expliquant que la prononciation du son [ʒ] est difficile pour lui. Ebranlant les évidences et secouant les routines, pour reprendre les termes d'Eveline Charmeux, nous avons ainsi, au cours d'une seule séance, mis en évidence qu'un mot ne se résume pas à son sens, mais dispose d'autres dimensions – des formes sonore et graphique, des relations aux autres mots - que nous pouvions nous permettre d'apprécier.

La première chose que je retiendrais de cette expérimentation c'est le degré d'enrôlement des élèves qui a été croissant de séance en séance. Tout d'abord surpris par la démarche, les élèves se sont engagés avec prudence dans l'activité de classement des mots du cochon. J'ai craint que ce rapport radicalement moins académique aux mots déstabilise notamment mes deux élèves en difficulté, qui abordent l'école avec beaucoup de sérieux et de rigueur. Le constat était clair, à l'issue de cette première séance, les élèves qui s'étaient le plus amusés, prêtés au jeu, c'étaient les élèves en réussite. J'ai eu peur à ce moment-là, que mon travail soit contre productif.

La seconde séance proposait de réitérer l'exercice à partir d'un corpus que je leur ai distribué, constitué d'adjectifs aux sens opaques. Les élèves devaient choisir deux mots, soit parce qu'ils les aimaient, soit parce qu'ils ne les aimaient pas. Et ils devaient écrire une phrase ou deux pour justifier leur choix. Ils étaient plus en confiance sur cette seconde expérience. Je m'intéresse ici plus particulièrement aux choix et productions de mes deux élèves en difficulté. Le petit garçon a tout de suite été vers le seul mot dont il connaissait le sens : « lumineux ». Je pense que ce choix traduisait un manque de repères, il était toujours un peu déstabilisé par ma demande. J'ai donc insisté auprès de lui sur le fait que ce n'était pas la connaissance du sens du mot qui était en jeu mais que j'attendais un choix personnel, et qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse. Le second mot choisi par cet élève fut « ajouré ». Il s'appuyait sur le fait qu'il reconnaissait le mot « jour » dedans. Il m'a expliqué aimer ce mot « car le jour amène de la lumière ». Je n'ai pas réussi à le faire se détacher plus que cela de la recherche de sens mais je sentais que peu à peu, il lâchait prise. La deuxième élève (arrivée d'Ukraine il y a quatre ans) a choisi un mot qu'elle n'aime pas. Cela répondait

tout à fait à la consigne mais notons tout de même qu'elle a été la seule – tous les autres élèves ayant choisi des mots qu'ils aiment. Son choix s'est porté sur le mot « tarabiscoté », qu'elle n'aimait pas parce qu'elle n'arrivait pas à former les lettres -isc à la suite les unes des autres. Cette élève a donc exprimé son rapport douloureux au geste graphique et à la discrimination des lettres dans le mot. Dans sa trace écrite présentée en annexe 14 elle parle d'ailleurs de «la lettre» pour évoquer plusieurs lettres à la suite, et se trompe dans l'ordre des lettres. Elle manifeste ici le fait que ce mot est avant tout trop long à écrire, trop compliqué aussi. Nous avons ri toutes les deux lorsque, par la suite, elle en a découvert le sens. Finalement, le mot est tout aussi «tarabiscoté» à ses yeux que les objets qu'il qualifie. Cette piste me semble intéressante : identifier des mots dont la forme fait résistance. J'ai interrogé mon élève à la fin de la séquence qui m'a confié que maintenant, elle adore le mot «tarabiscoté».

Dans les séances suivantes, nous avons mené des activités que j'avais déjà mises en place précédemment avec les élèves, et dans lesquelles ils progressent. La recherche du sens grâce aux corpus de phrases correspondait ni plus ni moins au jeu du Gloubiboulga détaillé plus haut. «Tarabiscoté» a été défini comme « très décoré, avec plein de choses, avec des formes très compliquées ». «Rugueux» a été défini comme « solide, chaud, qui rafe un peu la main ». «Ajouré» : « traversé par la lumière du jour » – c'est une élève en réussite qui a proposé cette définition, elle m'a assuré ne pas connaître le mot, mais j'ai un doute. Le premier élève évoqué un peu plus haut a tenté de définir l'adjectif «ondulé» : « zigzagué comme les vagues de la mer. ».

Ces définitions n'étant pas toujours exactes, j'ai ajouté une séance de recherche que je n'avais pas prévue dans ma séquence initiale et qui s'est avérée très intéressante. J'ai créé une sorte de moodboard, que je présente en annexe 15. Je l'ai projeté aux élèves et leur ai demandé de deviner, à partir de leurs définitions, quels visuels correspondaient à quels adjectifs. Cette phase se déroulait en groupe et a été tout à fait réussie. Elle a permis aux élèves de compléter et corriger leurs définitions initiales. Nous pouvions enfin nous engager dans la tâche de transformation plastique que je prévoyais en séances 3 et 4.

Les deux séances de manipulation du carton ont été magiques. J'avais moi même essayé en amont de transformer des échantillons de carton en lien avec les adjectifs du corpus et le



résultat obtenu était bien en dessous de ce que les élèves ont produit. Plusieurs visuels en annexe 16 donnent une idée de leurs réalisations.

Je craignais deux choses en lançant la séance 3. La première c'était que ma consigne ne soit pas suffisamment claire et que les élèves ne s'engagent pas dans l'activité ne sachant pas ce que j'attendais d'eux. Cette première crainte a été très rapidement levée : il a suffi que deux élèves s'emparent de ciseaux et commencent à gratter le carton pour que tous les autres se précipitent sur tout ce qui pouvait servir d'outil dans la classe. Je craignais également, bien sûr, que la gestion de classe soit difficile. En réalité, j'ai au contraire été surprise de la manière dont ça s'est passé : la plupart des élèves a fait preuve d'une concentration supérieure à ce que j'obtiens d'eux habituellement, de beaucoup de patience et d'exigence. Quelques-uns sont venus me voir pour obtenir de nouveaux morceaux de cartons pour « faire en mieux » ce qu'ils avaient produit. Les élèves se déplaçaient à travers la classe pour observer le travail des autres, pour s'inspirer, mais sans que cela soit dérangeant. Nous avons consacré deux séances de 40 minutes au travail du carton et à l'élaboration de notre imagier mural. J'avais laissé le moodboard à disposition sur mon ordinateur, dont certains élèves se sont régulièrement servi. Bien sûr, beaucoup d'entre eux ont produit des choses très semblables les unes aux autres. J'ai fait l'erreur, par exemple, de réagir positivement au travail d'une élève qui avait choisi «ajouré» ce qui a poussé 4 ou 5 élèves à faire de même. Je n'ai donc pas obtenu la diversité de travaux que j'espérais pour l'imagier.

Un seul de mes élèves n'est pas du tout rentré dans l'activité. Il a un profil particulier. Très en réussite en français, il s'investit peu voire pas dans les autres matières et reste mon dernier récalcitrant au travail de groupe. Il n'a pas touché son morceau de carton de toute la séance malgré mes interventions. A la fin, il m'a demandé s'il pouvait emporter le carton chez lui pour pouvoir produire quelque chose en lien avec son adjectif qui était «assombri». Il est ensuite revenu très fier avec sa réalisation : une sorte de maquette avec un palmier qui faisait de l'ombre au carton. J'étais embêtée : son travail ne correspondait pas à ce que j'attendais, à savoir un travail de transformation de la matière et non une représentation figurée du sens de l'adjectif. Mais c'était difficile de le remettre en question alors qu'il avait déjà tant hésité à prendre part au projet. Heureusement pour moi, la situation s'est résolue d'elle même, puisqu'il a souhaité remporter sa maquette chez lui, y tenant trop pour la laisser en exposition dans l'école.

Au cours de ces deux séances, les élèves ont beaucoup échangé entre eux, ont testé différentes choses, pour faire émerger de leur travail plastique, un effet, en lien avec leur adjectif. La petite Ukrainienne a produit l'échantillon de « tarabiscoté » qui a été choisi par la classe pour figurer sur l'imagier, transformant ainsi un mot opaque et résistant en une création personnelle et appréciée de tous. Mon deuxième élève a réalisé un échantillon pour « ajouré » et a ensuite souhaité réaliser un second échantillon pour l'adjectif « rugueux ». La manière dont il se comportait au cours de ces deux séances m'a semblé positive. Il passait de longs moments seul concentré sur sa recherche plastique (c'est un élève qui dessine beaucoup), et parfois il se levait pour aller observer ce que faisaient les autres, en lisant attentivement l'adjectif que j'avais demandé à chacun d'inscrire sur une ardoise posée sur sa table. Lorsque nous avons constitué l'imagier, il regardait et touchait des doigts les échantillons exposés.

Je n'ai malheureusement pas eu le temps de mettre en place ma dernière séance comme je le souhaitais avant la prise de relais de ma binôme. J'avais prévu une séance de réinvestissement de ce vocabulaire au cours de laquelle je faisais découvrir aux élèves l'oeuvre d'Eva Jospin, artiste plasticienne française qui réalise des installations en carton à couper le souffle (annexe 17). Malheureusement, j'ai manqué de temps (pour cause, l'ajout de la séance 2bis). Je souhaitais évaluer leur maîtrise des adjectifs en leur demandant de produire un texte court décrivant une des oeuvres d'Eva Jospin. Faute de temps j'ai transposé cela à l'oral et n'ai pu interroger que quatre élèves. Mon élève ukrainienne était absente ce jour-là, mais j'ai interrogé le garçon. Son expression orale est lente et laborieuse, mais il a respecté les critères de réussite. Il a fait trois phrases et utilisé – à bon escient – trois mots de notre corpus : rugueux, tarabiscoté et ondulé.

J'ai trouvé qu'il y avait plein de choses intéressantes dans cette séquence singulière. Son principal défaut étant le temps qu'elle demande en classe. Bien entendu, il n'est pas question de prévoir une séquence aussi longue et coûteuse en investissement, dès qu'il s'agit d'enseigner le lexique. Mais les élèves ont acquis des procédures, et ont mené une réflexion métacognitive sur la démarche. Ainsi, à l'avenir, j'espère qu'ils se souviendront de cette expérience, mais pas seulement pour être capables d'utiliser le mot *granuleux*. J'espère qu'ils auront remarqué l'efficacité de ce que nous avons mis en place et qu'ils pourront réutiliser des stratégies similaires au cours de leur scolarité. «Si nous apprenons mieux des mots que nous

aimons, touchons, manipulons, que nous observons et apprécions, alors caressons, contemplons, écoutons les mots ». J'ai été très insistante sur ce point, ce que mes élèves ont pu subtilement me faire remarquer. Cela dit, dès les premières séances, un déclic avait eu lieu, et au coeur des autres disciplines, une poignée d'entre eux s'autorisait déjà à exprimer leurs goûts quant aux mots nouveaux.

Dans le contexte du suivi d'une classe à plein temps, je prévois une programmation des rappels indispensables à la mémorisation à long terme. Pour cette année, j'ai programmé une séquence sur la lecture documentaire en période 5, au cours de laquelle les élèves retrouveront quelques-uns des adjectifs et où je pourrai raviver leur mémoire en évoquant le contexte de leur découverte. J'ai néanmoins eu beaucoup de mal à trouver des textes avec ce vocabulaire, ce qui a révélé un autre défaut de ma séquence. Les mots choisis n'étaient pas tous adaptés aux élèves, car trop rares dans les lectures qu'ils fréquentent. Je tenais à ce qu'il s'agisse de mots inconnus des élèves pour qu'ils puissent faire totalement abstraction du sens. Mais mes brefs échanges avec Virginie Actis m'ont permis de comprendre que c'est le texte cible qui doit déterminer la liste de mots ou entités lexicales à explorer en amont avec les élèves. On peut alors jouer sur la différenciation en faisant travailler les élèves sur des mots différents, en fonction de l'étendue répertoire lexical de chacun. Tout ce travail doit se dérouler avant la découverte du texte. Ainsi, en abordant un texte nouveau, les élèves pourront se réjouir d'en maîtriser le vocabulaire.

Je terminerais l'analyse de cette séquence en ajoutant que j'ai l'impression d'avoir également développé ma propre sensibilité lexicale. M'étant astreinte à mettre en pratique toutes les activités proposées aux élèves chez moi, j'ai pu choisir des mots que j'aime, des mots que je n'aime pas et essayer de comprendre ce qu'ils suscitent chez moi et pourquoi. Cette sous-compétence de la compétence lexicale telle que décrite par Ophélie Tremblay me semble fondamentale pour enseigner les mots et toutes leurs facettes à des enfants. Et je me réjouis à l'idée de pouvoir à nouveau partager avec eux des expériences similaires.

## Conclusion

Les expérimentations que j'ai menées en classe autour de l'enseignement du lexique auront duré un peu plus de six mois. Ce temps semi-long m'a permis de percevoir quelques transformations chez mes élèves, bien que je ne sois avec eux que la moitié du temps.

L'étude du lexique comme système semble avoir des effets positifs. Les élèves sont rassurés lorsqu'ils découvrent des mots nouveaux, de comprendre qu'ils peuvent les raccorder à quelque chose de connu. Certaines notions restent encore à approfondir dans ma classe, j'aimerais notamment aborder de manière plus spécifique les préfixes et suffixes pour que les élèves comprennent comment se forment les mots, en lien avec la découverte des différentes classes grammaticales.

Les stratégies d'inférence pour deviner le sens d'un mot inconnu sont à mon avis précieuses pour les élèves. Elles leur offrent une vraie indépendance et de la sérénité dans la lecture. Et je constate à ce stade de l'année que les progrès en lecture du petit garçon dont il est souvent question dans ce mémoire, sont en partie dus à sa récente acceptation de ne pas tout comprendre et de sa confiance grandissante en ses capacités.

La métacognition et l'explicitation systématique de tout ce qui est fait en classe évite les malentendus qui viennent parfois opaciser mes enseignements. De plus, les élèves aiment parler de la manière dont leur cerveau fonctionne, ça leur permet de prendre de la distance avec leurs difficultés et leurs erreurs, et ils ont l'impression d'avoir un peu plus de prise sur cet organe capricieux.

La sensibilité lexicale me semble enfin être une approche intéressante bien qu'à l'heure où j'écris ces lignes, je dispose malheureusement d'assez peu de recul sur les transformations opérées chez mes élèves. Néanmoins, j'ai remarqué que cela avait créé une culture et des repères communs au sein de ma classe. Cette quête singulière et un peu étrange, dans laquelle j'ai emmené (presque) tous les élèves, a fait naître entre eux de la complicité. Ainsi, ils se permettaient d'exprimer leurs goûts ou dégoûts pour des mots nouveaux rencontrés au cours de séances de lecture ou d'enseignement moral et civique.

« Maîtresse, moi je n'aime pas le mot «Poutine» m'a un jour dit une de mes élèves sur le chemin de la piscine. C'est moche quand on le prononce, ça sonne dur. »

La grande notion didactique que je n'avais pas anticipée, qui me semble maintenant essentielle et qui vient traverser toutes mes séquences, c'est qu'il est indispensable que tout

travail sur le lexique prenne sa source dans un texte authentique – qu’il s’agisse d’un texte de littérature ou non, écrit ou bien oral. Ce texte doit être de qualité, il doit être beau, car, par définition, un auteur talentueux est un auteur qui choisit ses mots avec précaution, et pour toutes ses dimensions. A nous, pédagogues, de rendre ces textes accessibles à tous les élèves. A nous de clarifier, structurer, relier le vocabulaire indispensable à leur compréhension. A nous de conserver quelques zones d’ombres, laissant aux élèves le soin de la recherche et la jouissance de la découverte du sens. A nous enfin, de les inviter à ressentir les mots, les textes, la texture, la musique, la richesse de la langue, que l’on accepte finalement de ne pas maîtriser complètement, pourvu qu’on y prenne plaisir.

Je pensais que ce mémoire apporterait toutes les réponses à mes questionnements mais j’ai l’impression qu’il a surtout soulevé de nouvelles interrogations, fait émerger de nouvelles pistes à explorer. La question de la programmation que je n’ai pas traitée dans ces lignes me semble cruciale : quelle progression dans les apprentissages, comment réussir à imbriquer l’enseignement du lexique et la progression en littérature ? Faut-il suivre les listes de mots que recommandent certains didacticiens ? Quels mots préférer ? Ceux en lien avec la culture de l’école ? Comment différencier ? Les corpus de mots doivent-ils varier d’un élève à l’autre ? Partir de la sensibilité lexicale de chacun serait-il une piste ?

Il est en tous cas certain que j’ai amorcé un travail de fond – bien qu’expérimental – avec les élèves, dont je ferai part aux enseignants de CE2 qui les accueilleront l’année prochaine (j’ai la chance d’avoir les trois professeurs de CE2 déjà en poste à l’école, et ils ont suivi mes projets avec bienveillance, intérêt et esprit critique).

De mon côté, je pense n’en être qu’aux balbutiements de ma recherche. Cette aventure m’a passionnée. Et cela me rappelle ce que m’a dit un enseignant rencontré il y a plusieurs années, bien avant que je m’oriente dans cette voie : « Notre métier est fantastique : on n’a jamais fini de chercher, jamais fini d’apprendre. Nous sommes des artisans, des scientifiques, des sociologues, des psychologues, mais avant tout nous sommes d’éternels élèves ».

## Références bibliographiques

Berthier, J.L. Borst, G. Desnos, M. Guilleray, F. (2018) *Les Neurosciences cognitives dans la classe. Guide pratique pour expérimenter et adapter ses pratiques pédagogiques*. Paris : ESF Sciences humaines.

Cellier, M (2014) *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire* Paris : Editions Retz

Cellier, M. (2011). *Le Vocabulaire et son enseignement, des outils pour structurer l'apprentissage*. [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/57/6/Micheline\\_Cellier\\_111202\\_C\\_201576.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf) (consulté le : 25/04/2022)

Charmeux, E. (2014) *Enseigner le vocabulaire autrement* Lyon : Chronique sociale

Direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse. (2021, juin). *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*. Ministère de l'Education nationale de la Jeunesse et des Sports

Direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse. (2021, juin). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Ministère de l'Education nationale de la Jeunesse et des Sports

Garcia-Debanc, C. Masseron, C. Ronveaux, C. (2013) *Enseigner le lexique* Namur : Presses universitaires de Namur

Goigoux, R., & Cèbe, S. (2018) *Lectorino & Lectorinette CE1-CE2 + CD-Rom (Apprendre à comprendre)* Paris : Editions Retz

Goubier, I. (2016). *Lexique*. [https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/p1\\_2065403/lexique](https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_2065403/lexique).

Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, p 163-183

Meirieu, P. (2018) *Le plaisir d'apprendre*, Paris : éditions Autrement

Nonnon, E. (2011) *Le vocabulaire et son enseignement, quelques critères pour le développement du vocabulaire.*

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/95/1/Elisabeth\\_Nonnon\\_111209\\_C\\_201951.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/95/1/Elisabeth_Nonnon_111209_C_201951.pdf) (consulté le 25/04/2022)

Picoche, J. (2018). Enseigner le vocabulaire, *Etudes pédagogiques*, 1 [aplettres.org/lamethodevocanet.pdf](http://aplettres.org/lamethodevocanet.pdf), (consulté le 25/04/2022)

Picoche, J. (2011) *Le vocabulaire et son enseignement. Lexique et vocabulaire, quelques principes d'enseignement à l'école*

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/14/4/Jacqueline\\_Picoche\\_111202\\_avec\\_couv\\_201144.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf) (consulté le 25/04/2022)

Picoche, J. (2013) *Vocanet, une démarche novatrice et un dispositif simple pour l'enseignement du vocabulaire à l'école* <http://www.vocanet.fr> (consulté le 25/04/2022)

Sendak, M. (2015) [1963] *Max et les maximonstres*, Paris : Ecole des loisirs

SCOTT, J. & NAGY, W. E. (2009). « Developing Word Consciousness ». In : Graves, M. (éd.), *Essential Readings on Vocabulary Instruction*. Newark : International Reading Association

Tremblay, O. (2021). « Sensibilité lexicale » : l'émergence d'un concept en didactique du lexique. *Pratiques* (189 – 190)

## Annexes

### Annexe 1

Aminta, S. (2011) *220 activités pour enrichir son vocabulaire, cycle 2 CE1* (Outils pour le français). Magnard – extraits des pages 7 et 58



### Annexe 2

Aminta, S. (2011) *220 activités pour enrichir son vocabulaire, cycle 2 CE1* (Outils pour le français). Magnard – extrait de la page 114

#### Découverte collective

Effectuer un sondage auprès des élèves permettra de savoir si certains d'entre eux pratiquent un instrument de musique. On pourra également lister avec eux le nom des instruments qu'ils connaissent. Un tri d'images représentant des instruments permettra d'observer les classements spontanés effectués par les élèves.



### Annexe 3

Lexique – séquence 2, Collecter, classer, catégoriser, réemployer – La peur / fiche séquence

Lexique – séquence 2				
Collecter, classer, catégoriser, réemployer – La peur				
<u>Objectif de la séance :</u> collecter, classer, catégoriser et employer un ensemble de mots autour du thème de la peur afin de comprendre que le lexique est un ensemble structuré dans lequel les mots sont intégrés à des réseaux.		<u>Programmes :</u> Construire le lexique / savoir trouver des synonymes, des antonymes, des mots de la même famille lexicale, sans que ces notions ne constituent des objets d'apprentissage ; S'initier à l'orthographe lexicale / être capable de regrouper des mots par séries (familles de mots, mots reliés par des analogies morphologiques).		
Séance	Objectif	Compétences	Activités / Modalité	Matériel
1 30 min	Collecter dans son stock lexical et dans deux extraits d'un album de littérature jeunesse le plus grand nombre de mots en lien avec la peur	Trouver des mots d'un même champ lexical	1. recherche individuelle 2. collecte en binôme 3. mise en commun et bilan	2 extraits de l'album <i>Max et les maximonstrés</i> (Maurice Sendak) Ardoises
2 40 min	Classer les entités lexicales collectées en séance 1	Etre capable de regrouper des mots en fonction de la manière dont ils s'écrivent, se prononcent, de leur sens et éventuellement de leur classe grammaticale	1. par groupe de 4, proposer un classement des mots 2. en classe entière, chaque groupe propose un ensemble et justifier 3. identifier les mots qui appartiennent à plusieurs ensembles (émergence de la notion de réseaux) 4. Bilan et création d'un affichage collectif	Etiquettes mots (1 jeu par îlot)  Affichage canson vierge
3 40 min	Catégoriser et enrichir les ensembles de mots	Identifier ce qui relie les mots entre eux (sens, base écrite, prononciation référentiel)	1. à deux, donner un nom à chaque ensemble de mots 2. mise en commun et choix des catégories concervées 3. individuellement, proposer d'autres mots que l'on pourrait ajouter à chaque catégorie 4. mise en commun et finalisation de l'affichage collectif	
4	Réemployer les mots de l'affichage	Utiliser les mots appris pour	1. Individuellement préparer la narration d'une histoire réelle	Affichage collectif

30 min	collectif dans un contexte différent	mieux parler	ou fictive en lien avec Halloween 2. Interventions orales en continu de 2 à 3 min de quelques élèves – individuellement les élèves remplissent une grille d'écoute en lien avec le vocabulaire	Grilles d'écoute
--------	--------------------------------------	--------------	---	------------------

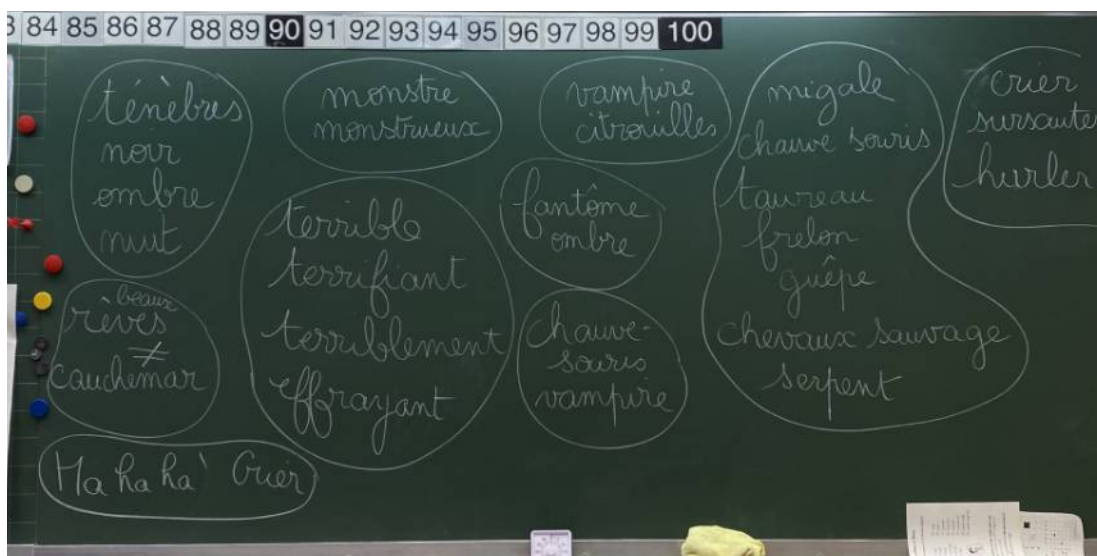
#### Annexe 4 :

Lexique – séquence 2, Collecter, classer, catégoriser, réemployer – La peur / séance 1 / ardoises d'élèves



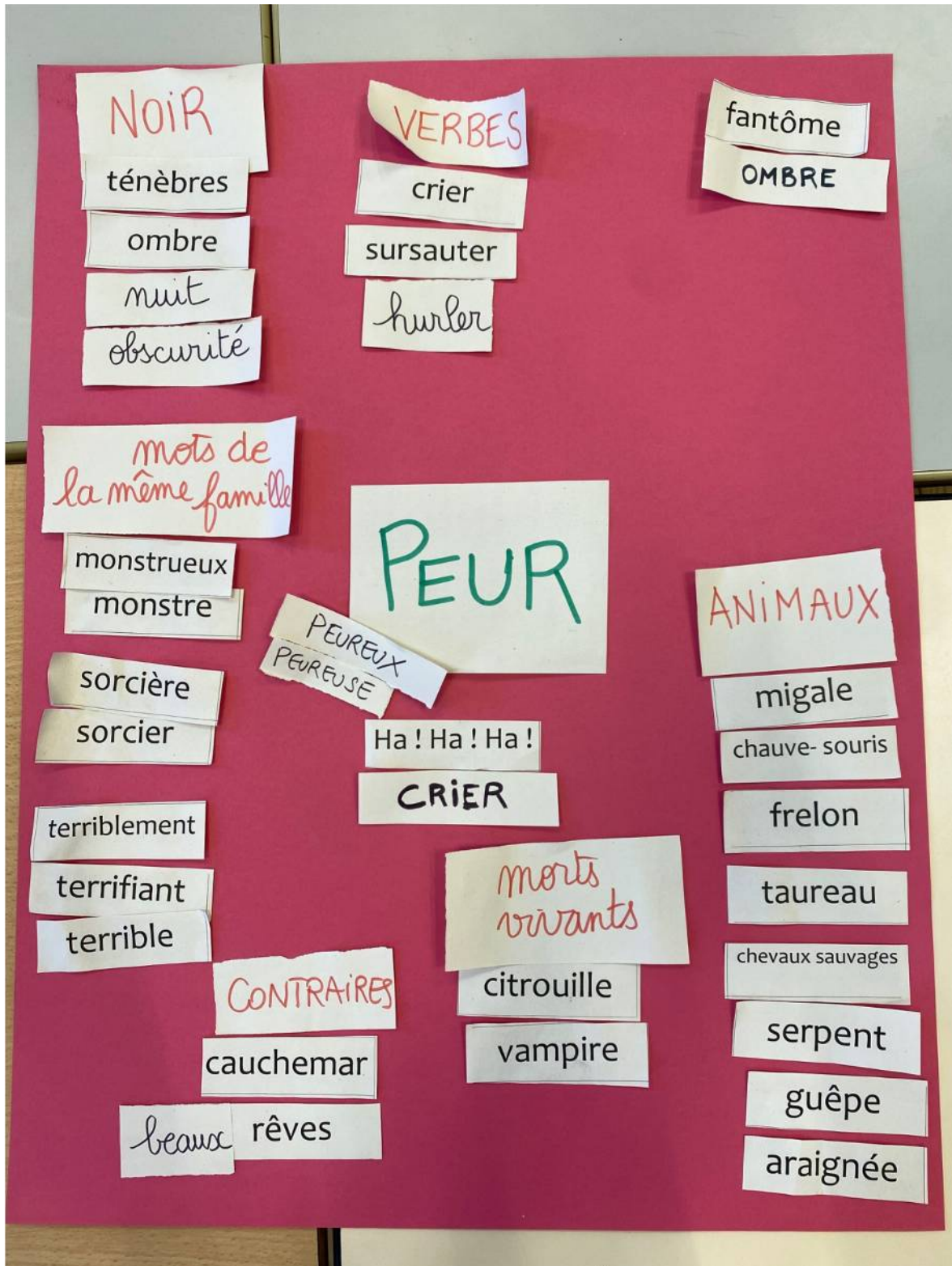
#### Annexe 5 :

Lexique – séquence 2, Collecter, classer, catégoriser, réemployer – La peur / séance 2 / classements et mise en commun – tableau de la classe



**Annexe 6 :**

Lexique – séquence 2, Collecter, classer, catégoriser, réemployer – La peur / séance 3 /  
affichage collectif



## Annexe 7 :

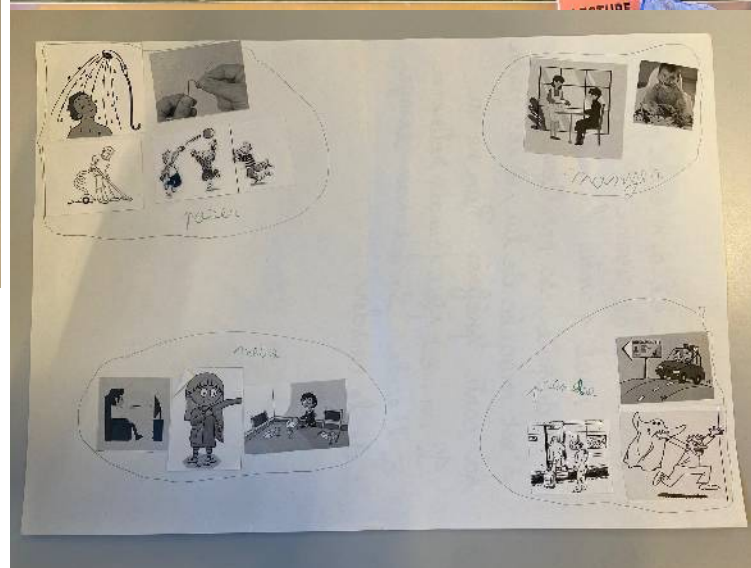
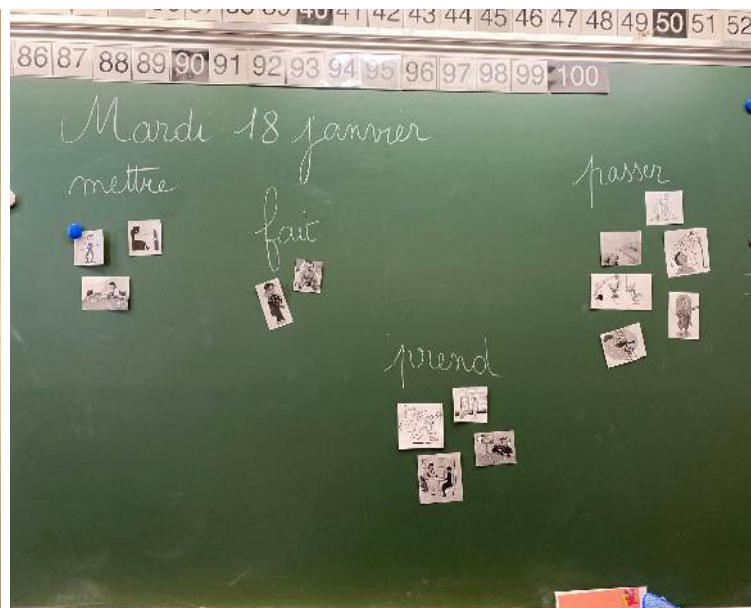
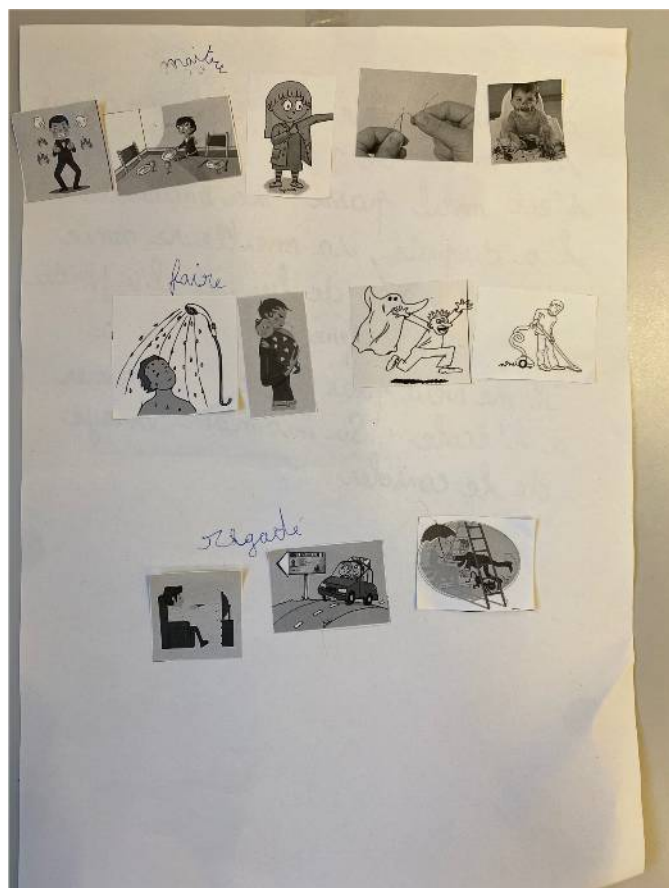
### Lexique – séquence 3, polysémie des verbes – fiche séquence

Lexique – séquence 3 Polysémie des verbes				
Objectifs de la séance : comprendre la notion de polysémie des verbes découvrir les nombreux sens de certains verbes courants identifier des stratégies pour en deviner le sens.			Programmes : Construire le lexique	
Séance	Objectif	Déroulé	Matériel	Modalités
Rituel	Jouer avec la polysémie	Proposer au tableau une énigme type Père Fourras ( <i>ex : si les triangles en ont trois, les montagnes n'en ont qu'un</i> )	-	Individuel
1	Situation déclenchante Découvrir la notion de polysémie à travers les albums d'Alain Le Saux	1. Lecture magistrale de pages choisies de deux albums d'Alain Le Saux 2. A partir de phrases, produire des illustrations qui jouent sur la polysémie des verbes. <i>Ex : il a pris le train</i> 3. Exposition des dessins sur le tableau et réactions	Albums La maîtresse m'a dit ... et Le prof m'a dit ... d'Alain le Saux Feuilles blanches	Classe entière Individuel
2.	A travers l'exemple du verbe « faire » découvrir la diversité de sens que peut avoir un verbe	1. Dans les phrases, souligner le verbe « faire » (conjugué ou non) 2. Associer les images aux bonnes phrases. 3. Trouver d'autres phrases avec le verbe « faire » 4. Reformuler les phrases pour faire disparaître le verbe « faire »	Fiches avec les phrases Fiches avec illustrations et phrases à relier Cahier d'essai	Individuel Classe entière Binômes
3.	Classification des différents sens du verbe faire, faire émerger des procédures pour en comprendre le sens	1. Classer les étiquettes phrases construites avec « faire » en fonction de son sens. 2. Mise en commun. 3. Ecrire une phrase avec « faire » et la classer avec les autres 4. Bilan – liste des procédures élèves pertinentes	Étiquettes phrases (1 jeu pour 4)	Groupe de 4 Classe entière
4.	Elargir la notion à d'autres verbes (prendre, passer et mettre)	1. Classer des images en identifiant les verbes polysémiques qui se cachent derrière ( <i>ex : image d'un monsieur qui prend sa douche et image d'une femme qui prend le train</i> )	Étiquettes images (1 jeu pour 4)	Groupe de 4 Classe entière

		2. Mise en commun		
5.	Réinvestir la notion en production d'écrit.	1. Lecture d'une comptine écrite par PE qui joue avec la polysémie du verbe « jouer » 2. Ecriture d'une comptine similaire avec un des verbes au choix : « prendre », « mettre » et « passer » 3. Quelques élèves peuvent lire leur production à leurs camarades.	Banque de phrases avec le verbe faire.	Classe entière Individuel
6.	Evaluation sommative	1. Réaliser l'évaluation où les élèves retrouvent les verbes « faire », « mettre », « prendre », « passer » (reformulations, dessin, identification du sens) 2. Correction différenciée	Fiches évaluation	Individuel

### Annexe 8 :

Lexique – séquence 3, polysémie des verbes – productions d'élèves



**Annexe 9 :**

Lexique – séquence 3, polysémie des verbes – séance 5 – comptines produites par les élèves

Lundi 24 janvier

Vocabulaire

- Je passe à l'étape 2!

bien! - Et moi je passe à l'étape 3.

- Et moi je passe à rien.

- Et moi je passe mes vacances à la mer.

- Attention voilà la métrisse

elle passe voir le travail.

- Pour le Antoine Il passe son temps la

Je m'en suis fait prendre.

Zangiror zigoto  
vocabulary

Te veux prendre m'as chaussures  
me

Prends les et va t'en d'ici

prends ta colle t'on cahier de liaison

prends tes fautes et va à l'école

et prends ta tenue et pars d'ici!

bien, mais dans les 5 premières phrases le verbe prendre a le même sens

vocabulaire

prendre ses jambes à son  
cou ses avoir pour prendre  
feu es prendre son petit  
régner prendre le soleil  
es prendre une décision pour  
une fois dans ses prendre  
quelqu'un à la maison  
prendre ses quartiers es  
prendre le train le bus et  
la vision se faire prendre  
es prendre ses papiers

C'est bien  
Il faudrait maintenant  
réussir à  
écrire une  
histoire avec  
toutes ces  
formulations  
et ces sens  
du verbe  
prendre

Annexe 10 :

Lexique – séquence 3, polysémie des verbes – évaluation - production d'élève

**Evaluation de vocabulaire** *exercices sont bien réussis*  
**Un verbe, plusieurs sens !**

1) Dans les phrases suivantes, par quel verbe peux-tu remplacer le verbe METTRE ?  
Entoure la bonne réponse.

1. Je mets mon gilet. enfile – pose – commence	2. Je mets du sel dans ma soupe. allume – verse – commence
3. Je mets la télévision regarde – allume – enfile	4. Les enfants mettent la table regardent – posent – installent

2) Relie chaque phrase à celle qui veut dire la même chose

Je mets mon bonnet.	•	Je saisis un bonnet avec la main.
Je fais un bonnet.	•	J'enfile un bonnet sur ma tête.
Je prends un bonnet.	•	Je lui prête un bonnet.
Je lui passe un bonnet.	•	Je tricote un bonnet.

3) Réécris les phrases suivantes sans utiliser le verbe faire.

J'ai fait tous mes devoirs pour mercredi.  
*J'ai écrit mes devoirs pour mercredi.*

Je vais faire les courses pour l'anniversaire de Matéo.  
*Je vais acheter les courses pour l'anniversaire de Matéo.*

A la fin de l'année, les enfants souhaitent faire une maquette de l'école.  
*A la fin de l'année les enfants souhaitent fabriquer une maquette de l'école.*

Léa fait de l'aïkido tous les mercredis.  
*Léa apprend l'aïkido tous les mercredis.*

4. Choisis une des phrases suivantes et au dos de cette feuille, dessine une illustration en détournant le sens du verbe.

Cet homme met tout le temps son nez dans les affaires des autres.

Maman prend l'avion toute seule.

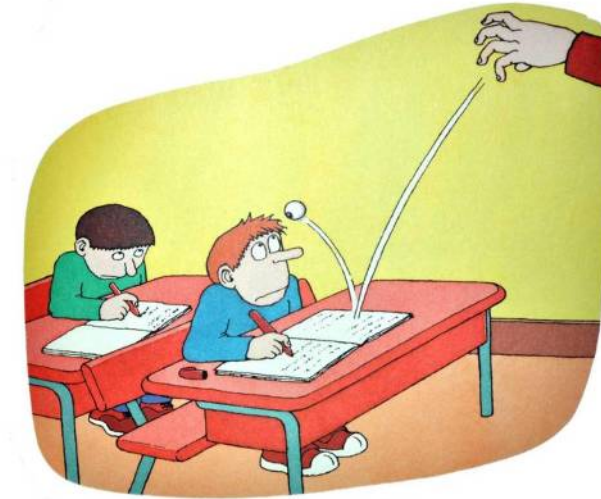
J'ai fait la tour Eiffel hier avec mon cousin.

*Sur ton dessin je vois voir deux enfants qui visitent la tour Eiffel. ce qui est le sens du verbe faire dans cette phrase. Je souhaitais que tu détournes la phrase en utilisant un autre sens que tu connais du verbe faire, par exemple fabriquer*

**Annexe 11 :**

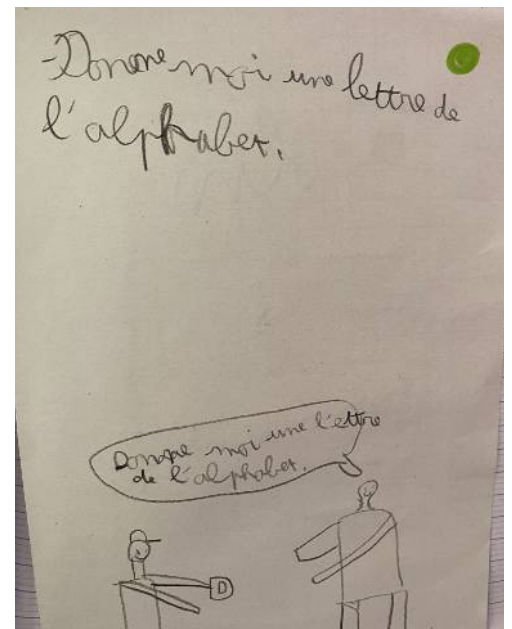
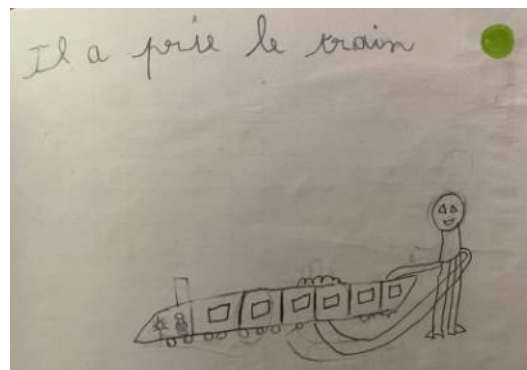
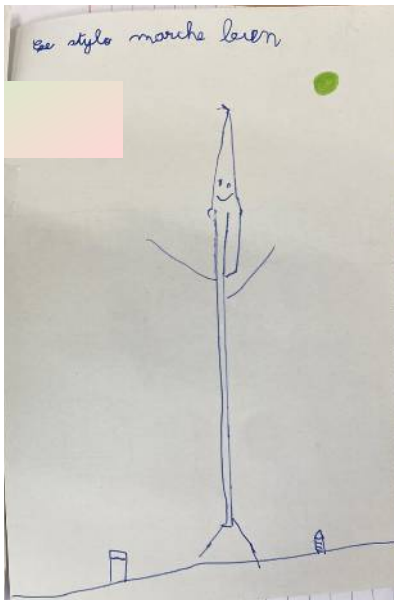
Le Saux A., (2006) *La maîtresse m'a dit qu'il fallait bien posséder la langue française*  
(Albums enfants). Rivages

La maîtresse m'a dit...



...qu'elle allait jeter un œil sur mon cahier d'exercices.

**Annexe 12 :** Lexique – séquence 3, polysémie des verbes – séance 1 - productions d'élèves





**Annexe 13 : Lexique – séquence 4, sensibilité lexicale – fiche séquence**

<b>Lexique – séquence 4</b>				
Adjectifs et transformation de la matière – apprendre à aimer et ressentir les mots				
<b>Objectif de la séquence</b> : travailler sur les émotions et les sens pour comprendre qu’ils entrent en jeu dans l’apprentissage et la mémorisation du lexique				
<b>Programme - lexique</b> Construire le lexique pour mieux parler, mieux lire et mieux écrire.		<b>Compétences arts plastiques</b> Expérimenter, produire, créer : - S’appropriier par les sens les éléments du langage plastique : matière - Observer les effets produits par ses gestes, par les outils utilisés. - Tirer parti de trouvailles fortuites, saisir les effets du hasard. - Donner forme à son imaginaire en explorant la diversité des domaines S’exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs : - Repérer les éléments du langage plastique dans une production : couleurs, formes, matières, support...		
Séances	Objectif	Activités	Modalités	Matériel
1	S’interroger sur l’amour des mots et lister les caractéristiques des mots qui sont susceptibles de nous plaire ou au contraire de nous déplaire.	Découverte et lecture d’un poème de Jacques Roubaud Voici « Ce que dit le cochon » Commentaire du poème, réaction des élèves. Sondage – Classer les mots (aime/indifférent/déteste) Discussion – qu’est-ce qui fait qu’on aime un mot ou pas ?	Classe entière Individuel	Poème
2	Choisir deux adjectifs en fonction d’autres critères que le sens puis en déterminer le sens grâce au contexte des phrases et leur morphologie.	1. Choisir parmi un corpus d’adjectifs, deux adjectifs, soit parce qu’on les aime, soit parce qu’on ne les aime pas, et écrire une phrase ou deux pour expliquer son choix. 2. Par deux, à partir d’un corpus de phrases comportant les adjectifs choisis, faire une hypothèse quant à leur signification. 3. Mise en commun et élaboration d’une trace écrite de classe.	Individuel Binômes Classe entière	Corpus de mots (1 par élève)  Corpus de phrase (6 par mot)  A3 vierge
2 bis Ajouté	Poursuivre l’enquête sur le sens des adjectifs	1. A partir d’un moodboard, deviner quel adjectif correspond à quels visuels. 2. Affiner les définitions	Groupes de 4 Classe entière	Moodboard (PC + vidéoprojecteur)

		3. Trouver des mots de la même famille, des synonymes, etc		
3 et 4	Créer des échantillons de carton en lien avec un adjectif du corpus pour constituer un imagier de la classe	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recherche individuelle</li> <li>2. Questionnement de la classe – quelles difficultés, quels outils nécessaires pour les contourner ?+ mise à disposition de colle, ciseaux, eau..</li> <li>3. Election des échantillons qui constitueront l'imagier en justifiant et commentant l'effet rendu</li> <li>4. Constitution de l'imagier</li> </ol>	<p>Individuel Classe entière Groupes de mission (élection, imagier, rangement)</p>	<p>Plaques de carton (50)</p> <p>Ciseaux, colle, stylos, eau, autres outils</p>
5	Découvrir le travail d'une artiste qui travaille également le carton. Réinvestir les adjectifs du répertoire.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Projection de 3 œuvres d'Eva Jospin. Réaction des élèves.</li> <li>2. Présentation de l'artiste et de sa démarche</li> <li>3. Produire à l'écrit un texte de 3 à 5 lignes décrivant une des œuvres d'Eva Jospin et l'effet qu'elle produit sur soi, en utilisant au moins 3 adjectifs rencontrés dans la séquence.</li> </ol>	<p>Classe entière Individuel</p>	Dossier Eva Jospin (ordi vidéo proj)

**Annexe 14 : Lexique – séquence 4, sensibilité lexicale – séance 2 – production élève**

J'ai choisi tarabiscoté parce que  
je le aime pas parce que je aime  
pas a faire la lettre sésicicici

---

J'ai choisi délavé parce que  
il est bisarrié 😊



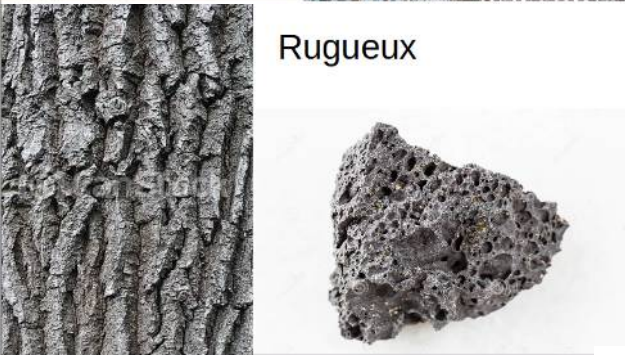



J'ai choisi le mot bariolé  
parce que j'aime pas  
très bien a le prononcer.

J'ai choisi d'ornier parce que  
c'est bizarre

j'aime le mot tarabiscoté parce que  
sa me fait penser a une bijouterie.

j'aime le mot dora parce que  
sa me fait penser a ma favorite

Annexe 15 : Lexique – séquence 4, sensibilité lexicale – séance 2bis - moodboard

<p>Ajouré</p> 	<p>Tarabiscoté</p> 
<p>Rugueux</p> 	<p>Torsadé</p> 
<p>Granuleux</p> 	<p>Ondulé</p> 

Annexe 16 : Lexique – séquence 4, sensibilité lexicale – séance 3 et 4 – imagier





Annexe 17 : Lexique – séquence 4, sensibilité lexicale – séance 3 et 4 – œuvres d’Eva Jospin

