



HAL
open science

Apprentissages lexicaux et production écrite : une approche pour favoriser le réemploi lexical à l'écrit au cycle 3

Alexandra Giunta

► To cite this version:

Alexandra Giunta. Apprentissages lexicaux et production écrite : une approche pour favoriser le réemploi lexical à l'écrit au cycle 3. Education. 2023. dumas-04390501

HAL Id: dumas-04390501

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04390501>

Submitted on 16 Jan 2024

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

CY Cergy Paris UNIVERSITÉ

Site de Cergy

Année universitaire 2022-2023

MÉMOIRE

Présenté en vue d'obtenir le **Master du parcours MEEF**
« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention 4

« Pratiques et ingénierie de la formation »

« Formation de formateurs d'enseignants du premier et du second degré » S3

Apprentissages lexicaux et production écrite

Une approche pour favoriser le réemploi lexical à l'écrit au cycle 3

Alexandra GIUNTA

Remis en août 2023

Directeur de Mémoire : Mme Ismahane RAACH

Jury :

Mme Ismahane RAACH Conseillère pédagogique, IEN Argenteuil Sud

Mme Caroline LE GAVRIAN Formatrice, INSPÉ de l'Académie de Versailles

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers toutes les personnes qui par leurs conseils et encouragements ont contribué à l'aboutissement de mon mémoire professionnel.

Tout d'abord, je tiens particulièrement à remercier ma directrice de mémoire, Mme Ismahane Raach, pour son encadrement précieux, ses conseils éclairés et sa disponibilité tout au long de ce projet.

Mes remerciements vont également à Amélie, enseignante, et à tous ses élèves de CM1 qui m'ont ouvert les portes de leur classe. Leur collaboration a été essentielle pour réaliser ce mémoire et recueillir les données qui ont nourri ma réflexion. Ce fut un réel plaisir de travailler eux et de voir leur motivation grandir au fil de notre projet.

Ma gratitude ira aussi à tous mes compagnons du Master FFE S3 de Cergy avec lesquels j'ai partagé cette belle aventure humaine et professionnelle tout au long de l'année. Je les remercie chaleureusement pour leurs conseils constructifs, leur énergie positive, leur enthousiasme et surtout leur bonne humeur à toute épreuve : une vraie bouffée d'oxygène.

Je n'oublie pas de remercier mon mari et mes enfants pour leur soutien inconditionnel. Leur amour et leur confiance ont été un atout inestimable pour la réussite de ce travail.

Merci à tous.

Résumé

Dans le cadre du déploiement du Plan Français, les conseillers pédagogiques de circonscription référents français accompagnent des groupes d'enseignants ou constellations pour tenter de répondre à leurs problématiques d'enseignement. Cette étude s'inscrit au cœur de ces questionnements professionnels et s'intéresse plus particulièrement à l'enseignement du vocabulaire pour enrichir l'expression orale et écrite des élèves.

C'est à travers un exemple de mise en œuvre pédagogique, expérimenté dans une classe de CM1, qu'a été menée cette recherche. Cette dernière se propose d'analyser les effets d'un enseignement explicite et structuré du vocabulaire sur le réemploi lexical, en appui sur les textes produits par les élèves et des entretiens d'explicitation. L'enjeu a été d'articuler les apprentissages lexicaux avec la production écrite pour augmenter le capital lexical des élèves et développer des procédures de réemploi. La première hypothèse retenue est que relier l'enseignement du vocabulaire à une tâche d'écriture peut accroître le vocabulaire des élèves et favoriser le réemploi à l'écrit. La seconde hypothèse est qu'entraîner les élèves au réemploi du vocabulaire étudié leur permet de développer des savoirs procéduraux pour réaliser une production écrite.

Les résultats de cette recherche mettent en évidence la nécessité de cibler les apprentissages lexicaux et de mener un travail mettant l'accent sur la dimension syntagmatique du lexique afin d'améliorer les compétences lexicales des élèves à l'écrit. Ces conclusions ont des implications pratiques pour la formation continue des enseignants afin de les outiller dans la conception d'un enseignement lexical au service de la maîtrise de la langue.

Mots-clés : enseignement du vocabulaire – acquisition lexicale – mémorisation – réemploi – production écrite

Abstract

As part of the deployment of the Plan Français, the French referent district educational advisors work with groups of teachers or constellations, to address their teaching issues. This study goes to the heart of these professional issues, and focuses on the teaching of vocabulary to enrich students' oral and written expression.

This research is based on an example of pedagogical implementation, tested in a CM1 class. The aim was to analyze the effects of explicit, structured vocabulary teaching on lexical reuse, based on texts produced by pupils and explanatory interviews. The aim was to link lexical learning with written production to increase pupils' lexical capital and develop reuse procedures. The first hypothesis is that linking vocabulary teaching to a writing task can increase students' vocabulary and encourage reuse in writing. The second hypothesis is that training students to reuse the vocabulary they have studied enables them to develop the procedural knowledge they need to produce written work.

The results of this research highlight the need to target lexical learning and to focus on the syntagmatic dimension of the lexicon in order to improve students' lexical skills in writing. These conclusions have practical implications for the in-service training of teachers, to equip them to design lexical instruction to promote language proficiency.

Keywords: vocabulary teaching – lexical acquisition – memorization – re-use – written production

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	3
Abstract	4
Liste des tableaux	7
Liste des figures	8
Liste des annexes	9
Introduction	10
I. Les apprentissages lexicaux : de l'acquisition du vocabulaire au réemploi des mots	11
<i>I.1. Acquisition du vocabulaire et réemploi lexical : objets d'étude</i>	11
I.1.1. L'objet lexical	11
I.1.2. L'acquisition lexicale	12
I.1.3. Le réemploi lexical	13
I.1.4. Le rôle de la mémorisation.....	14
I.1.5. Les apprentissages lexicaux dans les programmes d'enseignement de l'école élémentaire .	15
<i>I.2. Acquisition du vocabulaire et réemploi lexical : quelques principes didactiques</i>	15
I.2.1. Une approche explicite	16
I.2.2. Une approche structurante.....	17
I.2.3. Une approche intégrant la dimension contextuelle.....	17
I.2.4. Une approche gardant traces des apprentissages et favorisant la création d'outils	18
I.2.5. Une approche tenant compte de la dimension temporelle	18
II. Méthodologie.....	19
<i>II.1. Présentation des aspects méthodologiques</i>	19
II.1.1. Présentation du cadre de l'expérimentation.....	19
II.1.2. Objectifs de la recherche.....	20
II.1.3. Hypothèses	20
<i>II.2. Présentation des choix pédagogiques</i>	21
II.2.1. Lier l'enseignement du vocabulaire à l'écriture.....	21
II.2.2. S'appuyer sur le vocabulaire actif des élèves.....	21
II.2.3. Contextualiser les apprentissages lexicaux	22
II.2.4. Cibler les unités lexicales.....	23
<i>II.3. Présentation du dispositif pédagogique</i>	24
II.3.1. Architecture du dispositif.....	24
II.3.2. Présentation des activités de structuration, de mémorisation et de réemploi	25
III. Résultats commentés	26
<i>III.1. Présentation du corpus d'analyse</i>	26
<i>III.2. Résultats obtenus</i>	27
III.2.1. Analyse de l'évaluation diagnostique	27

III.2.2. Analyse quantitative	28
III.2.3. Analyse qualitative	30
III.2.4. Analyse d'entretiens d'explicitation	33
III.2.5. Analyse de l'évaluation transfert	34
IV. Discussion	35
<i>IV.1. Retour sur les hypothèses</i>	<i>35</i>
<i>IV.2. Retour réflexif sur l'enseignement du vocabulaire</i>	<i>36</i>
IV.2.1. La clarté cognitive	36
IV.2.2. L'étayage de l'enseignant	37
Conclusion	39
Bibliographie	40
Annexes	43

Liste des tableaux

Tableau 1 : Genres textuels et champs lexicaux spécifiques pour contextualiser les apprentissages lexicaux.....	23
Tableau 1 : Réemplois spontanés des adjectifs dans les productions écrites (jet 2).....	31

Liste des figures

Figure 1 : Evolution quantitative du nombre d'unités lexicales mobilisées par élève au cours du jet 1 et du jet 2.....	27
Figure 2 : Moyenne quantitative d'unités lexicales mobilisées à l'écrit au cours du jet 1 et du jet 2	29
Figure 3 : Quantité d'éléments physiques décrits par les élèves à l'écrit au cours du jet 1 et du jet 2	29
Figure 4 : Moyenne quantitative d'adjectifs utilisés par les élèves à l'écrit au cours du jet 1 et du jet 2	30

Liste des annexes

Annexe 1 : Que retient-on ?	44
Annexe 2 : Séquences d'apprentissage	45
Annexe 3 : Corpus de textes.....	52
Annexe 4 : Corpus des unités lexicales	57
Annexe 5 : Outils récapitulatifs	59
Annexe 6 : Les tâches lexicales illustrées	63
Annexe 7 : Des activités de catégorisation	64
Annexe 8 : Séance sur les synonymes	65
Annexe 9 : Exemple d'activité de réemploi	68
Annexe 10 : Fiche-outil explicitant la procédure pour réemployer un mot et le substituer par un autre	69
Annexe 11 : Extrait de la grille d'analyse des productions	70
Annexe 12 : Séance de planification de l'écrit	71
Annexe 13 : Organisation du travail de révision	73
Annexe 14 : Exemples de textes révisés	75
Annexe 15 : Analyse comparative des jets 1 et 2	76
Annexe 16 : Productions écrites des élèves	78
Annexe 17 : Tableau comparatif de l'emploi des adjectifs entre le jet 1 et le jet 2.....	93
Annexe 18 : Entretiens d'explicitation.....	95
Annexe 19 : Évaluation transfert	99
Annexe 20 : Les différentes étapes de la création du livre numérique	103

Introduction

« Lorsque les mots précis manquent aux élèves, c'est le sens qu'ils tentent de donner au monde qui s'obscurcit¹ ». Alain Bentolila

L'acquisition et l'utilisation du vocabulaire sont des éléments clés de la didactique du français à l'école primaire. Omniprésent dans l'installation des savoirs disciplinaires, le vocabulaire reste le vecteur des apprentissages et de la communication indispensable aux élèves pour penser, s'exprimer, comprendre et se faire comprendre. Néanmoins, les enseignants constatent une grande hétérogénéité des compétences lexicales de leurs élèves et s'interrogent sur les leviers pédagogiques et didactiques permettant de réduire ces inégalités. Ce questionnement professionnel rejoint d'ailleurs celui de nombreux chercheurs dont M. Cellier qui évoque les difficultés des enseignants à concevoir un enseignement explicite du vocabulaire : « Ils ont parfois tendance à croire que, le vocabulaire traversant l'ensemble des domaines disciplinaires, ils l'enseignent sans arrêt² ».

Ce travail de recherche s'inscrit dans le cadre de la formation en constellation que je dispense auprès des enseignants de ma circonscription. Conseillère pédagogique et référente français, j'accompagne cette année les équipes pédagogiques des écoles élémentaires situées en éducation prioritaire. La problématique du vocabulaire, au centre de leurs préoccupations de métier, interroge la mise en place d'un enseignement lexical efficient en vue de développer l'expression orale et écrite des élèves.

C'est au cœur de cette réflexion collective que se situe mon étude. Elle se propose d'analyser les effets d'un enseignement explicite du vocabulaire dans les productions écrites des élèves. Plus précisément, cet enseignement lexical vise articuler l'acquisition de mots nouveaux avec leur réemploi à l'écrit autour de la problématique suivante : en quoi une approche explicite et structurée de l'enseignement du vocabulaire favoriserait-elle le réemploi lexical en production écrite chez les élèves au début du cycle 3 ?

Selon S. Plane, les élèves mobilisent de nombreuses sous-compétences au cours d'une tâche d'écriture, dont la compétence lexicale³. A cet effet, j'é mets l'hypothèse qu'une didactique du lexique ayant pour cible la tâche d'écriture peut accroître le vocabulaire des élèves et favoriser le réemploi des mots à l'écrit. Ma seconde hypothèse porte sur la dimension discursive de l'enseignement du vocabulaire : je suppose qu'entraîner les élèves à réemployer le vocabulaire étudié leur permet de développer des stratégies pour écrire.

¹ BENTOLILA (A.), « 2. Le vocabulaire : des mots pour dire le monde », dans BENTOLILA (A.) (dir.), *Urgence école. Le droit d'apprendre, le devoir de transmettre*, Odile Jacob, Paris, 2007, p. 79.

² CELLIER (M.), *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire*, Retz, Paris, 2015, p. 13.

³ PLANE (S.), *Redonner toute sa place à l'écriture et à son apprentissage*, Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4, 2014.

Dans une première partie, je reviendrai sur les soubassements linguistiques et didactiques qui sous-tendent ma réflexion pour envisager l'enseignement du vocabulaire dans une perspective de réemploi des mots. La deuxième partie sera consacrée à la présentation de la méthodologie et à la description du protocole mené dans une classe de CM1. Enfin, je proposerai une analyse des résultats du dispositif afin d'évaluer la capacité des élèves de la classe à réemployer les mots étudiés et à mettre en œuvre des stratégies à l'écrit.

I. Les apprentissages lexicaux : de l'acquisition du vocabulaire au réemploi des mots

Associer l'acquisition du vocabulaire et le réemploi des mots permet de présenter le cadre général de la réflexion dédiée aux apprentissages lexicaux comme un moyen de développer l'expression orale et écrite des élèves. Il s'agit par ce geste de revendiquer le rôle déterminant des compétences lexicales dans les activités de communication et plus spécifiquement, dans le cadre de cette étude, dans la production écrite.

I.1. Acquisition du vocabulaire et réemploi lexical : objets d'étude

I.1.1. L'objet lexical

Définir la notion de mot n'est pas une tâche aisée. Si une définition simple consisterait à dire qu'un mot est une association entre une forme et un sens, celle-ci se heurte aux diverses flexions qui caractérisent notre langue. En prenant par exemple le verbe « être », doit-on considérer les formes « êtes, serons, fûmes » comme le même « mot » ? Que dire également des mots-composés (*chef-d'œuvre*), des locutions et collocations (*mettre en œuvre, une œuvre caritative*) et des expressions figées (*avoir le cœur à l'ouvrage*) renvoyant tous à une unité de sens ? La polysémie est également constitutive de notre langue. Ainsi, un mot employé plusieurs fois dans un même énoncé avec des sens différents correspond-il à un seul ou plusieurs mots ? Tous ces questionnements montrent que le terme de *mot* est vague, même s'il « est pratique pour l'utilisation quotidienne ainsi que dans la pratique pédagogique⁴ ». Cette étude portant sur le réemploi lexical à l'écrit, je serai amenée à identifier et à quantifier le nombre de *mots* réinvestis dans les textes produits par les élèves. J'utiliserai donc une notion plus englobante, celle d'unité lexicale que le linguiste F. Grossmann définit ainsi :

⁴ GROSSMANN (F.), « Comment intégrer l'enseignement du lexique dans la production écrite ? », Conférence de consensus « Écrire et rédiger », mars 2018, p. 2.

« [...] elle permet en effet de renvoyer aussi bien aux lexèmes qu'à des unités plus complexes formées de plusieurs mots : ainsi des lexèmes comme arbre (dans son sens végétal) ou manger (dans son sens alimentaire), des mots-composés, locutions ou expressions figées de taille et de statuts variables comme *pomme de terre, tout de suite, prendre son pied ou ça va ?* sont tous des unités lexicales⁵ [...] ».

L'acquisition des unités lexicales qui constituent notre langue représente assurément une toute première étape vers l'enrichissement de l'expression orale des élèves.

I.1.2. L'acquisition lexicale

En linguistique, les notions de lexique et de vocabulaire font référence à deux aspects différents de la langue. Le lexique correspond à l'ensemble des unités lexicales d'une langue et le vocabulaire « au répertoire spécifique d'unités lexicales mobilisées par les locuteurs au cours de l'activité langagière⁶ ». Cette mobilisation peut se faire en réception grâce au « vocabulaire passif » ou en production à l'aide du « vocabulaire actif », c'est-à-dire les unités lexicales directement disponibles et mobilisées par un individu pour communiquer. L'utilisation du « vocabulaire actif » présuppose la capacité de réemploi.

L'acquisition du vocabulaire est une étape cruciale dans le développement linguistique de l'enfant que l'on peut définir comme « la construction d'une représentation mentale stable formée d'un signifié et d'un signifiant⁷ ». De nombreux travaux de recherche ont montré que le développement lexical s'élabore au sein du développement du langage chez le jeune enfant. La plupart des mots sont appris de façon incidente, c'est-à-dire occasionnellement, au fil des rencontres multiples dans divers contextes, principalement en lecture. M. Cellier⁸ explique que le développement quantitatif du lexique précoce a lieu jusqu'au trois ans de l'enfant et qu'à partir du CP, l'acquisition lexicale s'accélère avec l'apprentissage de la lecture car « les enfants apprennent davantage de mots par l'écrit que par l'environnement social ». Elle ajoute que cette acquisition, qui dépend de multiples facteurs, « est marquée par une forte variabilité interpersonnelle ». Compte-tenu de ces inégalités lexicales, l'enseignement du vocabulaire ne peut tendre à uniformiser le capital lexical des élèves, même si cela constitue un réel obstacle à la compréhension et à la communication. En revanche, il est possible de permettre à chacun d'enrichir son vocabulaire de mots nouveaux pour mieux s'exprimer à l'oral et à l'écrit.

⁵ GROSSMANN (F.), « Comment intégrer l'enseignement du lexique dans la production écrite ? », Conférence de consensus « Écrire et rédiger », mars 2018, p. 2.

⁶ *Ibidem*.

⁷ DENHIERE (G.) et JHEAN-LAROSE (S.), *L'acquisition du vocabulaire*, Eduscol 2011, p. 1.

⁸ CELLIER (M.), *Guide pour enseigner...*, *op.cit.* p. 20.

I.1.3. Le réemploi lexical

Le réemploi lexical peut être défini comme « le fait que l'élève a suffisamment intégré le mot en question pour l'utiliser à bon escient sans se dire qu'il est dans une situation construite pour cela⁹ ». Cela sous-entend que les mots font partie du vocabulaire actif des élèves et qu'ils sont capables de les employer de manière spontanée dans le discours. Le réemploi lexical apparaît alors comme un indicateur d'acquisition du vocabulaire. Néanmoins, A. Sardier et F. Grossmann constatent que l'enseignement du vocabulaire porte davantage sur des exercices structuraux qui permettent « le réemploi dans un contexte défini, dans des séances bien ciblées du lexique étudié¹⁰ ». Or, dès qu'il s'agit de réemployer les unités lexicales étudiées dans un autre contexte, « ce qui semblait acquis s'évanouit¹¹ » car il manque aux élèves « des procédures leur permettant de s'approprier effectivement le lexique afin de le réemployer "spontanément" en situation de discours¹² ». Par conséquent, l'enseignement du vocabulaire ne doit pas se restreindre au simple apprentissage de mots nouveaux, il doit également favoriser leur réemploi en développant chez les élèves des connaissances procédurales.

En linguistique, cette capacité de réemploi repose sur les deux axes d'organisation du lexique : l'axe paradigmatique et l'axe syntagmatique. Le premier, vertical, correspond à « l'axe sur lequel s'effectue le choix de chacun des mots¹³ » en fonction du contexte, ce qui suppose la mise en œuvre d'une procédure de sélection lexicale. Le second, horizontal, permet la réalisation du discours dans sa linéarité, en respectant les structures de la langue et ses contraintes syntaxiques et sémantiques. C'est sur cet axe que « les mots voisinent et s'influencent les uns les autres » et que « les variations de signification d'un mot vont se révéler¹⁴ ». Ainsi, l'enseignement du vocabulaire doit s'articuler sur ces deux axes pour développer la capacité de réemploi. A. Bentolila précise par ailleurs : « Le choix paradigmatique renvoie à celui à qui l'on s'adresse le *sens propre d'un mot*, c'est-à-dire celui qu'il conservera quel que soit son entourage. C'est ce sens propre que l'on fixe dans notre mémoire et qui nous permet d'utiliser ce mot dans des contextes différents où il prend des significations chaque fois différentes¹⁵ ».

Dans la mesure où la mémorisation intervient dans le réemploi lexical, elle apparaît comme l'un des éléments moteurs des apprentissages lexicaux.

⁹ SARDIER (A.) et GROSSMAN (F.), « Comment favoriser le réemploi lexical ? », *Recherches*, n° 53 (2010-2), p. 12.

¹⁰ *Ibidem*, p.10.

¹¹ *Ibidem*, p.10.

¹² *Ibidem*, p.10.

¹³ BENTOLILA (A.), *Le vocabulaire pour...*, *op. cit.*, pp. 5-6.

¹⁴ *Ibidem*, p. 6.

¹⁵ *Ibidem*, p. 6.

I.1.4. Le rôle de la mémorisation

Les recherches en psychologie cognitive ont montré le rôle indispensable de la mémorisation pour fixer les mots et les intégrer dans le vocabulaire actif. « Acquérir du vocabulaire, c'est construire en mémoire sémantique (mémoire à long terme) des représentations stables, des signifiés de caractère abstrait, auxquelles sont associés des signifiants¹⁶ ». L'encodage, le stockage et la récupération sont les trois étapes successives du processus de mémorisation. L'encodage fait référence à la façon dont une information est enregistrée dans la mémoire. Un encodage efficace du vocabulaire implique souvent la compréhension du sens des mots, leur contexte d'utilisation et leur relation avec d'autres mots et concepts déjà connus. M. Fayol et D. Gaonac'h soulignent que « la mémoire des jeunes enfants est souvent une mémoire plus « littérale » que celle des adultes [...] les enfants retiennent mieux la forme exacte des stimulus auxquels ils sont confrontés¹⁷ ». Ainsi, les contextes dans lesquels les mots ont été appris vont influencer l'acquisition lexicale. Les enfants qui parviennent à se souvenir des circonstances dans lesquelles ils ont appris un mot particulier peuvent mieux comprendre et utiliser ce mot à bon escient dans de nouveaux contextes d'emploi.

Dans un deuxième temps, les mots sont stockés dans la mémoire à long terme. Sur le plan cognitif, le vocabulaire s'organise sous la forme de catégories ou réseaux de mots interconnectés et dynamiques désignés sous la notion de « lexique mental¹⁸ ». Les mots ne sont pas mis en mémoire de manière isolée ou sous forme de liste mais de façon hiérarchisée, c'est-à-dire sous forme de réseaux sémantiques. Ainsi, ce processus de stockage « repose sur des liens qui suppose un jeu d'inférences et permettent l'élaboration de réseaux¹⁹ ». L'organisation et la structuration des apprentissages lexicaux peuvent faciliter le stockage des mots nouveaux, notamment grâce à « l'étude des unités regroupées en champs lexicaux sémantiques²⁰ ». Il est donc important d'éviter l'écueil d'un enseignement lexical fondé sur l'apprentissage de listes ou de leçons de mots car cela constituerait un véritable obstacle à la mémorisation. P. Joole donne une image forte du carnet de vocabulaire conçu comme un simple répertoire : « Les mots y sont consignés de manière funéraire, comme dans un tombeau. Faute d'être employés, ils ne sont que partiellement connus²¹ ».

Enfin, la récupération correspond au processus de rappel des mots stockés dans la mémoire à long terme. Par conséquent, le réemploi lexical peut être défini comme une stratégie de récupération des mots pour communiquer. Un autre obstacle à la mémorisation serait donc de limiter l'apprentissage des unités lexicales à leur découverte et à leur décontextualisation sans mettre en place

¹⁶ DENHIERE (G.) et JHEAN-LAROSE (S.), *L'acquisition du...*, *op. cit.*, p. 3.

¹⁷ FAYOL (M.) et GAONAC'H (D.), « Le développement de la mémoire », dans BLAYE (A.) et LEMAIRE (P.) (dir.), *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, 2011, p. 126.

¹⁸ GROSSMANN (F.), « Comment intégrer... », *op. cit.*, p. 4.

¹⁹ JOOLE P., *Une proposition pour enseigner le lexique au cycle 3*, Eduscol, 2011, p. 1.

²⁰ *Ibidem*, p. 1.

²¹ *Ibidem*, p. 1.

des situations de réemploi. M. Cellier affirme par ailleurs que l'écrit est « un puissant activateur de la mémoire²² ». Les activités de productions écrites apparaissent comme de véritables leviers pour réactiver les apprentissages lexicaux. D'autres leviers favorisant la mémorisation sont également à considérer pour mettre en œuvre un enseignement lexical efficient (voir Annexe 1).

I.1.5. Les apprentissages lexicaux dans les programmes d'enseignement de l'école élémentaire

Les objectifs définis par les Instructions Officielles de 2020 précisent qu'au cycle 2, les élèves construisent le lexique et doivent être capables de « mobiliser des mots en fonction des lectures et des activités conduites, pour mieux parler, mieux comprendre, mieux écrire²³ ». Au cycle 3, les élèves enrichissent leur lexique et doivent « savoir réutiliser à bon escient le lexique appris à l'écrit et à l'oral²⁴ ». Le réemploi apparaît explicitement comme l'une des finalités de l'enseignement du vocabulaire : si apprendre du vocabulaire est nécessaire, savoir le réutiliser à bon escient l'est tout autant. Son enseignement vise donc la construction de savoirs et de savoir-faire. Les Instructions Officielles prescrivent également un travail sur des notions lexicales ciblées (synonymie, antonymie...) ainsi que sur la morphologie et l'étymologie afin de comprendre la formation et l'origine des mots.

Ces éléments constitutifs du développement linguistique et développemental représentent les fondements de mon étude. Afin de concevoir mon protocole de recherche, je me suis également appuyée sur les principes didactiques conditionnant le réemploi lexical.

I.2. Acquisition du vocabulaire et réemploi lexical : quelques principes didactiques

Le dispositif expérimenté dans cette étude s'inscrit en cohérence avec la prescription institutionnelle de la note de service de 2018 qui donne un cadre de recommandations pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire²⁵. Le vocabulaire, de même que la grammaire, est au service des activités de lecture et d'écriture afin de permettre aux élèves de mieux comprendre les textes et d'améliorer leur expression écrite. Son enseignement relève d'un travail effectif, équilibré, régulier

²² CELLIER (M.), *Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire*, Eduscol, 2011, p. 6.

²³ Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS), *Programme du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*, d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020.

²⁴ MENJS, *Programme du cycle de consolidation (cycle 3)*, d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020.

²⁵ MENJS, « Enseignement de la grammaire et du vocabulaire : un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française », note de service n°2018-050 du 25-4-2018, d'après le BOEN n° 3 du 5 avril 2018.

et explicite, structuré et progressif. Il repose sur diverses approches destinées à fixer le sens des mots et à favoriser leur réemploi. Ces approches vont guider mon étude et permettre la conception d'un protocole de travail cohérent, clair et rigoureux.

I.2.1. Une approche explicite

L'explicitation constitue l'une des priorités du référentiel de l'éducation prioritaire dans laquelle s'effectue cette expérimentation²⁶. Nous avons évoqué précédemment le rôle de *l'apprentissage incident* dans l'acquisition lexicale qui s'effectue principalement hors l'école et qui engendre des inégalités. Dans les situations scolaires, *l'apprentissage incident* consiste à ménager « des temps d'explication lexicale au sein des activités de communication (à l'oral, durant la lecture ou l'écriture)²⁷ ». Mais cette approche occasionnelle ne peut être suffisante pour enrichir les compétences lexicales des élèves. Aussi, *l'apprentissage incident* doit s'accompagner d'un apprentissage explicite où le lexique « est pris explicitement comme un objet d'observation et d'analyse dans des moments spécifiquement dédiés à son étude²⁸ ».

Privilégier une approche explicite du vocabulaire, c'est d'abord cibler un objectif pour l'acquisition de mots nouveaux : utilisation en compréhension ou en production. Cette étude visant le réemploi lexical, son objectif est de développer le vocabulaire en production, plus particulièrement à l'écrit. F. Grossmann précise également que « l'apprentissage explicite se construit dans la durée autour de deux axes principaux : la conscience morphologique d'une part, la conscience sémantique et l'appropriation du lexique en discours d'autre part²⁹ ». Le vocabulaire en production étant la cible des apprentissages, j'ai choisi de circonscrire mon dispositif pédagogique au développement de la conscience sémantique, sans toutefois délaisser la conscience morphologique qui sera travaillée en parallèle avec l'enseignante de la classe. D'autre part, cette approche explicite ne consiste pas simplement en un trajet qui irait de la découverte des mots à leur réemploi. Entre ces deux pôles s'intercalent plusieurs séances de structuration et d'entraînement pour utiliser les mots à bon escient. Au cours de ces séances, les processus d'apprentissage et des stratégies de réemploi seront explicités avec les élèves, dans l'objectif de développer leur capacité réflexive pour écrire.

²⁶ Ministère de l'Éducation nationale, *Un référentiel pour l'éducation prioritaire*, « Garantir l'acquisition du « Lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun », 2014.

²⁷ GROSSMANN (F.), « Comment intégrer ... », *op. cit.*, p. 6.

²⁸ MENJS, *Programme du cycle de consolidation...*, *op. cit.*

²⁹ GROSSMANN (F.), « Comment intégrer ... », *op. cit.*, p. 7.

I.2.2. Une approche structurante

Une des particularités de l'approche explicite du vocabulaire est de réserver des temps d'apprentissage spécifique à l'étude des mots et à leur appropriation grâce à des activités réflexives et de structuration. Les recommandations officielles préconisent « la mise en œuvre de séances spécifiques de grammaire et de vocabulaire sollicitant observation, manipulation, réflexion, mémorisation et automatisation³⁰ ». Cet essentiel retour sur les mots ne se limite pas à « une liste de prescriptions, ni à un étiquetage stérile » mais est destiné « à fixer le sens du mot et à favoriser son réemploi à bon escient ». Certaines recherches ont également mis en évidence la productivité d'un travail préalable de catégorisation avant une production écrite qui « permet ensuite une meilleure mobilisation de la palette lexicale lors des travaux d'écriture³¹ ». Plus spécifiquement, M. Cellier souligne que « le classement logique en catégories et sous-catégories est un puissant moyen de mémoriser³² ». Ces activités de structuration vont également favoriser les interactions verbales entre pairs autour de la signification des mots et conduire les élèves à spécifier les conditions d'emploi de certains mots pour tenter d'en dégager le *sens propre*³³.

I.2.3. Une approche intégrant la dimension contextuelle

Les programmes officiels soulignent que le lexique doit « [...] faire l'objet d'un travail en contexte, à l'occasion des différentes activités de lecture et d'expression écrite ou orale dans les différents enseignements³⁴ ». La dimension contextuelle de l'enseignement du vocabulaire, comme nous l'avons évoqué précédemment, participe au processus de mémorisation. Ainsi, les apprentissages lexicaux doivent d'abord s'ancrer dans des contextes authentiques, diversifiés et enrichissants. Les textes de lecture constituent des ressources lexicales riches qui vont permettre de contextualiser la découverte des mots et d'initier la mise en place de projets.

Néanmoins, « une seule exposition au mot ne suffit pas³⁵ ». Il convient alors d'aménager « [...] de multiples contextes linguistiques d'utilisation des termes dont on vise la maîtrise³⁶ ». Ainsi, dans une optique de réemploi lexical, l'enseignement du vocabulaire doit intégrer des activités de production linguistique permettant différentes recontextualisations.

³⁰ MENJS, « Enseignement de la grammaire et du vocabulaire... », *op. cit.*

³¹ GROSSMANN (F.), « Comment intégrer l'enseignement... », *op. cit.*, p. 11.

³² CELLIER (M.), *Guide pour enseigner...*, *op. cit.*, p. 38.

³³ BENTOLILA (A.), *Le vocabulaire : pour...*, *op. cit.*, p. 5.

³⁴ MENJS, Programmes d'enseignement du cycle 3..., *op. cit.*

³⁵ CELLIER (M.), *Des outils pour structurer...*, *op. cit.*, p. 1.

³⁶ DENHIERE (G.) et JHEAN-LAROSE (S.), *L'acquisition du...*, *op. cit.*, p. 2.

1.2.4. Une approche gardant traces des apprentissages et favorisant la création d'outils

Les séances de vocabulaire « exigent que l'on garde une trace individuelle et collective des mots étudiés et de ce que l'on en aura dit³⁷ ». Ainsi, les séances de vocabulaire vont donner lieu à l'élaboration de traces des savoirs lexicaux et à la création d'outils récapitulatifs où les unités lexicales sont décontextualisées. Ils sont des supports de stockage, « conçus comme des mémoires extérieures et pérennes³⁸ » qui vont permettre la capitalisation des mots étudiés et faciliter leur récupération ultérieure. Ces traces et outils peuvent prendre diverses formes : affiches collectives, corolles lexicales, tableaux, échelles linéaires, grilles sémiques, leçons sur des notions lexicales travaillées... Dans le cadre d'une approche explicite, les élèves participent à leur élaboration : « chacune des séances laissera une place importante à l'oral des élèves avant de procéder à une institutionnalisation des connaissances³⁹ ». Par ailleurs, ces traces et outils constituent des supports au geste de tissage⁴⁰ pour articuler les différents apprentissages lexicaux, et des aides lexicales pour écrire.

1.2.5. Une approche tenant compte de la dimension temporelle

Comme beaucoup d'apprentissages, celui du vocabulaire demande un certain temps. Son enseignement doit être régulier et progressif : « [...] un apprentissage réparti sur un temps long est préférable à celui massé et concentré sur un temps bref⁴¹ ». En effet, il ne s'agit pas d'apprendre des mots nouveaux ou d'affiner des mots connus pour ensuite ne jamais y revenir. Une fois la séquence terminée, il faut laisser s'écouler un certain temps pour voir si les unités lexicales apprises sont reprises ultérieurement par les élèves et réinvesties dans différents contextes. Ce temps peut être très variable d'un individu à l'autre car il dépend aussi des expériences linguistiques qui permettront de fixer durablement les mots.

De plus, le phénomène de l'oubli influe notre mémoire. Les recherches récentes montrent que l'oubli n'est pas un effacement total, mais résulte en grande partie de l'échec à récupérer des informations précises dans la mémoire à long terme⁴². La répétition est l'une des stratégies les plus efficaces pour lutter contre l'oubli et favoriser la récupération des unités lexicales nécessaire à leur

³⁷ BENTOLILA (A.), *Le vocabulaire : pour dire...*, op. cit., p. 6.

³⁸ CELLIER (M.), *Des outils pour structurer...*, op. cit., p. 6.

³⁹ MENJS, *Enseignement de la grammaire...*, op. cit.

⁴⁰ BUCHETON (D.), *Les gestes professionnels dans la classe : Ethique et pratiques pour les temps qui viennent*, ESF Editeur, Paris, 2020.

⁴¹ CELLIER (M.), *Des outils pour structurer...*, op. cit., p. 6

⁴² Voir notamment LIEURY (A.), *Manuel visuel de psychologie cognitive*, Dunod, Paris, 2020.

réemploi : « La répétition facilite la compréhension, la mémorisation et l'application des procédures. Elle fixe durablement les connaissances⁴³ ». Pour que cette répétition soit efficace, il faut qu'elle soit espacée dans le temps. Cela implique la réactivation régulière des mots sur une période de temps étendue. Des moments de consolidation mémorielle et de réactivation des mots appris, notamment à l'aide des traces et outils, permettront de renforcer la trace mnésique des apprentissages et de pérenniser les acquisitions lexicales.

Ces principes didactiques contribuant au développement des compétences lexicales des élèves constituent le cadre de mon étude. Ils ont guidé ma réflexion dans la conception d'une ingénierie didactique visant à articuler l'acquisition de nouveaux mots avec leur réemploi à l'écrit.

II. Méthodologie

II.1. Présentation des aspects méthodologiques

II.1.1. Présentation du cadre de l'expérimentation

Cette expérimentation s'est déroulée dans une classe de CM1 auprès de vingt-quatre élèves. Leur école se situe sur un réseau d'éducation prioritaire dans la circonscription où j'exerce les missions de conseillère pédagogique. L'enseignante de la classe participe à la constellation français dont j'assure la formation. Il s'agit d'un regroupement de tous les enseignants de l'école qui a défini la problématique suivante : « Comment concevoir un enseignement du vocabulaire efficace pour permettre aux élèves de mieux s'exprimer ? ». Cette enseignante de CM1 s'est portée volontaire pour que je puisse mener mon expérimentation dans sa classe, de la fin du mois de novembre 2022 jusqu'en juin 2023, à raison d'une à deux séances par semaine. Ce cadre est à la fois souple et contraignant pour cette étude : s'il permet d'intégrer la dimension temporelle sur une longue période de l'année, il ne permet pas de constater d'éventuels réemplois spontanés en classe, ni le transfert des apprentissages lexicaux dans d'autres contextes et disciplines. L'analyse se limitera par conséquent à ce cadre temporel restreint. Au cours des séances, la posture adoptée par l'enseignante est celle d'observatrice. Ce choix nous a semblé plus judicieux afin d'éviter que d'éventuels paramètres externes n'influencent la mise en œuvre des apprentissages.

⁴³ MENJS, Enseignement de la grammaire..., *op. cit.*

II.1.2. Objectifs de la recherche

Je rappelle que la recherche se situe dans une perspective développementale et didactique visant le réemploi des mots étudiés. De manière plus générale, elle cherche à développer des acquisitions lexicales durables, notamment chez des élèves fragiles culturellement. Les objectifs visés sont les suivants :

- Analyser les effets d'une séquence de vocabulaire, en amont de la tâche d'écriture, sur le réemploi lexical dans les textes des élèves.
- Etudier plus spécifiquement l'utilisation des adjectifs par les élèves lors de la production d'un texte descriptif.
- Etudier les effets d'un entraînement au réemploi des unités lexicales étudiées.

Cette étude poursuit un objectif sous-jacent qui est d'expérimenter un dispositif pédagogique en lien avec la problématique de la constellation afin d'« oser les outils » et de « partager le réel » au sein d'un collectif apprenant⁴⁴.

II.1.3. Hypothèses

S. Plane⁴⁵ et B. Kervyn⁴⁶ ont mis en avant la mobilisation de la compétence lexicale par les élèves au cours d'une tâche d'écriture. Mon étude se base sur ce constat partagé : « [...] la compétence lexicale apparaît essentielle pour la production de textes et elle est fortement impliquée tant dans l'élaboration du texte que lors de sa révision⁴⁷ ». A cet effet, j'émet les hypothèses suivantes :

- Un travail d'accroissement du vocabulaire des élèves passant par l'élaboration du matériau lexical utile à la production écrite favoriserait le réemploi des mots, et par conséquent une quantité plus importante d'unités lexicales mobilisées à l'écrit.
- Des activités d'entraînement au réemploi lexical permettant d'explicitier des stratégies assurerait le développement des compétences procédurales à l'écrit des élèves.

La méthodologie retenue est donc à la fois quantitative et qualitative. Elle vise à évaluer les deux composantes de la compétence lexicale : l'augmentation du capital lexical propre à chaque élève et la qualité du réemploi des mots à l'écrit, portant sur la dimension discursive.

⁴⁴ D'après les cinq directions pour la formation et l'accompagnement des équipes, centre Alain-Savary, [site de l'Ifé](#).

⁴⁵ PLANE (S.), *Redonner toute sa place à l'écriture...*, op. cit.

⁴⁶ KERVYN (B.), Former à l'enseignement de l'écriture, [site de l'Ifé](#)

⁴⁷ FLORIN (A.), GUIMARD (P.) et NOCUS (I.), « Favoriser le développement des compétences lexicales et métalexicales en vue d'une aide à la production de textes au cycle 3 », dans GROSSMANN (F.) et PLANE (S.) (dir.), *Lexique et production verbale. Vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*, Presses Universitaires du Septentrion, Lille, 2008, p. 105.

II.2. Présentation des choix pédagogiques

II.2.1. Lier l'enseignement du vocabulaire à l'écriture

Pour favoriser le réemploi lexical à l'écrit, je me suis d'abord questionnée sur le dispositif pédagogique à mettre en œuvre : comment mettre en lien l'enseignement du vocabulaire avec l'écriture ? Comment donner du sens aux apprentissages lexicaux afin qu'ils relèvent d'une approche explicite ? J'ai donc choisi de concevoir mon dispositif au sein d'un projet d'écriture. Tout d'abord parce que je suppose qu'il va motiver les élèves à apprendre des mots nouveaux car utiles pour écrire. Il va également permettre la valorisation des apprentissages par la production finale qui sera partagée en dehors de la classe. Le projet d'écriture « [...] impose donc une temporalité spécifique [...] » et s'inscrit dans la durée, ce qui permet d'intégrer la dimension temporelle nécessaire à l'acquisition lexicale. Je suppose ainsi qu'il donnera davantage de sens à mes séances ponctuelles en classe et qu'il me servira de fil rouge pour activer la mémoire didactique des élèves. Par ailleurs, M. Cellier souligne que la rétention des mots apparaît plus efficace lorsque les élèves savent qu'ils vont les réutiliser pour une activité (voir Annexe 1). Le projet d'écriture m'apparaît également comme un levier de mémorisation des apprentissages lexicaux.

Afin d'initier ce projet, je me suis appuyée sur le travail mené par les élèves en littérature. Avant le début de mes séances, ils étudiaient les contes de Charles Perrault et venaient tout juste d'entrer dans la lecture du « *Petit Poucet* ». Ces contes traditionnels constituent une porte d'entrée privilégiée pour concevoir les apprentissages lexicaux en articulation avec des apprentissages culturels. Nous avons choisi avec l'enseignante de relier le projet d'écriture à la littérature et plus spécifiquement au personnage archétypal de l'ogre. Il s'agira pour les élèves de créer un recueil de portraits qui sera publié aux familles sous la forme d'un livre numérique (voir Annexe 20). La consigne d'écriture est la suivante : *rédige le portrait de l'ogre le plus terrible du monde*. J'ai choisi d'ajouter un superlatif relatif au personnage de l'ogre afin de mener un travail portant sur le degré d'intensité exprimé par les unités lexicales et par conséquent, sur la mise en œuvre d'un réemploi adapté.

II.2.2. S'appuyer sur le vocabulaire actif des élèves

B. Germain et J. Picoche préconisent d'amorcer les apprentissages lexicaux en partant du « déjà su », à la fois pour perfectionner et enrichir les acquis lexicaux des élèves, mais aussi pour favoriser l'encodage de mots nouveaux à partir de « zones d'accrochage » optimisant leur mémorisation : « [...] une information sera d'autant plus vite assimilée qu'elle s'intègre à un réseau

de savoirs déjà existants⁴⁸ ». Ainsi, pour évaluer les besoins lexicaux des élèves, je leur ai proposé une évaluation diagnostique au cours de la lecture du *Petit Poucet*, et plus précisément avant l'apparition de l'Ogre dans le récit (voir Annexe 16). Suite à l'analyse lexicale des textes produits, que je détaillerai ensuite, j'ai identifié chez les élèves plusieurs besoins afin d'ajuster mon enseignement aux compétences lexicales réelles des élèves :

- Cibler des éléments à décrire, plus précisément des noms, pour étoffer la longueur des textes.
- Accroître le répertoire des adjectifs pour enrichir la description du personnage à la fois sur le plan quantitatif et qualitatif.
- Développer des stratégies de réemploi pour tenter d'assurer la cohésion et la cohérence textuelles.
- Approfondir les références culturelles des élèves sur l'archétype de l'ogre afin de respecter le cadre de l'écriture littéraire sur lequel repose le texte à produire.

Des besoins importants ont également émergé dans la maîtrise des compétences orthographiques. Elles seront travaillées avec l'enseignante de la classe en parallèle du projet. Pour le travail de révision, j'ai effectué un toilettage orthographique de chacune des productions afin de permettre aux élèves de focaliser leur attention sur les aspects lexicaux à améliorer. Je me suis ensuite penchée sur la constitution du corpus de textes pour contextualiser les apprentissages.

II.2.3. Contextualiser les apprentissages lexicaux

Afin d'articuler les apprentissages lexicaux à la lecture et à l'écriture, P. Joole propose une démarche en cinq temps qui repose d'abord sur une sélection pertinente des textes :

« Il s'agit donc de choisir des genres textuels en relation avec des champs lexicaux spécifiques afin de favoriser une étude d'unités lexicales intégrées dans des ensembles ou des réseaux et des tâches constamment liées à des activités de lecture et d'écriture⁴⁹ ».

J'ai donc sélectionné les textes du corpus avec deux intentions pédagogiques :

- Elargir le capital lexical des élèves de mots nouveaux et utiles à la production d'écrit.
- Construire et enrichir les références culturelles des élèves sur l'archétype de l'ogre.

Ainsi, différents genres textuels composent ce corpus en vue d'élaborer des champs lexicaux spécifiques (voir Annexe 3). Ces textes vont servir d'ancrage contextuel pour amorcer les apprentissages et collecter des unités lexicales en lien avec la tâche de production.

⁴⁸ GERMAIN (B.) et PICOCHÉ (J.), *Le vocabulaire, comment enrichir sa langue ?*, Nathan, Paris, 2009, p. 80.

⁴⁹ JOOLE (P.), *Une proposition pour enseigner...*, op. cit., p. 2.

Genres textuels	Champs lexicaux spécifiques
Textes narratifs	Le personnage de l'ogre : habitudes et mode de vie
Textes descriptifs	Le portrait : éléments physiques et caractère
Texte théâtral : <i>Consultation</i> de B. Friot	Les différentes façons de manger
Texte poétique : <i>L'Ogre</i> de M. Carême	L'alimentation : la nourriture de l'ogre
Textes documentaires : les animaux prédateurs	L'animalisation : des éléments descriptifs pouvant être attribués au personnage de l'ogre.

Tableau 1 : Genres textuels et champs lexicaux spécifiques pour contextualiser les apprentissages lexicaux

II.2.4. Cibler les unités lexicales

L'un des principes clés d'une approche explicite pour enseigner le vocabulaire est de cibler les unités lexicales dont on vise le réemploi. La sélection de ce « matériau lexical » m'a beaucoup interrogée dans l'élaboration de ma séquence. Si la liste de fréquence lexicale constitue un point de repère indispensable⁵⁰, il me paraît également essentiel de partir des textes proposés où les mots sont contextualisés. Ils comportent par ailleurs des locutions, des expressions, des collocations qui sont autant de ressources lexicales pour écrire. C'est pourquoi P. Joole précise qu'il est essentiel « de partir des textes pour aller vers le vocabulaire et non l'inverse⁵¹ ». Par ailleurs, les différentes classes grammaticales doivent composer ce matériau linguistique notamment pour mener un travail sur l'axe syntagmatique du lexique. En effet, l'étude des verbes est essentielle car ils structurent la phrase et sont indispensables au réemploi des mots dans le discours. J'ai donc tenté d'équilibrer ces deux ressources pour constituer le matériau lexical utile au projet (voir Annexe 4). Il se compose ainsi :

- D'unités lexicales ciblées en appui sur la liste de fréquence lexicale : des noms pour désigner l'ogre (des éléments physiques et des traits de caractère), des adjectifs qualificatifs en plus grand nombre et des verbes pour décrire des actions.
- D'unités lexicales collectées par les élèves : on y retrouve différentes catégories grammaticales mais aussi des groupes nominaux, des locutions, des expressions, des collocations exprimant l'intensité, ainsi que des phrases ou des segments de phrases.

D'autres séances ont eu pour point de départ un verbe fréquent, comme le préconise J. Picoche⁵². J'ai choisi d'étudier le verbe « manger » à partir duquel les élèves ont élaboré une grille

⁵⁰ Liste de fréquence lexicale, [Eduscol](http://www.eduscol.education.fr).

⁵¹ JOOLE (P.), *Une proposition pour enseigner...*, op. cit., p. 2.

⁵² PICOCHÉ (J.), *Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école*, Eduscol, 2011, p. 2.

sémique (voir Annexe 5). A ce stade de mon étude, je fais l'hypothèse que les verbes seront remployés par les élèves dans le portrait de l'ogre pour décrire sa façon de se nourrir, mais peu d'entre eux les ont réinvestis. Cela s'explique notamment par le manque de temps d'appropriation des verbes entre les séances et la tâche d'écriture. Je n'en ferai donc pas une analyse détaillée dans cette étude.

Afin de constituer ce matériau lexical, les élèves ont commencé par réaliser des collectes, c'est-à-dire prélever dans des textes du corpus des unités lexicales en vue de leur recontextualisation à l'écrit. Lors de la première séance, la plupart d'entre eux ne parvenaient pas à opérer une lecture sélective. Certaines unités lexicales relevées n'avaient pas de lien avec le personnage de l'ogre et certains paragraphes entiers étaient surlignés. En effet, cette tâche est d'autant plus complexe lorsque les élèves ne connaissent pas le sens des mots et rencontrent des difficultés de compréhension. Toutefois, il s'agit d'une activité de recherche leur permettant de tâtonner et d'émettre des hypothèses de compréhension sur le sens mots. Elle donnera lieu à des échanges collectifs pour justifier et déterminer la signification des unités lexicales dans un contexte particulier. Par ailleurs, ces collectes ou pillages dans les textes constituent une ressource riche pour la production écrite. J. Crinon le souligne : « [...] écrire nécessite de distinguer les connaissances utiles dans la situation, d'être capable de les mobiliser dans un nouveau contexte et de prendre conscience que les textes lus constituent des ressources pour écrire⁵³ ». Je proposerai également un temps de pillage aux élèves lors du travail de révision afin d'enrichir leurs productions.

II.3. Présentation du dispositif pédagogique

II.3.1. Architecture du dispositif

L'architecture du dispositif pédagogique a d'abord été conçue de façon à respecter les différentes étapes de la mémorisation. Comme nous l'avons déjà précisé, M. Cellier préconise une démarche en trois temps permettant de garantir les apprentissages lexicaux : « contextualiser, décontextualiser, recontextualiser⁵⁴ » qui sert d'échafaudage à ce dispositif. Il s'élabore en deux séquences de part et d'autre de la tâche d'écriture (voir Annexe 2). La première est une séquence de vocabulaire dont l'objectif est de constituer et de structurer le matériau lexical, et d'entraîner les élèves à son réemploi. La seconde séquence porte sur les différentes étapes du projet d'écriture au cours desquelles les élèves vont produire deux textes : un écrit intermédiaire, sur lequel se focalisera mon analyse, et un écrit final. Une séance a été consacrée à la planification de la tâche d'écriture afin d'explicitier les critères de réussite avec les élèves (voir Annexe 12). Avant l'écrit final, un travail de

⁵³ CRINON (J.), « Quels dispositifs permettent d'enseigner la production écrite ? », Conférence de consensus « Écrire et rédiger », mars 2018, p. 3.

⁵⁴ CELLIER (M.), *Guide pour enseigner...*, op. cit., p. 36.

révision des aspects lexicaux a été menée avec la méthode DRAS de M. Brumont⁵⁵. Les groupes ont été constitués en fonction des problématiques lexicales identifiées dans les textes produits (voir Annexe 13). Le projet s'est achevé par un travail de publication intégrant les usages du numérique (voir Annexe 20). Une dernière production a été réalisée par les élèves dans un temps plus éloigné de la tâche d'écriture. Il s'agit d'une évaluation transfert visant à repérer des réemplois spontanés dans les textes produits à partir d'une nouvelle consigne (voir Annexe 19).

II.3.2. Présentation des activités de structuration, de mémorisation et de réemploi

Ces activités ont pour objectif de structurer les unités lexicales, de favoriser leur mémorisation active et d'entraîner les élèves à leur réemploi. Elles se déclinent ainsi en trois types selon leur finalité.

Tout d'abord, des activités de classement et de catégorisation sont réalisées afin de structurer les unités lexicales collectées (Voir Annexe 7). Elles développent également chez les élèves des stratégies pour établir des liens sémantiques entre les mots et en favoriser la mémorisation.

Les activités de mémorisation active se présentent sous une forme ludique et permettent aux élèves d'activer le sens, les réseaux de mots et les notions lexicales en jeu dans les apprentissages lexicaux. Elles ont été très stimulantes pour les élèves qui ont demandé à ce qu'elles soient intégrées dans leurs rituels de classe.

Enfin, des activités d'entraînement au réemploi ont été mises en œuvre afin d'articuler le travail du vocabulaire à un travail en discours (voir Annexe 9). Il s'agit d'organiser à la fois le réemploi des mots dans un contexte syntaxique et la réflexion sur des choix de mots et leurs différences. Les élèves se sont entraînés sur deux types de tâches :

- Choisir des mots afin qu'ils soient réemployés à bon escient.
- Réaliser des substitutions lexicales pour enrichir un énoncé oral ou écrit.

Dans le cadre d'une approche explicite des apprentissages, ces activités ont donné lieu à la verbalisation collective et à l'institutionnalisation des procédures visant à outiller les élèves lors de la tâche d'écriture (voir Annexe 10).

Les interactions langagières et les explicitations qui sont au cœur de ces activités ont été une occasion particulièrement riche pour recueillir des informations sur l'organisation du lexique mental et les procédures des élèves. Cependant, la mise en œuvre de ces activités n'a pu être réellement efficiente car elle implique un travail régulier et en petits groupes pour amener les élèves à effectuer

⁵⁵ BRUMONT (M.), *Outils pour produire des écrits. Répertoire cycles 2 et 3*, Réseau Canopé, Paris, 2017.

des reformulations adaptées. Les résultats de cette expérimentation vont d'ailleurs corroborer ce constat.

III. Résultats commentés

Il me paraît avant tout nécessaire de préciser que cette analyse des résultats repose sur une évaluation positive des textes produits par les élèves. En effet, l'objectif est de repérer la marge de progression pour chaque élève. J'ai donc élaboré une grille critériée me permettant d'identifier la progression des apprentissages lexicaux entre les différentes productions (voir Annexe 11). Afin d'élaborer cette grille, je me suis appuyée sur les critères de réussite énoncés aux élèves ainsi que sur des critères sémantiques, quantitatifs et qualitatifs, portant sur les éléments descriptifs. L'analyse de cette grille m'a permis d'identifier des pistes de révision pertinentes pour constituer les groupes dans une logique de différenciation (voir Annexe 13).

III.1. Présentation du corpus d'analyse

Mon analyse sera effectuée à partir d'un corpus de textes produits par vingt-et-un élèves car certains ont été absents ou n'avaient pas les autorisations familiales requises pour ce projet. Mon corpus est composé de trois écrits permettant de mesurer les effets de la démarche mise en œuvre dans les textes produits par les élèves :

- Une tâche d'écriture en amont de la séquence lexicale, évaluation diagnostique (jet 1).
- Un écrit intermédiaire après la séquence lexicale (jet 2).
- Des entretiens d'explicitation à l'issue du jet 2.
- Une production écrite post-projet, évaluation transfert du réemploi lexical (jet 3).

Ma première hypothèse est de supposer qu'un travail d'accroissement du vocabulaire des élèves utile à la production écrite favorise le réemploi des unités lexicales à l'écrit. Un écrit diagnostique consiste à activer le vocabulaire actif des élèves pour identifier des besoins et des points d'appui (jet 1). La seconde tâche de production vise à mesurer les effets de la séquence de vocabulaire sur le réemploi des unités lexicales à l'écrit (jet 2). Les élèves ont réalisé seuls cet écrit avec la possibilité de se référer aux traces et outils élaborés. Afin d'identifier le recours à ces aides lexicales, je leur ai demandé de l'indiquer à chaque fois par un trait sur leur copie. Ces deux jets serviront de supports à l'analyse quantitative et qualitative suivante (voir Annexe 16). Afin d'analyser les processus cognitifs mis en œuvre par les élèves au cours de la rédaction du jet 2, j'ai également mené plusieurs entretiens d'explicitation qui vont me permettre de recueillir des informations sur le

réinvestissement des stratégies lexicales travaillées au sein de ce dispositif. Enfin, une dernière production écrite, réalisée environ trois mois après le jet 2, permet de repérer d'éventuels réemplois spontanés dans les textes des élèves. Pour réaliser cet écrit, les élèves ne disposaient d'aucune aide lexicale. La révision du jet 2 ne sera pas analysée dans cette étude car il s'agit d'un travail guidé en vue de la publication des textes. Cet écrit final ne peut donc être confronté à des écrits autonomes afin d'évaluer la progression des apprentissages lexicaux.

III.2. Résultats obtenus

III.2.1. Analyse de l'évaluation diagnostique

Le premier repérage porte sur la longueur variable des textes produits, et plus précisément sur la quantité d'unités lexicales mobilisées pour réaliser cette première tâche d'écriture. En effet, comme nous pouvons le remarquer dans la Figure 1, le nombre d'unités lexicales peut s'étendre de 14 à 63 avec une moyenne approximative de 35 unités lexicales par texte. 9 productions se situent en-deçà de cette moyenne, soit plus d'un tiers des élèves de la classe.

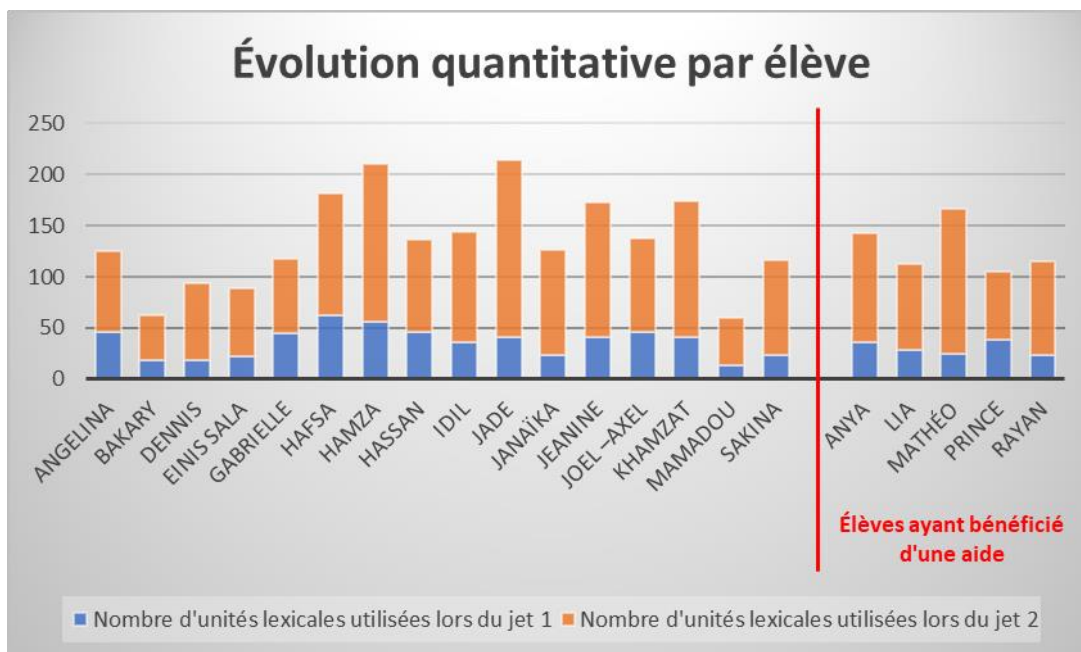


Figure 1 : Evolution quantitative du nombre d'unités lexicales mobilisées par élève au cours du jet 1 et du jet 2

À la lecture des textes, il apparaît également que peu d'adjectifs sont utilisés pour décrire le personnage de l'ogre et qu'ils sont peu variés, ce qui explique les nombreuses répétitions. On relève ainsi 25 adjectifs différents avec une prédominance des adjectifs *gros* et *grand* qui comptabilisent ensemble 53 occurrences sur 107 adjectifs (voir Annexe 17).

Deux autres difficultés portent sur le choix des mots, inadapté ou appartenant à un registre de langue familier. Ces difficultés constituent des obstacles à la cohésion et à la cohérence textuelles. Nous pouvons relever ainsi quelques extraits de textes venant illustrer ces observations :

- Erreur de choix de mot - confusion sémantique ou du registre langagier :
« L'ogre a pas de cheveux, il a une **fourchette** ... » ; « Ses chaussures sont **moches** » ; « L'ogre il a des dent **bizarre**... »
- Répétitions et erreurs syntaxiques :
« Il a une tête **affreux** et c'est dents **affreux** et c'est cheveux **affreux**. » ; « ... **il y a des gros** oreil ... » ; « ... et la nuit il se réveil **pour et les manger** est qu'an il trouve des enfants c'est s'ioeux sortent et il est **grot des grosse dent il a une voient** ».
- Mais aussi des erreurs à dominante extragraphique⁵⁶ :
« L'ogre est très **éfrient**. » ; « ... ça maison est **giguantes**. » ; « ... un **paitalent** tout déchirer » ; « des grandes **abilles** »

Le dernier élément repéré porte sur les références culturelles des élèves. Si l'ogre apparaît dans leurs représentations initiales comme un personnage qui suscite la peur, il en ressort parfois une vision contemporaine, notamment en ce qui concerne sa tenue vestimentaire et ses attributs. Voici quelques extraits des productions venant illustrer cette observation :

« L'ogre a un **chapeau de cow-boy et une fourche**. » ; « Il arrive avec des **fusils** avec un air de méchant » ; « Il fumé avec des **cigarettes** ».

III.2.2. Analyse quantitative

Cette première analyse permet de mesurer l'efficacité de la séquence lexicale sur le nombre d'unités lexicales réemployées par les élèves à l'écrit. La Figure 1 permet tout d'abord de constater une augmentation significative du nombre d'unités lexicales employées entre les jets 1 et 2. La figure 2 suivante nous donne une moyenne comparative des unités lexicales mobilisées à l'écrit par tous les élèves :

⁵⁶ Selon la typologie des erreurs de CATACH (N.), *L'Orthographe française*, Nathan, Paris, 1980.
GIUNTA Alexandra

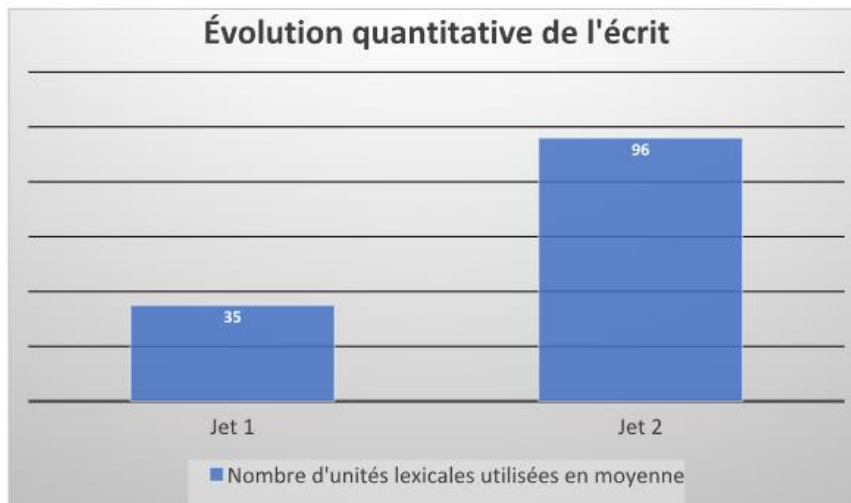


Figure 2 : Moyenne quantitative d'unités lexicales mobilisées à l'écrit au cours du jet 1 et du jet 2

L'écart moyen entre les deux jets est de 58,56 %, ce qui nous permet d'affirmer que la séquence lexicale a permis d'augmenter significativement la longueur des textes.

Si l'on observe de plus près les productions, nous remarquons que les éléments physiques décrits par les élèves sont plus nombreux :

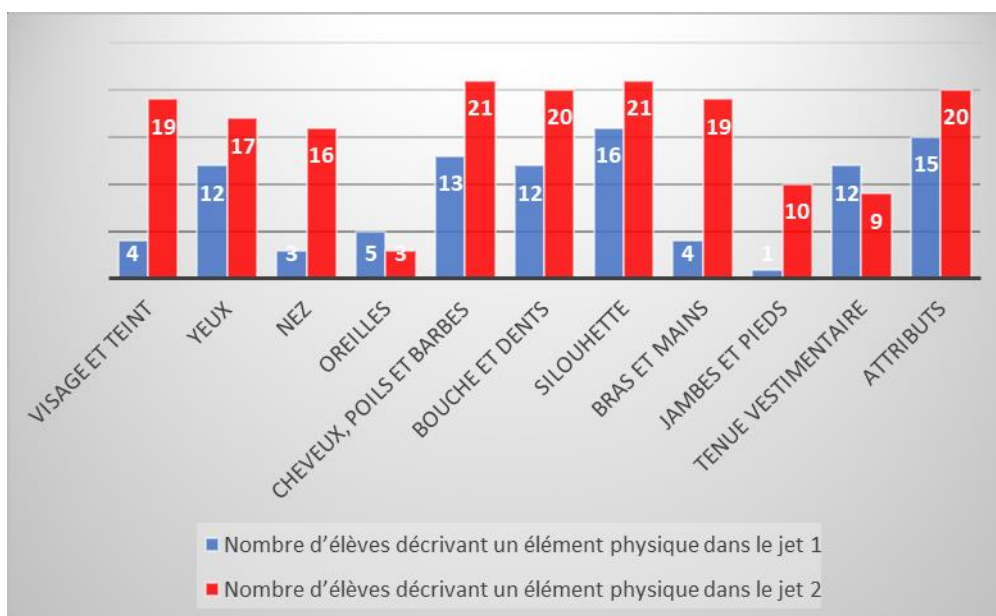


Figure 3 : Quantité d'éléments physiques décrits par les élèves à l'écrit au cours du jet 1 et du jet 2

Cette figure permet d'observer que tous les éléments physiques, sauf les oreilles, ont davantage été décrits, et que tous les élèves ont décrit la silhouette, le visage, la bouche et les dents, les bras et les mains, les poils. On remarque une progression importante concernant le visage, les bras et les mains avec 15 élèves de plus pour le jet 2. Cela montre ainsi l'intérêt d'un travail de catégorisation en amont de la production écrite qui permet d'étoffer les textes.

Si l'on comptabilise maintenant le nombre d'adjectifs mobilisés dans chacune des productions, sans tenir compte des répétitions dans un même texte, nous obtenons la figure suivante :

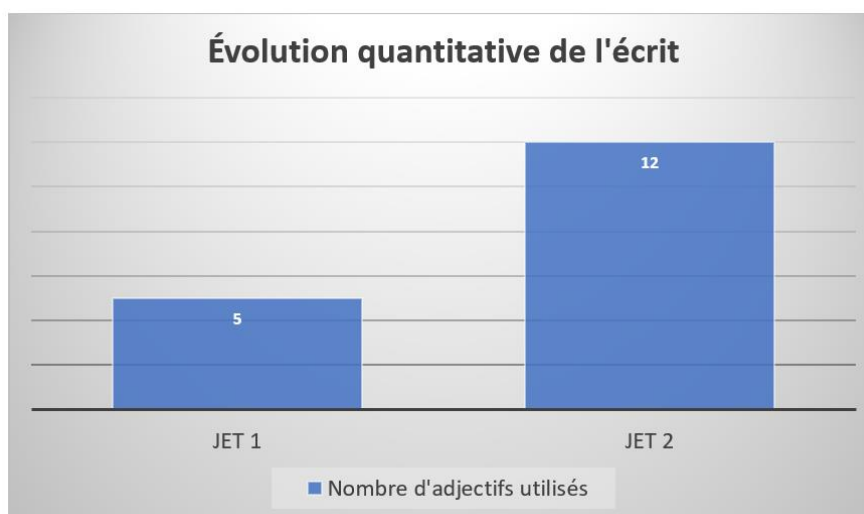


Figure 4 : Moyenne quantitative d'adjectifs utilisés par les élèves à l'écrit au cours du jet 1 et du jet 2

La figure 4 montre un écart moyen d'environ 58 % entre les deux productions, ce qui est presque équivalent à celui de la figure 2. Afin d'affiner cette analyse, j'ai répertorié les adjectifs et le nombre d'occurrences dans les deux jets (voir Annexe 17). La première observation porte sur la variété des adjectifs utilisés entre les deux productions. Les textes du jet 2 font apparaître 40 nouvelles occurrences. L'adjectif « *gros* », le plus utilisé dans les jets 1 apparaît presque deux fois moins dans les jets 2. L'emploi de l'adjectif « *grand* » n'a pas évolué, ce qui s'explique notamment par l'augmentation du nombre de textes décrivant la silhouette de l'ogre. A l'inverse, certains adjectifs ont disparu dans les jets 2, tels que « *bizarre* » et « *moche* » qui apparaissaient plusieurs fois. Ces mots appartenant à un registre de langue plutôt familier et imprécis, nous pouvons considérer leur disparition comme un indice d'amélioration textuelle. La séquence lexicale a donc permis aux élèves d'employer une palette plus étendue et variée d'adjectifs à l'écrit.

III.2.3. Analyse qualitative

Ma seconde hypothèse porte sur l'entraînement des élèves au réemploi des mots pour améliorer la qualité des textes produits. J'ai choisi de borner cette analyse au réemploi des adjectifs pour la croiser avec les résultats de l'analyse quantitative. Si l'on comptabilise le nombre d'adjectifs réemployés à bon escient dans les jets 2, sans tenir compte des productions avec aide, on obtient les résultats suivants :

	Adjectifs employés à bon escient	Adjectifs qui ne sont pas employés à bon escient
Nombres d'adjectifs utilisés dans les jets 2	275 sur 287	12 sur 287
Taux de réemploi	95,81 %	4,18 %

Tableau 2 : Réemplois spontanés des adjectifs dans les productions écrites (jet 2)

Ces résultats sont probants : le réemploi de ces unités lexicales à bon escient est de 95,81 %. Néanmoins, ils représentent l'ensemble des élèves de la classe. Afin de mesurer la progression de chaque élève et d'identifier des axes d'amélioration pour organiser les séances de révision, il est essentiel d'effectuer un travail d'analyse de chaque production. Afin d'illustrer ce propos, je vais mener une étude comparative des productions de deux élèves (voir Annexe 15). Pour focaliser l'attention sur les réemplois des unités lexicales, je les ai signalés en gras dans le jet 2 et j'ai souligné les répétitions. J'ai également effectué le toilettage orthographique des textes pour gagner en lisibilité.

Idil : Jet 1

« L'ogre il est fou, il a des vêtements déchirés, il a un couteau dans la main, il a un gros nez, il a des grosses dents, il y a des grosses oreilles, il a des petits yeux. »

Idil : Jet 2

« L'ogre fait 1m50 et il adore les enfants. Il a un **œil au milieu du front** et il a deux **grosses** oreilles. Il a **des dents pointues**. L'ogre a un nez **recourbé** et **noir** il a un **long** pied. L'ogre a des doigts **écrasés** et il renifle le soir. Il habite dans un manoir **sombre** et chaque jour il va dans la forêt et il **ouïr** pour **attraper** un loup et un renard. Il **dévore** et **avale** tous les enfants. Et il a des **cheveux hérissés** et il a un **couteau tranchant** qu'il aplatit les enfants. Et il a des pouvoirs magiques, son objet est son couteau **tranchant**. »

Dans le premier texte, seuls la tenue vestimentaire et les éléments du visage sont décrits. On relève trois occurrences de l'adjectif « gros ». Dans le jet 2, Idil réemploie une plus grande variété d'adjectifs qu'elle utilise à bon escient, ainsi que plusieurs unités lexicales de différentes catégories grammaticales. L'adjectif « gros » n'est utilisé qu'une seule fois ce qui est le cas pour tous les autres adjectifs. En revanche, il est à noter que des erreurs de syntaxe sont récurrentes, portant sur l'axe syntagmatique du lexique. On relève notamment le verbe « ouïr » à l'infinitif qui n'est pas conjugué avec le sujet. On peut également noter la juxtaposition de « L'ogre a les doigts écrasés » avec « et il renifle le soir » qui entraîne une incohérence textuelle. Idil a donc davantage développé sa compétence lexicale sur l'axe paradigmatique que sur l'axe syntagmatique. C'est sur cet axe que j'ai privilégié le travail de révision, notamment grâce à des reformulations orales.

Gabrielle : Jet 1

« Cet ogre est grand. Il est féroce. Il a un gros ventre, des grandes chaussures, des grandes oreilles. La voix fait peur. Il a de grandes dents. Dans sa main, il a un couteau. Quand il dort, il ronfle très fort. L'ogre est très effrayant. »

Gabrielle : Jet 2

« L'ogre est le plus **terrible** de tous les ogres. Il a un corps **puissant**, des cheveux **pointus**, un visage peur, le teint **noir**, les ongles **crochus**. Des dents **aiguës** qu'un couteau. **Il les tire de dessous le lit**. Il **engloutit** sa **proie** directe sans les dents. **Dès qu'il ronflait la maison**. L'ogre tue sa **proie pour en sucer le sang**. Il est le plus **cruel** de tous les ogres. Son haleine est mauvaise. »

Dans son premier texte, Gabrielle donne une description assez large de l'ogre portant sur plusieurs éléments. On relève la récurrence de l'adjectif « *grand* » utilisé trois fois. Dans le second texte, Gabrielle n'emploie pas l'adjectif « *grand* ». Elle réinvestit plusieurs unités lexicales travaillées au cours de la séquence, dont le verbe « *engloutir* » étudié lors de la séance sur le verbe « *manger* ». Elle réemploie également un adjectif en réalisant une nouvelle combinaison lexicale : « *un corps puissant* ». Cela montre sa capacité à se détacher du contexte initial et à développer l'axe syntagmatique du lexique. Gabrielle réinvestit également des phrases pillées, mais de façon erronée : « *Il les tire de dessous le lit* » ne permet pas d'identifier le pronom « *ils* » ; « *Dès qu'il ronflait la maison*. » est une phrase incomplète. Par ailleurs, certains adjectifs ne sont pas réinvestis à bon escient. Le groupe nominal « *un visage peur* » est incorrect et la combinaison lexicale « *des cheveux pointus* » correspond à une erreur collocationnelle portant sur le signifié. En effet, le mot cheveu renvoie à un référent de forme souple et l'adjectif « *pointu* » à celle d'un référent solide et dur. Nous pouvons donc affirmer que l'adjectif « *pointu* » n'est pas utilisé à bon escient. Je suis revenue sur le choix de cet adjectif avec Gabrielle lors du travail de révision. Elle a remplacé l'adjectif « *pointus* » par « *ébouriffés* » plus adapté. Cette erreur collocationnelle est apparue à plusieurs reprises dans les textes des élèves, de même que « *les cheveux aiguës* » ou « *les cheveux piquants* ». J'ai donc choisi d'analyser ces combinaisons lexicales en classe entière pour discuter de ce choix sémantique et mieux comprendre cette erreur. Nous avons ensuite recherché collectivement d'autres qualificatifs plus adaptés, notamment grâce au dictionnaire.

Cette analyse comparative permet de constater des progrès significatifs dans le réemploi lexical. Cependant, des erreurs syntagmatiques et syntaxiques sont aussi repérables et impactent la cohésion et la cohérence textuelles. J'en déduis que les activités de réemploi des mots doivent être plus approfondies et travaillées plus fréquemment, notamment pour résoudre des problèmes lexicaux et proposer des pistes de reformulations.

III.2.4. Analyse d'entretiens d'explicitation

Des entretiens d'explicitation ont été menés auprès de quelques élèves de la classe, rencontrant des difficultés à l'écrit, la semaine suivant la rédaction du jet 2. L'entretien d'explicitation, développée par P. Vermersch dans les années 1980-90⁵⁷, est une technique d'entretien semi-directif qui a pour but de favoriser, d'aider, de solliciter la mise en mots descriptive des opérations matérielles et mentales mises en œuvre dans la réalisation d'une tâche par un sujet. Il consiste ainsi à recueillir de l'information sur le fonctionnement cognitif d'un sujet dans une tâche ou dans une situation particulière dont le sujet parle *a posteriori*. Dans le cadre de ma recherche, l'objectif de ces entretiens est double : il s'agit de comprendre le cheminement mental de l'élève, notamment les stratégies qui ont influencé ses choix lexicaux, et favoriser une prise de conscience réflexive sur la tâche de production. Ils me permettent ainsi d'évaluer l'impact des activités décontextualisées dans la mise en œuvre des procédures lexicales à l'écrit. Pour réaliser cette analyse, je vais m'appuyer sur deux entretiens d'explicitation qui ont permis de mettre à jour différents processus cognitifs (voir Annexe 18).

Le premier entretien d'explicitation est celui de Joel-Axel. C'est un élève qui participe activement en classe mais qui rencontre parfois des difficultés à trouver des mots précis pour s'exprimer. Il a réalisé sa production écrite sans aide. Au début de l'entretien, Joël-Axel revient en amont de la tâche d'écriture sur la mise en mémoire des mots. La procédure verbalisée est un apprentissage basé sur la répétition à l'aide des référents construits. Joël-Axel fait l'analogie avec la mémorisation d'une poésie (lignes 6 et 12). Ses verbalisations me renseignent ensuite sur la stratégie de choix de mots mise en œuvre. Joël-Axel sélectionne les mots de son répertoire lexical en fonction de l'effet de peur qu'il produit sur lui et par extension, sur le lecteur (ligne 38). Il développe ainsi sa posture de sujet scripteur en lien avec le projet d'écriture. Ces explicitations mettent également à jour le réinvestissement des aides et des procédures lexicales conçues en amont de la tâche d'écriture. Joël-Axel a mémorisé les séries synonymiques qu'il utilise pour réaliser des opérations de substitutions lexicales dans des phrases avant de choisir le mot le plus adapté (lignes 50 à 66). Il a donc développé sa capacité à réemployer à bon escient les mots étudiés.

L'analyse de l'extrait de l'entretien d'explicitation de Mathéo permet d'évaluer l'importance de la structuration du vocabulaire et des outils lexicaux. En effet, Mathéo est un élève qui s'exprime difficilement à l'oral et à l'écrit. Pour rédiger son deuxième texte, Mathéo a utilisé des aides lexicales. Dans ses verbalisations, il se construit une représentation mentale de l'ogre avant de se remémorer les adjectifs étudiés. Il justifie son choix de mots en référence aux listes synonymiques construites, sans en justifier le réemploi de façon explicite (ligne 6). On remarque également que lorsque les outils

⁵⁷ VERMERSCH (P.), *L'entretien d'explicitation*, ESF Editeur, Paris, 2019.
GIUNTA Alexandra

sont régulièrement relus, sur le principe de la répétition espacée, cela facilite la récupération en mémoire des unités lexicales étudiées (ligne 18). Mathéo a donc augmenté son vocabulaire actif mais doit approfondir sa connaissance des mots et sa capacité de réemploi en travaillant davantage la dimension discursive.

Ces explicitations lexicales illustrent la richesse de la médiation verbale pour comprendre les processus d'écriture des élèves et développer leur compétence métalexical à l'écrit. Elles témoignent de l'efficacité des traces et des stratégies élaborées qui deviennent des ressources lexicales mentales pour écrire.

III.2.5. Analyse de l'évaluation transfert

Cette production s'inscrit dans une séquence littéraire sur les contes mythologiques. La tâche d'écriture est proche de celle du jet 2. Il s'agit d'évaluer le réemploi spontané des unités lexicales dans un nouveau contexte, mais de même nature que celui dans lequel elles ont été étudiées : le portrait d'un personnage imaginaire et effrayant (voir Annexe 19).

Le premier point relevé concerne la qualité des descriptions qui sont plus détaillées. En effet, plusieurs parties du corps sont décrites, notamment celles qui suscitent la peur telles que les yeux et le regard (14 occurrences), la bouche et les dents (8 occurrences). Cela montre ainsi l'intérêt du travail de catégorisation qui a été réalisé à partir du personnage de l'ogre que les élèves peuvent réinvestir dans d'autres productions.

Le deuxième point porte sur le réemploi des unités lexicales étudiées. L'analyse des productions nous permet d'observer au moins un réemploi spontané dans tous les textes, même si leur nombre est variable selon les écrits. On relève une plus grande diversité d'adjectifs avec une seule occurrence de « *grand* » et « *gros* », ainsi que des énumérations proches des échelles linéaires élaborées avec les élèves : « *Elle est effrayante, affreuse et cruelle* » (Dennis), « *le cannibale, le féroce, l'épouvantable* » (Oumou Salama). Les élèves ont également progressé dans l'utilisation des reprises anaphoriques grâce au transfert des substantifs étudiés : « *ce monstre* », « *ce géant* », « *ce cannibale* », « *ce colosse* ». Néanmoins, si quelques verbes apparaissent dans ces productions, cette catégorie demeure sous-représentée. Le verbe « *capturer* » est prédominant car lié à la consigne d'écriture et le verbe « *manger* » apparaît six fois avec un seul de ses synonymes « *mordre* ». Le travail initié sur le verbe « *manger* » doit donc être poursuivi de même que pour les verbes fréquents tels que « *avoir* » et « *être* » dont on relève de nombreuses occurrences.

En affinant cette analyse, on constate également une variabilité au niveau syntagmatique. Certains réemplois sont similaires ou proches du contexte d'apprentissage et d'autres plus éloignés. On observe ainsi que les élèves faibles scripteurs réinvestissent davantage les unités lexicales telles qu'elles ont été apprises. C'est le cas de Gabrielle qui réemploie le « *teint noir* » de l'ogre à la fin de

son texte et Idil le « *un manoir sombre* » déjà employé dans son jet 2. D'autres élèves parviennent à s'éloigner du contexte initial en effectuant des réemplois par l'intermédiaire de combinaisons lexicales nouvelles : « *manger de la chair fraîche* » devient « *manger de la chair humaine* », « *toutes sortes d'animaux* » devient « *toutes sortes de viandes* ». On peut donc déduire qu'il existe différents « paliers » dans la capacité de réemploi, plus ou moins éloignés du contexte d'acquisition.

Un dernier élément significatif porte sur un réinvestissement syntaxique. En effet, plus de la moitié des élèves a repris la structure de la phrase pillée « *Quand il parlait la maison tremblait* », reposant sur une relation cause-conséquence, pour inventer une phrase propre : « *Quand on le tue il est toujours vivant* », « *Quand le gorille saute tout sur son passage se casse* », « *Dès qu'il ouvre la bouche il y a un nuage nucléaire qui sort* » ... Cela montre ainsi l'intérêt de travailler sur des phrases « modèles » qui fonctionnent comme des canevas d'écriture.

Cette production montre d'une part le réinvestissement des unités lexicales étudiées par tous les élèves qui ont augmenté leur vocabulaire actif. On constate néanmoins une hétérogénéité dans la capacité de réemploi, certains élèves réalisant de nouvelles combinaisons et d'autres restant proches du contexte d'acquisition initial. D'autre part, elle montre la nécessité de mener un travail spécifique sur les verbes ainsi qu'à partir de phrases de référence dont les élèves mémorisent la structure syntaxique pour créer leurs propres phrases.

IV. Discussion

IV.1. Retour sur les hypothèses

À la lumière des résultats de cette expérimentation et des principes théoriques et didactiques sur lesquels se sont fondées mes hypothèses initiales, les conclusions suivantes peuvent être formulées :

- La mise en œuvre d'une séquence lexicale en amont d'une tâche d'écriture cible favorise le réemploi des unités lexicales travaillées à l'écrit et permet ainsi d'accroître le vocabulaire actif.
- Un enseignement structuré et explicite, proposant des activités réflexives sur les mots, favorise la mémorisation et la construction d'outils d'aide à l'écriture.
- Un entraînement au réemploi des unités lexicales favorise le développement de stratégies de choix des mots et par conséquent, des compétences métalexicales à l'écrit.

Néanmoins, les résultats de l'analyse qualitative montrent que cet entraînement n'aboutit pas toujours à des réemplois adaptés et que des erreurs lexicales et syntaxiques persistent. Il convient

donc de nuancer ces conclusions en précisant qu'un travail plus systématique et régulier portant sur l'axe syntagmatique du lexique permettrait d'aboutir à des réemplois plus efficaces. La médiation verbale représente un facteur déterminant pour comprendre le processus de sélection lexicale et remédier aux difficultés des élèves. Ménager les conditions favorables au réemploi lexical implique par conséquent de s'interroger sur le temps consacré à l'enseignement du vocabulaire parmi les autres activités d'étude de la langue.

IV.2. Retour réflexif sur l'enseignement du vocabulaire

En première partie de ce mémoire, j'ai développé le rôle majeur de l'explicitation dans l'enseignement du vocabulaire, notamment le geste de *tissage* pour expliciter les liens au sein des apprentissages lexicaux. Cependant, de nouvelles problématiques ont émergé au cours de mes séances. Elles m'ont amenée à réinterroger et à réajuster mes pratiques pour répondre aux difficultés des élèves. Je vais développer ces questionnements à travers deux éléments clés de l'enseignement explicite ayant nourri ma réflexion.

IV.2.1. La clarté cognitive

Je me suis tout d'abord penchée sur la question de la clarté cognitive et sur son lien avec les apprentissages lexicaux. En effet, au cours des premières séances, les élèves posaient des questions récurrentes sur la nature et les enjeux des tâches à effectuer, ainsi que sur les procédures à mettre en œuvre : « *Qu'est-ce que ça veut dire collecter, classer des mots ?* », « *Pourquoi chercher des mots dans les textes, les classer dans un tableau ?* », « *Comment fait-on pour collecter, classer des mots ?* » ... Ces questionnements m'ont amenée à réévaluer mes pratiques d'explicitation afin de garantir la clarté cognitive des élèves. La clarté cognitive, développée par J. Fijalkow et J. Downing⁵⁸, se définit comme une conscience claire de l'objet d'apprentissage et postule deux aspects de la compréhension chez l'enfant : la compréhension des buts de l'apprentissage et la compréhension des techniques de l'apprentissage. R. Goigoux⁵⁹ affirme également le rôle essentiel de la clarification dans l'apprentissage et précise qu'elle concourt à l'autorégulation cognitive des élèves. C'est en m'appuyant sur ces différents aspects de la clarté cognitive, ainsi que sur l'ouvrage pédagogique *11 stratégies pour apprendre à comprendre*⁶⁰ qui propose une représentation imagée des stratégies de

⁵⁸ D'après les travaux de FIJALKOW (J.) et DOWNING (J.), *Lire et raisonner*, Privat, Toulouse, 1984.

⁵⁹ GOIGOUX (R.), « La focale explicitation », dans *Cinq focales pour analyser l'activité d'enseignement*, Mediapart, 2021, <https://blogs.mediapart.fr/roland-goigoux/blog/100221/cinq-focales-pour-analyser-lactivite-denseignement>

⁶⁰ LIMA (L.), BIANCO (M.), GUERIN (L.), NANOT (M.), REALE-BRUYAT (F.), *11 stratégies pour apprendre à comprendre*, Hatier, Paris, 2016.

compréhension, que j'ai conçu l'outil d'explicitation « Les experts des mots » (voir Annexe 6). La création de cet artefact pédagogique a permis aux élèves de clarifier les tâches proposées et de se représenter les finalités des apprentissages lexicaux, tout en mettant en lumière le processus de mémorisation. En reliant l'objectif de chaque séance à une tâche personnifiée, les élèves ont été enrôlés dans les diverses activités. Ils faisaient régulièrement référence au personnage et à ses missions qu'ils se sont appropriées. Par conséquent, cet outil constitue à la fois un levier de l'engagement actif des élèves et un vecteur de motivation intrinsèque au sein des apprentissages lexicaux. En ce sens, il viendrait renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves que A. Bandura définit comme « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités⁶¹ ». Ainsi, clarifier avec les élèves les tâches sur lequel repose l'apprentissage du vocabulaire m'apparaît comme un geste professionnel essentiel pour aider les élèves à se représenter les enjeux et les finalités des activités inhérentes à cet apprentissage.

IV.2.2. L'étayage de l'enseignant

La question de l'étayage dans l'enseignement du vocabulaire a également guidé ma réflexion : comment ajuster mes gestes professionnels dans l'action à l'activité et aux besoins des élèves ? Les travaux de D. Bucheton et Y. Soulé ont mis en lumière différentes postures d'étayage, concept forgé par J. Bruner, qui constitue « un organisateur central de l'agir enseignant⁶² ». Je me suis plus particulièrement interrogée sur la posture d'accompagnement la plus adaptée pour répondre aux difficultés de compréhension des élèves, et plus particulièrement pour les aider à organiser leur lexique mental et à inférer le sens des mots. Afin de conscientiser mes pratiques, j'ai réalisé quelques captations vidéos au cours des phases de recherche. Elles m'ont permis de réfléchir *a posteriori* aux gestes et aux choix langagiers pour guider les élèves vers la construction des savoirs lexicaux. Je vais m'appuyer sur l'analyse d'une situation de classe filmée (voir Annexe 8) afin de donner un aperçu des stratégies d'étayage pouvant soutenir les apprentissages lexicaux.

Les élèves travaillent en dyades pour constituer des paires synonymiques à partir de mots issus des collectes. J'observe la recherche d'un binôme et constate des erreurs. Je tente d'aider les élèves à partir de l'adjectif *écrasé* qu'ils proposent d'associer avec les derniers mots de la fiche : *épais*, *saisir* ou *attraper*, des verbes. Mon premier geste d'accompagnement consiste à faire verbaliser le sens du mot *écrasé*. L'élève qui s'exprime ne définit pas le mot mais donne un exemple de phrase avec le

⁶¹ BANDURA (A.), *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck, Bruxelles, 2003, p. 12.

⁶² BUCHETON (D.) et SOULE (Y.), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* [En ligne], 3-3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011, <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543>

verbe *écraser*. Je l’invite alors à préciser sa pensée – « *Si tu l’écrases, il va être comment ?* » – afin de lui permettre d’établir un lien sémantique portant sur l’emploi des adjectifs. L’élève utilise l’adjectif *cassé*, puis *aplati* à partir duquel il établit le lien avec *plat*. Je valide la réponse de l’élève afin de lui fournir un feedback immédiat, et mets en lumière le savoir mobilisé : « *Tu as raison, aplati c’est un mot de la même famille que plat* ». Cette médiation verbale a donc permis la mise en œuvre des aides suivantes :

- Amener les élèves à verbaliser le sens d’un mot en passant par une recontextualisation à l’oral. L’enseignant peut ainsi identifier le *sens propre* que l’élève lui donne et repérer d’éventuelles confusions.
- Engager les élèves à utiliser leurs connaissances pour établir des liens sémantiques et morphologiques entre les mots.

Ces aides représentent ainsi des gestes d’étayage puissants pour la structuration du vocabulaire et l’activité métacognitive des élèves. Cet exemple illustre par ailleurs *le sens du kairos* développé par A. Jorro⁶³, c’est-à-dire la capacité de l’enseignant à identifier le moment opportun pour guider l’apprentissage et optimiser la transmission du savoir en interaction avec les élèves : poser une question pour stimuler la réflexion, offrir un exemple pertinent pour clarifier une idée, guider les échanges pour les orienter vers la construction des connaissances... Les compétences lexicales des élèves étant très hétérogènes, ce geste professionnel m’apparaît essentiel pour ajuster dans l’instant son accompagnement aux besoins repérés et par conséquent, pour reconnaître les singularités de chacun dans l’apprentissage du vocabulaire.

⁶³JORRO (A.), « L’agir professionnel de l’enseignant », Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation–CNAM, février 2006, Paris, <https://shs.hal.science/halshs-00195900>
GIUNTA Alexandra

Conclusion

Cette expérimentation m'a permis d'interroger les modalités d'un enseignement efficace du vocabulaire visant le réemploi des mots. La production écrite apparaît comme un élément déterminant de l'appropriation lexicale car elle permet d'articuler les apprentissages lexicaux avec leur réinvestissement à l'écrit, tout en travaillant simultanément les deux axes d'organisation du lexique. Si les résultats mettent en lumière l'accroissement effectif du vocabulaire actif des élèves, ils montrent également des difficultés relatives à la dimension discursive. Les résultats incitent donc à préconiser un travail plus important sur l'axe syntagmatique dans les apprentissages lexicaux, l'expression orale et écrite constituant un enjeu majeur de l'enseignement du vocabulaire. Dans le cadre des formations nationales à destination des référents français de circonscription, j'ai découvert après ma mise en œuvre les travaux d'Anne Sardier sur le réemploi lexical en classe de grande section de maternelle⁶⁴. Ses hypothèses de recherche reposent sur un enseignement du vocabulaire centré sur l'axe syntagmatique. Elle conclut son étude en soulignant que cet axe est déterminant dans le réemploi lexical. Cette affirmation rejoint donc les conclusions de ce travail.

La mise en œuvre de ce dispositif pédagogique a également été un moment charnière de ma pratique professionnelle pour planifier l'enseignement du vocabulaire et interroger *l'agir enseignant* dans l'explicitation des apprentissages lexicaux. Elle m'a permis d'identifier de nouveaux leviers à actionner en formation qui me conduisent aujourd'hui vers un nouveau questionnement : « Comment outiller et accompagner les enseignants pour les aider à concevoir des séquences pédagogiques permettant de faire acquérir et de fixer le vocabulaire dans une optique de réemploi ? ». Le partage de cette expérimentation me permettra d'asseoir ma posture de pair expert et d'engager la réflexivité des enseignants sur les besoins des élèves en vue de leur transmettre « l'ambition d'élargir le cercle des choses à dire et celui à qui on les dit⁶⁵ ».

⁶⁴ SARDIER (A.), « Enseignement-apprentissage du lexique : vers le réemploi lexical en classe de grande section de maternelle », *Repères*, n° 54 (2016), pp. 207-232.

⁶⁵ BENTOLILA (A.), « 2. Le vocabulaire : des mots pour dire le monde », dans BENTOLILA (A.) (dir.), *Urgence école. Le droit d'apprendre, le devoir de transmettre*, Odile Jacob, Paris, 2007, p. 80.

Bibliographie

Ouvrages imprimés

- BANDURA (A.), *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck, Bruxelles, 2003.
- BIANCO (M.) et LIMA (L.), *11 stratégies pour apprendre à comprendre*, Hatier Paris, 2016.
- BUCHETON (D.), *Les gestes professionnels dans la classe : Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*, ESF Éditeur, Paris, 2020.
- BRUMONT (M.), *Outils pour produire des écrits*, Réseau Canopé, Paris, 2017.
- CATACH (N.), *L'Orthographe française*, Nathan, Paris, 1980.
- CELLIER (M.), *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire*, Retz, Paris, 2015.
- FIJALKOW (J.) et DOWNING (J.), *Lire et raisonner*, Privat, Toulouse, 1984.
- LIEURY (A.), *Manuel visuel de psychologie cognitive*, Dunod, Paris, 2020.
- GERMAIN (B.) et PICOCHÉ (J.), *Le vocabulaire, comment enrichir sa langue ?*, Nathan, Paris, 2009.
- VERMERSCH (P.), *L'entretien d'explicitation*, ESF Editeur, Paris, 2019.

Publications au Bulletin Officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports

- *Programme du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*, d'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020
https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/5/ensel714_annexe1_1312885.pdf
- *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*, d'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020.
https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/7/ensel714_annexe2_1312887.pdf
- *Enseignement de la grammaire et du vocabulaire : un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française*, note de service °2018-050 du 25-4-2018, d'après le BOEN n°3 du 5 avril 2018
<https://www.education.gouv.fr/bo/18/Special3/MENE1809041N.htm>
- *Un référentiel pour l'éducation prioritaire*, « Garantir l'acquisition du « Lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun », 2014.
<https://eduscol.education.fr/document/14248/download>

Articles et ressources sur Eduscol

À partir de la page « Enseigner le vocabulaire » <https://eduscol.education.fr/cid59265/enseigner-le-vocabulaire.html> :

- PICOCHÉ (J.), *Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école.*
- CELLIER (M.), *Le vocabulaire et son enseignement : des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire.*
- BENTOLILA (A.), *Le vocabulaire pour dire et pour lire.*
- JOOLE (P.), *Une proposition pour enseigner le lexique au cycle 3.*
- DENHIERE (G.) et JHEAN-LAROSE (S.), *L'acquisition du vocabulaire.*

Conférence de consensus du CNESEO : écrire et rédiger, mars 2018

- CRINON (J.), « Quels dispositifs permettent d'enseigner la production écrite ? »
https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Crinon.pdf
- GROSSMAN (F.), *Comment intégrer l'enseignement du vocabulaire dans la production écrite ?*
https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Grossmann.pdf

Chapitre dans un ouvrage imprimé

- BENTOLILA (A.), « 2. Le vocabulaire : des mots pour dire le monde », dans BENTOLILA (A.) (dir.), *Urgence école. Le droit d'apprendre, le devoir de transmettre*, Odile Jacob, Paris, 2007, pp. 79-97.
- FLORIN (A.), GUIMARD (P.) et NOCUS (I.), « Favoriser le développement des compétences lexicales et métalexicales en vue d'une aide à la production de textes au cycle 3 », dans GROSSMANN (F.) et PLANE (S.) (dir.), *Lexique et production verbale. Vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*, Presses Universitaires du Septentrion, Lille, 2008, pp. 105-123.

Travaux universitaires

- BUCHETON (D.) et SOULE (Y.), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et*

didactique [En ligne], 3-3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011, <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543>

- FAYOL (M.) et GAONAC'H (D.), « Le développement de la mémoire », dans BLAYE (A.) et LEMAIRE (P.) (dir.), *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, 2011.

- JORRO (A.), « L'agir professionnel de l'enseignant », Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation– CNAM, février 2006, Paris, <https://shs.hal.science/halshs-00195900>

- SARDIER (A.) et GROSSMAN (F.), « Comment favoriser le réemploi lexical ? », *Recherches*, n° 53 (2010-2). <https://hal.science/hal-02349027/file/009-034-Sardier-Grossmann.pdf>

Sitographie

- Cinq directions pour la formation et l'accompagnement des équipes, Centre Alain-Savary, site de l'Ifé.

<https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/conception-de-formation-cinq-directions-qui-ne-vont-pas-de-soi>

- GOIGOUX (R.), « La focale explicitation », dans *Cinq focales pour analyser l'activité d'enseignement*, Mediapart, 202.

<https://blogs.mediapart.fr/roland-goigoux/blog/100221/cinq-focales-pour-analyser-lactivite-denseignement>

- KERVYN (B.), Former à l'enseignement de l'écriture, site de l'Ifé

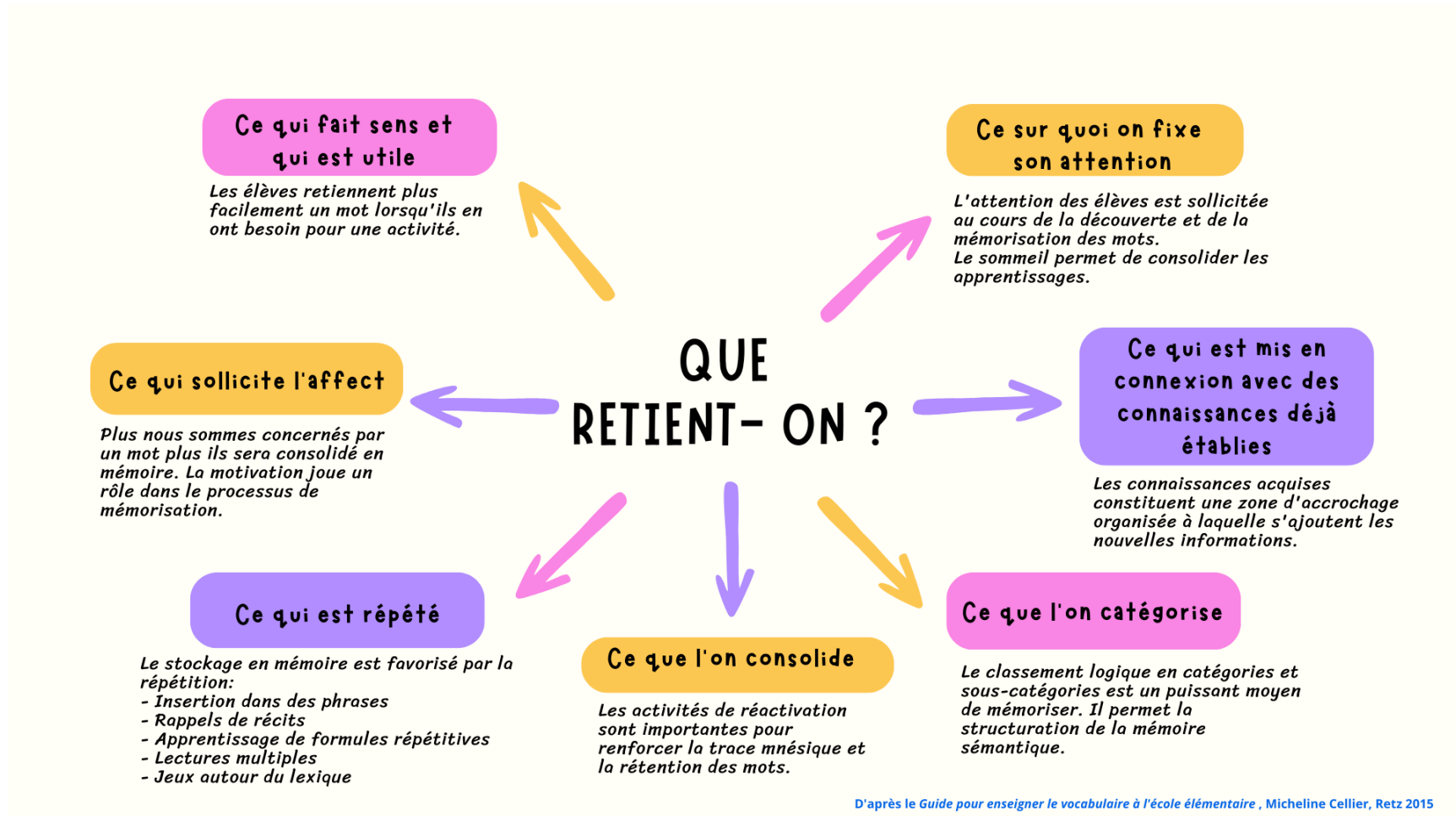
<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-frederique-j/resultats-de-la-recherche-lire-ecrire/former-a-lecriture>

- PLANE (S.), *Redonner toute sa place à l'écriture et à son apprentissage*, Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4, 2014.

https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/Plane_Sylvie_-_PU_-_CSP_Contribution_374176.pdf

Annexes

Annexe 1 : Que retient-on ?



D'après CELLIER (M.), *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire*, Retz, Paris, 2015, pp. 37-38.

Réalisé sur [Canva](#)

GIUNTA Alexandra

Mémoire de Master MEEF formation de formateurs d'enseignants

Annexe 2 : Séquences d'apprentissage

Projet d'écriture : *Le portrait de l'ogre le plus terrible du monde*

Socle commun des connaissances, de compétences et de culture :

Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer

L'élève est capable de :

*S'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire juste et précis.

*Raconter, décrire, expliquer ou argumenter de façon claire et organisée, il reprend ses écrits pour rechercher la formulation qui convient le mieux et préciser ses intentions et sa pensée.

Domaine 2 : des méthodes et outils pour apprendre

*Mettre en œuvre les capacités essentielles pour acquérir des connaissances et des compétences : attention, mémorisation, mobilisation de ressources, concentration, aptitude à l'échange et au questionnement, respect des consignes, gestion de l'effort

*Se constituer des outils personnels grâce à des écrits de travail, y compris numériques : notamment prise de notes, brouillons, fiches, lexiques, nomenclatures, cartes mentales, plans, croquis, dont il peut se servir pour s'entraîner, réviser, mémoriser.

Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen

*Prendre des initiatives, entreprendre et mettre en œuvre des projets

Séquence 1 - Français → Enrichir le lexique

Durée : 10 séances

Niveau : CM1 – cycle 3

Nombre d'élèves : 24

Date : novembre 2022 ⇨ février 2023

Objectif général de la séquence : Constituer le matériau lexical nécessaire à la production écrite et mettre en œuvre des activités favorisant le réemploi.

Tâche cible : Réalise le portrait de l'ogre le plus terrible du monde.

A l'issue de la séquence, l'élève sera capable de comprendre, d'utiliser et de réinvestir les unités lexicales étudiées à l'écrit.

Objectifs spécifiques :

- ★ Travailler sur le champ lexical de l'ogre à partir d'un corpus de textes
- ★ Collecter des unités lexicales pour décrire le personnage de l'ogre
- ★ Structurer les unités lexicales collectées
- ★ Elaborer des outils récapitulatifs
- ★ Mémoriser les unités lexicales
- ★ S'entraîner au réemploi

Compétences des programmes d'enseignement de l'école primaire – BO n°31 du 30 juillet 2020

Etude de la langue : enrichir le lexique

- Enrichir son lexique par la lecture, en lien avec le programme de culture littéraire et artistique
- Savoir réutiliser à bon escient le lexique appris à l'écrit et à l'oral
- Mettre en réseau des mots (groupements par familles de mots, par champ lexical)

Cette séquence s'inscrit dans l'étude des contes traditionnels, et plus particulièrement ceux faisant apparaître le personnage de l'Ogre. Elle permettra la constitution de différentes aides à l'écriture : le matériau linguistique, des traces des apprentissages lexicaux et des outils récapitulatifs. Des activités de mémorisation et de réemploi des unités lexicales étudiées seront mises en œuvre.

Séances	Objectifs	Description des séances
<p>Avant la séquence ⇒ évaluation diagnostique portant sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le vocabulaire associé au personnage de l'ogre - Les références culturelles 	Faire émerger le vocabulaire actif des élèves et leurs références culturelles sur le personnage de l'Ogre.	<p>Au cours de la lecture du conte <i>Le Petit Poucet</i> de Charles Perrault : « Comme ils [le Petit Poucet et ses frères] commençaient à se chauffer, ils entendirent heurter trois grands coups à la porte : c'était l'Ogre qui revenait. Aussitôt sa femme les fit cacher sous le lit, et alla ouvrir la porte. »</p> <p>Consigne d'écriture : <i>Le Petit Poucet aperçoit l'Ogre, imagine son portrait.</i></p>
Présentation du projet d'écriture aux élèves : créer un recueil de portraits d'ogres sous forme d'un livre de numérique		
<p>Séance 1 : Contextualisation Collecte d'unités lexicales dans les textes littéraires</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Construire le champ lexical de l'ogre et des références culturelles à partir d'un réseau de textes littéraires ➤ Faire émerger le vocabulaire actif des élèves ➤ Réaliser une 1^{ère} collecte d'unités lexicales 	<p>Rappel du projet d'écriture</p> <p>Annnonce de l'objectif : connaître le vocabulaire lié au personnage de l'ogre pour l'écriture du portrait</p> <p>Collecte en binôme : lecture des textes et recherche de mots ou expressions pour décrire le personnage de l'ogre.</p> <p>Mise en commun : échanges collectifs et ajout de mots ou expressions connus des élèves</p> <p>Trace : 1^{er} corpus des unités lexicales sous forme de liste.</p>
<p>Séance 2 : Décontextualisation Activité de catégorisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Catégoriser les unités lexicales du corpus ➤ Créer un outil récapitulatif à réinvestir dans les productions d'écrit (tableau) 	<p>Réactivation à l'aide du corpus</p> <p>Annnonce de l'objectif : classer les mots et expressions dans un tableau et trouver un titre pour chaque colonne</p> <p>Recherche en groupe : catégorisations libres</p> <p>Mise en commun : échanges collectifs et validation collective des catégories</p> <p>Nouvelle recherche : à partir des catégories validées (catégorisation induite)</p> <p>Mise en commun et institutionnalisation : chaque groupe présente son classement. Elaboration collective du tableau et recherche d'un titre.</p> <p>Trace et outil : Affichage collectif et tableau individuel</p>

<p>Séance 3 : Contextualisation Enrichissement du corpus</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Enrichir le corpus à partir de textes documentaires sur les animaux prédateurs ➤ Identifier le procédé stylistique de l'animalisation (figure métaphorique) pour décrire le personnage de l'ogre. 	<p>Réactivation et annonce de l'objectif Collecte individuelle : recherche à partir d'un extrait du <i>Petit Poucet</i> décrivant les filles de l'Ogre. Mise en commun : validation et échanges collectifs permettant d'établir le lien avec les animaux prédateurs, donner des exemples. Contextualisation : Lecture collective de 3 textes documentaires sur le loup, l'aigle et le lion. Collecte en groupe à partir d'un texte : recherche des unités lexicales qui pourraient être utilisées pour décrire un ogre. Mise en commun : lister les unités lexicales relevées et validation collective. Début de catégorisation : les parties du corps et les actions. Trace : Les unités lexicales collectées et les catégorisations verbalisées</p>
<p>Séance 4 : Décontextualisation Activité de catégorisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Catégoriser les unités lexicales ➤ Construire un outil de structuration à réinvestir dans les productions d'écrit (corolle lexicale) 	<p>Réactivation et annonce de l'objectif Recherche en groupe : les élèves possèdent 2 catégories pour classer les unités lexicales collectées. Mise en commun : chaque groupe vient présenter son classement. Mise en évidence de la combinaison possible d'adjectifs avec différents noms (des dents pointues, des ongles pointus...) Institutionnalisation : élaboration collective de la corolle lexicale. Trace et outil : Corolle lexicale collective et individuelle</p>
<p>Séance 5 : Recontextualisation Activités d'entraînement au réemploi</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entraîner les élèves à l'utilisation des unités lexicales 	<p>Réactivation et annonce de l'objectif Entraînement collectif puis par binôme : jeu du portrait. L'enseignant prend en charge un groupe d'élèves en difficultés pour les guider dans le réemploi et la formulation à l'oral.</p>
<p>Séance 6 : Décontextualisation Découverte d'une notion lexicale : la synonymie</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Construire la notion de synonymie à partir des unités lexicales collectées ➤ Réaliser des paires sémantiques ➤ Elaborer des séries synonymiques 	<p>Réactivation et annonce de l'objectif Recherche en binôme : construire des paires synonymiques à partir d'un corpus de mots, différencié selon les binômes. Mise en commun : échanges collectifs et validation. Introduire la notion de synonymie. Recherche de nouveaux synonymes : à partir du vocabulaire actif, des outils créés et du dictionnaire Mise en commun : enrichir les listes de synonymes Trace : les séries synonymiques</p>

<p>Séance 7 : Décontextualisation Approfondissement de la notion de synonymie</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Repérer les variations d'intensité ➤ Etablir des échelles linéaires 	<p>Réactivation et annonce de l'objectif Recherche : élaborer des échelles linéaires, d'abord en collectif puis individuellement à partir d'une série de synonymes, différenciée selon les élèves Mise en commun et validation collective Institutionnalisation collective sur les synonymes Trace et outil : Leçon sur les synonymes et séries synonymiques avec échelles linéaires</p>
<p>Séance 8 : Recontextualisation Activités d'entraînement au réemploi</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entraîner les élèves à l'utilisation des synonymes 	<p>Réactivation et annonce de l'objectif Entraînement collectif : jeu « <i>les mots lancés</i> » Ateliers d'entraînement – mémorisation et réemploi : <i>domino, synonymo rapido, synonymot du portrait</i> (activité dirigée) Entraînement individuel à l'écrit : exercices de substitution lexicale</p>
<p>Séance 9 : Contextualisation Décontextualisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Connaître des synonymes du verbes <i>manger</i> ➤ Construire la grille sémique du verbe <i>manger</i> 	<p>Réactivation et annonce de l'objectif Contextualisation : lecture du texte « <i>Consultation</i> » de B. Friot, faire jouer la scène. Repérage du verbe récurrent <i>manger</i>. Recherche collective : trouver des synonymes de <i>manger</i> en faisant émerger le vocabulaire actif des élèves. Enrichissement du corpus à l'aide d'un diaporama photos. Elaboration collective de la grille sémique : échanges et justifications en passant si besoin par des recontextualisations orales. Outil : grille sémique du verbe <i>manger</i></p>
<p>Séance 10 : Recontextualisation Activités d'entraînement au réemploi</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Réactiver et utiliser les verbes en contexte 	<p>Réactivation et annonce de l'objectif Jeu collectif : produire une phrase avec un verbe synonyme de <i>manger</i>. Le choix des actants est important en fonction des sèmes définissant le verbe. Validation du choix des mots en appui sur la grille sémique. Entraînement individuel à l'écrit.</p>
<p>Les élèves poursuivent les activités d'entraînement au réemploi des mots et les activités de mémorisation par le jeu sur 2 à 3 semaines. Les traces et outils sont régulièrement réactivés pour aider à la rétention des mots appris. L'enseignant veille à accompagner les élèves dans le réemploi des unités lexicales, dans la verbalisation des choix lexicaux et dans la reformulation.</p>		

Séquence 2 - Français → Ecriture			
Durée : séances	Niveau : CM1 – cycle 3	Nombre d'élèves : 24	Production : février Révision du texte : mars/avril Publication : mai/juin
<p>Objectif général de la séquence : Réinvestir les unités lexicales à l'écrit A l'issue de la séquence, l'élève pourra publier un texte qu'il aura produit, révisé et réécrit.</p>			
<p>Objectifs spécifiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Connaître les caractéristiques principales du portrait ★ Mobiliser un matériau linguistique pour écrire : les unités lexicales travaillées en séquence 1 ★ Réinvestir à bon escient ce matériau linguistique à l'écrit en mettant en œuvre des savoirs procéduraux ★ Respecter la cohérence et la cohésion textuelles ★ Réviser son texte pour le faire évoluer avec la méthode DRAS ★ Réécrire son texte en vue de sa publication ★ Utiliser le numérique pour la publication de son texte 			
<p>Compétences des programmes d'enseignement de l'école primaire – BO n°31 du 30 juillet 2020</p> <p>Rédiger des écrits variés</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître les caractéristiques principales des différents genres d'écrits à rédiger - Mettre en œuvre une démarche de rédaction de textes : convoquer un univers de référence, convoquer un matériau linguistique (lexique et syntaxe déjà connus ou préparés pour l'écrit demandé...) - Mobiliser les outils liés à l'étude de la langue à disposition dans la classe (matériau linguistique...) - Mobiliser ses connaissances sur la langue <p>Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concevoir l'écriture comme un processus inscrit dans la durée - Mettre à distance son texte pour l'évaluer - Enrichir par la recherche de formulations plus adéquates <p>Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respecter la cohérence et la cohésion : syntaxe, énonciation, éléments sémantiques qui assurent l'unité du texte - Respecter les normes de l'écrit 			
Séance 1 : Planification	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planifier la tâche d'écriture ➤ Elaborer une grille d'autoévaluation 	<p>Séance collective de planification Donner du sens à l'écrit : rappel du projet Présentation de la consigne : <i>rédige le portrait de l'ogre le plus terrible du monde</i> Identifier les composantes de la tâche : à partir de la consigne</p>	

		Générer et structurer les idées, élaborer un plan de texte Dégager les critères de réussite pour élaborer une grille autoévaluative
Séance 2 : Production écrite Réemploi	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Réactiver et réinvestir le vocabulaire acquis par une production écrite courte ➤ Utiliser les traces et outils créés pour rédiger un texte 	Production d'écrit : Rappel de la séance de planification, des critères de réussite et de la grille. Lister les outils à disposition : indiquer chaque utilisation à l'aide d'un trait dans la marge.
Des entretiens d'explicitation seront menés à l'issue de cette production, notamment avec les élèves pour lesquels des difficultés ont été repérées. Il s'agit de recueillir des informations sur la mise en œuvre du processus d'écriture, les stratégies de choix lexicaux et de mise en mots.		
Séance 3 : Analyse des productions et découverte des opérations de révision	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Valoriser les écrits et rechercher collectivement des améliorations aux textes rédigés. ➤ Comprendre les différentes opérations de révision → introduction de la méthode DRAS ➤ Partager les écrits pour identifier des critères de révision 	<p>Temps de valorisation des productions : les textes ont été dactylographiés et corrigés sur le plan orthographique. Affichage de la grille autoévaluative, lecture de quelques productions et valorisation collective.</p> <p>Temps de lecture critique collectif : analyse collective d'extraits de textes projetés sur TNI. Recherche collective des améliorations à partir de 3 problèmes lexicaux identifiés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les reprises anaphoriques pour désigner l'ogre : recherche de nouveaux substituts notés au tableau - Les répétitions de début de phrase « <i>il a...</i> » : reformulations en plaçant le complément en position sujet : « <i>Ses mains sont...</i> » - La combinaison lexicale « <i>des cheveux piquants</i> » : discussion sur cette erreur lexicale, recherche de nouvelles formulations <p>Temps de modélisation par l'enseignant : les opérations de révision du DRAS sur TNI à partir des textes projetés.</p> <p>Temps de lecture critique de sa production : analyse de son texte, repérage des éléments à modifier, début de révision ⇔ individuel puis en binôme</p> <p>Temps de synthèse : bilan collectif et présentation de la grille de révision</p> <p>Trace et outils : Affichage du DRAS, textes révisés, listes de substituts pour désigner l'ogre, grille de révision autonome</p>
Séances 4 et 5 : Révision et réécriture 1 séance par groupe + 1 séance en classe pour la copie du texte révisé 6 groupes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Réécrire pour faire évoluer son texte : séance en petits groupes constitués à partir des problèmes lexicaux identifiés dans les textes produits 	<p>Rappel : les différentes opérations de révision du DRAS, les substituts pour désigner l'ogre, la grille de révision autonome</p> <p>Temps de partage des écrits : chaque élève lit son texte et explique les 1ers éléments d'amélioration repérés lors de la séance précédente.</p> <p>Temps de révision collective : recherche d'améliorations à partir du problème lexical repéré dans les textes du groupe.</p>

		<p>Temps de révision du texte entre pairs, avec étayage de l'enseignant : les élèves réalisent les opérations de révision sur leur texte. Ils échangent entre eux et justifient leurs choix lexicaux. Ils complètent ensuite la grille de révision autonome.</p> <p>Temps de réécriture en classe : les élèves recopient le texte en tenant compte des différentes opérations de révision effectuées.</p>
<p>Séances 6 et 7 : Création et publication du livre numérique Séances en demi groupe</p>	<p>➤ Utiliser le numérique pour la publication de son texte</p>	<p>Travail de publication sur tablette à l'aide de l'application numérique Bookcreator®</p> <p>Copier et mettre en page son texte à l'aide d'un clavier numérique S'entraîner à la mise en voix de son texte et réaliser un enregistrement numérique Intégrer une illustration dans la page du livre</p>
<p>Séance 8 : publication Finalisation du projet</p>	<p>➤ Partager les écrits rédigés au moyen du numérique</p>	<p>Découverte collective du livre numérique sur TNI : valorisation des écrits Distribution du mot aux familles et lien pour accéder au livre numérique.</p>
<p>Après le projet ⇨ évaluation transfert</p>	<p>➤ Evaluer les apprentissages lexicaux à travers une nouvelle production écrite : transfert dans un autre contexte</p> <p>➤ Mobiliser ses connaissances et ses compétences lexicales</p>	<p>A l'issue d'une séquence littéraire sur les contes mythologiques.</p> <p>Consigne d'écriture : <i>Eurysthée adresse un message à Hercule pour lui indiquer sa 13^{ème} et dernière épreuve : Hercule doit affronter une créature monstrueuse. Rédige le message d'Eurysthée dans lequel il nomme et décrit la créature.</i></p>

Annexe 3 : Corpus de textes

Portraits d'ogres et d'ogresses en littérature

- Conte intégral *le Petit Poucet* de Charles Perrault
- Extraits d'autres contes traditionnels :

<p>« Quelque temps après, le roi alla faire la guerre à l'empereur Cantalabutte, son voisin. Il laissa la régence du royaume à la reine-mère, et lui recommanda fort sa femme et ses enfants. Il devait être à la guerre tout l'été ; et dès qu'il fut parti, la reine-mère envoya sa bru et ses enfants à une maison de campagne dans les bois, pour pouvoir plus aisément assouvir son horrible envie. Elle y alla quelques jours après, et dit un soir à son maître d'hôtel : " Je veux manger demain à mon dîner la petite Aurore. "</p> <p>" Ah ! madame ", dit le maître d'hôtel.</p>	<p>" Je le veux ", dit la reine (et elle le dit d'un ton d'ogresse qui a envie de manger de la chair fraîche), " et je la veux manger à la sauce Robert. "</p> <p>Ce pauvre homme, voyant bien qu'il ne fallait pas se jouer à une ogresse, prit son grand couteau, et monta à la chambre de la petite Aurore : elle avait alors quatre ans, et vint en sautant et en riant se jeter à son cou, et lui demander du bonbon. »</p> <p>Charles PERRAULT, « La Belle au bois dormant », in <i>Contes</i>, L'École des loisirs, « Neuf », 1990, p. 35.</p>
---	---

<p>« Le maître chat arriva enfin dans un beau château, dont le maître était un ogre, le plus riche qu'on ait jamais vu : car toutes les terres par où le roi avait passé étaient de la dépendance de ce château. Le chat eut soin de s'informer qui était cet ogre, et ce qu'il savait faire, et demanda à lui parler, disant qu'il n'avait pas voulu passer si près de son château, sans avoir l'honneur de lui faire la révérence.</p> <p>L'ogre le reçut aussi civilement que le peut un ogre, et le fit reposer. " On m'a assuré ", dit le chat, " que vous aviez le don de vous changer en toutes sortes d'animaux ; que vous pouviez, par exemple, vous transformer en lion, en éléphant. "</p> <p>" Cela est vrai ", répondit l'ogre brusquement, " et pour vous le montrer, vous m'allez voir devenir lion. "</p> <p>Le chat fut si effrayé de voir un lion devant lui, qu'il gagna aussitôt les gouttières, non sans peine et sans péril,</p>	<p>à cause de ses bottes, qui ne valaient rien pour marcher sur les tuiles.</p> <p>Quelque temps après, le chat ayant vu que l'ogre avait quitté sa première forme, descendit et avoua qu'il avait eu bien peur. " On m'a assuré encore ", dit le chat, " mais je ne saurais le croire, que vous aviez aussi le pouvoir de prendre la forme des plus petits animaux, par exemple de vous changer en un rat, en une souris : je vous avoue que je tiens cela tout à fait impossible. "</p> <p>" Impossible ! " reprit l'ogre, " vous allez le voir ", et en même temps il se changea en une souris, qui se mit à courir sur le plancher.</p> <p>Le chat ne l'eut pas plus tôt aperçue, qu'il se jeta dessus et la mangea. »</p> <p>Charles PERRAULT, « Le Chat botté », in <i>Contes</i>, <i>op. cit.</i>, pp. 75 à 78.</p>
--	--

« Plus elles approchaient de la maison, plus elle leur semblait merveilleuse. “ Ah ! disait Fleur-d’Amour et Belle-de-Nuit, que nous
5 allons nous bien divertir ! que nous ferons bonne chère, nous mangerons à la table du roi, mais pour Finette elle lavera les écuelles dans la cuisine, car elle est faite comme une
10 souillon, et si l’on demande qui elle est, gardons-nous bien de l’appeler notre sœur : il faudra dire que c’est la petite vachère du village. ” Finette se désespérait d’être si maltraitée.
15 Quand elles furent à la porte du château, elles frappèrent : aussitôt une vieille femme épouvantable leur vint ouvrir, elle n’avait qu’un œil au milieu du front, mais il était plus
20 grand que cinq ou six autres, le nez plat, le teint noir et la bouche si horrible qu’elle faisait peur ; elle avait quinze pieds de haut et trente de tour. “ Ô malheureuses ! qui vous
25 amène ici ? leur dit-elle. Ignorez-vous que c’est le château de l’ogre, et qu’à peine pouvez-vous suffire pour son déjeuner ; mais je suis meilleure que mon mari ; entrez, je ne vous

30 mangerai pas tout d’un coup, vous aurez la consolation de vivre deux ou trois jours davantage. ” Quand elles entendirent l’ogresse parler ainsi, elles s’enfuirent, croyant se
35 pouvoir sauver, mais une seule de ses enjambées en valait cinquante des leurs ; elle courut après et les reprit, les unes par les cheveux, les autres par la peau du cou ; et les mettant
40 sous son bras, elle les jeta toutes trois dans la cave qui était pleine de crapauds et de couleuvres, et l’on ne marchait que sur les os de ceux qu’ils avaient mangés.

[...]

45 L’ogre était six fois plus haut que sa femme ; quand il parlait, la maison tremblait, et quand il toussait, il semblait des éclats de tonnerre ; il n’avait qu’un grand vilain œil, ses cheveux étaient
50 tout hérissés, il s’appuyait sur une bûche dont il avait fait une canne. [...]

M^{me} d’AULNOY, « Finette Cendron »,
in *les Contes de M^{me} d’Aulnoy*,
Gründ, 1981, pp. 130-131.

Il était une fois un ogre, un vrai géant, qui vivait tout seul. Comme la plupart des ogres, il avait des dents pointues, une barbe piquante, un nez énorme et un grand couteau. Il était toujours de mauvaise humeur et avait toujours faim. Ce qu’il aimait le plus au monde, c’était de manger des enfants à son petit déjeuner. Chaque jour, l’ogre venait en ville et attrapait quelques enfants. Les parents, effrayés, creusaient pour leurs petits des abris secrets. Ils cachaient garçonnettes et fillettes dans des coffres et des tonneaux, dans des caves sombres et des souterrains.

Tomí Ungerer, « Le géant de Zéralda », L’école des loisirs, 1967, p. 1

CONSULTATION

L'ogre : Ah ! Docteur, ça ne va vraiment pas fort. Je sens comme un poids sur l'estomac et j'ai toujours envie de vomir. Si ça continue, il faudra que je me mette au régime.

Le médecin : Voyons, voyons, ne vous affolez pas. Ce n'est peut-être pas si grave que ça. Dites-moi ce que vous avez mangé ces jours derniers.

L'ogre : Eh bien, avant-hier, j'ai croqué un gendarme, un coureur cycliste et une marchande de légumes. Tous bien frais et pas trop gras.

Le médecin : Ce n'est vraiment pas ça qui vous a rendu malade. Et hier, qu'avez-vous mangé ?

L'ogre : J'ai avalé une institutrice et quelques-uns de ses élèves. Je ne sais plus combien : ils sont tellement petits à cet âge-là !

Le médecin : Vous n'avez quand même pas mangé la classe entière d'un seul coup ?

L'ogre : Non, non, j'en ai gardé quelques-uns pour mon goûter. Et pour le dîner, je me suis fait un sandwich avec un gendarme et deux directeurs d'usine. Au dessert, j'ai pris une danseuse étoile. Avec son tutu.

Le médecin : C'est tout ?

L'ogre : Oui, oui.

Le médecin : Vous êtes sûr ? Réfléchissez bien.

L'ogre : Ah, oui, maintenant, je m'en souviens ! En traversant la forêt, j'ai mangé une fraise des bois.

Le médecin : Ne cherchez plus. C'est ça qui vous a rendu malade !

L'ogre : Vous pensez que c'est grave, docteur ?

Le médecin : Mais pas du tout. Tenez, avalez ce cachet et dans trente secondes vous ne sentirez plus rien.

L'ogre : Et je ne serai pas obligé de me mettre au régime ?

Le médecin : Pas le moins du monde. Reprenez tranquillement votre alimentation habituelle.

Mais, évitez les fraises des bois et les framboises !

L'ogre : Oh merci, docteur, merci beaucoup ! L'ogre, tout joyeux, retrouve son bel appétit.

Il se rhabille en vitesse, remet ses souliers, saute sur le médecin... et n'en fait qu'une bouchée.

Bernard Friot, *Nouvelles histoires pressées*, « Consultation », Editions Milan, 1992

L'Ogre

J'ai mangé un œuf,
Deux langues de bœuf,
Trois rôts de mouton,
Quatre gros jambons,
Cinq rognons de veau,
Six couples d'oiseaux,
Sept immenses tartes,
Huit filets de carpe,
Neuf kilos de pain,
Et j'ai encor faim.
Peut-être, ce soir,
Vais-je encor devoir
Manger mes deux mains
Pour avoir enfin
Le ventre bien plein.

Poème de Maurice Carême

L'animalisation de l'ogre en littérature

« Ces petites ogresses avaient toutes le teint fort beau, parce qu'elles mangeaient de la chair fraîche, comme leur père ; mais elles avaient de petits yeux gris et tout ronds, le nez crochu, et une fort grande bouche, avec de longues dents fort aiguës et fort éloignées l'une de l'autre. Elles n'étaient pas encore fort méchantes ; mais elles promettaient beaucoup, car elles mordaient déjà les petits enfants pour en sucer le sang. »

Charles Perrault, *Le Petit Poucet*, in *Contes*, *op.cit.*, pp. 108-109

L'AIGLE ROYAL

Cet oiseau est un puissant rapace qui habite dans les grandes régions montagneuses de l'Europe.

L'aigle royal vole haut dans le ciel, il plane et se sert de sa vue perçante pour chercher ses proies. Il peut voir un petit animal de loin. Il pique sur la proie qu'il a repérée, la tue à coups de bec et l'emporte dans les airs grâce à ses puissantes serres.

L'aigle a de grandes pattes avec de longs doigts terminés par des griffes acérées.

Il a des plumes sur ses pattes jusqu'aux serres.

L'aigle se nourrit d'oiseaux et de petits mammifères.

Comme il n'a pas de dents, il arrache des morceaux de sa proie et les avale directement.

L'aigle pèse environ 5 kg et peut porter dans ses serres une proie de 7 kg.

Au mois de mars, les aigles ramassent des petites branches pour construire un grand nid sur une paroi rocheuse dans un endroit



inaccessible pour les autres animaux et l'homme.

La femelle pond un à deux œufs dans le nid. Les œufs sont couvés à tour de rôle par le mâle et la femelle.

Les aiglons naissent au bout d'un mois et demi. C'est le père qui chasse. La mère met en pièces les proies pour donner des morceaux aux petits.

L'élevage est long, souvent un seul petit parvient à l'âge adulte.

L'aiglon est capable de voler au bout de trois mois.

8

LE LOUP

Le loup vit en Europe, en Asie et en Amérique du Nord. On le trouve dans les forêts.



Le loup a le dos et la queue foncés pour se fondre dans la forêt. Le pelage de son ventre est plus clair.

Sa longue fourrure et son sous-poil court mais épais le protègent du froid.

Pour marquer son territoire, le loup urine à certains endroits et gratte le sol. Mais, les loups hurlent aussi pour indiquer leur présence aux autres meutes.

Renseignements

Le loup est le plus grand des canidés.

Le loup était autrefois plus répandu, il a aujourd'hui presque disparu dans de nombreuses régions car il a été tué par l'homme. Il est menacé d'extinction.

En hiver les loups se regroupent en meutes. La meute est dirigée par un mâle et une femelle dominants.

Les vieux loups, rejetés par le groupe, vivent en solitaires, mais jamais très loin des autres.

Le loup a un odorat très développé, une ouïe fine et une très bonne vue. Il a aussi une queue bien fournie et des dents puissantes.

Il a de longues pattes. Il a cinq doigts aux pattes de devant et quatre aux pattes de derrière.

Il peut parcourir de grandes distances sans se fatiguer. Il court à la vitesse de 45 kilomètres à l'heure. Il mesure 1 m au garrot et pèse environ 75 kg. Il peut vivre de dix à douze ans.

Nourriture

Le loup est un carnivore, il se nourrit de mammifères et d'oiseaux, mais il mange aussi des insectes et même des fruits de la forêt.

Quand ils sont regroupés en meutes, les loups peuvent s'attaquer à de gros animaux sauvages, comme des rennes, ou domestiques, comme les moutons. Ils choisissent les animaux les plus faibles : vieux, jeunes ou malades.

En général ils préfèrent éviter l'homme.

La reproduction

Après deux mois de gestation, la louve met au monde dans son repaire de quatre à huit louveteaux. Ils naissent aveugles et n'ouvrent les yeux qu'au bout de dix jours.

Au début la mère ne les quitte pas et c'est le père qui apporte dans le repaire les proies capturées.

Les louveteaux apprennent à tuer et à se défendre en jouant, en se poursuivant et en se sautant dessus.

© Les Éditions ÉDÉLIOS - Animalier CM

16

LE LION

Le lion est le plus puissant de tous les carnivores qui vivent en Afrique. Mais on en trouve aussi un petit nombre en Inde. Les mâles sont facilement reconnaissables grâce à leur crinière.

Renseignements

Le lion appartient à la famille des félidés. Il a un corps puissant et une longue queue pour s'équilibrer. Ses griffes sont recourbées et très bien aiguisées, elles lui sont utiles pour saisir et tenir une proie mais aussi pour se défendre. Le lion peut rentrer et sortir ses griffes dans un étui pour éviter qu'elles ne s'usent trop rapidement.

Le lion a une puissante mâchoire. Il a aussi d'excellents réflexes, une très bonne vue et une ouïe fine. Le lion est capable de grimper aux arbres.

Le mâle a une crinière qui fonce lorsqu'il vieillit et qui le fait paraître plus grand pour impressionner les femelles et intimider les autres mâles.

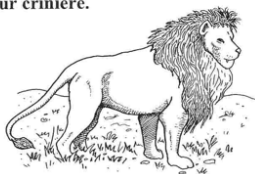
Le lion atteint la taille d'un mètre au garrot et pèse 225 kg. La femelle plus petite n'a pas de crinière.

Il peut vivre environ quinze ans.

Les lions vivent en groupes : plusieurs femelles et leurs petits avec un mâle.

La reproduction

À l'abri des buissons ou d'une caverne, la lionne met bas de 2 à 6 petits. Les lionceaux naissent aveugles et ouvrent les yeux au bout d'une dizaine de jours. Pendant les trois premières semaines, ils ne quittent pas leur mère. Durant cette période, le mâle fournit la nourriture.



Le rugissement

Le lion rugit à l'aube et à la tombée de la nuit, plus rarement dans la journée. Cela lui sert à délimiter son territoire et à avertir les autres lions de sa présence.

La nourriture

Le lion habite la savane parsemée d'arbres où vivent les animaux qu'il mange. Il lui faut toujours un point d'eau à proximité. Ce sont les lionnes qui chassent au coucher du soleil. Elles poursuivent une proie, lui sautent dessus, l'obligent à se coucher et la mordent au cou pour la tuer. Ce sont les mâles qui mangent les premiers les animaux tués.

Il se nourrit de proies variées : gnous, zèbres, antilopes et gazelles. Un groupe de lionnes peut même s'attaquer à un buffle. Les lions affamés s'en prennent aussi aux jeunes rhinocéros.

Les prédateurs

Les lionceaux peuvent être attaqués par les hyènes.

© Les Éditions ÉDÉLIOS - Animalier CM

Annexe 4 : Corpus des unités lexicales

Les unités lexicales ciblées

La fréquence lexicale est indiquée entre parenthèses

Noms	Adjectifs	Verbes
main (15540)	grand (25388)	manger (4127)
yeux (14981)	long (5562)	sentir (9585)
pied (8040)	sombre (3234)	saisir (2729)
regard (7399)	immense (2948)	attraper
corps (6425)	fort (2851)	dévoré
bras (6304)	terrible (2218)	mordre
visage (5954)	énorme (1526)	avaler
pouvoir (3309)	puissant (1506)	flairer
bouche (3266)	violent (1166)	capturer
cheveu (3704)	cruel (929)	mesurer
peau (2534)	gigantesque	
vue (2502)	géant	
doigt (2289)	colossal	
dent (1470)	affreux	
nez (1453)	horrible	
barbe (837)	épouvantable	
ongle	tranchant	
teint	acéré	
colosse	pointu	
géant	piquant	
monstre	aiguisé	
couteau	recourbé	
	hérissé	
	dressé	
	plat	
	écrasé	

Les unités lexicales collectées

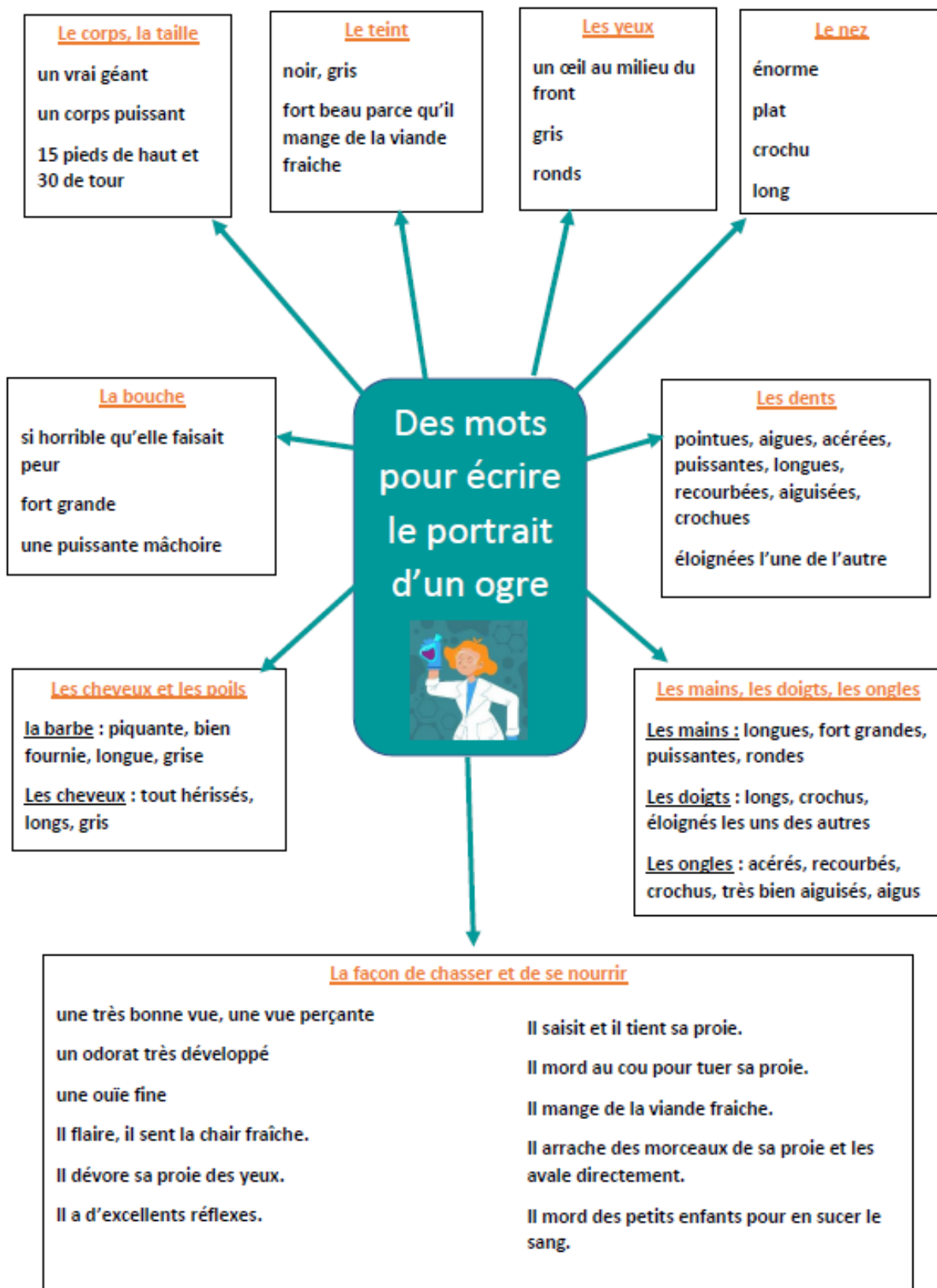
Noms et Groupes nominaux	Locutions et expressions
un vrai géant	avoir toujours faim
Le plus cruel de tous les ogres	avoir d'excellents réflexes
un grand couteau	avoir une bonne vue
un œil au milieu du front	avoir le teint terne
des dents pointues	dévorer sa proie des yeux
une puissante mâchoire	être toujours de mauvaise humeur
une barbe piquante	se changer en toutes sortes d'animaux
des cheveux hérissés	éloignées les unes des autres
une vieille femme épouvantable	sentir la chair fraîche
un odorat très développé	fort grande
une vue perçante	bien fourni
une ouïe fine	
Phrases ou segments de phrases pillés dans les textes	
Il mangeait des enfants à son petit déjeuner	
15 pieds de haut et 30 de tour	
une bouche si horrible qu'elle faisait peur	
Fort beau parce qu'il mange de la viande fraîche.	
Quand il toussait il semblait des éclats de tonnerre.	
Il saisit et il tient sa proie	
Il mord au cou pour tuer sa proie	
Il arrache des morceaux de sa proie et les avale directement.	
Il mord des petits enfants pour en sucer le sang.	
Quand il parlait la maison tremblait.	
il attrapait les unes par les cheveux les autres par la peau du cou	
assouvir son horrible envie	
il les jetait dans la cour brusquement	
il les tirait de dessous le lit	
les mettre sous son bras	
Il heurta trois ou quatre grands coups	

Annexe 5 : Outils récapitulatifs

Tableau du champ lexical de l'ogre

<u>Le personnage de l'ogre</u>				
<u>Le repas</u>	<u>Les actions violentes</u>	<u>Le corps</u>	<u>Le caractère</u>	<u>Les forces</u>
- avoir toujours faim	- attraper les unes par les cheveux les autres par la peau du cou	- un œil au milieu du front.	- le plus cruel de tous les ogres	- quand il toussait il semblait
- le souper	- les jeter dans la cave brusquement.	- bouche si horrible qu'elle faisait peur	- toujours de mauvaise humeur	- des éclats de tonnerre
- manger des enfants à son petit déjeuner	- les tirer de dessous le lit	- nez plat / énorme		- quand il parlait la maison tremblait
- aiguïser	- les mettre sous son bras	- 15 pied de haut et 30 de tour		
- sentir la chair fraîche	- empoigner	- des dents pointues		
- flairer	- heuster 3 ou 4 grand coups	- un vrai géant		
- un grand couteau		- une barbe piquante		
- assourir son horrible envie		- des cheveux hérissés		
		- le toit noir		
		- une vieille femme épouvantable		

Corolle lexicale



Grille sémique du verbe manger

MANGER	LENTEMENT	VITE	SANS LES DENTS	AVEC LES DENTS	PEU	GRANDE QUANTITE	SALEMENT
déguster	+				+		
avalier		+	+				
croquer				+			
engloutir		+	+				
bouffer		+				+	+
dévorer		+		+		+	
engouffrer		+	+				+
mordre		+		+			
déglutir			+				
se gainer				+		+	+
mâcher	+			+			
grignoter	+			+	+		
gobier		+	+				
savourer	+				+		
picorer	+				+		
sucer			+				
becqueter		+					+

Leçon sur les synonymes

Les synonymes



- ★ Les synonymes sont des mots qui ont **le même sens** ou un **sens proche**.
- ★ Les synonymes peuvent exprimer **une gradation importante**. →
- ★ Le synonyme d'un mot appartient toujours à **la même classe grammaticale**.
- ★ Les synonymes peuvent appartenir à des registres de langue différents : *manger/bouffer*
- ★ On utilise les synonymes pour **éviter les répétitions** et **enrichir un texte**.

Des adjectifs

Série 1 : fort, puissant, terrible, violent →

Série 2 : horrible, affreux effrayant, épouvantable →

Série 3 : grand, long, énorme, immense, géant, gigantesque, colossal →

Série 4 : acéré, coupant, aiguisé, tranchant

Série 5 : pointu, aigu, piquant, p...tu

Série 6 : fourni, touffu, épais

Série 7 : noir, sombre, gris, terne

Série 8 : crochu, recourbé

Série 9 : hérissé, dressé

Série 10 : plat, écrasé, mince

Des verbes

Série 11 : manger, *bouffer*, avaler, dévorer, engloutir, engouffrer, mordre, croquer, consommer, déglutir, déjeuner, dîner

Série 12 : flairer, sentir, renifler

Série 13 : entendre, ouïr, écouter

Série 14 : saisir, attraper, prendre

Des noms

Série 15 : une proie, une prise, une capture, une victime


Série 16 : un monstre, un géant, un colosse

Annexe 6 : Les tâches lexicales illustrées

Trace écrite

LES EXPERTS DES MOTS

Leur mission : constituer un trésor de mots pour enrichir le vocabulaire

Une équipe de personnages	Leur mission
<p>Le collecteur de mots</p> 	<p>Il plonge dans les textes pour les explorer.</p> <p>Il cherche des mots et les collecte pour remplir le trésor.</p>
<p>La technicienne des mots</p> 	<p>Elle analyse les mots du trésor.</p> <p>Elle observe les mots et elle les manipule.</p> <p>Elle classe les mots et fabrique des outils.</p>
<p>L'archéologue</p> 	<p>Son métier est de mieux comprendre les mots.</p> <p>Il fait des recherches sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le sens des mots - la construction des mots - l'origine des mots
<p>Le jongleur</p> 	<p>Il joue avec les mots et il les manipule.</p> <p>Il s'amuse à les utiliser de différentes façons.</p> <p>Il est aussi le gardien de la mémoire des mots.</p>
<p>Les experts des mots</p> 	<p>Ils utilisent les mots du trésor et les outils pour parler ou pour écrire.</p>

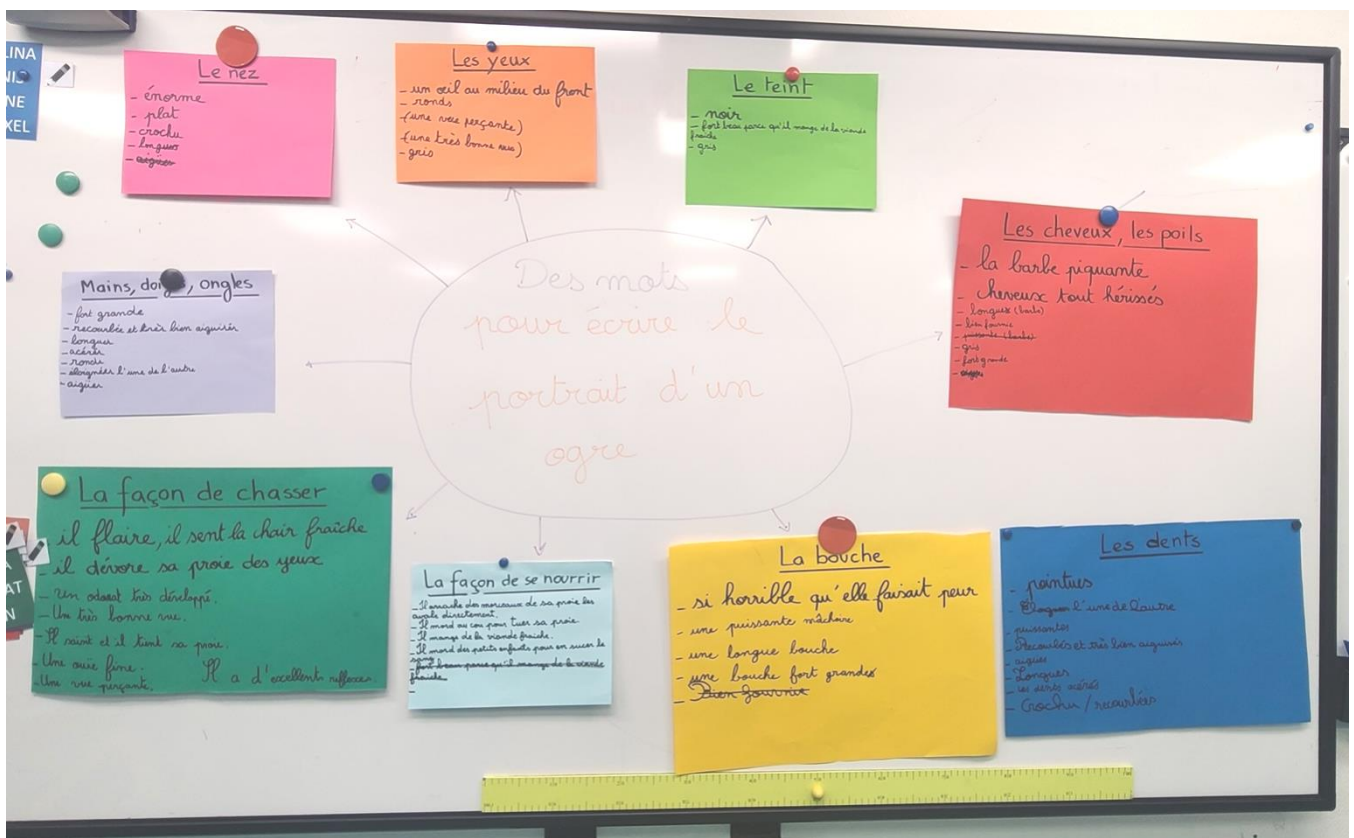
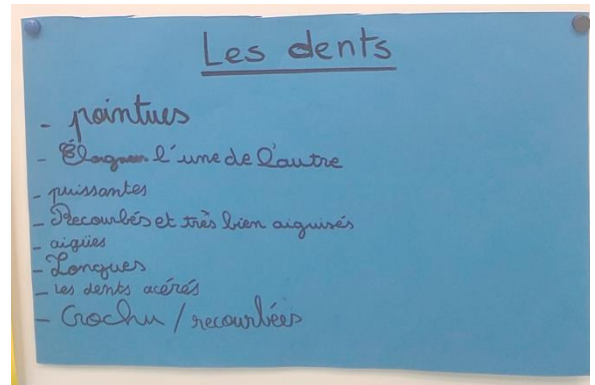
Images libres de droit : source [Freepix](https://www.freepix.fr/)

Diaporama de présentation

Réalisé sur Genially : <https://view.genial.ly/63b5deaf257fc100198def60>

Annexe 7 : Des activités de catégorisation

Catégoriser les unités lexicales pour décrire le personnage de l'ogre



Annexe 8 : Séance sur les synonymes

Fiche de préparation

Séance 6 : Structuration autour d'une notion lexicale ⇨ LA SYNONYMIE		55 min	
Objectifs :			
<ul style="list-style-type: none"> ★ Construire la notion de synonymie à partir des mots collectés ★ Reconnaître et utiliser des synonymes ★ Mémoriser des séries synonymiques à réinvestir dans les productions d'écrit 			
Organisation de la classe :		Collective (C), à l'oral (O), travail en binôme (TB)	
Matériel :		La corolle lexicale sur les mots pour écrire le portrait d'un ogre ⇨ séance 4 Les personnages stratégiques : l'archéologue et le jongleur 3 tableaux différenciés de recherche des synonymes : 1 par binôme Une affiche pour recueillir les séries synonymiques : numéroter les séries 1 dictionnaire par binôme Ardoise Si besoin pour retrouver la signification des mots : le corpus de textes pour revenir au contexte initial (animaux prédateurs et extraits du Petit Poucet)	
Pédagogie différenciée :		Listes de mots différenciées : lexique plus ou moins courant Etayage de l'enseignant : ramener les élèves au contexte initial de découverte du mot pour en retrouver la signification	
DEROULEMENT ET MISE EN OEUVRE			
Durée	Dispositif et consignes	Activités et tâches des élèves	Place et rôle de l'enseignant
10 min. CO	<p>REACTIVATION ET PRESENTATION</p> <p><i>Effectuer un rappel sur la séance précédente : classement de mots et élaboration d'un outil qui sera utilisé pour écrire le portrait d'un ogre.</i></p> <p>Lecture collective de la corolle lexicale « Des mots pour écrire le portrait d'un ogre »</p> <p>Présentation de l'objectif de la séance Afficher le personnage stratégique ⇨ L'archéologue <i>Aujourd'hui, vous allez accompagner l'archéologue dans son travail de recherche sur les mots. Cela va vous permettre de comprendre comment on peut associer les mots entre eux.</i> Faire expliquer le verbe « associer »</p> <p><i>Dans les mots pour décrire le personnage de l'ogre, il y a plusieurs mots que l'on peut associer car ils ont le même sens ou presque. Ces mots sont écrits dans un tableau. ⇨ L'afficher</i> Votre mission est de trouver les 2 mots que l'on peut associer parce qu'ils ont le même sens</p>	<p>Se remémorent la séance précédente : la collecte de mots</p> <p>Situent le travail et évaluent l'enjeu de la séance à venir.</p> <p>Formulent avec leurs propres mots le lexique lié aux consignes</p> <p>Comprennent la consigne qui repose sur une association sémantique</p>	<p>Geste de tissage</p> <p>Présente l'objectif d'apprentissage et ses finalités</p> <p>Fait verbaliser les actions cognitives liées à la tâche</p> <p>Formule la consigne : relier les mots par leur sens</p>

<p>15 min</p> <p>CO</p> <p>TB</p>	<p>REALISER DES PAIRES SYNONYMIQUES</p> <p><u>Consigne</u> : Vous allez faire ce travail par 2. Chaque groupe aura un tableau de mots différent. Vous devez retrouver les 2 mots que l'on peut associer et numéroter la paire formée.</p> <p><u>Sous-tâches</u> : Vous allez réfléchir au sens des mots. Si vous avez oublié le sens d'un mot, vous pouvez essayer de vous souvenir du texte dans lequel vous avez découvert ce mot ou demander de l'aide. Ensuite, vous vous mettez d'accord à 2 pour associer les mots et former une paire.</p> <p><u>Temps</u> : 15 min</p>	<p><u>Entrent dans la situation proposée</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprendre ce qui est attendu S'approprier le but à atteindre Appréhender les contraintes <p>Associent des mots à partir d'un critère sémantique</p> <p>Echangent entre pairs pour construire des paires synonymiques</p>	<p>Explique la consigne, définit la tâche à accomplir et ses modalités</p> <p>Observe et recueille les 1ères associations de mots et repérage des éventuelles difficultés</p> <p>Aide à retrouver le sens d'un mot en effectuant un retour au contexte initial (corpus de textes)</p> <p>Fait verbaliser certains élèves pour comprendre leurs choix</p>
<p>10 min.</p> <p>CO</p>	<p>MISE EN COMMUN</p> <p>Elaboration collective des séries synonymiques sur une affiche : pour chaque série de mots, les binômes donnent leur réponse. Validation des propositions par les autres groupes. Enrichissement : amener les élèves à compléter les séries (vocabulaire actif)</p> <p><u>Faire émerger les points suivants</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> Les mots ont un sens commun ou très proches. Ce sont des synonymes Les synonymes appartiennent à la même classe grammaticale Les mots peuvent exprimer une gradation de sens → fort, puissant, terrible, violent 	<p>Proposent et justifient leurs réponses : utilisent des critères sémantiques</p> <p>Ecoutent ce que proposent leurs pairs et argumentent.</p> <p>Valident les propositions du groupe</p> <p>Construisent des savoirs portant sur le sens des mots : signification, nuances et classe grammaticale</p>	<p>Guide la mise en commun et la discussion entre les élèves.</p> <p>Questionne et oriente la réflexion des élèves</p> <p>Recueille les réponses et les valide avec le groupe classe</p> <p>Elabore et synthétise le savoir en construction</p>
<p>15 min.</p> <p>TB</p>	<p>TROUVER DES SYNONYMES A L'AIDE DU DICTIONNAIRE (peut être réalisé au cours d'une autre séance)</p> <p><i>Quel outil l'archéologue pourrait utiliser pour essayer de trouver d'autres synonymes ? Le dictionnaire</i></p> <p><i>Toujours par 2, vous allez choisir 1 mot de la liste et le chercher dans le dictionnaire. Si vous trouvez un autre mot pour compléter la liste, vous l'écrivez sur un post-it que vous viendrez placer au tableau dans la bonne liste.</i></p> <p><i>Critères de réussite</i> : le mot trouvé doit avoir le même sens (ou sens proche) et la même classe grammaticale</p>	<p><u>Entrent dans la situation proposée</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprendre ce qui est attendu S'approprier le but à atteindre Appréhender les contraintes <p>Recherchent des mots dans le dictionnaire</p> <p>Echangent entre pairs pour élargir les séries synonymiques en tenant compte des contraintes</p>	<p>Questionne les élèves pour les amener à réfléchir sur les outils</p> <p>Explique la consigne, définit la tâche à accomplir et ses modalités</p> <p>Observe les élèves dans l'utilisation du dictionnaire</p> <p>Guide les binômes pour étayer leur recherche</p> <p>Recueille les réponses et les valide avec le groupe classe</p>

	<p>Répartir la recherche : 1 série de mots par binôme</p> <p>Temps : 15 min</p> <p>Mise en commun à l'aide des nouveaux mots trouvés par les élèves</p>	<p>Valident les trouvailles de chaque binôme à l'aide des critères de réussite énoncés</p> <p>Preignent conscience de l'étendue des mots et enrichissent leur vocabulaire</p>	
<p>5 min.</p> <p>CO</p>	<p>BILAN ET PROJECTION</p> <p><i>Elaboration d'une synthèse collective</i> <i>Qu'avez-vous fait aujourd'hui ? Les mots que l'on peut associer par le sens s'appellent des synonymes. Le synonyme d'un mot doit avoir la même classe grammaticale.</i></p> <p><i>Dans quel but ? Les synonymes permettent :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - d'enrichir les textes - d'éviter les répétitions en remplaçant un mot par un autre de même sens <p><i>La prochaine fois, nous reviendrons sur les synonymes pour comprendre les nuances de sens entre les mots.</i></p>	<p>Mettent des mots sur ce qu'ils ont appris</p> <p>Se projettent dans l'activité d'écriture.</p>	<p>Organise la trace écrite : fait émerger ce qu'est un synonyme et comment les utiliser</p> <p>Fait le lien avec la séance suivante : tissage, présente l'avancée du savoir</p>

Extrait vidéo de la séance

 [Lien de téléchargement de la vidéo](#)



Annexe 9 : Exemple d'activité de réemploi

Le synonymot du portrait

Objectif	Comprendre que les synonymes sont substituables S'entraîner à construire des GN variés en utilisant les synonymes
Notion abordée	La synonymie
Type de jeu	Jeu de substitution
Règles du jeu	<p>Temps 1 : en collectif</p> <p>Les élèves observent une image (partie du corps ou action)</p> <p>Cette image est légendée par une phrase à compléter avec des mots ou expressions synonymes.</p> <p>Temps 2 : par groupe de 3 élèves</p> <p>Les élèves ont un jeu de cartes avec des images légendées.</p> <p><i>1 arbitre</i> : dispose des séries synonymiques élaborées lors de la séance de recherche</p> <p><i>2 participants</i> : Les élèves doivent à leur tour compléter la phrase sans utiliser le même mot. L'arbitre valide les propositions à l'aide du référent. Les élèves ont un point s'ils ont réussi à utiliser 2 synonymes. Rotation des rôles au bout de 3 points gagnés.</p>
Variantes	<p><i>Décrire par ajout successif : effectuer une accumulation de mots pour décrire l'image. Le 1^{er} joueur donne 1 mot, le 2nd reprend le 1^{er} mot et en ajoute un autre</i></p> <p>Pas de légende : le 1^{er} élève doit inventer une phrase et le 2nd reprendre la phrase en utilisant un synonyme.</p> <p><i>La difficulté réside dans la place de l'adjectif dans le GN : antéposé ou positionné après le nom</i></p>



L'aigle possède un bec



J'ai fait un cauchemar.



La lionne une girafe.

Annexe 10 : Fiche-outil explicitant la procédure pour réemployer un mot et le substituer par un autre

Stratégie des experts des mots

Je réemploie un mot ou le remplace par un autre



- Pour **réemployer un mot**, je pense au sens du mot dans la phrase et aux autres mots que je mets autour.

Par exemple le mot piquant :

- Je peux l'utiliser pour décrire quelque chose qui se voit (un mot concret) :

Ex : L'ogre a des ongles piquants.

Le rosier a des branches piquantes.

- Je peux l'utiliser pour décrire quelque chose qui ne se voit pas (mot abstrait) :

Ex : J'ai mis de l'huile piquante sur ma pizza.

- Pour **remplacer un mot par un autre**, je pense au sens du mot dans la phrase et je recherche un synonyme.

Ex : L'ogre a des ongles piquants. → L'ogre a des ongles acérés.

ATTENTION : Je ne peux pas toujours utiliser le même synonyme.

Ex : Je ne peux pas dire « J'ai mis de l'huile acérée sur ma pizza. »

Je dois choisir un synonyme qui correspond au sens du mot dans la phrase.

« J'ai mis de l'huile pimentée sur ma pizza ».

Annexe 11 : Extrait de la grille d'analyse des productions

Prénom	Nombre d'éléments décrits	Description	Fréquence d'emploi des adjectifs	Variété du lexique descriptif	Utilisation de synonymes	Reprises anaphoriques	Procédés d'écriture Effet de peur	Commentaires
Idil	7	à ordonner (les cheveux en fin de texte) et à enrichir	10	Peu varié : <i>grosses, long</i>	non	L'ogre, il	Description de l'habitat, des actions pour se nourrir	Taille de l'ogre : 1m50 (référence à construire) Des erreurs syntaxiques « <i>il ouïr</i> », « <i>qu'il aplatit</i> »
Gabrielle	6	ordonnée mais incomplète à enrichir	8	Peu varié	Synonyme de <i>manger</i> : <i>engloutir</i>	L'ogre, il	Comparaison des dents aussi aiguisées qu'un couteau Description de sa façon de se nourrir	Erreurs collocationnelles « <i>des cheveux pointus</i> » De nombreuses erreurs syntaxiques, des phrases incomplètes Des reprises de phrases pillées ++
Jade	17	ordonnée et détaillée	23	Lexique très varié et emploi à bon escient Une répétition de l'adjectif « noir »	Des séries d'adjectifs « <i>tranchants, aigus, crochus</i> » Synonyme de <i>manger</i> : <i>engloutir</i>	L'ogre le plus terrible du monde, il	Utilisation d'adverbes : très, beaucoup Des images métaphoriques « Sa voix fait trembler la planète », « il fait un bruit de tonnerre » Description du caractère et des pouvoirs	Des combinaisons lexicales créées « <i>Regard noir de terreur</i> » Des reprises de phrases pillées « <i>200 de haut et 250 de tour</i> » « <i>Dès qu'il marche, il fait un bruit de tonnerre</i> »
Mathéo	12	désordonnée (nez après les mains)	15	Plusieurs récurrences de <i>grand, manger</i>	Oui mais pas à bon escient, des erreurs de sémantiques (voir commentaires)	L'ogre, il	Choix de verbes : mordre, arracher, avaler, saisir, Description de la façon de se nourrir et des attributs	Des erreurs collocationnelles « <i>des cheveux aiguisés</i> », « <i>nez tranchant</i> » Des erreurs syntaxiques « <i>Le plus terrible ogre du monde</i> », « <i>tuer tout le monde qui veut</i> »

Annexe 12 : Séance de planification de l'écrit

Fiche de préparation

LA PLANIFICATION/ L'AVANT-TEXTE/ SE PREPARER A REDIGER

Programmes d'enseignement du cycle 3 (2020)

- *Connaitre les caractéristiques principales des différents genres d'écrits à rédiger.*
- *Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche de rédaction de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique (lexique et syntaxe déjà connus ou préparés pour l'écrit demandé) ; trouver et organiser des idées.*

1/ Donner du sens à l'écrit : Comprendre les buts assignés à la tâche d'écriture

- Rappel du projet : écrire le portrait d'un ogre
- Valorisation/publication : réalisation d'un recueil des portraits sous forme d'un livre numérique
- Présentation de la consigne : écris le portrait de l'ogre le plus terrible du monde
- Les effets produits sur le lecteur : Quelle émotion doit ressentir le lecteur ? L'ogre le plus terrible

2/ Identifier les composantes de la tâche : Chercher et récupérer des informations en mémoire à long terme ⇨

Identifier le matériau lexical : mobiliser des champs lexicaux spécifiques et des connaissances culturelles

Le portrait : un texte descriptif, des détails pour imaginer le plus possible le personnage

L'ogre : un personnage archétypal

Le temps : écriture au présent

Lister les référents : outiller les élèves pour la mise en mots

- Tableau de l'ogre
- La carte mentale des mots pour faire le portrait d'un ogre
- Les séries synonymiques
- La grille sémique du verbe manger

Identifier des ressources littéraires : permettre et valoriser l'appui sur des textes sources

- Les textes patrimoniaux : corpus de textes sur le personnage de l'ogre
- L'animalisation : textes documentaires des animaux prédateurs

3/ Générer et structurer les idées : organiser les informations pour élaborer un plan de texte

Brainstorming sur affiche pour favoriser la régulation pendant l'écriture

Qu'allez-vous décrire ? Quels mots pour décrire ?

Réaliser un schéma de construction pour définir un ordre de description

4/ Dégager les critères de réussite : permettre à l'élève de s'auto-évaluer

Élaboration collective d'une grille d'aide à l'écriture

Grille de relecture autoévaluative

Pour écrire le portrait d'un ogre	
J'écris au présent.	
Je fais une description complète.	
Je fais une description ordonnée.	
Je donne des détails en utilisant des adjectifs.	
J'utilise des synonymes pour éviter les répétitions.	
J'utilise des mots et des expressions qui font peur au lecteur.	

Trace collective

Écris le portrait de l'ogre le plus terrible du monde.
celui qui fait le plus peur au monde.

Un texte qui décrit au présent

lecteurs

- tableau du personnage de l'ogre
- carte des mots pour décrire l'ogre
- les synonymes
- la grille du verbe manger

Le physique - le regard - la voix

Sa façon de manger

Sa force, sa violence

Son caractère

Des pouvoirs, des objets

J'ai réussi :

- Je fais une description de haut en bas
- Je donne des détails en utilisant des adjectifs.
- J'utilise des synonymes
- le portrait fait peur.

Annexe 13 : Organisation du travail de révision

Réécrire pour faire évoluer son texte

Séance de réécriture guidée

Révision et réécriture en petits groupes en fonction des difficultés relevées et des critères lexicaux identifiés.

Temps 1 : partager les écrits

Chaque élève lit son texte au groupe et explique les 1ers éléments qu'il a repérés. Les camarades sont invités à commenter les réussites et à faire des propositions d'amélioration.

Un temps de révision sur 1 texte pourra être effectué selon les groupes pour modéliser les opérations du DRAS.

- Lecture commentée sous les yeux de l'auteur
- Rechercher comment le texte peut être amélioré

Temps 2 : révision du texte avec étayage de l'enseignant.

Réaliser les opérations de révision

Compléter la grille de révision autonome.

Temps 3 : Réécriture

Copie des textes en tenant compte des opérations de révision.

Groupe 1 (difficultés) : aide à la mise en mots et en syntaxe (travail de reformulation orale)

Rayan, Gabrielle, Khamzat

Groupe 2 : enrichir la description et améliorer la cohérence syntaxique (ajouter, supprimer, déplacer)

Mathéo, Idil, Aya, Dennis

Groupe 3 : ordonner et enrichir la description, effectuer des opérations de substitution (ajouter, déplacer, remplacer)

Janaïka, Sakina, Joël Axel, Hassan

Groupe 4 : enrichir la description et effectuer des opérations de substitution (ajouter, remplacer)

Jeanine, Lia, Angelina, Oumou Salama

Groupe 5 : étoffer les descriptions (ajouter)

Mamadou, Prince, Bakary, Einis

Groupe 6 (performants) : insérer des effets stylistiques (ajouter par pillage dans un texte)

Hafsa, Hamza, Jade, Zakarya

Grille de révision autonome

Grille de révision autonome	
Je déplace des phrases pour ordonner mon texte.	
Je remplace des mots pour éviter les répétitions.	
J'ajoute une idée pour rendre mon écrit plus effrayant.	

Texte support pour le pillage (groupe 6)

Sortant du brouillard, à une centaine de mètres, le Tyrannosaurus Rex avançait. Il dépassait d'une dizaine de mètres le sommet des arbres. Il arrivait planté sur d'énormes pattes, à larges enjambées, bondissant lourdement. Il ressemblait ainsi à un gigantesque dieu du mal. Ses pattes de derrière étaient de véritables masses d'os, recouvertes d'une peau caillouteuse et brillante, semblable à l'armure d'un terrible guerrier. Chaque cuisse représentait un poids d'une tonne de chair, d'ivoire et de mailles d'acier. Mais en haut de l'énorme cage thoracique sortaient ces deux pattes de devant ridicules, délicates, qui se balançaient devant lui, terminées par de vraies mains, mais qui auraient pu soulever les hommes comme des jouets. La tête elle-même était une pierre sculptée d'au moins une tonne agitée dans le ciel. La bouche béante laissait voir une rangée de dents aiguisées comme des poignards. L'animal roulait ses yeux, grands comme des oeufs d'autruche. Il ferma sa mâchoire avec un grincement de mort. Il courait, écrasant les buissons, déracinant les arbres, d'un pas glissant comme s'il dansait, incroyablement rapide et agile pour ses dix tonnes. Ses belles mains de reptile tâtaient l'air.

Extrait de la nouvelle « Tyrannosaurus Rex », *Un coup de tonnerre*, Ray Badbury, Gallimard jeunesse, 1999.

Annexe 14 : Exemples de textes révisés

Gabrielle

L'ogre est le plus terrible de tous les ogres. Il a un corps puissant, des cheveux pointus, un visage ^{Se monstre} ~~peur~~, le teint noir, les ongles crochus. Des dents ^{effrayant} ~~aiguës~~ qu'un couteau. ¹ Il les tire ^{les enfants} ~~les~~ de dessous le lit. ² Il engloutit sa proie ^{Ses sont aussi} ~~directe~~ sans les dents. Dès qu'il ronflait la maison, ^{ronfle} ~~trémble~~. L'ogre ^{Le géant} est le plus cruel de tous les ogres. Son haleine ¹

² est mauvaise.
est épouvantable.

Jade

^{Sortant du brouillard} L'ogre le plus terrible fait 200 de haut et 250 de tours. Il a les cheveux hérissés, pointus et piquants. Son visage a beaucoup de boutons blancs, son teint ^{est} ~~et~~ terne, ses yeux sont noirs. ^{Elle sont grand comme des œufs et comme des raigons.} Son regard est noir de terreur. Ces lèvres ^{est} ~~sont~~ de couleur rouge sang. ^{Il a deux rangées de dents, aiguës comme des raigons.} Son nez est crochu, ses dents sont pointues et éloignées les unes des autres. ^{Il brève sa mâchoire dans un bracement de mort.} Ses bras sont très longs, ses mains sont énormes, ses doigts sont recourbés, ses ongles sont tranchants, aigus et crochus. Il a des jambes gigantesques. Sa barbe et ~~ses~~ poils sont épais. L'ogre le plus terrible du monde mange vite, en grande quantité et salement. Il engloutit la chair fraîche. Sa voix fait trembler la planète et elle est très grave. Dès qu'il marche, il fait un bruit de tonnerre. Il est tout le temps grincheux, en colère et de mauvaise humeur. Il a une grosse hache pour ^{Il est incroyablement rapide. Il court 100 fois plus vite que le quipare impossible de prendre la fuite.} couper la tête des enfants, des bottes pour enjamber les villages pour attraper les enfants et une potion d'invisibilité pour ^{Il peut soulever des hommes comme des fuchs.} surprendre les enfants.

Annexe 15 : Analyse comparative des jets 1 et 2

Productions de Idil

Jet 1

Le petit Poucet aperçoit, imagine son portrait
L'ogre il est fous, il a des vêtements déchirés, il a un couteau dans
la main, il a un gros nez, il a des gros dent, il y a
des gros oreilles, il a des petits yeux.

Jet 2

L'ogre fait 1m 50 et il adore les enfants.
Il a un œil au milieu du front et il a
deux gros œils. Il a des dents pointues.
L'ogre a un nez recourbé et noir il a un gros
pied. L'ogre a des dents écrasées et il
renifle le soir. Il habite dans un manoir
sombre et chaque jour il va dans la forêt et
il aime bien attraper un loup et un renard.
Il dit qu'il est avare tout les enfants,
et il a des cheveux hérissés et il a un
couteau tranchant qu'il aplatit les enfants.
Et il a des pouvoirs magiques son objet est
son couteau tranchant

Productions de Gabrielle

Jet 1

Le petit nouet aperçoit l'ogre, imagine son portrait.
Cet ogre est grand. Il est féroce.
Il a un gros ventre, des grandes
chaussures, des grandes arilles.
Sa voix fait peur il a de grande dent.
Dans sa main il a un couteau.
Lorsqu'il dort il ronfle très
fort. L'ogre est très effrayant.

Jet 2

L'ogre est le plus terrible de tous les ogres.
Il a un corps puissant, des cheveux pointus,
un visage peur, le teint noir, les ongles
crochus. Des dents aiguisées qu'un couteau.
Il se cache de dessous le lit. Il
englait sa proie directe sans les
dents. Dès qu'il soufflait la maison.
L'ogre tue sa proie pour en sucer la
sang. Il est le plus cruel de tous
les ogres. Son âme est mauvaise.

Annexe 16 : Productions écrites des élèves

Le toilettage orthographique a été effectué

Noms des élèves	Jet 1 (évaluation diagnostique)	Jet 2	Jet final après révision
Ali	Il ressemble à un démon. Il regarde que des enfants pour les manger et la nuit il se réveille pour et les manger et quand il trouve des enfants ses yeux sortent et il est gros des grosses dents. Il a une voix.	Mon ogre a neuf têtes il a des grosses chaussures et à chaque fois il mange tous les enfants qu'il voit autour de lui. Et puis il mange de la chair fraîche il mange sa femme et de temps en temps il tue toute sa famille.	L'ogre le plus terrible du monde a neuf têtes. Il est gros et il a du sang partout. Il a des mains immenses, avec lesquelles il écrase les enfants. Il les engloutit. Ce cannibale féroce a des serpents qui sortent de sa bouche.
Angelina	L'ogre est super grand. Il est gros. Il est habillé avec un T-shirt marron avec un pantalon beige. Il a une ceinture en corde. Il a des bottes en peau d'animaux. L'ogre a une voix grave. Il arrive avec des fusils avec un air de méchant.	L'ogre est grand de taille il a des cheveux hérissés et dressés. Il a des boutons sur le visage. Il a les yeux rouges. Il a un nez crochu et une bouche horrible avec des dents pointues. Il a des bras poilus et des ongles coupants. Il a une tache de sang sur son pantalon. Il mord les enfants et leur suce le sang. Il a une ceinture volante pour attraper les enfants plus facilement et une hache tranchante.	L'ogre est grand de taille. Il a des cheveux hérissés et emmêlés. Ce monstre a des boutons sur le visage et des yeux rouges avec du sang. Son nez est crochu et sa bouche horrible avec des dents pointues et du sang. Il a des bras poilus et des ongles coupants. Cet assassin a une tache de sang sur son pantalon. Ce cannibale mord les enfants et leur suce le sang. Il a une ceinture volante pour rattraper les enfants plus facilement et une hache tranchante pleine de sang. S'il te voit dans la forêt il te dévore !

<p>Aya</p>	<p>L'ogre. Il a une tête ronde. Sa peau est verte. Il a un couteau dans sa main, des oreilles bien pointues. Son ventre est gros, un pantalon déchiré. Il est grand et il a des boutons.</p>	<p>L'ogre fait la taille de 3m 90 cm. Ses cheveux sont tout touffus il a le teint tout vert et plein de boutons très effrayants et son nez est crochu et des verrues. La bouche énorme et les dents longues et pointues la barbe tout hérissée les yeux énormes et gris. Ses bras longs et plein de poils les mains toutes aiguisées pointues les jambes toutes géantes son pantalon est plein déchiré. L'ogre sa façon de manger il mange n'importe comment quand il dévorait les humains. Voilà l'histoire qui va m'arriver maintenant l'ogre m'a capturée parce que je faisais plein de bêtises son caractère est très effrayant.</p>	<p>L'ogre mesure 3,90 m. Ses cheveux sont touffus, il a le teint vert et plein de boutons très effrayants. Son nez est crochu et avec des verrues. La bouche de ce monstre est épouvantable. Ses dents sont longues et pointues, sa barbe est touffue. Ses yeux sont énormes et gris. Ses bras sont longs et plein de poils. Ses ongles sont tout aiguisés. Les jambes du colosse sont géantes. Son pantalon est tout déchiré. Ce cannibale dévore les humains. Il habite dans un manoir sombre pour capturer les enfants.</p>
<p>Bakary</p>	<p>Grosse barbe, dents jaunes et cassés. Barbe marron, pas de cheveux et énervé. Sans enfant, pantalon rouge, pull noir.</p>	<p>L'ogre le plus terrible du monde il est colossal. Ses cheveux sont sales et courts. Ses yeux sont tout ronds et son nez est pointu. La barbe longue des dents aiguisées. Il s'attaque aux en les mordants il est tout le temps énervé.</p>	<p>L'ogre le plus terrible du monde est colossal. Ses cheveux sont sales et courts. Il a trois yeux tout ronds et son nez est pointu. Sa barbe est longue et ses dents sont aiguisées. Le monstre vorace s'attaque aux enfants en les mordant. Il est tout le temps énervé. Il s'attaque à tous les enfants qu'il croise en leur sautant dessus.</p>

<p>Dennis</p>	<p>L'ogre est méchant. Ses yeux sont noirs. Ses chaussures sont moches. Ses dents sont pointues. Ses mains sont énormes.</p>	<p>Mon ogre il est très grand qu'il dépasse la forêt. Sa peau est recouverte de boutons il a du sang sur son pantalon il a les yeux rouges il mange les petits enfants et de la chair fraîche. Et quand il passe devant les gens les gens s'évanouissent. Il a une barbe énorme qu'elle recouvre la ville et il a une hache bien aiguisée et il tue les enfants pour en sucer le sang.</p>	<p>Mon ogre est si géant qu'il dépasse la forêt. Sa peau est recouverte de boutons. Ses yeux sont rouges. Son nez est crochu. Sa bouche est énorme. Il a des dents jaunes. Ce colosse a une barbe gigantesque qui recouvre la ville et quand il passe devant les gens, ils s'évanouissent. Ce monstre effrayant a une hache bien aiguisée. Il tue les enfants pour en sucer le sang.</p>
<p>Einis</p>	<p>Ses bottes sont grosses et marron foncé. Il a une femme et sept filles. Il a un t-shirt blanc avec des bretelles.</p>	<p>Mon ogre est gros, au teint noir avec un short déchiré et son haut aussi. Il est méchant, et tous les enfants qu'il voit il les tue et il mange souvent de la viande. Il mange beaucoup et il est très fort il est toujours énervé il a des longs ongles et des gros doigts et il est toujours avec sa hache. Son pouvoir est de voler.</p>	<p>L'ogre est gros comme un ours, il a le teint noir. Il porte un short et un T-shirt déchiré. Ce monstre méchant est toujours en train de manger tous les enfants. L'ogre les flaire et il les tue. Il mange toujours de la chair fraîche. Il est très violent et toujours de mauvaise humeur. Ses ongles sont longs et ses doigts puissants. Son pouvoir le fait voler. Il habite au fond d'une forêt sombre pour chasser les enfants qui le dérangent.</p>

<p>Gabrielle</p>	<p>Cet ogre est grand. Il est féroce. Il a un gros ventre, des grandes chaussures, des grandes oreilles. La voix fait peur. Il a de grandes dents. Dans sa main, il a un couteau. Quand il dort, il ronfle très fort. L'ogre est très effrayant.</p>	<p>L'ogre est le plus terrible de tous les ogres. Il a un corps puissant, des cheveux pointus, un visage peur, le teint noir, les ongles crochus. Des dents aiguisées qu'un couteau. Il les tire de dessous le lit. Il engloutit sa proie direct sans les dents. Dès qu'il ronflait la maison. L'ogre tue sa proie pour en sucer le sang. Il est le plus cruel de tous les ogres. Son haleine est mauvaise.</p>	<p>Ce monstre est le plus terrible de tous les ogres. Il a un corps puissant, des cheveux ébouriffés, un visage effrayant, le teint noir, des ongles crochus. Ses dents sont aussi aiguisées qu'un couteau. Son haleine est épouvantable. L'ogre tire les enfants de dessous le lit. Il tue sa proie pour en sucer le sang. Il l'engloutit directement sans les dents. Dès qu'il ronfle, la maison tremble. Ce géant est le plus cruel de tous les ogres.</p>
<p>Hafsa</p>	<p>Cet ogre a des gros yeux marron. Ses cheveux sont courts et bouclés. Il a une bouche énorme. Sur son nez, il a une grosse verrue. Il a un pantalon troué vert et un pull rouge. Il a un couteau rempli de sang. Ses dents sont toutes noires. Il a des chaussures marron trouées. Il est grand de taille et il est gros.</p>	<p>Cet ogre est gros et grand. Ses cheveux sont piquants. Il a un œil au milieu du front rouge. Cet horrible monstre a un nez crochu avec un bouton rempli de pu. Sa bouche est grande et puissante. Il a des dents noires et pointues. Son haleine sent le camembert pourri. Ce terrible monstre a beaucoup de poils. Ses bras sont énormes. Il a des mains longues et fortes. Ses doigts sont éloignés les uns des autres. Cet ogre a les ongles très bien aiguisés et pointus. Il mord des petits enfants pour en sucer le sang. Quand il parle la terre tremble. Il attrape les enfants par la</p>	<p>Cet ogre dépasse les arbres et il est colossal. Ses cheveux sont puants. Il a un œil rouge au milieu du front. Cet horrible monstre a un nez crochu avec un bouton rempli de pu. Sa bouche est grande et puissante. Il a des dents noires pourries et pointues comme des épines. Son haleine sent le camembert pourri. Ce terrible monstre a beaucoup de poils. Ses bras sont énormes. Ce prédateur a des mains longues et fortes. Ses doigts sont éloignés les uns des autres. Cet ogre a les ongles très bien aiguisés, comme des couteaux et pointus. Ce géant mord des</p>

		peau du cou. Il est toujours de mauvaise humeur.	petits enfants pour en sucer le sang et il mange de la chair fraîche. Quand il parle, la terre tremble. Il attrape les enfants par la peau du cou. Il est toujours de mauvaise humeur.
Hamza	L'ogre est gros et grand avec une chemise à carreaux et des bretelles. Et il a une tête affreuse et ses dents affreux et ses cheveux affreux. Et ses yeux sont rouges et son visage est barbu beige. Et il porte des bottes noires. Et il a plein de cicatrices. Et il fume avec les cigarettes.	L'ogre a un corps colossal, ses cheveux sont hérissés et piquants, ses yeux sont rouges et son regard est terrible, son nez est pointu, sa bouche est toute sèche, ses dents sont très aiguisées et de sang, ses oreilles sont moyennes, ses bras sont musclés, sa main est grosse ses ongles sont aiguisés et géants et avec du sang, et ses poils étaient épais et piquants, ses jambes étaient musclées et longues et ses pieds sont horribles et pointus. Quand il mange il en a partout. Il est très puissant. Et quand il parle ou il marche le monde tremble. Et sa voix est grave. Il tire les cheveux des ogres et ogresses. Son pouvoir c'est de donner des malédictions à qui il veut. Et sa hache peut trouver la proie et le couper la tête. Dans son visage il y a du	L'ogre a un corps colossal. Sur son visage, il y a du sang et une cicatrice. Ses cheveux sont hérissés et puants, ses yeux sont rouges et son regard est terrible. Son nez est pointu, sa bouche est toute sèche, ses dents sont très aiguisées comme des poignards. Ses oreilles sont immenses comme celles d'un éléphant. Ses bras sont musclés, ses mains sont très puissantes, ses ongles sont aiguisés et géants avec du sang. Ses poils sont épais et piquants, ses jambes sont gigantesques et ses pieds sont horribles et pointus. Quand il mange, il ferme sa mâchoire avec un grincement de mort. Quand il parle ou marche, le monde tremble. Sa voix est grave. Ce prédateur cruel tire les cheveux des enfants. Son pouvoir c'est de donner des malédictions et

		sang et une cicatrice. Et c'est le plus puissant du monde.	il peut tuer qui il veut en claquant des doigts. Sa hache peut trouver sa proie et lui couper la tête. C'est l'ogre le plus puissant du monde.
Hassan	L'ogre est grand. Il peut dépasser l'école. Il a des grandes canines. Il a de la force. Il a des grandes chaussures et un couteau. Je pense qu'il a une grande bouche pour manger des enfants et des animaux et une ceinture pour frapper les gens.	L'ogre est grand. Quand il marche les maisons se cassent. Ses yeux sont gris, il a des poils presque partout sur le visage. Il a le nez crochu et les cheveux hérissés. La bouche fait peur. Sur son visage il y a beaucoup de boutons. Ses cils sont piquants, les oreilles grandes. Il a les mains poilues et les ongles piquants. Il est tout le temps fâché et court vite pour chasser des enfants ou des animaux. Il a aussi une hache ou un couteau pour tuer et couper des arbres.	L'ogre est géant. Ses jambes mesurent 45 mètres de haut. Quand il marche les maisons s'effondrent. Ses cheveux sont hérissés. Ses yeux sont gris, il a des poils presque partout sur le corps. Il a le nez crochu et pointu. La bouche du monstre fait peur aux habitants. Son visage est recouvert de boutons. Ses cils sont bien fournis et ses oreilles sont énormes. Ce prédateur a les mains poilues et les ongles piquants. L'ogre est tout le temps fâché et court vite pour chasser des enfants ou des animaux. Il a aussi une hache ou un couteau pour tuer et couper des arbres. A chaque repas, ce monstre se goinfre de chair fraîche.
Idil	L'ogre, il est fou. Il a des vêtements déchirés. Il a un couteau dans la main. Il	L'ogre fait 1m50 et il adore les enfants. Il a un œil au milieu du front et il a deux grosses	L'ogre mesure 3,90 m et pour son déjeuner il mange des enfants. Ce monstre a un œil

	<p>a un gros nez. Il a des grosses dents. Il a des grosses oreilles. Il a des petits yeux.</p>	<p>oreilles. Il a des dents pointues. L'ogre a un nez recourbé et noir il a un long pied. L'ogre a des doigts écrasés et il renifle le soir. Il habite dans un manoir sombre et chaque jour il va dans la forêt et il ouïr pour attraper un loup et un renard. Il dévore et avale tous les enfants. Et il a des cheveux hérissés et il a un couteau tranchant qu'il aplatit les enfants. Et il a des pouvoirs magiques son objet est son couteau tranchant.</p>	<p>au milieu du front et il a deux grosses oreilles. Ses dents sont pointues. L'ogre a un nez recourbé et noir. Ce cannibale a des longs pieds. L'ogre a des doigts écrasés. Ce monstre habite dans un manoir sombre et chaque jour il va dans la forêt. Il flaire ses proies. Ce monstre a une bonne ouïe pour attraper un loup et un renard. L'ogre dévore et avale tous les enfants. Il a des cheveux hérissés et un couteau tranchant pour aplatir les enfants. Ce mangeur d'enfants peut se téléporter où il veut.</p>
<p>Jade</p>	<p>L'ogre est gros, il a une grosse barbe. Il est grand et fort. Il a des vêtements déchirés. Il a un gros nez. Ses oreilles sont rondes. Ses dents sont grosses et pointues. Quand il marche on entend des gros boom.</p>	<p>L'ogre le plus terrible fait 200 de haut et 250 de tour. Il a les cheveux hérissés, pointus et piquants. Son visage a beaucoup de boutons blancs, son teint est terne, ses yeux sont noirs, son regard est noir de terreur. Ses lèvres sont de couleur rouge sang. Son nez est crochu, ses dents sont pointues et éloignées les unes des autres. Ses bras sont très longs, ses mains sont énormes, ses doigts sont recourbés, ses ongles sont tranchants, aigus et crochus. Il a des jambes</p>	<p>Sortant du brouillard, l'ogre le plus terrible mesure 2 m de haut et 2,50 m de tour comme un gigantesque dieu du mal. Il a les cheveux hérissés, pointus et piquants. Son visage a beaucoup de boutons blancs, son teint est terne, ses yeux sont noirs. Ils sont grands comme des œufs d'autruche. Son regard est noir de terreur. Son nez est crochu. Ses lèvres sont de couleur rouge sang, ses dents sont pointues et éloignées les unes des autres. Il a deux rangées de</p>

		<p>gigantesques. Sa barbe et ses poils sont épais. L'ogre le plus terrible du monde mange vite, en grande quantité et salement. Il engloutit la chair fraîche. Sa voix fait trembler la planète et elle est très grave. Dès qu'il marche, il fait un bruit de tonnerre. Il est tout le temps grincheux, en colère et de mauvaise humeur. Il a une grosse hache pour couper la tête des enfants, des bottes pour enjamber les villages pour attraper les enfants et une potion d'invisibilité pour surprendre les enfants.</p>	<p>dents aiguisées comme des poignards. Ses bras sont très longs, ses mains sont énormes, ses doigts sont recourbés, ses ongles sont tranchants, aigus et crochus. Il a des jambes gigantesques. L'ogre le plus terrible du monde mange vite, en grande quantité et salement. Il engloutit la chair fraîche. Sa voix fait trembler la planète et elle est très grave. Dès qu'il marche, il fait un bruit de tonnerre. Il est incroyablement rapide. Il court cent fois plus vite que le guépard. Impossible de prendre la fuite. Il est tout le temps grincheux, en colère et de mauvaise humeur. Il a une grosse hache pour couper la tête des enfants, des bottes pour enjamber les villages pour les attraper et une potion d'invisibilité pour les surprendre. Il peut soulever des hommes comme des jouets.</p>
Janaïka	<p>L'ogre est gros et moche. Il ne voit rien et grand. Il a un couteau et un peu de cheveux sur la tête.</p>	<p>L'ogre fait 30 mètres de haut. Les cheveux sont aiguisés. Il y a des boutons sur le visage les bras sont longs. Un œil au milieu du front</p>	<p>L'ogre mesure 30 m de haut. Ses cheveux sont en pagaille. Le monstre a des boutons sur le visage. Ses bras sont longs. Il a un œil</p>

		<p>qui est rouge. Le nez est crochu la bouche est si horrible qu'elle faisait peur. Ce monstre a les ongles recourbés pour tuer les enfants. Il a la barbe épaisse il mord les petits enfants pour en sucer le sang et il a un odorat très développé. Il a une puissante force il attrape les unes par les cheveux. L'ogre est toujours de mauvaise humeur. L'ogre peut se transformer en animal. Il utilise une épée.</p>	<p>au milieu du front qui est rouge. Son nez est recourbé, sa bouche est si horrible qu'elle fait peur. Ce monstre cruel a les ongles tranchants pour tuer les enfants. Il a la barbe épaisse, longue et piquante. Il mord les petits enfants pour en sucer le sang. Ce prédateur a un odorat très développé. Il a une force puissante. Il attrape ses victimes par les cheveux. L'ogre est toujours de mauvaise humeur. Il peut se transformer en animal en un clin d'œil. Il utilise une épée aiguisée pour chasser.</p>
Jeanine	<p>L'ogre, il est grand et fort. Il est riche et gros. Il a des cheveux courts. Ses yeux sont noirs. Il est méchant. Sa voix est bizarre. Son visage est sombre. L'ogre est marié. C'est un roi. Sa maison est géante.</p>	<p>L'ogre une longue barbe qui pique comme un couteau. Quand l'ogre ouvre la bouche les gens s'évanouissent. L'ogre a dévoré un enfant au petit déjeuner. L'ogre a pris une énorme hache pour tuer les enfants. Quand les gens rencontrent l'ogre ça fait envie de vomir. Son visage a plein de boutons. Les dents de l'ogre sont si piquantes qu'il peut manger un os. Les cheveux de l'ogre sont si hérissés ça dirait des pics. Les gens ont peur de l'ogre car ils se cachent pour ne pas être</p>	<p>L'ogre est si grand qu'il peut dépasser les maisons à 20 étages. Les cheveux de l'ogre sont si hérissés qu'on dirait des pics. Son visage est plein de boutons. Il a des yeux rouges comme le sang. Il a une longue barbe qui pique comme des épines. Quand il ouvre la bouche les gens s'évanouissent. Les dents de l'ogre sont si pointues qu'il peut manger un enfant au petit déjeuner. Cet assassin a une énorme hache pour tuer les enfants. Les gens ont peur de l'ogre car</p>

		dévorés par l'ogre. L'ogre est si grand qu'il peut dépasser les maisons à 20 étages. L'ogre vit dans la forêt pour manger les animaux. L'ogre est si puissant qu'il peut détruire un arbre gigantesque. L'ogre a tellement de force qu'il peut détruire une voiture.	il se téléporte pour tuer les enfants. L'ogre vit dans la forêt pour manger les animaux. Il est si puissant qu'il peut détruire un arbre gigantesque. Il a tellement de force qu'il peut détruire des voitures.
Joel –Axel	L'ogre est grand et il a un couteau. Il fait peur. Il a de longs cheveux. Il a un gros nez, il a une petite bouche. Ses yeux sont noirs. Il a de grosses dents. Il aime les enfants. Il les mange et des grandes oreilles.	L'ogre a une taille tellement énorme qu'elle dépasse les forêts et les montagnes. Ses cheveux sont hérissés et dressés. Son regard est maléfique. Son nez est recourbé et il y a des boutons. Son odeur est tellement forte que quand il passe devant les fleurs elles se fanent. Ses ongles sont aiguisés. Ses dents sont pointues et sa barbe est longue et piquante. Il suce les enfants. Ses bras sont musclés et forts. Son humeur est désagréable. Sa ceinture est volante et il peut retrouver les enfants. Il a une hache tranchante.	L'ogre a une taille si colossale qu'il dépasse les forêts et les montagnes. Ses cheveux sont hérissés et touffus. Son regard est maléfique. Son nez est recourbé. Son odeur est si épouvantable que quand il passe devant les fleurs, elles se fanent. Ses ongles sont aiguisés. Ses dents sont pointues et sa barbe est longue et piquante. Il suce le sang des enfants. Ses bras sont musclés et forts. Son humeur est désagréable. Sa ceinture est volante et il peut retrouver les enfants en un clin d'œil. Il a une tache tranchante et il peut se transformer en loup les soirs de lune. Et quand il mange les humains, il laisse les cadavres.

<p>Khamzat</p>	<p>L'ogre avait une main grande et il avait une grosse dent pour manger. Il portait une botte et une tête terrifiante avec des yeux rouges. Il portait aussi un pull rouge et il avait porté un sac pour manger les enfants.</p>	<p>L'ogre est grand et gros et des cheveux horribles et un visage terrible des yeux au milieu du front avec un nez crochu et long et une bouche dégueu avec du sang et puis des dents écartées et longues et une barbe longue et une grosse moustache avec des bras grands et puissants et des mains piquantes et longs avec des jambes poilues et tordues. La force de l'ogre est puissante qui peut soulever une maison et qu'il avait sans pitié et sans de paix aussi il dévore des enfants pour en sucer le sang et habillé avec le teint noir avec des bottes et ses pouvoirs des bottes qui peut trouver les chemins de sa proie et transformer en animal pour tuer et il porte une hache pointue pour couper la tête.</p>	<p>L'ogre est grand et gros. Il a des cheveux horribles et un visage terrible, des yeux au milieu du front avec un nez crochu et long. Ce monstre a une bouche dégoûtante avec du sang et des dents écartées et longues. Sa barbe est géante, et il a une grosse moustache et des bras colossaux et puissants. Ses mains sont griffantes et ses jambes poilues et tordues. La force de l'ogre est si puissante qu'il peut soulever une maison. Il est sans pitié et toujours en colère. Il dévore des enfants pour un sucer le sang. Cet ogre porte un manteau noir avec des bottes magiques qui peuvent l'aider à trouver les chemins de sa proie et le transformer en animal pour tuer. L'ogre porte une hache pointue pour couper la tête de ses victimes.</p>
<p>Lia</p>	<p>L'ogre, il a des dents bizarres. Il a des grands yeux qui font peur. Il a un couteau. Il a une voix grave. Il a des jambes bizarres.</p>	<p>Mon ogre est méchant il mesure 2m50 ses cheveux sont hérissés son visage est plat il a le teint noir il a un bras long et l'autre bras petit il est riche mais affreux violent il a des</p>	<p>Mon ogre est méchant, il mesure 4,90 m. Ses cheveux sont hérissés, son visage est plat, son teint est noir. Le monstre a un bras long et l'autre bras est petit. Ce prédateur</p>

		<p>jambes longues il a les yeux gris terribles le nez crochu la bouche pleine de sang les mains pleines de boutons les dents piquantes la barbe épaisse il mange tous les enfants qui viennent chez lui il est puissant il peut se téléporter il a une potion.</p>	<p>est riche mais affreux et violent. Il a des jambes longues et des yeux gris terribles, le nez crochu, la bouche remplie de sang, les mains pleines de boutons, les dents piquantes et la barbe épaisse. Ce cannibale mange tous les enfants qui viennent chez lui. Il est puissant. Cet ogre peut se téléporter grâce a une potion. Dans la nuit, il apparaît pour dévorer ses petites proies.</p>
Mathéo	<p>L'ogre ressemble à un démon. Il est gros. Il est chauve. Il a des yeux de démon. Et il a des bras avec des veines.</p>	<p>Ses cheveux sont aiguisés. Son visage a des boutons. Ses yeux sont grands gros. Ses dents sont pointues. Sa barbe est piquante. Ses doigts sont recourbés. Ses ongles sont aiguisés. Sa main a plein de veines. Son nez est tranchant. Ses cuisses sont longues. Ses jambes sont grosses ses pieds sont fort grands. Il mange de la chair fraîche et il mord au cou pour tuer sa proie. Il arrache des morceaux de sa proie et les avale directement. Il mange sans les dents il saisit sa proie. Le plus terrible ogre du monde, il est toujours de mauvaise humeur, il veut toujours manger de la chair fraîche, il suce le</p>	<p>Les cheveux de l'ogre sont emmêlés. Son visage a des boutons. Ses yeux sont grands et gros, son nez énorme. Ses dents sont pointues. Sa barbe est piquante. Ses doigts sont recourbés. Ses ongles sont aiguisés. Ses mains ont plein de veines. Il mange de la chair fraîche et il mord au cou pour tuer sa proie. L'ogre le plus terrible du monde est toujours de mauvaise humeur. Il suce le sang des petits garçons. Il a des pouvoirs magiques comme voler et tuer tout le monde. Il a des objets comme une épée, une hache, un bâton fer.</p>

		sang des petits garçons. Il a des pouvoirs magiques comme voler, tuer tout le monde qui veut. Il a des objets comme une épée, une hache, un bâton de fer.	
Oumou Salama	Absente	Il a des ongles jaunes il pue de la bouche il a un nez pointu et des cheveux hérissés et il a des rides sur le visage et il mange vite il boit vite. Il est gros. Il a des cheveux hérissés. Il a des rides et un nez pointu. Il a des petites oreilles et un double menton. Ses dents sont jaunes. Il a une grande barbe sale qui cache sa petite bouche. Il n'a pas de sourcils. Ses bras sont gros et il a des saletés entre les ongles. Il s'énerve vite. Il mange salement les enfants dans la forêt. Il a le pouvoir de se téléporter pour vite aller chercher des enfants. Ses orteils sont pointus. Il fait peur à tous les enfants.	L'ogre a des cheveux hérissés et il a des rides sur le visage. Il a des yeux rouges. Il n'a pas de sourcils. Son nez est pointu et il a de petites oreilles. Ses bras sont énormes et il a des saletés entre les ongles. Ce monstre a une grande barbe sale qui cache sa petite bouche. Ses dents sont jaunes. Ce géant a le pouvoir de se téléporter pour aller chercher vite des enfants. L'ogre est gigantesque, il s'énerve vite et il fait peur à tout le monde.
Ryan	Il a des petits yeux. Il a un couteau. Il est gros. Il a des petits cheveux. Il a faim. Il est vieux.	L'ogre il est gros et grand. Les cheveux sont gris hérissés. Il a un œil au milieu du front. Le nez est long et crochu. La bouche a une puissante mâchoire. Les dents sont pointues et aiguisées. Les bras sont longs. Les mains	L'ogre est colossal. Ses cheveux sont gris et hérissés. Il a un œil au milieu du front. Son nez est long et crochu. Sa bouche a une puissante mâchoire. Ses dents sont pointues et aiguisées. Ses bras sont géants.

		<p>sont forts grandes et puissantes. Les doigts sont longs et éloignés. Les ongles sont acérés et recourbés. Il mord au cou pour tuer sa proie. Il flaire, il sent la chair fraîche. Il se transforme en toutes formes d'animaux. Les bottes magiques il peut être petit ou plus grand.</p>	<p>Ses mains sont gigantesques. Ses doigts sont longs et éloignés. Ses ongles sont acérés et recourbés. Ce monstre mord au cou pour tuer sa proie. Il flaire, il sent la chair fraîche. L'ogre se transforme en toutes formes d'animaux dangereux. Grâce à ses bottes magiques, il peut être petit ou plus grand pour attraper les enfants et les dévorer.</p>
Sakina	<p>L'ogre est gros. Sur lui il cache une hache. Il a des gros yeux. Il a un peu de cheveux et il fait peur.</p>	<p>L'ogre le plus terrible du monde a des cheveux hérissés. Il a des dents pointues et écartées. Il a des ongles courbés. Quand il parle la maison tremble. Il a des boutons partout sur le visage. Il a du sang qui dégouline de partout sur ses habits. Au lieu de mâcher il engloutit. Il a des grandes jambes. Il est géant. Il a une barbe toute grise. Il est très sévère. Il a des bottes magiques pour courir vite. Il est violent. Il a des yeux gris. Il a des cheveux sales.</p>	<p>L'ogre le plus terrible du monde a des cheveux hérissés. Il mesure 30 m de haut. Ses dents sont pointues et écartées. Ses ongles sont courbés. Quand il parle, la maison tremble. Son visage est recouvert de boutons. Il a du sang qui dégouline partout sur ses habits. Il engloutit les enfants pour son dîner. Ses jambes sont énormes. Ce mangeur d'enfants est géant. Il a une barbe toute grise. Ce monstre est très sévère. Il a des bottes pour courir vite. Ce cannibale est violent. Ses yeux sont gris. Ses cheveux sont sales.</p>

<p>Zakarya</p>	<p>absent</p>	<p>L'ogre est colossal, une tête boutonreuse remplie de sang, il a des gros bras et jambes dont les veines sont visibles, des mains géantes avec des ongles très très coupants. Il avait trois yeux rouges et des cheveux poilus et piquants, ses dents sont très écartées les unes des autres et elles étaient si pointues que même du fer ne peut pas les briser. Il a une langue de serpent abominable et une haleine empoisonnée, dès qu'il ouvre la bouche, les gens mouraient et il a les pieds les plus poilus du monde entier, il a aussi un katana japonais de la taille de cinq éléphants empilés et il y avait du sang violet épouvantable.</p>	<p>L'ogre est colossal, il a une tête boutonreuse remplie de sang. Ses bras sont énormes et ses jambes sont gigantesques avec des veines visibles. Il possède des mains géantes avec des ongles très coupants. Il a trois yeux rouges et des cheveux hérissés. Les dents sont très écartées les unes des autres et elles sont si solides que même du fer ne peut pas les briser. Ce monstre a une longue langue de serpent abominable et une haleine empoisonnée. Dès qu'il ouvre la bouche, les gens meurent. Il a les pieds les plus poilus du monde entier. Ce barbare a aussi un Katana japonais de la taille de cinq éléphants empilés avec du sang violet épouvantable.</p>
-----------------------	---------------	--	---

Annexe 17 : Tableau comparatif de l'emploi des adjectifs entre le jet 1 et le jet 2

Adjectifs utilisés	Occurrences dans le jet 1	Occurrences dans le jet 2
Gros	33	17
Grand	20	19
Noir	6	9
Petit	5	8
Marron	5	0
Rouge	5	8
Pointu	4	19
Déchiré	3	2
Bizarre	3	0
Fort	3	7
Énorme	2	7
Rond	2	1
Grave	2	2
Jaune	2	0
Moche	2	0
Vieux	1	0
Effrayant	1	2
Court	1	1
Bouclé	1	0
Blanc	1	1
Beige	1	0
Terrifiant	1	0
Chauve	1	0
Cassé	1	0
Énervé	1	2
Long	0	22
Puissant	0	13
Aiguisé	0	13
Piquant	0	12
Hérissé	0	11
Crochu	0	11

Terrible	0	10
Gris	0	7
Tranchant	0	7
Recourbé	0	6
Horrible	0	6
Poilu	0	5
Mauvais	0	5
Coupant	0	4
Sale	0	4
Géant	0	4
Musclé	0	4
Épais	0	4
Magique	0	4
Colossal	0	3
Méchant	0	2
Gigantesque	0	2
Dressé	0	2
Touffu	0	2
Vert	0	2
Violent	0	2
Volant	0	2
Cruel	0	1
Pourri	0	1
Moyen	0	1
Écrasé	0	1
Sombre	0	1
Grincheux	0	1
Maléfique	0	1
Boutonneuse	0	1
Épouvantable	0	1
Abominable	0	1
Empoisonné	0	1
Sévère	0	1
Acéré	0	1
TOTAUX	107	287

Annexe 18 : Entretiens d'explicitation

Verbatim de l'entretien d'explicitation de Joël-Axel

 [Lien de téléchargement de la vidéo](#)



1. **PE** : Joël-Axel, je te propose, si tu es d'accord, de revenir sur le moment où tu as écrit ton texte du portrait de l'ogre. Es-tu d'accord ?
2. **J-A** : Oui.
3. **PE** : Oui. Alors, qu'est-ce que tu as fait en premier ?
4. **J-A** : Bah, en premier bah on a, bah on a parlé de sa... de son physique et de sa taille.
5. **PE** : Comment tu as fait pour parler de son physique et de sa taille ?
6. **J-A** : Bah... bah j'ai inventé des mots... enfin... enfin, enfin j'ai repris les mots qui z'étaient... (2 sec) enfin j'ai repris les mots qui z'étaient dans... (1 sec) dans le cahier bleu.
7. **PE** : Alors comment tu as fait pour reprendre les mots qui étaient dans le cahier bleu ?
8. **J-A** : Bah j'ai révisé.
9. **PE** : T'as révisé. Comment tu fais quand tu révises ?
10. **J-A** : Bah... bah j'mémo... bah, je... mémore les mots... enfin je... enfin j'les apprends... ens... ensuite j'ai essayé de souhaiter de m'en souvenir.
11. **PE** : Et comment tu fais quand tu essaies de t'en souvenir ?
12. **J-A** : Bah j'demande à mes parents de me dire un truc. Enfin...comment expliquer ça... (2 sec) En fait je... (4 sec) Comment expliquer... (2 secondes) En fait mes mots dé... déjà j'les apprends, ens...ens...ens...ensuite je ferme mon cahier et j'les... en fait c'est comme une poésie que tu dois apprendre mais tu fermes ton cahier et quand tu...et quand...et quand...et quand tu t'en rappelles pas et bah tu vas regarder et ensuite tu mémorises, tu mémorises et tu mémorises.
13. **PE** : D'accord, comment tu fais ensuite ?
14. **J-A** : Bah... bah ensuite... bah ensuite quand tu l'apprends par cœur et bah, et bah tu la révises dans ta tête.
15. **PE** : D'accord, et comment tu as fait pour ensuite écrire ?
16. **J-A** : (3 sec) Comment j'ai fait pour écrire...
17. **PE** : Tu, Tu as commencé par imaginer ton ogre ? Et après qu'est-ce que tu as fait ? T'as mémorisé des mots.
18. **J-A** : Oui, je les ai mémorisés.
19. **PE** : Et qu'est-ce que... qu'est-ce que tu fais avec les mots que tu as mémorisés ?
20. **J-A** : Bah, bah, bah, bah j'me les... bah j'me les sers... bah... pour écrire le portrait de l'ogre.
21. **PE** : Et comment tu fais pour écrire ?
22. **J-A** : (4 sec) Bah tu... bah j'm'entraîne.
23. **PE** : Tu t'entraînes, et comment tu fais quand tu t'entraînes ?
24. **J-A** : Bah tu t'entr... bah... bah tu mémorises les mots, et quand tu t'arr... attends... bah tu t'entraînes.
25. **PE** : Et comment tu fais après quand tu écris ?

26. **J-A** : Bah, bah tu essaies de lire, après tu...
27. **PE** : Tu as mémorisé des mots chez toi, à la maison avec tes parents. En ouvrant, en fermant le cahier.
28. **J-A** : Enfin pas avec mes parents, tout seul.
29. **PE** : Tout seul. Et après, tu as ouvert le cahier pour vérifier. Et tu t'es entraîné, entraîné, entraîné à mémoriser les mots. Et après, comment tu fais, quand tu écris ton texte ?
30. **J-A** : Bah tu... bah tu... bah j'men rappelle.
31. **PE** : Tu t'appelles des mots. Et qu'est-ce qui se passe quand tu te rappelles des mots ?
32. **J-A** : Et ben... et ben tu les écris... enfin, enfin après j'les écris.
33. **PE** : Et comment tu fais pour les écrire ? Tu les écris tous ?
34. **J-A** : Enfin non, j'en prends quelques-uns.
35. **PE** : Alors comment tu fais pour en prendre quelques-uns ?
36. **J-A** : Bah j'les choisis.
37. **PE** : Comment tu fais pour les choisir ?
38. **J-A** : (2 sec) Heu... Bah... bah, bah je choisis celui qui est le plus terrible.
39. **PE** : Tu choisis le plus terrible. Et comment tu sais / (interruption)
40. **J-A** : Pour moi.
41. **PE** : Pour toi. Et comment tu sais que c'est le plus terrible pour toi ?
42. **J-A** : (3 sec) Bah... (3 sec) bah parce que bah... parce que j'trouve que c'est... bah que c'est le plus terrible.
43. **PE** : Et comment tu l'sais que c'est le plus terrible ?
44. **J-A** : Bah, bah j'fais une phrase. Enfin, j'fais une phrase avec tous les mots. Et ens... bah tu fais une phrase avec tous les mots et ensuite heu... en fait tu fais une phrase avec tous les mots et ens... et ens... et ensuite j'essaie de m'en... de dire qui est le plus terrifiant.
45. **PE** : Qu'est-ce qui est le plus terrifiant et comment tu sais, que c'est celui-là qui est le plus terrifiant ?
46. **J-A** : Bah j'ai fait une phrase. Enfin, j'fais des phrases.
47. **PE** : Tu fais des phrases...
48. **J-A** : Enfin, je fais une phrase et je... et je prends chaque mot.
49. **PE** : Tu prends chaque mot. Tu prends chaque mot dans les phrases. Ça veut dire quoi ça tu prends chaque mot ?
50. **J-A** : Bah, quand j'veux dire que j'prends chaque mot, et bah par exemple : « L'ogre est le plus terrible du monde. » Et bah je... et bah...et bah... et bah ensuite je fais cette même phrase mais je change de synonyme.
51. **PE** : Tu utilises des... Tu changes de synonyme ?
52. **J-A** : Oui, à chaque fois.
53. **PE** : Et comment après tu fais ?
54. **J-A** : Pour savoir qui est le plus terrifiant ?
55. **PE** : Oui, comment tu fais ? Tu changes les mots, tu changes les synonymes dans la phrase pour savoir lequel est le plus terrible. Et comment tu fais après pour choisir ?

56. **J-A** : Bah... bah les sens enfin... le sens.
57. **PE** : Ça veut dire quoi ça le sens ?
58. **J-A** : Bah ça veut dire que c'est le sens, bah ça veut dire que par exemple : « L'ogre a un couteau tranchant. » Bah « l'ogre a un couteau piquant. » ça marche pas bien, mais si l'ogre a un couteau tranchant et ben... et ben ça marche.
59. **PE** : Alors quand tu dis que ça marche, qu'est-ce que ça veut dire que ça marche ?
60. **J-A** : Ça veut dire que ça a du sens.
61. **PE** : Et qu'est-ce que ça veut dire pour toi que ça a du sens ?
62. **J-A** : Bah quand l'ogre a un couteau piquant, ça fait pas trop peur. Mais quand tu dis « tranchant » et ben ça fait peur.
63. **PE** : D'accord. Et qu'est-ce que tu fais après ?
64. **J-A** : Bah... bah après... bah j'mets le mot qui est le plus terrible.
65. **PE** : Tu mets le mot qui est le plus terrible. Et qu'est-ce que tu fais ensuite ?
66. **J-A** : Bah, ensuite j'l'écris.
67. **PE** : Tu l'écris.
68. **J-A** : Oui.
69. **PE** : D'accord. Est-ce que tu as fait autre chose après ?
70. **J-A** : Non.
71. **PE** : Alors si tu es d'accord on peut s'arrêter là.
72. **J-A** : Oui.
73. **PE** : Oui. Alors voilà, ce que j'ai compris. J'ai compris que quand tu as voulu écrire ton texte du portrait de l'ogre, tu... dans ta tête, tu as mémorisé des mots.
74. **J-A** : Oui
75. **PE** : Et ensuite, tu essaies de... de... de mettre les mots dans une phrase. Tu changes les synonymes. Et ensuite, tu choisis celui qui fait le plus peur. Et quand tu as choisi celui qui fait le plus peur, après tu l'écris dans ta phrase. Est-ce que c'est bien ça ? Est-ce que j'ai bien compris ?
76. **J-A** : Oui
77. **PE** : Oui. Est-ce qu'il y a autre chose que tu voudrais ajouter ?
78. **J-A** : Non
79. **PE** : Est-ce que tu... est-ce que tu penses que c'que tu fais tu voudrais le garder pour écrire d'autres textes ?
80. **J-A** : Oui
81. **PE** : Qu'est-ce que tu voudrais garder ?
82. **J-A** : Bah tout. Toutes mes techniques.
83. **PE** : Toutes tes techniques. Est-ce qu'il y a une technique que tu préfères ?
84. **J-A** : Oui c'est celle-là.
85. **PE** : C'est laquelle ?
86. **J-A** : Bah celle que j'viens de dire.

87. **PE** : Celle où tu... où tu mets des mots dans ta tête en utilisant des synonymes ? Et après tu choisis le mot que tu... sembles le plus... celui qui fait le plus peur, celui qui est le plus approprié.

88. **J-A** : Oui

89. **PE** : D'accord. Merci Joël-Axel.

90. **J-A** : De rien.

Verbatim de l'extrait d'entretien d'explicitation de Mathéo



 [Lien de téléchargement de la vidéo](#)

1. **PE** : Qu'est-ce que tu as fait ?

2. **M** : J'ai fait les dents.

3. **PE** : Les dents. Alors comment tu as fait pour les dents ?

4. **M** : J'ai dit qu'il avait les dents aiguisées.

5. **PE** : Et comment tu as fait ?

6. **M** : Heu... parce que j'ai imaginé les dents. J'ai imaginé que quand l'ogre il ouvrait la bouche, je regardais ses dents, ses dents. Et il avait heu.. des dents pointues, du coup j'ai dit qu'il avait des dents aiguisées.

7. **PE** : D'accord, et comment tu as fait pour dire qu'il avait des dents aiguisées ?

8. **M** : Bah je me suis rappelé de la liste.

9. **PE** : Tu t'es rappelé de la liste. Et après, qu'est-ce que tu as fait ?

10. **M** : Après j'ai fait le visage, après j'ai dit qu'il avait des boutons... heu.. après j'ai fait les mains.

11. **PE** : Et comment tu fais pour les mains ?

12. **M** : J'ai dit que ses doigts étaient recourbés.

13. **PE** : Comment tu as fait pour dire qu'ils étaient recourbés ses doigts ?

14. **M** : Bah je me suis rappelé des mots.

15. **PE** : Et comment tu fais quand tu te rappelles des mots ?

16. **M** : Bah, vu qu'on avait vu la liste heu... quand on avait revu la liste, après je me suis rappelé qu'il y avait recourbé.

Annexe 19 : Évaluation transfert

Consigne :

Hercule se rend dans le palais de son cousin Eurysthée pour lui annoncer qu'il a terminé ses 12 travaux et peut donc reprendre le cours de sa vie. Mais Eurysthée ne l'entend pas de cette oreille et lui propose une treizième et dernière épreuve. Après une dispute, Hercule accepte finalement cette dernière épreuve. Eurysthée lui adresse un message contenant sa mission à accomplir...

Critères de réussite

J'ai trouvé un titre à cette épreuve	
J'ai indiqué son lieu	
J'ai écrit l' objectif de l'épreuve	
J'ai donné un nom à la créature/au monstre à affronter	
J'ai écrit plusieurs phrases pour décrire la créature/le monstre à affronter en évitant les répétitions	

Exemples de productions

Dennis

L'abeille énorme de la forêt hantée

Cher cousin, pour ton treizième travail tu devras capturer l'abeille de la forêt. fait attention cette bête n'aime pas! quand l'a regardé dans les yeux et surtout elle ne veut pas que tu l'a touche elle est effrayant affreux et cruel. et elle aime rien les humains ne te laisse 2 jours.

Einis

Le chat de la Grotte d'Athéna

Cher cousin, pour ton treizième travail tu devras le capturer il faut que ce le voit.

Le chat de la Grotte D'Athéna a de la fumée qui sort de sa bouche. Il se cache dans cette grotte. Il fait 4m de hauteur il peut se tenir sur ses deux pattes. Son regard est mortel. Il faut porter des lunettes de soleil pour le regarder face à face. Il est puissant. Il a des longues pattes. Les griffes font deux mètres. Athéna le contrôle ses émotions, sa force. Il mange de la chair humaine du boeuf toutes sortes de viandes.

Oumou Salama

Cher Cousin, pour ton treizième travail tu devras
Capturer le canibal, le féroce, l'épouvantable
Le Chat Botté de l'enfer et une personne qui
est mi garçon mi femme est. Un animal féroce sa peau
est impenétrable et. Ce chat aime manger la chair fraîche
fraîche et a une odeur épouvantable épouvantable
il se cache toute le temps et il mange toutes les
personnes
personnes qui il voit autour de lui. Sa taille est
impressionnante et il a des pouvoirs : il crache du feu
et il a des dégorgements de l'eau et quand il ~~parlent~~ est
énervés des serpent sort de sa bouche

Jeanine

Le tigre démoniaque

Cher cousin, pour ton treizième travail tu devras ramener le tigre
démoniaque il vit dans une grotte très sombre, il peut se changer en animal
féroce quand on le tue il est toujours vivant et il a une haleine empoisonnée
il peut même cracher du feu c'est une grosse bête à deux tête ses yeux sont
rouges comme le sang et il une fourrure noir et il a des dents piquantes.

Lia

Le lapin des enfers à dix-mille têtes

cher cousin, pour ton troisième travail tu devras capturer le lapin des enfers à dix-mille têtes. Le lapin est féroce il a dix-mille têtes l'animal mange de la chair fraîche. Le monstre a une odeur mortelle, il a 100 jambes il crache de la lave mortelle. Le cannibale est protégé par Pluton le dieu des enfers. La bête se situe près des enfers dans une cachette. Le colosse est immortel personne ne peut le tuer. Quand tu lui coupe une tête ses têtes deviens de plus en plus monstrueuse. La créature peut aussi se transformer en un humain. Son regard est affreux encore plus affreux que son frère céleste et il peut parler.

Gabrielle

La Déesse des enfers.

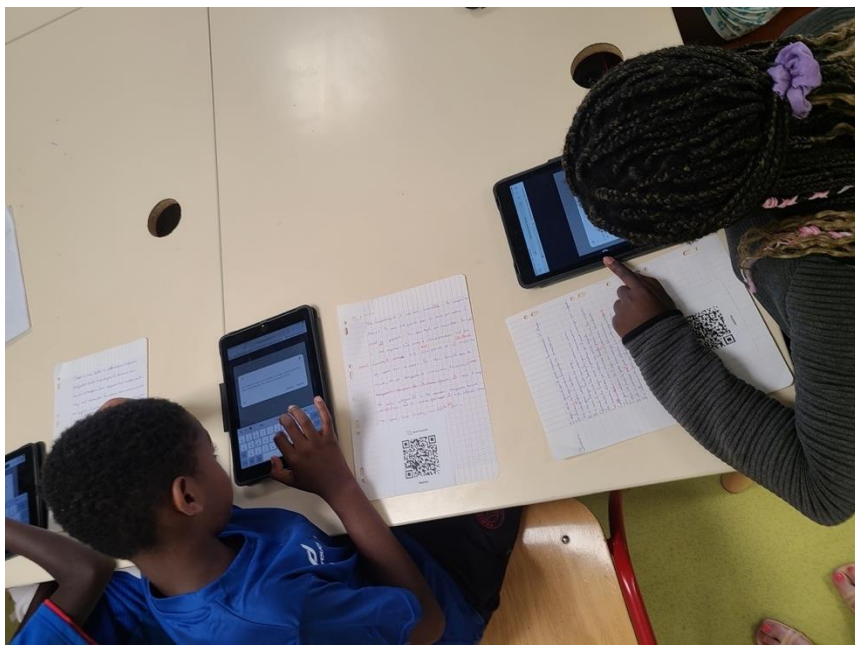
Cher cousin, pour ton troisième travail tu devras ramener.

C'est une femme qui a des cheveux de serpent à mille têtes. Ses serpents crachent du feu pur. Une queue de dragon en dard, un regard de démon, un visage de monstre et des yeux démoniaques. Elle mange de la chair humaine. Elle a une teinte noire.

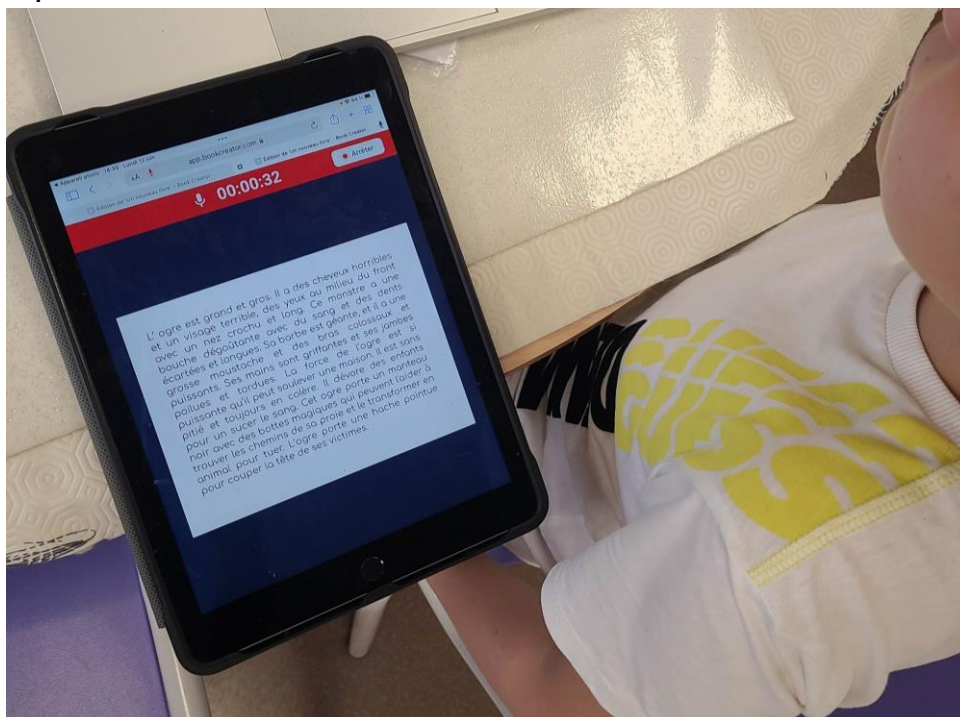
Annexe 20 : Les différentes étapes de la création du livre numérique

Travail de publication sur tablette à l'aide de l'application numérique *Bookcreator*®

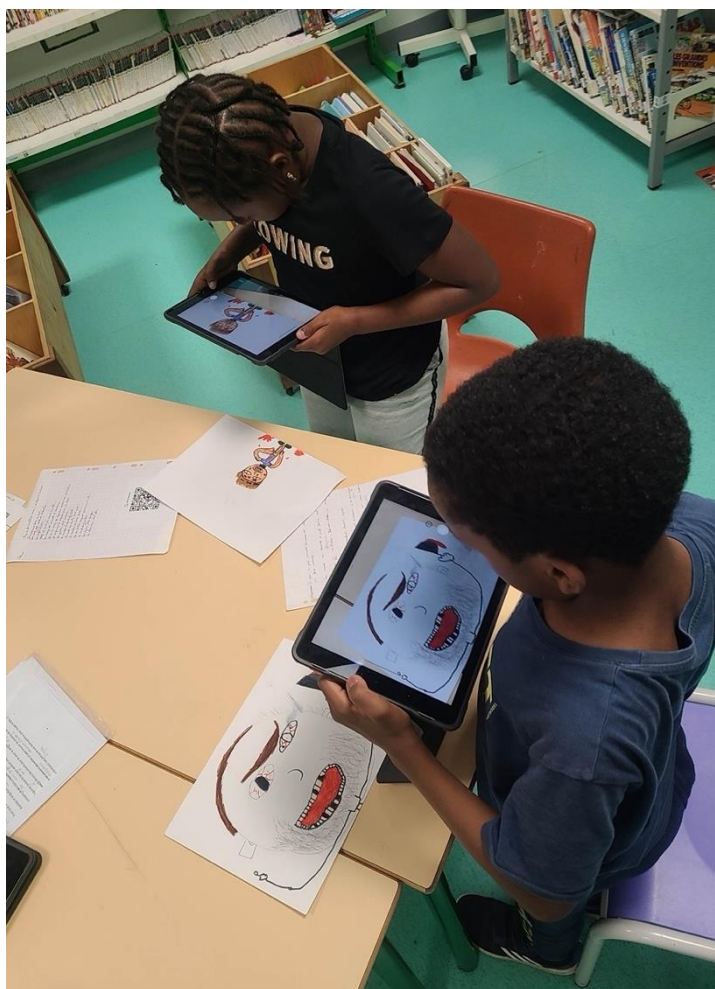
Copier et mettre en page son texte à l'aide d'un clavier numérique



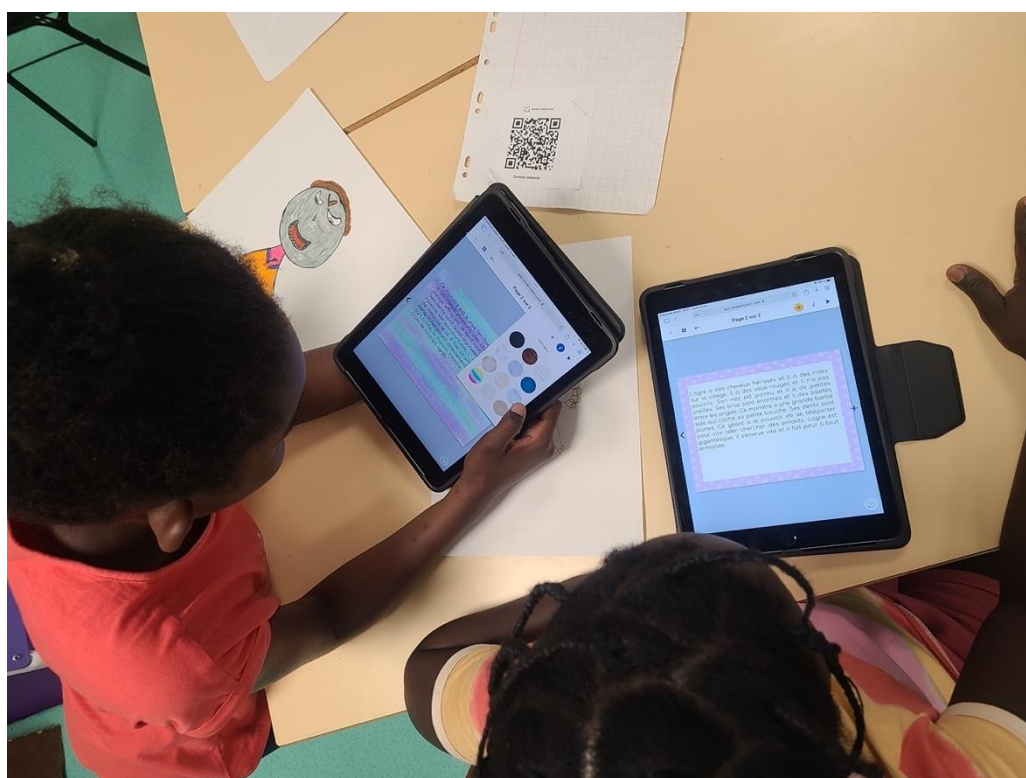
S'entraîner à la mise en voix de son texte et réaliser un enregistrement numérique



Intégrer une illustration dans la page du livre



Finaliser la mise en page



Mot aux familles

Chers parents des élèves de CM1,

Dans le cadre de mon mémoire de recherche universitaire, vos enfants ont mené cette année un **projet d'écriture sur le portrait**. Ils ont eu l'occasion **d'enrichir leur vocabulaire** et de découvrir comment **améliorer un texte de manière créative**. En cette fin d'année scolaire, je suis ravie de partager avec vous leurs textes rassemblés dans **un livre numérique créé par vos enfants**.

Je tiens à les féliciter pour leur **engagement** tout au long de l'année et à vous remercier pour votre **confiance** dans ce projet.

Je vous souhaite une belle lecture en famille !

Cordialement,

Mme Alexandra GIUNTA

Publication du livre numérique



<https://dgxy.link/portraitsogres>