



HAL
open science

Appropriation du lexique du portrait en CP

Angéline Blanchin

► **To cite this version:**

| Angéline Blanchin. Appropriation du lexique du portrait en CP. Education. 2022. dumas-04206871

HAL Id: dumas-04206871

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04206871>

Submitted on 14 Sep 2023

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 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

**Titre du Mémoire : Appropriation du
lexique du portrait en CP**

Présenté par Angéline Blanchin

Première partie rédigée en collaboration avec Carine Bernardeau

Mémoire encadré par Fanny Rinck et Catherine Brissaud

Remerciements.....	5
Introduction	6
Etat de l’art	6
1. Le lexique.....	7
1.1. Une définition du lexique.....	7
1.2. L’importance de l’apprentissage du lexique	8
<i>1.2.1. Comprendre le monde</i>	<i>8</i>
<i>1.2.2. L’acquisition de mots et les inégalités</i>	<i>8</i>
<i>1.2.3. Lecture compréhension et vocabulaire</i>	<i>9</i>
1.3. Les différences d’enseignement du lexique et les limites.....	9
<i>1.3.1. Les listes de mots.....</i>	<i>9</i>
<i>1.3.2. Partir du mot isolé pour étudier sa polysémie</i>	<i>10</i>
<i>1.3.3. Une méthode basée sur le contexte</i>	<i>11</i>
1.4. La méthode de contextualisation, décontextualisation, recontextualisation et son aide à la mémorisation.....	12
<i>1.4.1. Apprentissage et mémorisation du vocabulaire</i>	<i>12</i>
<i>1.4.2. Contextualisation</i>	<i>13</i>
<i>1.4.3. Décontextualisation.....</i>	<i>13</i>
<i>1.4.4. Recontextualisation</i>	<i>14</i>
2. Travailler le lexique à travers l’écrit d’un portrait.....	15
2.1. La production d’écrits	15
<i>2.1.1. L’importance de l’écrit.....</i>	<i>15</i>
<i>2.1.2. Les obstacles à la production d’écrits.....</i>	<i>15</i>
<i>2.1.3. Eléments nécessaires à la mise en œuvre d’une production d’écrits</i>	<i>17</i>
2.2 Le genre du portrait.....	17
<i>2.2.1. La description.....</i>	<i>17</i>
<i>2.2.2. Une branche de la description : le portrait.....</i>	<i>18</i>
<i>2.2.2.1. Généralités sur le portrait</i>	<i>18</i>
<i>2.2.2.2. Le portrait du monstre</i>	<i>19</i>
3. Problématique.....	19
Méthode.....	20
1. Participants	20
2. Matériel et procédure	21

2.1. Le pré-test	22
2.2. Séance 1 : livre <i>Va-T'en Grand Monstre Vert !</i> (50 min, semaine 1).....	22
2.3. Séance 2 : livre <i>Gruffalo</i> (50 min, semaine 2) (1)	23
2.4. Séance 3 : livre <i>Gruffalo</i> (15 min, semaine 2) (2)	24
2.5. Séance 4 : livre <i>Comment ratatiner les sorcières ?</i> (50 min, semaine 3) (1)	24
2.6. Séance 5 : livre <i>Comment ratatiner les sorcières ?</i> (50 min, semaine 4) (2)	25
2.7. Séance 6 : étape de décontextualisation (50 min, semaine 5)	25
2.8. Séance 7 : étape de recontextualisation, post-test (50 min, semaine 6)	26
Résultats	27
1. Résultats relatifs à notre première hypothèse.....	27
1.1. Résultats moyens	27
1.1.1. <i>Nombre de mots total produits</i>	27
1.1.2. <i>Nombre de mots de vocabulaire dans les productions.....</i>	28
1.1.3. <i>Nombre de mots de vocabulaire étudiés comparé aux mots non étudiés.....</i>	28
1.1.4. <i>Nombre de catégories utilisées</i>	28
1.2. Focalisation sur les résultats par groupe de niveau	28
1.2.1. <i>Groupe A</i>	28
1.2.2. <i>Groupe B</i>	30
1.2.3. <i>Groupe C</i>	31
1.3. Conclusion concernant la première hypothèse.....	32
2. Résultats relatifs à notre deuxième hypothèse	32
2.1. Résultats de la catégorisation en groupe.....	32
2.2. Résultats de la catégorisation en individuel.....	33
2.2.1. <i>Résultats des élèves du groupe A</i>	33
2.2.2. <i>Résultats des élèves du groupe B</i>	33
2.2.3. <i>Résultats des élèves du groupe C</i>	34
2.3. Conclusion concernant la deuxième hypothèse.	34
3. Résultats relatifs à notre dernière hypothèse.....	35
3.1. Utilisation des différentes catégories dans les productions des élèves.	35
3.2. Les deux axes sont-ils présents dans les productions des élèves ?	35
3.2.1. <i>Elèves du groupe A.....</i>	36
3.2.2. <i>Elèves du groupe B.....</i>	36
3.2.3. <i>Elèves du groupe C</i>	37

3.3. Conclusion concernant la dernière hypothèse.....	37
Discussion	38
1. Analyse des Résultats	38
1.1. Première hypothèse.....	38
<i>1.1.1. Nombre total de mots</i>	<i>38</i>
<i>1.1.2. Nombre de mots de vocabulaire.....</i>	<i>39</i>
<i>1.1.3. Nombre de mots de vocabulaire étudiés et non étudiés</i>	<i>39</i>
<i>1.1.4. Nombre de catégories utilisées.</i>	<i>39</i>
<i>1.1.5. Conclusion concernant l'analyse de la première hypothèse.....</i>	<i>40</i>
1.2. Deuxième hypothèse.....	40
<i>1.2.1. Catégorisation en groupe.....</i>	<i>40</i>
<i>1.2.2. Catégorisation en individuel.</i>	<i>41</i>
<i>1.2.3. Conclusion de l'analyse concernant la deuxième hypothèse.....</i>	<i>41</i>
1.3. Dernière hypothèse.	41
<i>1.3.1. Catégories présentes dans les productions des élèves.....</i>	<i>41</i>
<i>1.3.2. Conclusion concernant l'analyse de la dernière hypothèse.....</i>	<i>42</i>
2. Points forts de notre séquence.	42
3. Limites de notre dispositif et améliorations possibles	43
4. Prolongements envisagés.....	44
5. Conclusion	45
Bibliographie :	46
Annexes.....	47

Remerciements

Je souhaite remercier tout d'abord Mme Rinck et Mme Brissaud, pour leur accompagnement, leur écoute, leurs retours et conseils éclairants.

Je voudrais remercier également toute l'équipe pédagogique de l'école Saint Exupéry d'Apprieu pour leur accueil.

Je tiens à remercier Mr Sailler pour son aide tout au long de notre stage et pour ses conseils avisés pour la mise en œuvre de notre mémoire.

Je remercie mon binôme de stage Carine Bernardeau pour son soutien, son aide et pour notre collaboration pour ce mémoire.

Enfin, je remercie mes proches pour leur écoute et leur appui.

Introduction

Nous ne cessons de découvrir de nouveaux mots tout le long de notre vie. Comme indiqué dans les programmes de cycle 2 (MEN,2020), la construction du lexique est une compétence à acquérir afin de mieux s'exprimer à l'oral et à l'écrit. Le sujet de l'apprentissage du vocabulaire nous semblait intéressant et adapté au niveau de la classe de CP dans laquelle nous avons effectué notre stage deux jours par semaine, de fin janvier à début mai. La recherche de différents thèmes nous a amené à faire travailler le vocabulaire à travers la description, faisant partie intégrante de l'univers oral et écrit des élèves.

Afin de susciter leur intérêt et de les motiver, nous avons décidé de nous baser sur des albums jeunesse pour en extraire le vocabulaire de descriptions des différents personnages.

Un autre enjeu de l'enseignement, particulièrement pour les classes de CP, est l'apprentissage de l'écrit. Nos différentes recherches ont porté notre attention sur l'impact du réinvestissement du vocabulaire en production d'écrits pour favoriser sa mémorisation. Suite à nos lectures, notre problématique est la suivante : « en quoi le fait de travailler le lexique en lien avec le genre du portrait dans divers contextes permet aux élèves de se l'approprier et de le réinvestir ? » Nous aborderons cette question en travaillant le lexique du portrait de monstres, à partir d'albums jeunesse, en nous basant sur la méthode de contextualisation, décontextualisation, recontextualisation décrite par M.Cellier (2015) pour l'apprentissage du lexique.

Nous aborderons dans l'état de l'art, le sujet du lexique, puis le travail de celui-ci à travers l'écrit d'un portrait. Nous finirons l'état de l'art par une présentation de notre problématique. La deuxième partie de cet écrit, la méthodologie, sera composée d'une synthèse sur les participants de notre étude ainsi que du déroulé de notre séquence d'enseignement. Nous finirons par présenter les résultats de notre dispositif et les analyserons dans la partie discussion.

Etat de l'art

Notre mémoire s'intéresse à l'enseignement et l'apprentissage du lexique auprès d'élèves de CP à partir d'albums de littérature de jeunesse présentant des descriptions de monstres. Notre séquence se termine par une production d'écrits, dans laquelle les élèves rédigeront le portrait d'un monstre. Dans la première partie de cet état de l'art, nous développerons la question du lexique, les manières de le travailler en classe, pour en venir à l'approche que nous avons retenue, la méthode par contextualisation, décontextualisation et recontextualisation. Nous détaillerons dans une seconde partie la production d'écrits et les écrits de description de type portraits.

1. Le lexique

1.1. Une définition du lexique

Le lexique représente la globalité des mots de notre langue (Cellier, 2015). Le vocabulaire est une sous-partie du lexique dont dispose l'individu. Aucun locuteur ne maîtrise l'ensemble du lexique d'une langue. La langue est complexe et organisée, mais elle évolue selon le temps, ce qui pousse le lexique à changer également. Certains mots peuvent connaître, au fil de l'histoire, des modifications phonétiques (du point de vue de la prononciation), syntaxiques (la façon dont les mots se rattachent les uns aux autres et s'organisent dans une phrase) ou encore sémantiques (au niveau du sens en lui-même) (Léon, 1998). De nouveaux mots apparaissent de façon continue, ils sont générés selon les besoins, afin de répondre à certaines situations (Cellier, 2015). Le lexique est étroitement lié à la grammaire de la langue qui évolue également. Le lexique se distingue au niveau des lieux de vie, des pays, des cultures mais aussi selon les milieux socio-culturels d'un même pays, voire d'une région (Cellier, 2015), ce qui crée des différences interindividuelles au niveau du lexique (Cellier, 2015).

Ce lexique se modifie également à l'échelle de l'individu lui-même. Le lexique d'un individu se développe tout au long de sa vie, « l'homme ne cesse d'apprendre, d'utiliser ou de comprendre de nouveaux mots » (Cellier, 2015, p. 11)

D'après la ressource Eduscol intitulée Comment enseigner le vocabulaire (2020), « le lexique est un ensemble structuré de termes mis en réseaux et associés, reliés entre eux par des relations de sens (champs lexicaux, synonymie, polysémie...), de hiérarchie (hyponymie...), de forme (dérivation...) ou d'histoire (étymologie) ». Ces différentes relations sont définies par M.Cellier comme des domaines. Selon elle, le lexique est organisé en trois domaines ; le domaine sémantique, qui a rapport au sens, morphologique lié à la « forme des mots » (Cellier, 2015), à leur construction et le domaine historique en rapport avec leur origine. Ces trois thèmes ne sont pas enseignés dans leur intégralité à l'école. Au cycle 2, les notions travaillées du point de vue sémantique par exemple sont nombreuses, elles peuvent concerner les champs lexicaux, un vocabulaire spécifique ou encore la synonymie (Cellier, 2015).

La grammaire, le lexique et l'orthographe sont étroitement liés, l'enrichissement lexical s'accompagne du développement de la conscience orthographique où les élèves de CP analysent la présence de certaines syllabes et les relations entre graphèmes et phonèmes (MEN, Eduscol, Enseigner le vocabulaire, 2020). Les programmes de cycle 2 placent le lexique dans l'étude de la langue aux côtés de la grammaire et de l'orthographe. Lorsque les élèves se penchent sur de l'analyse grammaticale, ils étudient des mots et peuvent en rencontrer des nouveaux, cela permet donc de développer le lexique de l'élève.

Les compétences associées à la construction du lexique et à notre sujet d'étude sont de « mobiliser des mots en fonction des lectures et des activités conduites, pour mieux parler, mieux comprendre », « savoir trouver des synonymes, des antonymes, des mots de la même famille lexicale, sans que ces notions ne constituent des objets d'apprentissage », ainsi que « mieux écrire ». En effet, ces compétences permettront aux élèves une meilleure expression orale et une meilleure compréhension des mots, ce qui conduira également à fournir aux élèves des outils pour améliorer leurs productions d'écrits.

L'enjeu du lexique est l'appropriation des mots pour être ensuite capable de les réemployer (Cellier, 2015). R.Léon (1998) définit cette appropriation comme la « capacité à définir les mots de façon de plus en plus précise » (Léon, 1998, p. 66), c'est-à-dire d'utiliser la compétence sémantique du lexique appris. Afin d'apprendre le lexique, selon la ressource Eduscol sur comment enseigner le vocabulaire (2020), il est nécessaire de passer par une explicitation des nouveaux termes pour élaborer une organisation des relations sous-jacentes au lexique.

1.2. L'importance de l'apprentissage du lexique

1.2.1. Comprendre le monde

Le lexique est un « bien commun » qui existait avant l'élève, il aide au perfectionnement de la pensée et à la vision du monde (Cellier, 2015). Par le lexique, l'élève comprend la société et son organisation, il permet également une meilleure communication avec autrui afin de s'ancrer davantage dans la société. Il est nécessaire que l'élève assimile la langue et donc le lexique pour qu'il se l'approprie (Cellier, 2015). R.Léon (1998) rejoint cette idée, les mots permettent de « mieux comprendre le monde », ils font partie de la structuration de la maîtrise de la langue, tout comme la grammaire. C'est pourquoi il est important d'augmenter son capital de mots (Léon, 1998). Posséder du lexique, savoir l'utiliser et connaître l'organisation de sa langue est une exigence sociale (Léon, 1998).

1.2.2. L'acquisition de mots et les inégalités

Avant l'entrée à l'école, l'enfant connaît une explosion lexicale à environ 24 mois. Il passe d'une production de 50 à 60 mots à 18 mois à plus de 300 mots à 24 mois (Cellier, 2015). Mais ces chiffres varient selon les enfants. Il faut préciser qu'il existe un décalage entre le nombre de mots compris et celui des mots produits (Cellier, 2015). En effet, même à l'âge adulte, nous sommes capables de comprendre plus de mots que nous en produisons.

C'est pendant l'école élémentaire que l'enfant connaît une autre période de forte acquisition du lexique. Cette augmentation se fait du point de vue quantitatif et qualitatif (Léon, 1998), mais toujours avec des disparités individuelles.

En arrivant au CP, l'élève possède environ 2500 mots (Cellier, 2015). C'est à partir de cet âge que l'acquisition s'accélère. En effet, c'est en CP que l'élève se trouve immergé dans le monde de l'écrit dû à son apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il apprend alors davantage de nouveaux mots par le monde de l'écrit que par son environnement social (Cellier, 2015). L'école tient donc un rôle très important dans l'acquisition du lexique (Cellier, 2015), mais des différences d'acquisition lexicales vont perdurer malgré l'augmentation du lexique. Selon M.Cellier (2015, p. 20), ces acquisitions dépendent de « facteurs biologiques, cognitifs mais aussi environnementaux ». Effectivement, la qualité et la quantité des échanges diffèrent selon les familles (Cellier, 2015).

1.2.3. Lecture compréhension et vocabulaire

Pour R.Goigoux et S.Cèbe en 2015, le lexique est vu comme la cause principale d'une mauvaise compréhension des élèves pour les enseignants. Un élève bon en compréhension connaît deux fois plus de mots qu'un élève faible en compréhension et cet écart augmente durant la scolarité (Goigoux et Cèbe, 2015). Un bas niveau en lexique bloque la compréhension, mais un niveau faible en compréhension fait obstacle à l'acquisition de nouveaux mots (Goigoux et Cèbe, 2015). Quand les élèves ne comprennent pas le contexte de ce qu'ils lisent, ils ne parviennent pas non plus à comprendre les nouveaux mots présents. De plus, les faibles compreneurs lisent moins à cause de leur rythme de lecture et de leur manque de motivation qui vient du fait qu'ils pâtissent à comprendre ce qu'ils lisent.

C'est pourquoi il est primordial de faire en sorte que les élèves trouvent des moments d'enseignement du lexique propices où l'acquisition de vocabulaire sera l'objectif central.

1.3. Les différences d'enseignement du lexique et les limites

1.3.1. Les listes de mots

Une méthode d'enseignement longtemps utilisée était l'apprentissage quantitatif de mots de vocabulaire sous la forme de listes à apprendre par cœur. Le document Eduscol « Comment enseigner le vocabulaire » (2020) indique que cette méthode présente de nombreux obstacles dans sa mise en œuvre et son efficacité puisqu'elle constitue seulement une approche quantitative au détriment de la qualité de la mise en mémoire des mots. Cette méthode, définie comme « empilatrice » par E.Charmeux (2014), se base sur l'idée que les mots s'accumulent

dans notre mémoire dans le même esprit qu'un dictionnaire. Or il s'agit d'une idée reçue, les mots étant mémorisés par mise en relation les uns aux autres. De plus cette méthode ne permet pas de comprendre le fonctionnement linguistique du mot puisqu'il n'est à aucun moment étudié en articulation avec d'autres dans une phrase, le seul versant étudié étant sa définition et l'objet qu'il désigne. Du fait de ses nombreuses limites, l'enseignement sous forme de liste n'est plus préconisé aujourd'hui.

1.3.2. Partir du mot isolé pour étudier sa polysémie

La méthode développée par B.Germain et J.Picoche (2019) part quant à elle du mot isolé. Pour eux, l'accent doit être mis sur la polysémie, pour cela il faut partir d'un mot afin d'en étudier tous les sens et emplois que les élèves pourront rencontrer. Le mot de départ de la leçon doit être « hyper fréquent », cela permet de partir d'un mot « déjà su » par les élèves afin de permettre à tous, même ceux ayant une moins bonne maîtrise de la langue, de redécouvrir ce terme et de partir des mêmes dispositions pour en comprendre les sens et les mots dérivés. La polysémie fait référence aux divers sens qu'un mot peut incarner selon son emploi. Les procédés polysémiques sont variés notamment au travers des figures de style, un même mot peut avoir un sens différent dans une métaphore ou une métonymie. Le travail du vocabulaire doit donc partir d'un mot, le but est de recueillir les idées des élèves autour de celui-ci en leur posant la question « A quoi vous fait penser ce mot ? ». Cette méthode permet notamment de répondre à une limite présente dans l'enseignement des listes de mots, la plupart étant des noms communs, présentés comme seuls objets de désignation. Or, il est essentiel de ne pas laisser de côté les autres classes grammaticales et d'appuyer tout autant sur leur sens. B.Germain et J.Picoche (2019), tout comme les ressources Eduscol sur le vocabulaire, insistent sur le rôle essentiel que doivent tenir les verbes dans les leçons lexicales (MEN, Eduscol, Enseigner le vocabulaire, 2020). En effet, le verbe permet de structurer une phrase et peut donner des indications sur le sens des mots qui l'entourent. Cette méthode n'exclut aucune classe grammaticale pour le mot utilisé en point de départ de la leçon car son sens est important pour le travailler en contexte dans des phrases ou textes. La séquence de vocabulaire suivant cette méthode se décompose en quatre séances. La première consistera à recueillir les différents sens du mot étudié ainsi que l'élaboration d'une liste de mots pouvant être liés au premier, que ce soit par dérivation ou par lien thématique. Lors de la deuxième séance, l'enseignant apportera des précisions aux relevés effectués par les élèves. Pour cela il donnera d'autres termes dérivés et des informations sur le mot étudié, comme son sens figuré par exemple. La troisième séance sera l'occasion d'une catégorisation des termes évoqués précédemment et de la formalisation des catégories en trace

écrite. De plus, des « exercices d'assouplissements » sont effectués pour réinvestir les notions apprises, le but sera de complexifier une phrase minimale à l'aide des apprentissages précédents. Les élèves, dans la quatrième séance, devront produire un texte contenant les outils lexicaux apportés dans les séances précédentes. La dernière étape consistera en une correction. La méthodologie présentée par B.Germain et J.Picoche (2019) permet d'apporter de la matière aux élèves concernant la polysémie d'un mot et ses dérivés afin d'enrichir leurs productions autour de ce mot. Néanmoins, certaines limites persistent. Le contexte d'apprentissage est très important dans le processus de mémorisation. En effet, nous mémorisons plus facilement ce qui sollicite l'affect (Cellier, 2015). Partir du mot isolé risque de ne pas assez motiver les élèves pour favoriser la mise en mémoire des mots appris. De plus, la compréhension de la polysémie d'un terme est favorisée lorsque le contexte entier est présenté, car le sens d'un mot est souvent dépendant de son environnement (Charmeux, 2014). La répétition permet également un meilleur apprentissage, le manque de recontextualisation peut donc faire obstacle aux élèves pour le réinvestissement des mots appris (Cellier, 2015).

1.3.3. Une méthode basée sur le contexte

E.Charmeux (2014) développe une autre méthode prenant en compte le fait que l'apprentissage d'un mot ne se limite pas à nommer l'objet auquel il renvoie, mais est lié au contexte dans lequel le mot est rencontré. Elle rejoint B.Germain et J.Picoche (2019) sur l'importance de travailler la polysémie des mots mais, pour elle, cette polysémie est liée au contexte et aux autres termes accompagnant le mot dans le texte. Etudier le mot de façon isolée lui paraît donc inconcevable. C'est pour cette raison qu'elle insiste sur le fait qu'il est primordial de fonder l'apprentissage sur la mise en lien des différents termes dans un contexte donné. Sa méthode part du contexte, les mots doivent être rencontrés lors de lectures ou encore de débat oral. Mais cette phase de rencontre avec les mots fait partie d'un apprentissage passif, un travail sur les mots rencontrés est nécessaire afin qu'ils basculent en apprentissage actif et puissent être réutilisés en production (Charmeux, 2014). Les mots doivent être travaillés dans des phrases ou dans des textes, pour cela les séances de vocabulaire commencent par la construction d'un corpus d'exemples qui ont été rencontrés lors de lectures en classe ou dans les lectures personnelles des élèves. Le travail sur ce corpus, effectué en groupe, consiste à comparer et relier des mots selon un ou des critères donnés, en les classant dans un tableau par exemple. Après ce travail de recherche, une mise en commun est effectuée en répertoriant les idées sous forme de grille. Une fois la discussion terminée, les constats sur le fonctionnement social et grammatical des mots étudiés seront érigés à l'écrit. Cette trace écrite servira de support pour

les exercices de réinvestissement, qui peuvent être des jeux de manipulation ou de la production d'écrits (Charmeux, 2014).

La méthode développée par E.Charmeux (2014), permet d'enseigner le vocabulaire en prenant en compte le contexte. Une limite peut néanmoins être relevée en ce qui concerne la façon de l'évoquer. Le corpus de mots étudiés est issu de différentes lectures et de situations vécues par les élèves, plusieurs contextes sont donc mélangés. Le contexte propre à chaque rencontre avec les mots mériterait d'être étudié et approfondi de façon individuelle, afin d'aider la mémorisation et l'appropriation des termes. Ainsi une étude préalable, au cours de chaque lecture, pourrait précéder cette étape de mise en corpus des mots issus de différents contextes. Cette méthodologie est une avancée vers une autre approche de l'enseignement du vocabulaire, la méthode de contextualisation, décontextualisation, recontextualisation.

1.4. La méthode de contextualisation, décontextualisation, recontextualisation et son aide à la mémorisation

Une autre méthode d'enseignement du lexique décrite dans la recherche est un processus en trois temps, contextualiser puis décontextualiser pour enfin recontextualiser.

Le lexique peut sembler omniprésent dans l'enseignement, les élèves étant sans cesse confrontés à de nouveaux mots dans les différentes disciplines. Néanmoins, un enseignement ciblé sur celui-ci est indispensable et inscrit explicitement dans les programmes (MEN,2020). En effet, pour le cycle 3, il est recommandé de travailler les mots en contexte, notamment dans la littérature, mais également hors contexte en utilisant différents outils afin de réinvestir ces mots dans des activités de production.

L'entrée par le contexte se justifie par le fait que les mots sont rarement rencontrés de façon isolée mais sont inscrits dans un groupe nominal, une phrase, un texte. Comme l'explique M.Cellier (2015), les mots prennent sens en fonction de leur environnement lexical et syntaxique, la construction d'une phrase peut modifier la signification d'un mot. Il est donc conseillé dans cet ouvrage une approche pluri-contextuelle afin d'enrichir le champ sémantique et de faciliter l'acquisition du sens pour les termes polysémiques.

1.4.1. Apprentissage et mémorisation du vocabulaire

Dans un premier temps, l'acquisition du vocabulaire est une démarche passive. Les mots rencontrés se retrouvent dans un stock dans lequel ils sont passifs car seulement reconnus mais pas manipulés. Afin de les réutiliser en production orale ou écrite, il faut les faire passer dans le stock actif. B.Germain et J.Picoche (2019) expliquent que les mots du stock passif peuvent

devenir dynamiques en étant manipulés dans différents contextes. L'apprentissage du vocabulaire passe donc par une phase de réception (le vocabulaire passif) puis par une phase de production (vocabulaire actif). Cette acquisition du vocabulaire est liée au processus même de mémorisation, qui débute par de l'encodage consistant en une transformation du stimulus visuel (mot écrit) ou auditif (mot dit) en une trace mnésique. La deuxième étape du processus de mémorisation correspond au stockage des mots. Les mots sont stockés temporairement dans la mémoire à court terme. M.Cellier (2015) précise que la mémoire à court terme va puiser dans les connaissances stockées en mémoire à long terme afin de comprendre le sens du mot qu'elle vient de stocker et de le fixer en mémoire à long terme par la suite. La mémoire à long terme est elle-même subdivisée en trois. La première, la mémoire procédurale, correspond au savoir-faire, aux compétences sensori-motrices. La deuxième est la mémoire sémantique, regroupant les savoirs, les connaissances générales abstraites ou concrètes. Enfin, la mémoire épisodique relative aux événements personnels et dépendante du contexte d'acquisition de l'information. Afin de faciliter le stockage, il est important d'apprendre les mots en réseau, de faire des liens avec des mots déjà connus et des savoirs existants en mémoire sémantique. En effet, la mise en relation des mots va aider à leur récupération en mémoire afin de les réutiliser (Cellier, 2015).

1.4.2. Contextualisation

Le stockage des informations dépend fortement du contexte d'acquisition. Effectivement, il est plus facile de mémoriser lorsque l'attention est soutenue, la motivation stimulée et l'affect sollicité. Un moyen d'y parvenir est de travailler l'acquisition du vocabulaire en contexte dans un premier temps, à l'aide d'albums jeunesse par exemple. Le choix des albums est très important, comme le détaille M.Cellier (2015), le niveau lexical d'un album peut freiner la compréhension des élèves. La littérature est une source inépuisable de vocabulaire qui doit être exploitée, les rencontres passives avec les mots se faisant principalement lors des lectures (Cellier, 2015). Le contexte dans lequel l'enseignant présente le lexique doit être sélectionné rigoureusement afin que les informations soient stockées efficacement dans la mémoire épisodique. Pour cela le contexte doit solliciter l'affect des élèves et présenter les mots de vocabulaire que l'enseignant veut étudier de façon adaptée et liés entre eux pour permettre de tisser un réseau entre ces mots, ce qui facilite leur mémorisation.

1.4.3. Décontextualisation

Mais cette rencontre en contexte avec le vocabulaire ne suffira pas pour permettre aux élèves de l'utiliser en production. M.Cellier (2015) nous décrit un deuxième temps que l'on

peut appeler « décontextualisation ». Il s'agit de sortir le mot du contexte initial d'acquisition afin de l'abstraire de cette situation, d'en saisir le sens, de savoir l'évoquer dans d'autres contextes. Cette phase de décontextualisation est indispensable pour permettre aux élèves de réinvestir le vocabulaire en production et de comprendre le sens du mot appris dans différents contextes. C'est une étape permettant à l'information de basculer de la mémoire épisodique dépendante du contexte d'acquisition à la mémoire sémantique, afin d'établir cette information comme une connaissance (Cellier, 2015).

La décontextualisation peut se finaliser par la création par les élèves d'un outil leur permettant de retrouver les mots de vocabulaire en réseau les uns avec les autres et de pouvoir s'y référer lors d'un travail de production. M. Cellier (2015) présente les avantages de ces outils. Ils vont servir de trace écrite afin de recenser le vocabulaire étudié. Ces supports vont également permettre la mémorisation puisqu'ils sont permanents et facilement consultables. Pour que ces outils soient efficaces, il faut que leur usage soit courant, l'enseignant doit proposer régulièrement la création de ce type d'outil et surtout proposer des activités dans lesquelles le recours à son utilisation est un besoin. Un moyen d'optimiser l'intérêt de cet outil est de donner des activités de production d'écrits, les outils formés représentant des banques de mots, ils permettront aux élèves d'enrichir leurs écrits et de réinvestir leurs apprentissages. Ces supports peuvent être de différentes formes, variant selon le thème du vocabulaire, la quantité de mots. Le visuel doit être le plus instinctif possible afin de retrouver les mots et leurs relations facilement. Ces banques de mots peuvent prendre la forme de fleurs lexicales, de tableaux ou de schémas. Les outils sont évolutifs et pourront être complétés au fur et à mesure des enseignements lexicaux.

1.4.4. Recontextualisation

La dernière étape de cette méthodologie en trois temps est la recontextualisation. Il s'agit d'un réinvestissement des acquisitions selon un processus de multi contextualisation. La répétition étant un point clé de la mémorisation, appliquer les mots appris à d'autres contextes, les utiliser dans différentes modalités, que ce soit en production écrite ou orale, va permettre à la connaissance de s'installer en profondeur et de garder ce vocabulaire actif par la suite (Cellier, 2015). Un vocabulaire qui n'est pas manipulé ne pourra pas être mémorisé de façon permanente, la recontextualisation dans différentes activités va permettre de stabiliser ces connaissances. La polysémie des mots étant difficile à appréhender, la rencontre de ces mots dans de multiples contextes est essentielle pour comprendre les différentes utilisations d'un même mot et s'en approprier le sens pour le réutiliser dans ses productions. L'interdisciplinarité

peut être bénéfique pour cette phase de recontextualisation, effectuer un rebrassage du vocabulaire dans d'autres disciplines peut aider à tisser des liens entre des termes et leur signification, aidant une nouvelle fois à leur mémorisation.

C'est sur cette approche par contextualisation, décontextualisation, recontextualisation que nous avons décidé de nous appuyer pour travailler le lexique en classe de CP. L'entrée par le contexte s'est effectuée au travers de la littérature de jeunesse. Nous avons travaillé le vocabulaire de la description en regroupant les mots issus des différents albums dans des catégories en lien avec ce thème. Nous avons choisi de présenter des mots de différentes classes grammaticales afin que les élèves puissent les mettre en relation dans de futures productions d'écrits.

En outre, notre objectif est l'appropriation de mots à partir de la description de monstres dans des albums de littérature de jeunesse et en visant la production d'un portrait de monstre à l'écrit par les élèves.

2. Travailler le lexique à travers l'écrit d'un portrait

2.1. La production d'écrits

2.1.1. L'importance de l'écrit

L'écriture est étroitement liée à la lecture et à l'étude de la langue, elle permet de créer un contexte pour l'emploi de lexique travaillé pour ainsi mieux l'ancrer en mémoire, mais aussi pour vérifier son ancrage (Cellier, 2015). L'étude de la langue permet aux élèves de savoir manier les mots, de les comprendre afin de produire et d'améliorer leurs écrits (MEN, 2020). La lecture permet de créer des rencontres avec de nouveaux mots et donc de participer à leur mémorisation (Cellier, 2015), ce qui aidera les élèves dans leurs productions d'écrits.

L'enjeu de l'écriture, en plus de maîtriser un geste graphique et de connaître les correspondances entre graphèmes et phonèmes (MEN, 2020), est de parvenir à organiser ses idées et à élaborer des phrases pour constituer un écrit cohérent (Germain, & Bentolila, 2016). En début de cycle 2, les élèves n'ont pas la capacité de produire des textes longs du fait de leur apprentissage du geste de calligraphie et des correspondances graphèmes – phonèmes, mais il est primordial qu'ils parviennent à former des écrits d'une à cinq phrases dès la fin du CP. Ces écrits courts sont des textes individuels porteurs de sens (MEN, Eduscol, Écriture, 2018).

2.1.2. Les obstacles à la production d'écrits

Mais des obstacles apparaissent en situation de production d'écrits, comme le montre la ressource d'accompagnement d'Eduscol sur les obstacles possibles lors d'écrits courts.

« L'acculturation » différente que possède chaque enfant pose le premier obstacle. Le processus d'acculturation est défini par R.Goigoux (2003, p. 2) comme étant le « travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales » (Tiré and al, 2015) Selon G.Chauveau (2011, p. 156) « il y a simultanément processus d'extériorisation [...] et processus d'intériorisation » (Tiré and al, 2015). En effet, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture revient à entrer dans le monde de l'écrit, ce qui représente l'intériorisation. Ce monde de l'écrit doit ensuite « entrer en soi » (Chauveau, 2011), afin de développer sa pensée et être capable de l'explicitier à l'oral puis à l'écrit, ce qui constitue le processus d'extériorisation.

Les élèves seront alors plus ou moins armés pour écrire un texte. Pour certains, produire de l'écrit aura déjà un sens puisqu'ils sont imprégnés d'écrits grâce à leur contexte familial, ce qui leur permet de percevoir l'enjeu d'autonomie de l'entrée dans le monde de l'écrit (Bernardin, 2011). D'autres verront la tâche d'écriture comme seulement scolaire et ne parviendront pas à en tirer les enjeux et donc à réinvestir les compétences acquises à l'extérieur de l'école.

« La planification » de texte pose également un obstacle (MEN, Eduscol, Écriture, 2018). Il s'agit de l'objectif de la production de l'écrit, de savoir quelles informations les élèves vont devoir transmettre. Il est indispensable d'explicitier l'objectif ainsi que les attentes de la tâche.

« La gestion simultanée des tâches » (MEN, Eduscol, Écriture, 2018) est l'enjeu majeur de la production d'écrits après le lancement dans l'écriture. Produire un texte nécessite d'effectuer différentes tâches en simultanée. L'élève doit planifier ses propos (savoir ce qu'il va dire), les organiser (comment il va les écrire), les écrire et donc maîtriser un geste graphique sans se perdre dans sa planification. Il doit ensuite être capable de se relire afin de trouver, comprendre et corriger ses erreurs. Pour l'aider dans cette gestion, l'élève doit être accompagné progressivement par l'enseignant, notamment grâce à des outils de planification et de relecture. Le dernier obstacle que nous aborderons ici, est le lancement. Certains enfants refusent d'écrire, ils pensent ne pas en être capables (MEN, Eduscol, Écriture, 2018). Différentes causes peuvent expliquer cet obstacle, l'enfant pense ne pas pouvoir écrire puisqu'il ne sait pas lire, puisqu'il n'a pas d'idée ou encore parce qu'il ne maîtrise pas encore le geste graphique convenablement.

2.1.3. Éléments nécessaires à la mise en œuvre d'une production d'écrits

Pour dépasser ces obstacles, il faut effectuer des tâches d'écriture régulières, pour que les élèves aient envie d'écrire et voient leurs progrès. Elles doivent être guidées, par un amorçage qui motivera les élèves à entrer dans l'écrit mais aussi par de l'aide à la planification. L'amorçage organise et explique l'action selon B.Germain et A.Bentolila (2016), cette activité permet de motiver l'élève à se lancer dans l'écriture. Elle consiste à expliciter l'enjeu de la tâche d'écriture qui est demandée et de savoir pourquoi les élèves vont écrire. L'organisation de l'amorçage se constitue de différents aspects. L'aspect stratégique permet, grâce à la préparation orale, de motiver les élèves à écrire ; l'aspect continu implique le besoin de s'interroger sur le contenu avant et pendant l'écriture ; et l'aspect pratique est de penser à la structure du texte selon le genre qui doit être réalisé (Germain, & Bentolila, 2016).

Toujours selon B.Germain et A.Bentolila, un étayage est nécessaire afin de guider les élèves vers l'autonomie et de leur fournir des moyens d'entreprendre un écrit. Ces moyens peuvent être des conseils, des ressources ou encore des supports (Germain, & Bentolila, 2016). Les élèves pourront alors se lancer sereinement dans l'écrit, avec en tête les éléments principaux ou encore la structure que devra prendre leurs écrits.

2.2 Le genre du portrait

2.2.1. La description

La description est omniprésente dans les écrits rencontrés par les élèves, que ce soit à l'école ou en extra-scolaire. Mais en ce qui concerne la production de description, elle pose de nombreux problèmes aux élèves, et reste peu abordée dans l'enseignement (Reuter, 2000). En effet, une difficulté rencontrée fréquemment par les élèves est d'intégrer un fragment descriptif au sein de leurs écrits (Reuter, 2000). Ils ne parviennent pas à l'articuler avec les autres composantes de leur récit et tendent à la mettre au début comme une obligation. De plus, les descriptions des élèves sont très souvent stéréotypées, les personnages sont décrits dans les extrêmes avec des attributs très peu nuancés et une description essentiellement physique (Reuter, 2000). La description fait partie des composantes textuelles formant un récit. Au sein d'un texte, la description peut apparaître explicite comme les détails physiques ou en notations implicites sur lesquelles il faut opérer des inférences afin de compléter le portrait, comme la façon de parler (Reuter, 2000).

L'objectif principal d'une description est de « faire voir », d'aider le lecteur à se créer une image de l'objet ou de la personne décrite. La description est définie par A.Albalat dans

l'ouvrage de Y.Reuter (2000) comme « un tableau qui rend visibles les choses [...], la description est la peinture animée des objets. » (Reuter, 2000, p. 29)

Y.Reuter (2000) présente les deux constituants de la description, le « tout » et les aspects. Le « tout », correspond à l'objet décrit, au sujet même de la description. Les aspects représentent des dimensions du « tout » et peuvent se dissocier entre les parties et les spécifications. Les parties sont ce que possède le « tout », comme les parties du corps d'un personnage ou ses accessoires (Reuter, 2000). Les spécifications peuvent encore se distinguer en deux notions. Les spécifications globales correspondent à l'être, à ce qui caractérise le « tout » dans sa globalité comme son aspect effrayant. Les spécifications locales se rapportent aux parties du « tout », apportent des précisions sur celles-ci, elles peuvent être des informations sur les parties du corps du personnage décrit (Reuter, 2000).

La description est souvent vue comme un écrit non organisé, or Y.Reuter (2000) présente une façon de l'organiser qu'il nomme « le parcours descriptif » ayant été décrit par Greimas et Courtes en 1979. Le parcours se compose d'un cadrage initial, qui consiste à présenter l'objet dans sa globalité, puis d'un trajet correspondant au développement des aspects, pour aboutir à un cadrage final, synthèse de l'image de l'objet décrit. Le trajet peut être entrecoupé de différents recadrages afin de resynthétiser l'image de l'objet au cours de sa description.

La description appelle un grand nombre de procédés textuels permettant de l'enrichir et de nourrir l'image et la représentation de l'objet par le lecteur. Ces mécanismes de mise en valeur sont multiples, comme l'expansion, la contradiction, les figures de style ou encore les reformulations (Reuter, 2000). La description posant de nombreux problèmes aux élèves dans sa mise en texte, il est important d'effectuer un travail précis sur celle-ci. Une approche peut être de débiter par un genre descriptif assez fréquemment rencontré par les élèves dans leurs lectures ou dans les discussions quotidiennes, le portrait.

2.2.2. Une branche de la description : le portrait

2.2.2.1. Généralités sur le portrait

Le portrait de personnage fait partie du genre descriptif, il réunit la description physique et morale. Comme la description en général, l'objectif d'un portrait est de « faire voir », ici, d'aider le lecteur à imaginer le personnage. Un portrait est un ensemble complet formé à la fois d'une description physique du personnage et de ses attributs psychologiques (Germain et al., 2019). Il est important que les informations données soient précises, expansées, afin d'affiner la représentation du personnage pour le lecteur. Dans ce but, différents procédés sont

couramment vus, comme la comparaison qui est facilement utilisable par les élèves dans leurs écrits. Cette figure de style permet de mettre en valeur une caractéristique du personnage décrit, en le comparant avec des caractéristiques saillantes d'un autre personnage aisément mises en image par le lecteur. Un élément important du portrait est le visage, certaines caractéristiques permettent de créer un certain ressenti du lecteur à propos du personnage, par exemple « sa peau ridée » donnera une indication sur son âge. L'allure globale du personnage peut également donner des indications sur les intentions même du personnage et le ressenti du lecteur à son sujet. Le portrait s'arrête rarement à la seule description du personnage, celui-ci étant décrit dans son environnement afin d'accentuer l'interprétation et les inférences du lecteur. En effet, l'environnement dans lequel vit un personnage peut donner de façon implicite d'autres informations sur le personnage lui-même.

2.2.2.2. Le portrait du monstre

Les monstres sont des personnages récurrents de la littérature. Ce type de personnage est associé à un vocabulaire riche et varié permettant à leurs descriptions d'être précises et stéréotypées. Effectivement, le monstre a ses propres caractéristiques physiques, comme les verrues sur le nez crochu des sorcières. Un autre point essentiel du portrait du monstre est l'intention de faire ressentir de la peur au lecteur en utilisant le champ lexical adapté. Afin que ce lexique soit dense et varié, un travail peut être fait sur la gradation d'intensité des différents mots évoquant la peur. Le champ lexical du dégoût peut également entrer en compte dans la description de ces personnages pour parler de leurs attributs tels que les verrues, de leur odeur ou de leur aspect global. Les termes évoquant la laideur sont également très fréquents dans ce genre d'écrits. Les caractéristiques psychologiques de ces personnages peuvent aussi apparaître dans leur portrait, comme la cruauté ou la méchanceté qui vont aider le lecteur à interpréter les intentions et la personnalité du personnage tout en accentuant son ressenti et sa peur.

Le portrait est donc un écrit qui nécessite un fort apport lexical, le développement des connaissances lexicales au travers de lectures de ce genre peut permettre d'enrichir de futures productions écrites.

3. Problématique

Nos recherches nous ont permis de prendre conscience de l'enjeu du travail du vocabulaire ainsi que de celui du passage à l'écrit. De plus, nous avons remarqué que la description constitue un point majeur dans l'élaboration d'un écrit. Il nous semble donc important de la faire travailler dans les premières productions d'écrits des élèves en CP. Il nous

semble primordial de permettre aux élèves de rencontrer le lexique dont ils auront besoin dans différents contextes. Il nous paraît nécessaire que le premier contact avec le lexique en classe soit le plus naturel possible, c'est-à-dire en contexte littéraire. Mais pour qu'ils puissent les réutiliser dans leurs productions, les mots doivent aussi être vus et compris de façon individuelle sans contexte d'origine, il s'agit de la décontextualisation.

C'est pourquoi nous avons comme problématique : **en quoi le fait de travailler le lexique en lien avec un genre en particulier dans divers contextes permet aux élèves de se l'appropriier et de le réinvestir ?**

A l'aide de cette problématique, nous avons élaboré plusieurs hypothèses que nous testerons :

- Etudier le vocabulaire dans divers contextes, puis hors contexte permettra aux élèves de le réinvestir plus facilement.
- Prendre appui sur un corpus de littérature de jeunesse va aider les élèves à s'approprier le lexique et permettra de constituer une boîte à mots.
- Travailler la décontextualisation sous forme de fleurs lexicales permettrait aux élèves d'enrichir leurs descriptions en abordant le lexique du portrait sous différents axes, la description physique et la description du ressenti provoqué par ce physique.

Nous nous sommes donc basé sur la méthode de contextualisation, décontextualisation, recontextualisation afin de mener notre étude.

Méthode

1. Participants

Nous avons mis en œuvre notre séquence durant un stage effectué dans une classe de CP d'une école élémentaire publique située en zone rurale. Les participants de notre séquence étaient vingt-quatre enfants, douze filles et douze garçons. Les élèves viennent sensiblement du même milieu socioculturel correspondant à la classe moyenne. Le niveau des élèves est assez bon en moyenne mais reste hétérogène, ce qui explique une différenciation en trois groupes de niveau (A, B et C) notamment en lecture et écriture. Le groupe C correspond aux élèves les plus en difficulté dans ces disciplines, les élèves du groupe B ont un niveau moyen à bon, et le groupe A est constitué des élèves les plus à l'aise dans ces domaines. Un élève nécessite une différenciation supplémentaire, présentant de réels problèmes pour l'écriture et la motricité fine en général. Les situations de productions écrites ont dû être aménagées pour lui permettre de les effectuer. Les élèves ont des niveaux différents mais tendent à s'harmoniser avec l'avancée

dans l'année. Nous prendrons en compte les absences dans l'analyse de la progression des élèves, notamment pour deux d'entre eux n'ayant pas pu assister à plusieurs séances.

2. Matériel et procédure

L'objectif de la séquence que nous avons réalisée est l'acquisition du vocabulaire du portrait par les élèves de CP en partant de littérature jeunesse.

Nous nous sommes appuyées sur trois albums de littérature de jeunesse riches en description.

Livre 1 : Va-t'en Grand Monstre Vert ! de E. Emberley paru en 1996. Un monstre effrayant prend forme grâce à des découpages par parties du corps qui se superposent au fil des pages.

Livre 2 : Gruffalo, de J. Donaldson, illustré par A. Scheffler, paru en 2013. Une souris rencontre dans une forêt divers animaux prêts à la dévorer ; par ruse elle dit devoir manger avec un Gruffalo, qu'elle leur décrit pour les effrayer.

Livre 3 : Comment ratatiner les sorcières ? de C. Leblanc et illustré par R. Garrigue paru en 2009. Ce livre donne des conseils sur un ton humoristique pour reconnaître les sorcières et s'en débarrasser.

Notre séquence de 7 séances respecte les trois étapes de la méthode énoncée par M. Cellier (2015). Notre expérimentation s'est déroulée pendant 6 semaines, débutant le 12 mars et finissant le 6 mai. Toutes les séances se sont déroulées des vendredis.

Séances 1 à 5 : contextualisation, le vocabulaire est étudié en contexte littéraire

Séance 6 : décontextualisation rassemblant l'ensemble des termes vus dans les livres

Séance 7 (post-test) : recontextualisation, avec l'écriture d'un portrait de monstre

L'étude des livres se fera sous le même schéma pour créer divers contextes de rencontre :

- une phase de découverte du livre et du lexique (contextualisation),
- une phase de catégorisation du lexique sous forme de fleur lexicale (décontextualisation),
- une phase de réinvestissement du lexique dans un autre contexte (recontextualisation).

En annexe n°1 est présenté un tableau récapitulatif des différentes séances que nous avons mises en place.

2.1. Le pré-test

Chaque élève devait nous décrire une image de sorcière en dictée à l'adulte. Le temps de parole de chacun a été d'environ 2 minutes.

Nous avons choisi cette image du fait que les sorcières seraient étudiées prochainement. De plus, elle met en évidence des termes que nous recherchons pour la suite, comme « nez crochu », « chapeau pointu » ou encore « verrue ».



Cette tâche est évaluée sur la quantité et la qualité des mots de vocabulaire adéquats utilisés pour décrire la sorcière (annexe 2).

2.2. Séance 1 : livre *Va-T'en Grand Monstre Vert !* (50 min, semaine 1)

Activité d'introduction à la description

Trois images de monstres et une description peu détaillée pouvant convenir à deux des monstres sont présentées aux élèves en collectif (annexe 3). Ils devaient écrire le numéro du monstre qui convenait d'après eux à la description lue.



Une discussion collective a été réalisée pour faire prendre conscience aux enfants de l'importance de donner le maximum de détails pour présenter un personnage. Nous avons alors complexifié la première description pour qu'elle ne corresponde qu'à un personnage.

Découverte du livre et du lexique (contextualisation)

La classe formule une description à l'aide d'une image du personnage du livre que nous écrivons au tableau. Cette étape sera présente pour chaque étude de livre, elle permet de quantifier le nombre de mots de vocabulaire employés par les élèves afin de voir l'évolution des mots retenus et réutilisés.

L'histoire est ensuite lue. Les élèves discutent sur leur compréhension, et sur la description du monstre dans le livre. Les mots de la description du livre manquants à celle des élèves sont ajoutés au tableau.

Il faudra montrer aux élèves qu'un portrait d'un monstre ne se fait pas qu'avec des caractéristiques physiques. On peut aussi parler du ressenti face à ses caractéristiques. Le livre introduit le lexique du ressenti de la peur avec le mot (« effrayant »).

Catégorisation (décontextualisation)

Les mots du tableau sont placés dans quatre catégories par les élèves. L'adulte leur donne les noms des catégories, ils doivent trouver les mots du tableau correspondants (annexe 4).

Une catégorie portait sur la couleur, une autre sur les parties du corps, la troisième se rapportait aux formes (terme qu'on changera lors de la séance 4 à cause du manque de compréhension des élèves). La dernière était relative aux mots parlant de la peur.

Les catégories sont toutes liées à une couleur pour aider le repérage et la mémorisation. Nous avons formé une fleur lexicale avec les élèves. Le centre de la fleur indique de qui on parle, ici le Grand Monstre Vert. Il faut ensuite placer autant de pétales qu'on a de catégories, ici quatre, et les nommer. Pour finir, on doit remplir la fleur avec les termes catégorisés. La fleur sera affichée, et chaque élève la conservera en tant que trace écrite.

Exercice de réinvestissement (recontextualisation)

Les élèves ont eu à compléter un texte à trous sur la description du Grand Monstre Vert (annexe 5). L'élève en difficulté de graphie devait placer la couleur correspondante au mot à la place qui convenait (annexe 6).

L'objectif était de s'assurer de la compréhension des termes et de créer une nouvelle rencontre avec ces mots.

2.3. Séance 2 : livre *Gruffalo* (50 min, semaine 2) (1)

Rappel du Grand Monstre Vert (recontextualisation)

L'adulte demande des éléments de description du Grand Monstre Vert et les différentes catégories de la fleur lexicale afin d'effectuer un rappel des mots et d'identifier ceux retenus.

Découverte du livre et du vocabulaire (contextualisation)

On écrit la description que les élèves nous donnent de l'image du personnage (annexe 7). L'adulte effectue une lecture de l'album, l'histoire et les mots complexes sont expliqués comme « corne aux genoux », « défenses », « terribles » ou encore « verrue ». Les mots manquants à la description de la classe sont ajoutés au tableau.

Une phrase du livre permet d'introduire la notion de comparaison dans un portrait (« Ses dents sont plus coupantes que celles d'un requin. »). On amène l'idée aux élèves qu'on peut s'aider d'une caractéristique connue d'un autre personnage pour réaliser un portrait.

Travail de groupe sur la décontextualisation

Les élèves sont répartis en 8 groupes de 3 élèves. Chaque groupe possède une description du livre et une fleur lexicale ayant des pétales vides nommées par leur nom de catégorie (couleurs, formes, mots qui parlent de la peur, parties du corps). La fleur possède deux

pétales déjà remplis : les verbes et la comparaison. Les élèves voient en parallèle la façon de repérer le verbe dans une phrase, les chercher à l'oral serait un rappel.

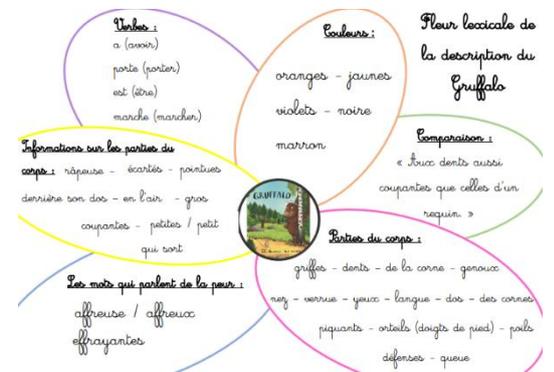
Chaque groupe prend en charge un pétale. Ils vont devoir trouver les mots qui correspondent à leur pétale dans le texte de description (annexe 8). Les élèves en difficultés ont des catégories plus simples comme les couleurs, les plus à l'aise ont des catégories plus complexes comme les mots qui parlent de la peur.

2.4. Séance 3 : livre *Gruffalo* (15 min, semaine 2) (2)

Correction travail de groupe sur la décontextualisation

Pour chaque pétale, la classe cherche les mots qui correspondent dans la description du livre, puis on complète ces pétales avec les mots de leur description.

La fleur obtenue sera affichée dans la classe et chaque élève en conservera une.



Exercice de réinvestissement (recontextualisation)

Les élèves ont à remplir un texte à trous afin de s'assurer de la compréhension des termes et de créer une nouvelle rencontre (annexe 9).

2.5. Séance 4 : livre *Comment ratatiner les sorcières ?* (50 min, semaine 3) (1)

Rappel du personnage du *Gruffalo* (recontextualisation)

Rappel des termes de descriptions retenus par les élèves sur le Gruffalo et des catégories.

Découverte du livre et du vocabulaire (contextualisation)

On demande aux élèves comment on pourrait décrire une sorcière, on note leur description. (annexe 10).

L'adulte lit l'histoire. Les termes et formulations complexes tels que, « voix grinçante comme une grille rouillée », « doigts crochus » ou « dos bossu » sont expliqués. On vérifie la compréhension de l'histoire en leur demandant de résumer le livre.

On ajoute ensuite les termes manquants dans la description de la classe.

Catégorisation (décontextualisation)

Les élèves cherchent les mots qui conviennent pour chaque catégorie. Les élèves n'étant pas suffisamment impliqués dans la tâche pour suivre cette activité, nous avons décidé de leur exposer des exemples de chaque catégorie avant de lire la fleur lexicale complète (la catégorisation sera retravaillée en séance 5).

Rappel des différents personnages vus et des trois livres lus, ainsi que de ce qu'il faut pour décrire un personnage (les catégories des fleurs lexicales avec des exemples de mots).

Elaboration de la fleur lexicale de la description

Les élèves ont une fleur lexicale à compléter avec une liste de mots. Suivant le groupe de niveau dont ils font partie, le nombre de mots à écrire est différent (le groupe A a 12 mots, le groupe B a 8 mots et le C a 6 mots). Les deux élèves en difficulté de graphie ont à placer des étiquettes. Avant cela, les mots sont lus et expliqués si besoin en collectif.

Nous faisons une correction collective pour expliciter chaque choix de placement.

Exercices de décontextualisation

Les élèves s'entraînent à travers trois exercices à manier les catégories formées. Une liste de mots est écrite, ils ont à barrer celui qui ne fait pas partie de la même catégorie. Ils doivent également ajouter un terme à une liste de mots donnés

Pour finir, les élèves doivent relier la liste de mots à la catégorie qui correspond. (annexe 13 et 14).

2.8. Séance 7 : étape de recontextualisation, post-test (50 min, semaine 6)

Rappel

Lecture de la fleur lexicale, rappel de la définition de certains mots ("crochu" vs "pointu"...).

Présentation du personnage à décrire

Avec la photo du personnage, les élèves discutent sur les parties à décrire. L'adulte veille à ce que toutes les catégories soient utilisées et que l'entièreté du monstre soit décortiquée. Grâce à cela, les élèves partiront des mêmes repères. De plus, cela leur permet de les faire entrer dans la phase d'écriture en les motivant.

Avant de les lancer dans l'écriture, l'adulte incite les enfants à utiliser la fleur lexicale de la séance de décontextualisation comme outil mais ajoute qu'ils peuvent écrire des mots qui ne sont pas présents dans la fleur (annexe 15).

L'élève en difficulté de graphie réalisera cet exercice en dictée à l'adulte.

Cet écrit sera évalué sur le nombre de mots utilisés ainsi que sur le bon emploi du lexique.

Résultats

1. Résultats relatifs à notre première hypothèse.

Notre expérimentation avait pour objectif de répondre à la problématique suivante : en quoi le fait de travailler le lexique en lien avec un genre particulier dans divers contextes permet aux élèves de se l'appropriier et de le réinvestir ? Le genre retenu dans notre étude est celui du portrait. Nous avons évalué les connaissances des élèves sur le vocabulaire descriptif lors d'un pré-test sous forme d'une description de personnage en dictée à l'adulte. Après un travail en contexte sur différents albums jeunesse permettant une catégorisation des mots de vocabulaire du genre du portrait, les élèves avaient effectué une catégorisation de ces mots dans une fleur lexicale, outil réutilisé en production d'écrit. Le post-test prenait la forme d'une production d'écrit consistant en la description d'un personnage, les élèves pouvaient s'aider de leur fleur lexicale.

Toute l'année l'enseignant divise la classe en groupe de niveaux évolutifs pour la lecture. Durant la mise en œuvre de notre séquence ces groupes étaient stables. Le groupe A comporte les élèves étant assez à l'aise dans les activités de lecture ; nous centrerons notre attention sur les élèves 12 et 22 appartenant à ce groupe. Le groupe B correspond aux élèves ayant un niveau moyen, rencontrant encore quelques difficultés. Dans ce groupe nous étudierons les résultats des élèves 1 et 17. Pour finir, le groupe C regroupe les élèves les moins à l'aise, dont les élèves 2 et 16 qui attireront notre attention.

Nous avons utilisé cette différenciation pour certaines activités de cette séquence, afin de nous adapter au niveau des élèves. Nous analyserons les résultats de la classe d'un point de vue global puis par groupe de niveaux et enfin nous nous centrerons sur certains élèves issus de ceux-ci.

1.1. Résultats moyens

Une de nos hypothèses étant qu'étudier le vocabulaire dans divers contextes, puis hors contexte permettrait aux élèves de le réinvestir plus facilement, nous allons nous focaliser sur les résultats moyens des élèves au pré-test et au post-test afin de comparer ces deux productions selon la quantité et la qualité du vocabulaire employé. Ces résultats sont présentés dans le tableau en annexe n°17.

1.1.1. Nombre de mots total produits

Si nous regardons les résultats moyens des élèves au pré-test et au post-test nous remarquons que le nombre total de mots écrits a diminué pour le post-test. En effet les élèves

avaient produit 48,21 mots en moyenne au pré-test sous forme de dictée à l'adulte contre 28,4 mots en moyenne au post-test qui était une production d'écrits.

1.1.2. Nombre de mots de vocabulaire dans les productions

Concernant plus précisément les mots de vocabulaire employés par les élèves, le nombre moyen de mots de vocabulaire a légèrement diminué puisque l'on passe de 9,96 mots de vocabulaire à 8,63. Néanmoins ce résultat est à nuancer puisque le pourcentage de mots de vocabulaire sur la production totale est passé de 20,66% à 30,39%. Donc nous voyons que les descriptions du post-test sont plus détaillées car elles contiennent une proportion de mots de vocabulaire attendu plus élevée.

1.1.3. Nombre de mots de vocabulaire étudiés comparé aux mots non étudiés.

Si nous détaillons ce dernier résultat, nous voyons qu'en moyenne dans les post-tests, la proportion de mots de vocabulaire étudiés dans notre séquence est plus grande que pour le pré-test, représentant 9,50% des mots totaux produits pour le pré-test (soit 4,58 mots en moyenne) et 23,49% pour le post-test (une moyenne de 6,67 mots).

Nous voyons que pour le pré-test, les élèves ont en moyenne écrit 5,54 mots correspondant aux catégories que nous voulions leur faire travailler mais qui n'ont pas été étudiés, ce qui représente 11,49% de la production totale. Au post-test, la moyenne du nombre de mots de vocabulaire non étudiés descend à 1,96 ce qui correspond à 6,90% du nombre de mots total produit, en exemple certains élèves avaient employé le mot « peau » appartenant à la catégorie des « parties du corps » mais non étudié lors de notre séquence et d'autres le mot « moche » mot familier appartenant à la « catégorie des mots de la laideur » non étudié en classe.

1.1.4. Nombre de catégories utilisées

En ce qui concerne le nombre de catégories utilisées dans leurs descriptions, on voit que les élèves ont en moyenne utilisé plus de catégories différentes dans le post-test (4,46 catégories sur 6) que lors du pré-test (2,88 catégories sur 6).

1.2. Focalisation sur les résultats par groupe de niveau

Dans notre analyse nous nous focaliserons sur les productions des élèves selon leur groupe de niveau puis sur certains élèves en particulier pour illustrer nos propos.

1.2.1. Groupe A

En ce qui concerne le groupe A, nous voyons, qu'en moyenne, le nombre total de mots est supérieur pour le pré-test (45,83) par rapport au post-test (28,67). Ces résultats sont très

proches de la moyenne de la classe. Nous observons également une diminution du nombre moyen de mots de vocabulaire produits (11,25 contre 9,08). Néanmoins, en rapportant ces résultats au nombre total de mots, nous voyons qu'ils ont diminué le nombre de mots de leurs productions mais les ont écrits plus efficacement en augmentant leur densité en mots de vocabulaire (24,54% de la production totale du pré-test, et 31,67% du post-test). Les élèves du groupe A ont mobilisé plus de mots de vocabulaire étudiés dans la séquence lors du post-test ; cela dit, ces élèves possédaient déjà certains mots de vocabulaire que nous souhaitions travailler avec ce dispositif.

Cependant, en observant le nombre de mots de vocabulaire non étudiés présents dans leurs productions, nous voyons que celui-ci passe de 5,85 mots pour le pré-test à 1,83 mots pour le post-test, indiquant que ces élèves ont su utiliser l'outil créé afin de réinvestir le vocabulaire étudié.

Enfin, le nombre de catégories utilisées par ce groupe a également connu une légère augmentation passant de 3,42 à 4,42 sur les 6 étudiées. Nous voyons encore une fois que ce groupe utilisait plus de catégories que la moyenne de la classe avant la mise en place du dispositif et a atteint le niveau moyen de la classe pour le post-test.

Parmi les élèves du groupe A, nous allons nous intéresser aux élèves 12 et 22 afin d'illustrer la tendance générale de ce groupe.

L'élève 12 a produit deux productions similaires en ce qui concerne le nombre total de mots, 52 pour le pré-test et 55 pour le post-test. Le même constat peut être fait concernant le nombre total de mots de vocabulaire. Cet élève possédait déjà une connaissance sur certains mots appris puisque 8 mots étudiés étaient présents dans son pré-test contre 11 pour le post-test. De plus, 11 mots non étudiés dans le dispositif étaient présents dans le pré-test et 4 dans le post-test. Nous voyons que l'élève maîtrisait déjà certains mots du vocabulaire descriptif, mais également que l'élève a augmenté le nombre de catégories différentes mobilisées dans son écrit avec 2 catégories sur 6 pour le pré-test et 5 pour le post-test.

L'élève 22 a produit environ le même nombre de mots entre le pré-test (28) et le post-test (25). Il a également produit plus de mots de vocabulaire pour le post-test (9) que pour le pré-test (7). Cet élève a utilisé 3 mots de vocabulaire étudiés dans son pré-test et 7 mots étudiés pour son post-test. De plus, 4 mots de vocabulaire non étudiés étaient présents dans son pré-test contre 2 pour le post-test. Déjà 3 catégories étaient mobilisées dans son pré-test, cet élève en a ajouté une quatrième dans son post-test.

Pour conclure, nous voyons que le groupe A, composé d'élèves à l'aise en lecture, maîtrisait déjà une partie du vocabulaire enseigné, ce dispositif leur a permis de fortifier leurs

connaissances et de combiner davantage de catégories de vocabulaire pour enrichir leurs descriptions.

1.2.2. Groupe B

Les élèves du groupe B sont des élèves de niveau moyen en lecture. En observant les résultats nous voyons qu'en moyenne les élèves du groupe B ont produit plus de mots lors du pré-test (51,40 mots) que lors du post-test (25 mots). Nous remarquons que le nombre de mots de vocabulaire moyen a diminué passant de 9 mots à 7,20, néanmoins cela représentait 17,51% du pré-test et 28,8% du post-test, les élèves ont donc diminué la longueur de leur description tout en densifiant la part de mots de vocabulaire descriptifs la composant. Dans ces mots de vocabulaire, 4,20 étaient des mots étudiés dans le pré-test contre 5,20 pour le post-test. Cette légère augmentation montre que les élèves ont réinvesti davantage de mots appris. De plus, les élèves du groupe B ont utilisé plus de mots non-étudiés dans le pré-test (4,80) que dans le post-test (2). Ils ont également pratiquement doublé le nombre de catégories utilisées entre le pré-test (2,2/6), et le post-test (4,46/6).

Plus spécifiquement, l'élève 1 a produit plus de mots lors du post-test (36) que lors du pré-test (18). Il a donc produit plus de mots mais a perdu en densité de mots de vocabulaire (44% de la production totale contre 27%). Concernant les mots de vocabulaires étudiés, il y en avait 5 dans le pré-test et 8 dans le post-test. Cette légère augmentation s'accompagne d'une diminution minimale du nombre de mots non étudiés présents dans les productions, 3 pour le pré-test et 2 pour le post-test. Ce léger progrès est à nuancer par le fait que cet élève a su davantage diversifier les mots de vocabulaire employés dans sa description même si leur nombre n'a pas significativement augmenté (2 catégories pour son pré-test et 5 en post-test).

Concernant l'élève 17, nous voyons que le nombre total de mots produit a diminué entre le pré-test, 98 mots, et le post-test, 28 mots. La production au pré-test comportait 18 mots de vocabulaire, alors que pour le post-test il n'y en avait que 6, néanmoins ceux-ci représentent respectivement 18,36% de la production totale du pré-test et 21,4% du post-test. Dans le pré-test, 9 des mots de vocabulaire avaient été étudiés et 9 ne l'étaient pas, alors que seuls 4 mots de vocabulaire du post-test apparaissaient dans la fleur lexicale, et 2 mots n'avaient pas été étudiés. En ce qui concerne le nombre de catégories mobilisées dans sa production, l'élève a utilisé 5 catégories sur 6 dans le pré-test et le post-test. Cet élève correspond donc au profil d'élèves ayant diminué le nombre total de mots de leur production, il a également produit moins de mots de vocabulaire mais en rapportant à la production totale nous voyons que sa description du post-test était plus dense en mots de vocabulaire.

1.2.3. Groupe C

Le groupe C rassemble les élèves rencontrant le plus de difficultés en lecture. D'après le tableau en annexe 17, nous voyons qu'ils ont produit plus de mots pour le pré-test (50), que pour le post-test (30,29). Leur moyenne est supérieure à celle de la classe pour les deux tests. Nous voyons aussi que les élèves de ce groupe ont quasiment produit le même nombre de mots de vocabulaire pour le pré-test (8,43) et le post-test (8,86), cependant cela représente 16,86% du nombre total de mots du pré-test et 29,25 % du post-test. Ils ont su densifier leurs descriptions en mots de vocabulaire. En effet, pour le pré-test les élèves avaient davantage utilisé de mots non étudiés dans notre séquence et avaient peu utilisé de mots étudiés plus tard. Pour le post-test les élèves ont utilisé 6,86 mots étudiés et seulement 2,14 mots non étudiés. Enfin, le nombre de catégories mobilisées a fortement augmenté entre le pré-test (2,43 sur 6 catégories visées) et le post-test (4,71). Les élèves de ce groupe ont eu une forte progression entre le pré-test et le post-test, notre dispositif leur a permis de réinvestir le vocabulaire du genre descriptif.

L'élève 16 connaît de fortes difficultés d'apprentissage et a nécessité une différenciation personnalisée pour plusieurs séances dont le post-test qui a été effectué sous forme de dictée à l'adulte. De plus, lors du post-test l'élève a bénéficié d'un étayage important afin de le pousser à développer sa description. Nous voyons une forte augmentation du nombre total de mots produit entre le pré-test (3) et le post-test (32). Aucun mot de vocabulaire n'était présent dans son pré-test, alors qu'il en a mobilisé 11 dans sa production finale. En détaillant, nous remarquons que 8 mots de vocabulaire du post-test avaient été étudiés dans notre dispositif contre 3 qui ne l'étaient pas. Cet élève n'avait utilisé aucune des 6 catégories présentes sur notre fleur lexicale, alors que 5 catégories étaient présentes dans son post-test. Cet élève a donc su se saisir des apprentissages et réutiliser l'outil créé lors de la séquence.

L'élève 18 a diminué le nombre total de mots produit entre son pré-test (91) et son post-test (38). Cependant, le nombre de mots de vocabulaire a connu une diminution plus légère montrant que son écrit du post-test était plus riche en mots de vocabulaire, 16 mots de vocabulaire pour le pré-test contre 11 pour le post-test. Plus précisément, le nombre de mots de vocabulaire étudié était de 5 pour le pré-test et de 8 pour le post-test. Il y avait donc 11 mots de vocabulaire non étudiés dans le pré-test et seulement 3 dans le post-test. Cet élève a également augmenté le nombre de catégories différentes mobilisées, 4 catégories sur les 6 pour le pré-test et les 6 catégories pour le post-test.

1.3. Conclusion concernant la première hypothèse

Le groupe A, constitué des élèves les plus à l'aise en lecture, a connu la plus faible progression, nous observons qu'ils connaissaient déjà certains mots étudiés et la moitié des catégories travaillées. Les élèves du groupe B ont progressé en densifiant leurs écrits en vocabulaire descriptif et en enrichissant la diversité des catégories utilisées. Le groupe C regroupant les élèves les plus en difficulté, est celui ayant le plus progressé, ils ont densifié leur écrit en mots de vocabulaire, et ont le plus réinvesti les mots étudiés en combinant les catégories.

Concernant les résultats globaux de la classe, nous voyons que les productions ont été plus courtes au post-test mais plus denses en mots de vocabulaire. Les élèves ont su réinvestir le vocabulaire qu'ils ont rencontré dans différents contextes lors de notre séquence. Ces résultats appuient notre hypothèse selon laquelle étudier le vocabulaire dans divers contextes issus d'albums jeunesse, puis hors contexte, permettra aux élèves de le réinvestir plus facilement.

2. Résultats relatifs à notre deuxième hypothèse

En lien avec notre problématique, la deuxième hypothèse que nous avons émise était que prendre appui sur un corpus de littérature de jeunesse allait aider les élèves à s'approprier le lexique et leur permettrait de constituer une boîte à mots.

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons récolté les résultats de la catégorisation des mots descriptif de l'album « le Gruffalo » effectuée en groupe par les élèves, présentés sous forme de tableau en annexe 19. Puis de la catégorisation de mots descriptifs dans la fleur lexicale réalisée individuellement, récapitulée en annexe 20.

2.1. Résultats de la catégorisation en groupe

Dans la séance 2 de notre séquence, nous avons divisé la classe en 8 groupes, ayant chacun pour consigne de relever les mots de la description du Gruffalo selon une catégorie donnée et devaient les écrire dans le pétale de la fleur lexicale correspondant. Nous n'avons pas divisé la classe selon les groupes de niveaux existants mais avons fait attention à donner des catégories plus aisées pour les groupes composés d'élèves en difficulté. Comme le montre le tableau en annexe 19, sur les 8 groupes, 7 ont catégorisé la moitié voire plus de la moitié des mots qu'ils avaient à identifier. Un seul groupe n'a relevé aucun des mots qu'il devait catégoriser.

2.2. Résultats de la catégorisation en individuel

Pour cet exercice individuel de catégorisation, les élèves avaient une liste de mots de vocabulaire et une fleur lexicale incomplète. Ils avaient pour consigne de replacer les mots dans la bonne catégorie symbolisée par un pétale. Selon les groupes de niveaux (A, B, C), les élèves n'avaient pas le même nombre de mots à replacer. Nous avons déterminé trois intervalles de réussite par groupe pour cet exercice de catégorisation, selon le nombre de mots correctement placés dans la fleur. Le tableau en annexe 21 présente ces intervalles de réussite par groupe et le tableau en annexe 20 présente les erreurs des élèves pour cet exercice de catégorisation.

2.2.1. Résultats des élèves du groupe A

Concernant le groupe A, ils avaient à replacer les mots « Méchant » et « Terrifiant » de la catégorie des « mots qui parlent de la peur », les mots « griffes », « nez », « doigts » de la catégorie « parties du corps », les mots « violet » et « noir » de la catégorie « couleurs », les mots « crochu », « coupant » et « bossu » de la catégorie des « informations sur les parties du corps et accessoires », le mot « chapeau » de la catégorie des « accessoires » et le mot « laid » de la catégorie des « mots qui parlent de la laideur ».

Sur les 12 élèves de ce groupe, 6 sont dans l'intervalle de réussite le plus haut, c'est-à-dire qu'ils ont remplacé dans les bons pétales 9 à 12 mots sur les 12 demandés. Cinq élèves sont dans l'intervalle moyen, ayant remplacé dans les bons pétales entre 5 et 8 mots sur 12. Seul un élève se situe dans l'intervalle le plus bas en n'ayant remplacé que 0 à 4 mots sur les 12.

Plus précisément, l'élève 12 a remplacé 11 mots et correspond donc à l'intervalle de réussite le plus haut. Il n'a pas remplacé le mot « méchant », peut-être par manque de temps ou d'incompréhension sur la catégorisation de ce mot.

L'élève 22 a rencontré des difficultés lors de cet exercice de catégorisation, en effet il a remplacé 5 mots sur les 12 demandés. Cet élève n'a pas remplacé les mots « laid », « crochu », « bossu », « méchant », « Griffes », « violet », ceci peut traduire une incompréhension de l'objectif de la tâche ou une confusion entre les différentes catégories. De plus cet élève a placé le mot « terrifiant » dans la catégorie des « mots qui parlent de la laideur », pouvant illustrer une incertitude en ce qui concerne ces deux catégories.

2.2.2. Résultats des élèves du groupe B

Le groupe B est composé de 5 élèves qui devaient replacer 8 mots dans la fleur lexicale, le mot « terrifiant » de la catégorie des « mots qui parlent de la peur », les mots « nez » et « doigts » de la catégorie des « parties du corps », le mot « violet » de la catégorie « couleurs », les mots « crochu » et « bossu » de la catégories des « informations sur les parties du corps et

accessoires », le mot « chapeau » de la catégorie « accessoires » et le mot « laid » de la catégorie des « mots qui parlent de la laideur ».

Deux élèves sont dans l'intervalle le plus haut et ont remplacé dans les bons pétales 6 à 8 mots. Dans l'intervalle moyen, il y a deux élèves qui ont remplacé de façon correcte entre 3 et 5 mots. Et un élève se retrouve dans l'intervalle le plus bas puisqu'il n'a placé correctement qu'entre 0 et 2 mots. Nous voyons que les résultats de ce groupe sont plus hétérogènes.

Par exemple, l'élève 1 a réussi à catégoriser les 8 mots demandés dans les bonnes catégories, illustrant la compréhension de cet élève de la catégorisation effectuée lors de cette séquence.

Sur les 8 mots à remplacer l'élève 17 en a placé 6 de façon correcte, n'a pas placé le mot « nez », sûrement par manque de temps puisqu'il a placé correctement le mot « doigts », et a mal catégorisé le mot « bossu » qu'il a inscrit dans la catégorie des « accessoires » pouvant traduire une faute d'inattention ou une incompréhension de la catégorie des « informations sur les parties du corps et accessoires » qui a posé problèmes à plusieurs élèves.

2.2.3. Résultats des élèves du groupe C

Le groupe C comporte 6 élèves ayant 6 mots à remplacer dans la fleur lexicale. Les 6 élèves sont tous dans l'intervalle haut et ont remplacé dans les bons pétales entre 5 et 6 mots sur les 6 demandés.

Spécifiquement, l'élève 16 était en différenciation pour cet exercice, les mots qu'il devait remplacer étaient sous forme d'étiquettes à coller. Cet élève a réussi à remplacer de façon correcte les 6 mots demandés, illustrant sa forte progression.

L'élève 18, a réussi à catégoriser les 6 mots demandés, indiquant sa compréhension. Néanmoins ce résultat peut nous indiquer que la quantité de mots ou la difficulté à les remplacer ont été sous-estimées.

2.3. Conclusion concernant la deuxième hypothèse.

Au travers de ces deux activités de catégorisation de mots, nous voyons que le travail effectué sur les albums et sur les mots de vocabulaire qui y sont exploités, a permis aux élèves de s'approprier ce lexique afin de créer une boîte à mots sous forme d'une fleur lexicale. En effet, nous voyons que pour les groupes A et C la majorité des élèves ont réussi la catégorisation, le groupe B comporte des résultats plus hétérogènes indiquant une nécessité d'appuyer davantage sur la signification de certaines catégories.

3. Résultats relatifs à notre dernière hypothèse.

La dernière hypothèse découlant de notre problématique était que le fait de travailler la décontextualisation sous forme de fleurs lexicales permettrait aux élèves d'enrichir leurs descriptions en abordant le lexique du portrait sous différents axes, la description physique et la description du ressenti provoqué par ce physique. Le tableau présenté en annexe 22 présente le nombre d'élève ayant utilisé chaque catégorie. En annexe 23, un tableau regroupe le nombre de mots que chaque élève a mobilisé dans les différentes catégories.

3.1. Utilisation des différentes catégories dans les productions des élèves.

La catégorie de vocabulaire des « couleurs » apparaissait dans 10 sur 24 productions d'élèves au pré-test correspondant à 0,79 mots en moyenne. Nous voyons qu'après la séquence, 22 élèves sur 24 ont utilisé la catégorie « couleurs » dans leur copie soit 1,46 mot en moyenne. Pour la catégorie des mots de vocabulaire des « Accessoires », 21 élèves ont utilisé cette catégorie dans leur pré-test, avec 3,42 mots en moyenne et 22 élèves pour le post-test avec une diminution du nombre de mots moyen à 1,88.

Dix-neuf élèves ont fait apparaître la catégorie des « Parties du corps » dans leur pré-test avec 4,17 mots en moyenne. Cette catégorie était présente dans 22 post-tests pour une moyenne de 2,58 mots. Concernant la catégorie des « informations sur les parties du corps et accessoires », 17 élèves l'avaient utilisée dans leur pré-test avec 1,46 mot en moyenne contre 20 pour le post-test et 1,67 mots en moyenne.

On voit que pour la catégorie des « mots qui parlent de la peur », peu d'élèves l'utilisent en comparaison avec les autres catégories. En effet 4 élèves l'ont fait apparaître dans leur pré-test avec une moyenne de 0,25 mots, et 6 élèves dans leur post-test en utilisant en moyenne 0,33 mots. Pour la dernière catégorie, « les mots qui parlent de la laideur », on peut faire le même constat que pour la catégorie précédente, peu d'élèves l'utilisent dans leurs productions. En effet, aucun élève n'a utilisé de mots de vocabulaire appartenant à cette catégorie dans leur pré-test. Après la séquence, 15 élèves ont utilisé cette catégorie en mobilisant en moyenne 0,71 mots.

3.2. Les deux axes sont-ils présents dans les productions des élèves ?

Le tableau présenté en annexe 24 regroupe les transcriptions des élèves au pré-test et au post-test et permet de savoir quels mots et catégories ils ont mobilisés. De plus le tableau en annexe 23 présente le nombre de mots utilisés selon chaque catégorie par les élèves.

3.2.1. *Elèves du groupe A*

En moyenne, nous voyons que les élèves du groupe A ont davantage utilisé l'axe de description physique que celui du ressenti. En ce qui concerne l'axe de description physique, nous voyons qu'ils ont utilisé plus de mots de la catégorie « parties du corps ». Nous voyons également qu'ils avaient produit plus de mots dans les catégories « accessoires », « parties du corps » et « informations sur les parties du corps » au pré-test qu'au post-test, montrant qu'ils connaissaient déjà cet axe de description. Pour l'axe de description du ressenti face au physique des monstres, nous remarquons que les élèves de ce groupe ont peu utilisé la catégorie « mots qui parlent de la peur » que ce soit au pré-test ou au post-test. Nous pouvons noter une légère augmentation du nombre de mots de la catégorie « mots qui parlent de la laideur » entre le pré-test où aucun élève n'avait mobilisé cette catégorie et le post-test avec 0,75 mots en moyenne.

En analysant les productions de l'élève 12, nous voyons qu'il avait utilisé 3 catégories de vocabulaire lors de son pré-test, les « accessoires », les « parties du corps » étant la plus présente, et les « informations sur les parties du corps ». Cet élève utilise deux nouvelles catégories en plus des trois précédentes dans son post-test, les « couleurs » et « les mots qui parlent de la laideur ». L'élève a donc enrichi sa description après la séquence, mais utilise en majorité l'axe de description physique.

L'élève 22 avait également utilisé 3 catégories lors de son pré-test, les « accessoires », les « parties du corps », et les « informations sur les parties du corps et accessoires ». Pour son post-test cet élève a mobilisé les mêmes catégories en ajoutant celle des « couleurs ». Cet élève n'a pas utilisé l'axe du ressenti face au physique des monstres et s'est cantonné à de la description physique.

3.2.2. *Elèves du groupe B*

Nous voyons en moyenne que les productions de ce groupe étaient essentiellement axées sur de la description physique, laissant de côté l'axe du ressenti provoqué par l'apparence du personnage. En effet, les élèves ont davantage utilisé de mots issus des catégories « couleurs », « accessoires », « Parties du corps » et « Informations sur parties du corps et accessoires » correspondant à l'axe de description physique. Les catégories des mots qui parlent de la peur et de la laideur ont été moins utilisées.

Pour illustrer, l'élève 1 avait mobilisé deux catégories lors de son pré-test, celle des « accessoires » et celle des « parties du corps ». Cet élève a diversifié son écrit du post-test en ajoutant 3 nouvelles catégories, les « couleurs », les « informations sur parties du corps et

accessoires », et les « mots qui parlent de la laideur ». Cet élève a donc axé sa production sur la description physique, n'ayant pas mobilisé la catégorie des « mots qui parlent de la peur ».

L'élève 17 avait utilisé 5 catégories dans son pré-test et son post-test, en utilisant plus de mots par catégorie pour son pré-test et seulement 1 mot par catégorie pour son post-test. La catégorie des « mots qui parlent de la laideur » n'apparaissait pas dans ses deux productions illustrant le manque d'approfondissement de l'axe du ressenti.

3.2.3. Elèves du groupe C

Tout comme les autres groupes, nous voyons, au vu des résultats, que les élèves ont utilisé de façon plus importante les catégories renvoyant à l'axe physique de la description. Effectivement, les mots les plus utilisés étaient dans les catégories « accessoires », « parties du corps ». Les catégories « informations sur parties du corps et accessoires » étaient légèrement moins présentes en moyenne. La catégorie « couleurs » a été moins utilisée au pré-test, ce qui s'explique par une plus forte présence de couleurs sur le personnage à décrire pour le post-test. En ce qui concerne les catégories se rapportant à l'axe du ressenti face au personnage, les élèves ont peu utilisé de « mots qui parlent de la peur ». La catégorie des « mots qui parlent de la laideur » n'avait pas été utilisée par les élèves de ce groupe mais lors du post-test les élèves ont produit 0,57 mots en moyenne appartenant à cette catégorie.

L'élève 16, qui a effectué les deux tests sous forme de dictée à l'adulte, n'avait mobilisé aucune catégorie lors de son pré-test (« C'est une dame »). À la fin de notre séquence, cet élève a utilisé 5 des 6 catégories présentées. La seule catégorie non présente dans sa production était celle des « mots qui parlent de la laideur ». N'ayant produit qu'un mot « qui parle de la peur », cet élève n'a pas développé l'axe du ressenti provoqué par l'apparence du personnage.

L'élève 18 avait mobilisé 4 des 6 catégories étudiées lors du pré-test. Les catégories « couleur », « accessoires », « parties du corps » et « informations sur parties du corps et accessoires ». Lors de son post-test, cet élève a réinvesti ces mêmes catégories en enrichissant son écrit avec les catégories « mots qui parlent de la peur » et « mots qui parlent de la laideur » en mobilisant un mot de celles-ci. Cet élève a utilisé les deux axes dans son écrit avec néanmoins une part plus importante de description physique.

3.3. Conclusion concernant la dernière hypothèse

À l'aide de ces résultats, nous pouvons dire que les catégories de mots de vocabulaire décrivant les personnages par leurs caractéristiques physiques sont les plus utilisées par les élèves et étaient déjà connues par la majorité d'entre eux avant la séquence. Concernant les catégories de mots apportant des informations sur le ressenti produit par les caractéristiques

physiques du personnage, nous remarquons que ces catégories étaient peu utilisées par les élèves avant notre étude. Après le travail de ces mots au travers de fleurs lexicales et de leur catégorisation, nous voyons que quelques élèves se les sont appropriés mais qu'un travail approfondi sur cet aspect serait nécessaire pour enrichir davantage leurs futures productions.

En effet, les élèves ont certes utilisé plus de mots qui parlent de la laideur mais cette progression n'est pas suffisante pour conclure à une utilisation par les élèves de l'axe du ressenti.

Discussion

Notre expérimentation portait sur le réinvestissement du vocabulaire du portrait de personnages à partir d'un travail sur des albums jeunesse et de la méthodologie de contextualisation, décontextualisation et recontextualisation. Chaque album était travaillé de la même façon, débutant par la description du personnage par les élèves, suivi par l'ajout des mots de description du livre. Nous procédions ensuite à la catégorisation des mots de vocabulaire en associant une couleur par catégorie. Celle-ci était retranscrite dans une fleur lexicale affichée et donnée aux élèves. Ensuite les élèves ont effectué des exercices d'application. Une phase de décontextualisation a permis de travailler la catégorisation et de se créer un outil pour les futures productions d'écrits. La séquence se terminait par le post-test sous la forme d'une production d'écrits consistant à décrire un personnage en se servant de l'outil créé plus tôt, la fleur lexicale.

1. Analyse des Résultats

1.1. Première hypothèse.

Une de nos principales hypothèses était qu'étudier le lexique dans différents contextes allait permettre de le réinvestir plus facilement. Afin de vérifier cette hypothèse, nous nous sommes intéressées au nombre de mots produits au total, ainsi qu'au nombre total de mots de vocabulaire et plus précisément ceux étudiés dans la séquence apparaissant dans la boîte à mots produite par les élèves et enfin le nombre de catégories mobilisées. Nous avons analysé ces indicateurs pour le pré-test et le post-test puis les avons comparés afin d'appréhender la progression ou la régression des élèves sur ces éléments

1.1.1. Nombre total de mots

Nous avons vu qu'en moyenne le nombre total de mots était plus élevé au pré-test qu'au post-test. Ce résultat peut s'expliquer par le fait qu'au CP les élèves sont encore dans les débuts de l'apprentissage de l'écriture. La majorité d'entre eux ne maîtrisent pas encore totalement cette compétence et mobilisent une charge cognitive importante pour réaliser ce type de tâche.

Le fait que le pré-test soit à l'oral leur a permis de se délester de cette charge cognitive et de mobiliser leurs ressources pour détailler leur description davantage. Nous avons pris la décision de ne pas faire le pré-test à l'écrit car nous voulions voir les connaissances des élèves sur le vocabulaire de description et nous avons pensé que l'écrit risquait de les freiner et de ne pas être une évaluation diagnostique pertinente. Mais nous avons conscience au vu de ces résultats que la modalité de passation différente entre le pré-test et le post-test a influencé la différence de résultats en termes de nombre de mots produits

1.1.2. Nombre de mots de vocabulaire

Le nombre de mots de vocabulaire moyen reste assez constant entre les deux tests. Néanmoins, nous voyons qu'en proportion de mots de vocabulaire par rapport au nombre total de mots, les post-tests des élèves étaient plus riches en mots de vocabulaires, leurs descriptions étaient donc plus détaillées et centrées sur le vocabulaire descriptif. Pour être plus précis dans notre analyse, il faut diviser ce résultat moyen entre les mots de vocabulaire sur lesquels nous avons travaillé et qu'ils devaient réinvestir en fin de séquence, de ceux correspondant aux catégories de descriptions mais ne figurant pas dans notre outil final, la fleur lexicale.

1.1.3. Nombre de mots de vocabulaire étudiés et non étudiés

Au vu des résultats nous pouvons remarquer que les élèves ont davantage utilisé de mots étudiés dans leur post-test que dans leur pré-test, ce qui montre que les élèves n'avaient pas connaissance de la totalité de ces mots avant la séquence ou ne savaient pas comment les inclure dans une description. En comparant avec le nombre de mots non étudiés présents dans leurs productions, nous voyons que les élèves ont su réinvestir le vocabulaire étudié dans notre dispositif. Effectivement, en nous concentrant sur le post-test, nous voyons que la plupart des mots de vocabulaire employés étaient ceux étudiés durant la séquence

1.1.4. Nombre de catégories utilisées.

Un autre aspect important à soulever afin d'observer la qualité du réinvestissement des élèves est le nombre de catégories utilisées. En effet, on voit qu'en moyenne les élèves ont presque doublé le nombre de catégories de mots mobilisées dans leurs productions. Si nous mettons en relation cette augmentation avec celle du nombre de mots de vocabulaire étudiés, nous voyons que notre dispositif a permis aux élèves de diversifier leur panel de mots de vocabulaire de description en mobilisant des mots de diverses catégories.

1.1.5. Conclusion concernant l'analyse de la première hypothèse.

Pour conclure, notre hypothèse portant sur un meilleur réinvestissement du vocabulaire grâce à la méthode que nous avons utilisée et de l'appui des albums jeunesse semble se vérifier. En effet malgré des écrits plus courts en post-test, ceux-ci étaient plus efficaces et plus riches en vocabulaire de description. De plus, nous voyons qu'une grande partie des élèves a su réinvestir le vocabulaire rencontré dans notre dispositif. Effectivement, en se focalisant sur certains élèves, on voit que la séquence leur a permis d'intérioriser de nouveaux mots de vocabulaire et d'enrichir leurs écrits en combinant des mots de catégories différentes. Nous pouvons également remarquer que parmi les mots de vocabulaire employés, les élèves ont réinvesti les mots de vocabulaire travaillés durant notre séquence puisque la moyenne de mots de vocabulaire présents dans la fleur lexicale était plus élevée au post test qu'au pré-test et était bien supérieure au nombre de mots de vocabulaire non étudiés pour le post test. L'augmentation du nombre de catégories utilisées en moyenne dans le post-test appuie cet argument puisque les élèves ont réinvesti leurs apprentissages en enrichissant leur panel de mots de vocabulaire de description. Nous voyons néanmoins que ce dispositif a été davantage bénéfique pour les élèves en difficulté de lecture comme le groupe C, et en moindre mesure pour ceux du groupe B. Cette séquence a permis au groupe A de renforcer leurs connaissances et de s'entraîner à la catégorisation.

1.2. Deuxième hypothèse

Afin de vérifier notre hypothèse selon laquelle, prendre appui sur un corpus de littérature jeunesse va aider les élèves à s'approprier le lexique et permettrait de constituer une boîte à mots, nous avons analysé la catégorisation des mots descriptifs utilisés par les élèves.

1.2.1. Catégorisation en groupe

Concernant la catégorisation par groupe, nous observons que la plupart ont compris la catégorisation et ont su retrouver les mots demandés. Le groupe qui n'a catégorisé aucun mot est un groupe d'élèves ayant du mal à se mettre au travail et qui ne se sont pas engagés dans la tâche. Nous avons dû cependant réexpliquer de façon plus précise la catégorie des « informations sur les parties du corps et accessoires » aux groupes concernés. C'est une catégorie qui a posé problème lors de notre expérimentation étant donné son sens et son intitulé. En ce qui concerne les groupes travaillant sur les parties du corps, ils avaient un nombre bien plus important de mots à replacer, ce qui explique qu'ils n'aient pas eu le temps de tous les replacer, mais nous voyons qu'il y a eu peu d'erreurs sur les mots relevés, ce qui montre une compréhension de cette catégorie.

1.2.2. Catégorisation en individuel.

Pour la catégorisation individuelle la majorité de la classe est parvenue à catégoriser une grande partie des mots demandés. Nous voyons par exemple que pour le groupe C, la totalité des élèves ont replacé correctement les mots demandés. Nous pouvons donc penser que la différenciation effectuée n'était pas adaptée et que la tâche demandée était en dessous des capacités des élèves.

1.2.3. Conclusion de l'analyse concernant la deuxième hypothèse

Ces activités de catégorisation des mots permettent d'observer que le travail effectué sur les albums et sur les mots de vocabulaire qui y sont exploités a permis aux élèves de s'approprier ce lexique afin de se créer un outil, la fleur lexicale de la description de personnages. En effet, ces résultats semblent conforter notre hypothèse car nous remarquons que la majorité des élèves sont parvenus à catégoriser de manière correcte les mots de vocabulaire et par ce biais se sont construit un outil qu'ils pourront réutiliser, même si pour quelques élèves des confusions entre certaines catégories persistent.

1.3. Dernière hypothèse.

La dernière hypothèse concernant notre dispositif était que le fait de travailler la décontextualisation sous forme de fleur lexicale permettrait aux élèves d'enrichir leurs descriptions en abordant le lexique du portrait sous différents axes, la description physique et la description du ressenti provoqué par l'aspect physique du personnage.

1.3.1. Catégories présentes dans les productions des élèves.

Concernant l'axe physique de la description, nous remarquons grâce au pré-test, que les élèves possédaient déjà des connaissances concernant le portrait physique et les mots de vocabulaire associés avant la mise en place de notre dispositif.

En effet, les catégories de mots de vocabulaire associés à des caractéristiques physiques du personnage étaient présentes dans une grande partie des productions d'élèves au pré-test. Nous voyons plus précisément, qu'environ le même nombre d'élèves a utilisé les catégories « accessoires », « parties du corps » et « informations sur les accessoires et parties du corps » dans le pré-test et dans le post-test avec tout de même une légère augmentation. Le nombre d'élèves utilisant la catégorie « Couleurs » dans sa production a plus que doublé entre le pré-test et le post-test. Cependant, il faut nuancer ce résultat car le personnage à décrire n'était pas le même pour les deux productions, le deuxième possédant davantage de couleurs, expliquant cette forte augmentation.

Un élément important à relever est que dans les productions du pré-test, aucun élève n'avait utilisé de mots de vocabulaire appartenant à la catégorie des « mots qui parlent de la laideur » et qu'une minorité d'élèves avait fait apparaître celle des « mots qui parlent de la peur ». Ces deux catégories renvoient à un autre axe possible de la description d'un personnage celles du ressenti provoqué par le physique de celui-ci. Cet aspect a été évoqué durant notre séquence, nous voyons qu'au post-test, la catégorie des « mots qui parlent de la laideur » est apparue dans plus de la moitié des productions d'élèves, ce qui indique que les élèves ont diversifié leurs descriptions en ajoutant à l'axe de description physique celui du ressenti provoqué par le physique du personnage. Néanmoins, la catégorie des « mots parlant de la peur » reste peu utilisée, indiquant que cet axe doit être travaillé et développé davantage avec ces élèves.

1.3.2. Conclusion concernant l'analyse de la dernière hypothèse.

Pour conclure sur cette hypothèse, nous pouvons dire que les catégories de mots de vocabulaire décrivant les personnages selon leurs caractéristiques physiques appartiennent à l'axe du portrait le plus connu et utilisé par les élèves. C'est en effet un axe plus proche des élèves puisque ce vocabulaire est rencontré fréquemment notamment dans leur quotidien. Le deuxième axe du portrait développé dans notre séquence était peu utilisé par les élèves. Après notre étude, nous voyons que cette utilisation concerne encore une minorité des élèves malgré une progression notable. L'utilisation d'un travail de décontextualisation sous formes de fleurs lexicales se basant sur une étude en contexte dans des albums jeunesse ne semble pas suffisante pour permettre aux élèves de développer les aspects de la description et mériterait d'être davantage prolongée et étoffée afin que tous les élèves se les approprient et ouvrent leurs productions sur d'autres axes comme celui de la psychologie des personnages.

2. Points forts de notre séquence.

Nous avons pu constater que la multiplication des contextes a été bénéfique pour l'apprentissage du vocabulaire. Notre appui sur des albums jeunesse était également un point fort de notre dispositif, comme développé par Cellier (2015), le contexte d'apprentissage est essentiel et doit solliciter l'affect, celui-ci permettant une meilleure mémorisation. Les albums jeunesse sont des supports familiers aux élèves, rencontrés tout le long de leur scolarité en école maternelle, ils semblent donc représenter un contexte d'apprentissage optimal.

Un autre point positif de notre dispositif a été de travailler de la même façon chaque album, ce qui a familiarisé les élèves avec la catégorisation des mots et les a aidé pour la création

de la fleur lexicale. De plus, la répétition aide au meilleur apprentissage des élèves. (Cellier, 2015).

L'outil de la fleur lexicale a également aidé les élèves lors de leur production d'écrits. La fleur lexicale est un outil assez visuel pour les élèves, le code couleur (Annexe 16) leur permettait aussi de se repérer plus facilement. Avec cette séquence nous avons vu que la méthode de contextualisation décontextualisation recontextualisation était un bon outil pour aider au réinvestissement du vocabulaire et qu'un point primordial était la multiplicité des contextes.

3. Limites de notre dispositif et améliorations possibles

En prenant en compte les différents points abordés précédemment, nous pouvons relever différentes limites à notre dispositif et des améliorations possibles permettant une meilleure vérification de nos hypothèses.

Tout d'abord, les séances de notre dispositif étaient assez denses, nous pensons que certaines auraient dû être segmentées, ce qui aurait permis de passer plus de temps sur plusieurs notions et d'approfondir les apprentissages sans rendre les séances trop lourdes pour les élèves. Cette solution ne pouvait pas être envisagée dans le cadre de notre stage dont la durée n'était que de deux jours en classe mais reste importante à soulever.

Les catégories utilisées dans notre séquence et présentes sur l'outil créé par les élèves, ont entraîné des confusions. En effet, certains mots comme « affreux » pouvait être catégorisés dans plusieurs catégories comme les « mots parlants de la peur » et ceux exprimant « la laideur ». Un travail sur la polysémie des mots et sur la complémentarité de certaines catégories pourrait être envisagé, E. Charmeux, B. Germain et J. Picoche ayant soulevé l'importance de travailler la polysémie des mots enseignés.

De plus, la catégorie nommée « informations sur les accessoires et parties du corps » a été difficile à appréhender par les élèves et à expliciter pour nous. En effet, au départ intitulé « formes » cette catégorie concentrait les adjectifs exprimant l'aspect de certaines parties du corps ou accessoires du personnage, spécifiquement sur leur forme. Celle-ci posait problème étant donné que d'autres mots que nous n'avons pas intégré à cette catégorie renseignent également sur les parties du corps et accessoires, comme la couleur par exemple. Il a fallu expliquer aux élèves que ces mots communiquaient une information sur l'apparence de cet élément, sur sa forme. Une amélioration possible de notre dispositif serait un travail approfondi sur les intitulés des catégories et sur la signification des mots qui y seront classés.

4. Prolongements envisagés.

Notre séquence portait sur le réinvestissement du vocabulaire descriptif et s'est concentré principalement sur les adjectifs. Un autre point qui aurait pu être abordé et qui peut également faire office de prolongement à cette séquence est le travail sur le verbe et son importance dans les descriptions. Le verbe étant un élément central de la construction de phrases complexes, celui-ci doit également avoir une place centrale lors de l'enseignement du lexique (Germain, Picoche, 2019). Ce travail aurait pu aider les élèves à enrichir la syntaxe de leurs phrases lors de la production d'écrits, même si ce point n'était pas notre critère d'évaluation.

Une figure de style fortement utilisée dans le genre descriptif est la comparaison. Cette tournure stylistique a été rapidement abordée au cours de notre séquence lors du travail sur l'album « Le Gruffalo ». Nous avons également remarqué qu'un élève avait utilisé ce procédé dans son pré-test, afin de détailler sa description. Cet aspect en met un autre en lumière, les différences culturelles et familiales concernant la lecture. En effet certains élèves ne sont pas en contact avec la littérature à la maison, d'autres, comme l'élève utilisant les comparaisons, semblent familier avec ce genre littéraire utilisant des tournures stylistiques caractéristiques. Ce point accentue l'importance de l'acculturation définie par R. Goigoux (2003, p.2) afin de permettre aux élèves d'avoir accès à la littérature et de se familiariser avec ses codes et ses éléments essentiels. La comparaison serait intéressante à inclure dans notre dispositif ou à envisager comme un prolongement afin de permettre aux élèves de comprendre l'utilisation de la comparaison et son importance, leur donnant la possibilité de l'utiliser dans leurs futures productions. Il serait nécessaire d'aborder de façon conjointe l'idée d'images mentales que se crée le lecteur afin de comprendre le texte. Cette notion permettrait aux élèves de concevoir que le fait de comparer l'élément que nous souhaitons décrire peut-être une aide pour alimenter l'image mentale du lecteur. Car comme l'explique Y. Reuter (2000), le principal but d'une description est de permettre au lecteur de « voir » l'objet ou le personnage décrit comme s'il s'agissait d'un tableau.

Pour faire suite à ce travail sur le vocabulaire, des activités sur la formation des phrases et notamment sur leur extension permettrait d'enrichir davantage les productions d'écrits des élèves. Un dispositif qui nous a été conseillé par notre maître de stage et a été développé par B. Germain et J. Picoche serait de proposer aux élèves une phrase simple et de les amener à la complexifier en ajoutant d'autres termes, notamment des adjectifs travaillés dans notre séquence. Cette activité tout d'abord réalisée en collectif pourrait être mise en place en autonomie, constituant un entraînement important pour les élèves.

5. Conclusion

Pour conclure sur notre dispositif nous voyons que celui-ci a permis à la majorité des élèves de réinvestir plus facilement le vocabulaire appris et de se créer une boîte à mot. Il ne semble néanmoins pas suffisant pour développer les descriptions des élèves sur l'axe du ressenti. De plus, ce dispositif semble profiter aux élèves les moins avancés en lecture qui ont connu la progression la plus significative.

Notre séquence nous a permis de prendre conscience de l'importance de l'enseignement du lexique et spécifiquement de l'aspect multi-contextuel de celui-ci afin d'en favoriser l'apprentissage. Mettre en place ce dispositif nous a apporté de l'expérience dans ce domaine nous permettant d'accroître nos connaissances sur ce sujet et de pointer les éléments à améliorer et à envisager pour nos enseignements futurs.

Bibliographie :

- Bernardin, J. (2011). L'entrée dans le monde de l'écrit. *Le Français aujourd'hui*, (3), 27-36.
- Cellier, M. (2015). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire*. Retz.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2015). Vocabulaire et compréhension de textes: et si nous ne laissons à l'élève que la charge qui lui revient?. *Spirale-Revue de Recherches en Éducation*, (55), 119-136.
- Charmeux, E. (2014). *Enseigner le vocabulaire autrement*. Chronique Sociale.
- Chauveau, G. (2011). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie culturelle de la lecture*. Paris : Retz.
- Donaldson, J., Scheffler, A., & Ménard Jean-François. (2013). *Gruffalo*. Gallimard jeunesse.
- Eduscol. (2017). Français cycle 2 - Écriture. Repéré à <https://eduscol.education.fr/149/francais-cycle-2-ecriture>
- Eduscol. (2020). Français cycle 2 - Enseigner le vocabulaire. Repéré à <https://eduscol.education.fr/184/enseigner-le-vocabulaire>
- Emberley Ed., & Duval, E. (1996). *Va-t'en, Grand monstre vert !*. Kaléidoscope.
- Germain, B., & Bentolila, A. (2016). *Quelle production écrite à l'école ? : enjeux et mise en oeuvre : cycles 1, 2, 3*. Nathan.
- Germain, B., Picoche, J., & Bentolila, A. (2019). *Le vocabulaire*. Éditions Nathan.
- Leblanc, C., & Garrigue, R. (2009). *Comment ratatiner les sorcières ?*. P'titGlénat.
- Léon, R. (1998). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*. Hachette éducation
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (2020). Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). Bulletin officiel spécial n°31.
- Reuter, Y. (2000). *La description*. ESF.
- Tiré, M., Vadcar, A., Ragano, S., & Bazile, S. (2015). Pour une approche objective des pratiques d'acculturation à l'écrit en classe de CP : essai de catégorisation et premières analyses. *Repères*, 52, 77-96. <https://doi.org/10.4000/reperes.943>

Annexes

Annexe 1 : Tableau récapitulatif de notre méthodologie

Annexe 2 : Résultats détaillés au pré-test et post-test

Annexe 3 : trois monstres et description peu détaillée

Annexe 4 : Description et catégorisation du livre Grand Monstre Vert des élèves

Annexe 5 : Exemple de production d'élève sur le texte à trous Va-t'en Grand Monstre Vert !

Annexe 6 : Procédure de différenciation pour l'élève en difficulté de graphie

Annexe 7 : Description du livre et de la classe sur le Gruffalo

Annexe 8 : Description du Gruffalo et exemples de catégorisation des élèves

Annexe 9 : Exemples de productions d'élèves sur le texte à trous Gruffalo

Annexe 10 : Description d'une sorcière de la classe et du livre

Annexe 11 : Exemples de productions séance 4

Annexe 12 : Exemples de productions séance 5

Annexe 13 : Exemples de productions séance 6 : décontextualisation

Annexe 14 : Procédure de différenciation pour l'élève en difficulté de graphie pour les exercices de décontextualisation

Annexe 15 : Fiche vierge du post-test et un exemple de production

Annexe 16 : Code couleurs des catégories

Annexe 17 : Résultats par groupe de niveau et pour les élèves analysés

Annexe 18 : Résultats pour la classe

Annexe 19 : Résultats catégorisation en groupe

Annexe 20 : Résultats de la catégorisation individuelle

Annexe 21 : Réussite de la catégorisation individuelle selon le groupe de niveau.

Annexe 22 : Nombre d'élèves utilisant chaque catégorie dans leurs productions

Annexe 23 : Nombre de mots que chaque élève a mobilisé dans les différentes catégories.

Annexe 24 : Transcriptions du pré-test et du post-test

Annexe 1 : Tableau récapitulatif de notre méthodologie

Séance	Déroulé
Pré-test	Description en dictée à l'adulte d'une sorcière
Séance 1 : livre Va-T'en Grand Monstre Vert ! (50 min, semaine 1)	- Description du monstre par les élèves puis ajout des mots de description du livre - catégorisation des mots de vocabulaire de la description - exercices de réinvestissement : texte à trous
Séance 2 : livre Gruffalo (50 min, semaine 2)	- rappel grand monstre vert - découverte du livre et du vocabulaire (description du gruffalo par les élèves puis ajout du vocabulaire du livre) - travail de groupe sur la décontextualisation (placer des mots de la description du Gruffalo dans le pétale de la bonne catégorie)
Séance 3 : livre Gruffalo (15 min, semaine 2)	- correction collective du travail de groupe sur la décontextualisation - exercice de réinvestissement : texte à trous
Séance 4 : livre Comment ratatiner les sorcières ? (50 min, semaine 3)	- rappel du personnage du Gruffalo - découverte du livre et du vocabulaire (description s'une sorcière par les élèves puis ajout du vocabulaire du livre) - catégorisation des mots dans les bons pétales de la fleur lexicale - exercice de réinvestissement (phrases à trous avec ou sans réponses proposées)
Séance 5 : livre Comment ratatiner les sorcières ? (50 min, semaine 4)	- rappel et présentation de la fleur lexicale sur la sorcière, rebrassage du vocabulaire. - exercice de réinvestissement (rédaction d'une description en une phrase de différentes sorcières en utilisant le pétale de la fleur indiqués dans la consigne)
Séance 6 : étape de décontextualisation (50 min, semaine 5)	- rappel - élaboration de la fleur lexicale en individuel (la fleur partiellement remplie, les élèves ont une liste de mots à replacer dans la fleur) - exercices de décontextualisation (ajouter un mot à la liste de mots d'une catégorie, barrer l'intrus, relier une liste de mots à la bonne catégorie)
Séance 7 : étape de recontextualisation, post-test (50 min, semaine 6)	- rappel -description en collectif du personnage à décrire et aide sur l'ordre des différentes choses à décrire (sorcière en entier, visage, accessoires...) - description d'un personnage à l'aide de la fleur lexicale qu'ils ont remplie en séance 6

Annexe 2 : Résultats détaillés au pré-test et post-test

Elèves	Nombre de mots (total)		Nombre de mots de vocabulaire (total)		Nombre de mots par catégories (DANS LA FLEUR)		Nombre de mots par catégories (PAS DANS LA FLEUR)		Nombre de catégories utilisées	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Moyenne	48,21	28,4	9,96	8,63	0,42	1,33	0,21	0,17	2,88/6	4,46/6
					1,63	1,54	1,79	0,33		
					1,79	1,75	2,38	0,83		
					0,46	1,13	0,92	0,5		
					0,17	0,29	0,08	0,04		
					0	0,63	0	0,08		

Elève 1	18	36	8	10	2/3	1/2 /3/1 /0/1	2/1	1/1	2/6	5/6
Elève 2	5	15	1	5	1	1/0/ 2/1/ 0	0	1	1/6	4/6
Elève 3	21	14	5	4	2/1 /1	0/2/ 0/0/ 0/1	1		3/6	3/6
Elève 4	42	37	8	12	2/1 /1	1/1/ 2/3/ 2/1	1/2 /1	2	4/6	6/6
Elève 5	2	8	0	2	0	1/0/ 1/0/ 0/0	0	0	0/6	2/6
Elève 6	85	20	18	7	5/2	2/3/ 0/0/ 1/1	7/2 /2	0	3/6	4/6
Elève 7	37	34	8	12	2	2/2/ 3/1/ 0/1	2/4	1/1/ 1	2/6	5/6
Elève 8	42	30	13	9	2/1 /3/ 1	2/1/ 3/1/ 0/1	3/4	1	5/6	5/6
Elève 9	69	23	12	6	2/1 /2	0/2/ 2/1/ 0/1	4/2 /1		4/6	4/6
Elève 10	36	12	15	4	2/3	1/1/ 1	3/7	1	2/6	4/6
Elève 11	1	35	0	13	0	1/3/ 1/2/ 1/1	0	1/3	0/6	6/6
Elève 12	52	55	19	15	2/6	3/2/ 3/2/ 0/1	2/8 /1	3/1	2/6	5/6
Elève 13	29	25	7	8	1/1 /1/ 1	2/1/ 3/1/ 0/0	1/2	1	4/6	4/6
Elève 14	41	18	8	8	2/2 /1	2/2/ 1/1/ 0/0	1/1 /1	1/1	3/6	4/6
Elève 15	53	40	10	11	2/1 /1	1/3/ 3/1/ 0/0	3/1 /2	1/1/ 1	3/6	4/6

Elève 16	3	32	0	11	0	1/1/ 3/2/ 1/0	0	1/1/ 1	0/6	5/6
Elève 17	98	28	18	6	2/2 /1/ 4	1/2/ 1/0	2/1 /3/ 3	1/1	5/6	5/6
Elève 18	91	38	16	11	2/2 /1	1/2/ 1/2/ 1/1	4/4 /3	1/1/ 1	4/6	6/6
Elève 19	26	26	11	8	2/1 /1/ 1	1/1/ 3/0/ 1	2/2 /2	1/1	4/6	5/6
Elève 20	138	18	19	5	2/2 /2/ 1	1/0/ 0/1/ 0/1	4/5 /3	1/1	4/6	3/6
Elève 21	54	53	11	14	2/2 /1/ 3	2/3/ 2/2/ 0/0	1/1 /1	1/3/ 1	4/6	4/6
Elève 22	28	25	7	9	1/1 /1	1/1/ 3/2/ 0/0	3/1	1/1	3/6	4/6
Elève 23	94	29	13	11	2/2 /2/ 1	2/1/ 2/2/ 0/2	2/4 /2/ 1	2	4/6	5/6
Elève 24	92	30	12	6	2/2 /1	2/1/ 1/1/ 0/0	4/3 /1	1/1	3/6	5/6

Annexe 3 : Trois monstres et description peu détaillée



Description proposée : Le personnage est un monstre vert avec deux bras, des dents et des griffes sur les orteils.

Annexe 4 : Description et catégorisation du livre Grand Monstre Vert des élèves



Description de la classe :

Des **grosses dents**
 Des **gros yeux**
 Un **nez** qui va vers le **front**
 Des **cheveux** qui **vont en l'air**
 Des **oreilles bizarres**
 Des **yeux méchants**
 Des **cheveux violets**
 Des **dents pointues**
 Des **oreilles petites**
 Des **oreilles bleues**
 Son **visage** est tout **vert**
 Une **grande bouche**
 Des **grands yeux**

Description du livre :

Des **grandes dents blanches**
 Des **cheveux violets ébouriffés**
 Une **grande bouche rouge**
 Une **grosse tête verte effrayante**
 Des **dents pointues**
 Un **long nez bleu turquoise**
 Des **petites oreilles tordues**
 Des **grands yeux jaunes**

Annexe 5 : Exemple de production d'élève sur le texte à trous Va-t'en Grand Monstre Vert !

Texte à trous 1 : Va-t'en grand Monstre Vert !

Consigne : Compléter le texte avec les mots de la liste.



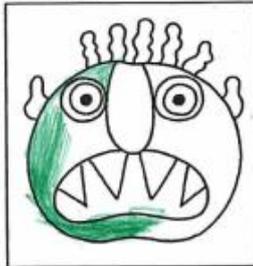
Liste de mots : rouge - ébouriffés - tordues - effrayante - nez

Grand Monstre vert à deux grands yeux jaunes,
 un long nez bleu turquoise,
 une grande bouche rouge
 avec des dents blanches et pointues,
 deux petites oreilles tordues,
 des cheveux violets ébouriffés,
 et une grosse tête verte effrayante,

Annexe 6 : Procédure de différenciation pour l'élève en difficulté de graphie

Texte à trous 1 : Va-t'en grand Monstre Vert !

Consigne : Compléter le texte avec les mots de la liste.



Liste de mots : rouge - ébouriffés - tordues - effrayante - nez

Grand Monstre vert à deux grands yeux jaunes,
 un long nez bleu turquoise,
 une grande bouche _____
 avec des dents blanches et pointues,
 deux petites oreilles _____

Annexe 7 : Description du livre et de la classe sur le Gruffalo



Description de la classe :

une langue qui sort
 Des poils sur le dos
 Il a des griffes pointues
 Il a des cornes en l'air/
 pointues
 Il a une queue derrière son
 dos
 Il est gros
 Il marche
 Une langue noire
 Il a des dents pointues
 Il a des gros yeux jaunes
 Il a des poils marron
 Il a des petites oreilles
 Il a un petit nez

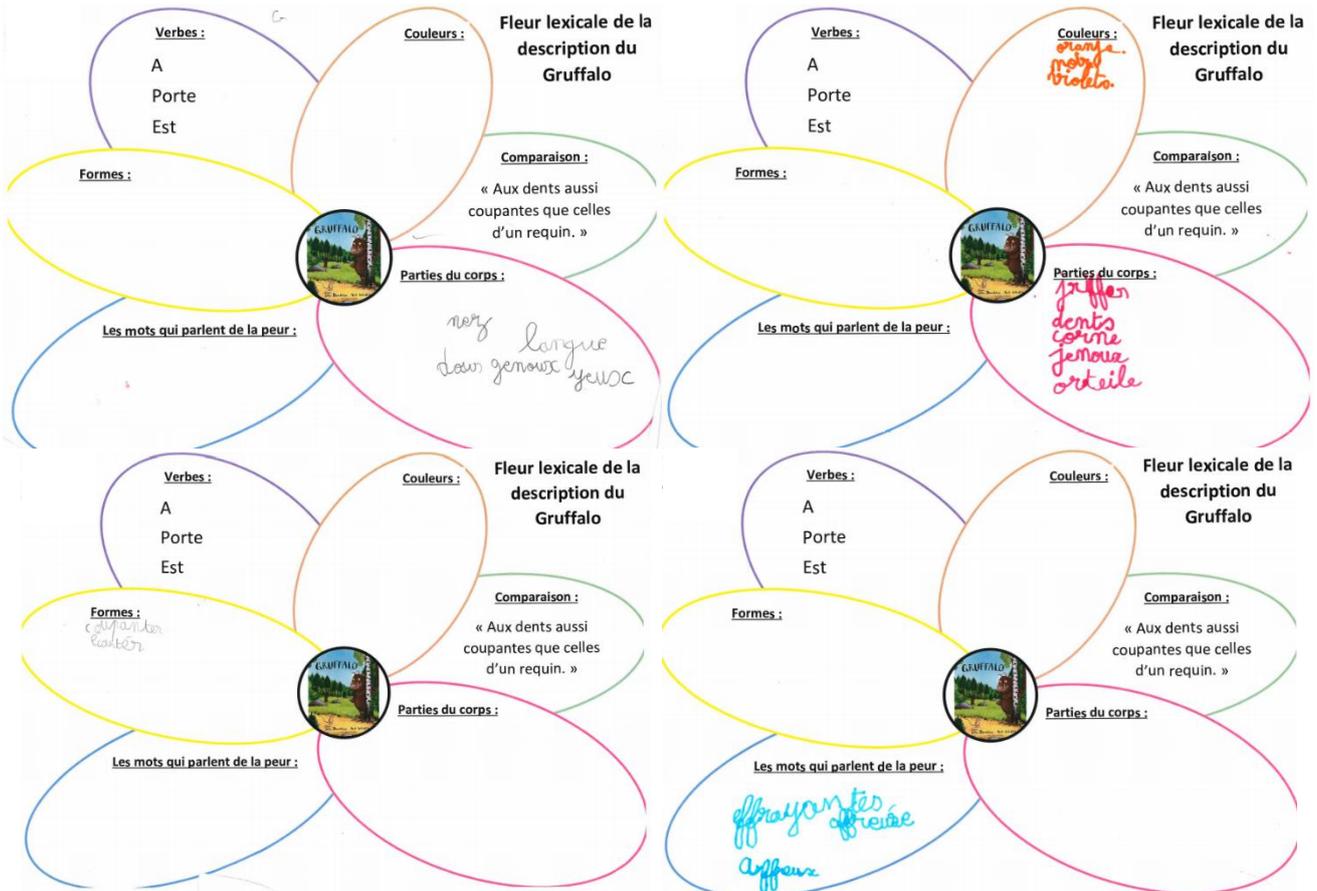
Description du livre:

une affreuse verrue sur le nez
 son dos est couvert de piquants
 violets
 Il a de la corne aux genoux
 Il a des griffes effrayantes
 Il a des gros yeux orange
 sa langue noire et râpeuse

Annexe 8 : Description du Gruffalo et exemples de catégorisation des élèves

Description du Gruffalo

Un monstre aux griffes effrayantes,
aux dents plus coupantes que celles d'un requin.
Il a de la corne aux genoux, des orteils écartés,
et son nez porte une affreuse verrue.
Il a des yeux orange, une langue noire et râpeuse,
son dos est couvert d'affreux piquants violets.



Annexe 9 : Exemples de productions d'élèves sur le texte à trous Gruffalo

Texte à trous séance 2 : Gruffalo

Consigne : Complète le texte avec les mots de la liste. Quand tu as fini, tu peux colorier le Gruffalo.



Liste de mots : verrue – langue – corne – effrayantes – violets

Mais quel est donc ce monstre aux griffes effrayantes, aux dents plus coupantes que celles d'un requin.

Il a de la langue aux genoux, des orteils écartés, et son nez porte une affreuse verrue.

Il a des yeux orange, une corne noire et râpeuse, son dos est couvert d'affreux piquants violet.

Texte à trous séance 2 : Gruffalo

Consigne : Complète le texte avec les mots de la liste. Quand tu as fini, tu peux colorier le Gruffalo.



Liste de mots : ~~verru~~ – langue – corne – effrayantes – violets

Mais quel est donc ce monstre aux griffes effrayantes, aux dents plus coupantes que celles d'un requin.

Il a de la corne aux genoux, des orteils écartés, et son nez porte une affreuse verrue.

Il a des yeux orange, une langue noire et râpeuse, son dos est couvert d'affreux piquants violet.

Annexe 10: Description d'une sorcière de la classe et du livre

Décrire une sorcière

Description de la classe :

- Elles ont une verrue sur le nez
- Elles volent sur un balai
- Elle a que des habits noirs
- Elle a un chapeau de sorcière
- Elle est méchante
- Elle a un grand nez
- Elle a un chapeau pointu
- Elle a un chapeau noir
- Elles ont une robe noire
- Elle a une ceinture
- Elle a un nez pointu
- Elle a des talons à ses chaussures

Description du livre :

- Elles ont les doigts crochus, le dos bossu,
- La voix grinçante comme une grille rouillée,
- de grands habits noirs
- et un chapeau pointu...mais moins que leur nez !
- Les princesses volent sur leurs balais.
- Les sorcières ne sont pas toujours en noir et laides.
- Elles peuvent se montrer ravissantes et charmantes !
- Leurs yeux en tête d'épingle,
- Leurs sourires-grimaces
- Et leurs bagues à tête de mort

Annexe 11 : Exemples de productions séance 4

Exercices de production groupe A et B Prénom : _____
 Consigne : Entoure un des mots à placer dans l'espace. Attention il y a plusieurs possibilités.

 > La sorcière est petite grande laide

 > C'est une grosse petite sorcière. pointue

 > Elle tient un balai chapeau dans sa main. bague

 > Elle a sur le nez une affreuse terrifiante verve. jolie

Exercices de production groupe C Prénom : 26/03/21
 Consigne : Choisis un des mots à placer dans l'espace. Attention il y a plusieurs possibilités

 > La sorcière est petite grande laide

 > C'est une grosse petite sorcière. pointue

 > Elle a sur le nez une affreuse terrifiante verve. jolie

Consigne : Ecris un mot de ton choix qui convient dans les espaces.

 La sorcière est mince et laide.

Elle porte un nez pointu.

 La sorcière a des doigts crochus.

Son nez est bossu.

Elle est laide.

Consigne : Ecris un mot de ton choix qui convient dans les espaces.

 La sorcière a des doigts crochus.

Elle est laide.

 Elle porte un chapeau pointu.

Annexe 12 : Exemples de productions séance 5

Exercice sur la description de sorcières

Groupe C Prénom : _____

Avec la fleur lexicale, décris cette sorcière en utilisant le pétale des mots qui parlent de la laideur (rouge).

 Elle est laide et a des crochus.

Avec la fleur lexicale, décris cette sorcière en utilisant le pétale des mots qui parlent de la peur (bleu).

 Elle a un nez pointu et des crochus.

Avec la fleur lexicale, décris cette sorcière en utilisant le pétale des parties du corps (rose) et le pétale des informations sur les parties du corps (jaune).

 Elle a un nez pointu et des crochus.

Exercice sur la description de sorcières

Groupe A Prénom : _____

Avec la fleur lexicale, décris cette sorcière en utilisant le pétale des mots qui parlent de la laideur (rouge).

 Elle est laide et a des crochus.

Avec la fleur lexicale, décris cette sorcière en utilisant le pétale des parties du corps (rose) et le pétale des informations sur les parties du corps (jaune).

 Elle a un nez pointu et des crochus.

Exercice sur la description de sorcières

Groupe B Prénom : _____

Avec la fleur lexicale, décris cette sorcière en utilisant le pétale des mots qui parlent de la laideur (rouge).

 Elle est laide et a des crochus.

Avec la fleur lexicale, décris cette sorcière en utilisant le pétale des parties du corps (rose) et le pétale des informations sur les parties du corps (jaune).

 Elle a un nez pointu et des crochus.

Avec la fleur lexicale, décris cette sorcière en utilisant le pétale des parties du corps (rose), et le pétale des informations sur les parties du corps (jaune).

 Elle a un nez pointu et des crochus.

Avec la fleur lexicale, décris cette sorcière en utilisant le pétale des accessoires (vert), le pétale des couleurs (orange) et le pétale des informations sur les accessoires (jaune).

 Elle a un nez pointu et des crochus.

Annexe 13 : Exemples de productions séance 6 : décontextualisation

Groupe A



groupe A
Prénom : _____ Date: 30/04/21

Exercices sur le vocabulaire de description

Exercice 1 : Barre l'intrus

- 1) ébouriffé crochu coupant ~~chapeau~~ ✓
- 2) ~~vert~~ genoux poil griffe ✓
- 3) effrayant ~~laid~~ terrifiant méchant ✓
- 4) habits balais ~~front~~ chapeau ✓

Exercice 2 : Écris un mot de la même catégorie

- 1) vert orange bleu ✓
- 2) langue cheveux nez ✓
- 3) pointus râteaux crochu ✓
- 4) habit balais chapeau ✓

Exercice 3 : Relie les groupes de mots à la bonne catégorie

affreux laid		parties du corps
effrayant terrifiant méchant		informations sur les parties du corps et les accessoires
nez doigts queue		accessoires
marron blanc noir		qui parle de la peur
long bossu tordu		qui parle de la laideur
habits balais chapeau		couleurs

Groupe B



groupe B
Prénom : _____ Date: 30/04/21

Exercices sur le vocabulaire de description

Exercice 1 : Barre l'intrus

- 1) ébouriffé crochu coupant ~~chapeau~~ ✓
- 2) tordu genoux poil griffe ✓
- 3) effrayant ~~laid~~ terrifiant méchant ✓

Exercice 2 : Écris un mot de la même catégorie

- 1) vert orange rouge ✓
- 2) pointus râteaux crochu ✓
- 3) habit balai chapeau ✓

Exercice 3 : Relie les groupes de mots à la bonne catégorie

affreux laid		parties du corps
effrayant terrifiant méchant		informations sur les parties du corps et les accessoires
nez doigts queue		qui parle de la laideur
long bossu tordu		qui parle de la peur

Groupe C



Groupe C
Prénom : _____ Date: _____

Exercices sur le vocabulaire de description

Exercice 1 : Barre l'intrus

- 1) ~~ébouriffé~~ crochu coupant chapeau ✓
- 2) effrayant ~~laid~~ terrifiant méchant ✓

Exercice 2 : Écris un mot de la même catégorie

- 1) vert orange bleu ✓
- 2) langue cheveux nez ✓

Exercice 3 : Relie les groupes de mots à la bonne catégorie

affreux laid		accessoires
effrayant terrifiant méchant		qui parle de la laideur
habit balai chapeau		qui parle de la peur

Annexe 16 : Code couleurs des catégories

Code couleurs des catégories
Couleurs
Parties du corps
Accessoires
Informations sur les parties du corps et accessoires
Mots qui parlent de la peur
Mots qui parlent de la laideur

Annexe 17 : Résultats par groupe de niveau et pour les élèves analysés

Elèves	Nombre de mots (total)		Nombre TOTAL de mots de vocabulaire		Nombre de mots de vocabulaire étudiés		Nombre de mots de vocabulaire non-étudiés		Nombre de catégories utilisées	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Moyennes de classe	48,21	28,4	9,96 20,66%	8,63 30,39%	4,58 9,50%	6,67 23,49%	5,54 11,49%	1,96 6,90%	2,88/6	4,46/6
Moyennes A	45,83	28,67	11,25	9,08	5,58	7,17	5,85	1,83	3,42/6	4,42/6
Moyennes B	51,40	25,00	9,00	7,20	4,20	5,20	4,80	2,00	2,20/6	4,20/6
Moyennes C	50,00	30,29	8,43	8,86	3,14	6,86	5,29	2,14	2,43/6	4,71/6
Elève 1 (B)	18	36	8	010	5	8	3	2	2/6	5/6
Elève 2 (C)	5	15	1	5	1	4	0	1	1/6	4/6
Elève 12 (A)	52	55	19	15	8	11	11	4	2/6	5/6
Elève 16 (C)	3	32	0	11	0	8	0	3	0/6	5/6
Elève 17 (B)	98	28	18	6	9	4	9	2	5/6	5/6
Elève 18 (C)	91	38	16	11	5	8	11	3	4/6	6/6
Elève 22 (A)	28	25	7	9	3	7	4	2	3/6	4/6

Elèves	Nombre de mots (total)		Nombre TOTAL de mots de vocabulaire		Nombre de mots de vocabulaire présents dans la fleur lexicale		Nombre de mots de vocabulaire non présents dans la fleur lexicale		Nombre de catégories utilisées	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Moyennes	48,21	28,4	9,96	8,63	4,58	6,67	5,54	1,96	2,88/6	4,46/6
Elève 1	18	36	8	10	5	8	3	2	2/6	5/6
Elève 2	5	15	1	5	1	4	0	1	1/6	4/6
Elève 3	21	14	5	4	4	3	1	0	3/6	3/6
Elève 4	42	37	8	12	4	10	4	2	4/6	6/6
Elève 5	2	8	0	2	0	2	0	0	0/6	2/6
Elève 6	85	20	18	7	7	7	11	0	3/6	4/6
Elève 7	37	34	8	12	2	9	6	3	2/6	5/6
Elève 8	42	30	13	9	7	8	7	1	5/6	5/6
Elève 9	69	23	12	6	5	6	6	0	4/6	4/6
Elève 10	36	12	15	4	5	3	10	1	2/6	4/6
Elève 11	1	35	0	13	0	9	0	4	0/6	6/6
Elève 12	52	55	19	15	8	11	11	4	2/6	5/6
Elève 13	29	25	7	8	4	7	3	1	4/6	4/6
Elève 14	41	18	8	8	5	6	3	2	3/6	4/6
Elève 15	53	40	10	11	4	8	6	3	3/6	4/6
Elève 16	3	32	0	11	0	8	0	3	0/6	5/6
Elève 17	98	28	18	6	9	4	9	2	5/6	5/6
Elève 18	91	38	16	11	5	8	11	3	4/6	6/6
Elève 19	26	26	11	8	5	6	6	2	4/6	5/6
Elève 20	138	18	19	5	7	3	12	2	4/6	3/6
Elève 21	54	53	11	14	8	9	3	5	4/6	4/6
Elève 22	28	25	7	9	3	7	4	2	3/6	4/6
Elève 23	94	29	13	11	7	9	9	2	4/6	5/6
Elève 24	92	30	12	6	5	5	8	2	3/6	5/6

Annexe 19 : Résultats catégorisation en groupe

Groupe	Nombre de mots à placer	Nombre de mots placés
E22, E20, E7	10 (griffes dents genoux orteils nez yeux langue dos corne piquants)	6/10
E24, E21, E23	10	5/10
E14, E15	3 (orange, violet, noir)	3/3
E16, E17, E18	3	3/3
E6, E19, E12	3 (Coupantes, écartés, râpeuse)	2/3
E4, E2, E9	3	2/3
E1, E8, E11	3 (Effrayantes, affreuse, affreux)	3/3
E10, E3, E5	3	0/3

Annexe 20 : Résultats de la catégorisation individuelle

Elève	Nombre de mots à placer (par catégorie)	Nombre de mots placés (par catégorie)	Total de mots placés	Mots non écrits	Mots placés dans une mauvaise catégorie
E4 (A)	2/3/2/3/1/1	2/3/2/3/1/1	12/12		
E23 (A)	2/3/2/3/1/1	1/3/2/0/0/0	6/12	crochu chapeau	laid (informations parties du corps et accessoires) coupant (mots qui parlent de la peur) / Bossu (partie du corps)
E11(B)	1/2/1/2/1/1	1/1/1/0/1/1	5/8		doigt (informations parties du corps et accessoires) bossu / crochu (parties du corps)
E5 (B)	1/2/1/2/1/1	1/2/0/1/0/0	3/8	laid bossu chapeau violet nez	
E7 (C)	1/1/1/1/1/1	1/1/1/1/0/1	5/6	violet	
E24 (C)	1/1/1/1/1/1	1/1/1/1/1/1	6/6		
E14 (A)	2/3/2/3/1/1	2/3/2/2/1/1	11/12	bossu	
E3 (A) Etiquettes	2/3/2/3/1/1	1/2/1/0/1/0	5/12	méchant griffe violet crochu bossu laid	coupant (mots qui parlent de la peur)
E22 (A)	2/3/2/3/1/1	0/2/1/1/1/0	5/12	laid crochu bossu méchant griffe violet	terrifiant (mots qui parlent de la laideur)
E6 (A)	2/3/2/3/1/1	2/2/2/2/1/1	10/12	griffe bossu	

E19 (A)	2/3/2/3/1/1	2/2/2/1/1/1	9/12		griffe (informations parties du corps et accessoires) crochu (mots qui parlent de la peur) / bossu (parties du corps)
E15 (C)	1/1/1/1/1/1	1/1/1/1/1/1	6/6		
E17 (B)	1/2/1/2/1/1	1/1/1/1/1/1	6/8	nez	bossu (accessoires)
E13 (A)	2/3/2/3/1/1	2/3/2/3/1/1	12/12		
E9 (C)	1/1/1/1/1/1	1/1/1/1/1/1	6/6		
E8 (A)	2/3/2/3/1/1	2/2/2/0/1/1	8/12	bossu	crochu / coupant (mots qui parlent de la peur) griffe (accessoires)
E21 (A)	2/3/2/3/1/1	1/1/1/0/1/1	5/12	coupant terrifiant noir doigts	griffe (mots qui parlent de la peur) crochu (mots qui parlent de la peur) / bossu (mots qui parlent de la laideur)
E10 (A)	2/3/2/3/1/1	0/1/1/0/0/0	2/12	méchant terrifiant nez doigts violet crochu coupant bossu chapeau laid	
E20 (B)	1/2/1/2/1/1	0/0/1/0/0/1	2/8	terrifiant nez doigt crochu bossu chapeau	
E12 (A)	2/3/2/3/1/1	1/3/2/3/1/1	11/12	méchant	
E18 (C)	1/1/1/1/1/1	1/1/1/1/1/1	6/6		
E1 (B)	1/2/1/2/1/1	1/2/1/2/1/1	8/8		
E16 (C) Etiquettes	1/1/1/1/1/1	1/1/1/1/1/1	6/6		

Annexe 21 : Réussite de la catégorisation individuelle selon le groupe de niveau.

A : [0 ; 4], [5 ; 8] [9 ; 12]

Intervalle de réussite	Nombres d'élèves
[0 ; 4],	1
[5 ; 8]	5
[9 ; 12]	6
Elèves total A	12

B : [0 ; 2], [3 ; 5], [6 ; 8]

Intervalle de réussite	Nombres d'élèves
[0 ; 2],	1
[3 ; 5]	2
[6 ; 8]	2
Elèves total B	5

C : [0 ; 2] [3 ; 4], [5 ; 6]

Intervalle de réussite	Nombres d'élèves
[0 ; 2]	0
[3 ; 4]	0
[5 ; 6]	6
Elèves total C	6

Annexe 22 : Nombre d'élèves utilisant chaque catégorie dans leurs productions

Nombre d'élèves	Couleurs	Accessoires	Parties du corps	Informations sur les parties du corps et accessoires	Mots qui parlent de la peur	Mots qui parlent de la laideur
Pré-test	10	21	19	17	4	0
Post-test	22	22	22	20	6	15

Annexe 23 : Nombre de mots que chaque élève a mobilisé dans les différentes catégories.

Elèves	Couleurs		Accessoires		Parties du corps		Informations sur les parties du corps et accessoires		Mots qui parlent de la peur		Mots qui parlent de la laideur		
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	
M classe	0,79	1,46	3,42	1,88	4,17	2,58	1,46	1,67	0,25	0,33	0	0,71	
Groupe A	E 3	0	0	3	2	1	0	1	1	0	0	0	1
	E 4	1	1	3	1	0	4	1	3	3	2	0	1
	E 6	0	2	4	3	12	0	2	0	0	1	0	1
	E 8	1	2	5	1	3	4	4	1	1	0	0	1
	E 10	0	1	5	1	10	1	0	0	0	0	0	1
	E 12	0	3	4	5	14	4	1	2	0	0	0	1
	E 13	1	2	3	1	2	3	1	2	0	0	0	0
	E 14	1	3	3	2	3	1	1	2	0	0	0	0
	E 19	1	2	4	1	3	3	3	1	0	0	0	1
	E 21	4	2	2	4	3	5	1	3	0	0	0	0
	E 22	0	1	4	1	1	4	2	3	0	0	0	0
	E 23	2	2	4	1	6	4	4	2	0	0	0	2
	M	0,92	1,75	3,67	1,92	4,83	2,75	1,75	1,67	0,33	0,25	0,00	0,75
Groupe B	E 1	0	1	4	2	4	4	0	2	0	0	0	1
	E 5	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
	E 11	0	2	0	3	0	4	0	2	0	1	0	1
	E 17	3	1	3	1	7	1	3	1	1	1	0	0
	E 20	4	1	6	0	7	0	2	2	0	0	0	2

	M	1,4	1,2	2,6	1,2	3,6	2	1	1,4	0,2	0,4	0	0,8
Groupe C	E 2	0	1	1	0	0	2	0	1	0	1	0	0
	E 7	0	2	4	3	4	4	0	2	0	0	0	1
	E 9	0	0	3	2	6	2	2	1	1	0	0	1
	E 15	0	1	5	4	3	4	2	2	0	0	0	0
	E 16	0	1	0	2	0	4	0	3	0	1	0	0
	E 18	1	1	6	3	6	2	3	3	0	1	0	1
	E 24	0	2	6	2	5	1	2	1	0	0	0	1
	M	0,14	1,14	3,57	2,29	3,43	2,71	1,29	1,86	0,14	0,43	0	0,57

Annexe 24 : Transcriptions du pré-test et du post-test

Elèves	Pré-test Transcription de la dictée à l'adulte	Post-test	
		production écrite de l'élève	Production écrite corrigée
E1	« Une sorcière, un balai, des chaussures, un chapeau, une ceinture, des doigts, un nez, des dents, des yeux. »	la sorcière elle ai laid (laide) la sorcière a une verrue sur le nez elle les crose (est grosse) la sorcière le un balai la sorcière a un chapeau elle a les dans (dents) pointu elle la des cheve (cheveux) violet	La sorcière elle est laide. La sorcière a une verrue sur le nez. Elle est grosse. La sorcière a un balai. La sorcière a un chapeau. Elle a les dents pointues. elle a des cheveux violets.
E2	« Une sorcière avec une balai »	la sorcière fé peur. la sorcière est ver. la sorcière nez crochu. la sorcière verrue	La sorcière fait peur. La sorcière est verte. La sorcière a un nez crochu. La sorcière a une verrue.
E3	« Il y a un balai. Elle a des chaussures aussi. Elle a un chapeau de sorcière. Elle a un nez pointu »	la sorsière est laide la sorcière a un balais elle a un chapeau peauntu	La sorcière est laide. La sorcière a un balai. Elle a un chapeau pointu.
E4	« Elle a des pouvoirs. Elle est méchante. Elle a un chapeau. Elle vole. Elle a un sourire maléfique. Elle a tous ses habits noirs. Elle a un balai pour voler. Elle fait du mal à des personnes. Elle veut pas être gentille »	elle et affreuse et terrifiant. elle a un nez crochu. et elle a une veru bosu et elle et laid et sa pau et verte. et elle a der dent pointu et elle a un chapeau pointu.	Elle est affreuse et terrifiante. Elle a un nez crochu et elle a une verrue bossue et elle est laide et sa peau est verte. Et elle a des dents pointues et elle a un chapeau pointu.
E5	« Une sorcière »	la sorcière a une verrue elle ést vert	La sorcière a une verrue. Elle est verte.
E6	« Une sorcière qui a un nez comme une banane. Elle a un bouton sur le nez. Elle vole avec son balai magique. Avec six dents. Elle a une bosse sur le dos. Elle pointe ses sourcils. Ses yeux sont comme une goutte d'eau. Elle a une barbichette. Elle a un doigt levé. Elle a un chapeau comme un deux, aussi sa robe fait un trois. Elle a la bouche comme une bosse et aussi elle tient un baquette avec ses mains avec le pouce levé. »	elle est laid elle a un balai elle est verte. habit est noir et sont chapeau noir elle est terrifiante	Elle est laide, elle a un balai, elle est verte. Ses habits sont noirs et son chapeau est noir. Elle est terrifiante.

E7	« Elle a un chapeau . Elle a un balai . Elle a des chaussures . Elle a une cape . Elle a un grain de beauté . Elle a des dents . Elle a des sourcils . C'est une sorcière. Elle a un œil . »	la sorcière est laid est grose est élaun veru est elle a un chapo et ela le nécrochu est éla la visyag vér est sézabi son noir est él bédoucle dorèilles et éla le docrochu .	La sorcière est laide et grosse . Et elle a une verru et elle a un chapeau et elle a le nez crochu . Et elle a le visage vert . Et ses habits sont noirs et elle a des boucles d'oreilles et elle a le dos crochu .
E8	« Sorcière. Un balai . Un chapeau . Des chaussures . Un gros nez . Elle a un manteau tout noir . Elle a une grande bouche . Elle a une ceinture sur son chapeau . Elle a des fors yeux de méchante . Elle a un grand sourire de méchante . »	La sorcière est laide . Cet habit sont vert . ell a une veru sur le nez . elle a la po vert. elle a let cheveu violet . Elle a le nez crochu .	La sorcière est laide . Ses habits sont verts . Elle a une verru sur le nez . Elle a la peau verte . elle a les cheveux violets . Elle a le nez crochu .
E9	« Une sorcière. Elle fait du balai . Elle fait la méchante . Elle a un grand chapeau . Et y'a des poils derrière le balai . Elle a des grandes dents . Elle a un grand dos . Elle a aussi une grande robe . Elle a des grandes dents . Elle a un grand nez . Elle tient le balai avec ses main s. Elle fait des méchants yeux . Elle met les pieds au-devant du balai . »	la sorsier é laid . lai a un balai . Lai a un chapo . elle a un né crochu elle a sur le nez verru	la sorcière est laide . Et elle a un balai . Elle a un chapeau . Elle a un nez crochu , elle a sur le nez une verru .
E10	« Y a un balai , un chapeau , des bottes , une sorcière, un nez , une bouche , une robe , des boutons , des dents , une ceinture , un nez , des main s, des yeux , des cils , des joues , un dos , des coudes . »	la soriere est affreux sa po est vert elle a un balai	La sorcière est affreuse . Sa peau est verte . Elle a un balai .
E11	« Sorcière »	la sorcière est laide est effriante et son nets osis efigante sons balai est gris son don et bosu sets dans son coupante sons chapaus et efriante set sabi sons vére sets mints sonst metrte	La sorcière est laide et effrayante et son nez aussi est effrayant. Son balai est gris , son dos est bossu . Ses dents son coupantes , son chapeau est effrayant. Ses habits sont verts , ses main s sont vertes.
E12	« Une sorcière, un chapeau , un balai , des talons , une veste , les trois dents . Son nez avec le petit bouton . Ses yeux , des poils . Le mat du balai . Sa langue , ses sourcils , ses narines , ses oreilles , sa gorge , ses main s, son dos , les pointes de ses talons , ses doigts , son dos , son ventre . »	la sorcière et abille ant noir . la sorciere et laid . la sorcière à le nez crochu . la sorcière à le chapeau pointu . elle à un balé . elle à des boucle doreille . elle à la povert . Elle à une véru sur le nez. elle à un tablié . elle à une cap . elle à les cheveu violé .	La sorcière est habillée en noir . La sorcière est laide . La sorcière a le nez crochu . La sorcière a le chapeau pointu . Elle a un balai . Elle a des boucles d'oreille . Elle a la peau verte . Elle a une verru sur le nez. Elle a un tablier . Elle a une cape . Elle a les cheveux violets .
E13	« c'est une sorcière, avec un nez crochu . Et un chapeau noir , et des bottines noires et avec trois ou quatre dents . Et une veste noire et c'est une sorcière »	La sorcière est grosse . Elle à un balai marron . Elle à les cheveux violet . Elle à un nez crochu et une véru sur le nez.	La sorcière est grosse . Elle a un balai marron . Elle a les cheveux violets . Elle a un nez crochu et une verru sur le nez.
E14	« C'est une sorcière qui est sur son balai en train de voler. Elle rigole. On dirait qu'elle a une petite bosse . Sur son nez elle a une verru . Sa robe elle flotte en l'air. Et son chapeau il est noir . »	La sorcière est grosse . Elle a un balai marron . Son chapeau rouge est vert . Sou ner t et crochu	La sorcière est grosse . Elle a un balai marron . Son chapeau est rouge et vert . Son nez est crochu .

E15	« Elle a un balai, elle rigole, elle a un nez pointu, elle a un chapeau bizarre, elle a une cape et des jolies bottes. Et elle a une ceinture sur son chapeau. Et ses dents elles sont toutes tombées. Et son balai, elle s'assoie dessus. Et sur son nez elle a un bouton. »	La sorcière é grosse et elle a une verrue sur le nez Elle a un chapeau puntu Elle a un balai pour volai C'est zabi isomtou ver Est elle a la pau ver Est elle une boudoréeuille Sur l'est oreilles	La sorcière est grosse et elle a une verrue sur le nez. Elle a un chapeau pointu. Elle a un balai pour voler. Ses habits sont tout vert. Et elle a la peau verte. Et elle a une boucle d'oreille sur les oreilles
E16	« C'est une dame. »	Elle est grosse. Elle est verte. Elle a un chapeau crochu. Ses yeux sont effrayants. Des dents coupantes. Son nez est crochu. Elle a une verrue sur le nez. Des boucles d'oreilles. → dictée à l'adulte avec aide	Elle est grosse. Elle est verte. Elle a un chapeau crochu. Ses yeux sont effrayants. Des dents coupantes. Son nez est crochu. Elle a une verrue sur le nez. Des boucles d'oreilles. → dictée à l'adulte avec aide
E17	« Je vois une sorcière, qui vole, elle rigole. Elle a un chapeau tout noir. Elle vole, elle a des chaussures toutes noires, elle a un pull tout noir. Elle a un balai noir ou marron je ne sais pas. On voit des dents, On dit qu'elle était méchante. Elle a la bouche ouverte, son museau. Sur son pull elle a un trait gris. Les petites plumes du balai c'est gris. On voit un peu ses oreilles, on voit un peu ses yeux, on voit son nez. Elle a un grand menton. Elle a un chapeau un peu enroulé. »	La sorcière est gros . Elle est verte est méchan son chapo il est vert son chapo est po est vert est la sorcière et balest balest ille	La sorcière est grosse. Elle est verte et méchante, son chapeau il est vert. Et sa peau est verte et la sorcière (le reste est illisible)
E18	« Il a un chapeau, un balai, il a un bouton sur son nez, il a des bottes, il a un gros nez avec un bouton, il a des dents cassées, il a des bottes, il a une ceinture au chapeau. Il a une robe de sorcière. Il a un œil noir, un balai, il a des dents cassées. Un gros nez avec un bouton, un oreille, une robe de sorcière, des bottes, des chaussures de bottes, un chapeau avec une ceinture, des sourcils, des bottes avec une ceinture, un balai magique. »	La sorcière est gros est laide elle est vert est elle a iu balé elle a un chapeau elle a une renbe elle lai méchante elle a dé dens pintu elle lé bench la elle le nez rochu	La sorcière est grosse et laide, elle est verte, et elle a un balai, elle a un chapeau, elle a une robe. Elle est méchante, elle a des dents pointues, et blanches (supposition). Elle a le nez crochu.
E19	« Un long nez, elle a des talons, un chapeau, une robe noire avec des talons noirs. Il a un balai, un gros pouce, un bouton magique. »	La sorcière et laide est grosse et elle a un chapeau rouge et vert. Elle a une verrue sur son nez elle a un visage vert	La sorcière et laide et grosse et elle a un chapeau rouge et vert. Elle a une verrue sur son nez, elle a un visage vert.
E20	« Il a un nez pointu, il a un balai, il a un chapeau, il est tout noir, il a des chaussures et la peau beige. Le bout du balai est en gris, les chaussures en un peu d'or. Le bonnet est gris et or. La personne a un bouton sur le nez. Elle rigole, elle a des dents pas pointues, elle a un menton. Elle se tient à son balai et elle vole. Il y a sa robe qui vole un peu et le bout du chapeau c'est comme si ça commençait un deux. Le bâton du balai est noir. Elle a un long nez et elle a un menton un peu long, elle rigole et elle a les sourcils qi	La sorcière et grosse. La sorcière et léde. La sorcière et verte. Elle et meoche. Elle et bossu.	La sorcière est grosse. La sorcière est laide. La sorcière est verte. Elle est moche Elle est bossue.

	baissent et elle a un peu de noir sur les yeux. Et le pantalon est aussi noir. »		
E21	« C'est une sorcière. Elle a un balai, elle a un chapeau qui est tout noir. Elle a une verrue sur le nez, elle est sur son balai. Elle a une rayure grise sur son chapeau avec un carré jaune. Elle a un manteau noir, elle a des dents blanches. Elle a un nez crochu. »	La sorcière et grosse elle a un véru sur le nez elle a un balè an boua elle a une énorme sèrviet au toure du cou sa pax et verte et elle a un chapo pouintu et son chapo et vert ses dent sont blanch et coupant et elle a des abi vert	La sorcière est grosse, elle a une verrue sur le nez, elle a un balai en bois, elle a une énorme serviette autour du cou. Sa peau est verte et elle a un chapeau pointu et son chapeau est vert, ses dents sont blanches et coupantes et elle a des habits verts.
E22	« La sorcière, elle vole et elle a un déguisement. Elle fait la grimace, elle a le balai, elle a aussi un nez pointu et des chaussures à talons. »	La sorcière et grosse elle à des dents coupante sont visage et vert sont nez et pointu sont chapeau et pointu elle à une verue	La sorcière est grosse, elle a des dents coupantes, son visage est vert, son nez est pointu, son chapeau est pointu, elle a une verrue.
E23	« La sorcière, vole sur son balai. Son balai est noir, et son arrière est gris. Elle a un chapeau pointu et noir. Elle a des chaussures noires. Elle est sans son chat sur son balai. Elle a un dos bossu. Elle a un menton pointu et elle a un nez pointu. Elle a le chapeau qui tombe un peu. Elle a des dents cassées. Elle a l'air coquine. Elle s'envole dans les airs. Elle est maigre, elle a le nez pointu. Elle a une cape noire. Elle ouvre la bouche. Elle met un pouce. »	La sorcière est laid est avec une affreus verrue avec sur son nez crochu. Elle a la pau vert est un balé marron est elle a un doe dausu.	La sorcière est laide avec une affreuse verrue sur son nez crochu. Elle a la peau verte et un balai marron et elle a un dos bossu.
E24	« Une sorcière qui est sur un balai et elle vole. Ensuite, elle a un chapeau après elle a une robe. Ensuite, elle a des talons, ensuite elle a un nez pointu. Aussi elle a un dos qui est rond. Ensuite à son chapeau elle a une ceinture. Ensuite à son balai elle a des mains. Elle a des yeux. Elle a des dents de vieille. Ensuite ses chaussures elles sont pas droites. A son balai elle a un bâton. Ensuite elle a le balai. Ensuite elle a des carrés à ses talons. »	La sorcière a un nez. La sorcière é moche. La sorcire é vert. Elle a des hesure. Elle a dé dans blanc é pointu. La socire a un hapo pointu.	La sorcière a un nez. La sorcière est moche. La sorcière est verte. Elle a des chaussures. Elle a des dents blanches et pointues. La sorcière a un chapeau pointu.

Année universitaire 2021-2022

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

Titre du mémoire : Appropriation du lexique du portrait en CP

Auteur : Angéline Blanchin

Résumé :

Le lexique fait partie intégrante de notre quotidien, son enseignement à l'école semble donc primordial. Plusieurs méthodes appuient sur l'importance du contexte d'apprentissage des mots de vocabulaire, celle qui sera développée dans cet écrit se base également sur des phases de décontextualisation et de recontextualisation afin d'ancrer ces mots en mémoire. Notre dispositif basé sur cette méthode s'appuyait sur des albums jeunesse et a permis aux élèves de CP qui y ont participé de réinvestir plus facilement le vocabulaire appris et de se créer une boîte à mots sous forme de fleur lexicale réutilisée en production d'écrit.

Mots clés :

Enseignement du vocabulaire, portrait, album jeunesse, production d'écrit, CP

Abstract:

The lexicon is an integral part of our daily lives, so teaching it at school seems essential. Several methods emphasize the importance of the context in which vocabulary words are learned. The method developed in this paper is also based on phases of decontextualization and recontextualization to anchor these words in memory. Our system based on this method was based on children's albums and enabled the first graders who participated to reinvest the vocabulary they had learned more easily and to create a word box in the form of a lexical flower that could be reused in writing production.

Keywords:

Vocabulary teaching, portrait, children's album, writing production, first grade