# L'album jeunesse : point de départ d'une maitrise du lexique en contexte

Louise Chalabreysse

▶ **To cite this version:**

Louise Chalabreysse. L'album jeunesse : point de départ d'une maitrise du lexique en contexte. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04274979

**HAL Id: dumas-04274979**

**https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04274979**

Submitted on 8 Nov 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.

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

**Année universitaire 2022-2023**

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

**Mention *Premier degré***

# L'album jeunesse :

# Point de départ d'une maitrise du lexique en contexte

**Présenté par Chalabreysse Louise.**

*Première partie rédigée en collaboration avec Bozon Manon.*

**Mémoire de M2 encadré par Furno Martine.**

## Table des matières


**1. INTRODUCTION ..... 1**

**2. ETAT DE L'ART ..... 2**

2.1. DEFINITIONS ..... 2

*2.1.1. Lexique/ vocabulaire ..... 2*

*2.1.2. Vocabulaire actif et passif ..... 3*

*2.1.3. Apprentissage implicite, explicite, incident ..... 3*

*2.1.4. Définition du mot ..... 3*

2.2. PLACE DU LEXIQUE DANS LES PROGRAMMES DE CYCLE 2 ..... 4

*2.2.1. Historique des programmes (1832 – 2015) ..... 4*

*2.2.2. Programmes 2015 ..... 5*

*2.2.3. Programmes 2020 ..... 6*

2.3. APPROCHES ET METHODES ..... 7

*2.3.1. Trois types d'approche ..... 7*

*2.3.2. Trois domaines d'apprentissage du lexique ..... 8*

*2.3.3. Différents moyens d'étude du lexique ..... 8*

*2.3.4. Différentes démarches ..... 9*

*2.3.5. Méthodes d'enseignement ..... 11*

*2.3.6. Outils ..... 13*

2.4. IDEES REÇUES ..... 13

2.5. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESE ..... 15

**3. EXPERIMENTATION ..... 16**

3.2. CONTEXTUALISATION ..... 16

3.2. DISPOSITIONS MISES EN PLACE DANS LA CLASSE ..... 17

**4. RESULTATS ..... 19**

4.1 DESCRIPTIF DES RESULTATS ..... 19

Tableau n°1 : Utilisation et niveau d'acquisition des mots travaillés pour le groupe 1 ..... 20

Tableau n°2 : Utilisation et niveau d'acquisition des mots travaillés pour le groupe 2 ..... 21

Tableau n°3 : Utilisation et niveau d'acquisition des mots travaillés pour le groupe 3 ..... 22

4.2 ANALYSE DES RESULTATS ..... 23

*4.2.1 Analyse des résultats du groupe 1* ..... *23*
Tableau n°4 : Nombre d'élèves ayant pertinemment réutilisé les mots et pertinence de la réutilisation lors de l'évaluation sommative en fonction de la définition donnée lors de l'évaluation diagnostique pour chaque mot du groupe 1 ..... 23
*4.2.2 Analyse des résultats du groupe 2* ..... *24*
Tableau n°5 : Nombre d'élèves ayant pertinemment réutilisé les mots et pertinence de la réutilisation lors de l'évaluation sommative en fonction de la définition donnée lors de l'évaluation diagnostique pour chaque mot du groupe 2 ..... 24
*4.2.3 Analyse des résultats du groupe 3* ..... *25*
Tableau n°6 : Nombre d'élèves ayant pertinemment réutilisé les mots et pertinence de la réutilisation lors de l'évaluation sommative en fonction de la définition donnée lors de l'évaluation diagnostique pour chaque mot du groupe 3 ..... 25

**5. DISCUSSION ..... 26**

5.1. ETUDE DES MOTS ..... 27
*5.1.1. Catégorisation des mots* ..... *27*
*5.1.2 Sémantique et phonologie* ..... *28*
5.2. LE DEROULEMENT DE LA SEQUENCE ..... 29
*5.2.1. L'importance de la contextualisation : l'évaluation diagnostique* ..... *29*
*5.2.2. La décontextualisation : une étape clé* ..... *30*

**6. REMEDIATIONS ..... 31**

**7. CONCLUSION ..... 33**

**8. BIBLIOGRAPHIE ..... 35**

**ANNEXES ..... 1**

ANNEXE 1 : RETRANSCRIPTION DES ENREGISTREMENTS DE L'EVALUATION DIAGNOSTIQUE (DEFINITIONS DES ELEVES LORS DE LA SEANCE 1). ..... 1
ANNEXE 2 : EXEMPLE D'UNE PRODUCTION ECRITE D'UNE ELEVE DU GROUPE 1 (EVALUATION SOMMATIVE). ..... 2
ANNEXE 3 : PRODUCTION ECRITE DE L'ELEVE ALLOPHONE (EVALUATION SOMMATIVE). ..... 3
ANNEXE 4 : FICHE DE LA PRODUCTION ECRITE DU GROUPE 2 (EVALUATION SOMMATIVE) ..... 4
ANNEXE 5 : FICHE DE LA PRODUCTION ECRITE DU GROUPE 3 (EVALUATION SOMMATIVE) ..... 5
ANNEXE 6 : L'OUTIL « LA FLEUR » (TRACE ECRITE). ..... 6

# 1. Introduction

Les difficultés scolaires et la diversité culturelle d'une école classée REP (Réseau d'Education Prioritaire) amènent à accorder une place majeure au lexique dans tous les enseignements. La diversification du vocabulaire est en effet au cœur du projet d'école. Ainsi, l'enseignement de la langue française et du lexique est essentiel. C'est dans ce contexte que notre sujet de mémoire portant sur le lexique prend particulièrement sens et s'inscrit dans une continuité pédagogique.

L'apprentissage du lexique est un apprentissage complexe, progressif et régulier qui nécessite une construction préalable pour que le vocabulaire puisse être intégré par les élèves. L'enjeu est de passer de l'apprentissage d'un vocabulaire passif à un vocabulaire actif. D'autant plus qu'il existe une dépendance du vocabulaire et plus particulièrement du vocabulaire actif en fonction l'environnement socio-culturel (Laparra, 2012). C'est pourquoi il nous est apparu intéressant de travailler sur le vocabulaire actif dans un environnement dans lequel les élèves ont pour la plupart des origines diverses, en ayant ainsi pour objectif de fin de séquence, que les élèves sachent réutiliser les mots appris dans divers contextes et non pas seulement en connaitre le sens.

Ainsi, dans les pages qui suivent, nous allons poser le cadre, définir les grandes notions en recensant différentes recherches théoriques et documents officiels pour élaborer notre problématique. Ces recherches vont nous permettre de construire une séquence d'apprentissage du lexique dont nous exposerons la méthode et que nous mettrons en œuvre afin d'en analyser les résultats.

# 2. Etat de l’art

## 2.1. Définitions

### 2.1.1. Lexique/ vocabulaire

« Ensemble des mots faisant partie de la langue française ». C'est ainsi que Jacqueline Picoche (2011) définit le lexique. On peut ensuite distinguer le lexique « général », commun à toute la population française du lexique de « spécialité » qui renvoie à des domaines spécifiques et précis (Arcangioli, B., 2008). Pour travailler le lexique, il existe une base lexicale nommée Manulex (Lété, Sprenger-Charolles et Colé, 2004. Dans Grossman, F. 2011) qui fournit une liste de mots les plus fréquents, base de l'apprentissage. Le lexique a différentes particularités.

En effet, il peut être considéré comme un ensemble non autonome car il est une partie de la grammaire et est au carrefour des autres secteurs comme la phonologie, la morphologie, la syntaxe (propriétés combinatoires, environnement syntaxique qui peut faire changer le sens des mots). Le lexique est un ensemble ouvert, en effet, la langue vit et varie suivant le temps, les lieux, les milieux socio-culturels, les cultures… Le lexique est également un ensemble complexe puisqu’il est composé d’un lexique général et d’un lexique de spécialité. Il est aussi comme un ensemble organisé, c’est-à-dire que la valeur d’un mot est celle que les autres ne sont pas, étant donné que chaque mot a un sens par rapport à d’autres termes donc en contexte et ce sens peut varier selon le contexte. Le lexique est réellement une structure et un ensemble de structures (relations de sens ; relations hiérarchiques) (Arcangioli, B., 2008). Cependant, cette notion théorique se différencie du vocabulaire.

Effectivement, le vocabulaire est « un sous-ensemble du lexique […]. L'ensemble des mots effectivement employés par une personne dans un énoncé écrit ou oral » (définition linguistique, Chardron, 2014). Autrement dit, le vocabulaire est une actualisation du lexique (Cellier, M., 2008). Le vocabulaire dit fondamental par Grossman (2011) composerait, selon lui, la langue de la démocratie qui serait celle des bons auteurs tandis que le lexique aurait pour visée l’orthographe et son évaluation, pour atteindre une normalisation.

Néanmoins, lexique et vocabulaire sont considérés comme des synonymes dans le langage courant (Arcangioli, B., 2008). Le vocabulaire se divise en vocabulaire actif et passif.

### 2.1.2. Vocabulaire actif et passif

Le vocabulaire passif est l'ensemble de mots non utilisés par la personne et dont le sens est compris en contexte mais dont la définition peut être confuse (Arcangioli, B., 2008).

En revanche, le vocabulaire actif est l'ensemble des mots qu'une personne produit et emploie fréquemment, dans un énoncé oral ou écrit et dont le sens est connu (Arcangioli, B., 2008).

Une séquence de lexique avec les élèves doit les amener, en passant d'un vocabulaire passif à un vocabulaire actif, « à comprendre la solidarité qui unit les termes dans une vision juste de ce qui est la langue et à employer dans leur discours et de façon active et pertinente les mots appris » (Cellier, M., p.6, 2011).

### 2.1.3. Apprentissage implicite, explicite, incident

Les apprentissages en séance de lexique peuvent s'articuler de différentes manières selon les situations.

L'apprentissage incident se révèle être une « situation d'apprentissage durant laquelle le sujet n'est pas prévenu que le matériel acquis fera l'objet d'un test de mémoire » (CNRS).

L'apprentissage implicite peut être défini comme un apprentissage selon les besoins, selon les questionnements des élèves, cet apprentissage n'est pas prévisible et est non programmé.

Tandis que l'apprentissage explicite est un apprentissage planifié, programmé et organisé à l'avance (Cellier, M., 2011).

### 2.1.4. Définition du mot

Le lexique amène naturellement à la notion de « mot » qui peut être une notion plus complexe qu'en apparence. En effet, un mot est « un groupe de lettres formant une unité segmentée. La combinaison des lettres permet de former un mot » (Chardron, 2014). Aussi, pour les élèves, cette combinaison de lettres peut être complexe par la différence entre les mots entendus

(phonèmes) et les mots écrits (graphèmes) étant donné qu'un phonème peut se retranscrire en plusieurs graphèmes (Chardron, 2014). Au-delà de cette complexité phonétique, le même mot peut avoir, selon le contexte et sa place dans la phrase, différents sens et se présenter sous différentes formes (genre et nombre). Etant isolé par deux blancs, un mot graphique, représenté par un signe, peut se reconnaitre facilement. Derrière cette perception visuelle, le mot cache un sens, il a donc un signifiant et un signifié (Arcangioli, B., 2008).

Ainsi, pour Gerard Petit (2000) « la signification lexicale s'appuie sur deux ressorts : l'un dénotatif (l'unité lexicale signifie) et l'autre expressif (elle fait sens) ». Tous les mots n'ont pas la même fonction, si certains ont seulement du sens (mots grammaticaux) d'autres renvoient à une réalité, il s'agit de mots lexicaux. Autrement dit, « raisonner en termes de mots revient à dissocier des réalités linguistiques qui sont fonctionnellement et sémiotiquement identiques et qui participent pareillement à l'identification du réel » (Petit, G., p.2, 2000).

Ainsi, « L'école a un rôle déterminant à jouer dans l'acquisition de la langue et son enrichissement qui doit être continuel du cycle 1 au cycle 3 » (Arcangioli, B., p.13, 2008).

## 2.2. Place du lexique dans les programmes de cycle 2

### 2.2.1. Historique des programmes (1832 – 2015)

Le lexique a mis du temps à prendre place dans les programmes. En 1832, le lexique s'enseignait à travers la grammaire et n'avait donc pas de place propre dans les programmes. Les élèves avaient de nombreuses difficultés de compréhension en lecture. L'enseignement du lexique commence à apparaitre dans les programmes en 1871 mais sa place est encore floue car il est présent aussi bien dans les paragraphes sur la lecture que dans ceux sur le langage oral (Legrand, G., 2004).

En 2002, le lexique apparait dans les programmes dans le paragraphe « Maitrise du langage et de la langue française », dans « Maitrise du langage oral », dans la partie « 1.5. Structurer et augmenter le vocabulaire disponible » (B.O. n°1, 14/02/2002 : programmes de l'école primaire, cycle des apprentissages fondamentaux, p.43).

Dans les programmes de 2008, le lexique prend une place à part entière avec une partie dédiée au « Vocabulaire » dans la section « Français ». Ainsi, des activités spécifiques en français mais également dans tous les enseignements doivent alors être mis en place.

En 2008, les programmes parlent toujours de vocabulaire et jamais de lexique.

### 2.2.2. Programmes 2015

Le cycle 2, en 2015, correspond aux classes de CP, CE1 et CE2, ainsi nous détaillerons uniquement les programmes de ce cycle.

La notion de lexique se situe dans « Français », « Etude de la langue », dans la partie « Lexique ». Cette notion se situe au même niveau que les notions de « Grammaire » et d' « Orthographe ». Le lexique prend donc une place de plus en plus importante dans les programmes. Celui de 2015 est aussi le premier à employer le terme de « Lexique » en laissant de côté celui de « Vocabulaire » utilisé jusqu'alors. Il veut privilégier un regard sur la formation des mots (morphologie) et sur les relations entre les mots (la syntaxe) (Jouilli, E., 2008).

Les attendus de ce paragraphe sont multiples : « Orthographier les mots les plus fréquents (notamment en situation scolaire) et les mots invariables mémorisés », « raisonner pour réaliser les accords dans le groupe nominal d'une part (déterminant, nom, adjectif), entre le verbe et son sujet d'autre part (cas simples : sujet placé avant le verbe et proche de lui ; sujet composé d'un groupe nominal comportant au plus un adjectif) » et « utiliser ses connaissances sur la langue pour mieux s'exprimer à l'oral, pour mieux comprendre des mots et des textes, pour améliorer des textes écrits » (Programmes 2015).

Les compétences et connaissances associées sont diverses sur le paragraphe « Lexique ». Les premières sont « Mémoriser et se remémorer l'orthographe de mots fréquents et de mots irréguliers dont le sens est connu (lien avec l'écriture) », qui comprend « vocabulaire des activités scolaires et vocabulaire spécialisé lié aux apprentissages disciplinaires », « séries de mots (mots relevant d'un même champ lexical ; séries correspondant à des familles de mots ; séries regroupant des mots ayant une analogie morphologique...) » et « mots invariables ».

Les compétences et connaissances associées suivantes sont « Identifier des relations entre les mots, entre les mots et leur contexte d'utilisation ; s'en servir pour mieux comprendre (lien avec la lecture et l'écriture) » qui se déclinent en « familles de mots et dérivation (préfixe, suffixe) »,

« catégorisation et relations entre termes génériques et termes spécifiques », « synonymie ; antonymie (contraires) pour adjectifs et verbes », « polysémie ; relation avec les contextes d'emploi », « sens propre ; sens figuré » et « registres familier, courant, soutenu (lien avec enseignement moral et civique) ».

Cependant, il faut bien comprendre que « ces notions ne sont pas enseignées en tant que telles ; elles constituent les références qui servent à repérer des formes de relation entre les mots auxquelles les élèves sont initiés parce qu'ils ont à les mobiliser pour mieux comprendre, mieux parler, mieux écrire ».

Et enfin, les dernières compétences et connaissances associées sont « Étendre ses connaissances lexicales, mémoriser et réutiliser des mots nouvellement appris (lien avec l'expression orale et écrite ») qui se déclinent en « définition d'un mot ; compréhension d'un article de dictionnaire » et « mobilisation de mots « nouveaux » en situation d'écriture avec appui éventuel sur des outils ».

### 2.2.3. Programmes 2020

Depuis 2018 et repris dans les programmes de 2020, le lexique apparait dans la partie « Français », « Etude de la langue » qui se divise en quatre parties : « Construire le lexique », « S'initier à l'orthographe lexicale », « Orthographe » et « Grammaire ». Ainsi, le lexique garde une place bien définie et importante dans le programme, aux côtés de la grammaire et de l'orthographe. Les attendus de la partie « Etude de la langue » restent inchangés depuis les programmes de 2015.

Cependant, les compétences et connaissances associées ont été modifiées. En effet, dans la partie « Construire le lexique », les compétences et connaissances associées sont : « mobiliser des mots en fonction des lectures et des activités conduites, pour mieux parler, mieux comprendre, mieux écrire », « savoir trouver des synonymes, des antonymes, des mots de la même famille lexicale, sans que ces notions ne constituent des objets d'apprentissage », « percevoir les niveaux de langue familier, courant, soutenu », « être capable de consulter un dictionnaire et de se repérer dans un article, sur papier ou en version numérique » (Programmes de 2020).

Pour la partie « S'initier à l'orthographe lexicale », les compétences et connaissances associées sont : « mémoriser l'orthographe du lexique le plus couramment employé : vocabulaire des activités scolaires et des domaines disciplinaires ; vocabulaire de l'univers familier à l'élève : maison, famille, jeu, vie quotidienne, sensations, sentiments », « mémoriser les principaux mots invariables » et « être capable de regrouper des mots par séries (familles de mots, mots reliés par des analogies morphologiques) » (Programmes de 2020).

La notion de vocabulaire est clairement liée au domaine 1 du socle commun de compétences, de connaissances et de culture (S4C) apparu en 2015. Le domaine 1 se nomme « Les langages pour penser et communiquer » qui insiste sur la nécessite de « comprendre et s'exprimer en utilisant quatre types de langage : langue française, langues vivantes étrangères, langages mathématiques, scientifiques et informatiques et langages des arts et du corps ». Chaque type de langage permet d'apprendre et de mobiliser du lexique général et spécifique, à l'oral et à l'écrit. Plus largement, le S4C, permet de mobiliser et de faire travailler le lexique dans tous ses domaines : domaine 2 « Les méthodes et outils pour apprendre », domaine 3 « La formation de la personne et du citoyen », domaine 4 « Les systèmes naturels et les systèmes techniques » et domaine 5 « Les représentations du monde et de l'activité humaine » (Eduscol, S4C, 2015). Le S4C permet de mettre davantage l'accent sur un objectif essentiel : le langage.

## 2.3. Approches et méthodes

### 2.3.1. Trois types d'approche

Il existe selon la littérature trois types d'approche du lexique. L'approche référentielle associe un objet à un mot. D'ailleurs, selon Vancomelbeke, P. (2004. Dans Chardron, L., 2014), l'approche référentielle permet un travail « d'étiquetage du réel » et « permet de classer les objets ».

La seconde approche est l'approche syntaxique. Celle-ci permet de créer une « relation syntagmatique où les mots sont liés entre eux » ainsi qu'une « relation paradigmatique où un mot peut être substitué à un autre à l'intérieur d'un même contexte » (Chardron, 2014). Cette approche met donc en exergue l'importance de la synonymie.

Enfin, il existe l'approche sémantique qui se centre sur le signifié du mot. Selon Vancomelbeke, P. (2004. Dans Chardron, L., 2014) « le mot possède un sens hors contexte ». Ainsi, il serait

intéressant d'étudier un mot et son sens hors contexte avant de pouvoir le réutiliser dans un autre contexte.

### 2.3.2. Trois domaines d'apprentissage du lexique

Le lexique peut être étudié selon trois domaines. Tout d'abord, sous le point de vue sémantique qui renvoie à l'étude du sens d'un ou de plusieurs mot(s). Ce domaine peut être enseigné à partir de la petite section et évolue en fonction de l'âge. Les mots peuvent être étudiés en contexte ou hors contexte, en les regroupant ou en les classant ce qui permet de structurer l'apprentissage.

Le deuxième domaine est celui de la morphologie des mots, étudié à partir du CP. Il a pour objectif de repérer les régularités orthographiques et lexicales. Il se penche donc sur la formation des mots.

Le lexique peut aussi être étudié sous le point de vue historique. Ce domaine se base sur « l'origine de la langue française (étymologie) et ses processus constants de création (emprunts et néologismes) » (Arcangioli, B., p.21, 2008).

### 2.3.3. Différents moyens d'étude du lexique

Ces domaines sont mis en œuvre grâce à différents moyens d'enseignement. En effet, le lexique peut être étudié à partir de champs disciplinaires, nécessaires à l'acquisition du vocabulaire de spécialité ou à partir de l'exemple magistral qui permet aux élèves d'apprendre du vocabulaire selon ce qu'ils entendent. Ainsi, les dires de l'enseignant sont importants, il doit donc faire attention à la formulation, à son vocabulaire et à la syntaxe employés.

La lecture-écriture est un autre moyen possible d'apprentissage du lexique qui a pour principal intérêt de mettre en lien l'expression, la compréhension et la correction rédactionnelle (Arcangioli, B., 2008). Ainsi, la mise en mots et l'écriture d'invention sont des moyens efficaces (Chanfrault-Duchet, M., 2004). L'apprentissage du lexique par ce moyen débute à partir du CE2 en lien avec l'étude de la langue française. Sur le terrain, il est important d'éviter les ruptures en construisant des activités adaptées aux représentations et pratiques des enseignants. Le modèle britannique préconise notamment d'utiliser l'écrit afin de mettre en

application les structures syntaxiques ainsi que l'oral qui favorise la mémorisation auditive (Chanfrault-Duchet, M., 2004).

Enfin, le dernier moyen possible est la littérature qui permet, par sa richesse, l'étude du vocabulaire par des « supports textuels intentionnellement choisis » (Arcangioli, B., p.16, 2008). Les activités découlant de ces moyens sont nécessaires et doivent être systématiques et régulières pour être efficaces.

Les moyens pour entrer dans une séance ou séquence de vocabulaire peuvent alors être très variés. Effectivement, il est possible d'avoir recours à des activités de classe c'est-à-dire des sorties pédagogiques qui constituent l'occasion de voir ou revoir du vocabulaire.

De plus, il peut être intéressant d'utiliser la publicité qui s'avère être une ressource pour le langage car elle permet de persuader et d'accrocher le public. En effet, les slogans figurant sur les affiches peuvent se mettre au service d'un travail sur la formation des mots. Par la suite, comme dit précédemment, les différentes matières enseignées à l'école sont un moyen opportun d'entrer dans une séance ou une séquence via le vocabulaire de spécialité qu'elles emploient (Arcangioli, B., 2008).

Enfin, la littérature de jeunesse constitue « une entrée remarquable ». Cette littérature destinée aux enfants et adolescents par sa forme et son contenu, représente un « extraordinaire apport lexical » puisqu'elle permet « la multiplication de définitions et d'explicitations des mots et expressions ». Les explications et les incidences non programmées, permises par la littérature sont très importantes (Arcangioli, B., pp. 24-25, 2008). Etant donné que « l'acquisition de nouveaux mots se fait souvent par hasard des lectures ou bien hasard des questions » comme l'indique Jacqueline Picoche (Cellier, M., p. 1, 2011).

Réellement, le « sens du contexte permet de repérer le sens » puis il s'avère essentiel d'effectuer un travail spécifique sur les mots les plus courants et les plus rares. Ainsi, la littérature a « une valeur informative, esthétique et émotionnelle, un poids » et n'est donc pas « seule référence » mais est « esthétique et affective ».

### 2.3.4. Différentes démarches

Afin de construire une séquence de vocabulaire, il est nécessaire de se centrer sur un domaine en particulier, de proposer un enseignement progressif et organisé. Il est préférable de présenter

un mot une dizaine de fois pour que les élèves puissent le mémoriser et le réutiliser. Aussi, « une présentation en contexte faisant sens pour la première apparition puis un processus de décontextualisation pour accéder aux autres sens du terme et enfin de recontextualisation dans d'autres phrases pour démontrer la maitrise des emplois » (Cellier, M., p.22, 2008). De plus, mettre les mots en réseau permet de travailler sur les mots les plus fréquents et les plus riches mais aussi de ne pas se concentrer exclusivement sur les noms communs.

Une séquence de vocabulaire doit comprendre plusieurs temps qui peuvent s'articuler de différentes manières. Un des premiers temps est un temps d'enseignement qui accorde un rôle important à l'enseignant, ce temps est constitué de conduites d'étayage. Par son discours transmissif, il amène de nouveaux « savoirs et compétences » pour aboutir à l'institutionnalisation d'une nouvelle notion. Le deuxième temps est le temps d'apprentissage qui peut donner lieu à des situations de recherche, qui s'appuient sur des situations problème. Elles ont pour but de mettre en « activité réflexive » les élèves. Ce temps peut aussi donner lieu à des situations d'entrainement par des activités répétitives pour aider les élèves à mieux comprendre et intégrer la notion. Le dernier temps est le temps de réinvestissement et d'appropriation du vocabulaire au cours duquel les élèves peuvent faire face à des situations de productions orales et écrites ou à des situations de jeux.

Afin d'étudier le lexique en classe, plusieurs angles sont possibles. L'aspect sémantique du vocabulaire peut être étudié par le sens des mots et leurs relations, en contexte et hors contexte, par la polysémie, la synonymie, l'antonymie, par l'étude de champs lexicaux ou de champs sémantiques ou encore par l'utilisation du dictionnaire. Cette liste n'est pas exhaustive mais donne une idée de l'ampleur du domaine. L'aspect morphologique du mot peut être amené aux élèves par la dérivation (préfixe, suffixe), les familles de mots ou bien la composition des mots (populaire et savante). Enfin, l'aspect historique permet d'étudier les emprunts et les héritages des langues anciennes (grec, latin, …) et aux langues modernes (espagnol, anglais, …) afin de mieux comprendre l'orthographe du mot (Arcangioli, B., 2008).

Cependant, un facteur exerce une grande influence sur la maitrise de répertoires lexicaux diversifiés, celui de l'hétérogénéité sociale (Grossman, F., 2011).

### 2.3.5. Méthodes d'enseignement

Un enfant scolarisé apprend plus de 3000 mots par an sans enseignement explicite de mots de vocabulaire (Grossman, F., 2011). A partir de ce constat, l'apprentissage implicite de mots de vocabulaire est essentiel cependant un enseignement explicite ne peut être que bénéfique pour les élèves, il permet de compléter leur stock lexical (Grossman, F., 2011). En effet, « l'apprentissage explicite et organisé se révèle tout à fait nécessaire mais il ne faut pas rejeter l'apprentissage implicite qui présente un certain nombre d'avantages » (Cellier, M., p.1, 2011). Ainsi, il semble nécessaire d'articuler l'apprentissage implicite et l'apprentissage explicite. Pour l'apprentissage explicite, il peut être intéressant de partir des mots les plus fréquents, c'est un « critère de base pour faire apprendre un mot » (Grossman, F., 2011).

Grossman (2011) expose la méthode de Gougenheim (1956, dans Grossman, F. 2011) « Français fondamental », méthode permettant de transmettre du vocabulaire sous forme de liste, en commençant par les mots les plus fréquents (Tomasello, 2003. Dans Grossman, F. 2011) car il y aurait « une corrélation forte entre la fréquence d'occurrence d'un item et sa possible activation dans le lexique mental ». Aussi, Grossman (2011) appuie cette méthode en expliquant qu'avant l'acquisition d'un nouveau mot, l'élève a besoin de temps pour le revoir, le reconnaitre, revenir dessus. En passant par la liste de mots, l'enseignant prend en compte, selon lui, ce temps d'apprentissage. Cependant, pour Cellier, M. (2011) « il ne s'agit pas simplement, comme dans les tests de mémoire, de demander aux élèves de réciter le maximum de termes retenus mais de les aider à organiser l'acquis, à comprendre la solidarité qui unit les termes dans une vision juste de ce qu'est la langue et à employer dans leur discours et de façon active et pertinente les mots appris » (Cellier, M., p.6, 2011). Effectivement, derrière l'apprentissage des mots de vocabulaire, sont également visés, en général l'orthographe du mot et l'apprentissage du sens pour le réutiliser (Matheys, 1992. Dans Grossman, F. 2011). Aujourd'hui, il ne s'agit plus seulement de faire apprendre des mots de vocabulaire fréquents aux élèves en leur imposant un lexique fondamental mais davantage de l'adapter à chacun, à la situation sociale, de faire de la différenciation, c'est donc un changement de fond (Grossman, F., 2011).

Cellier, M. (2011) structure l'apprentissage du vocabulaire en trois moments clés : la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation.

La contextualisation est le fait de donner sens au mot grâce au contexte dans lequel on le découvre. Pour cela, elle relève l'importance des lectures expressives, de la catégorisation par champ lexical ou par famille de mots. Pour elle, « le stockage et l'encodage d'un nouvel apprentissage sont parfois fortement liés à ce contexte d'acquisition initial » qui constituerait un apprentissage incident. Grossman, F. (2011) indique en effet, que l'apprentissage incident permet d'expliquer le mot dans un texte (en lecture ou en écriture) sans le lier, il se rapporte donc à une activité spécifique. Cependant, Jouili, E. (2008) réfute cette idée. Selon elle, la catégorisation coupe les mots de leur contexte et ne permet pas un apprentissage du sens des mots. Ce serait une simple méthode descriptive qui isole les mots, elle relève alors un problème de nuance et d'expression. Aussi elle questionne cette méthode de catégorisation : « Quels sont les critères qui permettent de décider si une unité lexicale donnée appartient ou non au champ lexical donné ? » (Jouili, E., 2008).

C'est pourquoi cette contextualisation ne se suffit pas à elle-même. Cellier, M. (2011) rajoute une étape de décontextualisation qui s'apparente à la transformation d'un apprentissage incident en un apprentissage explicite. Cet apprentissage explicite permet de lier le mot à un système lexical amené au fur et à mesure des besoins des élèves, cela permet de découvrir le(s) sens du mot hors contexte (Grossmann, F., 2011).

Pour Cellier, M. (2011), ces deux étapes sont nécessaires mais pas suffisantes, il manque une dernière étape, celle de la recontextualisation afin de permettre à l'élève de mémoriser, d'encoder et de réutiliser le mot. Il s'agit de réinvestir le vocabulaire appris dans une autre situation. L'enseignant, lors de cette étape doit accorder de l'importance aux jeux, aux productions orales et écrites et aux exercices. La recontextualisation peut alors permettre de lier combinaison morphologique et analyse sémique (par exemple dans les définitions) afin de travailler efficacement le lexique mental. Effectivement, « le lexique mental est organisé à partir du sens plutôt que de la forme des mots, mais la parenté morphologique lorsqu'elle est associée au sens, joue un rôle important pour faciliter les associations et la mémorisation » (Grossmann, F., p.174, 2011).

Ainsi, le lexique doit être perçu comme une interface dans son apprentissage étant donné qu'il « établit des ponts avec la catégorisation et la cognition, avec les discours, et donc avec l'énonciation, ainsi qu'avec la syntaxe » (Grossmann, F., p.163, 2011).

### 2.3.6. Outils

« Dans l'apprentissage lexical, la question des outils (dictionnaires, et aujourd'hui sites web), joue donc un rôle fondamental. » (Grossmann, F., p.175, 2011). Effectivement, étudier le lexique c'est avoir recours à de multiples outils. Les carnets, répertoires et glossaires ont pour but de conserver une trace écrite des mots appris afin de les relire régulièrement pour les garder en mémoire. Ces outils permettent donc un meilleur réemploi par la suite. Les mots peuvent alors être classé soit par ordre alphabétique (répertoires alphabétiques) soit par classement sémantique ou morphologique, insérant parfois des images ou dessins (listes, carnets ou classeurs) (Chardron, L., 2014).

De plus, il existe des outils récapitulatifs permettant de réunir en une seule page les éléments morphologiques et lexicaux travaillés comme « les fleurs avec le thème central en son cœur et les pétales qui déclinent les différents champs, un soleil avec des rayons, un papillon permettant de constituer des rubriques dans ses ailes » (Arcangioli, B., p.29, 2008).

Aussi, des outils ont pour objectif de manipuler le vocabulaire. La grille, quant à elle, fait « apparaître l'ensemble des traits distinctifs caractérisant un mot ». Le dictionnaire est « un référentiel » qui permet aux élèves « l'accès au sens des mots et à son orthographe » en autonomie. Reposant sur le principe alphabétique, les dictionnaires peuvent être « encyclopédiques, étymologiques, de langue, de synonymes ou de rimes » (Arcangioli, B., p.27, 2008).

## 2.4. Idées reçues

Plusieurs idées reçues peuvent entraver l'apprentissage du lexique. Tout d'abord, une première idée reçue serait de penser le lexique par la primauté de l'approche référentielle et donc par le primat du nom (Lehmann, A., 2011). Réellement, il faut distinguer le mot de l'objet et donc le plan référentiel du plan linguistique. Il ne faut pas se fier à un objet constituant une référence pour ne pas associer mot et objet ou nom et objet c'est pourquoi il est nécessaire dès le plus jeune âge d'élargir le lexique en prenant en compte l'ensemble des mots d'une langue avec les mots lexicaux (noms, verbes, adjectifs, adverbes) et les mots grammaticaux (prépositions, conjonctions, déterminants, pronoms), ce qui permet d'étudier le lexique dans son approche

linguistique pour analyser la morphologie. Par ailleurs, l'apprentissage du lexique ne doit pas se centrer sur le mot graphique mais s'appuyer aussi sur l'aspect sémantique des mots (Arcangioli, B., 2008).

Une deuxième idée reçue serait de se concentrer sur l'apprentissage des irrégularités. Certes, il existe de nombreuses irrégularités dans la langue française mais il faut préférentiellement mettre en avant les régularités pour pouvoir expliquer ces irrégularités. En effet, « la conscience des règles de construction des unités lexicales va de pair avec la reconnaissance des transgressions de ces règles » (Lehmann, A., p.3, 2011).

Une autre idée reçue serait de passer systématiquement par l'étymologie des mots pour les expliquer. Or, nous ne sommes pas contraints d'expliquer un mot en passant par les langues anciennes, il est possible de passer plutôt par « une analyse comparative des mots entre eux » pour enseigner la morphologie du français. Le fait de segmenter les mots en français et connaitre le sens permet ainsi de découvrir les régularités du français et s'approcher de la notion de famille de mots unies par un radical commun. En effet, « l'utilisation répétée des critères étymologiques est un obstacle à l'enseignement systématique du lexique » (Lehmann, A., p.4, 2011).

Le lexique peut être perçu comme une liste de mots. Cette idée reçue « est entretenue par le dictionnaire dont la nomenclature est constituée des mots rangés selon l'ordre alphabétique » (Lehmann, A., p.1, 2011). Néanmoins, il est nécessaire de prendre en compte les relations de sens et de formes qui sont liées par des relations syntaxiques et donc une liste de mots isolés, hors contexte ne permet pas de mémoriser (Lehmann, A., 2011).

Ainsi, le dictionnaire reste « le meilleur moyen de se familiariser avec les définitions » pour les élèves mais constitue aussi « le meilleur moyen de les transformer » pour se les réapproprier. Dès lors, « élaborer une définition revient à s'interroger sur la langue et à mobiliser des capacités d'abstraction, de généralisation et de catégorisation » (Arcangioli, B., p.27, 2008).

Pour s'opposer à ces idées reçues, l'articulation de différentes méthodes et outils apparait comme essentielle afin d'étudier le lexique à l'école.

## 2.5. Problématique et hypothèse

Au regard de nos recherches, l'idéal dans l'apprentissage du lexique serait de multiplier les exercices, les méthodes, les approches afin de faire intégrer et réutiliser du vocabulaire aux élèves. Seulement, dans la pratique, il convient de se centrer sur une approche parmi d'autres par manque de temps. Une des méthodes qui nous parait être la moins contraignante car elle articule différents temps d'apprentissage est celle de Cellier, M. (2011), qui propose de passer du vocabulaire en contextualisation à une décontextualisation, dans laquelle il est possible de travailler les aspects sémantiques et morphologiques pour aboutir à une recontextualisation. Cette réutilisation permet d'amener les élèves à une maitrise du lexique c'est-à-dire à une langue active.

Ainsi, nous sommes arrivées à la problématique suivante : Comment passer de l'apprentissage de vocabulaire à une maitrise du lexique en contexte ?

La diversité des outils, méthodes et approches de l'ensemble complexe que constitue le lexique amène à penser la nécessité de s'appuyer sur plusieurs approches afin de faire apprendre du vocabulaire aux élèves. Apprendre un vocabulaire pas seulement passif mais également actif c'est-à-dire que les élèves soient capables de mémoriser mais surtout de réutiliser les mots conduit à utiliser une méthode par étapes partant d'une contextualisation en passant par une décontextualisation pour aboutir à une recontextualisation. Cette méthode par étapes parait pertinente face à ces élèves de CE1-CE2 d'une école classée Réseau d'Education Prioritaire (REP) dont le projet d'école insiste sur l'apprentissage de la langue française. Cette méthode passe par une approche à la fois morphologique et sémantique dans l'étape de décontextualisation.

Suite à cette problématique et nos recherches théoriques, nous pouvons émettre une hypothèse. Nous estimons que l'appui sur deux approches du lexique à savoir morphologique en décontextualisation, et sémantique en contextualisation et en décontextualisation va permettre de mieux fixer le vocabulaire chez les élèves qui le restitueront de manière plus aisée au moment de la recontextualisation.

# 3. Expérimentation

## 3.2. Contextualisation

Notre expérimentation a eu lieu dans une classe de CE1-CE2 (cycle 2) en Ardèche (07), dans la ville d'Annonay. Cette école élémentaire, comportant 12 classes, est classée REP (Réseau d'Education Prioritaire). Ainsi, la classe dans laquelle nous avons mis en œuvre notre expérimentation est donc composée de 16 élèves dont une élève allophone native d'Erythrée n'ayant jamais été scolarisée. Dans l'ensemble, les élèves rencontrent des difficultés scolaires notamment avec la langue française, autant à l'écrit qu'à l'oral. C'est pourquoi le projet d'école tend à remédier à cela en mettant en avant l'apprentissage du lexique. En effet, le lexique est un levier nécessaire pour réduire les écarts de langage. L'apprentissage de vocabulaire permet aux élèves d'avoir accès à de nouveaux mots ce qui contribue à enrichir leur langage.

Ainsi, nous avons décidé de leur proposer une séquence de lexique permettant de leur faire découvrir de nouveaux mots qu'ils comprendraient et qu'ils réutiliseraient. Pour notre expérimentation, nous avons donc décidé de rester sur une séquence de français pour leur apporter du vocabulaire courant facilement réutilisable quotidiennement et non un vocabulaire spécifique, qui ne nous parait pas, au regard de leurs difficultés, adapté à leur niveau de langage.

En classe, l'enseignante a instauré un moment lecture en début d'après-midi. Nous avons alors pu remarquer que les élèves prennent plaisir soit à écouter l'enseignante leur lire un album jeunesse soit à en choisir et en lire un. A partir de ce constat, il nous a alors semblé pertinent de partir d'un album jeunesse pour notre séquence de lexique. Nous avons donc choisi un album plutôt simple et facile à comprendre dont l'histoire peut facilement intéresser les élèves. En effet, la compréhension de l'histoire ne devait pas être un obstacle mais devait constituer un support leur permettant d'avoir une première approche des mots de vocabulaire dans un contexte qu'ils comprennent. L'album choisi s'intitule « Tout pour ma pomme » de Edouard Manceau, Edition Milan. Cet album nous a semblé intéressant à travailler avec la classe par sa structure particulière (structuré comme un menu), par la présence d'expressions, par un vocabulaire riche et varié, par la présence d'images complémentaires au texte ainsi que par la présence d'une morale (le partage). Cet album pourrait être retravaillé dans une séance d'Enseignement Moral et Civique (EMC). Cependant, dans notre séquence, nous avons fait le choix de se focaliser par souci de temps sur certains mots de vocabulaire qui nous ont paru être

à la fois accessibles et nouveaux c'est-à-dire que les élèves ont déjà entendus voire employés sans en connaitre le sens. A partir de cet album, nous avons décidé d'appliquer la méthode de Cellier, M. (2011) en proposant des mots en contexte, de travailler à la fois la sémantique et la morphologie en décontextualisation puis de réutiliser les mots en recontextualisation.

## 3.2. Dispositions mises en place dans la classe

Pour notre expérimentation, nous avons réparti les élèves en deux groupes de 5 élèves et un groupe de 6 élèves dont l'élève allophone. Nous avons constitué ces groupes selon l'organisation de la classe et de l'enseignante. Cette répartition nous est apparue appropriée car ce sont des groupes hétérogènes avec au moins un élève moteur dans chaque groupe afin qu'un dialogue s'installe et si besoin qu'un élève puisse expliquer aux autres. Dans le groupe 1, cinq élèves dont deux rencontrant des difficultés scolaires notamment d'attention et un élève moteur. Dans le groupe 2, deux élèves petits parleurs, deux élèves grands parleurs et une élève ayant de grandes difficultés scolaires. Dans le groupe 3, trois très bons élèves grands parleurs, un élève en difficultés scolaires et une élève allophone.

Nous leur avons donné quatre mots différents par groupe mais les élèves lors des mises en commun entendent le travail effectué par les autres groupes et donc tous les mots de vocabulaire que l'on a sélectionnés au préalable dans l'album (12 mots au total). Ainsi, nous espérons que les élèves comprennent le sens et soient capables de réutiliser au moins leurs 4 mots et si possible d'autres mots.

Pour cela, notre séquence est composée de 5 séances. Nous avons réalisé une séance par semaine du 1er mars au 29 mars 2022.

La première séance s'est déroulée un mardi en début d'après-midi lors d'un moment de la journée où l'attention des élèves est optimale. Nous leur avons lu l'album et proposé un moment d'échanges au cours duquel nous leur avons posé des questions sur leur compréhension de l'histoire, de la morale mais aussi sur l'ensemble des mots de vocabulaire présents dans l'album. Suite à cela et après une lecture des mots sélectionnés, nous leur avons distribué des étiquettes avec ces derniers. Nous leur avons demandé de se mettre d'accord par groupe sur une définition des mots à partir de leurs représentations, qu'un élève par groupe est venu présenter à la classe. Nous avons alors enregistré les représentations initiales des élèves pour garder une trace de

celles-ci puis pouvoir par la suite comparer leurs représentations aux définitions du dictionnaire de la séance 3. Il s'agit ici d'une évaluation diagnostique afin de savoir où en sont les élèves quant au sens qu'ils donnent à ces mots (cf. annexe 1). Pour finir, il nous a paru important que les élèves gardent une trace écrite de cette séquence. Ainsi, nous leur avons proposé de réaliser une fleur comme dans la méthode de Cellier, M. (2011). Dans cette séance, les élèves ont dessiné chacun une fleur sur une feuille A3 puis écrit un mot de vocabulaire par pétale (quatre pétales par fleur correspondant aux quatre mots par groupe) ainsi que sur une affiche pour la classe qui récapitule les douze mots (cf. annexe 6).

Pour introduire la séance 2, nous leur avons fait rappeler les douze mots étudiés. Par la suite, nous leur avons distribué les mêmes mots par groupe puis nous leur avons donné par groupe deux ou trois étiquettes de mots de la même famille. Les élèves devaient alors associer les mots de la même famille au mot de vocabulaire correspondant. Nous avons fait une mise en commun orale pour que tous les groupes partagent leur travail et que tous les élèves comprennent le classement par famille de mots tant d'un point de vue sémantique que morphologique. Les élèves ont pour clôturer cette séance complété leur fleur avec les mots de la même famille.

Comme à la séance 2, la séance 3 débute par un rappel des mots. Puis, par groupe, les élèves devaient chercher la définition dans le dictionnaire de leurs quatre mots puis l'écrire pour pouvoir la restituer à l'ensemble de la classe lors de la mise en commun. Nous les avons alors enregistrés. Les élèves collent les définitions des mots préalablement imprimées sur leur fleur.

Après rappel de tous les mots pour introduire la séance 4, nous avons distribué aux élèves une feuille sur laquelle se trouve une image différente pour chaque groupe et les quatre mots du groupe à rappeler prioritairement (cf. annexes 2, 4 et 5). Nous demandons alors aux élèves d'écrire trois ou quatre phrases en rapport avec l'image en réutilisant les mots. L'élève allophone devait quant à elle, associer chaque mot à une image représentant son sens (cf. annexe 3). Cette trace écrite en recontextualisation nous a permis de voir si les élèves sont capables de réutiliser pertinemment les mots de vocabulaire étudiés, il s'agit de l'évaluation finale.

La séance 5 nous a permis de conclure la séquence en leur faisant un retour sur leur trace écrite et en comparant leurs représentations initiales aux définitions du dictionnaire. Néanmoins, nous n'avons pas jugé utile de faire réécouter aux élèves les enregistrements recensant leurs représentations initiales car nous craignions qu'ils gardent de fausses idées en tête.

# 4. Résultats

## 4.1 Descriptif des résultats

Cette expérimentation donne lieu à des résultats que nous avons répartis en trois tableaux reprenant les mots de chacun des trois groupes. Pour tous les mots de chaque groupe, les tableaux montrent leur réutilisation ainsi que leur niveau d'acquisition par les élèves du groupe. Ainsi, pour réaliser ces tableaux, nous avons donc dans un premier temps, regardé si les élèves avaient réutilisé les mots correspondants à leur groupe dans leur production écrite c'est-à-dire si les mots apparaissaient dans leur production écrite (réponse par oui/ non).

Dans un second temps, nous nous sommes penchées sur le niveau d'acquisition de chaque mot en répondant soit « non maitrisé » soit « en cours d'acquisition » ou bien « acquis ». Dès lors, pour évaluer le niveau d'acquisition des élèves, nous nous sommes appuyées sur la pertinence du sens du mot dans la phrase. Pour cela, les critères utilisés pour évaluer cette pertinence ont été tout d'abord le sens du mot dans la phrase, puis son sens dans le texte.

Par la suite, nous avons porté attention à la structure de la phrase pour voir si la place du mot était appropriée et si le mot était bien placé dans la phrase. Ensuite, l'évaluation a porté aussi sur l'ensemble du texte et plus particulièrement sur la cohérence entre les phrases c'est-à-dire le lien entre elles, ce qui nous a permis de voir si la place du mot était pertinente dans l'histoire pour que cette dernière fasse sens. De plus, cette production écrite portant sur des images différentes pour chaque groupe a aussi permis d'évaluer le sens du mot et de l'histoire en fonction du lien avec l'image (cf. annexes 2, 4 et 5). En effet, les images choisies sont différentes et adaptées pour chaque groupe afin que les élèves du groupe puissent plus facilement utiliser les mots de leur groupe étant donné que les images incitent à leur utilisation mais permettent aussi l'utilisation des autres mots travaillés dans les autres groupes. Les élèves peuvent alors remobiliser les mots des autres groupes, ce critère sera tenu en compte dans l'évaluation. Si l'inventivité et la créativité sont évaluées indirectement par le biais de la réutilisation des mots dans un nouveau contexte, ici l'orthographe n'est pas un critère d'évaluation. Il semble important de préciser que nous avons eu recours à une dictée à l'adulte pour deux élèves (groupe 1 et groupe 3) rencontrant des difficultés à écrire. Pour l'élève allophone, cette évaluation porte donc sur l'utilisation des mots c'est-à-dire si elle a réécrit les mots ainsi que sur l'acquisition des mots c'est-à-dire si elle a replacé le mot de vocabulaire adéquat en dessous de l'image correspondante (cf. annexe 3).

*Tableau n°1 : Utilisation et niveau d'acquisition des mots travaillés pour le groupe 1*

| | **Mots travaillés** | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Croquer** | | **Affamé** | | **Tendre** | | **Potager** | |
| | Utilisation | Niveau d'acquisition | Utilisation | Niveau d'acquisition | Utilisation | Niveau d'acquisition | Utilisation | Niveau d'acquisition |
| **Amelda** | Oui | Acquis | Non | _ | Non | _ | Oui | Acquis |
| **Imad** | Oui | Acquis | Oui | Acquis | Oui | Acquis | Oui | Acquis |
| **Eden** | Oui | Acquis | Oui | Acquis | Oui | Acquis | Oui | Acquis |
| **Ianis** (Dictée à l'adulte) | Oui | Acquis | Oui | Acquis | Non | _ | Non | _ |
| **Nellya** | Oui | Acquis | Oui | Acquis | Non | _ | Oui | Acquis |

*Tableau n°2 : Utilisation et niveau d'acquisition des mots travaillés pour le groupe 2*

| | **Mots travaillés** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Dévorer** | | **Vorace** | | **Succulent** | | **Etriper** | | **Autres mots utilisés** |
| | Utilisation | Niveau d'acquisition | Utilisation | Niveau d'acquisition | Utilisation | Niveau d'acquisition | Utilisation | Niveau d'acquisition | – |
| **Souhail** | Oui | Acquis | Non | _ | Non | _ | Non | _ | _ |
| **Daina** | Oui | Acquis | Non | _ | Non | _ | Non | _ | _ |
| **Marouane** | Oui | Acquis | Oui | En cours d'acquisition | Oui | Acquis | Non | _ | _ |
| **Kaina** | Oui | Acquis | Oui | Acquis | Oui | Acquis | Oui | Acquis | _ |
| **Zaira** | Oui | Acquis | Non | _ | Non | _ | Oui | Acquis | Affamé : 3 fois, acquis<br>Effrayé : 1 fois, acquis |

*Tableau n°3 : Utilisation et niveau d'acquisition des mots travaillés pour le groupe 3*

| | **Mots travaillés** | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Gober** | | **Effrayé** | | **Verger** | | **Fameux** | |
| | Utilisation | Niveau d'acquisition | Utilisation | Niveau d'acquisition | Utilisation | Niveau d'acquisition | Utilisation | Niveau d'acquisition |
| **Marwan** | Oui | Acquis | Oui | Acquis | Non | _ | Oui | Non maitrisé |
| **Melisa** | Non | _ | Oui | Acquis | Oui | Acquis | Non | _ |
| **Adam** (Dictée à l'adulte) | Oui | Acquis | Oui | Acquis | Oui | Acquis | Oui | En cours d'acquisition |
| **Soumia** | Oui | Acquis | Oui | Acquis | Oui | Non maitrisé | Oui | Non maitrisé |
| **Ayoub** | Oui | Acquis | Oui | Acquis | Oui | Acquis | Oui | Non maitrisé |
| **Kokob** (Élève allophone) | Oui | Acquis | Oui | Acquis | Oui | Acquis | Oui | Acquis |

## 4.2 Analyse des résultats

Pour aboutir à une analyse, les trois tableaux suivants correspondants aux trois groupes mettent en évidence la comparaison entre la pertinence de la définition donnée par les élèves pour chaque mot de chaque groupe en fonction de leur sens dans le contexte de l'album lors de l'évaluation diagnostique (réponse : fausse/ incomplète/ juste) (cf. annexe 1) et la pertinence de la réutilisation de chaque mot en fonction de leur sens dans la phrase puis dans le texte (réponse : juste, incomplète, fausse) lors de l'évaluation sommative. De plus, ces tableaux permettent de se rendre compte du score de chaque mot par groupe en fonction de leur réutilisation par les élèves c'est-à-dire le nombre d'élèves ayant réutilisé le mot sur le total des élèves du groupe.

### 4.2.1 Analyse des résultats du groupe 1

*Tableau n°4 : Nombre d'élèves ayant pertinemment réutilisé les mots et pertinence de la réutilisation lors de l'évaluation sommative en fonction de la définition donnée lors de l'évaluation diagnostique pour chaque mot du groupe 1*

| **Mots étudiés** | **Définitions données lors de l'évaluation diagnostique** | **Pertinence de la réutilisation des mots lors de l'évaluation sommative** | **Nombre d'élèves selon la pertinence de la réutilisation du mot** | **Nombre d'élèves ayant réutilisé le mot sur le total des élèves du groupe** |
|---|---|---|---|---|
| **Croquer** | Incomplète | Juste | 5 | **5/5** |
| **Affamé** | Juste | Juste | 4 | **4/5** |
| **Potager** | Juste | Juste | 4 | **4/5** |
| **Tendre** | Fausse | Juste | 2 | **2/5** |

Comme le montre ce tableau, pour le groupe 1, lors de l'évaluation sommative, le mot « croquer » a été réutilisé et est maitrisé de manière pertinente par tous les élèves. « Affamé »

et « potager » ont été réutilisé de manière juste par 4 élèves du groupe sur 5. Tandis que le mot « tendre » a été utilisé par deux élèves du groupe seulement. Ainsi, aucun mot n'a été réutilisé de manière incomplète ou fausse et deux élèves ont réutilisé pertinemment tous les mots. De plus, il est à noter que lors de l'évaluation diagnostique deux mots ont été définis justement, un mot de manière incomplète (« croquer ») et il a été donné une définition fausse pour un mot (« tendre »).

### 4.2.2 Analyse des résultats du groupe 2

*Tableau n°5 : Nombre d'élèves ayant pertinemment réutilisé les mots et pertinence de la réutilisation lors de l'évaluation sommative en fonction de la définition donnée lors de l'évaluation diagnostique pour chaque mot du groupe 2*

| **Mots étudiés** | **Définitions données lors de l'évaluation diagnostique** | **Pertinence de la réutilisation des mots lors de l'évaluation sommative** | **Nombre d'élèves selon la pertinence de la réutilisation du mot** | **Nombre d'élèves ayant réutilisé pertinemment le mot sur le total des élèves du groupe** |
|---|---|---|---|---|
| **Dévorer** | Juste | Juste | 5 | **5/5** |
| **Vorace** | Fausse | Juste | 2 | **3/5** |
| | | Incomplète | 1 | |
| **Succulent** | Juste | Juste | 2 | **2/5** |
| **Étriper** | Fausse | Juste | 2 | **2/5** |

Comme le décrit ce tableau, pour le groupe 2, lors de l'évaluation sommative, le mot « dévorer » a été réutilisé de manière juste par tous les élèves du groupe. Le mot « vorace » a été réutilisé par 2 élèves sur 5. Pour ces deux élèves, ce mot est réutilisé de manière juste par un élève et sa réutilisation est incomplète pour un élève. Les mots « succulent » et « étriper » sont réutilisés

de manière juste par 2 élèves sur 5. Trois élèves n'ont pas réutilisé ces deux mots. Uniquement, le mot « vorace » a été réutilisé une fois de manière incomplète. Dans ce groupe, une élève a réutilisé une fois le mot « effrayé » et trois fois le mot « affamé », deux mots qu'elle a réutilisé de manière juste. Un élève de ce groupe a réutilisé tous les mots du groupe. Aussi, il semble important de relever que lors de l'évaluation diagnostique deux mots ont bénéficié d'une définition juste (« dévorer » et « succulent ») alors que deux mots ont été définis de manière fausse (« vorace » et « étriper »).

### 4.2.3 Analyse des résultats du groupe 3

*Tableau n°6 : Nombre d'élèves ayant pertinemment réutilisé les mots et pertinence de la réutilisation lors de l'évaluation sommative en fonction de la définition donnée lors de l'évaluation diagnostique pour chaque mot du groupe 3*

| **Mots étudiés** | **Définitions données lors de l'évaluation diagnostique** | **Pertinence de la réutilisation des mots lors de l'évaluation sommative** | **Nombre d'élèves selon la pertinence de la réutilisation du mot** | **Nombre d'élèves ayant réutilisé le mot pertinemment sur le total des élèves du groupe** |
|---|---|---|---|---|
| **Effrayé** | Juste | Juste | 6 | **6/6** |
| **Gober** | Juste | Juste | 5 | **5/6** |
| **Verger** | Incomplète | Juste | 4 | **5/6** |
| | | Fausse | 1 | |
| **Fameux** | Juste | Juste | 1 | **5/6** |
| | | Incomplète | 1 | |
| | | Fausse | 3 | |

Comme nous l'indique le tableau ci-dessus, pour le groupe 3, lors de l'évaluation sommative, le mot « effrayé » a été réutilisé de façon juste par tous les élèves du groupe. Aussi, le mot « gober » a été réutilisé de manière juste par 5 élèves sur 6 dont l'élève allophone. De même, le mot « verger » a été réutilisé par 5 élèves sur 6. Cette réutilisation est juste pour 4 élèves sur 6. Le mot « fameux » a été réutilisé par 5 élèves sur 6. Cette réutilisation dans un nouveau contexte est juste pour un élève, incomplète pour un élève et fausse pour trois élèves. Dans ce groupe, un seul mot « fameux » a été réutilisé de manière incomplète par un élève. Deux mots ont été réutilisé de manière fausse : le mot « verger » a été réutilisé une fois faussement et « fameux » a été réutilisé trois fois faussement. Deux élèves ont réutilisé justement tous les mots du groupe. Cependant, dans ce groupe, lors de l'évaluation diagnostique, tous les mots ont bénéficié d'une définition juste de la part des élèves sauf « verger », pour qui la définition est « incomplète » car ce mot a bénéficié d'une définition juste dans un premier temps mais semble confus pour certains élèves dans un second temps.

## 5. Discussion

Suite à cette expérimentation et ses résultats, nous allons à partir des tableaux précédents présentant le résultat de l'évaluation sommative c'est-à-dire les productions écrites par rapport à la définition donnée pour chaque mot lors de l'évaluation diagnostique, tenter d'expliquer les raisons pour lesquelles certains élèves ont su réutiliser de manière pertinente ce lexique en contexte pour certains mots de vocabulaire et pas pour d'autres mais aussi pourquoi certains mots ont été réutilisés plus facilement par les élèves et pas d'autres. Au regard de ces résultats, nous pouvons constater que pour les trois groupes les résultats restent homogènes au moins un mot a été réutilisé et maitrisé par tous les élèves et au moins un mot par groupe est peu réutilisé ou réutilisé faussement. Respectivement, les mots réutilisés de manière juste par tous les élèves sont : « croquer », « dévorer » et « effrayé ». Ainsi, tous les élèves maitrisent un mot dans chaque groupe. Dans les trois groupes, un ou deux élèves par groupe maitrisent la totalité des mots du groupe.

De prime abord, ces tableaux montrent in fine que les mots de vocabulaire choisis ont bel et bien été majoritairement réutilisés justement. Néanmoins, certains mots n'ont pas été réutilisés

ou leur sens n'a pas été maitrisé dans ce nouveau contexte. On s'attachera à travers cette discussion à regarder si les mots de vocabulaire appris sont maitrisés en recontextualisation c'est-à-dire dont le sens est pertinent dans la production écrite des élèves mais aussi si une relation peut être émisse entre cette évaluation sommative et la définition donnée lors de l'évaluation diagnostique.

Pour cela, après avoir discuté les résultats par une étude des mots, une analyse du déroulé des étapes sera effectuée.

## 5.1. Etude des mots

### 5.1.1. Catégorisation des mots

Cette analyse commence par une étude des mots et plus particulièrement en s'intéressant à une catégorisation des mots de vocabulaire.

De manière générale, les mots les plus acquis sont des verbes et des noms communs. Les mots « croquer », « affamé » et « potager » ont été réutilisés et maitrisés sauf pour deux élèves en très grandes difficultés scolaires du groupe 1 comme l'indique le tableau n°4. « Affamé » a été réutilisé trois fois par une élève du groupe 2 d'après le tableau n°2. Le verbe « dévorer » a été réutilisé et acquis par tous les élèves du groupe 2 comme le montre le tableau n°5. Le mot « effrayé » a été réutilisé et maitrisé par tous les élèves et a aussi été réutilisé et maitrisé par une élève du groupe 2 comme le montre les tableaux n°5 et 6. Le mot « gober » a été réutilisé et acquis pour 5 élèves sur 6 dont l'élève allophone (tableaux n°3 et 6). Le mot « verger » a été réutilisé par 5 élèves sur 6 et acquis par 4 élèves sur 6 comme l'illustre le tableau n°4. Dès lors, à partir de ces résultats, nous pouvons considérer que les mots les plus faciles paraissent être des noms communs pour les élèves, cela est peut-être dû à l'image visuelle qu'ils peuvent renvoyer. De même, les verbes font partie des mots les plus réutilisés. Nous pouvons faire l'hypothèse que leur maitrise est en lien avec l'action qu'ils représentent que l'on peut aisément mimer. Ainsi, le fait que majoritairement les verbes et les noms ont été mieux retenus face aux adjectifs dont le sens a été moins bien intégré par les élèves pourrait être dû au moment auquel nous avons effectué notre séquence. Etant donné qu'en parallèle de cette séquence, les élèves ont pu avoir des séances sur le verbe puis sur le groupe nominal. Groupe nominal dans lequel

les élèves avaient beaucoup de difficultés à inclure l'adjectif qualificatif. A titre d'exemple, les mots les moins acquis par les élèves sont donc le plus souvent des adjectifs qu'ils soient longs ou courts, complexes ou plutôt simples. Ainsi, nous pouvons relever comme mots pour lesquels le sens est moins maitrisé : tendre, succulent, vorace et fameux (tableaux n°4, 5 et 6).

La catégorisation est donc ici un enjeu primordial car le référent d'un nom ou d'un verbe est toujours plus concret pour les élèves tandis qu'un adjectif est plus abstrait.

### 5.1.2 Sémantique et phonologie

Au-delà de la catégorisation, la sémantique et la phonologie des mots ont joué un rôle dans la réutilisation des mots.

De facto, le mot « vorace » est peu maitrisé. Ce nom a été réutilisé par 2 élèves sur 5, maitrisé par un élève et est en cours d'acquisition par un élève (tableaux n°2 et 5). Ce nom est complexe, il a trois syllabes et est peu commun ce qui pourrait expliquer le fait que les élèves l'ont peu réutilisé. D'autres mots peu communs, complexes (à trois syllabes) et dont le sens au départ n'était pas connu ont été peu réutilisés en recontextualisation. Effectivement, l'adjectif « succulent » et le verbe « étriper » ont été réutilisés et acquis par 2 élèves sur 5 du groupe 2 comme le montre le tableau n°5. Aussi, deux adjectifs à deux syllabes dont le sens semble plus ou moins complexe ont été peu réutilisés. Le mot « fameux » a été réutilisé par 5 élèves sur 6, la réutilisation est juste pour un élève, et est incomplète pour un élève puis pour trois élèves la réutilisation de ce mot en contexte est fausse (tableau n°6). Aussi, le mot « tendre » n'a pas été réutilisé par 3 élèves sur 5 du groupe 1 (tableau n°4). Cette difficulté que l'on peut noter est peut-être dû au double sens de ces mots tant dans la conception des élèves que dans le dictionnaire qui donne plusieurs sens à ses mots.

De plus, il est à noter la réussite de l'élève allophone qui a su faire correspondre toutes les images données à chaque mot. Cette réussite pourrait s'expliquer par l'attention qu'elle porte à la mémorisation (à la fois auditive et visuelle) et l'apprentissage de chaque mot dans la vie quotidienne (cf. annexe 3). De facto, les mots dont le sens est acquis en recontextualisation sont généralement les verbes et les noms, les plus courts, de deux syllabes et qui sont donc plus simples à mémoriser pour les élèves. Ces mots sont aussi ceux qui étaient les premiers mots cités lors du rappel chaque séance. A ce bref compte rendu sur la catégorisation puis par la

sémantique et la phonologie des mots vient s'ajouter la configuration de la séquence et le déroulé des étapes qui ont mené à ce que certains mots soient plus réutilisés que d'autres.

## 5.2. Le déroulement de la séquence

### 5.2.1. L'importance de la contextualisation : l'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique, qui consistait à ce que les élèves restituent à l'oral le sens selon eux de chaque mot, permet de faire ressortir les mots de vocabulaire dont les élèves ne connaissaient pas le sens (cf. annexe 1). Selon les tableaux n°4, 5 et 6, si certains mots sont, au départ définis justement par les élèves comme le mot « gober » qui est défini tel que « ça veut dire manger sans croquer », nous pouvons relever certaines définitions fausses : le mot « tendre » a pour eux comme définition « calme », le mot « étriper » a selon eux pour sens « on le tient » et le mot « vorace » a pour eux comme définition « être en colère ». De plus, certaines définitions restent incomplètes comme « croquer » qui est lui-même repris dans sa définition ainsi « croquer dans quelque chose » puis « verger » dont l'élève hésite entre « un jardin plein de fruits » et « un jardin plein de fruits et de légumes ».

Ces définitions de départ données par les élèves peuvent expliquer certains résultats relevés dans la production écrite lors de l'évaluation sommative. En effet, le mot « effrayé » ayant une définition de départ juste a une réutilisation pertinente pour tous les élèves du groupe 3. De même, le mot « tendre » dont la définition de départ était fausse a été réutilisé et maitrisé par deux élèves seulement et pas réutilisé par les trois autres élèves du groupe 1. Ce mot qui semble de prime abord courant s'est révélé complexe pour les élèves. Le mot « vorace » dont la définition de départ était fausse, a été réutilisé par deux élèves seulement dont un élève pour lequel la recontextualisation est juste et un élève pour lequel ce mot est réutilisé de manière incomplète. Le mot « étriper » faussement défini au départ, a une réutilisation juste pour seulement 2 élèves sur 5 du groupe 2 (tableau n°5). Cependant, si la définition de « croquer » était incomplète lors de l'évaluation diagnostique, ce mot est réutilisé correctement par tous les élèves du groupe.

Aussi, nous pouvons remarquer que les mots de vocabulaire dont le sens a été compris par tous les élèves après leurs échanges ayant eu lieu en première séance lors de l'évaluation

diagnostique sont les mots qui sont les plus réutilisés et dont le sens est maitrisé par les élèves au moment de l'évaluation sommative. Effectivement, « affamé », « effrayé », « dévorer », « potager » sont les mots réutilisés de manière la plus pertinente par les élèves. Il s'agit aussi des mots les moins rares dont le sens est plus fréquemment connu en amont par les élèves. Ainsi, l'apprentissage incident des mots de vocabulaire comme le préconise la méthode de Micheline Cellier par le biais de l'album a eu un effet sur le lexique maitrisé en contexte. L'évaluation diagnostique en contextualisation a une incidence sur l'évaluation sommative.

### 5.2.2. La décontextualisation : une étape clé

Au-delà de l'évaluation diagnostique et de la contextualisation, les étapes de décontextualisation provenant de la méthode de Micheline Cellier ont vraisemblablement joué sur la réutilisation et la maitrise de certains mots au détriment de certains autres. Effectivement, la deuxième séance qui portait sur la morphologie des mots par l'intermédiaire des familles de mots semble avoir un lien avec les mots réutilisés et maitrisés et ceux qui ne le sont pas.

Réellement, les mots « croquer » et « verger » qui ont des définitions de départ incomplètes, sont les mots les plus réutilisés ce qui montre l'impact des étapes de décontextualisation sur les mots de vocabulaire (tableaux n°4). Par ailleurs, nous pouvons constater que le mot « fameux » du groupe 3 dont seulement deux mots de la même famille ont été présentés et dont le sens a été défini de manière juste au départ, a été réutilisé par 5 élèves sur 6. Cette réutilisation est juste pour un élève, incomplète pour un élève alors que pour trois élèves la réutilisation de ce mot en contexte est fausse. Cette non-maitrise peut être le résultat de cette étape de décontextualisation manquée. Aussi, cette décontextualisation a pu amener à des confusions en particulier dans le groupe 2. Les mots « vorace » et « dévorer » étant de la même famille, les élèves ont eu du mal à choisir quels mots pouvaient être classés avec quels autres mots ce qui a pu avoir une incidence dans la compréhension du sens jusqu'à mener à des confusions qui ont provoqué pour certains la non-maitrise du mot « vorace ». Mot dont la définition donnée était fausse dès l'évaluation diagnostique. Ainsi, lors de l'évaluation sommative, le mot « vorace » a été réutilisé par 2 élèves sur 5 dont un élève pour qui la réutilisation est juste et un élève pour qui elle est incomplète (tableau n°5).

Néanmoins, le mot « verger » du groupe 3 est un mot pour lequel aucun mot de la même famille n'a été présenté. Ceci n'a que peu impacté la maitrise en recontextualisation chez les élèves. Ce

mot a été maitrisé par 4 élèves sur 6. Cette maitrise peut s'expliquer par le fait que ce mot est un nom qui peut donner lieu facilement à une image visuelle chez les élèves mais aussi par l'importance de la deuxième étape de décontextualisation.

La décontextualisation par la sémantique c'est-à-dire par la recherche dans le dictionnaire semble avoir permis de remédier à certaines confusions. Réellement, cette étape semble avoir permis de distinguer les mots « potager » et « verger ». Les élèves du groupe 1 maitrisent le mot « potager » sauf un élève en difficultés scolaires et quatre élèves du groupe 3 ont réutilisé de manière juste le mot « verger » sachant que 5 l'on réutilisé. L'élève qui ne l'a pas réutilisé correctement était absente lors de la séance 3 qui était la séance de recherche dans le dictionnaire ce qui montre par conséquent que cette séance était essentielle dans la compréhension du sens de ce mot afin de le réutiliser dans un nouveau contexte. De même, cette étape a pu servir à différencier les définitions des mots « gober » et « croquer » qui sont des mots dont la définition est proche.

Ces étapes de décontextualisation morphologique puis sémantique semblent avoir permis aux élèves de mieux intégrer le sens des mots en les mettant en lien avec d'autres mots et en découvrant leurs définitions dans le dictionnaire pour corriger leurs définitions de départ afin de s'approprier une définition correcte élaborée avec leurs mots dont ils comprennent le sens. Chaque étape a donc permis d'avancer un peu plus, plus ou moins selon les mots, afin de baliser un sens pour chaque mot pour que les élèves puissent les réutiliser dans un nouveau contexte. Chaque mot a eu son étape clé que les élèves ont su saisir. Chaque étape a été nécessaire pour chaque mot de vocabulaire afin que chaque élève maitrise le lexique en contexte.

## 6. Remédiations

Suite à cette expérimentation et ses résultats, en prenant de la distance sur notre travail, nous aurions pu mettre en place certains dispositifs qui auraient pu permettre de combler certains apprentissages erronés. Réellement, nous n'avons pas suffisamment anticiper certaines choses.

Tout d'abord, dans la conception des séances, lors de l'évaluation diagnostique, il aurait été nécessaire de reprendre et corriger les définitions fausses données par les élèves afin qu'ils prennent conscience de leurs erreurs et entendent le sens réel du mot. Cette correction aurait pu permettre aux élèves de ne pas rester sur leurs idées de départ. Néanmoins, l'organisation par

groupe a permis une discussion entre les élèves pour faire émerger leurs conceptions initiales (définitions de départ). De plus, lors de la troisième séance, le fait que les élèves copient les définitions au lieu de les coller seulement à côté des mots correspondants auraient ici aussi permis peut-être que les élèves intègrent mieux le sens des mots.

Nous pouvons ajouter à cela, certaines erreurs sur le choix des mots. Effectivement, le mot « verger » n'avait pas de mots de la même famille et a donc été moins travaillé par les élèves. Aussi, les mots « dévorer » et « vorace » sont des mots de la même famille. Ces petites erreurs ont pu entrainer certaines confusions chez les élèves, qui se retrouvent dans les résultats. Certaines confusions peuvent aussi provenir de mots qui ont un sens proche. Néanmoins, ce sens proche a pu permettre de distinguer le sens de certains mots en s'appuyant sur d'autres. Cela a alors été l'occasion pour les élèves de mettre les mots en réseau. C'est ici où l'album fut une ressource importante. L'album a permis la réussite de l'expérience car il a été le déclencheur pour commencer celle-ci. En effet, ce dernier a permis d'accrocher les élèves, de susciter leur intérêt pour l'histoire puis de l'intérêt pour les mots.

Par la suite, la répartition des groupes en deux groupes de 5 élèves et un groupe de 6 élèves avec 4 mots chacun a permis de comparer des petits échantillons. La sélection des mots pour chaque groupe ainsi que la répartition des élèves dans les groupes apparaissent comme étant adaptées étant donné que pour tous les groupes la réussite semble relativement homogène même si dans les groupes 2 et 3, certains mots ont été réutilisé de manière soit incomplète ou fausse.

Enfin, le choix d'une production écrite avec une image pour support (cf. annexes 2, 4 et 5) a certes été complexe pour certains élèves qu'il a fallu relancer à plusieurs reprises mais a été un support pertinent pour la collecte de données afin de voir la pertinence de la réutilisation des mots en contexte. Effectivement, les images différentes ont permis à chaque groupe de réutiliser leurs mots mais certaines réutilisations peuvent tout de même soulever quelques doutes quant à la compréhension des élèves. De facto, nos critères d'évaluation qui s'appuient en grande partie sur la pertinence de l'utilisation des mots tiennent bien en compte le sens du mot par rapport à la structure de la phrase mais laissent de côté la longueur de la phrase dans laquelle est utilisée le mot puisqu'il semble plus simple d'utiliser un mot dans une phrase courte que dans une phrase plus longue.

De même que les choix pédagogiques et didactiques concernant la conception des séances, notre posture d'enseignant a pu jouer un rôle. Effectivement, en tant qu'enseignant débutant, nous avons été souvent dans une posture de contrôle. Cette posture a pu empêcher certains élèves

d'être dans la recherche et ainsi les laisser dans le chemin déjà balisé des séances. Une posture un peu plus portée sur le lâcher-prise aurait pu permettre de soulever certaines incompréhensions et confusions chez certains élèves. Malgré certaines erreurs et le manque de temps (notamment par rapport à la construction de la fleur qui aurait pu permettre un visuel pour les élèves) (cf. annexe 6), l'expérience a fonctionné puisque les élèves sont restés investis et ont su rappeler les mots en début de séance, rappels qui se sont révélés très utiles. Les élèves ont su donner leurs idées de définitions, porter intérêt à l'album, classer correctement les mots de la même famille, chercher les définitions dans le dictionnaire. Pour finir, ils ont été capables de réutiliser un maximum de mots lors de l'évaluation sommative.

## 7. Conclusion

Les élèves ont pu maitriser du lexique en contexte à partir de mots de vocabulaire appris. La situation de classe et les étapes de la méthode de Micheline Cellier ont permis progressivement aux élèves d'accéder au sens des mots.

L'étape de sémantique en contextualisation a été l'opportunité de poser les jalons de brèves définitions. Cette découverte par un apprentissage incident du sens des mots en contexte avec l'album en support a permis d'expliquer le sens des mots avec l'appui du texte. Cette étape n'aurait pas été suffisante car le sens des mots est compris en contexte seulement. Les étapes de décontextualisation sémantique et morphologique ont été l'occasion de transformer cet apprentissage incident en apprentissage explicite, de comprendre le sens du mot hors de son contexte. Ces étapes ont permis de lier les mots à leur morphologie grâce aux familles de mots puis d'avoir l'aperçu d'une définition hors contexte par l'utilisation du dictionnaire. Lors de ces étapes, nous avons veillé à varier les activités, à proposer diverses manipulations et diverses organisations pédagogiques (groupe, classe et individuel) afin que les élèves restent actifs, intéressés et motivés. De même, certains rituels comme l'élaboration de la fleur et les rappels de mots en début de séance, ont permis donner un rythme et garder un fil conducteur lors de cette séquence.

Ces étapes ont donc permis que pour chaque mot, le sens soit compris. Chaque étape a eu un impact dans l'apprentissage des mots de vocabulaire. Nous pouvons voir en effet que dès le départ, l'impact du choix des mots de vocabulaire que l'on propose (phonologie, sémantique et

catégorisation des mots). De plus, nous pouvons voir que les mots qui sont compris à l'évaluation diagnostique le restent à l'évaluation sommative or les mots les moins bien compris ont eu une étape déterminante qui est différente pour tous les élèves. Si une étape est manquée, alors le lexique n'est pas maitrisé.

Les résultats de cette expérimentation montrent que tous les élèves des trois groupes ont réutilisé de manière juste au moins un mot de vocabulaire qui a subi avec succès toutes les étapes. Néanmoins, les mots qui n'ont pas subi avec succès ces étapes ne bénéficient pas d'une telle réussite. Ceci montre l'importance du passage d'une contextualisation à une décontextualisation avant d'aboutir à la recontextualisation. C'est ainsi par la succession de ces étapes qui demande du temps que l'apprentissage du vocabulaire a pu aboutir à une maitrise du lexique en contexte. Notre hypothèse est donc validée puisque l'appui sur deux approches du lexique à savoir morphologique en décontextualisation, et sémantique en contextualisation et en décontextualisation a permis de mieux fixer le vocabulaire chez les élèves qui ont su le restituer au moment de la recontextualisation. Au regard de notre expérimentation et des résultats, la méthode de Micheline Cellier semble ici avoir fait ses preuves même si elle reste confrontée à quelques limites.

Ce travail sur le lexique a été l'occasion pour moi d'appréhender un nouveau rôle, enseigner aux élèves en s'appuyant sur une méthode d'apprentissage. Réellement, j'ai pu concevoir une séquence, des séances et ainsi apercevoir une progression et une méthode possible pour travailler le lexique avec des élèves. Cette expérimentation a été en fait révélatrice pour moi car elle m'a montré l'importance de passer par une méthode de travail construite pour travailler le lexique ce qui ne me semblait pas évident. En effet, j'ai découvert une méthode de M. Cellier que je trouve très intéressante pour un travail sur le lexique passant par différentes étapes : contextualisation, décontextualisation et recontextualisation. Ainsi, cela m'a permis de voir qu'il est important d'avoir d'un point de départ solide, porteur d'intérêt pour les élèves. Aussi, cela m'a montré qu'il semble indispensable d'articuler les méthodes, les outils et les approches pour que les élèves n'apprennent pas seulement du vocabulaire mais maitrisent du lexique en contexte. Le lexique m'apparait aujourd'hui comme plus simple à travailler avec des élèves.

Même si, j'ai appris que le lexique reste un domaine complexe que l'on peut travailler de multiples manières dans lequel il faut faire de la différenciation, prendre beaucoup de temps et tenir compte de l'hétérogénéité sociale. Dès lors, il serait opportun de refaire cette expérimentation sur un temps plus long, avec un échantillon plus grand (plusieurs classes) et dans différents milieux socio-culturels pour comparer les résultats et prouver son efficacité.

## 8. Bibliographie


Arcangioli, B. Bozec, S., Cellier, M. et al. (2008). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*. Edition Retz.

Cellier, M. (2008). *Le Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*.

Cellier, M. (2011). « Le vocabulaire et son enseignement. Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire ». Ressources pour l'école primaire (Eduscol).

Chanfrault-Duchet, M. (2004). Chapitre 7 : « Vers une approche syntagmatique du lexique en didactique du français ». Dans : Calaque, E., éd., *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports* (pp. 103-114). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Chardron, L. (2014). *L'apprentissage du lexique à l'école : comment élargir et enrichir le lexique des élèves ?*. Mémoire MEEF : HAL archives-ouvertes.

Gougenheim, G., Michea, R., Rivenc, P. & Sauvageot, A. (1956). *L'élaboration du français élémentaire, étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Didier, Paris. (Nouv. éd. refondue et augmentée sous le titre L'élaboration du français fondamental : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base, Didier, Paris, 1964). Dans Grossman, F. (2011).

Grossman, F. (2011). « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations ». OpenEdition Journals : Pratiques N° 149/150, pp.163-183.

Jouilli, E. (2008). « Sur la notion de champ lexical : la notion de norme lexicale en didactique du lexique ». HAL Open science.

Laparra, M. (2012). « Une étude de cas : le lexique d'une classe de cours préparatoire en ZEP ». Pratiques N° 155/156, pp.257-278.

Legrand, G. (2004). Chapitre 1 : « Les rubriques du « vocabulaire » dans l'enseignement élémentaire : étude sur deux siècles de textes ministériels ». Dans : Calaque, E., éd., *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports* (pp. 17-34). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Lehmann, A. (2011). « Le vocabulaire et son enseignement. Idées reçues sur le lexique : un obstacle à l'enseignement du lexique dans les classes ». Eduscol : ressources pour l'école primaire.

Lété, B. (2004). Chapitre 17 : « Manulex : une base de données du lexique écrit adressé aux élèves ». Dans : Calaque, E., éd., *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports* (pp. 241-257). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Lété, B., Sprenger-Charolles, L., & Cole, P. (2004). « MANULEX : A grade level lexical database from French elementary-school readers », Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 36, 156-166. Dans Grossman, F. (2011).

McLaughlin, B. (1965). "«Intentional » and « incidental » learning in human subjects : The role of instructions to learn and motivation". Psychological Bulletin, 63(5), 359-376. doi:10.1037/h0021759 Récupéré sur le site CNRS le 28/02/2021 : https://skosmos.loterre.fr/P66/fr/page/-B0MKL2QD #:~:text=D%C3%89FINITION(S),d'un%20test%20de%20m%C3%A9moire.

Manceau, E. (2009). *Tout pour ma pomme*. Milan.

Matthey, M. (1992) : « L'obsession des mots. Les archives Reichenbach et la problématique des vocabulaires de base dans l'enseignement du français langue maternelle », Tranel, 18, 103-192. Dans Grossman, F. (2011).

Petit, G. (2000). *Didactique du lexique et problématique de l'unité lexicale : état d'une confusion*.

Picoche, J. (1993). *Didactique du vocabulaire français*. Dans : Petit, G. (2000).

Picoche, J. (2011), Vancomelbeke, P., (2004). Dans : Chardron, L. (2014). *L'apprentissage du lexique à l'école : comment élargir et enrichir le lexique des élèves ?*. Mémoire MEEF : HAL archives-ouvertes.

Programme 2002 : B.O. n°1, 14/02/2002 : programmes de l'école primaire, cycle des apprentissages fondamentaux. Récupéré le 23/01/2022 sur le site officiel de l'éducation nationale : https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf

Programme 2008. Récupéré le 23/01/2022 sur le site officiel de l'éducation nationale : https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm

Programme 2015. Récupéré le 23/01/2022 sur le site officiel de l'éducation nationale: https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html

Programme 2020. Récupéré le 23/01/2022 sur le site officiel de l'éducation nationale: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf

Socle commun de compétences, de connaissances et de culture (S4C). (2015). Récupéré le 23/01/2022 sur le site officiel de l'éducation nationale : https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Harvard University Press. Dans Grossman, F. (2011).

Vancomelbeke P. (2004). *Enseigner le vocabulaire*, Paris, Nathan. Dans Chardron, L. (2014).

# Annexes

## Annexe 1 : Retranscription des enregistrements de l'évaluation diagnostique (définitions des élèves lors de la séance 1).

**A :** « Tendre ça veut dire calme, affamé c'est quand on a faim ».

**K :** « Succulent c'est quand c'est trop bon, dévorer c'est quand tu manges tout »

**M :** « Vorace c'est être en colère, Etriper ça veut dire qu'on le tient ». *(main qui tient le tee-shirt)*

**Ma :** « Fameux ça veut dire exceptionnel, gober ça veut dire manger sans croquer »

**Me :** Verger ça veut dire un jardin avec plein de fruits et effrayé ça veut dire avoir très très peur »

*(Relance, demande de répétitions)*

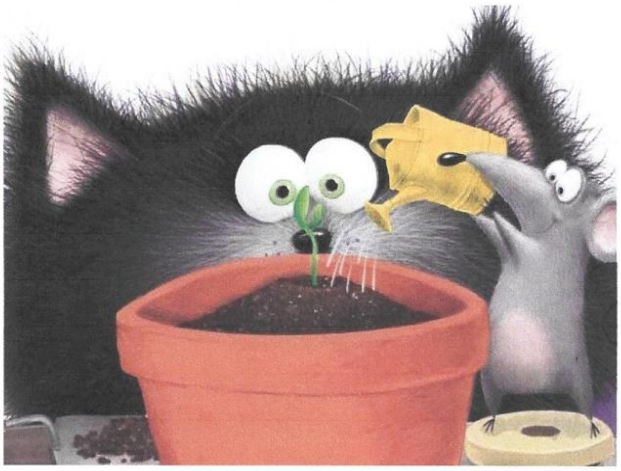
**Me :** « Verger ça veut dire un jardin avec plein de fruits et légumes ».

**N :** « Croquer ça veut dire comme on croque dans quelque chose, potager c'est un jardin »

**Annexe 2 : Exemple d'une production écrite d'une élève du groupe 1 (évaluation sommative).**

## Vocabulaire

Imagine en quelques phrases ce qui se passe sur l'image en réutilisant les mots suivants : ~~croquer~~, ~~tendre~~, ~~affamé~~, ~~potager~~.



une petite souris fée un potager avec son coeur é le chat regarde tendrement la plante comsi il ai affamé ai la souri é tait monté dans une bobine bisa le chat avai envi de croquer la plante.

**Annexe 3 : Production écrite de l'élève allophone (évaluation sommative).**

# Vocabulaire

Ecris sous l'image le mot correspondant à celle-ci : **gober**, **verger**, **fameux**, **effrayé**.

VERGER

EFFRAYÉ

FAMEUX

GOBER

**Annexe 4 : Fiche de la production écrite du groupe 2 (évaluation sommative).**

# Vocabulaire

Imagine en quelques phrases ce qui se passe sur l'image en réutilisant les mots suivants : étriper, vorace, dévorer, succulent.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Annexe 5 : Fiche de la production écrite du groupe 3 (évaluation sommative).**

# Vocabulaire

Imagine en quelques phrases ce qui se passe sur l'image en réutilisant les mots suivants : gober, verger, fameux, effrayé.

.....

.....

.....

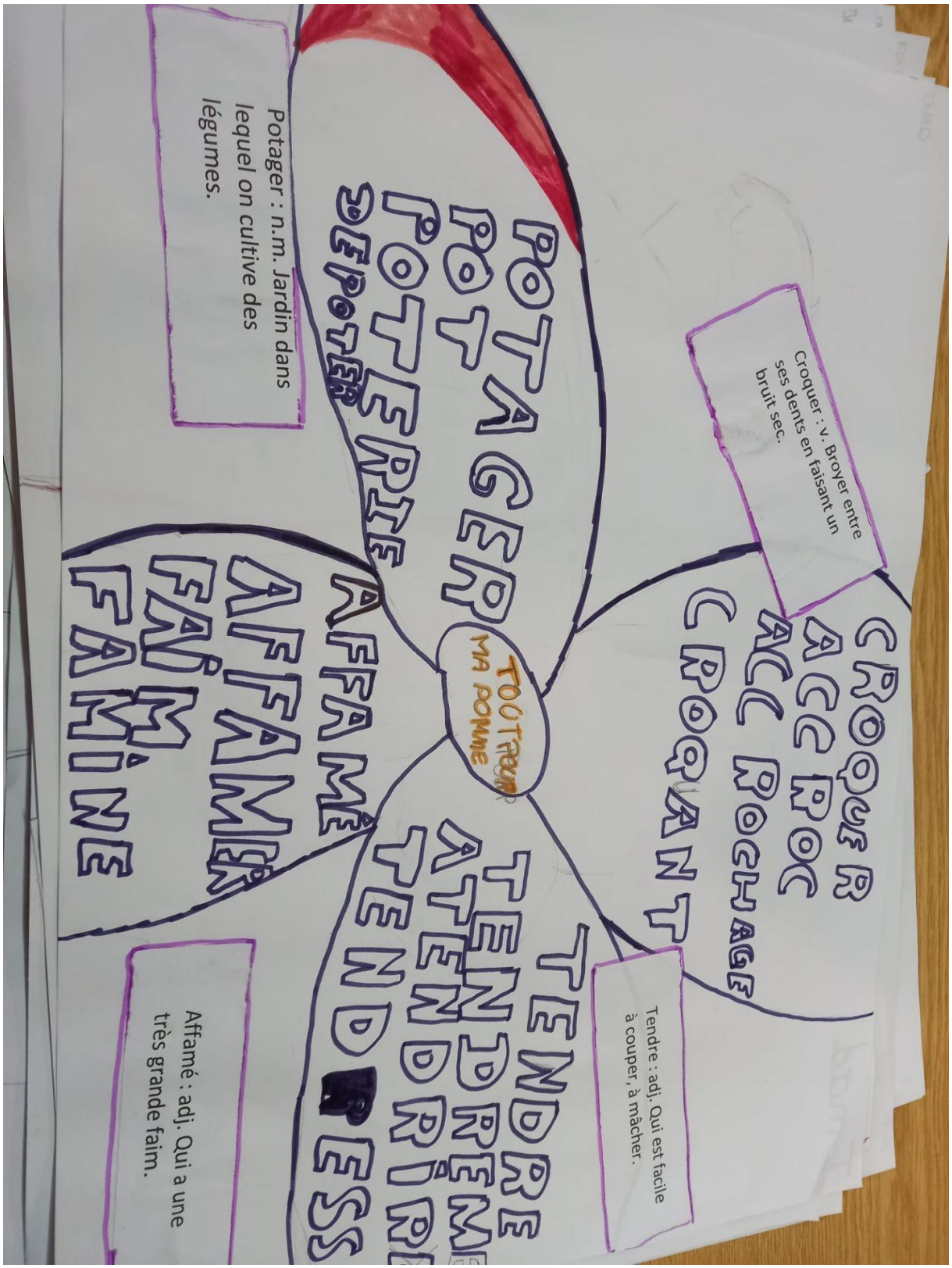
.....

.....

.....

.....

**Annexe 6 : L'outil « La Fleur » (trace écrite).**



Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

**Année universitaire 2022-2023**

**Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

***Mention Premier degré***

**Titre du mémoire : L'album jeunesse : point de départ d'une maitrise du lexique en contexte.**

**Auteur : Louise Chalabreysse.**

Résumé : Comment passer de l'apprentissage de vocabulaire à une maitrise du lexique en contexte ? Réalisée dans une classe de CE1-CE2 dans une école classée REP (Réseau d'Education Prioritaire), cette expérimentation propose d'appliquer une méthode rigoureuse ayant pour objectif d'amener les élèves à une maitrise d'un vocabulaire actif en contexte. Commençant par une approche sémantique en contextualisation avec pour point de départ un album de jeunesse puis passant par une décontextualisation avec une approche à la fois sémantique puis morphologique, cette étude fait le pari d'aboutir à une recontextualisation, à une réutilisation en contexte des mots de vocabulaire par les élèves. Oscillant entre apprentissage incident et explicite, cette méthode par étapes s'appuyant sur deux approches est-elle pertinente pour que les élèves maitrisent du lexique en contexte ?

Mots clés : Cycle 2, CE1-CE2, enseignement du français, lexique, vocabulaire, contextualisation, décontextualisation, recontextualisation.

Abstract : How to go from learning vocabulary to mastering lexicon in context ? Conducted in a second-grade class classified as a priority education network, this experiment aims by a thorough methodology to lead pupils to master an active vocabulary in context. Starting with a semantic approach in contextualization with a youth album and then going through a decontextualization with an approach both semantic and morphological, this study makes the best to achieve a recontextualization, Pupils reuse vocabulary words in context. Oscillating between incident and explicit learning, is this step-by-step method based on two approaches relevant for students to master the lexicon in context?

Keywords: Cycle 2, CE1-CE2, French teaching, lexicon, vocabulary, contextualization, decontextualization.