



Effets de deux démarches d'apprentissage du lexique chez des élèves en CE2 : comparaison sur la notion de synonymie

Joshua Fonti, Mélissande Mertz

► To cite this version:

Joshua Fonti, Mélissande Mertz. Effets de deux démarches d'apprentissage du lexique chez des élèves en CE2 : comparaison sur la notion de synonymie. Education. 2023. dumas-04502599

HAL Id: dumas-04502599

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04502599>

Submitted on 26 Mar 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 - NoDerivatives 4.0 International License

Master MEEF 1er degré

Mémoire de recherche

Rédigé par Mélissande Mertz et Joshua Fonti

Dirigé par Patricia Richard Principalli

Année 2022-2023

Résumé

Effets de deux démarches d'apprentissage du lexique chez des élèves en CE2 : comparaison sur la notion de synonymie

Ce mémoire de recherche a pour projet d'apporter des pistes réflexives sur l'enrichissement du lexique en C2. Il se centre sur le développement de la compétence lexicale en comparant deux démarches d'apprentissage dédiées à la notion centrale de synonymie en CE2. De fait, il mobilise un panel de travaux issu de la recherche dans les domaines des sciences de l'Éducation et du langage. Il s'appuie aussi sur les neurosciences, les préconisations du cadre officiel et des manuels. Pour sa réalisation, nous avons mené une enquête dans deux classes de l'école élémentaire Paul Marcellin, classée REP +, à Nîmes. Un recueil de données a été effectué afin de pouvoir étudier et caractériser les dispositifs et stratégies mis en œuvre par deux enseignantes. Il s'agissait aussi d'évaluer leurs effets sur les enfants. Un test, dans chaque classe, a été réalisé afin d'obtenir des données supplémentaires pour l'analyse. Les éléments significatifs recueillis ont été croisés et comparés afin de mettre en avant des similitudes et des différences. Les résultats ont permis la mise en place d'entretiens remédiateurs avec les professeures.

Mots-clés : lexique ; compétence lexicale ; synonymie ; éducation ; approche comparative ; listes ; réseau d'éducation prioritaire.

Abstract

Effects of two lexicon learning approaches in primary school, year 4 : compare on the synonymy lesson

This research focuses on the lexicon's enrichment in C2. This compares two learning devices for teaching synonymy in year 4. Therefore, it mobilizes work from research (fields of education and language sciences). Research also focuses on neurosciences, the recommendations of the official framework and manuals. We conducted an experimental approach in two classes in primary school Paul Marcelin, classified REP +, in Nîmes. A collection of data was carried out in order to be able to study and characterize the devices and strategies implemented by two teachers. It was also a question of evaluating their effects on children. A test was performed in each class to obtain additional data for the analysis. The significant elements collected were crossed and compared in order to highlight similarities and differences. The results allowed the implementation of remedial interviews with the primary school teachers.

Keywords : lexicon ; lexical skill ; synonymy ; education ; comparative approach ; lists ; priority education network.

Citations

« Ces mots durs et noirs, je n'en ai connu le sens que dix ou quinze ans plus tard et, même aujourd'hui, ils gardent leur opacité : c'est l'humus de ma mémoire ».

Sartre, *Les mots* (p.41-42), 1963.

« Ce que j'écoutais, ce que je guettais, c'était les mots : car j'avais la passion des mots ; en secret, sur un petit carnet, j'en faisais une collection, comme d'autres font pour les timbres.

J'adorais *grenade, fumée, bourru, vermoulu* et surtout *manivelle* :

et je me les répétais souvent, quand j'étais seul, pour le plaisir de les entendre.

Or, dans les discours de l'oncle, il y en avait de tout nouveaux, et qui étaient délicieux : *damasquiné, florilège, filigrane*, ou grandioses : *archiépiscopal, plénipotentiaire*. Lorsque sur le fleuve de son discours je voyais passer l'un de ces vaisseaux à trois ponts, je levais la main et je demandais des explications, qu'il ne me refusait jamais. C'est là que j'ai compris pour la première fois que les mots qui ont un son noble contiennent toujours de belles images. Mon père et mon oncle encourageaient cette manie, qui leur paraissait de bon augure : si bien qu'un jour, et sans que ce mot se trouvât dans une conversation (il en eût été le premier surpris), ils me donnèrent *anticonstitutionnellement* en me révélant que c'était le mot le plus long de la langue française.

Il fallut me l'écrire sur la note de l'épicier que j'avais gardée dans ma poche.

Je le recopiai à grand-peine sur une page de mon carnet, et je le lisais chaque soir dans mon lit ; ce n'est qu'au bout de plusieurs jours que je pus maîtriser ce monstre, et je me promis de l'exploiter, si par hasard, un jour, vers la fin des temps, j'étais forcé de retourner à l'école ».

Pagnol, *La gloire de mon père* (p.33), 1957.

Remerciements

Nous tenons à remercier notre directrice de mémoire, madame Patricia Richard Principalli, enseignante-chercheuse à la faculté d'Éducation de l'Université de Montpellier, de nous avoir accompagnés, encadrés, conseillés et orientés tout au long de ce travail universitaire. Son expérience et sa bienveillance nous ont motivés et poussés à nous investir. Grâce à sa patience et son suivi, nous avons progressivement pris goût à la recherche. C'est par sa direction et son implication que ce mémoire a pu être réalisé. Nous la remercions aussi pour ses enseignements dans les différentes UE rencontrées durant notre licence Pluridisciplinarité des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (PMEEF) et du master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF 1er degré).

Nous remercions également l'ensemble des membres de l'équipe pédagogique rattachée à la CRT1 intitulée « Enseigner le français : écriture, étude de la langue, littérature ». Ils nous ont suivis durant ces deux dernières années. Leurs apports pluridisciplinaires ont été formateurs pour la réalisation de ce travail. Nous pensons particulièrement à madame Corinne Gomila et monsieur Aldo Gennaï qui ont su nous soutenir et nous aiguiller de par leurs expertises.

Nous tenons aussi à remercier l'ensemble des formateurs et enseignants rattachés à l'Université de Montpellier, plus précisément à la faculté d'Éducation et au site de Nîmes. C'est à partir de leur accompagnement que nous avons pu évoluer tant personnellement qu'en tant que futurs professionnels et adopter une logique universitaire.

Enfin, nous témoignons notre gratitude à tout le personnel de l'école élémentaire Paul Marcellin à Nîmes et à la circonscription Nîmes I pour nous avoir accueillis. Nous remercions spécifiquement madame Magalie Ponge, directrice de l'école, madame Aurélie Grosjean et madame Virginie Hallier, enseignantes, pour leur participation active et la découverte des classes. Nous remercions aussi madame Magali de Lansalut, madame Aurélie Llorente et monsieur Bruno Arcangioli pour leurs précieux conseils et retours sur le travail réalisé.

Table des matières :

Résumé	2
Introduction	10
1- Cadrage théorique :	11
1.1- Le lexique	11
1.1.1- Le lexique : un ensemble de données	11
1.1.2- Une organisation spécifique du lexique	12
1.1.3- Des relations précises entre les unités lexicales : le choix de la synonymie	13
1.1.4- Une organisation sémantique et des relations lexicales qui supposent une compétence lexicale	16
1.2- L'enseignement du lexique : pratiques et effets	18
1.2.1- Des pratiques hétérogènes dans l'enseignement du lexique	18
1.2.2- Des résultats à interpréter dans les enquêtes françaises et internationales	19
1.2.3- Les préconisations des neurosciences	21
1.3- Les textes officiels	23
1.3.1- Les préconisations du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture	23
1.3.2- Les programmes	27
1.3.2.1- Les attendus pour le C1	27
1.3.2.2- Les attendus pour le C2	28
1.3.2.3- Les attendus pour le C3	33
1.3.2.4- Le lexique au cœur des apprentissages de l'école primaire	39
1.4- Les listes lexicales	40
1.4.1- Une question scientifique : la liste lexicale	40
1.4.2- La liste Dubois Buyse	43

1.4.3- La liste Eole	44
1.4.4- Une liste de fréquence lexicale préconisée dans les instructions officielles	45
1.4.5- L'intérêt de la liste comme outil d'enseignement	46
2- Présentation de la méthodologie de recherche	48
2.1- Découverte de deux approches pédagogiques visant l'enrichissement du lexique et la maîtrise de la notion de synonymie	48
2.1.1- Introduction à une approche comparative : question de recherche et hypothèse	48
2.1.2- Un terrain de recherche en réseau prioritaire	49
2.1.3- La recherche de documents propres à chaque approche	50
2.1.4- Proposition d'un test diagnostique	52
2.1.5- Mise en place d'entretiens avec les enseignantes	55
3- Analyse des données	57
3.1- L'utilisation d'outils d'analyse et de classement des données	57
3.1.1- La mise en place de tableaux, de grilles d'analyse et de cartes heuristiques	57
3.2- Interrogation des démarches enseignantes	78
3.2.1- Des pratiques différentes dans les classes	78
3.2.2- Des similitudes avec les propositions des manuels	80
3.2.3- La programmation des apprentissages et la sélection des ressources exploitées	81
3.2.4- Les exercices distribués et les choix opérés	83
3.2.5- La construction des traces écrites et la mise à disposition d'objets/outils techniques	85
3.3- Des taux de réussite différents en fonction de plusieurs facteurs	87
3.3.1- Des exercices inégalement réussis	87
3.3.2- L'apparition de groupes de niveaux au sein de la population globale étudiée	90
3.3.3- Des résultats variables pour les classes	95

Conclusion générale	101
Annexes	103
Annexe 1 : productions d'élèves de la classe A	103
Annexe 2 : trace écrite sous la forme d'un florilège de la classe A	108
Annexe 3 : productions d'élèves de la classe B	109
Annexe 4 : fiches de préparation, documents complémentaires et leçon imagée de la classe A	118
Annexe 5 : fiches de préparation, documents complémentaires et leçon de la classe B	122
Annexe 6 : plan de la classe A	143
Annexe 7 : plan de la classe B	144
Annexe 8 : affichages significatifs de la classe B	145
Annexe 9 : extraits de deux manuels et d'un fichier ressource	146
Annexe 10 : exercices distribués pour le test	150
Annexe 11 : tests numérisés	151
Annexe 12 : carte heuristique de l'entretien 1 avec l'enseignante de la classe A	178
Annexe 13 : carte heuristique de l'entretien 1 avec l'enseignante de la classe B	179
Annexe 14 : tableau récapitulatif des effectifs des classes A et B	180
Annexe 15 : grille comparative des propositions menées par les enseignantes	180
Annexe 16 : grille comparative des activités proposées dans les classes	180
Annexe 17 : grille comparative des propositions des manuels	185
Annexe 18 : recueil des résultats de l'exercice 1	187
Annexe 19 : recueil des résultats de l'exercice 2	188
Annexe 20 : recueil des résultats de l'exercice 3	194
Annexe 21 : recueil des résultats de l'exercice 4	195

Annexe 22 : évolution de l'acquisition des sous-compétences et de la compétence principale rattachées à l'usage de la synonymie	196
Annexe 23 : carte heuristique de l'entretien 2 avec l'enseignante de la classe A	198
Annexe 24 : carte heuristique de l'entretien 2 avec l'enseignante de la classe B	198
Bibliographie	199

Introduction

Dans le cadre de l'enseignement de la langue française et de ses composantes, certains points demeurent des lieux de débats, dont l'enseignement du lexique, central. Si c'est dans leur famille que les enfants apprennent à parler, c'est à l'école qu'ils sont amenés d'abord à « entrer dans l'écrit » puis à le maîtriser. Ils doivent rencontrer et manipuler des lettres associées à des sons, c'est-à-dire s'approprier la correspondance phonogrammique (Montésinos-Gelet, 1999). Mais, savoir un mot, c'est connaître ses trois volets : sa lecture, son orthographe et son sens.

Les instructions officielles préconisent pour cela différents axes pour les enseignants. Nous nous intéressons ici spécifiquement au cycle 2 puisqu'il permet l'acquisition des savoirs fondamentaux. Une focale sera faite sur les compétences ainsi désignées : « Construire le lexique » et « S'initier à l'orthographe lexicale » (Programme C2, BO n°31, 2020, p.10) qui articulent des exemples de situations, d'outils et d'exercices. Il apparaît aussi que « la pratique de la langue, orale et écrite, est constitutive de toutes les séances d'apprentissage et de tous les moments de vie collective » (p.22). Si pratiquer la langue suppose nécessairement d'utiliser du lexique, quels sont les mots à mettre en avant dans les activités lexicales ? Quelles sont les pratiques les plus adaptées pour favoriser le développement des compétences des élèves dans ce domaine ? Quelles stratégies mettre en place ? Et, plus particulièrement, comment aborder la notion centrale de synonymie ?

Ce mémoire se centrera sur les effets de deux démarches d'apprentissage de la synonymie du lexique chez des élèves en CE2. Nous ferons d'abord un état des lieux théorique et institutionnel avant de mettre en place une expérimentation en classe.

1- Cadrage théorique :

Les travaux sur le lexique et plus particulièrement sur la notion de synonymie augmentent. La sélection et l'articulation des plus adaptés dans ce contexte précis forment l'appareillage théorique de ce mémoire. Celui-ci servira de guide pour la proposition du protocole de recherche ainsi que l'analyse des données et leur interprétation.

1.1- Le lexique

Le concept de lexique englobe plusieurs dimensions. Se rapportant à un ensemble, il relève d'une organisation spécifique et de relations précises entre ses différentes unités. Leur compréhension est nécessaire à la construction de la compétence lexicale.

1.1.1- Le lexique : un ensemble de données

Comme le montre la recherche, « des voix de plus en plus nombreuses soulignent l'importance du lexique pour la réussite des études » (Branca, 2008, p.253). Mais, qu'est-ce que le lexique ?

De par son étymologie en grec ancien (*livre de mots*), l'image que nous pouvons nous constituer du lexique est assez large. Nous pouvons le considérer comme un répertoire de termes, de natures, de radicaux ou de bases différentes, constituant un ensemble de données qui interagissent (Roubaud & Sardier, 2020). Ce répertoire correspond aux éléments qui constituent le code de la langue. Les mots qu'il regroupe peuvent être de plusieurs natures (verbes, adverbes, prépositions...) et leur sens peut varier ce qui nécessite un travail de désambiguïsation (Roubaud & Sardier, 2020). Comme le montrent les travaux de Picoche (2011, p.2), des confusions sont régulièrement présentes entre cette notion et celle de *vocabulaire* :

Les mots " vocabulaire " et " lexique " sont des termes, et toute terminologie est arbitraire. Mais enfin, (compte non tenu d'un autre sens du mot lexique, " petit dictionnaire ") et en ce qui nous concerne, on convient généralement d'appeler LEXIQUE l'ensemble des mots faisant partie de la " langue française " (qu'aucun dictionnaire connu n'a jamais complètement rassemblés) et VOCABULAIRE un sous-ensemble du lexique, les mots employés par un individu donné ou utiles à être par lui connus pour exprimer ce qu'il a besoin d'exprimer dans sa vie courante. (p.2)

Suite à ce travail de définition, étudions l'organisation spécifique du lexique.

1.1.2- Une organisation spécifique du lexique

Le lexique, comme évoqué précédemment, renvoie à un ensemble de données s'influençant. Les unités du lexique sont, *de facto*, régies par une forme d'organisation. Pellat & Fonvielle (2022) caractérisent cette structuration :

Le lexique d'une langue n'est pas un simple inventaire de mots sans rapport les uns avec les autres, mais un ensemble structuré. Les unités du lexique s'organisent en réseaux qui varient selon les critères de regroupement privilégiés :

- les familles de mots s'organisent autour d'un radical commun ;
- les champs du lexique relient les mots autour d'une notion, d'un thème, d'un domaine.

Les mots entretiennent entre eux des relations d'identité, d'opposition ou de hiérarchie sémantique. Et un seul mot peut avoir plusieurs sens. (p.63)

Cette organisation « en réseaux » montre la complexité du lexique et sa richesse. La notion de famille de mots peut être perçue à partir de l'emploi d'un radical commun : **histoire**, **historique**, **historien**, **histogramme**... Ou, il est possible de la concevoir au sens large, avec des radicaux proches sur leurs formes (Pellat & Fonvielle, 2022, p.64) : « **vigneron**, **vignoble** » et « **viticole**, **viticulteur** ». Ces exemples sont des doublets issus de formations savantes ou populaires. Les champs du lexique, quant à eux, sont séparés. Pour les comprendre, prenons en compte la plus petite unité les composant : le lexème. Il est défini par Fradin (2003) :

Le lexème est une entité privée de toute marque flexionnelle alors que le mot en est pourvu et peut servir d'atome syntaxique. En ce sens, le lexème (e.g. Partir) est une version abstraite du mot-forme quand ce dernier est un lexe (e.g. Partons). (p.235)

Celle-ci sert de base pour pouvoir distinguer le champ sémantique et le champ lexical. Le premier se caractérise par « le fonctionnement propre à une unité lexicale » et le second comme possédant la fonction de « décrire des relations entre plusieurs unités lexicales » (Fuchs, 1996). Ces définitions sont complétées par Pellat et Fonvielle (2022 p.64-65) : le champ sémantique « renvoie aux différentes acceptations d'un mot » et le champ lexical « associe des termes du lexique autour d'une notion, un domaine ou une thématique commune ». D'après les travaux de ces derniers, tous les éléments d'un champ lexical sont d'une même catégorie grammaticale (« crachin, bruine, averse » sont des noms communs). Si les mots sont de natures variées, alors ils forment un « champ associatif » (« bruiner, orageux, averse, crachin »).

Les travaux de Grossman (2011) montrent l'importance de ces notions et en caractérisent une nouvelle :

Les notions de champ lexical et de champ sémantique et aujourd'hui de réseau sémantique font partie de ces notions dont le caractère opératoire est discutable, mais dont il est difficile de se passer. (p.170)

Un réseau sémantique se rapporte à « un modèle de données impliquant un ensemble de concepts, les nœuds du réseau, et une cartographie des liens sémantiques qui les unissent » (Barberio et Monti, 2014, p.7). En s'insérant dans le domaine de la psycholinguistique, il est possible de rapprocher ce concept à celui de « lexique mental » (Grossman, 2011, p.171).

Il en résulte que pour chaque individu, des tris mentaux sont effectués. Le lexique est catégorisé sous la forme de listes mentales en fonction de champs lexicaux et sémantiques. Les grains les plus fins à trier correspondent aux lexèmes. Les relations entre les différentes catégories (les nœuds) forment le réseau sémantique. Nous pouvons ainsi nous questionner sur ces relations entre les unités lexicales.

1.1.3- Des relations précises entre les unités lexicales : le choix de la synonymie

L'organisation spécifique du lexique induit la présence de « relations formelles d'identité, ou d'équivalence graphique et/ou phonique » ainsi que d'« oppositions ou de hiérarchies sémantiques » (Pellat & Fonvielle, 2022, p.65-67).

La notion de paronymie correspond à la « relation de proximité phonique ou graphique entre des mots différents » (Pellat & Fonvielle, 2022, p.67). Elle témoigne de ressemblances fortes entre certains termes. Par exemple, *champagne/campagne* ou *couette/chouette* sont des termes proches deux à deux tant graphiquement que phonologiquement.

Cette notion est proche de celle d'homonymie, toutes deux peuvent être des sources de confusion. L'homonymie, dans son sens étroit, correspond à « une relation d'identité phonique et graphique entre des mots qui diffèrent uniquement par le sens » Pellat et Fonvielle (2022, p.65). Par exemple, une espèce de poisson d'eau douce se nomme la *perche*, tout comme une longue tige de bois. Ici, l'écriture est la même mais les sens diffèrent.

Pellat et Fonvielle (2022, p.66) mettent en avant deux sous-catégories : les mots homophones et hétérographes ; les mots homographes et hétérophones. Les travaux de Duchàcek (1962) témoignent de débats déjà anciens entre l'homonymie et la polysémie :

Les linguistes ne sont pas d'accord sur les limites de l'homonymie et de la polysémie, sur la différence entre les homonymes et les polysémiques. Pour ceux qui envisagent le problème du point de vue historique, la question est claire dans les cas où l'on connaît le point de départ des mots en question, par exemple les mots français *louer* (" donner des louanges ") et *louer* (" donner à louage ") sont homonymes puisqu'ils sont d'origine différente ; le premier provient du latin *laudare*, le second du latin *locare*. Au contraire, les mots provenant d'un seul mot ne sont que des acceptions différentes d'un mot polysémique, telles les acceptions *surace*, lieu où l'on bat le grain et " nid " du mot *aire* provenant du latin *area*. (p.4)

Un mot (du moins son écriture) peut posséder plusieurs signifiants et cette notion de polysémie doit être conscientisée par les élèves. Pellat et Fonvielle (2022), dans le *Grevisse de l'enseignant - Grammaire de référence*, en donnent une définition :

La polysémie associe à une même forme phonique et graphique (un signifiant), plusieurs sens (des signifiés) qui sont liés les uns aux autres par un sens commun. Autrement dit, un mot a généralement plusieurs sens, ou acceptions. La polysémie est un procédé usuel de la langue française. Le sens premier d'un mot est celui qui est le plus usuellement associé au terme (...) le ou les autres sens associés au mot polysémique ont été créés à partir du sens propre. Ce sont des sens dits figurés. (p.70)

Il apparaît aussi dans ce même ouvrage que les sens d'un terme polysémique sont regroupés en une entrée, là où les termes homonymiques se rapportent à plusieurs entrées distinctes. Les outils comme le Trésor de la Langue Française Informatisé (TLFI) facilitent les démarches pour définir les origines d'un terme.

Selon Grossman (2011), la notion de polysémie doit être intégrée à toute réflexion sur le lexique. Néanmoins, elle n'apparaît dans les programmes officiels qu'au cycle 3, au CM2. L'homonymie, quant à elle, apparaît au CM1. Nous souhaitons pour notre part nous interroger sur les notions abordées au C2, cycle des apprentissages fondamentaux, et sur leurs impacts sur l'organisation mentale du lexique des élèves.

Au cycle 2, les relations sémantiques entre les unités lexicales, comme l'antonymie et la synonymie apparaissent dans les programmes. L'hyponymie/hyperonymie ne sont pas précisées mais abordées de manière implicite.

L'antonymie, d'après Pellat et Fonvielle (2022, p.67-68) « désigne une relation d'opposition sémantique entre des mots ». Celle-ci peut se manifester de trois manières différentes : complémentaire (« quand les sens des antonymes s'excluent mutuellement, l'affirmation de l'un entraînant la négation de l'autre ») ; scalaire (lorsque les « sens des antonymes ne s'excluent pas totalement, mais renvoient aux deux extrémités d'une échelle de sens plus ou moins graduée ») ;

réci-proque (si les sens se lient à « une perspective symétriquement inverse de type si $x \rightarrow y$, alors $y \rightarrow x$ »).

A *contrario*, la synonymie renvoie à des similitudes de sens, des équivalences. La synonymie totale, selon les mêmes auteurs, « concerne les doublets savants, quand le mot populaire est employé dans un sens littéral ». Nous pouvons retrouver différents exemples : « *ictère/jaunisse* » ou « *lépote élevée/coulemelle* ».

La synonymie partielle, avec une fréquence plus élevée, « concerne les mots qui ne présentent une équivalence de sens que dans un contexte particulier ». Les exemples peuvent être riches : le mot *fort* a des synonymes différents en fonction du contexte :

Une moutarde forte -> épicée, relevée

Une mer forte -> agitée, houleuse, démontée

Un esprit fort -> vaillant, intelligent

Les synonymes de *fort* ne sont pas interchangeables (p.67-68).

Les propriétés définitoires de la synonymie sont reprises par Masseron (2009) :

- Le domaine convoqué par la synonymie est celui de la *sémantique lexicale* : s'y rattache notamment l'attention portée à l'unité *mot*, étant donné l'association d'une forme et d'un sens que le mot symbolise (*valeur d'usage*) mieux que toute autre structure signifiante ;
- La reconnaissance d'une *relation de sens* (« une analogie générale de sens », le contenu « conceptuel » commun) entre deux ou plusieurs unités lexicales ;
- L'appartenance des synonymes à une même *catégorie grammaticale*, plus précisément, à une catégorie « lexicale » : noms, verbes, adjectifs et adverbes ; –La *fonction différentielle* de la synonymie pour dissocier les acceptions d'une entrée polysémique, et pour s'interroger sur le statut du sens figuré (l'exemple de *courir*) ;
- Le test de la *substituabilité* entre les unités synonymes, et le rôle du cotexte syntagmatique pour rejeter ou accepter une commutation de termes ;
- La discussion sur l'espace de *recouvrement sémantique* (synonymie *absolue*, *partielle*, ou *approximative*) entre les unités lexicales ; autrement dit, la possibilité de considérer des degrés de synonymie ou d'établir une échelle de valeurs ;
- L'analyse sémantique en composants *noyaux* (l'analogie générale, les traits fixant " la constante notionnelle ") et l'ajout de *nuances* ou d'acceptions particulières, lesquelles justifieraient l'existence de mots différents ainsi que l'impossibilité pour une langue de n'avoir aucun synonyme, ni de présenter des cas de synonymes *absolus* (c'est-à-dire interchangeables dans tous les contextes) (p.4).

La chercheuse précise par la suite qu'une importante difficulté de la synonymie correspond à « la polyvalence de ses applications, voire leur disparité apparente » (p.4). Cette notion de synonymie, par sa flexibilité, apparaît donc comme essentielle pour travailler les notions de champs lexicaux et construire les connaissances ainsi que les compétences des élèves dans cette coloration thématique.

Notre travail se centrera sur celle-ci mais s'appuiera sur les points qui gravitent autour pour faire sens.

Enfin, l'hyponymie/homonymie mettent en avant un lien d'inclusion « entre deux ou plusieurs mots, ordonnés selon un axe vertical » (p.69). L'hyperonyme est un terme générique, l'hyponyme est un terme issu de la classe générique. En prenant comme hyperonyme *sport*, des hyponymes sont *football, basketball...*

Toutes les notions définies précédemment sont abordées de manière implicite ou explicite au cycle 2. Il semble qu'en pratique, il soit crucial de permettre aux élèves de rencontrer des activités de différentes natures pour stimuler une forme d'intuition lexicale. Selon Roubaud (2020, p.38), plusieurs études indiquent que malheureusement, les activités apparaissent de manière fragmentée et les notions se succèdent « à intervalles plus ou moins rapprochés, sans lien entre elles, et sans lien non plus avec la dimension syntagmatique du lexique ». En conséquence, une forme de tissage doit être envisagée par l'enseignant. Lorsque Bucheton (2015, p.68) évoque le multi-agenda des gestes professionnels, elle définit le tissage comme traduisant « le souci chez l'enseignant de relier l'avant et l'après de la tâche (...) faire du lien avec ce qui a été appris à l'école ou ailleurs, dans les leçons ou travaux précédents ». Même si ici la notion est perçue de manière relativement générale, elle est un outil pour la compréhension de la synonymie et de toutes les relations du lexique mentionnées dans les programmes. Mais, quelle compétence permet aux élèves de mobiliser différents aspects du lexique ?

1.1.4- Une organisation sémantique et des relations lexicales qui supposent une compétence lexicale

L'organisation sémantique relève d'une compétence lexicale, vue comme appropriation, que Sardier (2015) essaie de définir :

La question de la compétence lexicale est éminemment liée à celle de l'appropriation du lexique et l'on ne peut parler de compétence lexicale sans parler d'appropriation. Le terme d'appropriation est de plus en plus utilisé en sciences humaines, mais il faut néanmoins s'entendre sur ce qu'il implique. L'appropriation peut être perçue comme un phénomène mettant en relation interprétation et signification. Il peut y avoir appropriation dans la mesure où un individu, par un effort d'interprétation, relie le stimulus-mot à une signification (un prototype), puis à un ou des sens, et l'intègre à son propre lexique (p.77)

L'appropriation du lexique repose, en conséquence, sur la création de liens et la connaissance de métatermes¹. Selon Grossman (2011, p.171), il semble que « le matériau lexical n'est pas stocké en mémoire comme un empilement de mots ». S'activant de manière dynamique, celui-ci n'est plus considéré comme un « stock », un « trésor semblable à un dictionnaire » mais tel un « résultat, toujours évolutif, de processus créant des liens sémantiques nouveaux ».

L'idée de compétence lexicale apparaît comme la prise « en compte des aspects quantitatifs (on ne peut pas balayer d'un revers de main la question de l'étendue du vocabulaire passif/actif) » puisque le fait de connaître un large panel de mots est important ainsi que « la constitution de répertoires adaptés » selon Grossmann (2011, p.163)².

Cela peut être rapproché du fait que « construire la compétence lexicale, c'est fournir au locuteur les moyens d'ordonner la mémoire en créant des catégories qui agencent les données, concrètes et abstraites, du monde » (Paveau, 2006, p.125).

Être capable de remarquer des relations entre les mots est important comme le montre Sardier (2015) :

Il pourrait s'avérer utile aux élèves d'explicitier et structurer [la] relation de l'unité à son cotexte, afin de pouvoir généraliser la capacité à recourir au cotexte pour préciser le sens d'une unité. Le fait de prendre conscience du rôle des relations syntagmatiques au sein du lexique participe en effet selon nous de la construction de la compétence lexicale. (p.248)

Nous pouvons relever au sein de cette citation la notion d'explicitation. C'est par le biais de celle-ci que l'individu peut comprendre le fonctionnement de la langue et son organisation. L'usage du cotexte, considéré tel un environnement linguistique immédiat, aide à la compréhension. Selon Grossman (2011, p.165), il peut aussi être « [inclus dans la compétence] la capacité à faire des hypothèses sur le sens d'un mot inconnu » à partir d'éléments morphologiques, phrastiques ou textuels. On retrouve ici la nécessité de la catégorisation ainsi que l'idée de la prise en compte du cotexte (centré sur une partie restreinte) puis du contexte (ouvert à des influences plus larges de l'environnement) pour définir le sens d'un mot. Faire des comparaisons avec d'autres termes, en travaillant sur la synonymie, peut être un facilitateur. Mais, quelles sont les pratiques courantes constatées dans les écoles primaires ? Quelles sont celles préconisées ?

1 : Les métatermes correspondent, selon le *Grand Robert* (2022), à des termes spécialisés pour en décrire d'autres.

2 : Les expressions utilisées ici (*vocabulaire passif* et *vocabulaire actif*) sont définies selon Oleron (1967, p.1416) : « le vocabulaire actif : ensemble de mots qu'un sujet est capable de produire » ; « les vocabulaires passifs : ensemble des mots connus par l'enfant : ensemble de mots compris ». Ainsi, un mot est « connu quand l'enfant est capable de l'identifier sans pouvoir en donner la signification ; il est compris quand il peut donner celle-ci ou l'employer convenablement ».

1.2- L'enseignement du lexique : pratiques et effets

L'enseignement du lexique regroupe l'acquisition de connaissances spécifiques (pratiques et théoriques) ainsi que le développement de la compétence lexicale. Il se veut cadré et imposé par les instructions officielles. Cependant, des pratiques hétérogènes sont présentes dans les classes et des éléments à faire évoluer sont mis en avant par la recherche et l'interprétation des résultats d'enquêtes démocratisées. Nous détaillerons l'ensemble de ces points pour étayer notre réflexion et approfondir notre objet d'étude.

1.2.1- Des pratiques hétérogènes dans l'enseignement du lexique

Les études montrent que l'approche pédagogique choisie a des effets sur le développement des compétences lexicales. Les gestes professionnels des enseignants influencent le comportement des enfants. Prolongeant la réflexion de Laparra (2012) au travers de l'analyse des modalités d'enseignement-apprentissage et des différents dispositifs mis en place dans les classes, l'article d'Elalouf, Gomila, Bourhis, Péret, Avezard-Roger et Gourdet (2017) montre qu'il est nécessaire de s'interroger sur l'importance de la conscience langagière et sur l'influence de l'apprentissage de la lecture-écriture chez des enfants en classe préparatoire.

Le cadre de recherche de l'article se fonde sur la recherche *Lire-Ecrire* (2013-2015) sous la conduite de Roland Goigoux, qui porte sur « L'étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages ». L'étude est menée dans 131 classes de CP (soit 2507 élèves). Une approche comparative est réalisée en début et en fin d'année scolaire à partir de tests qui allient les dimensions du lire-écrire. La nature des tâches proposées aux enfants a été désignée par la liste d'ensembles suivante : « phonographie, lecture, compréhension, écriture et étude de la langue » (p.183). L'acquisition du langage et le passage à l'écrit engendrent chez les jeunes une importante activité épilinguistique (ensemble des mises en discours conscientisées) dont Fayol, Gombert et Mouchon (1991) interrogent le rôle pour l'évolution des compétences langagières (Bonnet et Tamine-Gardes, 1985). Dans la recherche *Lire-écrire*, l'analyse a fait apparaître une forme de mouvement rapprochant grammaire et langue. Le fait que de nouvelles démarches telles qu'« observer, travailler, réfléchir sur la langue » et qu'une « circulation » (p.183) soit présente entre la syntaxe, le lexique et le texte-discours montre l'existence d'un ensemble interconnecté. Les chercheurs se sont donc appuyés sur les travaux de Garcia-Debanc et de Nonnon pour mettre en exergue la pensée en acte des élèves et la nécessité d'une forme

d'expertise pour l'étudier. L'article rappelle un certain nombre de faits mis en évidence par la recherche. Ainsi, Jean-Charles Chabanne (2004, p.126) a montré que « des lieux d'enseignement de la langue non identifiés » existent et sont hors des séances spécifiquement dédiées. Bucheton et Dezutter (2009) ont observé la rareté des gestes de tissage et l'attention importante à y consacrer pour relier les éléments, favoriser la construction d'une mémorisation à long terme et l'ancrage de connaissances métalinguistiques.

Il est finalement montré que les pratiques enseignantes sur le travail métalinguistique sont hétérogènes. Les classes avec un niveau (des apprenants) de réussite élevé (quartile supérieur dans les données recueillies et classées) exploitent les relations signe-signé. Les classes du quartile inférieur ont tendance à se cantonner à des relations signe-référent. Elles assimilent le lexique à une « nomenclature » (p.204) sous l'influence des manuels scolaires. Les enseignants se limitent à des procédures désignatives et ne voient apparemment pas le potentiel cognitif des apprenants. *A contrario*, là où les stimulations sont les plus récurrentes, une véritable posture métalinguistique apparaît chez les élèves. Cela fait partie des objectifs à atteindre comme énoncé par Roubaud et Sardier (2020, p.37) : il faut « amener les élèves à développer un savoir-faire usage des mots ». Ces études ont porté sur les pratiques enseignantes. Qu'en est-il des performances des élèves ?

1.2.2- Des résultats à interpréter dans les enquêtes françaises et internationales

Le ministère de l'Education nationale propose des évaluations standardisées¹ des élèves. Celles-ci sont accompagnées d'enquêtes internationales telles que PISA² ou PIRLS³. Trois objectifs en découlent : aider les enseignants en leur apportant des repères ; partager des indicateurs aux responsables pédagogiques ; étudier les résultats du système éducatif (MENRS, 2022). Les résultats des évaluations standardisées françaises (pour le CP et CE1) n'étant pas accessibles au public, nous exploitons ici ceux des enquêtes internationales.

Les résultats de PISA apparaissent tel un baromètre pour placer le niveau des jeunes par rapport à ceux des autres pays. En moyenne, 4000 à 8000 enfants sont évalués par pays dans trois disciplines : lecture/écriture, mathématiques et sciences.

Lors de l'enquête de 2018, le score moyen en France est de 493 points en compréhension de l'écrit. La moyenne de l'OCDE est de 487 points. Les élèves français se placent donc légèrement au-dessus

¹ Les évaluations standardisées se rapportent aux évaluations nationales.

² PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves.

³ PIRLS : Programme International de Recherche en Lecture Scolaire.

de la moyenne générale. La France se classe entre le 15^{ème} et le 20^{ème} rang des pays de l'OCDE et entre le 20^{ème} et le 25^{ème} rang pour PISA. Son placement moyen (en prenant en compte les élèves « faibles et « forts ») est très proche par rapport à celui de l'Allemagne ou encore au Portugal.

Nous considérons avec Sardier (2015) que la compétence lexicale influence la compréhension globale de textes :

L'étude lexicale est censée permettre une meilleure compréhension des textes et discours, mais aussi une meilleure production grâce notamment à un lexique plus riche, plus varié. (p.9)

Nous pouvons ainsi penser que, dans le contexte de l'enquête et au moment de sa réalisation, les élèves français avaient développé leur compétence lexicale de manière supérieure à la moyenne. Des efforts peuvent continuer d'être effectués afin de progresser dans le classement. L'Estonie est le pays possédant les meilleurs résultats dans ce domaine (avec 523 points). Étudier son système d'apprentissage pourrait être enrichissant.

Notre taux moyen de progression à long terme (par période de trois ans) dans la compréhension de l'écrit est de 0 point. Cependant, nous pouvons noter une perte de 7 points concernant l'évolution à court terme (par rapport aux tests effectués en 2015). Nous pouvons nous interroger sur les éléments ayant provoqué cette baisse. Est-ce par rapport au contexte extra-scolaire ? Les pratiques d'apprentissage se sont-elles transformées ?

De manière plus générale, le pourcentage d'élèves très performants dans un domaine testé est d'environ 15,9 %. Ce résultat est légèrement au-dessus de la moyenne générale (15,7 %) mais bien en dessous de certains pays (comme la Corée avec 26,6 %). Le pourcentage d'élèves peu performants dans l'un des domaines évalués est de 12,5 %. Ce résultat est en dessous de la moyenne (13,4 %) ce qui est positif. Ces résultats, certes encourageants, restent à améliorer. Nous pouvons supposer que certaines démarches en classe pourraient y contribuer. Quels sont les apports des neurosciences à ce sujet ?

1.2.3- Les préconisations des neurosciences

L'exploitation des neurosciences cognitives est relativement récente dans le cadre de l'enseignement. Celles-ci tentent de « mettre en relation différentes façons d'envisager les processus complexes de l'esprit » (Sheidecker, 2011, p.11). Elles correspondent à l'association de la psychologie cognitive aux neurosciences afin de réussir à comprendre et à vulgariser le « fonctionnement neural du cerveau » (Sheidecker, 2011, p.11).

L'apparition de nouveaux outils d'observation (tomographie à émission de positrons, calculateurs puissants...) offre de nouvelles possibilités, notamment pour comprendre la mémorisation du lexique.

La mémoire, considérée telle la faculté d'assimiler et de conserver les informations, est une clé dans les apprentissages. Sa complexité, issue des différents traitements des données, est progressivement étudiée. Il apparaît que la conception du « fonctionnement et des relations entre les différents types de mémoire est actuellement en pleine révolution » (Sheidecker, 2011, p.15). Il en résulte un continuum d'actions-réactions permettant l'assimilation d'informations : stimuli/réception par les organes sensoriels/mémoire sensorielle/mémoire à court terme/mémoire à long terme (INSMT¹ & Sheidecker, 2011).

Ici, la mémoire à court terme peut être rapprochée de la mémoire de travail. Elle peut ainsi être décomposée, selon Baddeley (1986, 1996, 2000) et Sheidecker (2011) :

[La mémoire à court terme] comporte quatre composants : un administrateur qui coordonne les sources d'informations sensorielles (visuelle, auditive...) [;] une boucle phonologique qui stocke temporairement l'information verbale entendue ou lue [;] un calepin visua-spatial qui stocke temporairement les informations visu-spatiales et les images mentales [;] le buffet épisodique qui assure la liaison avec la mémoire à long terme et permet des interactions dans les deux sens entre mémoire de travail et mémoire à long terme. (p.16)

La charge mentale peut ainsi être définie comme la quantité d'informations stockées à traiter.

Du côté de la mémoire à long terme, elle peut être définie telle la capacité de retenir des informations dans la durée. Elle comprend plusieurs subdivisions : une partie explicite (avec une sous-partie dite épisodique et une nommée sémantique) et une partie implicite (avec une sous-partie dite procédurale et une intitulée conditionnements émotionnels ; celles-ci induisent l'effet d'amorçage et les réflexes conditionnés).

¹ INSMT : Institut des Neurosciences, de la Santé Mentale et des Toxicomanies.

D'après Sheidecker (2011, p.18), ces éléments montrent que « les connaissances acquises ne sont pas de même nature ». Elle précise aussi que :

Les termes mémoire explicite ou déclarative se réfèrent aux connaissances que nous accédons de manière consciente tandis que la mémoire implicite ou procédurale se rapporte aux connaissances auxquelles nous n'avons pas d'accès conscient. (p.18,19)

Ces éléments nous indiquent que la reconnaissance du lexique peut se faire par deux entrées : l'une où le mot est connu de manière consciente et l'autre où une forme de déduction de son sens est effectuée de manière implicite. En conséquence, il est intéressant de varier les approches pour que les enfants aient une base de données de mots et qu'ils soient capables de déduire le sens de plusieurs termes à partir d'indices.

Au sein des travaux de Delvolvé (2005, p.64) repris par Sardier (2015, p.33), un tableau synthétique met en avant les processus mentaux, le fonctionnement structuré du cerveau et des stratégies mobilisées par les sujets :

Processus mentaux préval[ants] (il convient de ne jamais oublier qu'une activité mentale mobilise toujours plusieurs processus cognitifs tels que les processus attentif[onnels] mnésiques, langagier...)	Conduites, stratégies ou activités mentales correspondantes à raisonner
Processus attentionnels et en particulier l'attention focalisée	L'encodage
Mémoires à long terme et en particulier mémoires procédurales	L'automatisation
Mémoires à long terme et en particulier mémoires sémantiques	La généralisation
Toutes mémoires	L'élaboration de nouvelles stratégies

Tableau issu des travaux de Sardier (2015, p.33) et de Delvolvé (2005, p.64) intitulé : « Relations entre les processus mentaux ou le fonctionnement structuré du cerveau humain et ses conduites ou les stratégies exprimées par le sujet ».

En conséquence, il semble qu'alterner les phases dans une séance centrée sur l'enrichissement du vocabulaire puisse favoriser l'ancrage des apprentissages et le développement de la compétence lexicale. Faire varier les processus mentaux engagés par les élèves et la nature de leurs activités

mentales optimise les propositions pédagogiques. Alternier des moments d'encodage, d'automatisation, de généralisation ou de création de nouvelles stratégies (de compréhension ou d'analyse) reviendrait à prendre en compte les besoins des élèves. Compte tenu des savoirs apportés par des recherches de champs différents, que préconise le MENJS concernant l'apprentissage du lexique ?

1.3- Les textes officiels

Des textes officiels cadrent les pratiques enseignantes et les notions abordées dans les classes. Ceux-ci peuvent être de différentes natures : documents d'accompagnements, Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, programmes officiels... Nous allons nous atteler à détailler les éléments de ces deux derniers afin de mettre en avant l'omniprésence de la compétence lexicale.

1.3.1- Les préconisations du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture

Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (SCCCC), dresse le bilan de ce que « tout élève doit savoir et maîtriser à 16 ans » (Décret n° 2015-372, 2015). Il regroupe l'ensemble des connaissances, valeurs, compétences et attitudes attendues pour réussir tant dans sa vie de futur citoyen que dans sa scolarité. Rattaché au Livret Scolaire Unique (LSU) regroupant l'évolution de l'acquisition de compétences des élèves, il apparaît comme l'une des références institutionnelles centrales pour l'enseignement. Il pose des fondations pour le développement de la compétence lexicale à l'école primaire.

L'entièreté des propos cités dans cette partie est issue des documents d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (cycle 2 et 3) proposé par le MENJS.

Au niveau des attentes pour le cycle 2, la notion de lexique est apparente dans le domaine 1 et dans le domaine 5.

Dans le domaine 1 : « comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit », il est possible de relever différentes occurrences. Pour la compétence « comprendre et s'exprimer à l'oral » est précisé dans les modalités d'évaluation qu'il est important de prendre « en compte les

caractéristiques formelles du langage (précision lexicale, structuration) » et de « [mobiliser] le lexique spécialisé appris ».

Pour la compétence « lire et comprendre l'écrit » différents objectifs sont présents : « identifier des mots rapidement : décoder des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés » ; « lire et comprendre en autonomie des textes inconnus adaptés à la maturité et à la culture scolaire d'élève de 9 ans ». Une des modalités d'évaluation stipule que du « lexique [doit être] mobilisé ».

Pour « écrire », dans la partie contexte et/ou situations possibles d'évaluation, nous pouvons retrouver : « l'évaluation prend en compte le réinvestissement du vocabulaire spécialisé appris en classe ».

Au sein d'« utiliser à bon escient les régularités qui organisent la langue française », un objectif est intitulé : « orthographier les mots les plus fréquents et les mots invariables mémorisés ».

Dans la composante 2 du domaine 1 : « comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale », l'usage du lexique est présent. On retrouve comme objectif : « comprendre des mots familiers et des expressions très courantes ».

Au sein de la composante 3 du domaine 1 : « comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques », nous retrouvons les compétences : « utiliser les nombres entiers » ; « reconnaître des solides usuels et des figures géométriques » ; « se repérer et se déplacer ». Dans leurs objectifs, le terme « nommer » apparaît de manière récurrente. Il sous-entend la connaissance du champ lexical de la géométrie. Une des propositions d'évaluation porte sur la vérification de « la bonne compréhension et maîtrise du vocabulaire associé au déplacement ».

Dans la composante 4 du domaine 1 : « comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps », nous pouvons noter la présence d'un objectif d'évaluation : « l'évaluation permet de vérifier que les élèves savent utiliser un registre expressif ». Celui-ci renvoie sur l'usage d'un lexique adapté. Rattaché à la compétence : « pratiquer et comprendre les langages artistiques », une modalité d'évaluation est aussi précisée : « l'utilisation d'un vocabulaire adapté et pertinent aussi bien pour parler de la musique que des émotions qu'elle suscite ».

Enfin, dans le domaine 5 intitulé : « les représentations du monde et l'activité humaine », les compétences mises en avant sont « imaginer, élaborer et produire ». Dans les consignes de son évaluation est précisé de prendre en considération « la capacité à rendre compte de la démarche avec un vocabulaire adapté ».

Au niveau des attentes en fin de cycle 3, la notion est principalement présente dans le domaine 1 : « les langages pour penser et communiquer ». Nous pouvons retrouver des liens implicites au sein de chaque compétence. Néanmoins, sa présence est davantage marquée au sein de certaines.

Pour « s'exprimer à l'oral », il apparaît dans les objectifs que l'élève puisse réutiliser « des mots, des formules, des expressions rencontrées dans des textes lus, des énoncés écrits et oraux ». Dans les propositions d'évaluation, il est aussi précisé qu'il pourrait être proposé « de la description orale d'un phénomène, du fonctionnement d'un objet, d'une expérience, utilisant le vocabulaire adapté ».

Pour la compétence intitulée « lire et comprendre l'écrit », un des objectifs est que l'élève puisse mettre « en œuvre une démarche de compréhension et d'interprétation d'un texte littéraire ou d'un document en prenant appui sur différents indices signifiants ». Ceux-ci peuvent être rapprochés de la notion de termes clés et de leur analyse. Deux propositions d'évaluation se rattachent pleinement à l'usage du lexique : proposer des « situations de reformulation et de paraphrase » et « de l'explication du lexique en prenant appui sur le contexte et l'analyse morphologique des mots ».

Dans la compétence « écrire », la connaissance du lexique (de son sens et de son écriture) est un facilitateur. Dans les évaluations possibles, est présent le fait qu'en « mathématiques, sciences et technologies, toute situation de production d'écrit (...) peut fournir une opportunité [de réinvestissement du] vocabulaire dédié ».

Enfin, dans la compétence « exploiter les ressources de la langue [et] réfléchir sur le système linguistique » sont présents comme attendus : que l'élève « ait mémorisé l'orthographe des mots les plus fréquents ainsi que ceux qu'il a appris dans les différentes disciplines » ; « qu'il sache raisonner pour trouver le sens de mots inconnus en prenant appui sur la morphologie, les réseaux de mots qu'il a appris à construire, et le contexte ». Ces éléments se lient aux pistes d'évaluation : des « activités d'observation, de manipulation, d'analyse, de tri, de classement d'unités linguistiques » ; de l'« élucidation du sens des mots à partir du contexte et de sa forme et de constitution de réseaux de mots ».

Des éléments supplémentaires apparaissent dans la composante 2 du domaine 1 : « comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale ». Ils ne seront pas détaillés ici puisqu'à l'école primaire, un important travail est effectué sur la compréhension globale de textes, dialogues... Les enfants ne sont pas censés essayer de traduire mot à mot des énoncés. Le lexique a tout de même une place centrale puisqu'il est la matière de la langue. Toutefois, d'autres aspects sont plus mis en avant pour l'acquisition du niveau A1 ou A2.

Dans la composante 3 du domaine 1 : « comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques », plusieurs éléments sont à prendre en compte. Pour

la compétence : « utiliser les nombres entiers, les nombres décimaux et les fractions simples », il est présent dans les évaluations possibles : « prendre en compte la capacité à utiliser le lexique ».

Pour la compétence « reconnaître des solides usuels et des figures géométriques » est spécifié dans les attendus de pouvoir « reconnaître, nommer (...) des figures et solides usuels ». Ce qui implique la maîtrise du champ lexical de la géométrie.

Dans la composante 4 du domaine 1 : « comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps », le terme « registre » se manifeste dans la proposition d'évaluation de la compétence « s'exprimer par des activités physiques, sportives ou artistiques ».

Dans le domaine 2, intitulé « les méthodes et outils pour apprendre », est présent la compétence « se constituer des outils de travail personnel et mettre en place des stratégies pour comprendre et apprendre ». Il est possible d'évaluer cette dernière en « examinant quelles stratégies les élèves mettent en œuvre [pour] comprendre un texte, un énoncé, une tâche ». Il est possible d'y associer le développement de la compétence lexicale.

Enfin, dans le domaine 3 : « la formation de la personne et du citoyen », est spécifié pour les évaluations qu'il est nécessaire de prendre en compte « la formulation à l'oral avec un vocabulaire approprié d'une émotion ressentie ».

Les éléments de cette partie montrent que les préconisations du SCCCC concernant le développement de la compétence lexicale sont diversifiées. La connaissance de termes précis (métalangage) est attendue, tout comme la capacité à déterminer le sens d'un mot à partir de son emploi en contexte. Il n'est pas précisé de proposer des travaux explicites sur le lexique ou sur une compétence spécialisée dans ce domaine. La compétence lexicale n'apparaît pas de manière claire mais se manifeste au croisement d'autres compétences dans toutes les disciplines.

En-dehors du SCCCC, rentrons maintenant dans le détail de chaque cycle en étudiant les programmes officiels.

1.3.2- Les programmes

Les apprentissages des élèves sont pensés de manière progressive par rapport à l'ensemble de leur scolarité. Ils sont organisés et répartis en fonction de cycles. Les programmes suivent cette organisation et articulent les éléments d'enseignement. Voyons les parties rattachées à la compétence lexicale qu'ils mettent en avant.

1.3.2.1- Les attendus pour le C1

Les attentes officielles concernant le développement des compétences lexicales chez les enfants en cycle 1 apparaissent de manière transversale et pluridisciplinaire.

Néanmoins, nous ne retrouvons qu'une seule occurrence du mot *lexique* dans le programme. Celle-ci se situe dans le domaine d'apprentissage intitulé « agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques ». Plus précisément, elle s'insère dans la sous-partie « les productions plastiques et visuelles » et intègre la rubrique « réaliser des compositions plastiques, plane et en volume » (p.17). Au sein du paragraphe, elle renvoie aux expériences plastiques qui doivent s'accompagner « de l'acquisition d'un lexique approprié pour décrire les actions (foncer, éclaircir, épaissir...) ou les effets produits (épais, opaque, transparent...) ».

Le terme *vocabulaire* apparaît sept fois au sein du document officiel. On le retrouve à trois reprises dans le domaine 1 : « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Plus précisément, il apparaît dans la partie intitulée « l'oral » dans les objectifs et éléments de progressivité. Il se manifeste dans « oser entrer en communication » : « leurs progrès s'accompagnent d'un accroissement du vocabulaire et d'une organisation de plus en plus complexe des phrases » (p.9). Puis, une occurrence est présente dans « échanger et réfléchir avec les autres » : « en complément des situations d'évocation, il est également possible (...) [de travailler] l'ajustement du vocabulaire qui sera progressivement enrichi » (p.9).

Il est aussi possible de le retrouver dans « commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique » : « on peut alors centrer leur attention sur le vocabulaire, sur la syntaxe et sur les unités sonores de la langue française » (p.10).

Par la suite, une occurrence est présente dans le domaine 3 : « agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques ». Nous la retrouvons dans la sous-partie « ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle ». Il est ainsi expliqué que les enfants doivent pouvoir « décrire

une image, parler d'un extrait musical et exprimer [leur] ressenti ou [leur] compréhension en utilisant un vocabulaire adapté » (p.19).

Deux occurrences sont présentes dans le domaine 4 : « construire les premiers outils pour structurer sa pensée ». Elles se situent toutes deux dans la sous-partie « objectifs visés et éléments de progressivité » : « l'enseignant utilise un vocabulaire précis (cube, boule, pyramide, cylindre, carré, rectangle, triangle, cercle ou disque -à préférer à rond-) que les enfants sont entraînés ainsi à comprendre » ; « la manipulation du vocabulaire mathématique n'est pas un objectif à l'école maternelle » (p.22).

Enfin, une occurrence du terme est présente dans le domaine 5 : « explorer le monde ». Elle se place dans la partie « explorer la matière » : les activités sont « l'occasion de discussions entre les enfants et l'enseignant, et permettent de classer, désigner et définir leurs qualités en acquérant le vocabulaire approprié » (p.26).

Au sein de ce cycle, l'enrichissement du vocabulaire des enfants est essentiel. Il se place parmi les trois points clés suivants : la socialisation, l'envie d'aller à l'école et le langage. Nous pouvons remarquer que le travail de verbalisation et d'enrichissement du lexique est présent dans toutes les matières. Des activités de catégorisation sont présentes et un brassage continu de nouveaux termes est effectué. Par contre, le lexique lié aux mathématiques n'est pas encore attendu du côté des enfants mais peut déjà être mobilisé par l'enseignant/e. Nous pouvons ainsi nous interroger sur les attendus du C2 qui vont, *de facto*, dans la continuité de ceux que nous venons d'étudier.

1.3.2.2- Les attendus pour le C2

Dans les attentes officielles du cycle 2, le lexique prend aussi une place importante.

Le terme *lexique* apparaît dix-huit fois dans le document. Celui de *vocabulaire* se manifeste trente-huit fois.

Nous pouvons en retrouver dans le Volet 1 : « les spécificités du cycle des apprentissages fondamentaux », au sein de l'introduction de la partie « au cycle 2, la langue française constitue l'objet d'apprentissage central ».

Par la suite, de nombreuses apparitions sont dans le volet 2 : « contributions essentielles des différents enseignements au socle commun ». Nous pouvons en retrouver dans le domaine 1 : « les langages pour penser et communiquer » dans l'objectif suivant : être capable de « comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit » (p.5).

Nous pouvons aussi en relever dans la description du domaine 3 : « la formation de la personne et du citoyen ».

Enfin, la majeure partie des occurrences est dans le volet 3 : « la formation de la personne et du citoyen ». Nous pouvons en observer dans la partie « français », au sein de l'introduction et de l'objectif « comprendre le fonctionnement de la langue » (avec la compétence : « construire le lexique » (p.10)). Certaines sont présentes dans la partie « langage oral », dans l'introduction et dans plusieurs objectifs : être capable d' « écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte » (compétence : « mémoriser le vocabulaire entendu dans les textes ») ; être capable de « dire pour être entendu et compris » (dans des exemples de situations comme réutiliser « du vocabulaire découvert en contexte ») ; être capable d' « anticiper à des échanges dans des situations diverses » (avec la compétence : « utiliser le vocabulaire mémorisé » (p.11)).

Nous pouvons en relever dans la partie « lecture et compréhension de l'écrit », dans l'introduction et dans l'objectif : être capable d' « identifier des mots de manière de plus en plus aisée » (tant dans les compétences que dans les exemples de situations (p.14)). Puis, nous pouvons en noter dans l'objectif : être capable de « pratiquer différentes formes de lecture », au sein de la compétence intitulée « lire pour enrichir son vocabulaire » (p.15).

Par la suite, des occurrences sont présentes dans la partie « écriture », dans l'introduction, la sous-partie « rédaction de textes » et dans les objectifs : être capable de « copier » (dans l'exemple de situation : mettre en lien « l'orthographe et le vocabulaire ») ; être capable de « réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit » (dans l'exemple de situation : « relecture ciblée pour réinvestir un point précis d'orthographe, de grammaire ou de vocabulaire » (p.18)).

Des occurrences se manifestent dans la partie « étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique) », dans l'introduction et les objectifs : être capable de « construire le lexique » ; être capable de « s'initier à l'orthographe lexicale » (avec les compétences : « mémoriser l'orthographe du lexique le plus couramment employé » ; « mémoriser les principaux mots invariables »... (p.19)). C'est ici que pour la première fois, la notion de synonymie apparaît :

Construire le lexique	
Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève

- mobiliser des mots en fonction des lectures et des activités conduites, pour mieux parler, mieux comprendre, - mieux écrire ; - <u>savoir trouver des synonymes, des antonymes, des mots de la même famille lexicale, sans que ces notions ne constituent des objets d'apprentissage</u> ; - percevoir les niveaux de langue familier, courant, soutenu ; - être capable de consulter un dictionnaire et de se repérer dans un article, sur papier ou en version numérique.	- observation à partir d'exemples proposés par l'enseignant ou appartenant aux textes lus ; - constitution de fiches, carnets, affiches murales... ; - activités fréquentes pour développer l'enrichissement lexical (et culturel) et la notion de plaisir : découverte d'un mot, de sa singularité, ses sonorités, sa graphie, sa formation... ; - manipulation ludique de préfixes et suffixes pour construire des mots ; - mémorisation de mots par la récitation de textes et le réinvestissement.
S'initier à l'orthographe lexicale	
Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
- mémoriser l'orthographe du lexique le plus couramment employé ; - vocabulaire des activités scolaires et des domaines disciplinaires ; - vocabulaire de l'univers familier à l'élève : maison, famille, jeu, vie quotidienne, sensations, sentiments. - mémoriser les principaux mots invariables ; - être capable de regrouper des mots par séries (familles de mots, mots reliés par des analogies morphologiques).	- activités en lien avec les apprentissages de tous les enseignements ; - activités de repérage, de tri et d'analyse des mots selon des critères variés : champ lexical, familles de mots, analogie morphologique, mots invariables ; - épellation de mots ; - activités ritualisées de copie de mots, de phrases, de textes courts (de 2 à 5 lignes) ; - exercices d'entraînement et de réinvestissement afin d'en mémoriser l'orthographe.

Reproduction d'une partie du tableau présentant des objectifs au sein du programme officiel C2, 2020 (p.20).

En revenant sur le terme *lexique*, nous pouvons aussi en retrouver dans la partie « croisements entre enseignements » et dans la partie « activités langagières ». Dans cette dernière, les occurrences apparaissent dans les deux objectifs suivants : être capable de « comprendre l'oral » (au sein du repère de progressivité : « au CE1, ils consolident ces connaissances en enrichissant le lexique ») ; être capable de « prendre part à une conversation » (dans le repère de progressivité : « c'est au CE2 que les élèves peuvent (...) réinvestir le lexique relatif à la présentation de soi-même et de quelqu'un » (p.26)).

Les termes peuvent être lus dans la partie « éducation musicale », dans cinq objectifs : être capable de « chanter » (« [usage d'] éléments de vocabulaire concernant l'usage musical de la voix : fort, doux, aigu, grave, faux, juste... ») ; être capable d' « écouter, comparer » (« [utiliser le] lexique élémentaire pour décrire la musique ») ; être capable d' « explorer et imaginer » (« [usage d'] éléments de vocabulaire liés aux paramètres du son (intensité, durée, hauteur, timbre ») ; être capable d' « échanger, partager » (« [utiliser le] vocabulaire adapté à l'expression de son avis ») ;

être capable de « construire l'esprit critique » (« connaissance de quelques structures simples de l'argumentation : connecteur et lexique » (p.35)).

Nous pouvons relever des termes dans la partie « enseignement moral et civique », dans deux objectifs : être capable d' « identifier et partager des émotions et des sentiments » ; être capable d' « acquérir et partager les valeurs de la République » (dans l'attendu de fin de cycle : « [connaître] du vocabulaire de la règle et du droit »).

Certaines occurrences sont présentes dans « questionner le monde ». Elles sont réparties dans les deux objectifs suivants : être capable de « pratiquer les langues » (pouvoir « communiquer (...) en cultivant précision, syntaxe et richesse du vocabulaire ») ; être capable de « se repérer dans l'espace et le représenter (« [employer le] vocabulaire permettant de définir des positions » ; « [utiliser le] vocabulaire permettant de définir des déplacements » (p.44)).

Enfin, nous pouvons relever la présence de ces termes dans la partie « mathématiques ». Ceux-ci sont dans l'introduction, et dans plusieurs sous-parties. Dans « grandeur et mesure », ils se manifestent dans les attendus de fin de cycle et dans l'objectif : être capable de « comparer, estimer (...) utiliser le lexique » (p.61). Nous pouvons aussi en noter dans la partie « résoudre des problèmes impliquant des longueurs (...) des prix », dans l'objectif : être capable de « résoudre des problèmes (...) [en utilisant le] lexique lié aux pratiques économiques » (p.62). Certaines occurrences sont aussi apparentes dans la sous-partie « espace et géométrie ». Nous les retrouvons dans l'introduction et les deux objectifs suivants : être capable de « se repérer et se déplacer en utilisant des repères et des représentations » (dans la compétence : « [mobiliser le] vocabulaire ») ; être capable de « reconnaître, nommer, décrire, reproduire quelques solides » (au sein de la compétence : « décrire (...) en utilisant le vocabulaire approprié » (p.62).

Cette analyse des emplois des termes *lexique* et *vocabulaire* montre l'omniprésence du développement de la compétence lexicale au C2. Celle-ci est mobilisée dans toutes les disciplines. Avec l'apprentissage de la lecture au CP et son approfondissement au CE1 et CE2, les enfants rencontrent des textes de plus en plus complexes. En-dehors du décodage des graphèmes, la compréhension des mots prend une place centrale, la lecture et l'écriture de mots faisant partie des composantes de la lecture telle qu'elle a été schématisée par Goigoux (2006) :

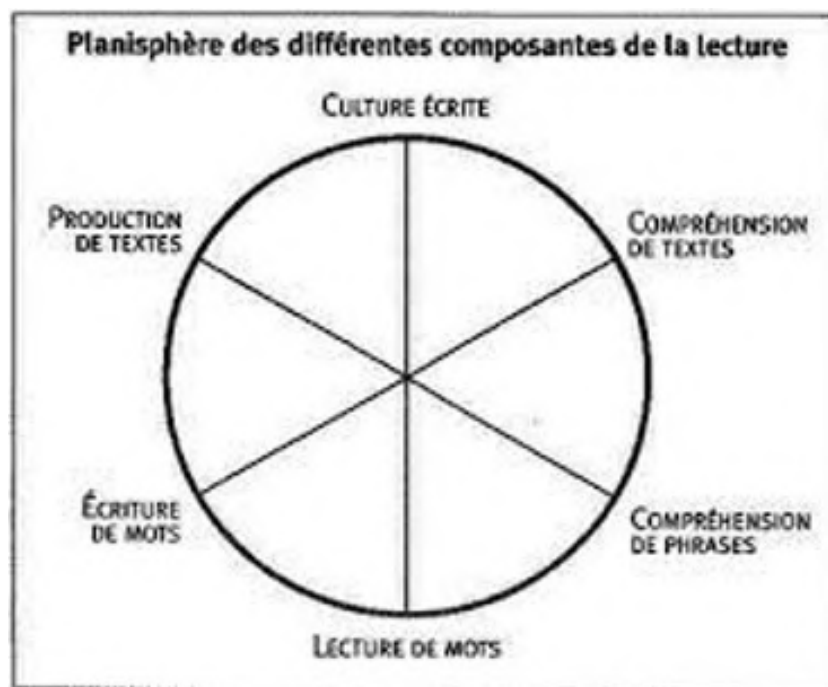


Schéma des différentes composantes de la lecture, par R. Goigoux (2006), *Apprendre à lire à l'école*.

La partie « étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique) » met en avant les objectifs : être capable de « construire le lexique » ; être capable de « s'initier à l'orthographe lexicale » (avec les compétences : « mémoriser l'orthographe du lexique le plus couramment employé » ; « mémoriser les principaux mots invariables »... (p.19)). Il rend compte, pour la première fois de la scolarité des enfants, que la compétence lexicale est indispensable. Cela marque aussi la nécessité d'effectuer un travail sur la synonymie, l'antonymie et le concept de famille lexicale.

L'omniprésence de l'apprentissage du vocabulaire met en avant son importance et le fait que sa maîtrise impacte peut-être la réussite scolaire. Selon Grossman (2011, p.166), il semble être important de « construire un vocabulaire de base pour asseoir la compétence lexicale ».

Suite à cette étude détaillée des programmes du C1 et du C2, qu'en est-il du C3 ?

1.3.2.3- Les attendus pour le C3

Pour les attentes officielles du cycle 3, le lexique a aussi une part importante dans les apprentissages des enfants. Le terme *lexique* a 41 occurrences dans le texte, celui de *vocabulaire* en possède 26.

Dans le volet 1 : « les spécificités du cycle de consolidation », nous retrouvons des occurrences dans l'objectif d'apprentissage intitulé : « les élèves acquièrent la capacité de raisonner sur la langue et d'appliquer ces raisonnements sur l'orthographe, la grammaire, le lexique » (p.4).

Au niveau du Volet 2 (« contributions essentielles des différents enseignements au socle commun »), les termes apparaissent dans le domaine 1 : « les langages pour penser et communiquer ». Nous pouvons les retrouver dans l'objectif : être capable de « comprendre, s'exprimer, en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit ». Plus précisément, cela apparaît pour l'histoire des arts : « l'histoire des arts ainsi que les arts de façon générale amènent les élèves à acquérir un lexique (...) pour décrire, comprendre et interroger les œuvres et langages artistiques » (p.6).

C'est dans le volet 3 (« les enseignements) que la majeure partie des termes sont présents.

Dans la rubrique « français », nous pouvons retrouver dans l'introduction : « le champ du français articule donc des activités de lecture, d'écriture et d'oral (...) complétées par des activités plus spécifiques dédiées à l'étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique) » (p.10). Nous pouvons aussi consulter la compétence : « comprendre le fonctionnement de la langue » qui précise qu'il faut « enrichir le lexique » (p.11).

Dans la sous-partie « langage oral », il est possible de relever que « pour préparer et étayer leur prise de parole, les élèves utilisent des écrits de travail (brouillons, notes, plans, schémas, lexiques...) qui organisent leur propos ». Trois objectifs sont aussi présents : être capable d'« écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu » (voir la compétence : « repérer et prendre en compte les caractéristiques des différents genres de discours (récit, compte rendu, reformulation, exposé, argumentation...), le lexique et les références culturelles liés au domaine du message ou du texte entendu » (p.12)) ; être capable de « parler en prenant en compte son auditoire » (compétence : « organiser et structurer le propos selon le genre de discours ; mobilisation des formes, des tournures et du lexique appropriés » (p.13)) ; être capable de « participer à des échanges dans des situations diverses » (compétences : « développer le lexique en lien avec le domaine visé » ; « savoir mobiliser des moyens d'expression (lexique, formules, types de phrase...) » (p.14)). Enfin, des éléments sont présents dans un exemple de situation :

« préparation entre pairs d'une participation à un débat (préparation des arguments, des exemples, des formules, du lexique à mobiliser, de l'ordre des éléments à présenter ; entraînement à la prise de parole) » (p.14).

Des occurrences sont présentes dans la sous-partie : « lecture et compréhension de l'écrit ». On peut en relever dans l'introduction : « développer leur bagage linguistique et en particulier leur vocabulaire » et « lecture et étude de la langue doivent être constamment articulées tant en ce qui concerne l'appropriation du lexique que l'observation du fonctionnement des phrases et des textes » (p.15). L'un des objectifs est d'être capable de « comprendre un texte littéraire et se l'approprier ». Un exemple de situation correspond à la « mise en œuvre de stratégies de compréhension du lexique inconnu (contexte, morphologie, rappel de connaissances sur le domaine ou l'univers de référence concerné) » (p.17).

Au sein de la sous-partie « écriture », les termes sont aussi présents. Dans l'introduction, nous pouvons relever qu' « il est important d'établir un lien entre la rédaction de textes et l'étude de la langue en proposant des situations d'écriture comme prolongements à des leçons de grammaire et de vocabulaire » (p.18). Un des objectifs est d'être capable d'« écrire à la main de manière fluide et efficace ; maîtriser les bases de l'écriture au clavier ». Un exemple de situation est de proposer une activité liée « avec l'orthographe et le vocabulaire, explicitation des stratégies de mémorisation de mots de la copie » (p.19). Des occurrences sont aussi présentes dans l'objectif d'être capable de « rédiger des écrits variés » (à partir de la compétence : « convoquer un univers de référence, un matériau linguistique (lexique et syntaxe déjà connus ou préparés pour l'écrit demandé) ». Un exemple de situation est de proposer de l' « écriture en prolongement de leçons de grammaire et de vocabulaire » (p.20).

Dans la sous-partie : « étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique) », des éléments apparaissent dans l'introduction :

L'étude de la langue s'appuie, comme au cycle 2, sur des corpus permettant la comparaison, la transformation (substitution, déplacement, ajout, suppression), le tri et le classement afin d'identifier des régularités. Les phénomènes irréguliers ou exceptionnels ne relèvent pas d'un enseignement mais, s'ils sont fréquents dans l'usage, d'un effort de mémorisation. Le lexique est pris explicitement comme objet d'observation et d'analyse dans des moments spécifiquement dédiés à son étude, et il fait aussi l'objet d'un travail en contexte, à l'occasion des différentes activités de lecture et d'expression écrite ou orale, et dans les différents enseignements. Son étude est également reliée à celle de l'orthographe lexicale et à celle de la syntaxe, en particulier pour l'étude des constructions verbales. (p.22)

Nous pouvons aussi relever la présence des objectifs « enrichir le lexique » et « acquérir l'orthographe lexicale » au sein du tableau suivant :

Enrichir le lexique :	
Connaissances et compétences associées : - Enrichir son lexique par la lecture, en lien avec le programme de culture littéraire et artistique. - Enrichir son lexique par l'usage du dictionnaire ou autres outils en version papier ou numérique. - Savoir réutiliser à bon escient le lexique appris à l'écrit et à l'oral. - Comprendre la formation des mots complexes : par dérivation et par composition. - Connaître le sens des principaux préfixes : découvrir des racines latines et grecques. - Mettre en réseau des mots (groupements par familles de mots, par champ lexical). - <u>Connaître les notions de synonymie, antonymie, homonymie, polysémie.</u>	Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève : - En lecture, entraînement à la compréhension des mots inconnus à l'aide du contexte et de la formation du mot. - En écriture, recherche préalable de mots ou locutions. - Constitution de réseaux de mots ou de locutions à partir des textes et documents lus et des situations de classe. - Comparaison de constructions d'un même verbe (par exemple : la plante pousse - Lucie pousse Paul - Paul pousse Lucie à la faute) et réemploi (par exemple jouer avec, jouer à, jouer pour...). - Activités d'observation, de manipulation des formes, de classements, d'organisation des savoirs lexicaux (corolles lexicales, schémas, établissement de collections...). - Constitutions de fiches, carnets, affichage mural... - Situations de lecture, d'écriture ou d'oral amenant à rencontrer de nouveaux mots ou à réutiliser les mots et locutions étudiés. - Exercices de reformulations par la nominalisation des verbes (par exemple : le roi accède au pouvoir / l'accession du roi au pouvoir). - Utilisation de dictionnaires papier et en ligne.
Acquérir l'orthographe lexicale :	
Connaissances et compétences associées : - Mémoriser l'orthographe des mots invariables appris en grammaire. - Mémoriser le lexique appris en s'appuyant sur ses régularités, sa formation. - Acquérir des repères orthographiques en s'appuyant sur la formation des mots et leur étymologie.	Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève : - Manipulation, réinvestissement, afin de construire l'automatisation de l'orthographe. - Observation des régularités, construction de listes. - Utilisation de listes de fréquence pour repérer les mots les plus courants et se familiariser avec leur orthographe. - Dictées, écrit, favorisant la mémorisation de la graphie.

Reproduction d'une partie du tableau présentant des objectifs au sein du programme officiel C3, 2020 (p.25).

Ici, nous pouvons remarquer que le développement de la compétence lexicale fait partie des objectifs de cycle. Les propositions varient les supports et activités (lecture, classement, création de réseaux de mots, emploi de dictionnaires...). Les notions de synonymie et d'antonymie doivent être

approfondies suite au travail effectué au C2. Elles servent de fondation pour aborder l'homonymie (découverte en CM1) et la polysémie (introduite en fin de CM2).

Dans une autre sous-partie : « croisements entre enseignements », des occurrences du mot *lexique* apparaissent dans l'introduction. Elles font une référence à la sixième et au réinvestissement du vocabulaire étudié (p.31).

Dans la rubrique « langues vivantes étrangères », les termes apparaissent dans trois objectifs : être capable de réaliser des « activités langagières » (compétence : « comprendre et extraire l'information essentielle d'un message oral de courte durée. Lexique : répertoire de mots isolés, d'expressions simples et d'éléments culturels » (p.34)) ; être capable de « lire et comprendre », « parler en continu », « réagir et dialoguer » ou d'effectuer des activités culturelles et linguistiques ». Un thème apparaît : le « lexique ». Il en résulte qu'il faut « posséder un répertoire élémentaire de mots isolés, d'expressions simples et d'éléments culturels pour des informations sur la personne, les besoins quotidiens, son environnement... » (p.40).

Dans la rubrique « arts plastiques », des occurrences sont présentes au sein des compétences : « s'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité » et « décrire et interroger à l'aide d'un vocabulaire spécifique » (p.43). Des recommandations pour les enseignants sont données. Nous pouvons retrouver le fait qu'il est nécessaire d'être « attentif à l'acquisition d'un vocabulaire spécifique, à partir du travail sur les entrées du programme : diversité, richesse et justesse du lexique » et que ce lexique « permet d'aller progressivement au-delà de la description vers la caractérisation, l'analyse, l'interprétation » (p.44).

Dans la rubrique « éducation musicale », les termes se manifestent dans l'introduction : il est conseillé de « diversifier leur vocabulaire expressif pour le mettre au service d'un projet d'interprétation » (p.48). Un objectif est d'être capable de « chanter et interpréter » (cela se relie au fait de réemployer le « vocabulaire de l'expression : quelques nuances simples, tempo, caractère... » (p.49)). Trois autres objectifs sont présents : être capable d'« écouter, comparer et commenter » (en utilisant le « vocabulaire simple pour décrire la musique ») ; être capable d'« explorer, imaginer et créer » (il est préconisé de travailler le « développement du lexique pour décrire le son instrumental, vocal... ») ; être capable d'« échanger, partager et argumenter » en mobilisant le « vocabulaire adapté à l'expression et l'argumentation de son point de vue » (p.50).

Dans la rubrique « histoire des arts », des occurrences apparaissent dès l'introduction (p.52). Il est précisé dans les attendus de fin cycle que les enfants doivent pouvoir « décrire une œuvre en identifiant ses principales caractéristiques techniques et formelles à l'aide d'un lexique simple et adapté ». Trois objectifs s'appuient aussi sur la compétence lexicale : être capable de « donner un

avis argumenté sur ce que représente ou exprime une œuvre d'art » (à partir de la compétence : « utiliser le lexique des émotions et des sentiments ») (p.53) ; être capable de « dégager d'une œuvre d'art, par l'observation ou l'écoute, ses principales caractéristiques techniques et formelles » (avec la compétence : « utiliser les caractéristiques et spécificités des champs artistiques et éléments de lexique correspondants ») ; être capable de « relier des caractéristiques d'une œuvre d'art à des usages, ainsi qu'au contexte historique et culturel de sa création » (en utilisant les « premiers éléments de lexique stylistique ») (p.54).

Au sein de la rubrique « croisement entre enseignements », des éléments sont présents dans l'introduction : les enfants sont « amenés à utiliser un vocabulaire adapté, spécifique pour décrire les actions réalisées par un camarade » (p.60).

Dans la rubrique « enseignement moral et civique », nous pouvons retrouver l'objectif d'être capable de respecter autrui (attendu de fin de cycle : « partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés, mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression ») (p.63). Puis, nous pouvons relever la compétence : « identifier et exprimer les émotions et les sentiments » : « mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression » (p.64). Par la suite, un nouvel objectif est donné : être capable d'« acquérir et partager les valeurs de la République » (« cette connaissance des droits et des devoirs s'applique également à la charte du numérique (...) [ils approfondissent aussi] leur première connaissance du vocabulaire de la règle et du droit »). Enfin, une dernière compétence reprend les termes : « comprendre que la vie collective implique le respect des règles » (« aborder le vocabulaire de la règle et du droit ») (p.65). Cette dernière s'articule avec la proposition d'un travail sur le « vocabulaire des institutions » (p.66).

Dans la rubrique « histoire et géographie », des occurrences sont apparentes au sein de deux compétences : « se repérer dans le temps : construire des repères historiques » (employer le « lexique relatif au découpage du temps et suscitant la mise en perspective des faits ») (p.68) ; « pratiquer différents langages en histoire et en géographie » (« s'approprier et utiliser un lexique historique et géographique approprié ») (p.69). Nous pouvons aussi relever dans le thème 1 : « mobiliser un vocabulaire de base lié à la fois à la description des milieux et celle des formes d'occupation humaine » ; « l'acquisition de ce vocabulaire géographique se poursuivra tout au long du cycle ») (p.74).

Dans la rubrique « sciences et technologies », une compétence rend compte de l'usage du lexique : « pratiquer des langues » (« rendre compte des observations, expériences, hypothèses, conclusions en utilisant un vocabulaire précis ») (p.79).

Enfin, dans la rubrique « mathématiques », de nombreuses occurrences sont présentes. Nous pouvons relever des précisions dans la présentation :

L'introduction et l'utilisation des symboles mathématiques sont réalisées au fur et à mesure qu'ils prennent sens dans des situations basées sur des manipulations, en relation avec le vocabulaire utilisé, assurant une entrée progressive dans l'abstraction qui sera poursuivie au cycle 4. La verbalisation reposant sur une syntaxe et un lexique adaptés est encouragée et valorisée en toute situation et accompagne le recours à l'écrit. (p.90)

Ces éléments peuvent être rapprochés de la compétence « communiquer » (« utiliser progressivement un vocabulaire adéquat et/ou des notations adaptées pour décrire une situation ») (p.94). Les termes apparaissent aussi dans la sous-partie « grandeurs et mesures » (attendu de fin de cycle : « utiliser le lexique (...) spécifique de ces grandeurs »). Trois objectifs se lient à la notion de compétence lexicale : être capable de « comparer, estimer, (...) utiliser le lexique » (p.95) et par la suite, employer le « lexique associé aux angles » (p.96) ; être capable de « se repérer et se déplacer dans l'espace en utilisant ou en élaborant des représentations (employer le « vocabulaire permettant de définir des positions et des déplacements ») ; être capable de « reconnaître, nommer, décrire, reproduire, représenter, construire quelques solides et figures géométriques » (faire apparaître le « vocabulaire associé à ces objets et à leurs propriétés : côté, sommet, angle, diagonale, polygone, centre, rayon, diamètre, milieu, hauteur solide, face, arête ») (p.98).

La multitude d'objectifs, de compétences et de situations, qui s'appuie sur l'usage du lexique et du vocabulaire montre leur omniprésence dans toutes les matières. Même si le lexique n'est pas toujours travaillé de manière explicite, il est en permanence manipulé. La présence des objectifs : « enrichir le lexique » et « acquérir l'orthographe grammaticale » témoigne qu'un prolongement est effectué par rapport aux apprentissages en C1 et C2. La synonymie et l'antonymie, ainsi que l'ensemble des concepts travaillés en C2 permettent d'asseoir la compétence lexicale et d'engager les élèves sur la découverte de l'homonymie et de la polysémie en C3. Ces démarches seront continuées au C4.

1.3.2.4- Le lexique au cœur des apprentissages de l'école primaire

De manière globale, la compétence lexicale des enfants doit (selon les attentes officielles) être développée dans toutes les disciplines tout au long de leur scolarité. Cela explique la mise en place de différents dispositifs tels que le mot-vedette (Roubaud et Mossu, 2012) et les mots-amis (Sardier, 2016) qui proposent de mobiliser « différents niveaux impliqués dans la construction du sens : celui des unités lexicales et celui de la construction syntaxique » (Roubaud et Sardier, 2020, p.37). Ces deux exemples de dispositifs sont différents : le premier permet aux élèves de proposer davantage de synonymes tandis que le second se centre sur des aspects syntagmatiques. Selon Picoche (2011, p.2, 3, 4), l'enseignement du lexique devrait reposer sur les principes suivants : « donner la priorité aux verbes », « ne pas séparer le vocabulaire de la syntaxe », « tenir compte de l'organisation des sens dans un mot qui en a plusieurs » et « partir du mot et non de la chose ».

Il semble aussi important de travailler le lexique de manière continue, c'est-à-dire quotidiennement. Il s'agit de varier les « contextes dans lesquels apparaît le mot » (Roubaud et Sardier, 2020, p.39). Il semble essentiel d'établir une progression des notions de base à la compréhension du système lexical et de mieux réfléchir aux « formes que peut prendre l'apprentissage incident » (Grossman, 2011, p.1). En utilisant des listes lexicales, il pourrait être intéressant, selon Picoche (1993, p.11), de s'appuyer sur la fréquence des mots pour aller du connu à l'inconnu en commençant par une « étude approfondie des mots les plus usuels, et greffer sur cette étude un enrichissement progressif du vocabulaire ».

Au travers de ces éléments qui définissent la compétence lexicale, des pratiques constatées et des préconisations des chercheurs comme Picoche, nous pouvons comprendre la nécessité de l'usage d'outils. En quoi les listes lexicales peuvent-elles répondre à ce besoin ? En quoi seraient-elles utiles pour travailler la synonymie ?

1.4- Les listes lexicales

Les listes lexicales correspondent à des outils pour les enseignants. Majoritairement issues de la recherche, leur élaboration est faite suite à l'emploi de plusieurs critères de sélection des mots. Nous étudierons plusieurs exemples de ces listes avec des temporalités et ampleurs variées afin de mettre en exergue leurs fonctions, avantages et limites.

1.4.1- Une question scientifique : la liste lexicale

Compte tenu de ce qui précède, dans le cadre du développement des compétences lexicales des enfants, la structuration apparaît comme essentielle. Les listes semblent répondre à cette nécessité pour un certain nombre de chercheurs qui les ont expérimentées dans des études.

On peut distinguer deux types de listes lexicales : les listes intrinsèques (les enfants vont puiser à l'intérieur de leurs connaissances évolutives mentales qui sont le résultat de leurs apprentissages selon Grossman, 2011) et celles créées ou exploitées par les enseignants pour leur proposer des séances et des exercices.

Lambert et Chesnet (2001) s'appuient pour leurs expérimentations sur une base de données issue d'un inventaire fait à partir d'ouvrages destinés à des élèves en CE2 (8-9 ans). Une démarche proche (agrandie à l'échelle de toutes les classes du primaire) est menée par Déro & Fenouillet (2014, p.129) : « notre étude a pour objectif de réaliser un inventaire du vocabulaire scolaire français, rencontré par les élèves, de 6 à 10 ans, du CP au CM2 ».

Parallèlement, Laparra (2012) interroge la sélection de critères pour l'établissement de listes lexicales à proposer à des élèves de C2. La chercheuse différencie les pratiques mises en œuvre (activités à visée pédagogique) des choix du lexique (réalisés par l'enseignant/e) conscients ou inconscients qui vont construire une base de données (vocabulaire varié) utile et réactualisée en fonction du contexte. D'après celle-ci, les noms sont surreprésentés dans les activités, *a contrario* des mots abstraits comme les adjectifs-participes ou les verbes difficilement illustrables sur des vignettes. Elle préconise de sélectionner certains de ces termes abstraits et nouveaux pour les élèves.

Les travaux d'Alain Bentolila (2011), mettent en évidence un déficit au niveau des compétences lexicales, ce qui amène peu à peu les élèves vers l'échec scolaire. Cela peut être expliqué par un contenu didactique inadapté tel que des mots trop anciens ou complexes. Cette proposition d'explication est reprise dans les travaux de Ters (1978) et Catach (2011). Ces derniers emploient

des listes pour les apprentissages orthographiques, mais pas pour le lexique. D'anciennes listes de vocabulaire existent mais les termes caractérisés de ruraux ou de trop anciens ne facilitent pas la réussite des élèves.

Selon Laparra (2012), les deux seuls critères à prendre en compte dans la construction d'une liste seraient la fréquence du vocabulaire (si celle-ci est élevée, elle correspond au langage que les élèves utilisent pour s'exprimer dans leur quotidien) et le niveau d'abstraction. Les données de Laparra sont constituées des travaux écrits collectifs ou individuels produits pendant une année (2005-2006) dans une classe de GS et une de CP (de deux écoles dans le Puy-de-Dôme où les élèves sont issus d'une même cohorte). Nous retrouvons aussi une cinquantaine de transcriptions de vidéos de séances de 30 à 45 minutes chacune. Ces dernières sont dédiées aux mathématiques et au français. Des albums jeunesse ont été étudiés au cours de l'année. Cependant le fait que leurs contenus soient courts et répétitifs et que les personnages principaux soient représentés par des plantes ou des animaux (figures familières), a entravé la progression lexicale. Laparra dresse, pour la classe de CP, une liste des termes présents à l'écrit. Nous en retrouvons 1500, dont 360 verbes, 150 adjectifs/participes passés, 950 noms et des lexies verbales avec des locutions adverbiales. Il est précisé qu'il ne s'agit pas de l'entièreté du lexique connu par les élèves à leur âge (certains mots peuvent apparaître à l'oral ou dans d'autres tâches...). Il en résulte que le lexique étudié dans la classe représente plus de 80 % du vocabulaire passif des élèves. Déjà étudié en grande section de maternelle, l'emploi de noms d'animaux ou de personnages dans des histoires courtes et répétitives ne permet pas une vraie progression des compétences lexicales des enfants mais aide à la compréhension. Le lexique nouveau (lié aux besoins communicationnels et à l'univers enfantin) rencontré au cours de l'année de CP ne favorise pas son apprentissage puisque les éléments sont étudiés hors contexte ou non réinvestis pour créer du tissage dans les apprentissages. Ce résultat est essentiel et rend compte de l'importance de multiplier les usages du lexique dans des contextes différents. En effet, dans cette étude, les histoires courtes et répétitives ne sont pas mises en relation avec le monde extérieur. Les mots "abstraits" sont ainsi sous-représentés, décomposés en syllabes et étudiés à des fins de phonographie ou d'orthographe. Selon Laparra, les stratégies d'enseignement à valoriser sont davantage de l'ordre d'un raisonnement organisé sur le plan sémantique et morphosyntaxique : d'où un travail (de manière non explicite) sur la synonymie et potentiellement, la paronymie. Pour construire des compétences lexicales, il faudrait finalement proposer des activités spécifiquement dédiées à cela, le faire de manière régulière pour Grossman (2011) mais aussi réemployer le lexique dans des contextes variés et faire du tissage (Laparra, 2012 ; Bucheton & Dezutter 2009). Pour cela, des outils sont disponibles comme une liste lexicale. Ainsi, cette

dernière apparaît comme étant un ensemble de mots organisés, classifiés, et regroupés en fonction de critères pré-établis (genre, nombre, nature, aspects sémantiques...). Il est nécessaire de l'actualiser et de l'utiliser avec beaucoup de vigilance ; en effet, il est difficile de vérifier les effets de son usage puisque selon Déro & Fenouillet (2014) :

La question [du nombre de mots connus par les enfants] paraît simple, mais la diversité des réponses scientifiques fournies depuis plus d'un siècle démontre bien la complexité de cette interrogation. (p.127)

Ces derniers mettent en avant trois facteurs potentiellement responsables des variations de résultats dans les études :

Trois principaux facteurs expliquent ces variations. Le premier porte sur le choix de la source d'échantillon (d'après les dictionnaires, des lettres, des textes, des transcriptions de productions orales...) et sa méthodologie d'extraction. Le second facteur est celui de la définition du « mot », que prend en compte telle ou telle recherche (la question de la réduction des occurrences de formes rencontrées et leur classification). Enfin, la manière dont les auteurs estiment qu'un mot est connu (évaluation de la connaissance, par définition, par production, par QCM...). (p.127)

En ce sens, il s'avère complexe, voire impossible, de connaître avec exactitude le nombre de mots connus par un individu. Néanmoins, la réalisation de tests antérieurs aux apprentissages et postérieurs à ceux-ci est un indicateur de progression, d'enrichissement du lexique.

Les différentes expérimentations que nous venons de détailler prouvent l'importance du choix du lexique à mettre dans les listes. L'étude des mots est facilitée si les activités ne sont pas isolées et indépendantes les unes des autres. Les listes précédentes ont été élaborées dans le cadre d'études à échelle relativement restreinte. Cependant, des listes de fréquence de grande ampleur ont été construites. Ce sont ces listes que nous présentons maintenant.

1.4.2- La liste Dubois Buyse

Allant dans la continuité du VOB¹ et de la LOB², des outils tels que EOLE ou l'échelle Dubois Buyse ont été conçus pour faciliter l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Voyons de quoi il s'agit.

L'échelle Dubois Buyse a été créée dans les années 1940 puis améliorée, adaptée et enrichie en 1988 par Georges Mayer, Daniel Reichenbach et François Ters. Il s'agit d'un ensemble de mots (3787) couramment utilisé dans ces années. Ces derniers sont triés en fonction d'échelons, de paliers (43 sont présents) d'où le rapprochement avec le mot « échelle ». Ils correspondent aux évolutions dans les apprentissages et dans la maîtrise des termes (par exemple, un enfant en CE1 doit pouvoir acquérir la maîtrise du lexique présent de l'échelon 8 au 11 durant l'année). Il en résulte le fait qu'environ 80 % du lexique proposé devrait normalement être connu et maîtrisé durant les premières années de scolarisation des enfants. Afin d'établir cette base de données et des échelons précis, une étude a été réalisée en s'appuyant sur le comptage d'occurrences des termes dans un texte de 100 000 mots. Un tri a été effectué en fonction de deux critères : un premier orthographique (lié à la simplicité de l'écriture) et un second rapproché de la compréhension (interprétation du mot et de son sens). Ceci a permis de distinguer deux catégories de mots : celle des mots-outils et les autres (correspondant à du vocabulaire classé par rapport aux difficultés d'apprentissage). Une rubrique indique les natures possibles des mots.

Son ancienneté peut rendre le vocabulaire sélectionné décalé par rapport à celui couramment utilisé de nos jours. Néanmoins, un échelon 100 a été inséré pour que de nouveaux mots aient pu être rajoutés (un total de 213). L'idée d'adaptation du lexique en fonction du contexte semble revenir de manière relativement récurrente dans les travaux étudiés. Une liste ne semble pas devoir posséder un contenu figé, immobile, mais pouvoir évoluer. Cela semble se lier aux propos de Grossman (2011, p.175) ; il en ressort que « pour chaque niveau d'enseignement, une meilleure spécification des répertoires lexicaux à privilégier, en fonction des genres scolaires et non scolaires mobilisés » pourrait être bénéfique dans la création de séance. Cependant, selon Nonnon (2012, p.36), l'utilisation de « la pédagogie de la liste [repose] sur le postulat que la connaissance du mot suffit à la maîtrise de ses usages en discours ». Cette remarque met en avant l'idée que la proposition d'une liste à connaître par cœur ne serait pas forcément une solution suffisante d'apprentissage. L'intérêt d'une base de données relève donc de l'usage qu'en fait l'enseignant. Nous pouvons ainsi nous

VOB : le Vocabulaire Orthographique de Base, OCDL, 1977. Il s'agit d'une liste de 9130 mots.

LOB : la Liste Orthographique de Base, Nina Catach, 1984. Il s'agit d'une liste de 2000 mots.

poser les questions suivantes : est-ce que d'autres listes reconnues existent ? Impactent-elles les pratiques enseignantes ?

1.4.3- La liste Eole

D'autres outils existent. En 2003 est publiée l'Échelle d'acquisition en Orthographe lexicale (EOLE), issue des travaux de Béatrice et Philippe Pothier. Son objectif était de regrouper « les termes les plus utilisés en France dans les années 2000 pour et par les populations différentes que les jeunes [et] les adultes de diverses tendances » (Pothier, 2003, p.7). Pour cela, ont été analysées les productions de la presse nationale : les journaux et magazines. Ils ont été considérés comme le support le plus adapté pour « restituer le vocabulaire employé dans la vie quotidienne à l'écrit » (Pothier, 2003, p.7).

Après plusieurs expérimentations pour la récolte et la classification des termes (copie mot à mot ; dictée de mots ; scannage de journaux...) la solution trouvée fut l'aspiration sur internet. Les données d'articles en ligne ont pu être recueillies et traitées de manière automatisée. Un total de 1000 000 de termes récoltés a été atteint parmi lesquels 20 378 termes différents ont pu être relevés. Afin de « replacer dans leur paradigme respectif tous les mots » (Pothier, 2003, p.8) un traitement par logiciel a été effectué. Des mises au point ont été faites en s'appuyant sur deux dictionnaires : le *Trésor de la Langue Française* (1974) et le *Grand Robert* (1991). Des croisements ont aussi été effectués avec l'échelle Dubois-Buyse, le VOB et la LOB. Cette étape de sélection a réduit le nombre total de termes à 11 979.

Les mots retenus ont été divisés en 240 listes de 50 mots chacune (sauf une de 29) qui ont été testées au sein des classes. 48 902 enfants ont participé à l'enquête, cela a permis d'établir une liste finale de 11 694 termes.

De cet important travail de recherche découlent plusieurs constats. Celui que nous retiendrons dans le cadre de ce mémoire porte sur la maîtrise du lexique. En considérant qu'un mot est acquis par les enfants lorsque 75 % d'entre eux (au sein d'une classe, d'un niveau scolaire) réussissent à l'employer, il apparaît que « 347 termes [sont maîtrisés] en CP ; 1013 termes en CE1 ; 2188 termes en CE2 ; 3606 termes en CM1 et 5054 termes en CM2 » (Pothier, 2003, p.12). Nous pouvons observer un contraste important par rapport aux travaux de Laparra (2012) qui indiquaient que le lexique mobilisé à l'écrit par les enfants en fin de CP était de 1500 mots. Cela peut s'expliquer par le fait que le vocabulaire manipulé à l'écrit peut être assez important mais que celui réellement

maîtrisé (d'un point de vue sémantique et dans ces travaux, surtout au niveau de son orthographe) est beaucoup plus restreint.

Au niveau des pistes d'utilisation, deux liées à l'orthographe sont proposées par Pothier (2003) : pour les écrits spontanés, se référer à EOLE pour comparer les mots employés par l'élève et identifier s'ils doivent, en cas d'erreur, engager un travail d'apprentissage systématique ; pour un texte de dictée, identifier si les mots choisis sont adaptés aux élèves. Dans tous les cas, EOLE peut être utilisée pour vérifier si les propositions pédagogiques des enseignants s'intègrent correctement au développement des enfants. L'orthographe lexicale rentre pleinement dans la connaissance des mots, avec la sémantique et la phonétique.

En-dehors des listes Eole et Dubois Buyse, quelles sont les listes préconisées par l'institution ?

1.4.4- Une liste de fréquence lexicale préconisée dans les instructions officielles

Au sein des ressources institutionnelles est proposée une liste de fréquence lexicale. Réalisée par le lexicologue Etienne Brunet, celle-ci regroupe environ 1500 mots. Ce lexique répertorié correspond aux termes les plus fréquents de la langue française écrite du XIXe au XXe siècle.

Ce répertoire lexical se décline en trois versions : l'une avec les mots classés par fréquences d'apparition dans le corpus étudié, une seconde par ordre alphabétique et enfin, une dernière par nature ainsi que par fréquence.

Son objectif est de rendre compte de la langue que lisent les élèves. Elle apparaît comme un outil pour permettre aux enseignants de « bâtir des progressions qui répondent aux objectifs d'apprentissage fixés pour leurs élèves » (Eduscol, 2022). Le répertoire cherche ainsi à mettre en relief les écarts dans les usages des mots. Il en résulte que certains sont très fréquents comme pour le déterminant *le* qui totalise 1 050 561 occurrences. D'autres, comme le verbe *étendre*, se rapprochent de la médiane avec 1884 occurrences. Enfin, des termes comme le verbe *piquer* sont en fin de liste avec 449 occurrences. Un contraste peut être relevé : l'étendue de la liste correspond à 1050 149 occurrences. Cela signifie que l'écart entre le mot le plus utilisé (*le*) et celui le moins présent (*meilleur* en tant que substantif) est très important. Cela sous-entend aussi que le reste des termes de la langue (que les élèves peuvent rencontrer) possède des occurrences inférieures à 412. Les travaux de Piérart (2004, p.81) sur les enfants dysphasiques, montrent que « les difficultés lexicales se révèlent surtout sous l'angle des problèmes d'accès au lexique ». Il semble donc intéressant de varier les médiums d'apprentissage du lexique et de s'appuyer sur cette liste officielle

pour comparer les termes à proposer aux enfants. Nous pouvons néanmoins nous interroger au niveau de sa richesse. Celle-ci regroupe presque 8 fois moins de mots que la liste Eole et quasiment deux fois moins que la liste Dubois Buyse. Est-ce suffisant pour planifier les enseignements ?

1.4.5- L'intérêt de la liste comme outil d'enseignement

La liste proposée par le MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport au Québec) favorise le tri de mots par graphèmes et phonèmes, l'utilisation de filtres linguistiques ou thématiques, une sélection par année scolaire et les contextes d'utilisation. D'autres listes comme celles citées précédemment restent intéressantes du point de vue de l'enrichissement du lexique. Celles-ci s'appuient sur différents critères tels que la fréquence d'utilisation d'un mot, sa sémantique et ses relations syntaxiques avec d'autres termes... Des « sites lexicaux » (Jousse, Polguère, Tremblay, 2008) sont aussi présents. Ils peuvent être un moyen « de faciliter l'accès aux données lexicales » pour mettre en avant un « réseau d'entités interconnectées » (Jousse, Polguère, Tremblay, 2008, p.1).

Les listes permettent de regrouper le lexique et d'aider les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques. Elles correspondent à des bases de données répandues développant la transmission des mots de la langue française. Pouvoir y sélectionner certaines familles de termes (en fonction de thèmes) facilite l'élaboration d'exercices. Une forme de popularisation de l'utilisation des listes s'est produite au XIX^{ème} siècle avec la démocratisation de l'enseignement par le biais de la loi Guizot en 1833 et celles de Ferry entre 1881 et 1882. Cela a continué au XX^{ème} siècle avec la massification de l'accès à l'école et à l'enseignement supérieur (loi Haby, 1977). Il était donc nécessaire de trouver des outils pour répertorier le vocabulaire connu ou inconnu par les enfants afin d'optimiser les propositions pédagogiques. De manière parallèle, l'arrivée du numérique a ouvert des espaces de diffusion et de partage des informations. Les nouvelles technologies permettant d'importantes analyses de corpus de manière automatisée ont facilité le traitement des données. La taille des listes a, en conséquence, pu être augmentée et les critères de sélection des mots affinés (Pothier, 2003). Hormis l'usage dans les sciences de l'éducation, des approches spécialisées dans les sciences du langage ont pu naître et impulser une dynamique d'usage.

Au travers de ces éléments de cadrage théorique, nous pouvons constater la place centrale de la compétence lexicale dans toutes les matières au sein des cycles 1, 2 et 3. Face aux préconisations des chercheurs, aux caractéristiques cognitives des élèves et aux documents officiels, des pratiques

raisonnées et différenciées sont mises en œuvre. Des outils comme les listes lexicales peuvent être utilisés pour le choix du lexique, d'autres comme les grilles sémiques peuvent être employés pour la réalisation d'exercices d'automatisation. Néanmoins, qu'en est-il des aspects pratiques en classe ? Comment les enseignants sur le terrain réussissent à travailler la notion centrale de synonymie et à développer la compétence lexicale dans tout son spectre ?

2- Présentation de la méthodologie de recherche

Afin d'interroger les effets de pratiques dédiées à l'enseignement de la notion centrale de synonymie, une enquête a été menée en école primaire. Elle a été pensée pour permettre la mise en comparaison de deux approches pédagogiques. Des outils d'analyse et de classement ont aussi été utilisés pour préparer l'analyse des données.

2.1- Découverte de deux approches pédagogiques visant l'enrichissement du lexique et la maîtrise de la notion de synonymie

Nous avons choisi de comparer deux démarches. Pour cela, nous avons recueilli puis analysé les documents utilisés par des enseignantes et observé les acquis des élèves. Des entretiens ont aussi été menés afin d'obtenir des données complémentaires.

2.1.1- Introduction à une approche comparative : question de recherche et hypothèse

Sachant que la synonymie est enseignée de manière explicite dès le C2 et qu'elle permet la mise en réseau de mots, nous souhaiterions nous interroger sur les similitudes, différences et effets de deux approches pédagogiques lui étant dédiées. Pour ce faire, nous recueillerons les documents professionnels de deux enseignantes et les traces dans les cahiers des élèves. Par la suite, nous ferons des entretiens semi-directifs avec chacune d'elles. La compétence lexicale des élèves sera évaluée à l'aide d'un test. L'analyse s'appuiera sur les attentes institutionnelles et sur l'ensemble des préconisations scientifiques relevées dans les éléments du cadrage théorique.

En CP, les élèves travaillent de manière importante le lexique mais les apprentissages se centrent sur la lecture et l'écriture. Le code occupe une place centrale. Il est important de stabiliser ses dimensions pour continuer d'introduire la compétence lexicale dans sa dimension écrite autant qu'orale. En CE1, les enfants rebrassent les notions de l'année précédente. Il s'agit principalement d'une année de renforcement et d'approfondissement dans la quasi-totalité des matières. Notre choix du niveau d'enseignement se portera sur le CE2. Les enfants auront normalement pu automatiser les procédures de lecture/écriture. Un travail approfondi sur le lexique peut, *de facto*, être effectué. Il est possible de réaliser des activités spécialement dédiées à celui-ci et de se préparer au CM1/CM2.

Nous émettons une hypothèse rattachée aux pratiques enseignantes dédiées au développement de la compétence lexicale et à l'acquisition de la notion de synonymie. Nous pensons que l'usage de

listes lexicales développées pour la sélection de mots adaptés (principalement des verbes ou des adjectifs/participes passés), la mise en place de rituels dédiés à l'utilisation de dictionnaires et la proposition d'exercices contextualisés pourraient être particulièrement fructueux et productifs pour les élèves. L'articulation de ces propositions serait potentiellement une plus-value puis s'inscrirait dans le cadre des préconisations officielles et issues de la recherche.

2.1.2- Un terrain de recherche en réseau prioritaire

Le terrain de recherche correspond à deux classes de CE2 à l'école élémentaire Paul Marcelin à Nîmes. Classée en tant que REP +¹, le public ne bénéficie pas, dans la majorité, d'un cadre extra-scolaire optimal pour favoriser les apprentissages. De nombreux enfants ne parlent pas en permanence la langue française à leur domicile et rencontrent des difficultés d'un point de vue phonologique. Ils subissent aussi une forme de carence lexicale. Nous caractériserons ici cette carence comme le décalage entre les pratiques langagières et linguistiques de ces élèves et celles attendues pour réussir à l'école. Dans ce contexte très spécifique, l'école joue un rôle déterminant pour la réussite tant personnelle que professionnelle de ces futurs citoyens.

Pour la suite de nos recherches, les classes seront nommées classe A et classe B afin de faciliter leur différenciation. La classe A se compose d'un total de 23 élèves, dont 13 filles et 10 garçons. Le niveau global de la classe est caractérisé de « bon » par l'enseignante. Deux élèves ont déjà été maintenus et un groupe de quelques enfants (environ 5) possède plus de difficultés à maîtriser le lexique. D'autres possèdent un niveau de développement intermédiaire de leur compétence lexicale (environ la moitié de la classe) et un groupe (dernier quart restant) des facilités. Ces éléments, énoncés oralement lors de nos visites dans les classes, pourront être éprouvés au travers du test.

La classe A a l'habitude de réaliser des activités hebdomadaires sur les relations des unités lexicales (antonymie, synonymie, hyperonymie, hyponymie) et sur l'organisation plus générale avec les familles de mots et les champs lexicaux. Ces activités peuvent être effectuées oralement dans n'importe quelle matière, de manière écrite ou avec des outils comme des dictionnaires (matériels ou en ligne). L'enseignante a depuis plusieurs années des classes de CE2 et déjà pu éprouver par le passé le dispositif mis à nouveau en place cette année.

La classe B regroupe un total de 23 élèves, dont 17 CM1 et 6 CE2. En son sein, 9 filles sont présentes (6 en CM1 et 3 en CE2) ainsi que 14 garçons (11 en CM1 et 3 en CE2). Deux CM1 ont

¹ REP + : Réseau d'Éducation Prioritaire +.

été maintenus l'année précédente et ont des besoins spécifiques suite à la présence reconnue de troubles cognitifs. Dans le cadre de cette recherche, nous nous centrerons sur les 6 CE2 de la classe. Deux de ces enfants (un garçon et une fille) possèdent des difficultés dans les apprentissages plus importantes que leurs pairs. Les quatre autres semblent, selon les dires de l'enseignante, posséder un niveau de développement de leur compétence lexicale supérieur. Comme explicité pour la classe B, le test permettra un positionnement des enfants et une analyse de leurs résultats.

Cette classe a réalisé une séquence sur la compétence lexicale en période 1 et effectuée des activités orales rattachées à celle-ci lors d'activités pluridisciplinaires durant toute l'année. C'est la première fois que la professeure a un double niveau CE2/CM1. Elle n'avait jamais réalisé par le passé le dispositif proposé cette année.

De manière globale, la population étudiée initialement dans notre recherche constitue un total de 29 individus (hors CM1 qui n'ont pas réalisé le test) dont 16 filles et 13 garçons. Néanmoins, un « échantillon trop petit diminue la pertinence des résultats d'une recherche ; par contre, un échantillon trop grand entraîne un gaspillage de ressources » (Ajar, Dassa et Gougeon, 1983, p.10). Cette étude sera nécessairement modeste et s'appuiera sur des données qualitatives dans un contexte spécifique, ce qui ne suffira donc pas pour tirer des généralités. Néanmoins, la population choisie, le niveau de classe et les conditions spécifiques peuvent nous engager dans une réflexion sur les approches à favoriser.

2.1.3- La recherche de documents propres à chaque approche

Dans le cadre de la liberté pédagogique, l'approche de chaque enseignant possède des singularités (El Berhoumi, 2016, p.45-58). Afin de les relever et de pouvoir catégoriser les démarches, nous avons fait le choix de sélectionner dans les classes plusieurs types de documents. Ceux-ci s'articulent autour de trois axes : les productions d'élèves, les ressources enseignantes et l'organisation (temporelle et matérielle). Le recueil de ces différents documents pour les deux classes a été effectué le 6 février 2023.

Pour les productions des élèves, ont été récupérés les cahiers de brouillon, les cahiers de leçon et le maximum d'exercices réalisés en lien avec cette notion. Cela correspond à un ensemble total de 17 documents en tout pour les deux classes.

Pour la classe A, nous avons pu en récupérer 11 (annexe n°1 et 2) : 6 débuts de rédaction dans des cahiers de brouillon, 4 fiches d'exercices et une trace écrite sous la forme d'un florilège.

Pour la classe B, nous avons sélectionné 6 fichiers d'exercices complétés (annexe n°3), soit un pour chaque enfant de CE2 et aucun pour ceux en CM1.

Les ressources enseignantes sélectionnées dans chaque classe correspondent à : l'ensemble des fiches de préparation liées à la synonymie, les fiches séquences, la programmation annuelle, les manuels ainsi que les guides pédagogiques employés et l'ensemble des activités à proposer aux élèves. Le total de documents récupérés est de 18 pour l'ensemble des deux classes.

Pour la classe A, nous avons pu en récupérer 8 en tout (annexe n°4) : 3 fichiers exercices utilisés (extraits du manuel *Etude de la langue Cycle 2 CE1-CE2 : Une pédagogie différenciée pour progresser en confiance*, 2020, MDI), le support d'un rituel intitulé Dico défi (ressource sélectionnée sur le site « maisquefaitlamaitresse.com » par l'enseignante), 3 fiches de préparation de séances remaniées (issues du site « melimelune.com » et adaptées lors de la proposition devant les élèves) et une leçon sous la forme d'un tableau illustré (extraite du manuel *Étude de la langue Cycle 2 CE1-CE2 : Une pédagogie différenciée pour progresser en confiance*, 2020, MDI).

Pour la classe B, nous en avons recueilli 10 en tout (annexe n°5) : une fiche de préparation de séquence comprenant les fiches dédiées à chaque séance, 2 fiches de préparation exploitées par l'enseignante (extraites du manuel *Étude de la langue Cycle 3 CM1-CM2 : Une pédagogie différenciée pour progresser en confiance*, 2019, MDI), un fichier exercice issu du même manuel, 5 fichiers exercices créés avec l'aide des listes lexicales et une leçon (la base est identique de celle de la classe A mais des éléments ont été modifiés).

Concernant les ressources organisationnelles, les périodes pour la réalisation des séquences ont été énoncées oralement et redonnées lors de la réalisation d'entretiens. Des plans des classes ont été retranscrits (annexes n°6 et 7) et les affichages de la classe B ont été photographiés (annexe n°8).

De manière complémentaire au relevé de documents utilisés dans les classes, deux propositions de manuels retenues par les enseignantes ont été analysées : *Terre des mots CE2* de Benaych, Bentolila, Binisti, Descouens & Snégaroff (2014) des éditions Nathan et *Étude de la langue CE2 Interlignes* de Braillet-Pasquereau, Garcia-Madon, Gastellier-Massias, Lavenka & Castera (2017) des éditions Sed (annexe n°9). *Terre des mots* est utilisé par l'enseignante de la classe B, *Étude de la langue CE2* a été préconisé par l'enseignante de la classe A, d'où leur sélection.

En plus de l'analyse des documents recueillis, le niveau des élèves a été testé.

2.1.4- Proposition d'un test diagnostique

Afin d'évaluer le niveau de développement de la compétence lexicale des enfants et de leurs connaissances sur le lexique, un test a été proposé (annexe n°10). S'articulant autour de la compétence : « construire le lexique » (MENJS, 2020, p.20), il cherche à positionner les élèves sur le développement de quatre sous-compétences la constituant : trouver des synonymes d'un mot (en utilisant le lexique mental passif ou actif) à partir de propositions de mots clés ; utiliser des outils comme des dictionnaires ou des sites lexicaux pour trouver des synonymes d'un mot ou réussir sans aide ; utiliser des synonymes pour percevoir les nuances de mots aux sens proches ; identifier des mots synonymes en contexte avec l'aide de propositions de phrases. Le niveau de développement de chaque sous-compétence est représenté de manière générale avec trois catégories proches de celles du Livret Scolaire Unique (LSU) : compétence acquise, compétence en cours d'acquisition, compétence non acquise.

Les mots sélectionnés reposent sur l'usage de l'échelle Dubois Buyse (échelons 12 à 15) et sur la liste ministérielle. Leur nature varie puisque selon les travaux de Picoche, (2011), les verbes sont souvent sous-représentés dans les activités lexicales. Nous retrouvons donc des exercices où les élèves vont réfléchir sur des verbes (*avancer, approcher, éloigner, prendre, marcher, hurler, parler, murmurer, discuter, chuchoter, crier, pratiquer, faire, aimer, sauter, enjamber, bondir, plonger et nager*), trois adverbes (*lentement, doucement, rapidement*) et trois noms communs (*chapeau, couvre-chef et manteau*).

Le test propose ainsi quatre exercices à réaliser individuellement. Ceux-ci sont issus des manuels étudiés mais ont été modifiés au niveau du lexique, d'éléments liés aux consignes et de la mise en forme pour faciliter la démarche.

L'exercice 1 porte sur la première sous-compétence (trouver des synonymes d'un mot en utilisant le lexique mental passif ou actif) :

Exercice 1 :

Remplacer le mot en couleur par son synonyme et écrire la nouvelle phrase.

a) Lucile marche **lentement** sur le trottoir. (doucement/rapidement)

.....

b) Une jeune femme porte un **chapeau** pour se protéger du soleil. (couvre-chef/manteau)

.....

c) Les sangliers **s'avancent** rapidement vers nous. (s'approchent/s'éloignent)

.....

Ici, l'élève est amené à remplacer un mot coloré dans une phrase par un de ses synonymes. Pour chaque phrase, deux propositions sont présentes. Par exemple, pour la phrase a) : *Lucile marche lentement sur le trottoir*, l'élève peut remplacer *lentement* par *doucement* ou *rapidement*. Il est donc amené à s'interroger sur le sens de chaque proposition en contexte pour effectuer un choix. Ici, *rapidement* est un antonyme de *lentement*. *Doucement* est donc la bonne réponse et fait sens.

L'exercice 2 porte sur la seconde sous-compétence (utiliser des outils comme des dictionnaires ou des sites lexicaux pour trouver des synonymes d'un mot) :

Exercice 2 :

Trouver des synonymes des mots colorés en utilisant les outils de la classe puis les écrire.

a) Joachim **prend** un stylo dans sa trousse.

Synonymes proposés :

b) Louise **marche** dans la rue.

Synonymes proposés :

Outils utilisés :

L'élève est censé trouver des synonymes pour deux mots colorés : *prendre* et *marcher*. Chaque mot est proposé dans une phrase courte pour être contextualisé. L'enfant peut utiliser les outils de la classe pour s'aider mais doit le préciser (sûrement un dictionnaire papier ou en ligne). Des réponses attendues pour le mot *marcher* sont : *se déplacer*, *se mouvoir*... D'autres potentielles pour le mot *prendre* sont : *ramasser*, *attraper* ...

L'exercice 3 s'articule autour de la troisième sous-compétence (utiliser des synonymes pour percevoir les nuances de mots aux sens proches) :

Exercice 3 :

Chercher dans la liste le synonyme de chaque verbe.

Hurler-parler-murmurer

- a) discuter /
 - b) chuchoter /
 - c) crier /
-

Il cherche à découvrir si les enfants sont capables de se saisir de fines différences de sens (et d'actions implicites) de 6 verbes et de les regrouper deux à deux. Ainsi, sont proposés les verbes : *hurler, parler, murmurer, discuter, chuchoter* et *crier*. Les réponses justes seraient : *discuter/parler ; chuchoter/murmurer ; crier/hurler*.

L'exercice 4 a été conçu par rapport à la quatrième sous-compétence (identifier des mots synonymes en contexte) :

Exercice 4 :

Trouver dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

Exemple : **J'accepte !** - Je pleure ! - **Je valide !**

- a) Je pratique de la danse. / Je fais de la danse. / J'aime la danse.
 - b) Je saute par dessus une flaque. / J'enjambe une flaque. / Je bondis par dessus une flaque.
 - c) Je saute dans la piscine. / Je plonge dans la piscine. / Je nage dans la piscine
-

Il propose de retrouver des phrases possédant le même sens. Pour cela, les enfants sont amenés à s'interroger sur la nature des verbes de chacune. À la différence de l'exercice 1, il n'est pas question de comprendre le sens d'une seule phrase mais de trois dans chaque sous-partie. Un exemple est proposé pour faciliter la démarche des enfants. Les réponses attendues sont : a) *Je pratique de la danse/je fais de la danse/j'~~aime la~~ danse* ; b) *je saute par dessus une flaque/j'~~enjambe une~~ flaque/Je bondis par dessus une flaque* ; c) *je saute dans la piscine/je plonge dans la piscine/je ~~nage dans la~~ piscine*.

En soi, ce test propose des exercices déclinant un travail sur la synonymie avec plusieurs approches. Celles-ci sont complémentaires et travaillent sur la même compétence lexicale principale mais jouent sur plusieurs subtilités. 21 enfants de la classe A ont pu être testés (12 filles & 9 garçons) ainsi que les 6 CE2 de la classe B. Leurs copies ont été numérisées (annexe n°11).

Le test a été donné à l'enseignante de la classe A le 6 mars 2023 et effectué lors de deux temps. Les copies ont été recueillies le 13 mars 2023. Dans la classe B, le test a été imprimé par l'enseignante le 13 février 2023 et réalisé par les élèves durant une séance dans la semaine. Nous avons récupéré les copies le 17 février 2023.

Suite aux résultats du test et à leur analyse, des entretiens avec les enseignantes ont été proposés.

2.1.5- Mise en place d'entretiens avec les enseignantes

Afin d'échanger avec les enseignantes et d'obtenir des informations supplémentaires pour la réalisation de cette étude, deux entretiens ont été proposés à chacune. N'ayant pas pu être enregistrées, les réponses apportées aux questions ont été relevées à partir de notes. Ces dernières ont permis la production de schémas récapitulatifs.

Un premier entretien a eu lieu au moment du recueil des documents dans les classes le 6 février 2023. Durant environ 30 minutes, il s'agissait de faire verbaliser et expliciter la démarche de chaque enseignante. Celui-ci s'est axé sur le choix des ressources, l'organisation et la planification des séances ainsi que les productions des élèves attendues et les traces écrites.

Pour les classes, les questions posées ont été les suivantes :

- Quels documents et/ou ressources pour préparer votre scénario pédagogique sur le lexique et la notion de synonymie utilisez-vous ? Pourquoi sélectionner ceux-ci ?
- Comment enseignez-vous ce thème et cette notion ?
- Quels documents et outils proposez-vous aux enfants ? Pourquoi employer ces derniers ?
- Comment proposez-vous des temps d'automatisation et d'institutionnalisation ?
- Comment évaluez-vous le développement de la compétence lexicale des élèves ?

Les réponses ont été intégrées aux données sous la forme de schémas récapitulatifs (annexes n°12 et 13) et utilisés lors de l'analyse.

Par la suite, un second entretien d'environ 45 minutes a été effectué pour chaque enseignante durant la semaine du 17 au 21 avril. Il visait, sans aucune prétention ou injonction, à mieux comprendre leurs choix pédagogiques, didactiques et organisationnels. Puis, après la présentation des résultats du test, à recueillir leurs avis. Enfin, il s'agissait de leur demander si ces résultats pourraient avoir un effet sur leurs pratiques à venir.

Pour l'enseignante de la classe A, les points suivants, après présentation des résultats, ont été abordés :

- La période pour étudier les notions lexicales (dès la période 1) ;
- L'usage de dictionnaires et de sites lexicaux avec les élèves ;
- La sélection de mots à partir des listes ;
- L'étude en contexte des notions ;
- La mise en place de tissage non cantonné à la matière ;
- La potentielle création de groupes de besoin en fonction des résultats du test.

Pour l'enseignante de la classe B, différents éléments ont pu être mis en avant :

- L'étude des notions lexicales, non pas sous la forme d'objets d'apprentissage indépendants mais de manière complémentaire ;
- L'usage des listes lexicales comme tuteur flexible (par rapport au contexte d'enseignement) dans la sélection des mots ;
- L'emploi majoritaire de verbes et d'adjectifs/participes passés ;
- L'étude en contexte des notions ;
- Un approfondissement de l'utilisation des dictionnaires/sites lexicaux ;
- Un renforcement des gestes de tissage non cantonnés à la matière ;
- L'illustration des leçons pour la variation des entrées dans les apprentissages.

Tous les éléments listés sont le fruit de l'interprétation des résultats par les enseignantes et de leur réflexion par rapport au travail mené. Il ne s'agit pas de prescriptions mais d'axes qu'elles ont abordés.

Toutes les données recueillies et utilisées (notamment lors des seconds entretiens) ont pu être regroupées, traitées et analysées à partir de l'aide de plusieurs outils. Nous les présenterons dans la partie suivante.

3- Analyse des données

En continuité de la présentation d'éléments de cadrage théorique, de la méthodologie de recherche, passons à l'analyse et interprétation des données. Pour cela, nous allons mettre en avant les outils mobilisés, comparer les approches et étudier les différences de résultats entre les exercices et les élèves. Il s'agit de catégoriser les erreurs et réussites pour définir les paramètres différenciateurs.

3.1- L'utilisation d'outils d'analyse et de classement des données

La sélection et l'utilisation d'outils d'analyse facilitent le croisement de données et la mise en place de critères. Nous allons nous atteler à présenter les choix effectués puis mettre en exergue leur impact sur l'analyse.

3.1.1- La mise en place de tableaux, de grilles d'analyse et de cartes heuristiques

Afin de classer les données recueillies et de permettre leur analyse, différents outils ont été utilisés. Ainsi, un tableau récapitulatif des effectifs des classes A et B a été construit (annexe n°14) :

Population	Nombre d'élèves	Nombre de filles	Nombre de garçons	Nombre d'élèves maintenus	Nombres d'élèves à besoins spécifiques
Classe A	23	13	10	2	1
Classe B	23 dont 17 CM1 et 6 CE2	9 dont 6 CM1 et 3 CE2	14 dont 11 CM1 et 3 CE2	2 CM1 ; 0 CE2	2 CM1 ; 0 CE2
Effectifs totaux	46 CM1 et CE2 ; 29 CE2	22 CM1 et CE2 ; 16 CE2	24 CM1 et CE2 ; 13 CE2	4 CM1 et CE2 ; 2 CE2	3 CM1 et CE2 ; 1 CE2

Tableau récapitulatif des effectifs des classes A et B.

Il rend compte des détails des profils d'élèves dans chaque classe puis s'attache aux effectifs totaux. Il est suivi de plusieurs grilles. Une première (annexe n°15) compare les propositions des enseignantes et s'appuie sur leurs singularités et points communs (El Berhoumi, 2016) tels que : le nombre de séances, les périodes/durées, les ressources exploitées, l'usage ou le non-usage de listes lexicales, les traces écrites et les évaluations. Nous pouvons la retrouver ci-jointe :

Classes		A	B
S E Q U E N C E S	Nombre de séances	1 avec en son sein la notion de synonymie + moments décrochés	1 dédiée + moments décrochés
	Périodes/durées	3 pour la séance ; toute l'année pour les moments décrochés	1 pour la séance dédiée ; toute l'année pour les moments décrochés
	Ressources exploitées	- Programmes officiels C2 - Brandicourt, A., Moriceau, A., & Dillé, M. (2020). <i>Etude de la langue Cycle 2 CE1-CE2 : Une pédagogie différenciée pour progresser en confiance !</i> - M. (2017, 9 avril). <i>Un mot, des mots : projet de vocabulaire</i>. Mélimélune. https://www.melimelune.com/2014/07/27/un-mot-des-mots-projet-de-vocabulaire/	- Programmes officiels C2 - Brandicourt, A., Moriceau, A., & Dillé, M. (2019). <i>Etude de la langue Cycle 3 CM1-CM2 : Une pédagogie différenciée pour progresser en confiance !</i> - Bentolila, A. (2014). <i>Terre des mots CE2</i>. Livre du maître. Per la Scuola elementare.
	Usage d'une ou de plusieurs listes lexicales	Non	- Utilisation de l'échelle Dubois-Buyse au maximum (en fonction des contraintes et des exercices).
	Traces écrites	- Réalisation de florilèges - Collage d'une leçon	- Collage de la même leçon mais sans les illustrations - Mise en place d'affichages
	Évaluations	- Diagnostique au début de la séquence - Continue durant l'année par le biais de la compétence lexicale	- Diagnostique au début de la séquence - Continue durant l'année par le biais de la compétence lexicale

Grille comparative des propositions menées par les enseignantes.

Une seconde grille permet la comparaison des activités rencontrées par les élèves (annexe n°16) et met en exergue plusieurs éléments : la nature des tâches, leurs modalités (temporelles et actionnelles), les notions étudiées, la nature des mots proposés, les supports et des éléments complémentaires (comme la mise en place de groupes de niveaux ou la posture enseignante). Elle a été construite de la manière suivante :

Classes	Activités proposées							
	Nature/ Description	Modalités		Notions étudiées	Nature des mots proposés	Supports	Posture enseignante et actions menées	Éléments complé- mentaires
		Temporelles	Action- nelles					
A	Grand déballage sur un mot	1 à 2 séance(s) ou lors des moments décrochés	Brainstorming sur un mot thématique puis classement/ catégorisation de ceux verbalisés par les élèves dans un florilège. Réalisation d'une rédaction et des exercices	- Synonymie - Champ lexical - Antonymie - Hyperonymie/ hyponymie	Les mots utilisés comme lanceurs sont des verbes tels que « voyager »	TBI, cahiers de brouillon pour le travail de rédaction , polycopié MDI/ SEJER partie lexicale pour des exercices	Posture d'accompagnement. L'enseignante limite les gestes d'étayage pour laisser plus « d'espace » aux élèves pour s'exprimer et réfléchir sur la langue. Elle sollicite aussi les petits parleurs.	Des groupes de niveaux sont parfois réalisés si des écarts sont trop présents.
	Exercices	Au sein d'une séance	Sélectionner le synonyme d'un mot au sein d'une liste de propositions (plus ou moins riche) puis réécrire une phrase en l'insérant	Synonymie	Adjectifs ou participes passés (avec des valeurs adjectivales) : « soigné », « concentré », « discret » ...	Fichier MDI/ SEJER	Posture d'accompagnement pour la réalisation de l'exercice. Approche frontale pour la correction.	La notion est travaillée en même temps que d'autres comme l'antonymie ou les champs lexicaux.
		Au sein d'une séance	Entourer dans un texte ou une liste des mots d'un même champ lexical (ainsi que donner des synonymes de certains mots à l'oral)	Champ lexical et oralement la synonymie	Noms communs : « cartables », « école », « élève », « tableau » ...	Fichier MDI/ SEJER	Posture d'accompagnement pour la réalisation de l'exercice. Approche frontale pour la correction.	
		Au sein d'une séance	Barrer les mots intrus (au sein de champs lexicaux) et donner lors de la correction des synonymes de manière orale.	Champ lexical et oralement la synonymie	Noms communs et quelques verbes : « collègue », « tailler », « classeur »...	Fichier MDI/ SEJER	Posture d'accompagnement pour la réalisation de l'exercice. Approche frontale pour la correction.	

	Au sein d'une séance	Ajouter des préfixes/suffixes à des radicaux pour former de nouveaux mots	Construction/formation des mots	Noms communs et verbes : « ordre/désordre », « adroit/maladroit », « ranger/déranger » ...	Fichier MDI/SEJER	Posture d'accompagnement pour la réalisation de l'exercice. Approche frontale pour la correction.	
	Au sein d'une séance	Ecrire un synonyme ou un antonyme de mots	Synonymie/antonymie	Noms communs/adjectifs : « descendants », « âgé »...	Fichier MDI/SEJER	Posture d'accompagnement pour la réalisation de l'exercice. Approche frontale pour la correction.	
	Au sein d'une séance	Relier des phrases à leur niveau de langue	Différents types de langages	Les mots mis en avant sont des noms : « grand-père », « papi »...	Fichier MDI/SEJER	Posture d'accompagnement pour la réalisation de l'exercice. Approche frontale pour la correction.	Cette notion est parfois travaillée lors d'autres exercices de manière orale.
	Moment décroché	Dico défi : trouver des mots dans un dictionnaire et noter certains de leurs synonymes/antonymes pour faire des fiches techniques.	Utilisation du dictionnaire/synonymie/antonymie	Toutes les natures (hors articles, pronoms ou conjonctions) mais majoritairement des noms communs.	Document plastifié en libre accès	Posture d'accompagnement si nécessaire. Les enfants travaillent normalement en autonomie.	

B	Exercices oraux	Moment décroché	Tissage oral dans différentes activités tout au long de l'année	Questionnement oral dans toutes les matières.	Toutes les natures (hors articles, pronoms ou conjonctions) mais majoritairement des noms communs présents dans les listes lexicales adaptées aux élèves.	Aucun support.	Posture d'accompagnement ou d'étayage lors de certains moments.	
	Exercices	Séquence, séance 1	Entourer des mots avec des sens proches (synonymes)	Synonyme	Noms communs/adjectifs. Certains sont présents dans liste Dubois Buyse (échelons 12 à 15) : « joie »...	Fichier personnel	Posture d'accompagnement pour la réalisation de l'exercice. Approche frontale pour la correction.	Du surétayage peut être effectué avec des élèves en situation de très grande difficulté. Des dictionnaires et les ordinateurs sont en libre accès pour que les élèves puissent les utiliser. Ils peuvent aussi travailler en formant des binômes hétérogènes pour les niveaux.
		Séquence, séance 1	Relier des mots synonymes	Synonyme	Noms communs/adjectifs qualificatifs. Certains sont présents dans liste Dubois Buyse (échelons 12 à 15) : « besoin », « magnifique »...	Fichier personnel	Posture d'accompagnement pour la réalisation de l'exercice. Approche frontale pour la correction.	Du surétayage peut être effectué avec des élèves en situation de très grande difficulté. Des dictionnaires et les ordinateurs sont en libre accès

	Séquence, séance 1	Étude de textes avec des sens proches et contenant de nombreux synonymes, présence de questions sur la compréhension .	Synonymie	Verbes/ noms communs : « écrire/ rédiger », « préparer/ faire », « réussir/ arriver », « maîtresse/ enseignant e »...	Fichier personnel	Posture d’accompagnement pour la réalisation de l’exercice. Approche frontale pour la correction.	pour que les élèves puissent les utiliser. Ils peuvent aussi travailler en formant des binômes hétérogènes pour les niveaux. Ils peuvent aussi utiliser les affichages de la classe ou des livres de la bibliothèque (avec un thème commun à celui étudié dans les exercices).
	Séquence, séance 1	Étude des variations de sens entre différents synonymes. Utilisation d’une forme de grille sémique rattachée à la température.	Synonymie	Adjectifs qualificatifs : « brûlant » , « bouillant », « chaud » ...	Fichier personnel	Posture d’accompagnement pour la réalisation de l’exercice. Approche frontale pour la correction.	
	Séquence, séance 1	Étude d’un texte et transformation des mots par leurs synonymes.	Synonymie	Adjectifs qualificatif /participes passés : « stressée »...	Fichier personnel	Posture d’accompagnement pour la réalisation de l’exercice. Approche frontale pour la correction.	
	Séquence, séance 1	Création d’un exercice sur la synonymie à proposer à ses pairs.	Synonymie	Les élèves choisissent les mots. Les natures sont variables.	Fichier personnel	Posture d’accompagnement pour la réalisation de l’exercice. Approche frontale pour la correction.	
	Séquence, séances 2/3/4/5	Ce principe de fonctionnement est repris pour travailler les autres notions indépendamment (hors moments de tissage) : antonymie, champs lexicaux, construction/formation des mots...					

Grille comparative des activités proposées dans les classes.

Une dernière est dédiée aux propositions des manuels (annexe n°17). Elle rend compte des notions étudiées (en contexte/hors contexte) ainsi que des informations sur la forme des exercices et le lexique mobilisé :

Manuels	Notion étudiée en contexte/ hors contexte	Exercices	
		Formes	Exemples de mots proposés
- Bentolila, A. (2014). <i>Terre des mots CE2</i> . Livre du maître. Per la Scuola elementare.	En contexte	Fiches techniques sur un thème/sujet et/ou récit fictif -8/10 lignes-. Les élèves sont amenés à identifier les mots synonymes et/ou à en trouver en leurs seins à partir de questions sur la compréhension globale (questions 1, 2, 3, 4, 5, 6, p.185 ; je lis/j'écis p.186).	« Bête/animal » ; « fourrure/pelage » ; « camoufler/cacher » ; « grandes/hautes » ; « bête/stupide » ; « bazar/fouillis » ...
		Proposition de mots étiquettes. Les élèves sont censés retrouver/identifier des synonymes (ils s'aident d'un texte ; voir question 7 p.185).	« Cacher/dissimuler » ; « nourrir/alimenter » ; « saisir/prendre » ; « savourer/déguster »
		Trouver des paires de synonymes en fonction de personnages/identifier des paires de synonymes/non synonymes (9, 10 p.185).	« Effrayant/terrifiant » ; « minuscule/petit » ; « hurler/crier » ; « gigantesque/immense » ; « déguerpier/fuir » ...
		Trouver des phrases possédant le même sens/ trouver des synonymes de mots dans un texte très court -3/4/5 lignes maximum- (ou en produire en utilisant des synonymes pour, par exemple, limiter les répétitions). Utilisation du lexique mental direct (8 p.185 ; 9, je lis p.186 ; 10, 16, 17, 18 p.187).	« J'ai hâte de partir/ je suis impatient de partir » ; « on parle bien ; on s'exprime bien » ...
		Questions sur la notion globale de synonymie, l'une pour faire apparaître les liens de sens et l'autre pour la classe grammaticale (11, 12 p.185).	« Chuchoter/murmurer » pour le sens ; « chaleur / chaud » pour la classe.
	Hors contexte	Trouver des synonymes d'un mot puis comparer les réponses avec ses pairs (1, p.186).	Mots pour les recherches : « bête/bouillant/drôle/ s'amuser/aimer »
		Sélectionner dans une liste des synonymes pour chaque mot/trouver des couples de synonymes. (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 p.186 ; 11, 12, 13, 14, 15 p.187).	Des exercices sont uniquement sur des noms/verbes/adjectifs. Puis, cela est mélangé.

- Braillet-Pasquereau, P., Garcia-Madon, C., Gastellier-Massias, M., Lavenka, A. & Castera, C. (2017). <i>Etude de la langue CE2 Interlignes</i> . Sed.	En contexte	Deux récits fictifs sont présentés. Les élèves sont amenés à identifier les mots synonymes et/ou à en trouver en leurs seins à partir de questions sur la compréhension globale (Petit problème, p.148).	« Offert/donné » ; « magnifique/beau » ; « album/livre » ; « superbes/jolies » ; « précise/explique » ; « hâte/pressée » ; ...
		Sélectionner une proposition de synonyme pour un mot en s'appuyant sur le sens d'une phrase (test, p.148).	« Prend/utilise/ conduit » ; « prendre/ manger /boire » ; ...
		Trouver des synonymes d'un mot en utilisant son lexique mental (aucune proposition) et en s'appuyant sur une phrase donnée (3, 10 p.149).	« S'amuse/jouent/ se disputent » ; « livre/ album /manuel » ; « beau/ pluvieux /ensoleillé » ...
		Réécrire une phrase en mettant des synonymes de certains mots. Ces derniers sont donnés sous la forme d'une liste (4, 9 p.149)/ même principe avec un texte (autour des textes, p.150).	« Grand/vaste » ; « grand/célèbre » ; « grand/important » ; « grand/adulte » ; ...
	Hors contexte	Associer des mots synonymes/réunir des séries de synonymes (1, 2, 7, 8 p.149).	« Manger/se nourrir » ; « la nourriture/ l'alimentation » ; « l'organisme/ le corps » ...
		Retrouver les mots non-synonymes intrus ou indiquer s'il s'agit de synonymes (5, 11, p.149 ; 2 p.50).	« Interroger/questionner/ répondre /demander » ; « maigre/menu/mince/ petit » ; ...
		Retrouver un mot et certains de ses synonymes au sein de mots mêlés (12 p.149).	« Livre » puis « ouvrage » ; « bouquin » ...
		Sélectionner des synonymes adaptés au type de langage souhaité (6 p.149).	« Cher grand père » / « bonjour monsieur » / « salut » ...

Grille comparative des propositions des manuels.

En plus de ces documents, les résultats des exercices 1, 2, 3 et 4 du test ont été regroupés. Quatre tableaux (annexes n°18, 19, 20, 21), sont ainsi présentés pour mettre en exergue les différences entre les réussites/erreurs des enfants de chaque classe. Ils rendent compte des propositions de chaque élève individuellement puis donnent lieu à plusieurs associations/focales. Par exemple, l'ensemble des résultats pour chaque classe est proposé, ensuite, des centrations sont faites en

fonction du sexe des élèves. Enfin, les données sont regroupées et illustrent les résultats de la population globale de notre enquête.

Pour l'exercice 1, nous retrouvons le tableau ci-dessous :

Classe	Sexe	Phrase a) adverbe <i>lentement</i>		Phrase b) nom commun <i>chapeau</i>		Phrase c) verbe <i>avancer</i>		
		Réponse : <i>rapidement</i>	Réponse : <i>doucement</i>	Réponse : <i>couvre-chef</i>	Réponse : <i>manteau</i>	Réponse : <i>s'approchent</i>	Réponse : <i>s'éloignent</i>	Autre réponse
A1	F	x			x		x	
A2	G		x	x		x		
A3	F		x		x	x		
A4	F		x		x	x		
A5	F		x	x		x		
A6	G		x	x		x		
A7	F		x	x		x		
A8	F		x	x		x		
A9	G	x		x		x		
A10	G		x	x				x <i>Avancer</i>
A11	G	x		x		x		
A12	F		x	x		x		
A13	G		x	x		x		
A14	F		x	x		x		
A15	F		x	x		x		
A16	F		x	x		x		
A17	G		x	x		x		
A18	F		x	x				
A19	F		x	x		x		
A20	G		x	x		x		
A21	G		x	x		x		
B1	F		x	x		x		
B2	F		x	x		x		
B3	G		x	x		x		
B4	F		x	x		x		
B5	G		x	x		x		

B6	G		x		x			x <i>Rapprocher</i>
Élèves groupés								
Total A	F	1	11	9	3	10	1	0
	G	2	7	9	0	8	0	1
	F/G	3	18	18	3	18	1	1
Total B	F	0	3	3	0	3	0	0
	G	0	3	2	1	2	0	1
	F/G	0	6	5	1	5	0	1
Total A/B	F	1	14	12	3	13	1	0
	G	2	10	11	1	10	0	2
	F/G	3	24	23	4	23	1	2

Recueil des résultats de l'exercice 1

Pour l'exercice 2, le tableau récapitulatif est le suivant :

Élèves		Phrase a) Verbe <i>prendre</i>					Phrase b) Verbe <i>marcher</i>					Phrases a)/b)			
Classes	Sexe	Nombre de propositions	Nombre de mots synonymes en contexte proposés	Mots synonymes proposés	Nombre de mots non synonymes proposés	Mots non synonymes proposés	Nombre de propositions	Nombre de mots synonymes proposés	Mots synonymes proposés	Nombre de mots non synonymes en contexte proposés	Mots non synonymes proposés	Nombre total de propositions	Mots proposés	Nombre d'outils utilisés	Nature des outils utilisés
A1	F	1	1	attraper	0	/	1	0	/	1	courir	2	Attraper/courir	0	Proposition de sa « tête »
A2	G	1	0	/	1	Ramasser	1	0	/	1	Verbe courir	2	Ramasser/courir	1	Dictionnaire
A3	F	1	1	attraper	0	/	1	1	avancer	0	/	2	Attraper/avancer	0	/
A4	F	1	0	/	1	donner	1	0	/	1	courir	2	Donner/courir	0	Proposition de sa « tête »

A5	F	1	0	/	1	ramasser	1 (grou pement de deux mots)	0	/	1	Marche arrière	2	Ramasser / marche arrière	1	Dictionnaire
A6	G	1	0	/	1	ramasser	1	0	/	1	Marcher	2	Ramasser /marcher	0	/
A7	F	2	0	/	2	ramasser/ reprendre	2	2	Avancer/ promener	0	/	4	Ramasser / reprendre /avancer/ promener	0	Proposition de sa « tête »
A8	F	1	0	/	1	piquer	1	1	promener	0	/	2	Piquer/ promener	0	Proposition de sa « tête »
A9	G	1	1	attraper	0	/	1	0	/	1	Marche à pied	2	Attraper/ marche à pied	1	Dictionnaire
A10	G	1	1	attraper	0	/	1	1	avancer	0	/	2	Attraper/ avancer	1	Dictionnaire
A11	G	2	0	/	2	Reprendre /ramasser	1	0	/	1	Marché	3	Reprendre/ ramasser/ marché	0	/
A12	F	2	0	/	2	Ramasser/ emporter	1	0	/	1	Reculer	3	Ramasser / emporter/ reculer	1	Dictionnaire
A13	G	2	0	/	2	Ramasser/ prendre	1	1	Avancer	0	/	3	Ramasser /prendre/ avancer	0	Proposition de sa « tête »
A14	F	1	0	/	1	Ramasser	2	1	Avancer	1	Reculer	3	Ramasser /avancer/ reculer	0	/
A15	F	1	1	Attraper	0	/	1	1	Avancer	0	/	2	Attraper/ avancer	0	Proposition de sa « tête »
A16	F	1	0	/	1	Cueillir	1	1	Balader	0	/	2	Cueillir/ balader	1	Dictionnaire
A17	G	2	0	/	2	Ramasser/ emporter	1	0	/	1	Reculer	3	Ramasser / emporter/ reculer	1	Dictionnaire
A18	F	2	0	/	2	Ramasser/ prendre	2	1	Avancer	1	Chercher	4	Ramasser /prendre/ avancer/ marcher	0	Proposition de sa « tête »
A19	F	1	1	Attraper	0	/	1	1	Avancer	0	/	2	Attraper/ marcher	0	/

A20	G	2	0	/	2	Reprendre/ramasser	1	0	/	1	Ralentir	3	Reprendre/ramasser/ralentir	0	Proposition de sa « tête »
A21	G	1	0	/	1	Ramasser	0	0	/	0	/	1	Ramasser	0	/
B1	F	2	2	Empoigner/saisir	0	/	2	1	Balader	1	Démarche	4	Empoigner/saisir/balader/démarche	1	Ordinateur
B2	F	10	3	Attraper/empoigner/saisir	7	Agripper/charger/emporter/happer/pincer/tenir/toucher	5	0	/	5	Florisant/accéder/accepter/acquiescer/adhérer	15	Agripper/attraper/charger/empoigner/emporter/happer/pincer/saisir/tenir/toucher/florissant/accéder/accepter/acquiescer/adhérer	1	Ordinateur
B3	G	2	1	attraper	1	Ramasser	2	2	Avancer/déplacer	0	/	4	Ramasser/attraper/avancer/déplacer	1	Dictionnaire
B4	F	1	1	Saisir	0	/	1	1	Avancer	0	/	2	Saisir/avancer	1	Ordinateur
B5	G	4	0	/	4	Ramasser/tirer/« pagner »/occuper	3	2	Avancer/déplacer	1	Courir	7	Ramasser/tirer/« pagner »/occuper/Avancer/courir/déplacer	1	Ordinateur
B6	G	1	0	/	1	Ramasser	2	1	Avancer	1	Ramper	3	Ramasser/avancer/ramper	1	Dictionnaire
Élèves groupés															
Class e A	F	15	4	Attraper*4	11	Donner/ramasser*5/reprendre/piquer/emporter/cueillir/prendre	15	9	avancer*6/promener*2/balader	6	Courir*2/marche arrière / reculer*2/chercher	30	Attraper*4/ Donner/ramasser*5/reprendre/piquer/emporter/cueillir/prendre/avancer*6/promener*2/balader/Courir*2/marche arrière/reculer*2/chercher	3	Dictionnaire*3

	G	13	2	Attrap er*2	11	Ramasser *7/ reprendre *2/ prendre/ emporter	8	2	Avanc er*2	6	Courir / march er/ march e à pied/ march é/ recule r/ ralenti r	21	Attraper* 2/ Ramasser *7/ reprendre *2/ prendre/ emporter/ Avancer* 2/Courir/ marcher/ marche à pied/ marché/ reculer/ ralentir	4	Dictio naire *4
	F/G	28	6	Attrap er*6	22	Ramasser *12/ reprendre *3/ emporter* 2/ prendre*2 /piquer/ cueillir/ donner	23	11	avanc er*8/ prome ner*2/ balade r	12	Ralent ir/ courir *3/ march e arrière / recule r*3/ cherch er/ march er/ march e à pied/ march é	51	Attraper* 6/ Ramasser *12/ reprendre *3/ emporter *2/ prendre* 2/piquer/ cueillir/ donner/ avancer* 8/ promener *2/ balader/ Ralentir/ courir*3/ marche arrière/ reculer*3 / chercher/ marcher/ marche à pied/ marché	7	Dictio naire *7
Class e B	F	13	6	Attrap er/ empoi gner* 2/ saisir* 3	7	Agripper/ charger/ emporter/ happer/ pincer/ tenir/ toucher	8	2	Avanc er/ balade r	6	Déma rche/ floriss ant/ accéd er/ accept er/ acquie scer/ adhére r	21	Attraper/ empoign er*2/ saisir*3/ Agripper/ charger/ emporter/ happer/ pincer/ tenir/ toucher/ Avancer/ balader/ Démarch e/ florissant /accéder/ accepter/ acquiesce r/adhérer	3	Ordin ateur* 3
	G	7	1	Attrap er	6	Ramasser *3/tirer/ « pagner »/occuper	7	5	Avanc er*3/ déplac er*2	2	Courir / rampe r	14	Attraper/ Ramasser *3/tirer/ « pagner »/ occuper/ Avancer* 3/ déplacer* 2/Courir/ ramper	3	Ordin ateur/ dictio naire *2

	F/G	20	7	Attraper*2/ empoigner*2/ saisir*3	13	Agripper/ charger/ emporter/ happer/ pincer/ tenir/ toucher/ ramasser*3/tirer/ « pagner »/occuper	15	7	Avancer*4/ déplacer*2/ balader	8	Démarche/ florissant/ accéder/ accepter/ acquiescer/ adhérer/ courir/ ramper	35	Attraper*2/ empoigner*2/ saisir*3/ Agripper/ charger/ emporter/ happer/ pincer/ tenir/ toucher/ ramasser*3/tirer/ « pagner »/ occuper/ Avancer*4/ déplacer*2/ balader/ Démarche/ florissant/ accéder/ accepter/ acquiescer/ adhérer/ courir/ ramper	6	Dictionnaire*2/ ordinateur*4
Class e A/ B	F	28	10	Attraper*5/ empoigner*2/ saisir*3	18	Donner/ ramasser*5/ reprendre/ piquer/ emporter*2/cueillir/ agripper/ charger/ happer/ pincer/ tenir/ toucher/ prendre	23	11	avancer*7/ promener*2/ balader*2	12	Courir*2/ marche arrière / reculer*2/ chercher/ démarche/ florissant/ accéder/ accepter/ acquiescer/ adhérer	51	Attraper*5/ empoigner*2/ saisir*3/ Donner/ ramasser*5/ reprendre/ piquer/ emporter*2/ cueillir/ agripper/ charger/ happer/ pincer/ tenir/ toucher/ prendre/ avancer*7/ promener*2/ balader*2/ Courir*2/ marche arrière/ reculer*2 / chercher/ démarche / florissant/ accéder/ accepter/ acquiescer/ adhérer	6	Ordinateur*3/ dictionnaire*3

G	20	3	Attraper*3	17	Ramasser*10/ reprendre*2/ prendre/ emporter/ tirer/ « pagner »/occuper	15	7	Avancer*5/ déplacer*2	8	Courir*2/ marcher/ marche à pied/ marché/ reculer/ ralentir/ ramper	35	Attraper*3/ Ramasser*10/ reprendre*2/ prendre/ emporter/ tirer/ « pagner »/ occuper/ Avancer*5/ déplacer*2/ Courir*2/ marcher/ marche à pied/ marché/ reculer/ ralentir/ ramper	7	Ordinateur/ dictionnaire*6
F/G	48	12	Attraper*8/ empoigner*2/ saisir*3	35	Ramasser*15/ reprendre*3/ emporter*3/ prendre*2/ /piquer/ cueillir/ donner/ agripper/ charger/ happer/ pincer/ tenir/ toucher/ tirer/ « pagner »/occuper	38	18	Courir/ avancer*12/ promener*2/ balader*2/ déplacer*2	20	Ralentir/ courir*4/ ramper/ démarche/ florissant/ accéder/ accepter/ acquiescer/ adhérer/ marche arrière/ reculer*3/ chercher/ marcher/ marche à pied/ marché	86	Attraper*8/ empoigner*2/ saisir*3/ Ramasser*15/ reprendre*3/ emporter*3/ prendre*2/ piquer/ cueillir/ donner/ agripper/ charger/ happer/ pincer/ tenir/ toucher/ tirer/ « pagner »/ occuper/ Courir/ avancer*12/ promener*2/ balader*2/ déplacer*2/ Ralentir/ courir*4/ ramper/ démarche/ florissant/ accéder/ accepter/ acquiescer/ adhérer/ marche arrière/ reculer*3/ chercher/ marcher/ marche à pied/ marché	13	Dictionnaire*9/ ordinateur*4

Recueil des résultats de l'exercice 2.

Pour l'exercice 3, le recueil des résultats est proposé de la manière ci-jointe :

Élèves		Mot a) verbe <i>discuter</i>				Mot b) verbe <i>chuchoter</i>				Mot c) verbe <i>crier</i>			
Class e	Sexe	Répons e : <i>hurler</i>	Répons e : <i>parler</i>	Répons e <i>murmurer</i>	Répons e autre	Répons e : <i>hurler</i>	Répons e : <i>parler</i>	Répons e : <i>murmurer</i>	Répons e autre	Répons e : <i>hurler</i>	Répons e : <i>parler</i>	Répons e : <i>murmurer</i>	Répons e autre
A1	F		x					x		x			
A2	G		x					x		x			
A3	F		x					x		x			
A4	F				x <i>Chuchoter</i>				x <i>Discuter</i>				x <i>Parler</i>
A5	F		x					x		x			
A6	G		x						x <i>Chuter</i>	x			
A7	F		x			x						x	
A8	F		x					x		x			
A9	G		x					x		x			
A10	G		x					x		x			
A11	G		x					x		x			
A12	F		x					x		x			
A13	G		x					x		x			
A14	F		x					x		x			
A15	F		x					x		x			
A16	F		x					x		x			
A17	G		x					x		x			
A18	F		x					x		x			
A19	F		x					x		x			
A20	G		x					x		x			
A21	G		x	x				x		x			
B1	F		x					x		x			
B2	F	x					x					x	
B3	G		x					x		x			
B4	F		x					x		x			

B5	G		x					x		x			
B6	G		x					x		x			
Élèves groupés													
Total A	F	0	11	0	1	1	0	10	1	10	0	1	1
	G	0	9	1	0	0	0	8	1	9	0	0	0
	F/G	0	20	1	1	1	0	18	2	19	0	1	1
Total B	F	1	2	0	0	0	1	2	0	2	0	1	0
	G	0	3	0	0	0	0	3	0	3	0	0	0
	F/G	1	5	0	0	0	1	5	0	5	0	1	0
Total A/B	F	1	13	0	1	1	1	12	1	12	0	2	1
	G	0	12	1	0	0	0	11	1	12	0	0	0
	F/G	1	25	1	1	1	1	23	2	24	0	2	1

Recueil des résultats de l'exercice 3.

Enfin, pour l'exercice 4, le tableau proposé est celui-ci :

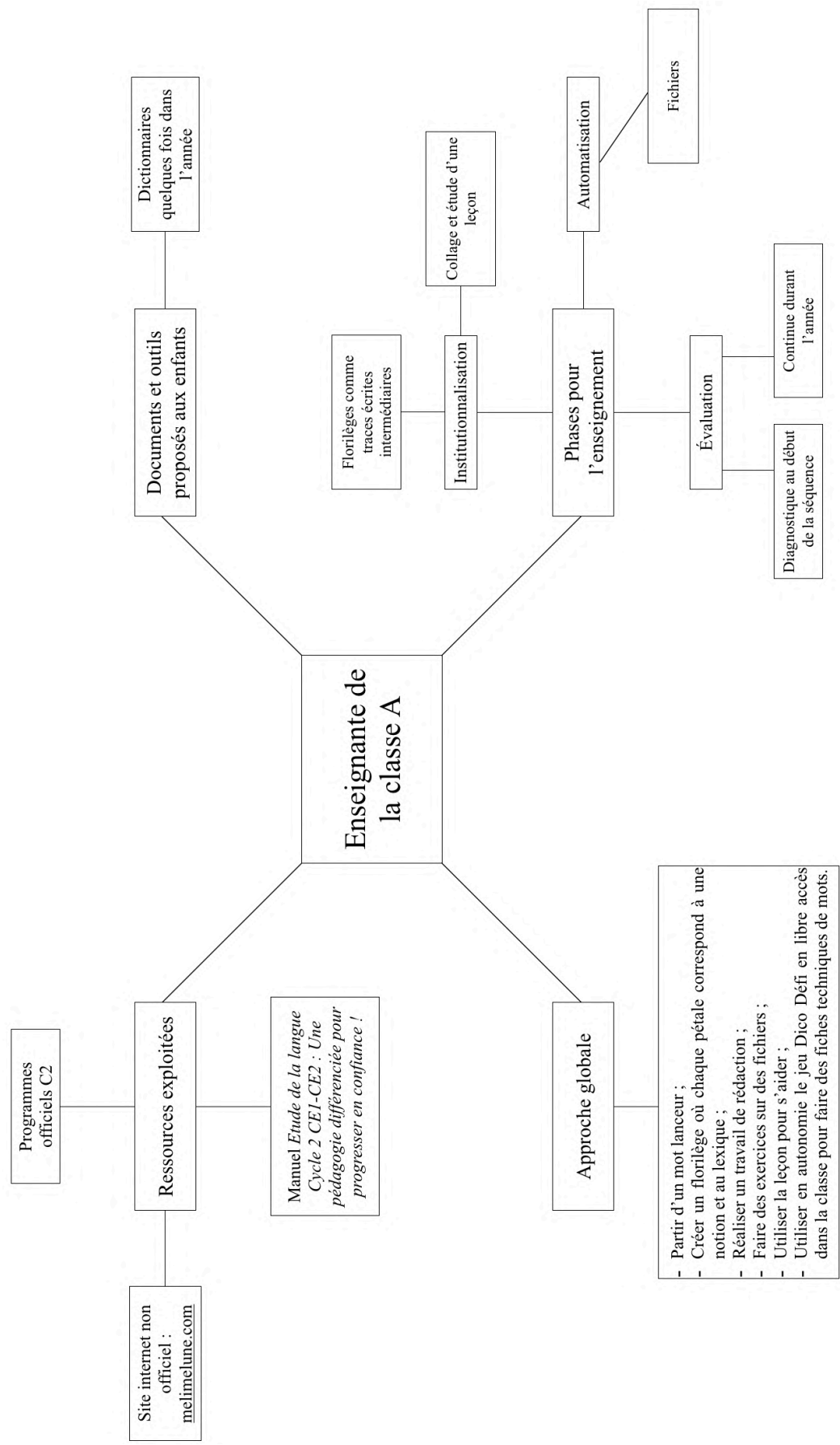
Élèves		Série a) : 1 - Je pratique de la danse/ 2 - Je fais de la danse/ 3 - J'aime la danse.			Série b) : 1 - Je saute par dessus une flaque/ 2 - J'enjambe une flaque/ 3 - Je bondis par dessus une flaque.			Série c) : 1 - Je saute dans la piscine/ 2 - Je plonge dans la piscine/ 3 - Je nage dans la piscine.		
Classe	Sexe	Réponse : 1/2	Réponse : 1/3	Réponse : 2/3	Réponse : 1/2	Réponse : 1/3	Réponse : 2/3	Réponse : 1/2	Réponse : 1/3	Réponse : 2/3
A1	F	x			x			x		
A2	G	x				x		x		
A3	F			x	x				x	
A4	F			x			x			x
A5	F			x			x			x
A6	G	x				x		x		
A7	F			x	x					x
A8	F	x				x		x		
A9	G	x				x		x		
A10	G		x			x			x	
A11	G	x				x		x		

A12	F	x				x		x		
A13	G	x				x		x		
A14	F	x				x		x		
A15	F	x				x		x		
A16	F		x				x		x	
A17	G	x				x		x		
A18	F			x			x			x
A19	F	x					x	x		
A20	G		x				x	x		
A21	G		x			x		x		
B1	F		x		x			x		
B2	F		x			x		x		
B3	G	x				x		x		
B4	F	x				x		x		
B5	G	x				x		x		
B6	G	x			x				x	
Élèves groupés										
Total A	F	6	1	5	3	4	5	6	2	4
	G	6	3	0	0	8	1	8	1	0
	F/G	12	4	5	3	12	6	14	3	4
Total B	F	1	2	0	1	2	0	3	0	0
	G	3	0	0	1	2	0	2	1	0
	F/G	4	2	0	2	4	0	5	1	0
Total A/ B	F	7	3	5	4	6	5	9	2	4
	G	9	3	0	1	10	1	10	2	0
	F/G	16	6	5	5	16	6	19	4	4

Recueil des résultats de l'exercice 4.

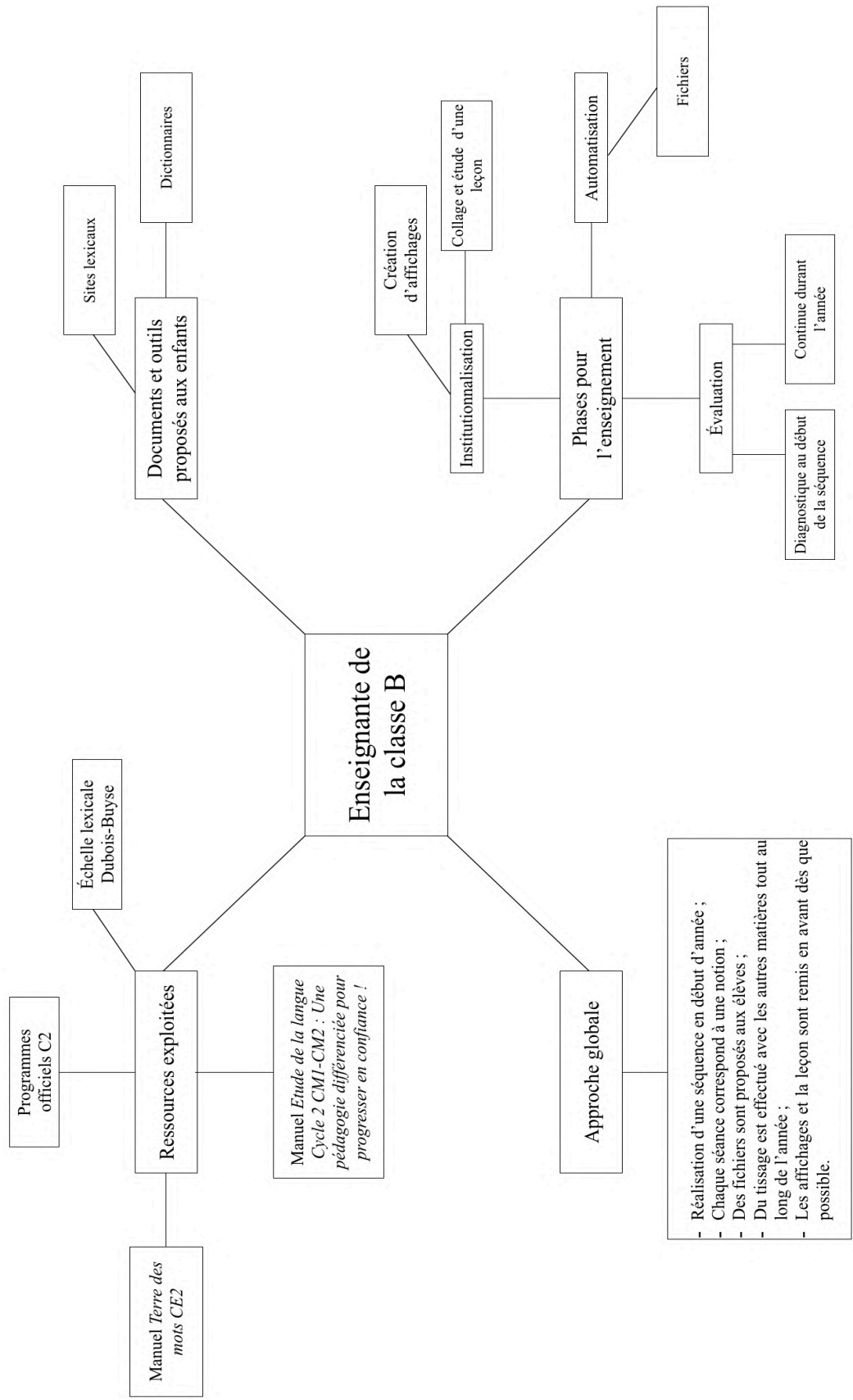
En plus de ces recueils de résultats, des cartes heuristiques des entretiens ont été construites. Celles-ci facilitent la mise en avant des différents éléments abordés ainsi que leur analyse.

Pour l'entretien 1 de la classe A, nous retrouvons la carte suivante (annexe 12) :



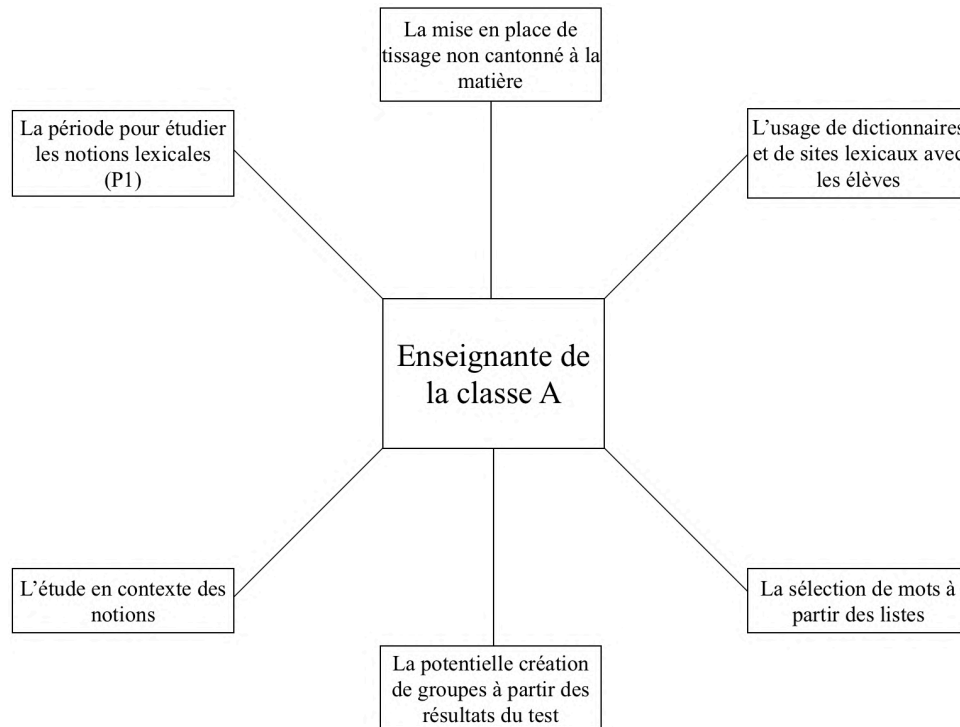
Carte heuristique de l'entretien 1 avec l'enseignante de la classe A.

En continuité, pour l’entretien 1 de la classe B, la carte se rapporte à celle ci-jointe (annexe 13) :



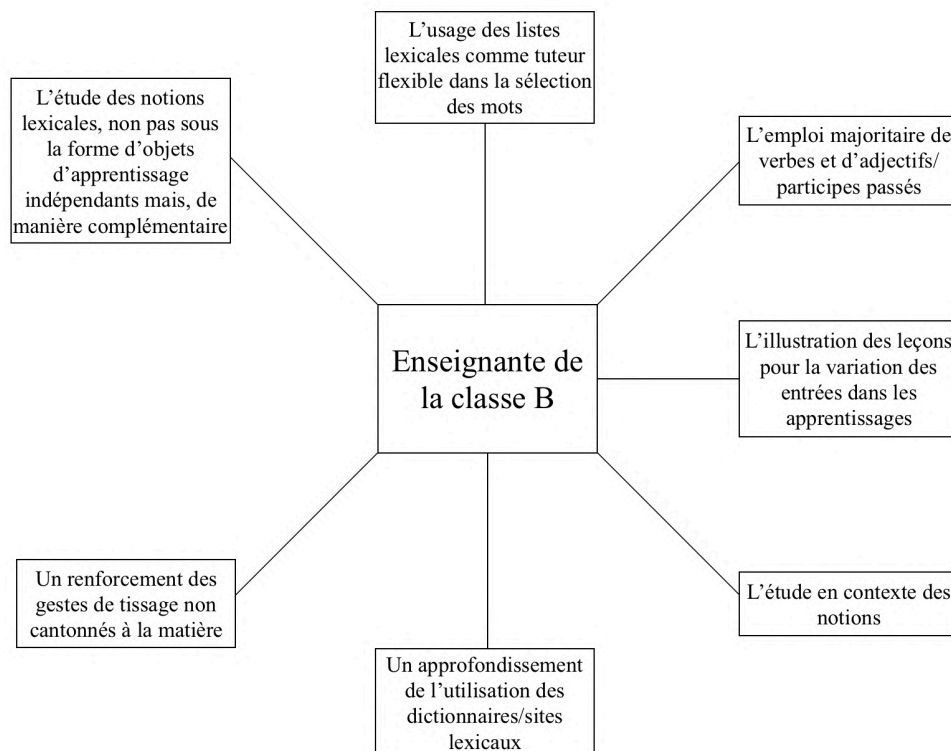
Carte heuristique de l’entretien 1 avec l’enseignante de la classe B.

Puis, pour l'entretien 2 de la classe A, nous obtenons la représentation ci-contre (annexe 23) :



Carte heuristique de l'entretien 2 avec l'enseignante de la classe A.

Enfin, pour l'entretien 2 de classe B, le document correspond à celui ci-dessous (annexe 24) :



Carte heuristique de l'entretien 2 avec l'enseignante de la classe B.

Au travers de l'ensemble de ces éléments, nous pouvons constater que les moyens de classement des données proposés nous amènent à quantifier et à comparer les résultats obtenus. Les outils utilisés pour les ordonner impactent leur analyse. Les tableaux et grilles favorisent une étude horizontale et/ou verticale des données retranscrites ainsi que leur croisement. Les cartes heuristiques apportent des représentations globales et garantissent une forme de synthèse des échanges discursifs. Interrogeons maintenant les démarches enseignantes.

3.2- Interrogation des démarches enseignantes

Nous allons nous atteler à réaliser un travail d'interprétation des données relevées dans les classes. Celui-ci permettra l'interrogation des démarches de chaque enseignante et la sélection de points intéressants pour le développement de la compétence lexicale ainsi que la compréhension et l'usage de la notion de synonymie.

3.2.1- Des pratiques différentes dans les classes

Les pratiques dans les classes impactent très certainement les résultats des élèves lors du test. Avant de les décrire, nous pouvons remarquer que la classe A est composée uniquement de CE2 là où la classe B est un double niveau de deux cycles différents (17 CM1 pour le cycle 3 et 6 CE2 pour le cycle 2). Les plans de classe ne sont pas identiques. Au sein de la classe A, les élèves sont rangés par ligne pour faciliter les déplacements de l'enseignante et la captation de l'attention de tout le groupe-classe (annexe 7). Dans la classe B, les CE2 sont regroupés en un îlot pour faciliter la coopération (annexe 8). Les conditions et les habitudes de travail sont donc différentes dans les classes par ces points. À cela s'ajoutent les singularités professionnelles de chacune des deux enseignantes.

À partir de la grille comparative des propositions menées par les enseignantes (annexe 15), nous pouvons identifier des différences et des similitudes. L'enseignante de la classe A propose la réalisation d'une séquence générale sur la compétence lexicale en période 3 et aborde plusieurs notions durant chaque séance. Ainsi, elle propose des fiches d'exercices et des moments décrochés avec des activités en libre accès portant tant sur la synonymie que l'antonymie, l'hyponymie/hyperonymie ou encore les champs lexicaux (annexe 4). L'enseignante de la classe B propose une séquence dès la période 1 dans laquelle chaque séance correspond à une notion. Par la suite et durant l'entièreté de l'année, des moments décrochés sont proposés lors d'activités

pluridisciplinaires (annexe 5). Les instructions officielles précisent que la synonymie ne doit pas être traitée comme un objet d'apprentissage à part entière (MENJS, 2020, p.20), l'enseignante de la classe A semble plus s'insérer dans ce cadre. Néanmoins, la compétence lexicale doit être travaillée tout au long de l'année et non abordée vers la fin. Les gestes de tissage et l'ancrage des apprentissages en sont facilités. Sur ce point, la proposition de classe B semble particulièrement pertinente.

Un point commun des pratiques des enseignantes est la non proposition d'évaluations sommatives de la compétence lexicale et de l'acquisition des sous-compétences liées à la notion de synonymie. Elles utilisent des évaluations diagnostiques (avec des tests oraux ou en regardant les travaux des élèves) en début de séquence puis durant le reste de l'année.

Au niveau des ressources exploitées, les deux enseignantes s'appuient sur les programmes officiels et utilisent des ouvrages de la même collection. Celui exploité par l'enseignante de la classe B est initialement dédié aux élèves de cycle 3 mais celle-ci l'utilise pour préparer les exercices des CE2. L'enseignante de la classe A, de son côté, propose des exercices directement issus du manuel et y ajoute d'autres provenant de sites internet non-officiels. Elle ne cherche pas à utiliser des mots de listes lexicales reconnues. À l'inverse de l'enseignante de la classe B qui en met volontairement le maximum possible. Dans la fiche d'exercice sur la synonymie récupérée, nous pouvons par exemple relever l'usage de 7 mots issus de la liste Dubois Buyse sur les 8 proposés dans le cadre de l'exercice 2 (cela varie en fonction des exercices mais nous pouvons relever une intention d'usage de l'outil).

Pour les traces écrites, l'enseignante de la classe A propose la réalisation de tâches de catégorisation (annexe 2) en employant notamment le concept de florilège (issu des travaux de Cellier) ainsi que le collage d'une leçon imagée avec toutes les notions (fin de l'annexe 4). L'enseignante de la classe B réutilise la même leçon avec une autre mise en forme (fin de l'annexe 5). Elle ajoute à cela des affichages dans la classe afin de limiter la sortie du cahier et de mettre en vue (tout au long de l'année) les notions (annexe 8).

Après cette comparaison des propositions globales dans chaque classe, focalisons-nous sur les détails des activités proposées (annexe 16). Les enseignantes proposent deux types d'activités : orales et/ou écrites. Ces types d'activités peuvent naturellement se mélanger et devenir hybrides. Dans les classes A et B, les enseignantes proposent oralement des questions sur la notion de synonymie dans le cadre de toutes les matières. Cela a pour but de faciliter la compréhension de textes ou le lancement dans la rédaction au sein d'exercices variés. Spécifiquement dans la classe A, une activité intitulée « le Grand déballage » est régulièrement réalisée. Celle-ci prend une forme

hybride. Dans un premier temps, un brainstorming sur un mot (sélectionné en amont par l'enseignante) est effectué. Par la suite, un florilège est constitué. Dans chaque pétale, une notion est traitée (par exemple la synonymie puis l'antonymie...). Par la suite, des exercices écrits sont proposés. Ces derniers sont accompagnés d'un travail de rédaction. Au niveau des exercices écrits, plusieurs constructions et consignes sont données aux élèves : entourer des mots synonymes ; barrer des mots intrus/non synonymes ; écrire un synonyme et un antonyme d'un mot ; relier des phrases employant des synonymes issus de mots initiaux identiques (annexe 1)... Pour la classe B, ce panel de construction des exercices est aussi employé. Il est néanmoins enrichi de trois autres propositions supplémentaires : l'étude d'un texte et la transformation de mots en gras par leurs synonymes en contexte ; la création d'exercices à distribuer à ses pairs ; la réalisation de grilles sémiques (annexe 3). Dans la classe A, la majorité des mots étudiés pour la synonymie sont des noms communs, ils sont suivis des verbes (colonne 6, annexe 16). Pour la classe B, il s'agit de noms communs, d'adjectifs puis de verbes.

De manière globale, les enseignantes adoptent des postures similaires : accompagnement lors des phrases de réalisation des exercices écrits, étayage lors de moments opportuns, frontale pour la passation des consignes et les corrections... L'enseignante B évoque aussi la réalisation de sur-étayage lorsque les enfants sont en trop grande difficulté.

Toutes les différences des pratiques sont mises en avant par les documents proposés dans la partie précédente (ou repris dans les annexes 12, 13, 15, 16).

Ces propositions sont riches mais qu'en est-il de celles mises en avant dans les manuels ?

3.2.2- Des similitudes avec les propositions des manuels

Des similitudes sont présentes entre les propositions des deux enseignantes et celles des manuels étudiés (annexes 9 et 17).

Au niveau des mots sélectionnés, des exercices dédiés à des natures de mots (verbes ; adjectifs ; noms communs...) sont proposés dans les manuels. Cette idée semble particulièrement intéressante pour faciliter le centrage de l'activité des élèves.

Ces derniers proposent aussi deux approches pour explorer la notion de synonymie : en contexte ou hors contexte. Dans le manuel *Terre des mots CE2*, nous retrouvons cinq formes d'exercices s'appuyant sur une mise en contexte : la proposition de fiches techniques sur un thème/sujet/récit fictif que les élèves sont amenés à comparer (et donc à identifier des mots synonymes) ; la proposition de mots étiquettes à relier ou de paires à trouver en s'aidant d'un texte ; la sélection de

phrases courtes ayant des sens communs mais des mots différents... Dans le manuel *Étude de la langue CE2*, les propositions en contexte sont moins nombreuses mais reprennent des idées identiques. Il est, en plus, proposé de trouver des mots synonymes à ceux présents dans des phrases courtes (sans l'aide d'étiquettes ou de propositions) ainsi que la réécriture de phrases entières de textes en modifiant des mots. Les deux ouvrages vont donc dans la même direction et sont complémentaires. Ces types d'exercices sont repris et adaptés par les enseignantes. Celle de la classe B est néanmoins la seule à proposer la comparaison de deux textes.

De manière non contextualisée, le manuel *Terre des mots CE2* propose deux types d'exercices (déclinés avec différentes représentations) : le fait de trouver des synonymes d'un mot puis de comparer les réponses avec ses pairs ; la sélection de mots synonymes dans une liste de propositions. Le manuel *Étude de la langue CE2*, de son côté, propose quatre types d'exercices : associer/réunir des mots ou séries de mots synonymes ; retrouver des mots intrus dans une liste de synonymes ; trouver des mots synonymes au sein de mots mêlés ; sélectionner des mots synonymes en fonction du type de langage souhaité.

Aucune des deux enseignantes ne propose d'exercices avec des mots croisés. Seule l'enseignante de la classe A met en avant un exercice en lien avec les niveaux de langue comme dans le manuel *Étude de la langue CE2*. Les autres modalités sont reprises par les deux enseignantes.

Nous pouvons remarquer que dans les manuels ou au sein des pratiques en classe, une alternance entre des exercices contextualisés/décontextualisés est présente. Elle s'articule avec des variations sur la mise en forme : mise en place de listes de mots, absence de propositions, mots à relier...

Qu'en est-il de la programmation des apprentissages ?

3.2.3- La programmation des apprentissages et la sélection des ressources exploitées

La programmation des apprentissages nécessite une réflexion multiscalaire : au niveau de la construction globale des apprentissages de l'élève durant sa scolarisation puis à l'échelle des cycles et enfin des classes. Par la suite, un travail de granularisation est opéré : sur chaque année scolaire, périodes, puis mois, semaines et finalement journées.

Dans les repères de progression officiels de Français (2022) pour les classes de CE2, la construction du lexique, avec en son sein la notion de synonymie, est détaillée. Nous retrouvons dans les exemples de réussite le fait que l'élève soit capable de répertorier « dans un outil individuel ou collectif des synonymes, des antonymes » puis les « mobilis[er] lors de divers écrits » (p.8). De manière jointe, comme énoncé dans notre cadre théorique, l'usage du lexique apparaît de manière

transversale dans les programmes officiels. En ce sens, ses notions sous-jacentes ainsi que l'ensemble des sous-compétences formant la compétence lexicale globale sont travaillés très régulièrement dans différents contextes. La proposition de la professeure de la classe B de réaliser un enseignement explicite (Bruner, 2006) de la synonymie (en plus des autres notions) dès la période 1 semble ainsi judicieuse. Faire ce travail dès le début d'année pourra potentiellement asseoir la suite des apprentissages et permettre un réemploi fréquent (dans des écrits ou à l'oral et avec l'usage d'outils) sur une longue période temporelle. Du tissage (Bucheton et Dezutter, 2009) pourra être effectué et un travail sur la mémoire à long terme garanti.

L'idée d'un enseignement explicite du lexique que nous énonçons a tout de même des limites. La réalisation de séances uniquement dédiées à chaque notion, comme proposée par l'enseignante de la classe B, n'est pas préconisée par les programmes officiels. Ces derniers stipulent que les notions lexicales ne doivent pas être enseignées de manière séparée. Selon les travaux de Roubaud (2020, p.37), il semble à éviter de fragmenter les apprentissages et d'adopter une forme de posture désignative. *De facto*, il n'apparaît pas comme pertinent que la synonymie ou que, par exemple, l'antonymie, soient travaillées lors d'un moment unique décroché des autres apprentissages. Il s'agit de développer une posture métalinguistique chez les élèves et de leur transmettre un « savoir-faire usage des mots » (Roubaud et Sardier, 2020, p.37). La proposition de l'enseignante de la classe A de travailler plusieurs notions de manière jointe, à condition de limiter l'apparition de malentendus sociocognitifs (Bautier & Goigoux, 2004), semble donc à privilégier. Les enfants pourront ainsi faire évoluer leur conscience langagière (Elalouf, Gomila, Bourhis, Péret, Avezard, Roger et Gourdet, 2017). Ils seront amenés à étudier la structuration du lexique et la présence de relations précises (Pellat et Fonvielle, 2022, p.63).

Afin de construire leurs séquences, les enseignantes des deux classes cherchent à s'appuyer sur les programmes officiels, des manuels et l'une d'elles sur des sites internet non institutionnels.

L'ensemble de ces éléments ont pu impacter les résultats des élèves lors du test. Il n'est néanmoins pas possible de quantifier précisément leur degré d'importance et d'influence. Comment s'articulent les choix de création et de sélection des exercices ?

3.2.4- Les exercices distribués et les choix opérés

Au sein du recueil et de la classification des données, nous avons pu constater que l'enseignante de la classe A proposait des fichiers d'exercices issus de sites non institutionnels ou de manuels.

Comme l'expliquent les travaux de Cassereau-Stoyanov et Balli-De-Canteloube (2007) évoquant la construction d'exercices dans les manuels, « les concepteurs inscrivent explicitement leur entreprise dans la tradition d'une forme scolaire : ils font référence à la spécificité de leur[s] expérience[s] » (p.7) pour adapter leurs propositions. De plus, leur conformité avec les programmes est vérifiée par les éditeurs.

Il est aussi possible, comme le montre l'enseignante de la classe B, de construire ses exercices en s'appuyant sur ceux de manuels.

Dans le cadre de l'enseignement de la compétence lexicale, la sélection fine de trois paramètres clés semble importante : la contextualisation/non contextualisation des exercices ; leurs formes et une potentielle gamification ; les mots utilisés.

Les travaux de Sardier (2015, p.248) et Grossman (2011, p.165), mettent en exergue la nécessité de la proposition d'activités où le lexique est étudié en contexte. Il semble ainsi impératif de favoriser ce paramètre. Néanmoins, la proposition d'exercices courts décontextualisés peut concourir à une forme d'automatisation des procédures des élèves. Cela n'est donc pas à exclure définitivement.

Au niveau de la forme des exercices, mettre en avant des variations permet de limiter l'apparition de représentations prototypiques (Kleiber, 1988) et de stimuler la mémoire de travail (Baddeley, 1986, 1996, 2000 et Sheidecker, 2011). La proposition d'une première forme de ludification/gamification des exercices peut aussi être une modalité utile pour intéresser les élèves et les motiver (Savignac, Andonova, Lénel, Monjaret et Seurrat, 2018).

La construction de ses propres exercices (ou l'adaptation de ceux sélectionnés au préalable) amène à faire des choix sur les variables didactiques comme les mots proposés. Laparra (2012) indique que les noms sont énormément représentés dans les activités dédiées au lexique. Elle préconise, en conséquence, une focale sur les adjectifs-participes et les verbes. Pour trouver ces mots, l'usage de listes lexicales semble utile. C'est ce que l'enseignante de la classe B essaye d'effectuer. Celle-ci avait souligné avoir des difficultés à proposer de nombreux mots issus des listes. Il semble effectivement que les listes lexicales donnent des indications sur des mots adaptés à certaines tranches d'âge d'élèves mais ne soient pas forcément actualisées (Ters 1978, Catach, 2011). Elles peuvent donc servir de levier pour donner des indications sur le lexique s'insérant dans la zone

proximale de développement des enfants à une période donnée (Vygotski, 1933). Mais, leur usage doit être réfléchi et étudié de manière critique.

L'exercice 1 du test, a été globalement bien réussi par les élèves (annexe 18). La réalisation d'exercices contextualisés par le passé et sous différentes formes les a potentiellement aidés. Néanmoins, la sélection d'un synonyme du mot *chapeau* a posé problème à de nombreux élèves. Les deux propositions données étaient *couvre-chef* et *manteau*. Les enfants ont majoritairement choisi le mot *couvre-chef* sans en connaître son sens réel. Ils ont donc potentiellement procédé par élimination (le mot *manteau* n'étant pas adapté) pour comprendre le sens général du mot et s'appuyer sur le contexte (Sheidecker, 2011, p.18). Le mot *couvre-chef* n'est pas préconisé par la liste Dubois Buyse ou celle ministérielle, il n'a potentiellement pas été rencontré à de nombreuses occurrences par ces élèves. Cela semble justifier le taux d'erreur. Cela peut aussi exemplifier l'idée d'utiliser les listes lexicales pour pouvoir sélectionner des mots que les élèves ont déjà (ou n'ont pas déjà) rencontrés et acquis durant l'année.

L'exercice 2 (annexe 19) a été le plus réussi par les élèves des deux classes. Les mots proposés sont issus de la liste lexicale Dubois Buyse. Ils semblaient, de fait, adaptés aux élèves. Ces derniers, les ayant majoritairement déjà rencontrés (lexique présent à l'école dès la maternelle et dans le cadre extra-scolaire) ont été mis en situation de réussite. La forme de l'exercice était similaire à celles proposées par chaque enseignante, les élèves ont en conséquence eu plus de facilités à se repérer et à raisonner.

Les résultats à l'exercice 4 (annexe 21) montrent que les élèves de la classe B ont été plus en réussite que ceux de la classe A. Nous pouvons remarquer que les élèves de la classe A effectuent beaucoup d'exercices d'automatisation hors contexte puis des travaux de rédaction en contexte. Ils n'ont peut-être pas suffisamment rencontré ce type de modalité d'exercices. Au niveau des mots, ils sont mobilisés dans des APSA (liées à la danse et à la natation) que ces élèves effectuent. Ils ne réalisent potentiellement pas assez de liens entre ces apprentissages. La réalisation de plus de tissage (ou d'activités décrochées) pourrait être pertinente et une véritable plus-value. Cela permettrait aussi de donner plus de sens aux apprentissages des élèves avec le plus de difficultés (comme A4). Bentolila (2011) précise justement que le déficit au niveau des compétences lexicales amène certains élèves à des situations d'échec scolaire.

Après cette réflexion sur la conception des exercices, nous pouvons désormais nous interroger sur la constitution des traces écrites et la proposition d'objets/outils techniques pour aider les enfants.

3.2.5- La construction des traces écrites et la mise à disposition d'objets/outils techniques

La mise en place de traces écrites favorise l'institutionnalisation des connaissances et leur organisation (Forget, 2008). Dans le cadre de l'enseignement du lexique, cela apparaît comme primordial pour que les élèves puissent effectuer des classements mentaux, définir des métatermes et tisser des liens (Grossman, 2011, p.171 & Sardier, 2015, p.77). Nous pouvons constater que dans la classe A, l'usage de traces écrites intermédiaires est effectué (annexe 2). Suite à la réalisation d'un grand déballage, un classement avec l'aide d'un florilège (Cellier, 2011) est proposé. Cette première trace écrite synthétise et catégorise les notions étudiées jusqu'alors dans la séance ainsi que les mots énoncés. Celle-ci sert de levier pour la suite du travail. Nous ne retrouvons pas ce type de pratique dans la classe B. Cela semble tout de même à valoriser. Doquet (2011, p.57) précise qu'elles « sont le témoignage d'une pensée en train de se construire et le lieu du tâtonnement et de la réflexivité qui accompagnent cette construction ». En ce sens, elles sont vectrices de réussite.

Dans les deux classes, les enseignantes proposent le collage et l'exploitation d'une leçon (annexes 2 et 5). Le document initial est identique pour chacune mais l'enseignante de la classe B a fait des modifications. Celle-ci a transformé l'ordre d'apparition des notions pour l'adapter à celui de ses séances. Elle a aussi supprimé les illustrations. L'impact de ces modifications sur les pratiques des élèves ne semble pas quantifiable. Cependant, la proposition d'images complémentaires, dans une moindre mesure, peut apporter une plus-value dans les apprentissages. Elles peuvent apparaître comme des illustrations de textes et faire varier les entrées. Cette variation des stimulations impacte l'élaboration de la mémoire à long terme et peut potentiellement avoir des effets bénéfiques (Sheidecker, 2011).

Dans la classe A, toutes les notions présentes dans la leçon (ou plusieurs d'entre elles) sont mobilisées dans une même séance. Ainsi, la leçon collée est une nouvelle fois étudiée par les élèves en éprouvant le besoin. Dans la classe B, les notions ne sont pas liées mais étudiées séparément. Lors de chaque séance, les élèves en ayant la nécessité ne s'intéressent qu'à une seule d'entre-elles. Comme détaillé précédemment, nous pouvons nous interroger sur la mise en réseau des notions et leur conception par les élèves. En plus de devoir être majoritairement étudiées en contexte, il est préconisé de les employer en alternance lors de séances et/ou moments décrochés.

Uniquement dans la classe B, des affichages sont dédiés aux notions lexicales dont la synonymie (annexe 8). Ils apparaissent comme des leçons affichées sur les murs. Cela n'est pas le cas dans la classe A. Ces artefacts médiateurs de savoirs semblent utiles pour les élèves d'après les travaux de Bouysse (2019). Ils permettent le développement d'une forme d'autonomie (Lahire, 2001).

Plusieurs conditions sont préalables pour qu'ils soient une plus-value : leur construction, leur place et leur sollicitation. Les artefacts accrochés dans les classes peuvent ainsi être mis de côté s'ils ne sont pas facilement visibles, compréhensibles ou que les élèves n'aient pas l'habitude de les utiliser. Dans le cahier de leçon, l'enseignante de la classe B supprime des images pour ne laisser que des passages textuels, elle favorise, *a contrario*, leur usage sur les affichages. Celle-ci justifie sa démarche en indiquant que leur emploi va attirer le regard des élèves vers ces artefacts verticaux tout autour d'eux. Au travers du corpus de données récupéré, il ne nous est pas possible de vérifier leur emploi de la part des élèves. Il pourrait être utile de réaliser des entretiens individuels avec ces derniers ou de filmer le déroulé de séances/moments décrochés pour pouvoir relever les occurrences d'usage.

En plus des traces écrites (intermédiaires ou finales) proposées dans la classe (sous la forme de leçons collées/écrites ou d'affichages), des outils supplémentaires sont proposés aux élèves. Ceux-ci n'apparaissent pas comme des artefacts pour se remémorer les connaissances rencontrées au cours de l'année mais comme possédant des fonctions de recherche. Ainsi, les dictionnaires ou les sites lexicaux sont des outils techniques (matériel pour le premier et numérique pour le second). Steiner (2010) désigne la technique comme « l'ensemble des moyens conçus, fabriqués et utilisés par des agents pour et dans la réalisation de fins posées » (p.11). Il définit ensuite l'objet technique :

Il est ce qui est d'abord constitué, fabriqué, produit, ou utilisé par un sujet ou acteur intentionnel. Dans son usage, il sera vu comme simple instrument du travail humain. Dans sa genèse, il sera souvent pensé comme produit de ce travail (p.12).

Ainsi, l'objet technique est impacté par le développement de l'humain, en fait partie et l'influence lui-même. Il apparaît comme constituant, constitué et constitutif de nos pratiques (Steiner, 2010). Il s'insère dans le concept des prothèses de l'humain (Stiegler, 1998 ; Perea, 2016). Dans ce contexte précis, les dictionnaires ou les sites lexicaux facilitent la recherche d'informations sur des mots (sens, synonymes, antonymes, natures...), impactent le développement des compétences et connaissances des élèves mais évoluent aussi en fonction des mutations langagières.

Les résultats de l'exercice 2 (annexe 19) nous montrent que les élèves de la classe B ont globalement mieux réussi que les élèves de la classe A. Cela est logique puisqu'ils ont l'habitude, depuis la période 1, d'utiliser ce type d'outils. À l'inverse, les élèves de la classe A ont majoritairement sollicité leur lexique mental pour répondre aux questions et n'utilisent que très rarement le dictionnaire dans la classe (et à aucun moment les sites lexicaux). Il apparaît ainsi comme très utile pour les enfants d'être confronté à leur emploi, cela est d'ailleurs indiqué par les

programmes officiels (MENJS, 2020, p.20) : « être capable de consulter un dictionnaire et de se repérer dans un article, sur papier ou en version numérique » et rappelé à plusieurs reprises dans les travaux de Garcia-Debanc et Gangneux (2015).

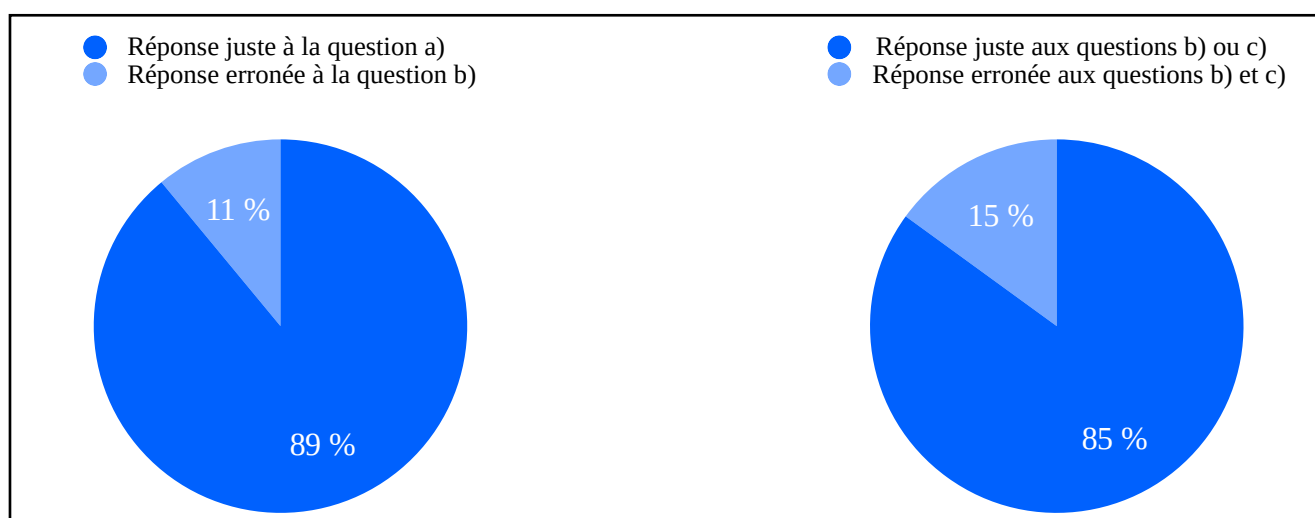
Nous avons pu mettre en avant des pratiques ainsi que des stratégies adaptées pour aborder la notion centrale de synonymie et le développement de la compétence lexicale. Celles-ci s'insèrent dans une réflexion didactique et pédagogique sur les pratiques en classe et pourraient être approfondies par le biais de dispositifs de recherche à plus grande échelle. Passons à l'analyse chiffrée des résultats des élèves.

3.3- Des taux de réussite différents en fonction de plusieurs facteurs

Les taux de réussite, en fonction des exercices, des compétences mobilisées, des cohortes ou des pratiques en classe varient. Afin de mettre en exergue ces différences et de les relier les unes aux autres, nous allons les étudier de manière segmentée.

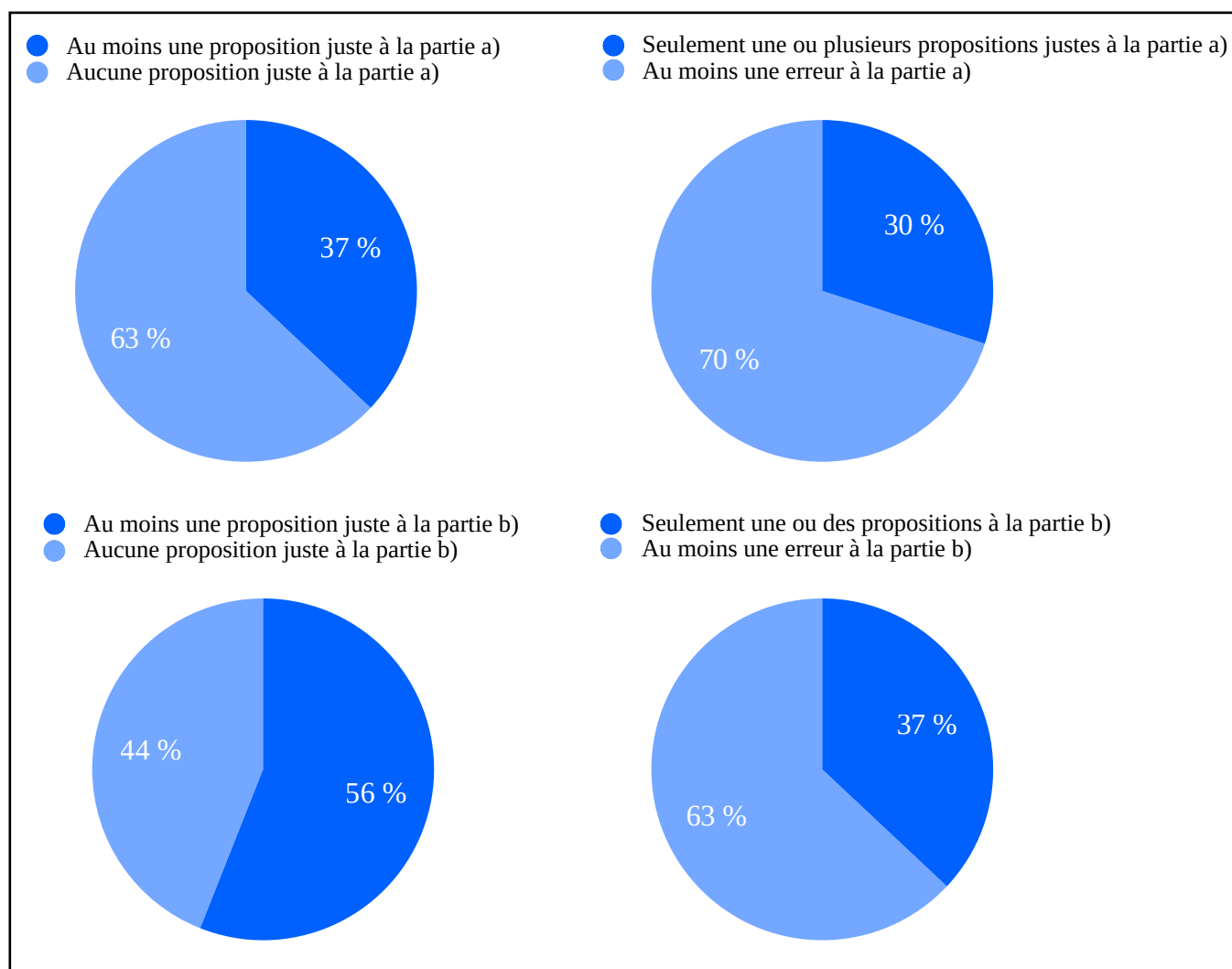
3.3.1- Des exercices inégalement réussis

Les exercices proposés dans le test n'ont pas été réussis de la même manière par les élèves. Dans le cadre de l'exercice 1, 24 enfants sur 27 ont répondu correctement pour la phrase a) et 23 pour les phrases b) et c). Le taux de réussite pour la phrase a) est d'environ 89 % et de presque 85 % pour les phrases b) et c). Nous pouvons représenter ces nombres au travers de diagrammes circulaires pour faciliter leur lecture :



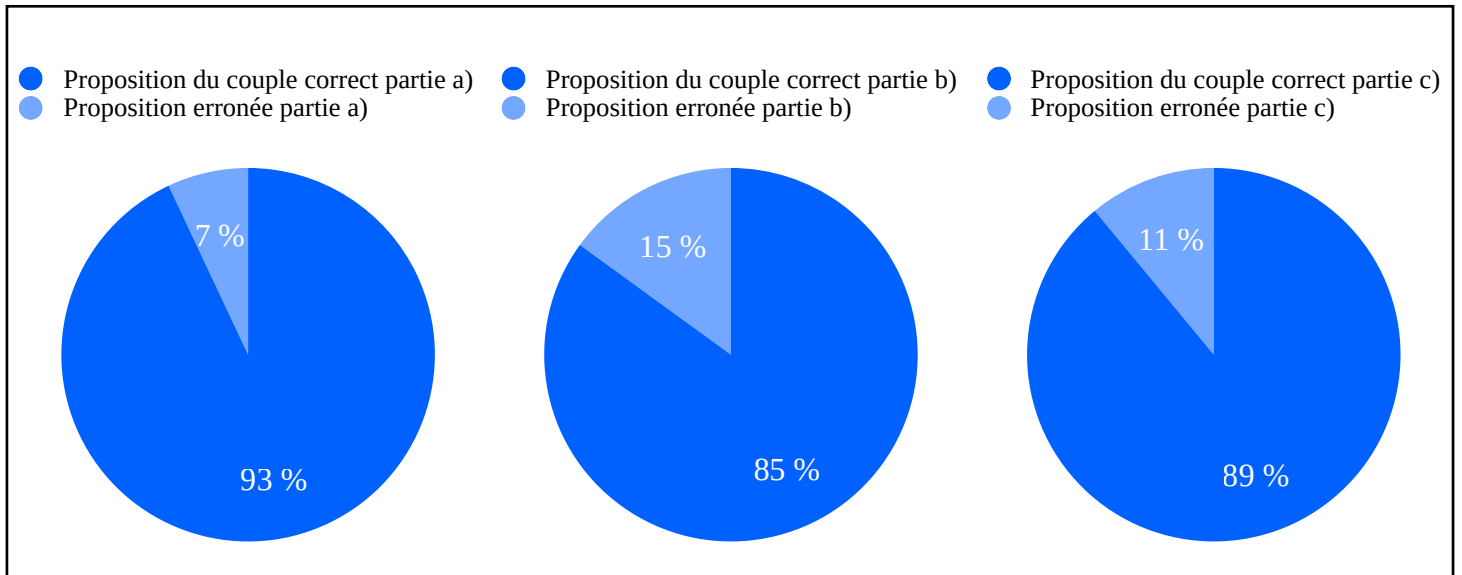
Diagrammes circulaires des taux de réussite des questions a), b) et c) de l'exercice 1.

Pour l'exercice 2, dans la partie a), 10 enfants ont proposé au moins un mot juste mais 2 d'entre eux ont aussi écrit, *a minima*, un mot non-synonyme. Les 17 autres enfants n'ont pas fait de proposition ou ont réalisé des erreurs. Le taux de réussite est d'environ 37 % en comptant les élèves ayant aussi fait des propositions erronées en plus. Sinon, il est quasiment de 30 %. Pour la partie b), 15 enfants ont donné au moins un synonyme valide en contexte mais 5 d'entre eux ont aussi effectué, en plus, des propositions erronées. Le taux de réussite peut donc être représenté de deux manières différentes : environ 56 % (en comptant les enfants ayant fait des erreurs en plus de réponses justes) ou presque 37 % (seulement les élèves n'ayant pas fait d'erreurs). Enfin, pour la partie dédiée aux outils de la classe, 13 enfants ont indiqué l'emploi d'un dictionnaire ou d'un ordinateur, les 14 autres ont expliqué avoir mobilisé leurs « têtes » ou n'ont pas répondu. Moins de 50 % des enfants ont donc stipulé avoir sollicité des outils concrets. Cela confirme la nécessité de travailler ce point en classe. Ces nombres peuvent être représentés au travers des diagrammes suivants :



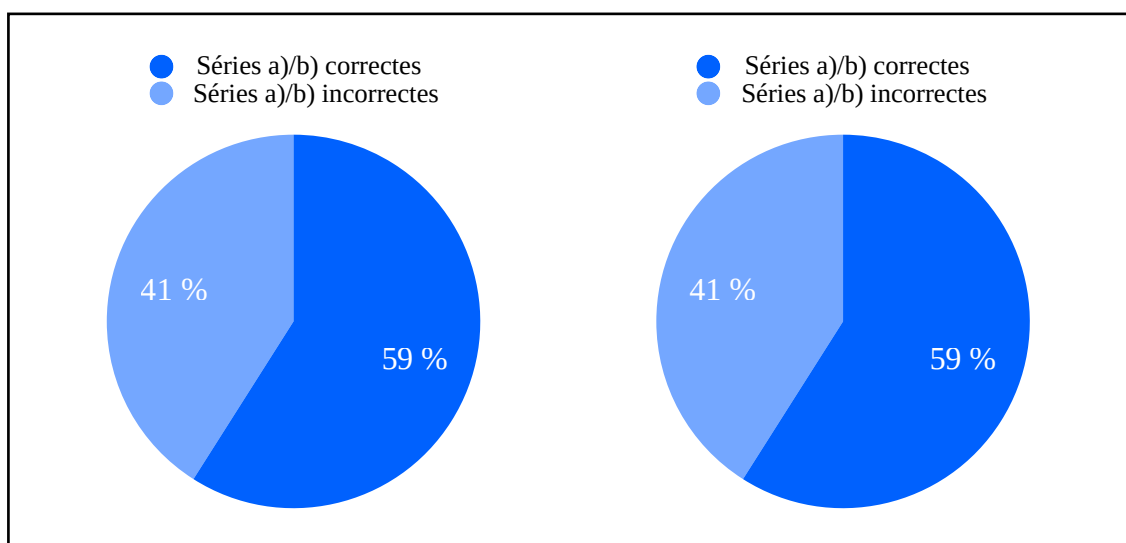
Diagrammes circulaires des taux de réussite des parties a) et b) de l'exercice 2.

Pour l'exercice 3, 25 élèves ont trouvé le couple « discuter/parler », 23 celui de « murmurer/chuchoter » et 24 la paire « crier/hurler ». Les taux de réussite sont, en conséquence, de presque 93 % (partie a), 85 % (partie b) et 89 % (partie c). Nous pouvons représenter ces taux avec les figures ci-jointes :



Diagrammes circulaires des taux de réussite des parties a), b) et c) de l'exercice 3.

Pour l'exercice 4), 16 élèves ont trouvé la paire juste dans les séries a/b et 19 pour la série c. Les taux de réussite sont : $\approx 59\%$ (séries a/b) et $\approx 70\%$ (série c). Ils peuvent ainsi être assimilés aux représentations graphiques ci-incluses :



Diagrammes circulaires des taux de réussite des séries a), b) et c) de l'exercice 4.

En réalisant la moyenne des taux de réussite de chaque question, nous pouvons obtenir ceux globaux. Pour le premier exercice, il est d'environ 86 %, pour le second presque égal à 46 % (sans compter la réalisation de propositions erronées en plus de propositions juste) ou à 33 % (seulement ceux n'ayant proposé que des réponses correctes), pour le troisième de presque 89 % et pour le dernier de quasiment 63 %. En les associant, nous obtenons le document suivant :

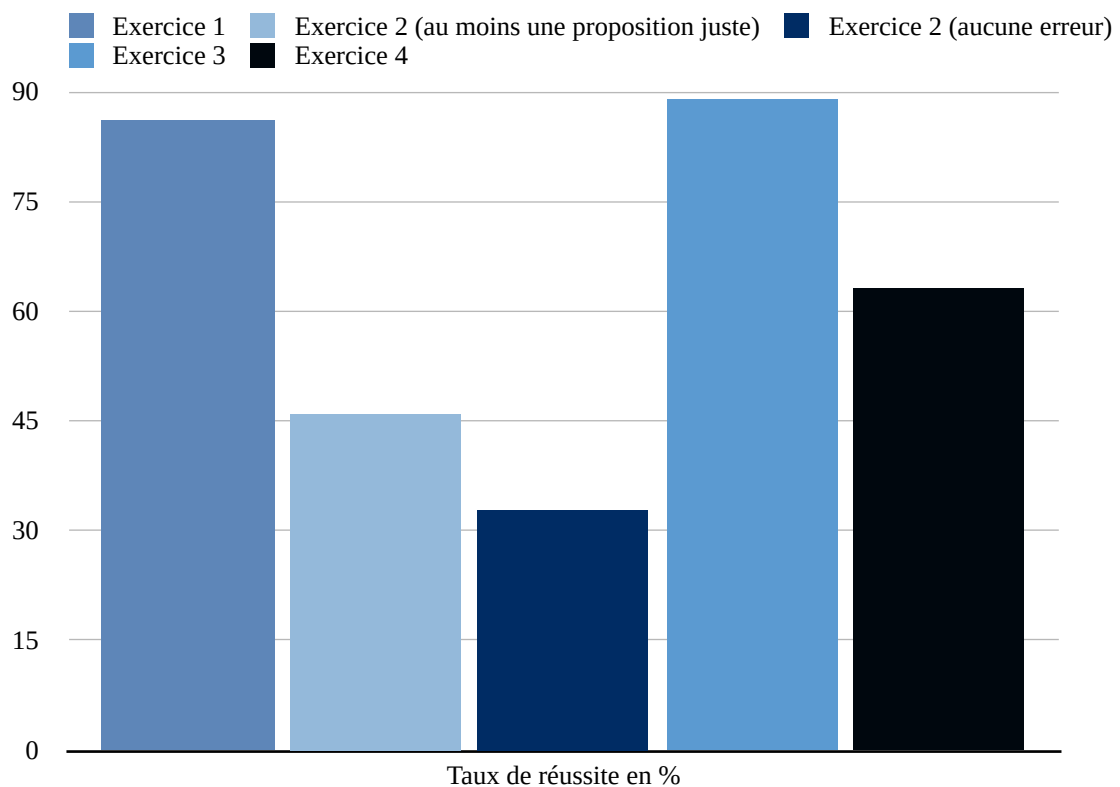


Diagramme à bâtons des résultats globaux du test.

Nous constatons que l'exercice 3 est le plus réussi. Cela semble se justifier par un emploi usuel de ces termes par les enfants. Il est suivi de l'exercice 1 (86 %) puis de l'exercice 4 (63 %) et enfin du 2 (46 % ou 33 %).

Mettons désormais en comparaison la présence de groupes de niveaux.

3.3.2- L'apparition de groupes de niveaux au sein de la population globale étudiée

Afin d'identifier la présence de groupes de niveaux, nous allons étudier les performances relevées au sein de chaque exercice puis réaliser des liens avec le développement de chaque sous-compétence et de la compétence globale. Nous considérons le fait que si un élève n'a pas de réponse correcte dans un exercice alors sa sous-compétence n'est pas acquise. S'il a une bonne réponse, celle-ci est en cours d'acquisition. Si aucune erreur n'est présente alors la compétence est

acquise à ce moment précis de son développement en se référant aux préconisations de la recherche, et aux instructions officielles.

Pour l'exercice 1, de manière générale, 19 élèves (A2, A5, A6, A7, A8, A12, A13, A14, A15, A16, A17, B1, B2, B3, B4, B5) n'ont pas fait d'erreur. Leur sous-compétence, rattachée à cet exercice, apparaît alors comme acquise. 8 élèves ont réalisé une ou plusieurs erreurs. Parmi ceux-ci, un enfant (A1) n'a pas eu une seule bonne réponse, sa sous-compétence semble non acquise. Les sept autres (A3, A4, A9, A10, A11, A18, B6) ont au moins une bonne réponse malgré une (ou plusieurs) erreur(s). Leur compétence est en conséquence en cours d'acquisition. Nous pouvons ainsi proposer le graphique suivant :

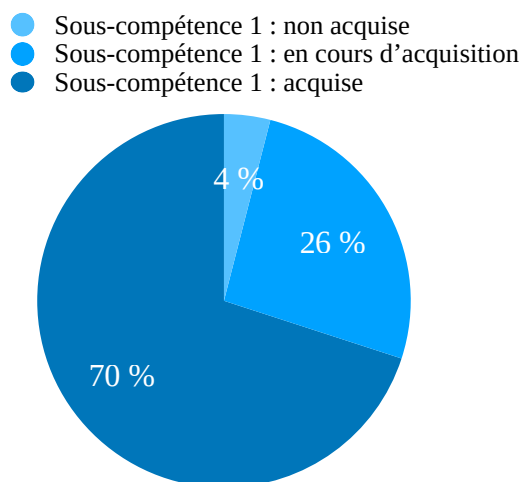


Diagramme circulaire représentant le nombre d'élèves par rapport au développement de leur sous-compétence 1 (valeurs arrondies et exprimées en pourcentage par rapport à l'effectif total étudié).

Pour l'exercice 2, cinq enfants n'ont pas réalisé d'erreurs (A3, A10, A15, A19, B4), leur sous-compétence est donc acquise sur ce point. 9 enfants n'ont pas proposé de réponses justes (A2, A4, A5, A6, A11, A12, A17, A20, A21) et un élève (B2) a écrit de nombreux mots sans attester d'une réelle logique rattachée au contexte ou aux règles sur la synonymie. Nous considérons donc que ces 10 dix enfants n'ont pas acquis cette sous-compétence. Les 12 élèves (A1, A7, A8, A9, A13, A14, A16, A18, B1, B3, B5, B6) restants ont effectué des erreurs mais ont aussi proposé des réponses justes. Leur sous-compétence est en cours d'acquisition. Les écarts entre les tailles des groupes d'élèves se manifestent particulièrement au travers de cette représentation :

- Sous-compétence 2 : non acquise
- Sous-compétence 2 : en cours d'acquisition
- Sous-compétence 2 : acquise

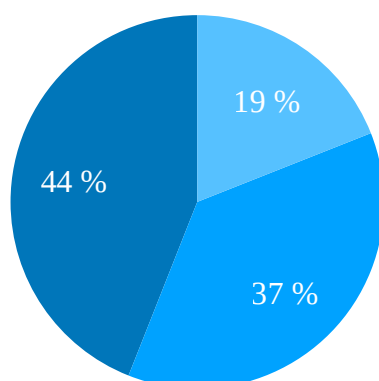


Diagramme circulaire représentant le nombre d'élèves par rapport au développement de leur sous-compétence 2 (valeurs arrondies et exprimées en pourcentage par rapport à l'effectif total étudié).

Il semble donc essentiel de prolonger les apprentissages au niveau de l'usage des dictionnaires et des sites lexicaux pour que plus d'élèves acquièrent la sous-compétence.

Pour l'exercice 3, nous pouvons constater que 23 élèves (A1, A2, A3, A5, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, B1, B3, B4, B5, B6) ont parfaitement réussi. Leur sous-compétence est, *de facto*, acquise. Deux élèves n'ont proposé que des réponses erronées (A4 et B2), leur sous-compétence est non acquise. Enfin, deux élèves (A6 et A7) ont eu au moins une bonne réponse au sein d'erronées et un élève (A21) a entouré deux propositions au lieu d'une dans l'exercice. Leur compétence est en cours d'acquisition. Ces résultats s'articulent comme ci-joint :

- Sous-compétence 3 : non acquise
- Sous-compétence 3 : en cours d'acquisition
- Sous-compétence 3 : acquise

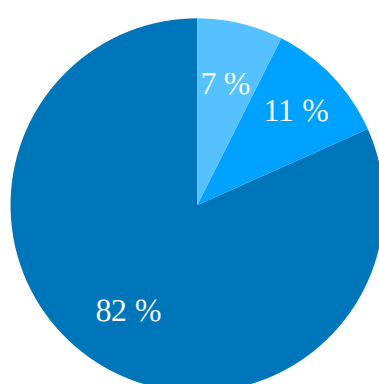


Diagramme circulaire représentant le nombre d'élèves par rapport au développement de leur sous-compétence 3 (valeurs arrondies et exprimées en pourcentage par rapport à l'effectif total étudié).

Au travers des résultats de l'exercice 4, nous pouvons remarquer que 13 enfants (A2, A6, A8, A9, A11, A12, A13, A14, A15, A17, B3, B4, B5) n'ont pas fait d'erreurs. Leur sous-compétence 4 est acquise. 8 enfants (A1, A10, A19, A20, A21, B1, B2, B6) ont effectué des erreurs en plus d'une ou (de plusieurs) bonne(s) réponse(s). Leur sous-compétence est en cours d'acquisition. Enfin, 6 élèves (A3, A7, A4, A16, A5, A18) n'ont pas eu une seule bonne réponse. Leur sous-compétence est non acquise. Nous pouvons ainsi retrouver la figure suivante :

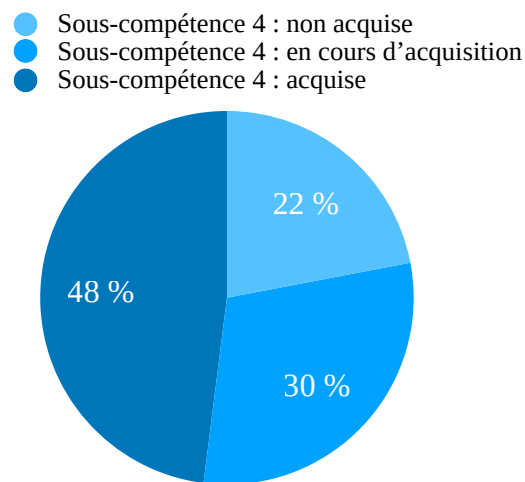


Diagramme circulaire représentant le nombre d'élèves par rapport au développement de leur sous-compétence 4 (valeurs arrondies et exprimées en pourcentage par rapport à l'effectif total étudié).

Ici, nous constatons la nécessité d'automatiser les procédures rattachées à la sous-compétence 4 et à l'étude des mots en contexte.

Au travers de ces résultats, nous pouvons remarquer que le nombre d'élèves ayant plus ou moins acquis chaque sous-compétence varie de manière logique en fonction de la réussite globale des exercices. Néanmoins, le taux d'élèves avec une ou plusieurs sous-compétences non acquises est relativement important. Il semble que presque un enfant sur quatre n'ait pas acquis la sous-compétence 4 et un enfant sur cinq la sous-compétence 2.

En regroupant de nombreuses données énoncées dans cette partie, nous pouvons créer un tableau récapitulatif (annexe 22) :

Élèves	Évolution de l'acquisition des sous-compétences			
	Sous-compétence 1	Sous-compétence 2	Sous-compétence 3	Sous-compétence 4
A1	NA	ECA	A	ECA

A2	A	NA	A	A
A3	ECA	A	A	NA
A4	ECA	NA	NA	NA
A5	A	NA	A	NA
A6	A	NA	ECA	A
A7	A	ECA	ECA	NA
A8	A	ECA	A	A
A9	ECA	ECA	A	A
A10	ECA	A	A	ECA
A11	ECA	NA	A	A
A12	A	NA	A	A
A13	A	ECA	A	A
A14	A	ECA	A	A
A15	A	A	A	A
A16	A	ECA	A	NA
A17	A	NA	A	A
A18	ECA	ECA	A	NA
A19	A	A	A	ECA
A20	A	NA	A	ECA
A21	A	NA	ECA	ECA
B1	A	ECA	A	ECA
B2	A	NA	NA	ECA
B3	A	ECA	A	A
B4	A	A	A	A
B5	A	ECA	A	A
B6	ECA	ECA	A	ECA

Évolution de l'acquisition des sous-compétences et de la compétence principale rattachées à l'usage de la synonymie.

Nous pouvons ainsi constater que 11 élèves (A2, A8, A12, A13, A14, A15, A17, A19, B3, B4, B5) ont, par exemple, 3 ou plus sous-compétences acquises. 8 élèves (A7, A9, A10, A18, A21, B1, B6)

vont posséder 2 ou plus sous-compétences en cours d'acquisition. Et, que 3 élèves (A4, A5, B2) ont deux ou plus sous-compétences non acquises, à l'opposé de 2 élèves (A15 et B4) n'en ayant que des acquises. D'importants contrastes sont présents entre le niveau de développement des sous-compétences et de la compétence lexicale de manière générale chez la population de cette expérience. Mais qu'en est-il au niveau de chaque classe ?

3.3.3- Des résultats variables pour les classes

Nous avons pu constater d'importantes différences au niveau des propositions des élèves de manière globale. Passons à une analyse plus fine au sein de chaque classe.

Pour l'exercice 1, pour les questions a), b) et c), 18 élèves de la classe A ont répondu correctement (répartition variée en fonction des questions). Cela correspond à un taux d'environ 86 % de réussite. *A contrario*, pour la classe B, tous les élèves ont donné une réponse juste pour la a) puis 5 aux questions b) et c). Les taux de réussite sont de 100 %, et de presque 83 %. La moyenne de réussite pour les trois questions de la classe B est d'environ 89 %. Il est donc supérieur de quasiment 3 % par rapport à celui de la classe A. Cet écart ne semble pas réellement significatif comme le montre le graphique suivant :

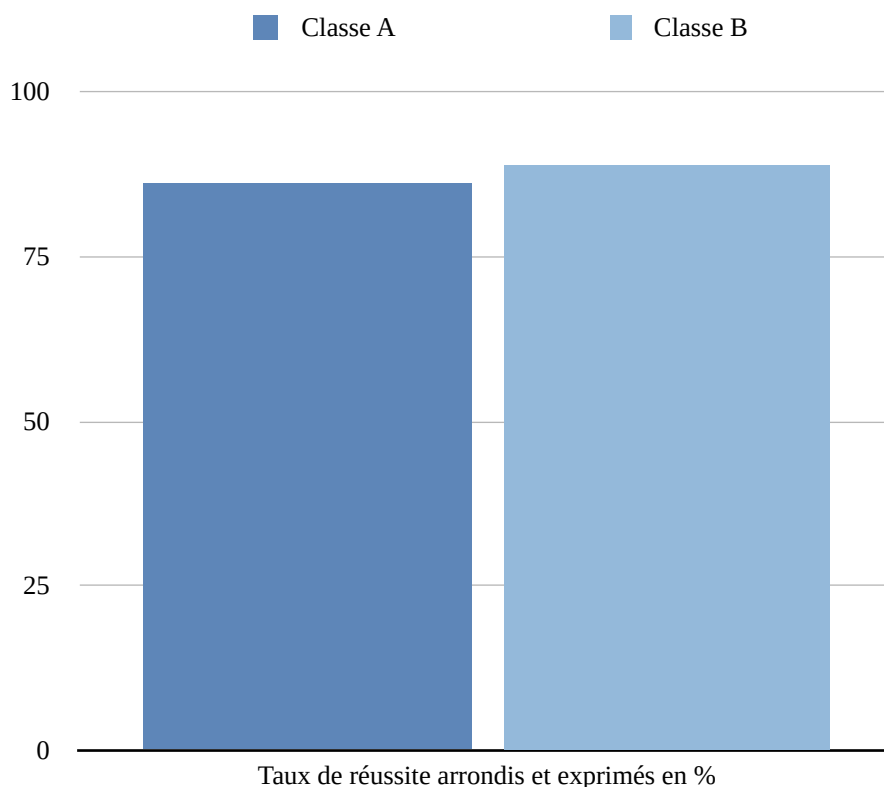


Diagramme à bâtons des taux de réussite moyens des élèves de chaque classe pour l'exercice 1.

Cependant, nous pouvons constater la présence de différences entre les propositions des élèves. Dans la classe A, une élève (A1) n'a pas proposé une seule bonne réponse, cinq (A3, A4, A9, A10 et A11) ont réalisé une erreur (A9/A11 à la phrase « a » ; A3/A4 à la phrase « b » ; A10 à la phrase « c ») et une (A18) n'a pas répondu (à la phrase « c »).

Au sein de la classe B, un enfant (B6) a réalisé deux erreurs : l'une pour la phrase b) et l'autre pour la c). Sa réponse en c) « rapprochet » ne convient pas puisqu'il manque le pronom personnel « se » pour que la phrase ait du sens (nous ne prenons pas en compte l'accord du verbe). Mais, le concept de synonymie et ses deux dimensions principales (la présence d'un sens proche et l'utilisation de mots d'une même classe grammaticale) semblent mis en avant. Nous pouvons, en ce sens, considérer hypothétiquement qu'il n'y a qu'une seule véritable erreur parmi les 18 propositions de la classe B ($\approx 6\%$ d'erreur) contre les 8 sur 62 de la classe A ($\approx 13\%$ d'erreur). Perçu avec cette granularisation des données, la classe B semble avoir significativement mieux réussi l'exercice 1 :

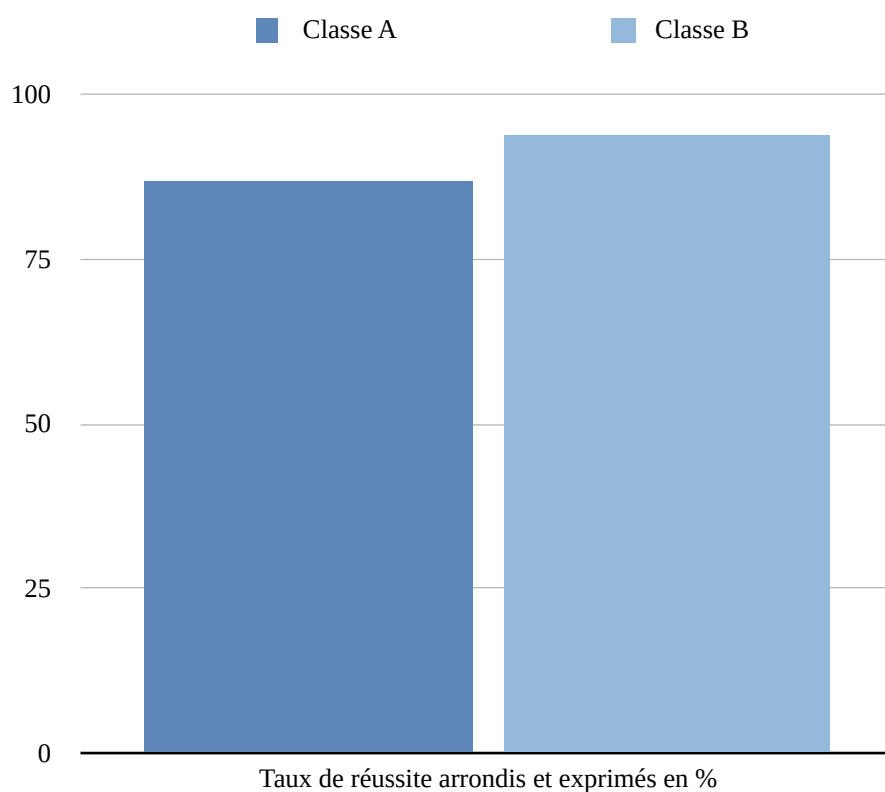


Diagramme à bâtons du taux de réussite global pour chaque classe pour l'exercice 1 à partir de la moyenne de réussite de l'ensemble des propositions (62 classe A ; 18 classe B).

Pour l'exercice 2, nous pouvons relever le fait que la classe A a proposé un total de 6 propositions justes et 22 erronées pour la phrase a). Pour la phrase b), 11 propositions justes ont été relevées et 12 inadaptées. Pour la classe B, pour la phrase a), 7 réponses justes ont été données ainsi que 13

erronées. Pour la phrase b), 7 réponses justes et 8 inadapées sont présentes. En étudiant le rapport entre le nombre de propositions valides/invalides et le nombre d'élèves de chaque classe, nous pouvons observer des différences. Cela peut être synthétisé au travers du tableau ci-joint :

Classes	Nombre de réponses valides et rapport avec le nombre d'élèves		Nombre de réponses invalides et rapport avec le nombre d'élèves	
	Phrase a)	Phrase b)	Phrase a)	Phrase b)
A	- 6 réponses valides - Rapport de 3,5	- 11 réponses valides - Rapport de $\approx 1,91$	- 22 réponses invalides - Rapport de $\approx 0,95$	- 12 réponses invalides - Rapport de 1,75
B	- 7 réponses valides - Rapport de $\approx 1,12$	- 7 réponses valides - Rapport de $\approx 0,86$	- 13 réponses invalides - Rapport de $\approx 0,46$	- 8 réponses invalides - Rapport de 0,75

Tableau récapitulatif du nombre de réponses valides par classe et des rapports avec les nombres d'élèves dans le cadre de l'exercice 2.

Nous pouvons constater que, dans le cadre des réponses valides, plus le rapport possède un coefficient élevé, mieux les élèves ont globalement réussi. Cela est inversé pour les réponses négatives, plus il est élevé, moins bien les élèves ont réussi. Ici, pour la phrase a), la classe B a le mieux réussi, le rapport est plus de trois fois meilleurs pour les réponses valides et quasiment deux fois moins important pour les réponses invalides que la classe A.

Pour la phrase b), la classe A a un rapport de réponses valides ainsi que de réponses invalides plus important que la classe B. Il semble que les élèves de la classe A aient plus été capables de proposer de mots que ceux de la B mais eu plus de mal à identifier ceux réellement synonymes en contexte.

Au niveau des élèves, dans chaque classe, des écarts sont présents. En nous appuyant sur le tableau récapitulatif (annexe 22) de la sous-partie précédente, nous constatons que 8 élèves de la classe A (A1, A7, A8, A9, A13, A14, A16, A18) ont leur sous-compétence 2 en cours d'acquisition, 9 (A2, A4, A5, A6, A11, A12, A17, A20, A21) ne l'ont pas acquise et 4 (A3, A10, A15, A19) l'ont acquise. En suivant le même ordre, les taux sont de presque 38 %, 43 % et 19 %. Pour la classe B, 4 élèves ont leur sous-compétence 2 en cours d'acquisition, un ne l'a pas acquise et un dernier l'a. Les taux

de réussite sont, en respectant l'ordre précédent : $\approx 67\%$, $\approx 17\%$ et $\approx 17\%$. La comparaison de ces résultats est plus facilement réalisable avec le document ci-présenté :

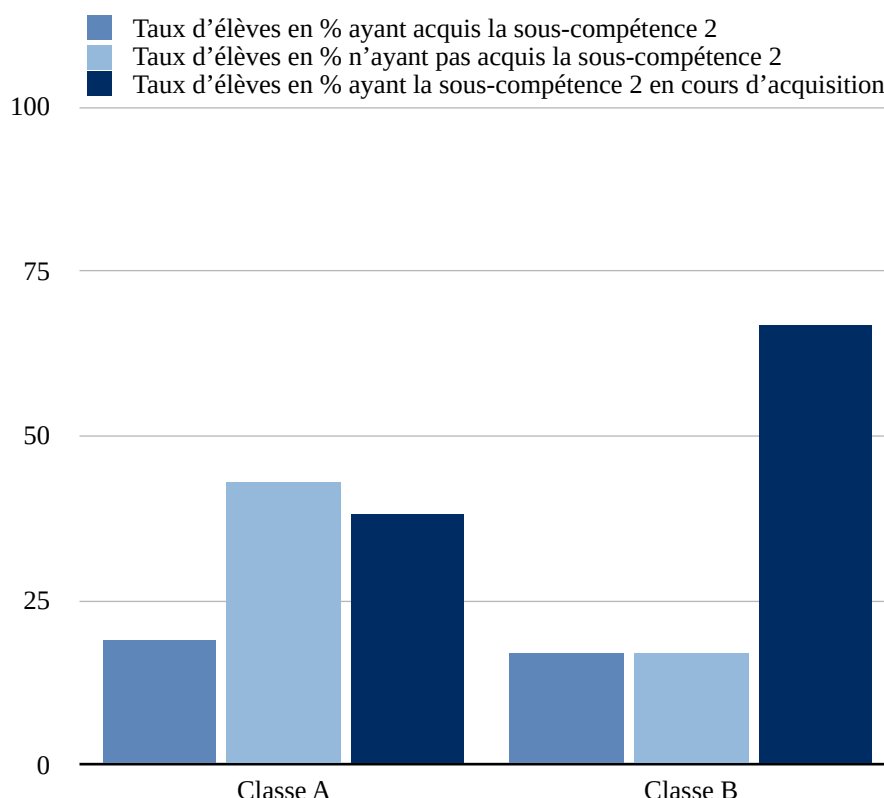


Diagramme à bâtons des taux d'élèves ayant acquis/non acquis ou développant la sous-compétence 2.

Les résultats de la classe B semblent meilleurs que ceux de la classe A au travers de cette représentation. Le taux d'élèves n'ayant pas acquis la compétence est inférieur d'environ 26 %, cela impacte le taux d'élèves étant en train d'acquérir la compétence puisque l'écart est d'environ 29 %. Avec l'aide du recueil des résultats de l'exercice 2 (annexe 19), nous pouvons aussi remarquer que tous les élèves de la classe B ont utilisé un outil de la classe, *a contrario* des élèves de la classe A (seulement 1 enfant sur 3). Nous pouvons aussi relever qu'une élève de la classe B (B2) a proposé de nombreux mots trouvés dans le dictionnaire ou en ligne mais n'étant pas raccrochés au sens de la proposition initiale en contexte. De nombreux élèves de la classe A ont proposé des mots pertinents comme « ramasser » mais encore une fois, ils n'étaient pas adaptés au contexte. Cela témoigne d'un écart entre les pratiques des enseignantes. L'usage des dictionnaires et sites lexicaux semble essentiel et, *de facto*, à favoriser.

Pour l'exercice 3, nous pouvons constater que 2 élèves (A4, A21) de classe A ont réalisé une erreur pour le mot a), puis deux autres (A4 et A7) pour les mots b) et c). Les taux de réussite sont

d'environ 90 % par question/choix de mot. Pour la classe B, une élève (B2) a fait une erreur à chaque choix de mot, le taux de réussite est donc de presque 83 %. Un écart de 7 % est présent sur chaque question entre les deux classes. Il semble donc que la classe A ait mieux réussi l'exercice. Nous pouvons aussi relever le fait qu'un élève de chaque classe (A4 et B2) a, à chaque reprise, fait des erreurs. Un élève de la classe A (A7) a réalisé deux erreurs consécutives mais aucune au premier choix de mot. L'exercice a été, globalement pour chaque classe, très bien réalisé. C'est une réussite. Pour l'exercice 4, pour la série a), 9 élèves de la classe A (A3, A4, A5, A7, A10, A16, A18, A20, A21) et 2 élèves de la classe B (B1, B2) ont réalisé une erreur. Le taux de réussite pour la classe A est donc de quasiment 57 % face à presque 67 % pour la classe B. Pour la série b), 8 élèves de la classe A (A1, A3, A4, A7, A16, A18, A19, A20) ont fait des erreurs ainsi que 2 de la classe B (B1, B6). Le taux de réussite est d'environ 62 % pour la classe A et 67 % pour la B. Pour la série c), 7 élèves de la classe A (A3, A4, A5, A7, A10, A16, A18) ont réalisé des propositions erronées face à un de la classe B (B6). Les taux de réussite sont de quasiment 67 % et 83 % dans ce même ordre. Au travers de ces résultats, la classe B semble avoir mieux réussi que la classe A. Cela est plus facilement remarquable avec la figure suivante :

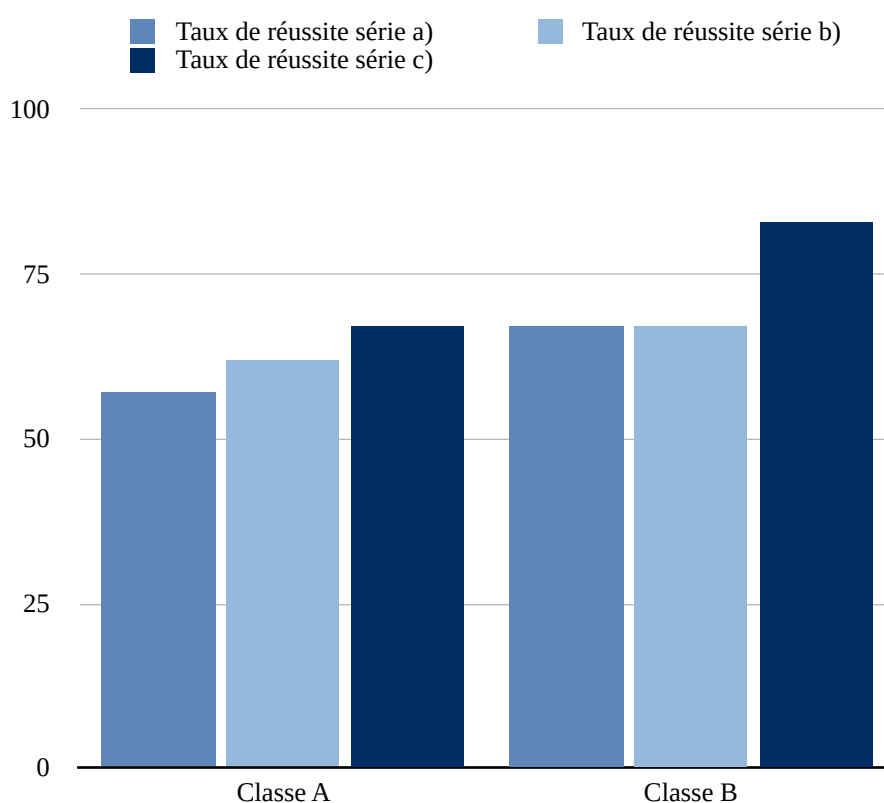


Diagramme à bâtons des taux de réussite des élèves pour chaque classe à l'exercice 4.

Une importante partie des élèves éprouve des difficultés à trouver des synonymes d'un mot simple (et déjà rencontré lors d'activités à l'école) en contexte. Un travail de tissage et de mise en réseau apparaît comme indispensable.

En plus de ces données, nous pouvons constater, en nous appuyant sur le tableau récapitulatif (annexe 22) de la sous-partie précédente, que 6 élèves (A3, A4, A5, A7, A16, A18) n'ont pas acquis la compétence dans la classe A face à 0 dans la classe B (ils sont tous au minimum en cours d'acquisition).

Les éléments de cette étude chiffrée ont aussi été présentés aux enseignantes lors du deuxième entretien. Ces dernières ont proposé plusieurs pistes de remédiation par rapport à leurs démarches (annexes 23 et 24). Elles correspondent à celles que nous proposons antérieurement (partie 3.2).

Conclusion générale

Au terme de ce mémoire, nous avons pu comparer deux approches pédagogiques d'enseignantes dans des classes de CE2 et CE2/CM1 en REP +. Pour cela, nous avons recueilli des productions d'élèves, des ressources enseignantes, proposé un test diagnostique et mener quatre entretiens. L'analyse et l'interprétation des données recueillies ont permis la réalisation des trois objectifs de recherche : (1) l'identification de caractéristiques de mots adaptés pour la réalisation d'activités lexicales ; (2) la mise en exergue de pratiques pour favoriser le développement de la compétence lexicale et la construction de la notion de synonymie chez les élèves ; (3) la définition de plusieurs stratégies à mettre en œuvre dans l'élaboration de propositions pédagogiques rattachées à cette coloration thématique. Ils vont aussi dans le sens de notre hypothèse de départ qui stipulait que l'usage de listes lexicales pour la sélection de mots adaptés (principalement des verbes ou des adjectifs/participes passés), la mise en place de rituels dédiés à l'utilisation de dictionnaires et la proposition d'exercices contextualisés pourraient être particulièrement fructueux et productifs pour les élèves.

Les pratiques en classe et la préparation des propositions pédagogiques sont singulières à chaque enseignants/es mais des principes généraux peuvent être appliqués. Les constations que nous avons pu faire dans ce travail ne peuvent être généralisables mais apportent des pistes réflexives dans ce cadre précis en milieu prioritaire et pour l'apprentissage de la notion de synonymie. Nous avons pu constater que la construction de scénarios pédagogiques peut être effectuée en appui des textes officiels et issus de la recherche.

Au niveau de la construction des séances, la mise en avant de manipulations de différentes notions semble primordiale pour que les élèves adoptent une véritable posture métalinguistique et conscientisent les relations des unités lexicales. Le déploiement d'activités lexicales pluridisciplinaires dès la première période de l'année de CE2 peut favoriser la construction de bagages lexicaux et contribuer à l'élaboration de la mémoire à long terme des élèves. La mise en place de tissage et d'une approche pluridisciplinaire permet de donner du sens aux apprentissages : les élèves peuvent ainsi comprendre que la notion de synonymie (ou une autre) n'est pas seulement utilisable dans les cours de français mais transférable quotidiennement dans les activités rattachées à la langue.

Nous pouvons constater que la sélection du lexique pour la mise au travail des élèves implique un travail de recherche préalable. L'utilisation de listes lexicales comme Dubois-Buyse, Eole ou celles

ministérielles permet d'obtenir des indications pour la sélection de mots adaptés en fonction du développement des élèves et des fréquences rattachées aux utilisations dans la langue française. Leur emploi semble devoir rester réfléchi et décidé de manière critique du fait de leur manque d'actualisation.

Dans tous les cas, selon les préconisations de la recherche, les verbes et les adjectifs-participes sont trop peu représentés dans les activités lexicales et doivent être plus proposés.

Les exercices à présenter pourraient avoir une portée plus conséquente s'ils étaient majoritairement contextualisés à partir de textes. La variation de leur forme limiterait l'apparition de représentations prototypiques et stimulerait la mémoire de travail des enfants.

La co-construction de leçons écrites ou d'affichages dans les classes apparaît comme fondamentale pour aider la structuration des connaissances des élèves. L'emploi d'exemples génériques et d'images correspond à la mise en place de différentes entrées pour susciter l'intérêt des élèves et être un levier pour la suite.

Enfin, la proposition d'un usage régulier de dictionnaires ou de sites lexicaux semble favoriser le développement des compétences et outiller les enfants pour leur avenir.

Pour finir, la mise en œuvre de notre méthodologie de recherche a impacté les données recueillies et orienté les résultats de notre analyse. La nature du test proposé a potentiellement influencé les réponses de certains élèves. Pouvoir prolonger ces recherches dans le cadre d'une thèse permettrait la mise en place d'une étude approfondie à une plus grande échelle. Un travail méthodologique plus développé pourrait être effectué. Ses résultats pourraient offrir de nouvelles possibilités de discussion sur les pratiques enseignantes liées à l'enseignement de la notion centrale de synonymie et de manière plus large à d'autres rattachées au lexique.

Annexes

Annexe 1 : productions d'élèves de la classe A

1)

Je vais voyager en voiture.

Je suis allé voyager et j'ai observé et cette fois.

Dans le voyage j'ai rencontré des nouveaux amis.

bonjour je vais vous raconter mon histoire
bonjour je vais raconter mon

Je suis allé en voyage et je suis parti en voyage et avec ma voiture et je suis passé au bateau et j'ai repris la voiture à 00h30 et je suis arrivé au port. Et je vais voir ma famille.

2)

passages

ville - village - pays - la tête
dans les nuages - le monde -
découverte des paysages -
jolis paysages - sublime
maison famille, paysage
souvenir de la belle vie dans les
nuages, couché de soleil.

Avoir la tête dans les nuages.

ÊTRE dans un île paradisiaque.

ÊTRE en voyage.

ÊTRE dans un avion
Explorer des villages.

Rester tranquille en voyageant.

Explorer des nouveaux paysages
ÊTRE calme dans un île
détente

3)

dans les avion je regarde
 dans la ~~fenêtre~~
 fenêtre
 avait des souvenirs
 à la fin du ~~tra~~ ~~voyage~~
 voyage je ne
 repasse

4)

- 1 je ~~ré~~ voyager en avion pour aller à paris
- 2 ~~ne~~ s'est bien qu'on j'ai aller à bordeaux
en que causeuse
- 3 dans deux mois j'ai algérie avec ma famille
- 4 qu'on je suis aller chez mon cousin a bordeaux en
causeuse
- 5 un jour j'ai all au maroc en m'avion
- 6 je voudrais prendre l'avion pour aller dans les
pays bas
- 7 ~~il~~ un jour je ~~fa~~ voudrais avoir capser de desirer
en saumarin
- 8 ~~je se aller~~ dans un jour je m'entererai dans
s'impression
- 9 un jour je voudrais aller ~~on~~ que la maitre
me ~~pas~~ mange un taccoté en retour je fère
rien

5)

j'aimerais aller en Allemagne pour voir
 la sœur de mon père.
 j'aimerais aller en Espagne pour voir
 la sœur de ma mère.
 j'aimerais aller au Maroc pour voir
 la mère de ma mère, les deux frères de ma
 mère, l'autre sœur de ma mère.
 j'aimerais aller à la plage pour me
 bronzier, pour faire la grande roue.

6)

~~Titre~~
 Je suis
 il y a parti pour acheter des
 d'argent a part et j'ai joué au
 tout avec ma famille et on est parti
 au café.
 j'aime partir ^{on} en algérie
 j'aime voyager au maroc.
 j'aime ~~so~~ partir a la plage.
 c'est la première fois que je parti au
 d'argent, et y a eu un voyage

7)

PARCOURS 3
JE M'ENTRAÎNE Date 03/02/2023
 LE LEXIQUE DE L'ÉCOLE 1 2 3 4

IDENTIFIER LES MOTS SE RAPPORTANT À UN CHAMP LEXICAL

① Entoure dans ce texte les mots appartenant au champ lexical de l'école.

Aujourd'hui, c'est le premier jour d'école. Capucine va découvrir sa nouvelle maitresse. Elle a préparé son cartable avec une trousse, son agenda et une règle. Elle y a aussi glissé son doudou, mais c'est son secret. Capucine est une élève discrète : elle a peur d'être seule pendant la récréation. Son pire cauchemar serait de devoir parler devant tous les écoliers face au tableau.

② Barre l'intrus dans chaque liste.

collège	lycée	université	caserne
tailler	réparer	gommer	tracer
classeur	cahier	manuel	livre de recettes
étude	loisir	consigne	exercice
menuiserie	photocopie	papier	encre

PARCOURS 3
JE M'ENTRAÎNE Date
 LE LEXIQUE DE L'ÉCOLE 1 2 3 4

MOBILISER LES SYNONYMES ET LES ANTONYMES D'UN MOT

③ Écris le synonyme du mot en gras dans chaque phrase parmi les suivants :

soigné • concentré • intéressé • discret

Alex est très **motivé** par cette activité.
 → ~~concentré~~ intéressé

Tom a rendu au professeur un travail **appliqué**.
 → ~~discret~~ soigné

Cet élève n'est pas **attentif**.
 → ~~soigné~~ attentif concentré

Marquann ne parle pas beaucoup, il est **réservé**.
 → ~~intéressé~~ discret

④ Ajoute un préfixe parmi ceux proposés pour trouver le contraire de chaque mot :

~~de-~~ ~~in-~~ ~~dés-~~ ~~im-~~ ~~mal-~~

Exemple : faire → **dé**faire

- ordre → **dés**ordre
- adroit → **mal**adroit
- lisible → **il**lisible
- ranger → **dé**ranger
- possible → **im**possible

8)

JE M'ENTRAÎNE Date 02/02/2023

LE LEXIQUE DE L'ÉCOLE 1 2 3 4

LE LEXIQUE DE L'ÉCOLE

IDENTIFIER LES MOTS SE RAPPORTANT À UN CHAMP LEXICAL

① Colorie uniquement les étiquettes des mots appartenant au champ lexical de l'école.

cartable

maison

classe

règle

chat

bureau

tableau

magasin

directeur

cahier

trousse

parents

② Barre l'intrus dans chaque liste.

salon	classe	cour	cantine
livre	crayon	fourchette	gomme
enseignant	bouillanger	élève	écolier
poésie	musique	sport	télévision

JE M'ENTRAÎNE Date 02/02/2023

LE LEXIQUE DE L'ÉCOLE 1 2 3 4

MOBILISER LES SYNONYMES ET LES ANTONYMES D'UN MOT

③ Entoure le synonyme du mot en gras.

L'écolier prépare son cartable.
→ élève / enseignant

Paul a perdu son manuel.
→ stylo / livre

Marion efface son calcul.
→ gomme / refait

Le maître raconte une histoire.
→ monsieur / professeur

④ Relie chaque mot à son antonyme (contraire).

facile	agité
sage	silencieux
bruyant	difficile
bon	mauvais

9)

JE M'ENTRAÎNE Date _____

LE LEXIQUE DE L'ÉCOLE 1 2 3 4

IDENTIFIER LES MOTS SE RAPPORTANT À UN CHAMP LEXICAL

① Entoure dans ce texte les mots appartenant au champ lexical de l'école.

Aujourd'hui, c'est le premier jour d'école. Capucine va découvrir sa nouvelle maîtresse. Elle a préparé son cartable avec une trousse, son agenda et une règle. Elle y a aussi glissé son doudou, mais c'est son secret. Capucine est une élève discrète : elle a peur d'être seule pendant la récréation. Son pire cauchemar serait de devoir parler devant tous les écoliers face au tableau.

② Barre l'intrus dans chaque liste.

collège	lycée	université	caserne
tailler	réparer	gommer	tracer
classeur	cahier	manuel	livre de recettes
étude	loisir	consigne	exercice
menuiserie	photocopie	papier	encre

JE M'ENTRAÎNE Date _____

LE LEXIQUE DE L'ÉCOLE 1 2 3 4

MOBILISER LES SYNONYMES ET LES ANTONYMES D'UN MOT

③ Écris le synonyme du mot en gras dans chaque phrase parmi les suivants :
soigné • concentré • intéressé • discret

Alex est très motivé par cette activité.
→ intéressé

Tom a rendu au professeur un travail appliqué.
→ soigné

Cet élève n'est pas attentif.
→ distrait

Marouann ne parle pas beaucoup, il est réservé.
→ discrète

④ Ajoute un préfixe parmi ceux proposés pour trouver le contraire de chaque mot :

dé- il- dés- im- mal-

Exemple : faire → défaire

- ordre → dés ordre
- adroit → mal adroit
- lisible → il lisible
- ranger → de ranger
- possible → im possible

PARCOURS 3

JE M'ENTRAÎNE

Date

LE LEXIQUE DE L'ÉCOLE

1234

388

Le lexique

5

Classe dans le tableau les mots suivants en fonction de leur famille :

nommer

nominal

nominalif

nombrer

dénombrer

innombrable

nommer

nombrer

nominal

nominalif

dénombrer

innombrable

5

Complète ces familles avec un ou deux mots qui conviennent. Tu peux t'aider du radical en gras !

peindre

dessin

colorier

école

peinture

dessinateur

coloriste

scolaire

6

Écris un mot courant ou un mot familier correspondant au mot en gras de chaque phrase.

SOUTENU

COURANT

FAMILIER

Il se hâte de finir son travail.

Joy vient en automobile.

J'adore cet ouvrage.

Max étudie tous les soirs.

Ils excellent en sport.

Cet enseignant est sévère.

DÉFI ÉCRITURE

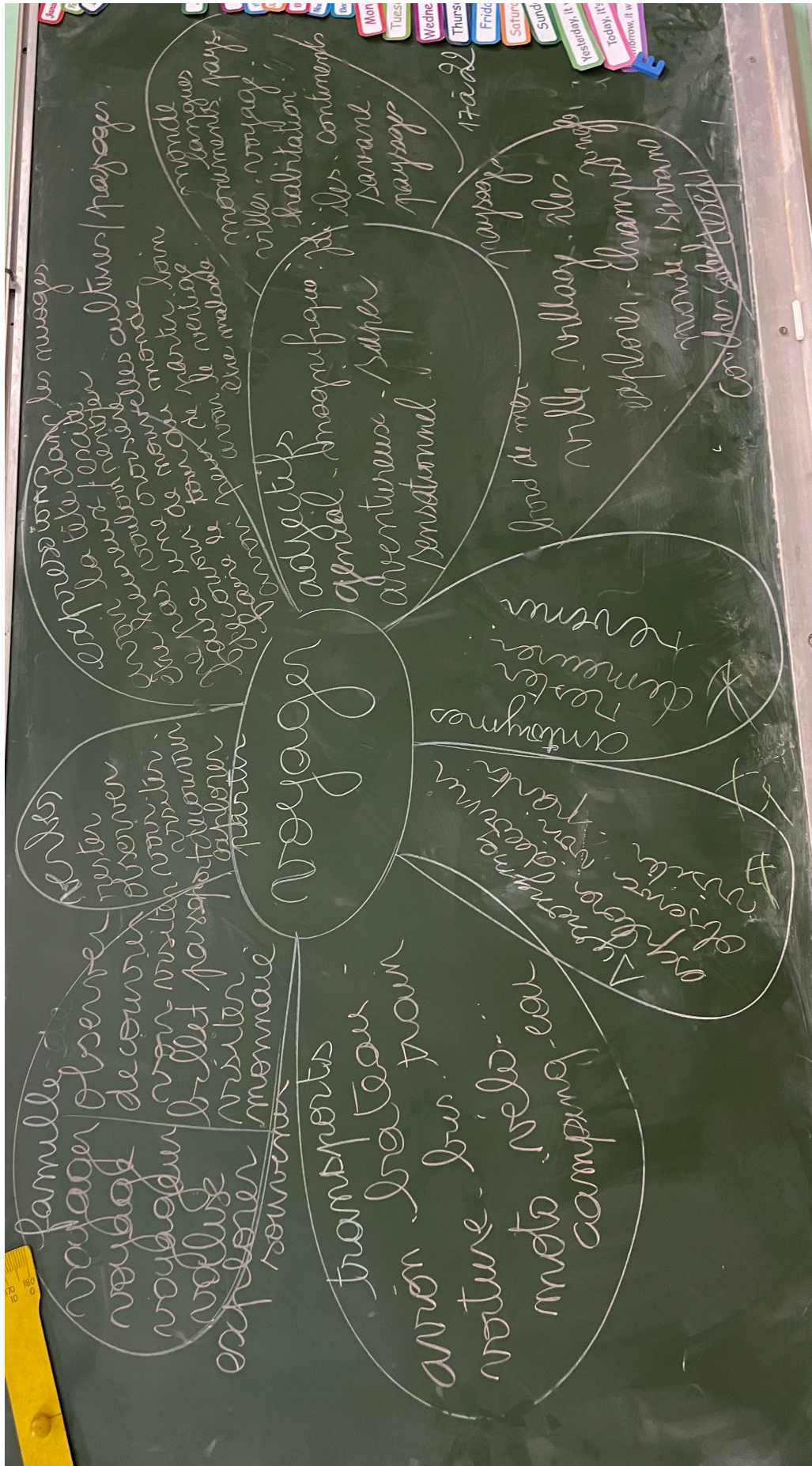
L'ÉCOLE BUISSONNIÈRE

8

Écris une phrase en utilisant l'expression « l'école buissonnière ». Tu peux en chercher le sens dans un dictionnaire !

© MDI/SEJER, 2020. Reproduction autorisée pour une classe seulement

Annexe 2 : trace écrite sous la forme d'un florilège de la classe A



Annexe 3 : productions d'élèves de la classe B

1) a)

Exercice 1 : Entoure de la même couleur les mots ayant des sens proches <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="padding: 5px;">Joie</td> <td style="padding: 5px;">Énervé</td> <td style="padding: 5px;">Épuisé</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Furieux</td> <td style="padding: 5px;">Bien-être</td> <td style="padding: 5px;">Bonheur</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Exténué</td> <td style="padding: 5px;">Agacé</td> <td style="padding: 5px;">Fatigué</td> </tr> </table>	Joie	Énervé	Épuisé	Furieux	Bien-être	Bonheur	Exténué	Agacé	Fatigué	Exercice 2 : Relie les mots synonymes <table style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;"> Beau Pierre Nation Besogne </td> <td style="width: 10%; text-align: center;"> </td> <td style="width: 40%;"> Pays Magnifique Rocher Tâche </td> </tr> </table>	Beau Pierre Nation Besogne		Pays Magnifique Rocher Tâche
Joie	Énervé	Épuisé											
Furieux	Bien-être	Bonheur											
Exténué	Agacé	Fatigué											
Beau Pierre Nation Besogne		Pays Magnifique Rocher Tâche											

Exercice 3 :
Analyse les deux textes puis répond aux questions

William écrit sur sa feuille. Il fait un poème pour sa maîtresse. Pour y arriver, il pense aux travaux d'auteurs connus.	William rédige sur sa copie. Il prépare un poème pour son enseignante. Pour réussir, il pense à des oeuvres d'écrivains.
--	--

Quel est le personnage principal dans chaque texte ?
William - maîtresse.

Que fait William ?
il prépare un poème.

Pour qui William écrit/rédige un poème ?
ses pour sa maîtresse.

Comment s'aide William ?
il pense aux travaux d'auteurs connus.

Les textes sont-ils identiques ? Justifie ta réponse
non, il sont pas identiques. Non Non il ne sont pas // identique mais on le même sont.

Exercice 4 :
Indique les variations en mettant des croix dans les colonnes sous chaque thermomètre

Synonymes				
Chaud				
Brûlant				
Bouillant				
Embrasé				
Tiède				

b)

Exercice 5 :

Emmanuelle la souris est stressée. Demain, elle a une dictée en français. Elle a peur de ne pas y arriver. De son côté, son ami Maurice le chat est confiant, très content et heureux, il adore les dictées. Il va aller aider son amie et la rassurer.

A) Entoure les mots liés aux émotions/sentiments dans le texte.

B) Modifie les phrases en remplaçant les mots liés aux émotions/sentiments par leurs synonymes

Emmanuelle la souris est stressée. Demain, elle a une dictée en français. Elle a peur de ne pas y arriver. De son côté, son ami Maurice le chat est confiant, très heureux et content, il adore les dictées. Il va aller aider son amie et la rassurer.

Astuce :
Utilise les affichages de la classe ou le dictionnaire (papier ou numérique)

Bonus :

Crée ton propre exercice sur la synonymie et donne le à l'enseignante

*méchante → gentille → heureux
fervente → cartable → méchant → pas
stupide → bête*

2) a)

Exercice 5 :

Emmanuelle la souris est stressée. Demain, elle a une dictée en français. Elle a peur de ne pas y arriver. De son côté, son ami Maurice le chat est confiant, très content et heureux, il adore les dictées. Il va aller aider son amie et la rassurer.

A) Entoure les mots liés aux émotions/sentiments dans le texte.

B) Modifie les phrases en remplaçant les mots liés aux émotions/sentiments par leurs synonymes

Emmanuelle la souris est inquiète. Demain, elle a une dictée en français. Elle a peur de ne pas y arriver. De son côté, son ami Maurice le chat est confiant, très heureux et content, il adore les dictées. Il va aller aider son amie et la rassurer.

Astuce :
Utilise les affichages de la classe ou le dictionnaire (papier ou numérique)

b)

Exercice 1 :

Entoure de la même couleur les mots ayant des sens proches

Joie	Énervé	Épuisé
Furieux	Bien-être	Bonheur
Exténué	Agacé	Fatigué

Exercice 2 :

Relie les mots synonymes

Beau	●	●	Pays
Pierre	●	●	Magnifique
Nation	●	●	Rocher
Besogne	●	●	Tâche

Exercice 3 :

Analyse les deux textes puis répond aux questions

William écrit sur sa feuille. Il fait un poème pour sa maîtresse. Pour y arriver, il pense aux travaux d'auteurs connus.

William rédige sur sa copie. Il prépare un poème pour son enseignante. Pour réussir, il pense à des oeuvres d'écrivains.

Quel est le personnage principal dans chaque texte ?

William maîtresse

Que fait William ?

il fait un poème pour la maîtresse

Pour qui William écrit/rédige un poème ?

pour la maîtresse

Comment s'aide William ?

feuille travail

Les textes sont-ils identiques ? Justifie ta réponse

Non. Il ne son pas identique mais ils ont le même sens.

Exercice 4 :

Indique les variations en mettant des croix dans les colonnes sous chaque thermomètre

Synonymes				
Chaud	✓			
Brûlant		✓		
Bouillant			✓	
Embrassé				✓
Tiède	✗			

3) a)

Exercice 1 :

Entoure de la même couleur les mots ayant des sens proches

Joie	Énervé	Épuisé
Furieux	Bien-être	Bonheur
Exténué	Agacé	Fatigué

Exercice 2 :

Relie les mots synonymes

Beau	●	●	Pays
Pierre	●	●	Magnifique
Nation	●	●	Rocher
Besogne	●	●	Tâche

Exercice 3 :

Analyse les deux textes puis répond aux questions

William écrit sur sa feuille. Il fait un poème pour sa maîtresse. Pour y arriver, il pense aux travaux d'auteurs connus.

William rédige sur sa copie. Il prépare un poème pour son enseignante. Pour réussir, il pense à des oeuvres d'écrivains.

Quel est le personnage principal dans chaque texte ?

William est le principal.

Que fait William ?

Elle fait un poème pour sa maîtresse.

Pour qui William écrit/rédige un poème ?

pour la maîtresse.

Comment s'aide William ?

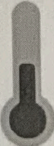
feuille travaux.

Les textes sont-ils identiques ? Justifie ta réponse

Oui. Non ils ne sont pas identiques mais ils ont le même sens.

Exercice 4 :

Indique les variations en mettant des croix dans les colonnes sous chaque thermomètre

Synonymes				
Chaud	X	X	X	X
Brûlant		X	X	X
Bouillant			X	X
Embrasé		X		X
Tiède	X			

b)

Exercice 5 :

Emmanuelle la souris est stressée. Demain, elle a une dictée en français. Elle a peur de ne pas y arriver. De son côté, son ami Maurice le chat est confiant, très content et heureux, il adore les dictées. Il va aller aider son amie et la rassurer.

A) Entoure les mots liés aux émotions/sentiments dans le texte.

B) Modifie les phrases en remplaçant les mots liés aux émotions/sentiments par leurs synonymes

Astuce :
Utilise les affichages de la classe ou le dictionnaire (papier ou numérique)

Emmanuelle la souris est inquiète. Demain, elle a une dictée en français. Elle a peur de ne pas y arriver. De son côté, son ami Maurice le chat est confiant, très content et heureux, il adore les dictées. Il va aller aider son amie et la rassurer.

Bonus :

Crée ton propre exercice sur la synonymie et donne le à l'enseignante

4) a)

Exercice 5 :

Emmanuelle la souris est stressée. Demain, elle a une dictée en français. Elle a peur de ne pas y arriver. De son côté, son ami Maurice le chat est confiant, très content et heureux, il adore les dictées. Il va aller aider son amie et la rassurer.

A) Entoure les mots liés aux émotions/sentiments dans le texte.

B) Modifie les phrases en remplaçant les mots liés aux émotions/sentiments par leurs synonymes

Astuce :
Utilise les affichages de la classe ou le dictionnaire (papier ou numérique)

Emmanuelle la souris est inquiète. Demain, elle a une dictée en français. Elle a la boule au ventre de ne pas y arriver. De son côté, son ami Maurice le chat est sûr, très joyeux et ravi, il adore les dictées. Il va aller aider son amie et l'apaiser.

Bonus :

Crée ton propre exercice sur la synonymie et donne le à l'enseignante

Trouve des synonymes qui ont le même sens.
exemple - beau, belle

parler - discuter
murmurer - chuchoter
habiter - se loger
sauter - bondir
manger - grignoter

b)

Exercice 1 :

Entoure de la même couleur les mots ayant des sens proches

1 Joie	3 Énervé	2 Épuisé
3 Furieux	1 Bien-être	1 Bonheur
2 Exténué	3 Agacé	2 Fatigué

Exercice 2 :

Relie les mots synonymes

Beau	●	●	Pays
Pierre	●	●	Magnifique
Nation	●	●	Rocher
Besogne	●	●	Tâche

Exercice 3 :

Analyse les deux textes puis répond aux questions

William écrit sur sa feuille. Il fait un poème pour sa maîtresse. Pour y arriver, il pense aux travaux d'auteurs connus.

William rédige sur sa copie. Il prépare un poème pour son enseignante. Pour réussir, il pense à des oeuvres d'écrivains.

Quel est le personnage principal dans chaque texte ?

c'est William

Que fait William ?

il écrit un poème et il rédige

Pour qui William écrit/rédige un poème ?

Pour sa maîtresse qui est son enseignante

Comment s'aide William ?

il s'aide en le copiant

Les textes sont-ils identiques ? Justifie ta réponse

Non, il ne sont identiques car m'est il est le même sens (maître et maîtresse) mais c'est différent du point de vue de la forme

Exercice 4 :

Indique les variations en mettant des croix dans les colonnes sous chaque thermomètre

Synonymes				
Chaud		X		
Brûlant			X	X
Bouillant			X	
Embrasé				X
Tiède	X	X		

5) a)

Exercice 1 :
Entoure de la même couleur les mots ayant des sens proches

Joie	Énervé	Épuisé
Furieux	Bien-être	Bonheur
Exténué	Agacé	Fatigué

Exercice 2 :
Relie les mots synonymes

Beau	●	●	Pays
Pierre	●	●	Magnifique
Nation	●	●	Rocher
Besogne	●	●	Tâche

Exercice 3 :
Analyse les deux textes puis répond aux questions

William écrit sur sa feuille. Il fait un poème pour sa maîtresse. Pour y arriver, il pense aux travaux d'auteurs connus.	William rédige sur sa copie. Il prépare un poème pour son enseignante. Pour réussir, il pense à des oeuvres d'écrivains.
---	---

Quel est le personnage principal dans chaque texte ?
William est le personnage principal.

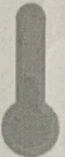
Que fait William ?
il fait écrit un poème.

Pour qui William écrit/rédige un poème ?
sa maîtresse.

Comment s'aide William ?
d'auteurs connus.

Les textes sont-ils identiques ? Justifie ta réponse
Non, il son synonyme, il ne s'écrit pas de la même manière mais on le même sens.

Exercice 4 :
Indique les variations en mettant des croix dans les colonnes sous chaque thermomètre

Synonymes				
Chaud		X		X
Brûlant				X
Bouillant			X	
Embrassé	X			X
Tiède	X	X		

b)

Exercice 5 :

Emmanuelle la souris est stressée. Demain, elle a une dictée en français. Elle a peur de ne pas y arriver. De son côté, son ami Maurice le chat est confiant, très content et heureux, il adore les dictées. Il va aller aider son amie et la rassurer.

A) Entoure les mots liés aux émotions/sentiments dans le texte.

B) Modifie les phrases en remplaçant les mots liés aux émotions/sentiments par leurs synonymes

Emmanuelle la souris est angoissée. Demain elle a une dictée en français. Elle est effrayée de ne pas y arriver. De son côté, son ami Maurice le chat est sûr de lui, très gai et enchanté. Il adore les dictées il va aller aider son amie et l'aider.

Astuce :
Utilise les affichages
de la classe ou le
dictionnaire (papier
ou numérique)

Bonus :

Crée ton propre exercice sur la synonymie et donne le à l'enseignante

Je cherche des synonymes

rapide :

construire :

partir :

seul :

déterminer :

manger :

6) a)

Exercice 5 :

Emmanuelle la souris est stressée. Demain, elle a une dictée en français. Elle a peur de ne pas y arriver. De son côté, son ami Maurice le chat est confiant, très content et heureux, il adore les dictées. Il va aller aider son amie et la rassurer.

A) Entoure les mots liés aux émotions/sentiments dans le texte.

B) Modifie les phrases en remplaçant les mots liés aux émotions/sentiments par leurs synonymes

Astuce :
Utilise les affichages
de la classe ou le
dictionnaire (papier
ou numérique)

Bonus :

Crée ton propre exercice sur la synonymie et donne le à l'enseignante

Entourer l'intrus dans chaque liste.

un lion - une canuche - un pichet - un vase

manger - s'alimenter - se nourrir - boire

peussible - drôle - calme - reposant

b)

Exercice 1 :

Entoure de la même couleur les mots ayant des sens proches

Joie	Énervé	Épuisé
Furieux	Bien-être	Bonheur
Exténué	Agacé	Fatigué

Exercice 2 :

Relie les mots synonymes

Beau	●	●	Pays
Pierre	●	●	Magnifique
Nation	●	●	Rocher
Besogne	●	●	Tâche

Exercice 3 :

Analyse les deux textes puis répond aux questions

William écrit sur sa feuille. Il fait un poème pour sa maîtresse. Pour y arriver, il pense aux travaux d'auteurs connus.

William rédige sur sa copie. Il prépare un poème pour son enseignante. Pour réussir, il pense à des oeuvres d'écrivains.

Quel est le personnage principal dans chaque texte ?

~~maîtresse et auteurs~~

Il le personnage c'est William

Que fait William ?

Il écrit une poésie

Pour qui William écrit/rédige un poème ?

la maîtresse

Comment s'aide William ?

Il pense à des oeuvres d'écrivains.

Les textes sont-ils identiques ? Justifie ta réponse

~~Oui~~

Oui mais on le même sens.

Non

Exercice 4 :

Indique les variations en mettant des croix dans les colonnes sous chaque thermomètre

Synonymes				
Chaud		X		
Brûlant				X
Bouillant			X	
Embrassé				X
Tiède	X			

Annexe 4 : fiches de préparation, documents complémentaires et leçon imagée de la classe A

1) fiches de préparation

Vocabulaire

1

VOYAGER

SÉANCE I : recherche

Compétences	- s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis ; - comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient ; - rédiger un texte en utilisant ses connaissances en grammaire et en vocabulaire ; - savoir utiliser le dictionnaire.
Objectif	Faire émerger des mots du champ lexical de VOYAGER faire manipuler les mots et se les approprier en proposant une situation de classement.

1. Grand déballage

- Écrire au tableau le mot VOYAGER.
- Annoncer aux élèves «*Vous allez tous écrire sur votre ardoise entre 3 et 5 mots (ou expressions) qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à VOYAGER.*» Écrire la consigne au tableau.
- Tous ayant écrit au moins 3 mots, le grand déballage peut commencer. Les élèves proposent leurs mots et ceux-ci sont discutés collectivement. L'enseignant(e) les relève sur une grande affiche / sur le TNI.

idées de mots

voyageur, voyage, périple, aventure, promenade, excursion, randonnée, circuit, croisière, nomade, ascension, explorer, vagabonder, déplacer, naviguer, visiter, temporaire, touriste, tourisme, valise, parcourir, explorateur, bohémien, bourlinguer, aller, sillonner, errer, appareil photo, caméra, avion, bateau, à pieds, voiture, vélo, montagne, soleil, mer, exotisme, billet, passeport, carte d'identité, visa...

idées d'expressions

un voyage au long cours, les Gens du voyage, faire le grand voyage, déplacer des montagnes

2. Classement

- Annoncer aux élèves «Maintenant, vous allez devoir classer tous ces mots. Comment pourrait-on les classer ?»
- Discuter en grand groupe des critères de classement. Ne pas aller au delà de 6 catégories.
- Une fois les critères choisis, faire relever les mots y convenant par groupe.
- Mise en commun et discussion.
- Recopie de la trace écrite.

idée de classement

• **voyager**

aller, partir, explorer, sillonner, bourlinguer, visiter, naviguer...

• **voyageur**

un touriste, un aventurier

• **lieu**

montagne, mer, pays exotiques...

• **type de voyage**

croisière, randonnée, périple

• **matériel**

appareil photo, passeport, valise...

• **Métier**

agence de voyage, steward, hôtesse, guide

SÉANCE I : leçon sur le dictionnaire

Compétence Comprendre des mots nouveaux

Objectif Permettre aux élèves de comprendre l'article de dictionnaire et comment utiliser le dictionnaire.

Introduction

Aujourd'hui, vous allez revoir comment on utilise le **dictionnaire**.

A quoi sert un dictionnaire ?

Il sert à trouver la définition ou l'orthographe d'un mot que l'on ne connaît pas.

Comment les mots sont-ils rangés dans le dictionnaire ?

Ils sont rangés dans l'ordre alphabétique : A, B, C, D...

Explication

→ EXPLICATION / MODÉLISATION

Pour chercher un mot dans le dictionnaire, on doit faire attention aux lettres qui le composent.

1. On regarde d'abord la première lettre, on ouvre son dictionnaire au début, au milieu ou à la fin.

2. On cherche les pages contenant les mots qui commencent par cette lettre. Pour cela, on utilise les «mots repères» en haut des pages.

3. On regarde la deuxième lettre, puis la troisième et en fonction de ces lettres, on avance ou on recule dans les pages du dictionnaire.

→ MODÉLISATION

• Je veux chercher le mot **VOYAGER** dans le dictionnaire. Je sais que je dois prendre mon dictionnaire à la fin puisque le mot commence par la lettre v et que v est à peu près à la fin de l'alphabet.

• Continuer la recherche en modélisant les différentes étapes.

→ VÉRIFICATION DE LA COMPRÉHENSION

• *Comment dois-je faire pour chercher un mot dans le dictionnaire ?*

→ EXPLICATION / MODÉLISATION

Un article de dictionnaire comprend différentes informations. Nous allons apprendre à les reconnaître et à les comprendre. Afficher l'article support (nager).

1. À côté de l'entrée (le mot), on trouve une abréviation de la nature du mot. nf., nm., adj., adv., v., prép., etc.

2. On trouve ensuite une définition : une définition est une phrase expliquant le sens du mot.

3. Souvent, on trouve aussi un exemple : un exemple est une phrase dans laquelle le mot est employé. (Pour reconnaître l'un de l'autre, il faut se souvenir que si le mot fait partie de la phrase, il s'agit d'un exemple).

4. Si le mot a plusieurs sens on trouve autant de définitions que de sens. Elles sont numérotées.

→ VÉRIFICATION DE LA COMPRÉHENSION

• *Faire nommer les différentes parties de l'article de dictionnaire en pointant le support.*

• *Que signifie les abréviations adj., v., nf. etc ?*

• *Quelle différence y a-t-il entre une définition et un exemple ? Comment puis-je les reconnaître ?*

• *A quoi correspondent les numéros qu'on trouve parfois dans les articles de dictionnaire ?*

Pratique guidée

1. Les élèves cherchent le mot VOYAGER dans leur dictionnaire puis, quand tous sont à la bonne page, ils répondent aux questions.

• Quels mots sont placés avant et après le mot VOYAGER ?

• Quels sont les mots repères (le premier et le dernier mots de la double-page)

• Combien le mot VOYAGER a-t-il de sens ?

• Que signifie l'abréviation v. ?

• Précise quel sens est employé dans les phrases suivantes (utiliser les phrases exemples).

2. Recommencer l'exercice avec un mot faisant partie du «grand déballage».

→ VÉRIFICATION DE LA COMPRÉHENSION

• *Qu'avez-vous appris durant cette séance de vocabulaire ?*

Pratique autonome

Les élèves réalisent la gamme de vocabulaire sur le mot VOYAGER.

Compétence	Rédiger un texte en utilisant ses connaissances en grammaire et en vocabulaire.
Objectif	Passer d'un vocabulaire passif à un vocabulaire actif en organisant la production de phrases. Réinvestir les connaissances de grammaire.

SÉANCE 3 : manipulation et production

- Rappel de ce qui a été fait la fois précédente. Les élèves peuvent ajouter de nouveaux mots.
- Annoncer aux élèves «Aujourd'hui, vous allez inventer des phrases à partir du verbe VOYAGER. »
- Écrire au tableau une phrase minimale comme «*Léa voyage.*» et demander aux élèves de l'allonger. (voir autre piste)

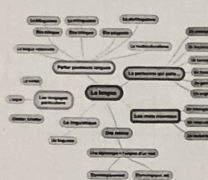
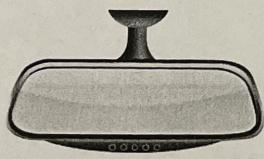
Léa voyage...

Pour son voyage, Léa....

Voyager est... (CM2)

- Demander ensuite aux élèves de changer des éléments. Remplacer «voyager» par des synonymes, d'ajouter des compléments du verbes ou de phrases en essayant de réutiliser le vocabulaire nouveau.
- Exercice individuel : les élèves doivent créer trois phrases en utilisant trois synonymes du verbe « voyager ». Les phrases doivent être les plus riches possibles.

2) Leçon imagée

V 4		LE LIEN ENTRE LES MOTS	
Famille		→ basée sur un mot généralement simple ou radical → des lettres avant (préfixes) et/ou des lettres après (suffixes) le radical → le radical est parfois différent. <u>Ex</u> : TERRE – terreau – déterrer – terrain...	
Champ lexical		→ ensemble des mots qui se rapportent à la même idée → mots reliés avant tout par le sens → différentes classes : verbe, nom, adjectif... <u>Ex</u> : ÉCOLE : apprendre, écolier, primaire...	
Mots de sens proche		→ veulent dire pratiquement la même chose. → toujours de la même classe grammaticale (verbe = verbe, nom = nom...) → des synonymes. <u>Ex</u> : dire/raconter, gai/joyeux, dictionnaire/encyclopédie...	
Mots de sens contraire		→ des sens opposés. → toujours de la même classe grammaticale (verbe = verbe, nom = nom...) → des antonymes. <u>Ex</u> : riche/pauvre, acheter/vendre, matin/soir...	
Mots		→ mots étiquettes d'une série de mots. → des hyperonymes. <u>Ex</u> : table – chaise – armoire = MEUBLE tulipe – rose – œillet = FLEUR	

Annexe 5 : fiches de préparation, documents complémentaires et leçon de la classe B

1) Fiches de préparation

Discipline(s) : français		Cycle(s) : 2	Niveau(x) : CE2	Période : 1
Nombre de séances : 5 + moments décrochés et évaluation	La compétence lexicale			
Durée/ temps total : 2H30 + moments décrochés				
Domaines du socle (numéros) : 1 (« comprendre, s’exprimer en utilisant la langue française à l’oral et à l’écrit »), 2 (« les méthodes et outils pour apprendre »)				
Compétences à développer : Écrire ; comprendre le fonctionnement de la langue (« construire le lexique, s’initier à l’orthographe lexicale ; maîtriser l’orthographe grammaticale de base »)				
Objectifs : être capable d’identifier et de comprendre les relations entre certains mots (famille ; champ lexical ; synonymes ; antonymes ; hyperonymes).				
Attendus fin de cycle : C2 : à partir de la p.8 https://eduscol.education.fr/document/13954/download C3 : à partir de la p.4 https://eduscol.education.fr/document/13984/download				
Pré-requis / savoirs préliminaires : avoir déjà évoqué les concepts de manière sous-jacente ; maîtriser la méthodologie ritualisée des séances				
Matériel : leçons ; exercices ; cahiers ; tbi ; clients légers				
Evaluations : évaluation formative tout au long de la séquence par le biais des exercices + potentiellement une sommative.				

Discipline(s) : français		Cycle(s) : 2	Niveau(x) : CE2		Période/ Date : 1
Inscription au sein d'une séquence centrée sur la compétence lexicale	La synonymie -> PROPOSER PLUSIEURS MOMENTS DÉCROCHÉS SUPPLÉMENTAIRES				
Séance n°1/5					
Durée/ temps total : 30 mins					
Domaines du socle (numéros) : 1 et 2					
Compétences à développer : Écrire ; comprendre le fonctionnement de la langue (« construire le lexique, s'initier à l'orthographe lexicale ; maîtriser l'orthographe grammaticale de base »)					
Objectifs : être capable de trouver des synonymes et de comprendre la notion					
Pré-requis / savoirs préliminaires : avoir déjà travaillé cette notion par le passé (de manière consciente ou inconsciente)					
Matériel : leçon, fichiers, tbi					
ORGANISATION :					
Durée :	Modalités (en groupe ou individuellement)	Phases	Déroulement	Difficultés et facilitées potentielles	Potentiels aspects différenciés

10 minutes	Groupe classe	Amorce	Taper dans les mains puis demander aux enfants de se mettre dans une posture d'écoute active. Marquer quatre mots au tableau : « manger ; déguster ; savourer ; engloutir » puis demander aux élèves ce qu'ils remarquent. Interroger les enfants en étoile ou en constellation (demander des justifications) et attendre que la notion de synonymie apparaisse. Lorsque cela est fait, indiquer aux enfants que nous allons réaliser une séquence dédiée <u>au développement de leur compétence lexicale.</u> Demander aux élèves de définir la notion et de donner plusieurs exemples. Noter ces idées au TBI. A partir d'un mot de départ, par petits groupes de 3. On peut faire un parallèle avec les émotions : peur, affolé, ...).	Si la notion n'apparaît pas, il est possible de donner d'autres exemples comme : beau, sublime, splendide, magnifique, ...	
15 minutes	Individuellement ou avec de petits groupes	Exercices	Expliquer aux élèves qu'ils vont réaliser des exercices sur la synonymie. Montrer le sens de lecture sur le document si nécessaire. Demander à deux élèves de distribuer puis lancer les enfants dans l'activité. Circuler dans les rangs pour aider, faire de l'étayage	Si les enfants rencontrent des difficultés, ils peuvent former des binômes/ trinômes.	Certains enfants seront plus accompagnés que d'autres en fonction de leur profil.

5 mins	Groupe classe	Institutionnalisation	Taper dans les mains pour récupérer l'attention des enfants. Leur faire ranger le document. Indiquer que nous allons coller une leçon dans le cahier puis l'annoter. Faire distribuer le document aux élèves. Les enfants font une première lecture (seulement de la partie synonymie/mots avec des sens proches). Une lecture commune à voix haute est faite. Les termes clés sont surlignés.		Les caractères de la leçon (taille et style de police) peuvent être ajustés.
--------	---------------	-----------------------	--	--	--

Discipline(s) : français		Cycle(s) : 2	Niveau(x) : CE2		Période/ Date : 1
Inscription au sein d'une séquence centrée sur la compétence lexicale	L'antonymie -> PROPOSER PLUSIEURS MOMENTS DÉCROCHÉS SUPPLÉMENTAIRES				
Séance n°2/5					
Durée/ temps total : 30 mins					
Domaines du socle (numéros) : 1 et 2					
Compétences à développer : Écrire ; comprendre le fonctionnement de la langue (« construire le lexique, s'initier à l'orthographe lexicale ; maîtriser l'orthographe grammaticale de base »)					
Objectifs : être capable de trouver des antonymes et de comprendre la notion					
Pré-requis / savoirs préliminaires : avoir déjà travaillé cette notion par le passé (de manière consciente ou inconsciente)					
Matériel : leçon, fichiers, tbi					
ORGANISATION :					
Durée :	Modalités (en groupe ou individuellement)	Phases	Déroulement	Difficultés et facilités potentielles	Potentiels aspects différenciés

3 mins	Groupe classe	Tissage	Taper dans les mains puis demander aux enfants de se mettre dans une posture d'écoute active. Indiquer qu'un élève était absent la fois précédente et demander à des élèves d'expliquer ce que nous avons fait.		
10 minutes	Groupe classe	Amorce	Marquer quatre mots au tableau : « adorer/détester » ; « vivant/mort » puis demander aux élèves ce qu'ils remarquent. Interroger les enfants en étoile ou en constellation (demander des justifications) et attendre que la notion d'antonymie apparaisse. Demander aux élèves de définir la notion et de donner plusieurs exemples. Noter ces idées au TBI.	Si la notion n'apparaît pas, il est possible de donner d'autres exemples comme : beau/laid ; joyeux/malheureux	
12 minutes	Individuellement ou avec de petits groupes	Exercices	Expliquer aux élèves qu'ils vont réaliser des exercices sur l'antonymie. Montrer le sens de lecture sur le document si nécessaire. Demander à deux élèves de distribuer puis lancer les enfants dans l'activité. Circuler dans les rangs pour aider, faire de l'étayage	Si les enfants rencontrent des difficultés, ils peuvent former des binômes/trinômes.	Certains enfants seront plus accompagnés que d'autres en fonction de leur profil.
5 mins	Groupe classe	Institutionnalisation	Taper dans les mains pour récupérer l'attention des enfants. Leur faire ranger le document. Indiquer que nous allons lire la leçon dans le cahier puis l'annoter. Les enfants font une première lecture (seulement de la partie ciblée). Une lecture commune à haute voix est faite. Les termes clés sont surlignés.		Les caractères de la leçon (taille et style de police) peuvent être ajustés.

Discipline(s) : français		Cycle(s) : 2	Niveau(x) : CE2		Période/ Date : 1
Inscription au sein d'une séquence centrée sur la compétence lexicale	La construction des mots (radical/préfixe/suffixe) -> PROPOSER PLUSIEURS MOMENTS DÉCROCHÉS SUPPLÉMENTAIRES				
Séance n°2/5					
Durée/ temps total : 30 mins					
Domaines du socle (numéros) : 1 et 2					
Compétences à développer : Écrire ; comprendre le fonctionnement de la langue (« construire le lexique, s'initier à l'orthographe lexicale ; maîtriser l'orthographe grammaticale de base »)					
Objectifs : être capable de trouver la construction d'un mot et de comprendre la notion					
Pré-requis / savoirs préliminaires : avoir déjà travaillé cette notion par le passé (de manière consciente ou inconsciente)					
Matériel : leçon, fichiers, tbi					
ORGANISATION :					
Durée :	Modalités (en groupe ou individuellement)	Phases	Déroulement	Difficultés et facilités potentielles	Potentiels aspects différenciés
3 mins	Groupe classe	Tissage	Taper dans les mains puis demander aux enfants de se mettre dans une posture d'écoute active. Indiquer qu'un élève était absent la fois précédente et demander à des élèves d'expliquer ce que nous avons fait.		

10 minutes	Groupe classe	Amorce	Marquer quatre mots au tableau : « assemblage » ; « parfaitement » ; « asymétrie » ; « Fleuriste » ; puis demander aux élèves ce qu'ils remarquent. Interroger les enfants en étoile ou en constellation (demander des justifications) et attendre que la notion de construction des mots apparaisse. <u>FLEURISTE / GRANDIR</u> Demander aux élèves de définir la notion et de donner plusieurs exemples. Noter ces idées au TBI.	Si la notion n'apparaît pas, il est possible de donner d'autres exemples comme : malheureux ; trésorier	
12 minutes	Individuellement ou avec de petits groupes	Exercices	Expliquer aux élèves qu'ils vont réaliser des exercices sur la construction des mots. Montrer le sens de lecture sur le document si nécessaire. Demander à deux élèves de distribuer puis lancer les enfants dans l'activité. Circuler dans les rangs pour aider, faire de l'étayage	Si les enfants rencontrent des difficultés, ils peuvent former des binômes/ trinômes.	Certains enfants seront plus accompagnés que d'autres en fonction de leur profil.
5 mins	Groupe classe	Institutionnalisation	Taper dans les mains pour récupérer l'attention des enfants. Leur faire ranger le document. Indiquer que nous allons lire la leçon dans le cahier puis l'annoter. Les enfants font une première lecture (seulement de la partie ciblée). Une lecture commune à haute voix est faite. Les termes clés sont surlignés.		Les caractères de la leçon (taille et style de police) peuvent être ajustés.

Discipline(s) : français		Cycle(s) : 2	Niveau(x) : CE2		Période/ Date : 1
Inscription au sein d'une séquence centrée sur la compétence lexicale	Les champs lexicaux -> PROPOSER PLUSIEURS MOMENTS DÉCROCHÉS SUPPLÉMENTAIRES				
Séance n°2/5					
Durée/ temps total : 30 mins					
Domaines du socle (numéros) : 1 et 2					
Compétences à développer : Écrire ; comprendre le fonctionnement de la langue (« construire le lexique, s'initier à l'orthographe lexicale ; maîtriser l'orthographe grammaticale de base »)					
Objectifs : être capable de trouver des champs lexicaux et de comprendre la notion					
Pré-requis / savoirs préliminaires : avoir déjà travaillé cette notion par le passé (de manière consciente ou inconsciente)					
Matériel : leçon, fichiers, tbi					
ORGANISATION :					
Durée :	Modalités (en groupe ou individuellement)	Phases	Déroulement	Difficultés et facilitées potentielles	Potentiels aspects différenciés
3 mins	Groupe classe	Tissage	Taper dans les mains puis demander aux enfants de se mettre dans une posture d'écoute active. Indiquer qu'un élève était absent la fois précédente et demander à des élèves d'expliquer ce que nous avons fait.		

10 minutes	Groupe classe	Amorce	Marquer des mots au tableau : « école : écolier, élève, apprendre, primaire » ; « pêche : poisson, pêcheur, rivière » puis demander aux élèves ce qu'ils remarquent. Interroger les enfants en étoile ou en constellation (demander des justifications) et attendre que la notion de champs lexicaux apparaisse. Demander aux élèves de définir la notion et de donner plusieurs exemples. Noter ces idées au TBI.	Si la notion n'apparaît pas, il est possible de donner d'autres exemples comme : « espace : astronaute, fusée, lune, soleil, planète »	
12 minutes	Individuellement ou avec de petits groupes	Exercices	Expliquer aux élèves qu'ils vont réaliser des exercices sur les champs lexicaux. Montrer le sens de lecture sur le document si nécessaire. Demander à deux élèves de distribuer puis lancer les enfants dans l'activité. Circuler dans les rangs pour aider, faire de l'étayage	Si les enfants rencontrent des difficultés, ils peuvent former des binômes/ trinômes.	Certains enfants seront plus accompagnés que d'autres en fonction de leur profil.
5 mins	Groupe classe	Institutionnalisation	Taper dans les mains pour récupérer l'attention des enfants. Leur faire ranger le document. Indiquer que nous allons lire la leçon dans le cahier puis l'annoter. Les enfants font une première lecture (seulement de la partie ciblée). Une lecture commune à haute voix est faite. Les termes clés sont surlignés.		Les caractères de la leçon (taille et style de police) peuvent être ajustés.

Discipline(s) : français		Cycle(s) : 2	Niveau(x) : CE2		Période/ Date : 1
Inscription au sein d'une séquence centrée sur la compétence lexicale	Les mots et les étiquettes -> PROPOSER PLUSIEURS MOMENTS DÉCROCHÉS SUPPLÉMENTAIRES				
Séance n°2/5					
Durée/ temps total : 30 mins					
Domaines du socle (numéros) : 1 et 2					
Compétences à développer : Écrire ; comprendre le fonctionnement de la langue (« construire le lexique, s'initier à l'orthographe lexicale ; maîtriser l'orthographe grammaticale de base »)					
Objectifs : être capable de trouver des mots étiquettes et de comprendre la notion					
Pré-requis / savoirs préliminaires : avoir déjà travaillé cette notion par le passé (de manière consciente ou inconsciente)					
Matériel : leçon, fichiers, tbi					
ORGANISATION :					
Durée :	Modalités (en groupe ou individuellement)	Phases	Déroulement	Difficultés et facilités potentielles	Potentiels aspects différenciés
3 mins	Groupe classe	Tissage	Taper dans les mains puis demander aux enfants de se mettre dans une posture d'écoute active. Indiquer qu'un élève était absent la fois précédente et demander à des élèves d'expliquer ce que nous avons fait.		

10 minutes	Groupe classe	Amorce	Marquer des mots au tableau : « école : écolier, élève, apprendre, primaire » ; « pêche : poisson, pêcheur, rivière » puis demander aux élèves ce qu'ils remarquent. Interroger les enfants en étoile ou en constellation (demander des justifications) et attendre que la notion se dessine. Donner le mot « hyperonymes » Demander aux élèves de définir la notion et de donner plusieurs exemples. Noter ces idées au TBI.	Si la notion n'apparaît pas, il est possible de donner d'autres exemples comme : « meuble : table, chaise, canapé »	
12 minutes	Individuellement ou avec de petits groupes	Exercices	Expliquer aux élèves qu'ils vont réaliser des exercices sur les champs lexicaux. Montrer le sens de lecture sur le document si nécessaire. Demander à deux élèves de distribuer puis lancer les enfants dans l'activité. Circuler dans les rangs pour aider, faire de l'étayage	Si les enfants rencontrent des difficultés, ils peuvent former des binômes/ trinômes.	Certains enfants seront plus accompagnés que d'autres en fonction de leur profil.
5 mins	Groupe classe	Institutionnalisation	Taper dans les mains pour récupérer l'attention des enfants. Leur faire ranger le document. Indiquer que nous allons lire la leçon dans le cahier puis l'annoter. Les enfants font une première lecture (seulement de la partie ciblée). Une lecture commune à haute voix est faite. Les termes clés sont surlignés.		Les caractères de la leçon (taille et style de police) peuvent être ajustés.

2) Exercices de la séquence

a)

Exercice 1 : Entoure de la même couleur les mots ayant des sens proches <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="padding: 5px;">Joie</td> <td style="padding: 5px;">Énervé</td> <td style="padding: 5px;">Épuisé</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Furieux</td> <td style="padding: 5px;">Bien-être</td> <td style="padding: 5px;">Bonheur</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Exténué</td> <td style="padding: 5px;">Agacé</td> <td style="padding: 5px;">Fatigué</td> </tr> </table>	Joie	Énervé	Épuisé	Furieux	Bien-être	Bonheur	Exténué	Agacé	Fatigué	Exercice 2 : Relie les mots synonymes <table style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">Beau ●</td> <td style="width: 50%;">● Pays</td> </tr> <tr> <td>Pierre ●</td> <td>● Magnifique</td> </tr> <tr> <td>Nation ●</td> <td>● Rocher</td> </tr> <tr> <td>Besogne ●</td> <td>● Tâche</td> </tr> </table>	Beau ●	● Pays	Pierre ●	● Magnifique	Nation ●	● Rocher	Besogne ●	● Tâche
Joie	Énervé	Épuisé																
Furieux	Bien-être	Bonheur																
Exténué	Agacé	Fatigué																
Beau ●	● Pays																	
Pierre ●	● Magnifique																	
Nation ●	● Rocher																	
Besogne ●	● Tâche																	

Exercice 3 :

Analyse les deux textes puis répond aux questions

William écrit sur sa feuille. Il fait un poème pour sa maîtresse. Pour y arriver, il pense aux travaux d'auteurs connus.	William rédige sur sa copie. Il prépare un poème pour son enseignante. Pour réussir, il pense à des oeuvres d'écrivains .
---	--

Quel est le personnage principal dans chaque texte ?

.....

.....

Que fait William ?

.....

.....

Pour qui William écrit/rédige un poème ?

.....

.....

Comment s'aide William ?

.....

.....

Les textes sont-ils identiques ? Justifie ta réponse

.....

.....

Exercice 4 :

Indique les variations en mettant des croix dans les colonnes sous chaque thermomètre

Synonymes				
Chaud				
Brûlant				
Bouillant				
Embrasé				
Tiède				

Exercice 5 :

Emmanuelle la souris est stressée. Demain, elle a une dictée en français. Elle a peur de ne pas y arriver. De son côté, son ami Maurice le chat est confiant, très content et heureux, il adore les dictées. Il va aller aider son amie et la rassurer.

A) Entoure les mots liés aux émotions/sentiments dans le texte.

B) Modifie les phrases en remplaçant les mots liés aux émotions/sentiments par leurs synonymes

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Astuce :
Utilise les affichages
de la classe ou le
dictionnaire (papier
ou numérique)

Bonus :

Crée ton propre exercice sur la synonymie et donne le à l'enseignante

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b)

Exercice 1 : Trouve un antonyme pour chaque mot <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"><tr><td>Invisible :</td></tr><tr><td>Murmurer :</td></tr><tr><td>Dernier :</td></tr><tr><td>Victoire :</td></tr></table>	Invisible :	Murmurer :	Dernier :	Victoire :	Exercice 2 : Modifie les phrases en transformant les verbes par <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"><tr><td style="text-align: center;">Noria adore le chocolat.</td></tr><tr><td style="text-align: center;">.....</td></tr><tr><td style="text-align: center;">Marie construit sa maison.</td></tr><tr><td style="text-align: center;">.....</td></tr></table>	Noria adore le chocolat.		Marie construit sa maison.			
Invisible :											
Murmurer :											
Dernier :											
Victoire :											
Noria adore le chocolat.											
.....											
Marie construit sa maison.											
.....											
Exercice 3 : Trouve des antonymes des mots en utilisant un dictionnaire (papier ou numérique) Sec : Intelligent : Rapide : Désagréable : Aimer : Hurler :											
Exercice 4 : Relie les antonymes <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"><tr><td>Confondre ●</td><td>● Impoli</td></tr><tr><td>Poli ●</td><td>● Reconnaître</td></tr><tr><td>Naturellement ●</td><td>● Réveiller</td></tr><tr><td>Endormir ●</td><td>● Artificiellement</td></tr><tr><td>Finir ●</td><td>● Commencer</td></tr></table>		Confondre ●	● Impoli	Poli ●	● Reconnaître	Naturellement ●	● Réveiller	Endormir ●	● Artificiellement	Finir ●	● Commencer
Confondre ●	● Impoli										
Poli ●	● Reconnaître										
Naturellement ●	● Réveiller										
Endormir ●	● Artificiellement										
Finir ●	● Commencer										
Bonus : Crée ton propre exercice sur l'antonymie et donne le à l'enseignante <i>Aide toi de ton voisin</i>											

c)

Exercice 1 :

Colorie le radical de chaque mot

- exemple : **impossiblement**

- Impossible
- Infatigable
- Endormir
- Enlacer

Exercice 2 :

Colorie le radical de chaque mot et souligner le préfixe

- exemple : **impossible**

- Enfermer
- Enfariner
- Déchanter
- Balancer

Exercice 3 :

Colorie le radical de chaque mot et surligner le suffixe

- exemple : **possiblement**

- Lentement
- Marchander
- Rapidement
- Facilement

Exercice 4 :

Colorie le radical de chaque mot, surligner le suffixe et souligner le préfixe

- exemple : **imparfaitement**

- Impossiblement
- Endormissement

d)

Exercice 1 :

Entoure les mots appartenant au champ lexical de la forêt

Bâtiment - voiture - herbe - bois - école - ballon - arbuste - cour - livre - universel - animaux

Entoure les mots appartenant au champ lexical de l'école

Canapé - jeux vidéos - professeur - square - marteau - élèves - mamie - apprentissage - distraction

Entoure les mots appartenant au champ lexical du cirque

Cerceau - lion - foot - artiste - licorne - stylo - feuille - cahier - animaux - public - spectacle

Exercice 2 :

Propose un champ lexical pour les mots suivants

Banane, poire, orange, ananas

.....

baguette - pain au chocolat - boulangère - croissant

.....

Exercice 3 :

Donne des mots pour chaque champ lexical

Champ lexical de l'escrime :

Champ lexical de la natation :

Champ lexical de la ville :

Exercice 1 :

Donne des mots **englobés** par celui proposé (à l'intérieur de celui proposé)

Exemple : Poisson : carpe, brochet, dorade

Meuble :

Matériel scolaire :

Astuce :

Regarde les affichages de la classe

Exercice 2 :

Retrouve des étiquettes/hyperonymes à partir des mots suivants

Exemple : basket ; football ; ping-pong : sports

Banane ; citron ; cerise ; abricot :

Tulipe ; jonquille ; pâquerette ; coquelicot :

Sauterelle ; fourmi ; coccinelle :

3) Documents complémentaires utilisés

27 SYNONYMES ET ANTONYMES

Compétences travaillées (programmes modifiés 2018)

- Connaître les notions de synonymie et antonymie.

FICHE ENSEIGNANT

« Le lexique est pris explicitement comme objet d'observation et d'analyse dans des moments spécifiquement dédiés à son étude, et il fait aussi l'objet d'un travail en contexte, à l'occasion des différentes activités de lecture et d'expression écrite ou orale, et dans les différents enseignements. Son étude est également reliée à celle de l'orthographe lexicale et à celle de la syntaxe, en particulier pour l'étude des constructions verbales. »

Point notionnel	La synonymie est une relation d'équivalence entre deux ou plusieurs mots. Les mots qui ont des sens proches sont dits « synonymes ». Il existe seulement quelques couples de synonymes totaux qui appartiennent au vocabulaire scientifique. Ex. : <i>ictère/jaunisse</i>. La plupart sont des synonymes partiels. Les mots ont une équivalence de sens dans un contexte particulier (Ex. : <i>une moutarde fort/épiciée</i>, mais <i>une mer fort/agitée</i>), sont des nuances selon une graduation d'intensité (Ex. : <i>peur/frayeur</i>) ou relèvent de niveaux de langage différents (Ex. : <i>chaussure/godasse</i>). L'antonymie est une relation d'opposition entre deux ou plusieurs mots. Tous les mots ne possèdent pas de contraires. On peut former des couples d'antonymes complémentaires qui s'excluent mutuellement. Ces couples sont généralement formés à partir de préfixes (<i>in-</i>, <i>il-</i>, <i>ir-</i>, <i>dé-</i>, etc.). Ex. : <i>régulier/irrégulier</i> ; <i>lisible/illisible</i>. Les antonymes peuvent aussi désigner deux extrémités d'une échelle. Ex. : <i>chaud/froid</i> ; <i>beau/laid</i>.	
	Différenciation	Parcours 1 - Associer des couples de mots synonymes ou antonymes. - Composer des antonymes avec préfixe privatif. Parcours 2 - Associer des couples de mots synonymes ou antonymes. - Trouver des synonymes ou antonymes (avec ou sans préfixe privatif). - Le vocabulaire est plus riche. Parcours 3 - Associer des couples de mots synonymes ou antonymes. - Trouver des synonymes ou antonymes (avec ou sans préfixe privatif). - Classer les synonymes par intensité. - Le vocabulaire est plus riche, soutenu.
Erreurs rencontrées	Utilisation erronée de préfixe privatif : la démarche de construction à partir du préfixe privatif semble correcte, mais le mot n'existe pas ou bien a un sens différent. Ex. : <i>démanger</i> n'est pas le contraire de <i>manger</i> ; <i>malfaire</i> n'existe pas.	
Remédiation	Faire utiliser le dictionnaire pour chercher les mots. Demander à l'élève de lire les définitions des mots pour identifier le sens du mot et trouver d'autres mots qui y sont liés. Dans certains dictionnaires, une liste de synonymes est proposée après les définitions. - À l'oral, faire parler les Dupond et Dupont de Tintin. Le premier choisit un mot ou une phrase, le second répond avec un mot synonyme en commençant par « Je dirais même plus... ». On peut varier avec les Dupond et Dupont fâchés. Le premier choisit un mot ou une phrase et l'autre répond en commençant par « Au contraire, moi... ».	

LEÇON

SYNONYMES ET ANTONYMES

► Les **synonymes** sont des mots de sens proche. Ils sont de **même nature**.

- Noms : une belle **voiture** = une belle **automobile**.
- Adjectifs : une **magnifique** fleur = une **superbe** fleur.
- Verbes : Il **déguste** son repas. = Il **savoure** son repas.

Un mot peut avoir **plusieurs synonymes**. Pour choisir le bon, il faut comprendre le sens du mot dans la phrase.

- C'est un **grand** jour ! = C'est un jour **important**.
- Il vit dans un **grand** immeuble. = Il vit dans un immeuble **haut**.

Certains synonymes présentent **des nuances** : ils n'ont pas la même intensité, ni le même registre de langue.

- Intensité : bon → délicieux → succulent.
- Registre de langue : godasse → chaussure → soulier.

► Les **antonymes** sont des mots de sens contraire. Ils sont de **même nature**.

- Noms : qualité ≠ défaut.
- Adjectifs : joyeux ≠ grincheux.
- Verbes : vendre ≠ acheter.

Certains antonymes sont formés en utilisant un **préfixe** (in-, im-, dé-, mal-, etc.).
Ex. : lisible ≠ illisible ; faire ≠ défaire ; mangeable ≠ immangeable.

LEÇON ILLUSTRÉE

SYNONYMES

MÊME SENS + MÊME NATURE

- * nom : voiture = automobile
- * adjectif : magnifique = superbe
- * verbe : savourer = déguster

NUANCES

- * intensité : bon < délicieux < succulent
- * registre de langue :
godasse → chaussure → soulier

SENS DE LA PHRASE

- * C'est un grand jour. (= important)
- * Il vit dans un grand immeuble.
(= haut)

ANTONYMES

SENS OPPOSÉ + MÊME NATURE

- * nom : qualité ≠ défaut
- * adjectif : joyeux ≠ grincheux
- * verbe : vendre ≠ acheter

FORMÉS AVEC UN PRÉFIXE

- * lisible ≠ illisible
- * faire ≠ défaire
- * mangeable ≠ immangeable

JE ME TESTE ①

Prénom

Date

SYNONYMES ET ANTONYMES

IDENTIFIER LES MOTS SYNONYMES ET ANTONYMES

1 Barre l'intrus dans chaque série.

diviser	partager	distraindre	découper
calme	serein	tranquille	agité
maison	village	habitation	demeure

2 Entoure en vert les synonymes du mot en gras et en rouge ses antonymes (contraires).

finir →	débuter	terminer	commencer	arrêter
autoriser →	accorder	interdire	défendre	permettre
aimer →	adorer	détester	haïr	apprécier

ASSOCIER DES COUPLES DE SYNONYMES

3 Relie chaque mot au synonyme qui convient.

vaste	vitesse
angoissé	spacieux
attacher	anxieux
rapidité	nouer

ASSOCIER DES COUPLES D'ANTONYMES

4 Relie chaque mot à son antonyme (contraire).

défendre	avare
généreux	baisser
lever	bonheur
malheur	attaquer

TROUVER DES SYNONYMES OU ANTONYMES

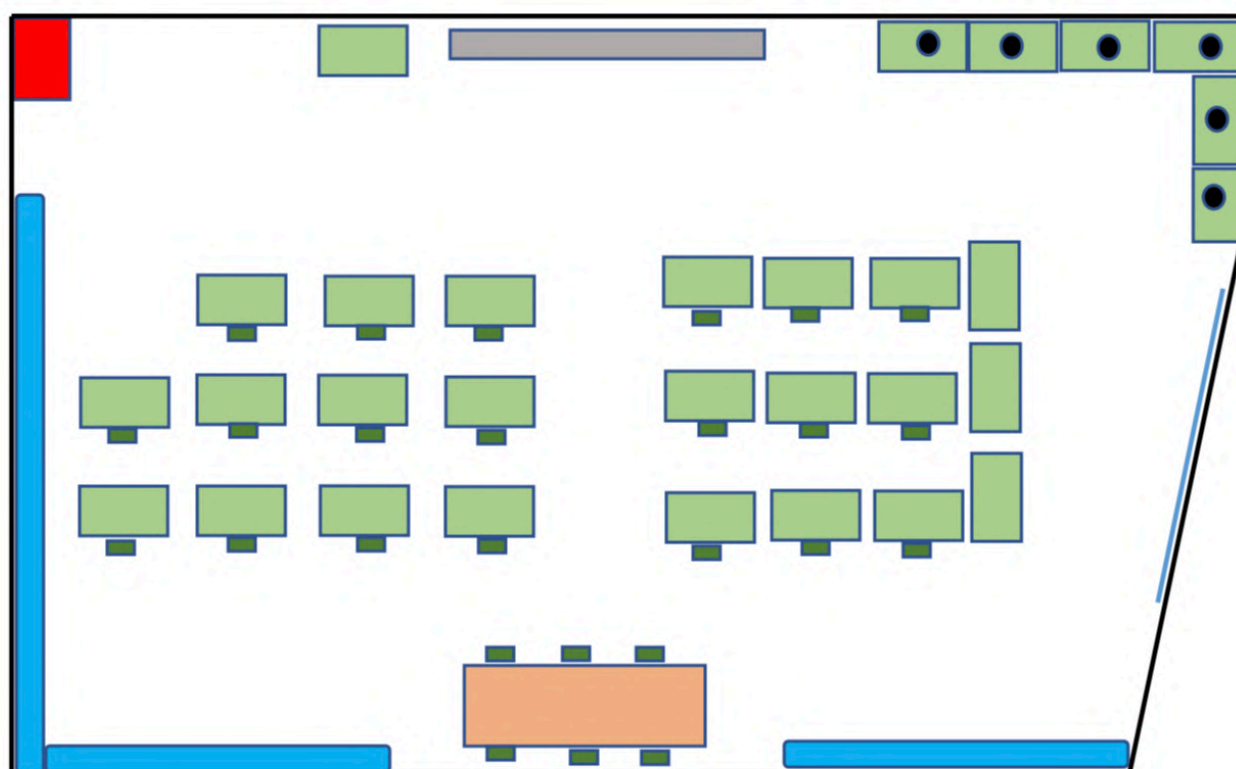
5 Écris un synonyme et un antonyme (contraire) pour chaque mot.

MOT	SYNONYME	CONTRAIRE
divertir		
foncé		
bruit		
beaucoup		

4) Fiche leçon

Les relations entre les mots		
Mots avec des sens proches	Manger/déguster	-> veulent dire pratiquement la même chose. -> sont toujours de la même classe grammaticale -> SYNONYMES
Mots avec des sens opposés/contraires	Aimer/détester	-> ont des sens opposés -> sont toujours de la même classe grammaticale -> ANTONYMES
La construction des mots	Infranchissable	-> basée sur un radical « franchi » pour « franchir » -> des lettres avant (préfixes) et/ou des lettres après (suffixes) le radical
Les ensembles	ECOLE : apprendre, écolier, maîtresse	-> ensemble des mots qui se rapportent à la même idée -> mots reliés avant tout par le sens -> différentes classes : verbe, nom, adjectif, ... -> CHAMPS LEXICAUX
Les mots étiquettes	POISSON : carpe, truite, brochet	-> mots étiquettes d'une série de mots -> mots qui englobe -> HYPERONYMES

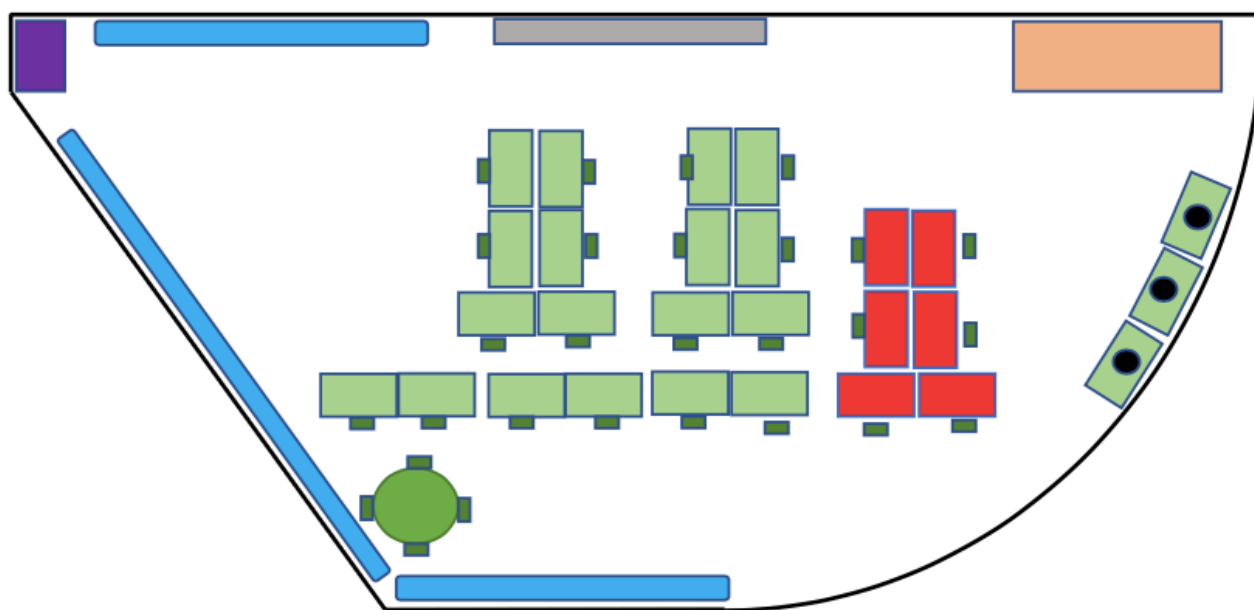
Annexe 6 : plan de la classe A



Légende :

- Etagères 
- Bureau élèves 
- Table 
- Chaises 
- Fenêtre 
- TBI 
- Entrée 
- Murs 
- Ordinateurs 

Annexe 7 : plan de la classe B



Légende :

- Etagères 
- Bureau élèves  
- Table 
- Chaises 
- Fenêtre 
- TBI 
- Entrée 
- Murs 
- Ordinateurs 
- Coin lecture 

Annexe 8 : affichages significatifs de la classe B

Certains mots ont
PLUSIEURS SENS

Certains mots appartiennent à la même
FAMILLES DE MOTS

fleur **fleuriste** **fleuri**

LES SYNONYMES
ont le même sens ou presque

Il est **content**.
Il est **heureux**.
Il est **joyeux**.
Il est **ravi**.

Un **CHAMP LEXICAL**
regroupe des mots appartenant
à une même catégorie

LA MER

bateau
vague
poisson
sable...

LES CONTRAIRES
ont des sens opposés

Il est **grand**.

Il est **petit**.

3 REGISTRES DE LANGUE
pour s'exprimer

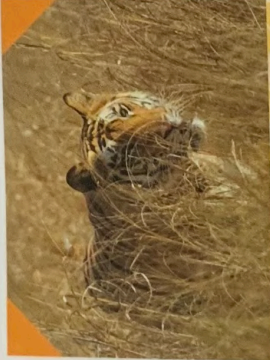
familier	courant	soutenu
bagnole	voiture	automobile
pote	ami	camarade
godasse	chaussure	soulier
bouffer	manger	se restaurer

Annexe 9 : extraits de deux manuels et d'un fichier ressource

- 1) Extraits du manuel *Terre des mots CE2* de Benaych, Bentolila, Binisti, Descouens & Snégaroff (2014) des éditions Nathan.

6 Qu'est-ce qu'un synonyme ?

Observons le monde



Le tigre du Bengale

Régime : carnivore
Quand cet animal chasse, sa fourrure rayée lui permet de se cacher dans les grandes herbes.



Le tigre de Sumatra

Régime : carnivore
Quand cette bête chasse, son pelage rayé lui permet de se camoufler parmi les hautes herbes.

Ces deux tigres ne sont pas si différents !

- 1 Ces deux fiches parlent-elles du même animal ?
- 2 Que fait le tigre du Bengale quand il chasse ? Et que fait le tigre de Sumatra ? Font-ils la même chose ?
- 3 Ces tigres ont-ils tous les deux des poils rayés ? Quels mots te l'indiquent ?

Observons la langue

- 4 Regroupe par deux les mots qui changent entre les deux fiches.
- 5 Que peux-tu dire à propos du sens de ces mots ? Et à propos de leur catégorie grammaticale ?
- 6 Le mot **tigre** a-t-il un synonyme ?

Des mots qui ont à peu près le même sens s'appellent des synonymes.

Vocabulaire

Manipulons ensemble

Quelles étiquettes permettent de récrire ce texte avec d'autres mots, sans en changer le sens ?

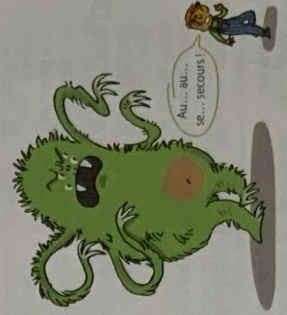
Le tigre se nourrit de viande.
Les proies favorites sont les cerfs.
Parce qu'il tue un cerf, il le savoure par le cou. Il le dissimule derrière un fourré avant de le savourer.

cache
s'alimente
déguster
un buisson
un bois

la patte
boit
les lions
prend
préférées

8 Cherche des synonymes pour les mots de l'activité 7 que tu n'as pas utilisés. Est-ce possible pour tous les mots ?

9 Retrouve les paires de synonymes qui décrivent le monstre.
Retrouve les paires de synonymes qui décrivent l'enfant.



Au... au... se... secours !

minuscule
velu
immense
poilu

effrayant
fuir
petit
terrorisé

gigantesque
apeuré
crier
se sauver

10 Synonymes ou pas synonymes ? Ecris **oui** ou **non** sur ton ardoise pour chaque domino.

déguerpier	fuir	la peur	apeuré	murmurer	hurler
un poil	poilu	épouvanté	terrorisé	la peur	la frayeur

Qu'avons-nous compris ?

11 Pourquoi a-t-on regroupé ces mots par deux ? chuchoter/murmurer glacé/gelé

12 Les mots **chaleur** et **chaud** sont-ils des synonymes ? Pourquoi ?

Mémo p. 40

Parcours 1

1. **À vous** Choisissez le même mot dans la liste. Chacun cherche un synonyme, une bête – bouilliant – drôle – s'amuser – aimer
- Avez-vous trouvé le même synonyme ?

2. Cherche dans la liste le synonyme de chaque verbe.

- partir – hurler – attraper – bavarder
- a. prendre /
 b. discuter /
 c. s'en aller /
 d. crier /

3. Cherche dans la liste le synonyme de chaque nom.

- l'erreur – l'endroit – la peur – le chagrin
- a. la frayeur /
 b. le lieu /
 c. la faute /
 d. la tristesse /

4. Associe chaque adjectif de la liste a à son synonyme de la liste b.

- Exemple : froid / gelé
- liste a : étonné – cruel – vieux – horrible
- liste b : méchant – affreux – surpris – âgé

5. Recopie seulement les couples de synonymes.

- Aide : réfléchis bien au sens de chaque mot !
- a. vrai / faux
 b. retirer / ôter
 c. un habit / un vêtement
 d. un colis / un paquet
 e. marcher / bondir
 f. mou / tordu

6. Réponds par oui ou par non.

- Aide : réfléchis bien au sens des mots en couleur !
- a. Bouger est synonyme de remuer ?
 b. Fabriquer est synonyme de cuire ?
 c. Un livre est synonyme d'un cahier ?
 d. Un client est synonyme d'un acheteur ?
 e. Maladroit est synonyme de malheureux ?

7. Trouve le synonyme du mot en couleur.

- a. mouillé : sec – propre – sale – humide
 b. gêner : prêter – déranger – irer – fuir
 c. un bruit : un goût – un saut – un son – la vue
 d. cher : beau – fort – bien – brillant – coûteux

8. Trouve un couple de synonymes dans chaque série.

- Exemple : [un rond] – un dessin – [un cercle]
- a. critiquer – battre – observer – frapper – nouer
 b. collant – propre – élégant – curieux – poisseux
 c. malin – effrayé – apeuré – musclé – dur
 d. un bateau – un trajet – un navire – un marin

9. Trouve dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

- Exemple : [J'ai mal !] – Je pleure ! – Je souffre !
- a. J'ai hâte de partir. – Je suis inquiet de partir. – Je suis impatient de partir.
 b. Ça va bien ! – Ça commence bien ! – Ça débute bien !
 c. Interdit de doubler ! – Interdit d'accélérer ! – Interdit de dépasser !
 d. On s'entend bien ! – On écoute bien ! – On parle bien ! – On s'exprime bien !
 e. Ils se regardent. – Ils se parlent. – Ils s'écoutent. – Ils s'observent.

Je lis

La chambre de Lili Graffiti

Ma mère est folle de rage après moi parce que ma chambre est un vrai bazar. [...] En résumé : je suis une fille désordonnée. [...] Elle m'a dit que je ne sortirai pas tant que ma chambre ne sera pas « propre comme un sou neuf ». [...]

« Propre comme un sou neuf »... Je n'ai jamais rien entendu d'aussi bête ! C'est presque aussi stupide que de vouloir une chambre bien rangée. Ma mère ne comprend donc pas que sans mon petit fouillis à moi, je ne m'y retrouve plus ?

Paula Danziger, *Courage Lili Graffiti*, illustré par T. Ross, © éd. Gallimard.

- a. * Relis la phrase du texte où Lili emploie le mot **bête**. Cherche dans le texte un synonyme de ce mot. Connais-tu un autre synonyme ?

- b. ** Comment est la chambre de Lili ? Cherche dans le texte deux mots synonymes qui le montrent.

Parcours 2

10. **À vous** Choisissez la même phrase dans la liste. Chacun transforme la phrase en utilisant deux synonymes.

Gomme une ligne ! – As-tu la permission de jouer ? – Prends le chemin à travers le bois !

- Avez-vous trouvé les mêmes synonymes ?

11. Cherche dans la liste le synonyme de chaque mot. Attention aux intrus !

- désirer – bougonner – complimenter – dire – déplaisant – demeure – punir
- a. désagréable /
 b. grommeler /
 c. féliciter /
 d. habitation /

12. Associe chaque mot de la liste a à son synonyme de la liste b.

- liste a : instant – fatigué – court – fermer – frapper
- liste b : épuisé – clore – taper – moment – bref

13. Trouve l'intrus dans chaque liste de synonymes.

- a. la maîtresse – l'institutrice – l'élève – l'enseignante
 b. la peur – la terreur – la franchise – la frayeur
 c. abandonner – quitter – chercher – laisser
 d. percer – trouer – attacher – perforer
 e. brillant – étincelant – étourdissant – scintillant

14. Regroupe les verbes qui ont le même sens.

- Tu dois trouver trois groupes.
- nouer – exaspérer – escalader – agacer – ficeler – graver – monter – lier – énerver – horripiler – grimper – attacher

15. Trouve les couples de synonymes. Attention aux intrus !

superbe	surprenant	agacé
étouffant	inattendu	interminable
étonnant	énervé	suffoquant
moqueur	splendide	imprévisible

16. Remplace chaque mot en couleur par un synonyme. Aide-toi du sens de la phrase ou du dictionnaire.

- a. La balançoire est au **centre** du parc, sous un arbre gigantesque.
 b. Corto a **égaré** sa trousses. Où est-elle ? Il ne s'en souvient plus.
 c. Après plusieurs tentatives, Garance a réussi à **bâtir** un grand château de cartes.
 d. Emilio est **navré** d'avoir **brisé** les lunettes de Paloma.

17. Remplace le plus de mots possible par un synonyme. Attention, la phrase ne doit pas changer de sens !

- a. Des ouvriers **démolissent** un immeuble à côté de la boutique de jouets.
 b. Andréa a **dérobé** la gomme d'un camarade et l'a **dissimulée** dans son sac.
 c. Tom a fait une **sottise** : il a **endommagé** son lit en s'amusant à rebondir dessus !

18. Réécris la phrase en employant des synonymes pour éviter les répétitions.

Le petit garçon a trouvé un tout petit escargot à côté d'une pierre à côté du mur de pierres du château.

Vocabulaire

J'écris

- a. * Récris la première phrase du texte en remplaçant au moins trois mots par un synonyme.

- b. ** Récris cette fiche d'identité sur la grenouille en remplaçant au moins trois mots par des synonymes. Puis écris des phrases à partir des informations.

Mode de déplacement : le saut

Alimentation : des insectes

Signe particulier : longues pattes postérieures



- 2) Extraits du manuel *Etude de la langue CE2 Interlignes* de Braillet-Pasquereau, Garcia-Madon, Gastellier-Massias, Lavenka & Castera (2017) des éditions Sed.

L7 Comment trouver des mots de sens proche ?

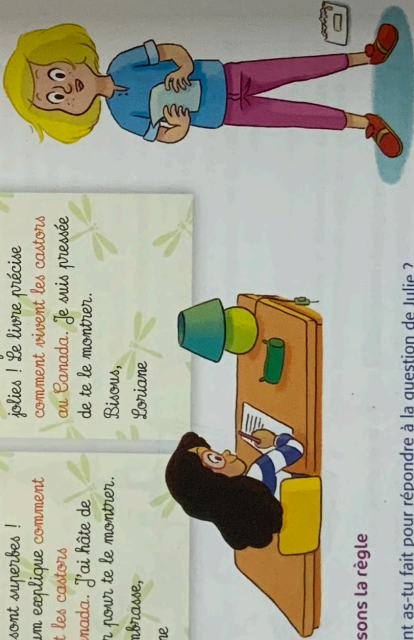
La formation et le sens des mots

Petit problème

Chère Maman,
Maman m'a offert
un magnifique album
avec des illustrations.
Elles sont superbes !
L'album explique comment
vivent les castors
au Canada. J'ai hâte de
te voir pour te le montrer.
Je t'embrasse,
Loriane

Chère Julie,
Ma mère m'a donné
un beau livre avec
des images. Elles sont très
jolies ! Je t'explique
comment vivent les castors
au Canada. Je suis pressée
de te le montrer.
Bonne nuit,
Loriane

Loriane parle-t-elle
de la même chose
dans ses deux lettres ?



Construisons la règle

- Comment as-tu fait pour répondre à la question de Julie ?
- Quelles différences remarques-tu entre ces deux lettres ?

Écris les mots ou expressions qui ont été changés dans la première lettre et, à côté, ceux qui les remplacent dans la seconde lettre.

- Les parties en couleur sont identiques. À ton avis, pourquoi ?

Coup de pouce

avoir hâte = être pressé

Test

Choisis le synonyme du verbe *prendre* qui convient.

Exemple : Je prends un manteau. (enfiler/emporter) → emporter

- Pour aller à son travail, maman prend le métro. (utiliser/conduire)
- Moussa tousse : il prend du sirop. (manger/boire)
- Je prends mes livres pour réviser ma leçon. (ranger/sortir)
- Nous prenons nos skis pour skier. (chausser/habiller)

148

LEXIQUE - L7. Comment trouver des mots de sens proche ?

• Jeu oral - Échanger ressources L7

Itinéraire A

1 Associe les synonymes.

- manger
- la nourriture
- l'organisme
- raisonnablement

2 Réunis les adjectifs de sens proche pour former trois séries de synonymes.

Exemple : petit – minuscule – exigu

effrayant – aimable – bête – stupide – terrifiant* – sot – épouvantable – gentil – sympathique

3 Remplace le mot en couleur par son synonyme.

- Kim et Kia s'**amusent** ensemble. (jouent/se disputent)
- Je prends mon **livre** de géographie. (album/manuel)
- Aujourd'hui, le temps est **beau**. (pluvieux/ensoleillé)
- Claire **met** son pull. (retire/enfile)
- Papi range ses outils dans une **maisonnette** en bois. (cabane/garage)

4 Recopie chaque phrase en remplaçant grand par un des adjectifs proposés. Attention aux accords.

- important
- vaste
- célèbre

1. Marie Curie est une grande femme. 2. Tom annonce une grande nouvelle à ses parents, il a réussi son contrôle. 3. Le château de Versailles est entouré d'un grand parc.

5 Explique comment tu as fait.

6 Retrouve l'intrus dans chacune des listes.

- interroger – questionner – répondre – demander
- maigre – menu – mince – petit
- tranquille – paisible – triste – calme

7 Aide Julie à choisir les formules de politesse de ses lettres : pour son frère, son maître et son grand-père.

- Cher grand-père
- Bonjour monsieur
- Salut
- À très bientôt
- Gros bisous
- Je t'embrasse

Itinéraire B

7 Associe les synonymes et indique les mots que tu pourrais utiliser en sciences.

- une main
- la naissance
- richer
- éclore

1. la venue au monde 2. faire son nid 3. une mère 4. s'ouvrir

8 Réunis les verbes de sens proche pour former quatre séries.

pailler – répondre – crier – chuchoter – murmurer – répliquer – dire – hurler – clamer – rétorquer – s'exprimer – marmotner

9 Recopie les phrases en remplaçant grand par un des mots suivants. Attention, il faut parfois faire des modifications.

- adulte
- ainé
- c. élevé
- d. long
- e. meilleur

1. Dîss est le grand frère de Moussa. 2. Pierre est le grand ami de papa. 3. Le manteau est trop grand pour toi. 4. Quel métier feras-tu quand tu seras grand ? 5. Cet immeuble est grand.

10 Trouve un synonyme pour chaque mot en couleur. Il y a parfois plusieurs possibilités.

- Descendre la piste noire est **terrifiant**.*
- l'apiniste **gravit** la paroi de la montagne.
- Adèle **adore** les bonbons.
- Loriane range ses **vêtements** dans l'armoire.
- Le policier a retrouvé le **corps*** de la victime.

11 Retrouve l'intrus dans chacune des listes.

- un danger – un pèli – un risque – la tranquillité
- copulent – gos – maigre – obèse
- écrite – copier – illustrer – inscrire
- la réussite – le succès – la chance – la victoire

12 Justifie tes choix.

13 Dans ces mots mêlés, retrouve le mot livre et trois de ses synonymes.

O	U	V	R	A	G	E
N	I	U	Q	U	O	B
R	L	I	V	R	E	C
L	E	U	N	A	M	K

L7. Comment trouver des mots de sens proche ? - LEXIQUE

● As-tu bien compris ?

1 Complète la phrase à retenir.

Les mots qui sont de sens proche s'appellent des ...

2 Les mots de chaque liste sont-ils synonymes ?

- | | |
|-------------------------------|-----------|
| a. ranger – classer – tri | Oui / Non |
| b. sombre – foncé – obscur | Oui / Non |
| c. compagnon – camarade – ami | Oui / Non |

● Autour des textes

Le petit prince est arrivé sur la Terre où il fait la rencontre de nombreux personnages.
Un jour, un renard apparaît.

- Bonjour, dit le renard.
– Bonjour, répondit poliment le petit prince, qui se retourna mais ne vit rien.
– Je suis là, **dit** la voix, sous* le pommier...
5 – Qui es-tu ? **dit** le petit prince, tu es bien joli...
– Je suis un renard, **dit** le renard.
– Viens jouer avec moi, lui proposa le petit prince. Je suis tellement triste.
10 – Je ne puis pas jouer avec toi, **dit** le renard, je ne suis pas apprivoisé.
– Ah ! pardon, fit le petit prince.
Mais, après réflexion, il ajouta :
– Qu'est-ce que ça signifie « apprivoiser » ?

A. DE SAINT-EXUPÉRY, *Le Petit Prince*, © éd. Gallimard.



- Remplace les verbes de paroles en couleur par un synonyme. Quelle difficulté rencontres-tu ?
- Quel verbe pourrais-tu utiliser à la place de *fit* (ligne 12) ?
- Quels synonymes du verbe *questionner* connais-tu ?

● Les synonymes

Les mots **synonymes** ont le même sens ou **un sens proche** :
immense = *gigantesque*, *murmurer* = *chuchoter*.

Les synonymes appartiennent à **la même classe grammaticale** :
crier = *hurler* (verbes) ; *un élève* = *un écolier* (noms) ;
amusant = *comique* (adjectifs).

Les synonymes permettent souvent de préciser certains mots ou d'éviter les répétitions :

Claire **fait** du piano. = Claire **joue** du piano.

L'artisan **fait** un piano. = L'artisan **fabrique** un piano.

Certains dictionnaires indiquent le sens proche par l'abréviation **syn.**

Règle

* Observons les mots

Le corps : le -p- et le -s à la fin du mot ne se prononcent pas. On entend le -p- dans les mots de la même famille : *corporel*, *corpulence*.

Terrifiant : le suffixe -ant indique qu'il s'agit d'un adjectif.

Mot invariable

Sous : Poursuivi par le chien, le chat s'est réfugié sous le lit.

Annexe 10 : exercices distribués pour le test

Exercice 1 :

Remplacer le mot en couleur par son synonyme et écrire la nouvelle phrase.

a) Lucile marche **lentement** sur le trottoir. (doucement/rapidement)

.....

b) Une jeune femme porte un **chapeau** pour se protéger du soleil. (couvre-chef/manteau)

.....

c) Les sangliers **s'avancent** rapidement vers nous. (s'approchent/s'éloignent)

.....

Exercice 2 :

Trouver des synonymes des mots colorés en utilisant les outils de la classe puis les écrire.

a) Joachim **prend** un stylo dans sa trousse.

Synonymes proposés :

b) Louise **marche** dans la rue.

Synonymes proposés :

Outils utilisés :

Exercice 3 :

Chercher dans la liste le synonyme de chaque verbe.

Hurler-parler-murmurer

a) discuter /

b) chuchoter /

c) crier /

Exercice 4 :

Trouver dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

Exemple : **J'accepte !** - Je pleure ! - **Je valide !**

a) Je pratique de la danse. / Je fais de la danse. / J'aime la danse.

b) Je saute par dessus une flaque. / J'enjambe une flaque. / Je bondis par dessus une flaque.

c) Je saute dans la piscine. / Je plonge dans la piscine. / Je nage dans la piscine

Annexe 11 : tests numérisés

A1 :

Exercice 1 :

Remplacer le mot en couleur par son synonyme et écrire la nouvelle phrase.

a) Lucile marche lentement sur le trottoir. (doucement/rapidement)

Lucile marche rapidement sur le trottoir.

b) Une jeune femme porte un chapeau pour se protéger du soleil. (couvre-chef/manteau)

Une jeune femme porte un manteau pour se protéger du soleil.

c) Les sangliers s'avancent rapidement vers nous. (s'approchent/s'éloignent)

Les sangliers s'approchent rapidement vers nous.

Exercice 2 :

Trouver des synonymes des mots colorés en utilisant les outils de la classe puis les écrire.

a) Joachim prend un stylo dans sa trousse.

Synonymes proposés : Joachim attrape un stylo dans sa trousse.

b) Louise marche dans la rue.

Synonymes proposés : Louise court dans la rue.

Outils utilisés : tête

Exercice 3 :

Chercher dans la liste le synonyme de chaque verbe.

Hurler-parler-murmurer

a) discuter / parler

b) chuchoter / murmurer

c) crier / hurler

Exercice 4 :

Trouver dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

Exemple : **J'accepte !** - Je pleure ! - **Je valide !**

a) Je pratique de la danse. / Je fais de la danse. / J'aime la danse.

b) Je saute par dessus une flaque. / J'enjambe une flaque. / Je bondis par dessus une flaque.

c) Je saute dans la piscine. / Je plonge dans la piscine. / Je nage dans la piscine

A2 :

Exercice 1 :

Remplacer le mot en couleur par son synonyme et écrire la nouvelle phrase.

- a) Lucile marche **lentement** sur le trottoir. (doucement/rapidement)

..... Lucile marche **doucement**

- b) Une jeune femme porte un **chapeau** pour se protéger du soleil. (couvre-chef/manteau)

..... Une jeune femme porte un **couvre-chef**

- c) Les sangliers **s'avancent** rapidement vers nous. (s'approchent/s'éloignent)

..... Les sangliers **s'approchent**

Exercice 2 :

Trouver des synonymes des mots colorés en utilisant les outils de la classe puis les écrire.

- a) Joachim **prend** un stylo dans sa trousse.

Synonymes proposés : ramasse
.....

- b) Louise **marche** dans la rue.

Synonymes proposés : court
.....

Outils utilisés : dictionnaire
.....

Exercice 3 :

Chercher dans la liste le synonyme de chaque verbe.

Hurler-parler-murmurer

- a) discuter / parler

- b) chuchoter / murmurer

- c) crier / hurler

Exercice 4 :

Trouver dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

Exemple : **J'accepte !** - Je pleure ! - **Je valide !**

- a) Je pratique de la danse. / Je fais de la danse. / J'aime la danse.

- b) Je saute par dessus une flaque. / J'enjambe une flaque. / Je bondis par dessus une flaque.

- c) Je saute dans la piscine. / Je plonge dans la piscine. / Je nage dans la piscine

A3 :

Exercice 1 :

Remplacer le mot en couleur par son synonyme et écrire la nouvelle phrase.

- a) Lucile marche **lentement** sur le trottoir. (doucement/rapidement)

..... Lucile marche doucement sur le trottoir

- b) Une jeune femme porte un **chapeau** pour se protéger du soleil. (couvre-chef/manteau)

..... Une jeune femme porte manteau pour se protéger de soleil

- c) Les sangliers **s'avancent** rapidement vers nous. (s'approchent/s'éloignent)

..... les sangliers s'approchent rapidement

Exercice 2 :

Trouver des synonymes des mots colorés en utilisant les outils de la classe puis les écrire.

- a) Joachim **prend** un stylo dans sa trousse.

Synonymes proposés : attrape

- b) Louise **marche** dans la rue.

Synonymes proposés : avance

Outils utilisés :

Exercice 3 :

Chercher dans la liste le synonyme de chaque verbe.

Hurler-parler-murmurer

- a) discuter / parler

- b) chuchoter / murmurer

- c) crier / Hurler

Exercice 4 :

Trouver dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

Exemple : **J'accepte !** - Je pleure ! - **Je valide !**

- a) Je pratique de la danse. / Je fais de la danse. / J'aime la danse.

- b) Je saute par dessus une flaque. / J'enjambe une flaque. / Je bondis par dessus une flaque.

- c) Je saute dans la piscine. / Je plonge dans la piscine. / Je nage dans la piscine

A4 :

Exercice 1 :

Remplacer le mot en couleur par son synonyme et écrire la nouvelle phrase.

a) Lucile marche **lentement** sur le trottoir. (doucement/rapidement)

..... Lucile marche **doucement** sur le trottoir

b) Une jeune femme porte un **chapeau** pour se protéger du soleil. (couvre-chef/manteau)

..... Une jeune femme porte un **manteau** pour se protéger

c) Les sangliers **s'avancent** rapidement vers nous. (s'approchent/s'éloignent)

..... Les sangliers **s'approchent** rapidement vers nous

Exercice 2 :

Trouver des synonymes des mots colorés en utilisant les outils de la classe puis les écrire.

a) Joachim **prend** un stylo dans sa trousse.

Synonymes proposés : **prend**

b) Louise **marche** dans la rue.

Synonymes proposés : **va**

Outils utilisés : **la tête**

Exercice 3 :

Chercher dans la liste le synonyme de chaque verbe.

Hurler-parler-murmurer

a) discuter / **discuter**

b) chuchoter / **chuchoter**

c) crier / **parler**

Exercice 4 :

Trouver dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

Exemple : **J'accepte !** - Je pleure ! - **Je valide !**

a) Je pratique de la danse. / Je fais de la danse. / J'aime la danse.

b) Je saute par dessus une flaque. / J'enjambe une flaque. / Je bondis par dessus une flaque.

c) Je saute dans la piscine. / Je plonge dans la piscine. / Je nage dans la piscine

A5 :

Exercice 1 :

Remplacer le mot en couleur par son synonyme et écrire la nouvelle phrase.

a) Lucile marche **lentement** sur le trottoir. (doucement/rapidement)

Lucile marche rapidement doucement

b) Une jeune femme porte un **chapeau** pour se protéger du soleil. (couvre-chef/manteau)

Une jeune femme porte un couvre-chef pour se protéger du soleil

c) Les sangliers **s'avancent** rapidement vers nous. (s'approchent/s'éloignent)

Les sangliers s'approchent

Exercice 2 :

Trouver des synonymes des mots colorés en utilisant les outils de la classe puis les écrire.

a) Joachim **prend** un stylo dans sa trousse.

Synonymes proposés : Joachim ramasse

b) Louise **marche** dans la rue.

Synonymes proposés : marche arrière

Outils utilisés : Dictionnaire

Exercice 3 :

Chercher dans la liste le synonyme de chaque verbe.

Hurler-parler-murmurer

a) discuter / parler

b) chuchoter / murmurer

c) crier / hurler

Exercice 4 :

Trouver dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

Exemple : **J'accepte !** - Je pleure ! - **Je valide !**

a) Je pratique de la danse. / Je fais de la danse. / J'aime la danse.

b) Je saute par dessus une flaque. / J'enjambe une flaque. / Je bondis par dessus une flaque.

c) Je saute dans la piscine. / Je plonge dans la piscine. / Je nage dans la piscine

A6 :

Exercice 1 :

Remplacer le mot en couleur par son synonyme et écrire la nouvelle phrase.

a) Lucile marche **lentement** sur le trottoir. (doucement/rapidement)

Lucile marche doucement sur le trottoir.

b) Une jeune femme porte un **chapeau** pour se protéger du soleil. (couvre-chef/manteau)

une jeune femme porte un couvre-chef pour se protéger du soleil.

c) Les sangliers **s'avancent** rapidement vers nous. (s'approchent/s'éloignent)

les sangliers s'approchent rapidement vers nous.

Exercice 2 :

Trouver des synonymes des mots colorés en utilisant les outils de la classe puis les écrire.

a) Joachim **prend** un stylo dans sa trousse.

Synonymes proposés : ramasse

b) Louise **marche** dans la rue.

Synonymes proposés : marche

Outils utilisés :

Exercice 3 :

Chercher dans la liste le synonyme de chaque verbe.

Hurler-parler-murmurer

- a) discuter / parler
b) chuchoter / chuchoter
c) crier / hurler

Exercice 4 :

Trouver dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

Exemple : **J'accepte !** - Je pleure ! - **Je valide !**

- a) Je pratique de la danse. / Je fais de la danse. / J'aime la danse.
b) Je saute par dessus une flaque. / J'enjambe une flaque. / Je bondis par dessus une flaque.
c) Je saute dans la piscine. / Je plonge dans la piscine. / Je nage dans la piscine

A7 :

Exercice 1 :

Remplacer le mot en couleur par son synonyme et écrire la nouvelle phrase.

a) Lucile marche **lentement** sur le trottoir. (doucement/rapidement)

Lucile marche doucement sur le trottoir.

b) Une jeune femme porte un **chapeau** pour se protéger du soleil. (couvre-chef/manteau)

Une jeune femme porte un couvre-chef pour se protéger du soleil.

c) Les sangliers **s'avancent** rapidement vers nous. (s'approchent/s'éloignent)

Les sangliers s'approchent rapidement vers nous.

Exercice 2 :

Trouver des synonymes des mots colorés en utilisant les outils de la classe puis les écrire.

a) Joachim **prend** un stylo dans sa trousse.

Synonymes proposés : ramasser, reprendre

b) Louise **marche** dans la rue.

Synonymes proposés : avancer, promener

Outils utilisés : tête

Exercice 3 :

Chercher dans la liste le synonyme de chaque verbe.

Hurler-parler-murmurer

a) discuter / parler

b) chuchoter / hurler

c) crier / murmurer

Exercice 4 :

Trouver dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

Exemple : **J'accepte !** - Je pleure ! - **Je valide !**

a) Je pratique de la danse. / Je fais de la danse. / J'aime la danse.

b) Je saute par dessus une flaque. / J'enjambe une flaque. / Je bondis par dessus une flaque.

c) Je saute dans la piscine. / Je plonge dans la piscine. / Je nage dans la piscine

A8 :

Exercice 1 :

Remplacer le mot en couleur par son synonyme et écrire la nouvelle phrase.

a) Lucile marche **lentement** sur le trottoir. (doucement/rapidement)

Lucile marche doucement sur le trottoir.

b) Une jeune femme porte un **chapeau** pour se protéger du soleil. (couvre-chef/manteau)

Une jeune femme porte un couvre-chef pour se protéger du soleil.

c) Les sangliers **s'avancent** rapidement vers nous. (s'approchent/s'éloignent)

Les sangliers s'approchent rapidement vers nous.

Exercice 2 :

Trouver des synonymes des mots colorés en utilisant les outils de la classe puis les écrire.

a) Joachim **prend** un stylo dans sa trousse.

Synonymes proposés : **pique** un stylo dans sa trousse.

b) Louise **marche** dans la rue.

Synonymes proposés : **se promène**.

Outils utilisés : **ma tête**.

Exercice 3 :

Chercher dans la liste le synonyme de chaque verbe.

Hurler-parler-murmurer

a) discuter / **parler**

b) chuchoter / **murmurer**

c) crier / **hurler**

Exercice 4 :

Trouver dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

Exemple : **J'accepte !** - Je pleure ! - **Je valide !**

a) **Je pratique de la danse.** / **Je fais de la danse.** / J'aime la danse.

b) **Je saute par dessus une flaque.** / J'enjambe une flaque. / **Je bondis par dessus une flaque.**

c) **Je saute dans la piscine.** / **Je plonge dans la piscine.** / Je nage dans la piscine

A9 :

Exercice 1 :

Remplacer le mot en couleur par son synonyme et écrire la nouvelle phrase.

- a) Lucile marche **lentement** sur le trottoir. (doucement/rapidement)

..... Lucile marche doucement sur le trottoir

- b) Une jeune femme porte un **chapeau** pour se protéger du soleil. (couvre-chef/manteau)

..... Une jeune femme porte un manteau sur la tête

- c) Les sangliers **s'avancent** rapidement vers nous. (s'approchent/s'éloignent)

..... ces sangliers s'approchent vers nous

Exercice 2 :

Trouver des synonymes des mots colorés en utilisant les outils de la classe puis les écrire.

- a) Joachim **prend** un stylo dans sa trousse.

Synonymes proposés : attraper

- b) Louise **marche** dans la rue.

Synonymes proposés : marche à pied

Outils utilisés : Dictionnaire

Exercice 3 :

Chercher dans la liste le synonyme de chaque verbe.

Hurler-parler-murmurer

- a) discuter / parler

- b) chuchoter / murmurer

- c) crier / hurler

Exercice 4 :

Trouver dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

Exemple : **J'accepte !** - Je pleure ! - **Je valide !**

- a) Je pratique de la danse. / Je fais de la danse. / J'aime la danse.

- b) Je saute par dessus une flaque. / J'enjambe une flaque. / Je bondis par dessus une flaque.

- c) Je saute dans la piscine. / Je plonge dans la piscine. / Je nage dans la piscine

A10 :

Exercice 1 :

Remplacer le mot en couleur par son synonyme et écrire la nouvelle phrase.

a) Lucile marche **lentement** sur le trottoir. (doucement/rapidement)

Lucile marche doucement sur le trottoir.

b) Une jeune femme porte un **chapeau** pour se protéger du soleil. (couvre-chef/manteau)

Une jeune femme porte un couvre-chef pour se protéger du soleil.

c) Les sangliers **s'avancent** rapidement vers nous. (s'approchent/s'éloignent)

Les sangliers s'avancent rapidement vers nous.

Exercice 2 :

Trouver des synonymes des mots colorés en utilisant les outils de la classe puis les écrire.

a) Joachim **prend** un stylo dans sa trousse.

Synonymes proposés : attraper

b) Louise **marche** dans la rue.

Synonymes proposés : avancer

Outils utilisés : Dictionnaire

Exercice 3 :

Chercher dans la liste le synonyme de chaque verbe.

Hurler-parler-murmurer

a) discuter / parler

b) chuchoter / murmurer

c) crier / hurler

Exercice 4 :

Trouver dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

Exemple : **J'accepte !** - Je pleure ! - **Je valide !**

a) Je pratique de la danse. / Je fais de la danse. / J'aime la danse.

b) Je saute par dessus une flaque. / J'enjambe une flaque. / Je bondis par dessus une flaque.

c) Je saute dans la piscine. / Je plonge dans la piscine. / Je nage dans la piscine

A11 :

Exercice 1 :

Remplacer le mot en couleur par son synonyme et écrire la nouvelle phrase.

a) Lucile marche **lentement** sur le trottoir. (~~lentement~~ rapidement)

Lucile marche ~~lentement~~ rapidement.....

b) Une jeune femme porte un **chapeau** pour se protéger du soleil. (couvre-chef/manteau)

Une jeune femme porte un couvre-chef pour se protéger.....

c) Les sangliers **s'avancent** rapidement vers nous. (s'approchent/s'éloignent)

Les sangliers s'approchent rapidement vers nous.....

Exercice 2 :

Trouver des synonymes des mots colorés en utilisant les outils de la classe puis les écrire.

a) Joachim **prend** un stylo dans sa trousse.

Synonymes proposés : ~~prendre~~ ramasser.....

b) Louise **marche** dans la rue.

Synonymes proposés : ~~marche~~.....

Outils utilisés :

Exercice 3 :

Chercher dans la liste le synonyme de chaque verbe.

Hurler-parler-murmurer

a) discuter / ~~parler~~

b) chuchoter / ~~murmurer~~

c) crier / ~~Hurler~~

Exercice 4 :

Trouver dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

Exemple : **J'accepte !** - Je pleure ! - **Je valide !**

a) Je pratique de la danse. / Je fais de la danse. / J'aime la danse.

b) Je saute par dessus une flaque. / J'enjambe une flaque. / Je bondis par dessus une flaque.

c) Je saute dans la piscine. / Je plonge dans la piscine. / Je nage dans la piscine

A12 :

Exercice 1 :

Remplacer le mot en couleur par son synonyme et écrire la nouvelle phrase.

a) Lucile marche **lentement** sur le trottoir. (doucement/rapidement)

..... Lucile marche doucement sur le trottoir.

b) Une jeune femme porte un **chapeau** pour se protéger du soleil. (couvre-chef/manteau)

..... Une jeune femme porte un couvre-chef pour se protéger du soleil

c) Les sangliers **s'avancent** rapidement vers nous. (s'approchent/s'éloignent)

..... Les sangliers s'approchent rapidement vers nous.

Exercice 2 :

Trouver des synonymes des mots colorés en utilisant les outils de la classe puis les écrire.

a) Joachim **prend** un stylo dans sa trousse.

Synonymes proposés : ramasser, emporter

b) Louise **marche** dans la rue.

Synonymes proposés : Reculer

Outils utilisés : Dictionnaire

Exercice 3 :

Chercher dans la liste le synonyme de chaque verbe.

Hurler-parler-murmurer

a) discuter / parler

b) chuchoter / murmurer

c) crier / hurler

Exercice 4 :

Trouver dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

Exemple : **J'accepte !** - Je pleure ! - **Je valide !**

a) Je pratique de la danse. / Je fais de la danse. / J'aime la danse.

b) Je saute par dessus une flaque. / J'enjambe une flaque. / Je bondis par dessus une flaque.

c) Je saute dans la piscine. / Je plonge dans la piscine. / Je nage dans la piscine

A13 :

Exercice 1 :

Remplacer le mot en couleur par son synonyme et écrire la nouvelle phrase.

a) Lucile marche **lentement** sur le trottoir. (doucement/rapidement)

..... Lucile marche doucement sur le trottoir.

b) Une jeune femme porte un **chapeau** pour se protéger du soleil. (couvre-chef/manteau)

..... Une jeune femme porte un couvre-chef pour se protéger
.....

c) Les sangliers **s'avancent** rapidement vers nous. (s'approchent/s'éloignent)

..... Les sangliers s'approchent rapidement vers nous.
.....

Exercice 2 :

Trouver des synonymes des mots colorés en utilisant les outils de la classe puis les écrire.

a) Joachim **prend** un stylo dans sa trousse.

Synonymes proposés : ramasser / prendre,
.....

b) Louise **marche** dans la rue.

Synonymes proposés : marcher,
.....

Outils utilisés : tête
.....

Exercice 3 :

Chercher dans la liste le synonyme de chaque verbe.

Hurler-parler-murmurer

a) discuter / parler
.....

b) chuchoter / murmurer
.....

c) crier / Hurler
.....

Exercice 4 :

Trouver dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

Exemple : **J'accepte !** - Je pleure ! - **Je valide !**

a) Je pratique de la danse. / Je fais de la danse. / J'aime la danse.

b) Je saute par dessus une flaque. / J'enjambe une flaque. / Je bondis par dessus une flaque.

c) Je saute dans la piscine. / Je plonge dans la piscine. / Je nage dans la piscine

A14 :

Exercice 1 :

Remplacer le mot en couleur par son synonyme et écrire la nouvelle phrase.

- a) Lucile marche **lentement** sur le trottoir. (doucement/rapidement)

Lucile marche **doucement** sur le trottoir.

- b) Une jeune femme porte un **chapeau** pour se protéger du soleil. (couvre-chef/manteau)

Une jeune femme porte **couvre-chef** pour se protéger du soleil.

- c) Les sangliers s'**avancent** rapidement vers nous. (s'approchent/s'éloignent)

Les sangliers **s'approchent** rapidement vers nous.

Exercice 2 :

Trouver des synonymes des mots colorés en utilisant les outils de la classe puis les écrire.

- a) Joachim **prend** un stylo dans sa trousse.

Synonymes proposés : **ramasser**.

- b) Louise **marche** dans la rue.

Synonymes proposés : **avancer** **reculer**.

Outils utilisés :

Exercice 3 :

Chercher dans la liste le synonyme de chaque verbe.

~~Hurler~~ ~~parler~~ ~~murmurer~~

- a) discuter / **parler**

- b) chuchoter / **murmurer**

- c) crier / **Hurler**

Exercice 4 :

Trouver dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

Exemple : **J'accepte !** - Je pleure ! - **Je valide !**

- a) **Je pratique de la danse.** / **Je fais de la danse.** / J'aime la danse.

- b) **Je saute par dessus une flaque.** / J'enjambe une flaque. / **Je bondis par dessus une flaque.**

- c) **Je saute dans la piscine.** / **Je plonge dans la piscine.** / Je nage dans la piscine

A15 :

Exercice 1 :

Remplacer le mot en couleur par son synonyme et écrire la nouvelle phrase.

- a) Lucile marche **lentement** sur le trottoir. (doucement/rapidement)

..... Lucile marche doucement sur le trottoir.

- b) Une jeune femme porte un **chapeau** pour se protéger du soleil. (couvre-chef/manteau)

..... Une jeune femme porte un couvre-chef.

- c) Les sangliers **s'avancent** rapidement vers nous. (s'approchent/s'éloignent)

..... Les sangliers s'approchent rapidement vers nous.

Exercice 2 :

Trouver des synonymes des mots colorés en utilisant les outils de la classe puis les écrire.

- a) Joachim **prend** un stylo dans sa trousse.

Synonymes proposés : Joachims attrape un stylo dans sa trousse.

- b) Louise **marche** dans la rue.

Synonymes proposés : Louise marche dans la rue.

Outils utilisés : tête.

Exercice 3 :

Chercher dans la liste le synonyme de chaque verbe.

Hurler-parler-murmurer

- a) discuter / parler

- b) chuchoter / murmurer

- c) crier / Hurler

Exercice 4 :

Trouver dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

Exemple : **J'accepte !** - Je pleure ! - **Je valide !**

- a) Je pratique de la danse. / Je fais de la danse. / J'aime la danse.

- b) Je saute par dessus une flaque. / J'enjambe une flaque. / Je bondis par dessus une flaque.

- c) Je saute dans la piscine. / Je plonge dans la piscine. / Je nage dans la piscine

**Les propositions de l'élève n'apparaissent pas
avec le scan de la copie (couleur trop claire),
celles-ci ont donc été surlignées en jaune.**

A16 :

Exercice 1 :

Remplacer le mot en couleur par son synonyme et écrire la nouvelle phrase.

- a) Lucile marche **lentement** sur le trottoir. (doucement/rapidement)

..... Lucile marche doucement sur le trottoir.

- b) Une jeune femme porte un **chapeau** pour se protéger du soleil. (couvre-chef/manteau)

..... Une jeune femme porte un couvre-chef.

- c) Les sangliers **s'avancent** rapidement vers nous. (s'approchent/s'éloignent)

..... Les sangliers s'approchent rapidement vers nous.

Exercice 2 :

Trouver des synonymes des mots colorés en utilisant les outils de la classe puis les écrire.

- a) Joachim **prend** un stylo dans sa trousse.

Synonymes proposés : celle-là

- b) Louise **marche** dans la rue.

Synonymes proposés : se balader

Outils utilisés : dictionnaire /

Exercice 3 :

Chercher dans la liste le synonyme de chaque verbe.

Hurler-parler-murmurer

- a) discuter / parler

- b) chuchoter / murmurer

- c) crier / hurler

Exercice 4 :

Trouver dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

Exemple : **J'accepte !** - Je pleure ! - **Je valide !**

- a) Je pratique de la danse. / Je fais de la danse. / J'aime la danse.

- b) Je saute par dessus une flaque. / J'enjambe une flaque. / Je bondis par dessus une flaque.

- c) Je saute dans la piscine. / Je plonge dans la piscine. / Je nage dans la piscine

A17 :

Exercice 1 :

Remplacer le mot en couleur par son synonyme et écrire la nouvelle phrase.

- a) Lucile marche **lentement** sur le trottoir. (doucement/rapidement)

..... Lucile marche doucement sur le trottoir

- b) Une jeune femme porte un **chapeau** pour se protéger du soleil. (couvre-chef/manteau)

..... Une jeune femme porte un couvre-chef protégé du soleil.

- c) Les sangliers s'**avancent** rapidement vers nous. (s'approchent/s'éloignent)

..... Les sangliers s'approchent rapidement vers nous

Exercice 2 :

Trouver des synonymes des mots colorés en utilisant les outils de la classe puis les écrire.

- a) Joachim **prend** un stylo dans sa trousse.

Synonymes proposés :

prendre ramasser, emporter

- b) Louise **marche** dans la rue.

Synonymes proposés :

travaille

Outils utilisés :

Dictionnaire

Exercice 3 :

Chercher dans la liste le synonyme de chaque verbe.

Hurler-parler-murmurer

- a) discuter / parler

- b) chuchoter / murmurer

- c) crier / hurler

Exercice 4 :

Trouver dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

Exemple : **J'accepte !** - Je pleure ! - **Je valide !**

- a) Je pratique de la danse. / Je fais de la danse. / J'aime la danse.

- b) Je saute par dessus une flaque. / J'enjambe une flaque. / Je bondis par dessus une flaque.

- c) Je saute dans la piscine. / Je plonge dans la piscine. / Je nage dans la piscine

A18 :

Exercice 1 :

Remplacer le mot en couleur par son synonyme et écrire la nouvelle phrase.

a) Lucile marche **lentement** sur le trottoir. (doucement/rapidement)

... Lucile marche doucement sur le trottoir. ...

b) Une jeune femme porte un **chapeau** pour se protéger du soleil. (couvre-chef/manteau)

... Une jeune femme porte un couvre-chef pour se protéger du soleil. ...

c) Les sangliers **s'avancent** rapidement vers nous. (s'approchent/s'éloignent)

... Les sangliers s'approchent rapidement vers nous. ...

Exercice 2 :

Trouver des synonymes des mots colorés en utilisant les outils de la classe puis les écrire.

a) Joachim **prend** un stylo dans sa trousse.

Synonymes proposés : ramasser - prendre

b) Louise **marche** dans la rue.

Synonymes proposés : avancer - chercher

Outils utilisés : table

Exercice 3 :

Chercher dans la liste le synonyme de chaque verbe.

Hurler - parler - murmurer

a) discuter / parler

b) chuchoter / murmurer

c) crier / Hurler

Exercice 4 :

Trouver dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

Exemple : **J'accepte !** - Je pleure ! - **Je valide !**

a) Je pratique de la danse. / Je fais de la danse. / J'aime la danse.

b) Je saute par dessus une flaque. / J'enjambe une flaque. / Je bondis par dessus une flaque.

c) Je saute dans la piscine. / Je plonge dans la piscine. / Je nage dans la piscine

A19 :

Exercice 1 :

Remplacer le mot en couleur par son synonyme et écrire la nouvelle phrase.

a) Lucile marche **lentement** sur le trottoir. (doucement/rapidement)

Lucile marche doucement

b) Une jeune femme porte un **chapeau** pour se protéger du soleil. (couvre-chef/manteau)

Une jeune femme porte un couvre-chef

c) Les sangliers **s'avancent** rapidement vers nous. (s'approchent/s'éloignent)

Les sangliers s'approchent rapidement vers nous

Exercice 2 :

Trouver des synonymes des mots colorés en utilisant les outils de la classe puis les écrire.

a) Joachim **prend** un stylo dans sa trousse.

Synonymes proposés : attraper

b) Louise **marche** dans la rue.

Synonymes proposés : arpenter

Outils utilisés :

Exercice 3 :

Chercher dans la liste le synonyme de chaque verbe.

Hurler-parler-murmurer

a) discuter / parler

b) chuchoter / murmurer

c) crier / hurler

Exercice 4 :

Trouver dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

Exemple : **J'accepte !** - Je pleure ! - **Je valide !**

a) Je pratique de la danse. / Je fais de la danse. / J'aime la danse.

b) Je saute par dessus une flaque. / J'enjambe une flaque. / Je bondis par dessus une flaque.

c) Je saute dans la piscine. / Je plonge dans la piscine. / Je nage dans la piscine

A20 :

Exercice 1 :

Remplacer le mot en couleur par son synonyme et écrire la nouvelle phrase.

a) Lucile marche **lentement** sur le trottoir. (doucement/rapidement)

Lucile marche doucement sur le trottoir.

b) Une jeune femme porte un **chapeau** pour se protéger du soleil. (couvre-chef/manteau)

Une jeune femme porte un couvre-chef pour se protéger du soleil.

c) Les sangliers **s'avancent** rapidement vers nous. (s'approchent/s'éloignent)

Les sangliers s'approchent rapidement vers nous.

Exercice 2 :

Trouver des synonymes des mots colorés en utilisant les outils de la classe puis les écrire.

a) Joachim **prend** un stylo dans sa trousse.

Synonymes proposés : ramasse - ramasser

b) Louise **marche** dans la rue.

Synonymes proposés : balentille

Outils utilisés : Ma tête

Exercice 3 :

Chercher dans la liste le synonyme de chaque verbe.

Hurler-parler-murmurer

a) discuter / parler

b) chuchoter / murmurer

c) crier / Hurler

Exercice 4 :

Trouver dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

Exemple : **J'accepte !** - Je pleure ! - **Je valide !**

a) Je pratique de la danse. / Je fais de la danse. / J'aime la danse.

b) Je saute par dessus une flaque. / J'enjambe une flaque. / Je bondis par dessus une flaque.

c) Je saute dans la piscine. / Je plonge dans la piscine. / Je nage dans la piscine

A21 :

Exercice 1 :

Remplacer le mot en couleur par son synonyme et écrire la nouvelle phrase.

a) Lucile marche **lentement** sur le trottoir. (**doucement**/rapidement)

.....

b) Une jeune femme porte un **chapeau** pour se protéger du soleil. (**couvre-chef**/manteau)

.....

c) Les sangliers **s'avancent** rapidement vers nous. (**s'approchent**/s'éloignent)

.....

Exercice 2 :

Trouver des synonymes des mots colorés en utilisant les outils de la classe puis les écrire.

a) Joachim **prend** un stylo dans sa trousse.

Synonymes proposés : **ramasse**

b) Louise **marche** dans la rue.

Synonymes proposés :

Outils utilisés :

Exercice 3 :

Chercher dans la liste le synonyme de chaque verbe.

Hurler-parler-murmurer

a) **discuter** /

b) **chuchoter** /

c) **crier** /

Exercice 4 :

Trouver dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

Exemple : **J'accepte !** - Je pleure ! - **Je valide !**

a) Je pratique de la danse. / Je fais de la danse. / J'aime la danse.

b) Je saute par dessus une flaque. / J'enjambe une flaque. / Je bondis par dessus une flaque.

c) Je saute dans la piscine. / Je plonge dans la piscine. / Je nage dans la piscine

B1 :

Exercice 1 :

Remplacer le mot en couleur par son synonyme et écrire la nouvelle phrase.

a) Lucile marche **lentement** sur le trottoir. (doucement/rapidement)

Lucile marche doucement dans le trottoir.

b) Une jeune femme porte un **chapeau** pour se protéger du soleil. (couvre-chef/manteau)

Une jeune femme porte un couvre-chef.

c) Les sangliers **s'avancent** rapidement vers nous. (s'approchent/s'éloignent)

Les sangliers s'approchent rapidement vers nous.

Exercice 2 :

Trouver des synonymes des mots colorés en utilisant les outils de la classe puis les écrire.

a) Joachim **prend** un stylo dans sa trousse.

Synonymes proposés : *empoigner saisir*

b) Louise **marche** dans la rue.

Synonymes proposés : *démarche baladement*

Outils utilisés : *Aur dinateur*

Exercice 3 :

Chercher dans la liste le synonyme de chaque verbe.

Hurler-parler-murmurer

a) discuter / *parler*

b) chuchoter / *murmurer*

c) crier / *hurler*

Exercice 4 :

Trouver dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

Exemple : **J'accepte !** - Je pleure ! - **Je valide !**

a) Je pratique de la danse. / Je fais de la danse. / J'aime la danse.

b) Je saute par dessus une flaque. / J'enjambe une flaque. / Je bondis par dessus une flaque.

c) Je saute dans la piscine. / Je plonge dans la piscine. / Je nage dans la piscine

B2 :

Exercice 1 :

Remplacer le mot en couleur par son synonyme et écrire la nouvelle phrase.

- a) Lucile marche **lentement** sur le trottoir. (doucement/rapidement)

Lucile marche doucement sur le trottoir.

- b) Une jeune femme porte un **chapeau** pour se protéger du soleil. (couvre-chef/manteau)

Une jeune femme porte un couvre-chef pour se protéger du soleil.

- c) Les sangliers **s'avancent** rapidement vers nous. (s'approchent/s'éloignent)

Les sangliers s'approchent rapidement vers nous.

Exercice 2 :

Trouver des synonymes des mots colorés en utilisant les outils de la classe puis les écrire.

- a) Joachim **prend** un stylo dans sa trousse.

Synonymes proposés : agripper, flayer, charger, empoigner, empoigner, happer, pincer, saisir, tenir, toucher.

- b) Louise **marche** dans la rue.

Synonymes proposés : être florisant, accider, accepter, acquiescer, adhérer.

Outils utilisés : Ordinateur

Exercice 3 :

Chercher dans la liste le synonyme de chaque verbe.

Hurler-parler-murmurer

- a) discuter / Hurler

- b) chuchoter / parler

- c) crier / murmurer

Exercice 4 :

Trouver dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

Exemple : **J'accepte !** - Je pleure ! - **Je valide !**

- a) Je pratique de la danse. / ~~Je fais de la danse.~~ / J'aime la danse.

- b) Je saute par dessus une flaque. / J'enjambe une flaque. / Je bondis par dessus une flaque.

- c) Je saute dans la piscine. / Je plonge dans la piscine. / Je nage dans la piscine

B3 :

Exercice 1 :

Remplacer le mot en couleur par son synonyme et écrire la nouvelle phrase.

a) Lucile marche **lentement** sur le trottoir. (doucement/rapidement)

... Lucile marche doucement sur le trottoir.

b) Une jeune femme porte un **chapeau** pour se protéger du soleil. (couvre-chef/manteau)

... Une jeune femme porte un couvre-chef pour se protéger du soleil.

c) Les sangliers **s'avancent** rapidement vers nous. (s'approchent/s'éloignent)

... Les sangliers s'approchent rapidement vers nous.

Exercice 2 :

Trouver des synonymes des mots colorés en utilisant les outils de la classe puis les écrire.

a) Joachim **prend** un stylo dans sa trousse.

Synonymes proposés : ramasse, attraper.

b) Louise **marche** dans la rue.

Synonymes proposés : avance, déplace.

Outils utilisés : dictionnaire.

Exercice 3 :

Chercher dans la liste le synonyme de chaque verbe.

Hurler-parler-murmurer

a) discuter / parler

b) chuchoter / murmurer

c) crier / hurler

Exercice 4 :

Trouver dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

Exemple : **J'accepte !** - Je pleure ! - **Je valide !**

a) Je pratique de la danse. / Je fais de la danse. / J'aime la danse.

b) Je saute par dessus une flaque. / J'enjambe une flaque. / Je bondis par dessus une flaque.

c) Je saute dans la piscine. / Je plonge dans la piscine. / Je nage dans la piscine.

B4 :

Exercice 1 :

Remplacer le mot en couleur par son synonyme et écrire la nouvelle phrase.

a) Lucile marche **lentement** sur le trottoir. (doucement/rapidement)

..... Lucile marche doucement sur le trottoir.

b) Une jeune femme porte un **chapeau** pour se protéger du soleil. (couvre-chef/manteau)

..... Une jeune femme porte un couvre-chef pour se protéger du soleil.

c) Les sangliers **s'avancent** rapidement vers nous. (s'approchent/s'éloignent)

..... Les sangliers s'approchent rapidement vers nous.

Exercice 2 :

Trouver des synonymes des mots colorés en utilisant les outils de la classe puis les écrire.

a) Joachim **prend** un stylo dans sa trousse.

Synonymes proposés : saisir
.....

b) Louise **marche** dans la rue.

Synonymes proposés : avancer
.....

Outils utilisés : Aurélie
.....

Exercice 3 :

Chercher dans la liste le synonyme de chaque verbe.

Hurler-parler-murmurer

a) discuter / parler
.....

b) chuchoter / murmurer
.....

c) crier / hurler
.....

Exercice 4 :

Trouver dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

Exemple : **J'accepte !** - Je pleure ! - **Je valide !**

a) Je pratique de la danse. / Je fais de la danse. / J'aime la danse.

b) Je saute par dessus une flaque. / J'enjambe une flaque. / Je bondis par dessus une flaque.

c) Je saute dans la piscine. / Je plonge dans la piscine. / Je nage dans la piscine

B5 :

Exercice 1 :

Remplacer le mot en couleur par son synonyme et écrire la nouvelle phrase.

- a) Lucile marche **lentement** sur le trottoir. (doucement/rapidement)

Lucile marche doucement sur le trottoir.

- b) Une jeune femme porte un **chapeau** pour se protéger du soleil. (couvre-chef/manteau)

Une jeune femme porte un couvre-chef.

- c) Les sangliers **s'avancent** rapidement vers nous. (s'approchent/s'éloignent)

Les sangliers s'approchent rapidement vers nous.

Exercice 2 :

Trouver des synonymes des mots colorés en utilisant les outils de la classe puis les écrire.

- a) Joachim **prend** un stylo dans sa trousse.

Synonymes proposés : ramasser, tirer, saisir, occuper

- b) Louise **marche** dans la rue.

Synonymes proposés : cheminer, rouler, déployer

Outils utilisés : ordinateur

Exercice 3 :

Chercher dans la liste le synonyme de chaque verbe.

Hurler-parler-murmurer

- a) discuter / ... parler

- b) chuchoter / ... murmurer

- c) crier / ... hurler

Exercice 4 :

Trouver dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

Exemple : **J'accepte !** - Je pleure ! - **Je valide !**

- a) Je pratique de la danse. / Je fais de la danse. / J'aime la danse.

- b) Je saute par dessus une flaque. / J'enjambe une flaque. / Je bondis par dessus une flaque.

- c) Je saute dans la piscine. / Je plonge dans la piscine. / Je nage dans la piscine

B6 :

Exercice 1 :

Remplacer le mot en couleur par son synonyme et écrire la nouvelle phrase.

- a) Lucile marche **lentement** sur le trottoir. (doucement/rapidement)

Lucile marche doucement sur le trottoir.

- b) Une jeune femme porte un **chapeau** pour se protéger du soleil. (couvre-chef/manteau)

Une jeune femme porte un couvre-chef pour se protéger du soleil.

- c) Les sangliers **s'avancent** rapidement vers nous. (s'approchent/s'éloignent)

Les sangliers s'approchent rapidement vers nous.

Exercice 2 :

Trouver des synonymes des mots colorés en utilisant les outils de la classe puis les écrire.

- a) Joachim **prend** un stylo dans sa trousse.

Synonymes proposés : ~~attrape~~ ramasse

- b) Louise **marche** dans la rue.

Synonymes proposés : avance / marche

Outils utilisés : rien / dictionnaire

Exercice 3 :

Chercher dans la liste le synonyme de chaque verbe.

Hurler-parler-murmurer

- a) discuter / ... parler

- b) chuchoter / ... murmurer

- c) crier / ... hurler

Exercice 4 :

Trouver dans chaque série les deux phrases qui ont le même sens.

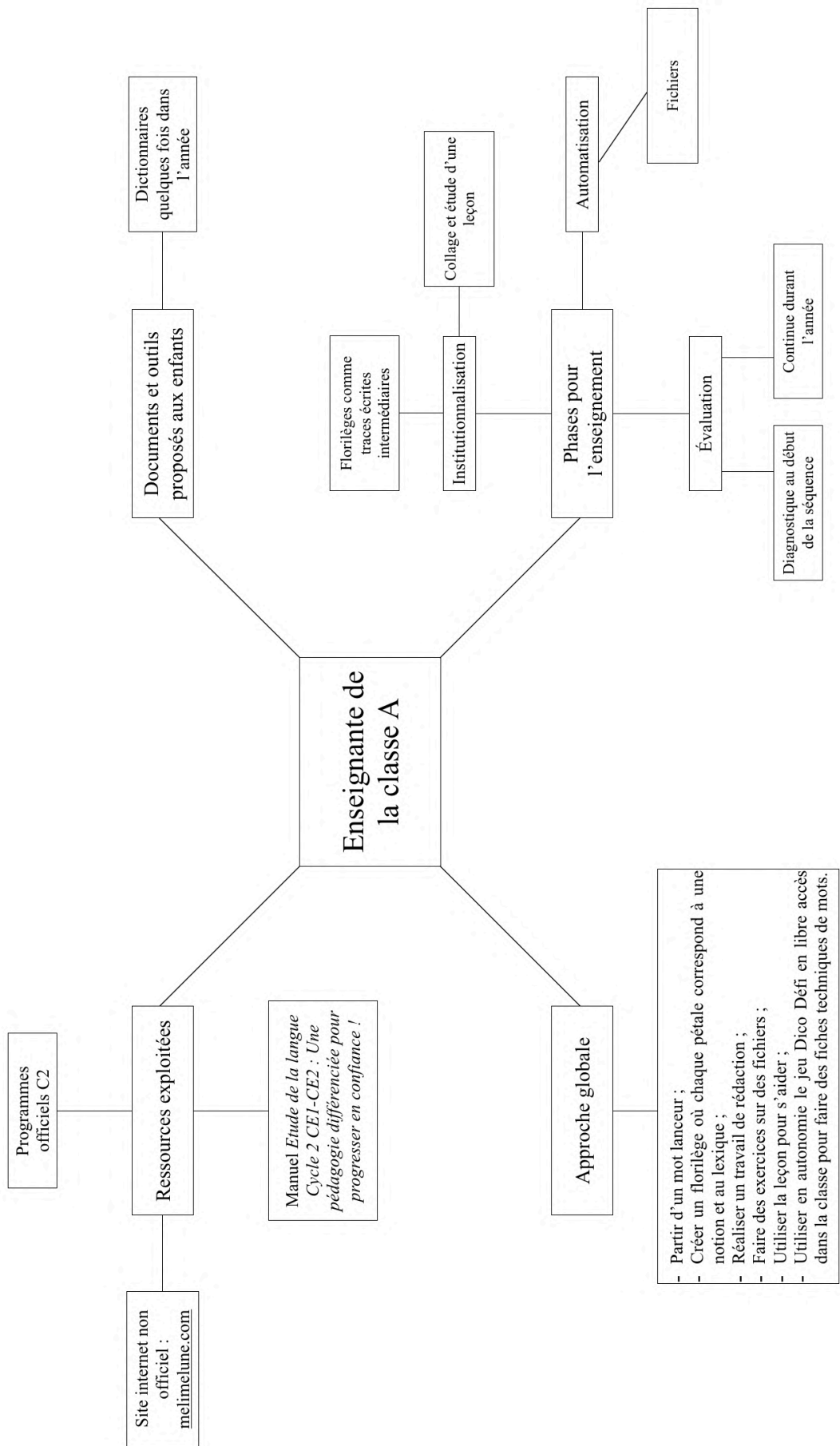
Exemple : **J'accepte !** - Je pleure ! - **Je valide !**

- a) Je pratique de la danse. / Je fais de la danse. / J'aime la danse.

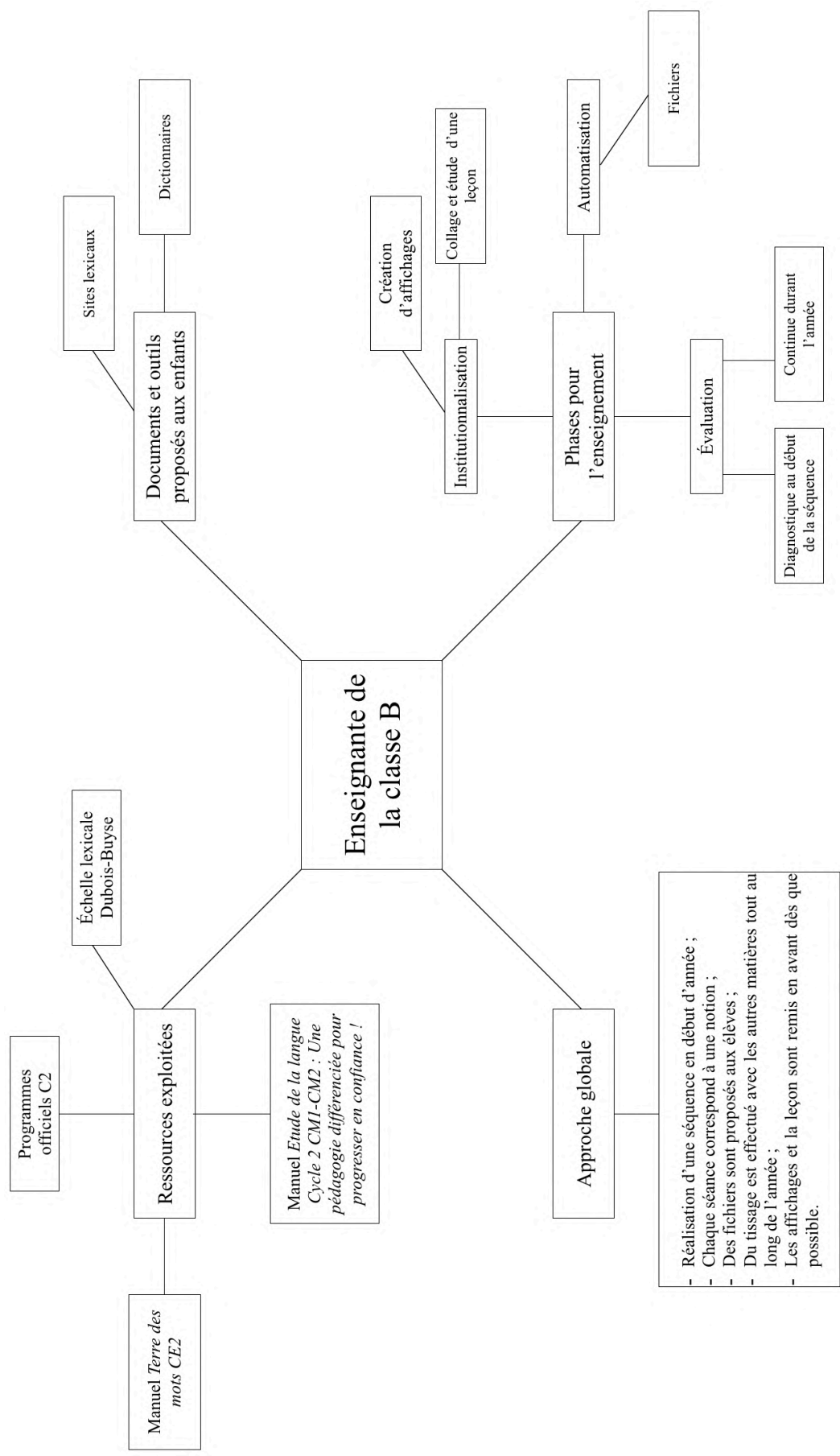
- b) Je saute par dessus une flaque. / J'enjambe une flaque. / Je bondis par dessus une flaque.

- c) Je saute dans la piscine. / Je plonge dans la piscine. / Je nage dans la piscine.

Annexe 12 : carte heuristique de l’entretien 1 avec l’enseignante de la classe A



Annexe 13 : carte heuristique de l'entretien 1 avec l'enseignante de la classe B



Annexe 14 : tableau récapitulatif des effectifs des classes A et B

Population	Nombre d'élèves	Nombre de filles	Nombre de garçons	Nombre d'élèves maintenus	Nombres d'élèves à besoins spécifiques
Classe A	23	13	10	2	1
Classe B	23 dont 17 CM1 et 6 CE2	9 dont 6 CM1 et 3 CE2	14 dont 11 CM1 et 3 CE2	2 CM1 ; 0 CE2	2 CM1 ; 0 CE2
Effectifs totaux	46 CM1 et CE2 ; 29 CE2	22 CM1 et CE2 ; 16 CE2	24 CM1 et CE2 ; 13 CE2	4 CM1 et CE2 ; 2 CE2	3 CM1 et CE2 ; 1 CE2

Annexe 15 : grille comparative des propositions menées par les enseignantes

Classes		A	B
S E Q U E N C E S	Nombre de séances	1 avec en son sein la notion de synonymie + moments décrochés	1 dédiée + moments décrochés
	Périodes/durées	3 pour la séance ; toute l'année pour les moments décrochés	1 pour la séance dédiée ; toute l'année pour les moments décrochés
	Ressources exploitées	- Programmes officiels C2 - Brandicourt, A., Moriceau, A., & Dillé, M. (2020). Etude de la langue Cycle 2 CE1-CE2 : Une pédagogie différenciée pour progresser en confiance ! - M. (2017, 9 avril). <i>Un mot, des mots : projet de vocabulaire</i>. Mélimélune. https://www.melimelune.com/2014/07/27/un-mot-des-mots-projet-de-vocabulaire/	- Programmes officiels C2 - Brandicourt, A., Moriceau, A., & Dillé, M. (2019). Etude de la langue Cycle 3 CM1-CM2 : Une pédagogie différenciée pour progresser en confiance ! - Bentolila, A. (2014). <i>Terre des mots CE2</i>. Livre du maître. Per la Scuola elementare.
	Usage d'une ou de plusieurs listes lexicales	Non	- Utilisation de l'échelle Dubois-Buyse au maximum (en fonction des contraintes et des exercices).
	Traces écrites	- Réalisation de florilèges - Collage d'une leçon	- Collage de la même leçon mais sans les illustrations - Mise en place d'affichages
	Évaluations	- Diagnostique au début de la séquence - Continue durant l'année par le biais de la compétence lexicale	- Diagnostique au début de la séquence - Continue durant l'année par le biais de la compétence lexicale

Annexe 16 : grille comparative des activités proposées dans les classes

Classes	Activités proposées							
	Nature/ Description	Modalités		Notions étudiées	Nature des mots proposés	Supports	Posture enseignante et actions menées	Éléments complé- mentaires
		Temporelles	Action- nelles					
A	Grand déballage sur un mot	1 à 2 séance(s) ou lors des moments décrochés	Brainstorming sur un mot thématique puis classement/ catégorisation de ceux verbalisés par les élèves dans un florilège. Réalisation d'une rédaction et des exercices	- Synonymie - Champ lexical - Antonymie - Hyperonymie/ hyponymie	Les mots utilisés comme lanceurs sont des verbes tels que « voyager »	TBI, cahiers de brouillon pour le travail de rédaction, polycopié MDI/ SEJER partie lexicale pour des exercices	Posture d'accompagnement. L'enseignante limite les gestes d'étayage pour laisser plus « d'espace » aux élèves pour s'exprimer et réfléchir sur la langue. Elle sollicite aussi les petits parleurs.	Des groupes de niveaux sont parfois réalisés si des écarts sont trop présents.
	Exercices	Au sein d'une séance	Sélectionner le synonyme d'un mot au sein d'une liste de propositions (plus ou moins riche) puis réécrire une phrase en l'insérant	Synonymie	Adjectifs ou participes passés (avec des valeurs adjectivales) : « soigné », « concentré », « discret » ...	Fichier MDI/ SEJER	Posture d'accompagnement pour la réalisation de l'exercice. Approche frontale pour la correction.	La notion est travaillée en même temps que d'autres comme l'antonymie ou les champs lexicaux.
		Au sein d'une séance	Entourer dans un texte ou une liste des mots d'un même champ lexical (ainsi que donner des synonymes de certains mots à l'oral)	Champ lexical et oralement la synonymie	Noms communs : « cartables », « école », « élève », « tableau » ...	Fichier MDI/ SEJER	Posture d'accompagnement pour la réalisation de l'exercice. Approche frontale pour la correction.	
		Au sein d'une séance	Barrer les mots intrus (au sein de champs lexicaux) et donner lors de la correction des synonymes de manière orale.	Champ lexical et oralement la synonymie	Noms communs et quelques verbes : « collègue », « tailler », « classeur »...	Fichier MDI/ SEJER	Posture d'accompagnement pour la réalisation de l'exercice. Approche frontale pour la correction.	

	Au sein d'une séance	Ajouter des préfixes/suffixes à des radicaux pour former de nouveaux mots	Construction/formation des mots	Noms communs et verbes : « ordre/désordre », « adroit/maladroit », « ranger/déranger » ...	Fichier MDI/SEJER	Posture d'accompagnement pour la réalisation de l'exercice. Approche frontale pour la correction.	
	Au sein d'une séance	Ecrire un synonyme ou un antonyme de mots	Synonymie/antonymie	Noms communs/adjectifs : « descendants », « âgé »...	Fichier MDI/SEJER	Posture d'accompagnement pour la réalisation de l'exercice. Approche frontale pour la correction.	
	Au sein d'une séance	Relier des phrases à leur niveau de langue	Différents types de langages	Les mots mis en avant sont des noms : « grand-père », « papi »...	Fichier MDI/SEJER	Posture d'accompagnement pour la réalisation de l'exercice. Approche frontale pour la correction.	Cette notion est parfois travaillée lors d'autres exercices de manière orale.
	Moment décroché	Dico défi : trouver des mots dans un dictionnaire et noter certains de leurs synonymes/antonymes pour faire des fiches techniques.	Utilisation du dictionnaire/synonymie/antonymie	Toutes les natures (hors articles, pronoms ou conjonctions) mais majoritairement des noms communs.	Document plastifié en libre accès	Posture d'accompagnement si nécessaire. Les enfants travaillent normalement en autonomie.	

B	Exercices oraux	Moment décroché	Tissage oral dans différentes activités tout au long de l'année	Questionnement oral dans toutes les matières.	Toutes les natures (hors articles, pronoms ou conjonctions) mais majoritairement des noms communs présents dans les listes lexicales adaptées aux élèves.	Aucun support.	Posture d'accompagnement ou d'étayage lors de certains moments.	
	Exercices	Séquence, séance 1	Entourer des mots avec des sens proches (synonymes)	Synonyme	Noms communs/adjectifs. Certains sont présents dans liste Dubois Buyse (échelons 12 à 15) : « joie »...	Fichier personnel	Posture d'accompagnement pour la réalisation de l'exercice. Approche frontale pour la correction.	Du surétayage peut être effectué avec des élèves en situation de très grande difficulté. Des dictionnaires et les ordinateurs sont en libre accès pour que les élèves puissent les utiliser. Ils peuvent aussi travailler en formant des binômes hétérogènes pour les niveaux.
		Séquence, séance 1	Relier des mots synonymes	Synonyme	Noms communs/adjectifs qualificatifs. Certains sont présents dans liste Dubois Buyse (échelons 12 à 15) : « besoin », « magnifique »...	Fichier personnel	Posture d'accompagnement pour la réalisation de l'exercice. Approche frontale pour la correction.	Du surétayage peut être effectué avec des élèves en situation de très grande difficulté. Des dictionnaires et les ordinateurs sont en libre accès

	Séquence, séance 1	Étude de textes avec des sens proches et contenant de nombreux synonymes, présence de questions sur la compréhension .	Synonymie	Verbes/ noms communs : « écrire/ rédiger », « préparer/ faire », « réussir/ arriver », « maîtresse/ enseignant e »...	Fichier personnel	Posture d’accompagnement pour la réalisation de l’exercice. Approche frontale pour la correction.	pour que les élèves puissent les utiliser. Ils peuvent aussi travailler en formant des binômes hétérogènes pour les niveaux. Ils peuvent aussi utiliser les affichages de la classe ou des livres de la bibliothèque (avec un thème commun à celui étudié dans les exercices).
	Séquence, séance 1	Étude des variations de sens entre différents synonymes. Utilisation d’une forme de grille sémique rattachée à la température.	Synonymie	Adjectifs qualificatifs : « brûlant » , « bouillant », « chaud » ...	Fichier personnel	Posture d’accompagnement pour la réalisation de l’exercice. Approche frontale pour la correction.	
	Séquence, séance 1	Étude d’un texte et transformation des mots par leurs synonymes.	Synonymie	Adjectifs qualificatif /participes passés : « stressée »...	Fichier personnel	Posture d’accompagnement pour la réalisation de l’exercice. Approche frontale pour la correction.	
	Séquence, séance 1	Création d’un exercice sur la synonymie à proposer à ses pairs	Synonymie	Les élèves choisissent les mots. Les natures sont variables.	Fichier personnel	Posture d’accompagnement pour la réalisation de l’exercice. Approche frontale pour la correction.	
	Séquence, séances 2/3/4/5	Ce principe de fonctionnement est repris pour travailler les autres notions indépendamment (hors moments de tissage) : antonymie, champs lexicaux, construction/formation des mots...					

Annexe 17 : grille comparative des propositions des manuels

Manuels	Notion étudiée en contexte/ hors contexte	Exercices	
		Formes	Exemples de mots proposés
- Bentolila, A. (2014). Terre des mots CE2. Livre du maître. Per la Scuola elementare.	En contexte	Fiches techniques sur un thème/sujet et/ou récit fictif -8/10 lignes-. Les élèves sont amenés à identifier les mots synonymes et/ou à en trouver en leurs seins à partir de questions sur la compréhension globale (questions 1, 2, 3, 4, 5, 6, p.185 ; je lis/j'écris p.186).	« Bête/animal » ; « fourrure/pelage » ; « camoufler/cacher » ; « grandes/hautes » ; « bête/stupide » ; « bazar/fouillis » ...
		Proposition de mots étiquettes. Les élèves sont sensés retrouver/identifier des synonymes (ils s'aident d'un texte ; voir question 7 p.185).	« Cacher/dissimuler » ; « nourrir/alimenter » ; « saisir/prendre » ; « savourer/déguster »
		Trouver des paires de synonymes en fonction de personnages/identifier des paires de synonymes/non synonymes (9, 10 p.185).	« Effrayant/terrifiant » ; « minuscule/petit » ; « hurler/crier » ; « gigantesque/immense » ; « déguerpir/fuir » ...
		Trouver des phrases possédant le même sens/ trouver des synonymes de mots dans un texte très court -3/4/5 lignes maximum- (ou en produire en utilisant des synonymes pour, par exemple, limiter les répétitions). Utilisation du lexique mental direct (8 p.185 ; 9, je lis p.186 ; 10, 16, 17, 18 p.187).	« J'ai hâte de partir/ je suis impatient de partir » ; « on parle bien ; on s'exprime bien » ...
		Questions sur la notion globale de synonymie, l'une pour faire apparaître les liens de sens et l'autre pour la classe grammaticale (11, 12 p.185).	« Chuchoter/murmurer » pour le sens ; « chaleur /chaud » pour la classe.
	Hors contexte	Trouver des synonymes d'un mot puis comparer les réponses avec ses pairs (1, p.186).	Mots pour les recherches : « bête/bouillant/drôle/s'amuser/aimer »
		Sélectionner dans une liste des synonymes pour chaque mot/trouver des couples de synonymes. (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 p.186 ; 11, 12, 13, 14, 15 p.187).	Des exercices sont uniquement sur des noms/verbes/adjectifs. Puis, cela est mélangé.

- Braillet-Pasquereau, P., Garcia-Madon, C., Gastellier-Massias, M., Lavenka, A. & Castera, C. (2017). <i>Etude de la langue CE2 Interlignes</i>. Sed.	En contexte	Deux récits fictifs sont présentés. Les élèves sont amenés à identifier les mots synonymes et/ou à en trouver en leurs seins à partir de questions sur la compréhension globale (Petit problème, p.148).	« Offert/donné » ; « magnifique/beau » ; « album/livre » ; « superbes/jolies » ; « précise/explique » ; « hâte/pressée » ; ...
		Sélectionner une proposition de synonyme pour un mot en s'appuyant sur le sens d'une phrase (test, p.148).	« Prend/utilise/ conduit » ; « prendre/ manger /boire » ; ...
		Trouver des synonymes d'un mot en utilisant son lexique mental (aucune proposition) et en s'appuyant sur une phrase donnée (3, 10 p.149).	« S'amuse/jouent/ se disputent » ; « livre/ album /manuel » ; « beau/ pluvieux /ensoieillé » ...
		Réécrire une phrase en mettant des synonymes de certains mots. Ces derniers sont donnés sous la forme d'une liste (4, 9 p.149)/ même principe avec un texte (autour des textes, p.150).	« Grand/vaste » ; « grand/célèbre » ; « grand/important » ; « grand/adulte » ; ...
	Hors contexte	Associer des mots synonymes/réunir des séries de synonymes (1, 2, 7, 8 p.149).	« Manger/se nourrir » ; « la nourriture/ l'alimentation » ; « l'organisme/ le corps » ...
		Retrouver les mots non-synonymes intrus ou indiquer s'il s'agit de synonymes (5, 11, p.149 ; 2 p.50).	« Interroger/questionner/ répondre /demander » ; « maigre/menu/mince/ petit » ; ...
		Retrouver un mot et certains de ses synonymes au sein de mots mêlés (12 p.149).	« Livre » puis « ouvrage » ; « bouquin » ...
		Sélectionner des synonymes adaptés au type de langage souhaité (6 p.149).	« Cher grand père » / « bonjour monsieur » / « salut » ...

Annexe 18 : recueil des résultats de l'exercice 1

Classe	Sexe	Phrase a) adverbe <i>lentement</i>		Phrase b) nom commun <i>chapeau</i>		Phrase c) verbe <i>avancer</i>		
		Réponse : <i>rapidement</i>	Réponse : <i>doucement</i>	Réponse : <i>couvre-chef</i>	Réponse : <i>manteau</i>	Réponse : <i>s'approchent</i>	Réponse : <i>s'éloignent</i>	Autre réponse
A1	F	x			x		x	
A2	G		x	x		x		
A3	F		x		x	x		
A4	F		x		x	x		
A5	F		x	x		x		
A6	G		x	x		x		
A7	F		x	x		x		
A8	F		x	x		x		
A9	G	x		x		x		
A10	G		x	x				x <i>Avancer</i>
A11	G	x		x		x		
A12	F		x	x		x		
A13	G		x	x		x		
A14	F		x	x		x		
A15	F		x	x		x		
A16	F		x	x		x		
A17	G		x	x		x		
A18	F		x	x				
A19	F		x	x		x		
A20	G		x	x		x		
A21	G		x	x		x		
B1	F		x	x		x		
B2	F		x	x		x		
B3	G		x	x		x		
B4	F		x	x		x		
B5	G		x	x		x		
B6	G		x		x			x <i>Rapprocher</i>

Élèves groupés								
Total A	F	1	11	9	3	10	1	0
	G	2	7	9	0	8	0	1
	F/G	3	18	18	3	18	1	1
Total B	F	0	3	3	0	3	0	0
	G	0	3	2	1	2	0	1
	F/G	0	6	5	1	5	0	1
Total A/B	F	1	14	12	3	13	1	0
	G	2	10	11	1	10	0	2
	F/G	3	24	23	4	23	1	2

Annexe 19 : recueil des résultats de l'exercice 2

Élèves		Phrase a) Verbe <i>prendre</i>					Phrase b) Verbe <i>marcher</i>					Phrases a)/b)			
Classes	Sexe	Nombre de propositions	Nombre de mots synonymes en contexte proposés	Mots synonymes proposés	Nombre de mots non synonymes proposés	Mots non synonymes proposés	Nombre de propositions	Nombre de mots synonymes proposés	Mots synonymes proposés	Nombre de mots non synonymes en contexte proposés	Mots non synonymes proposés	Nombre total de propositions	Mots proposés	Nombre d'outils utilisés	Nature des outils utilisés
A1	F	1	1	attraper	0	/	1	0	/	1	courir	2	Attraper/courir	0	Proposition de sa « tête »
A2	G	1	0	/	1	Ramasser	1	0	/	1	Verbe courir	2	Ramasser/courir	1	Dictionnaire
A3	F	1	1	attraper	0	/	1	1	avancer	0	/	2	Attraper/avancer	0	/
A4	F	1	0	/	1	donner	1	0	/	1	courir	2	Donner/courir	0	Proposition de sa « tête »
A5	F	1	0	/	1	ramasser	1 (groupe ment de deux mots)	0	/	1	Marche arrière	2	Ramasser/marche arrière	1	Dictionnaire

A6	G	1	0	/	1	ramasser	1	0	/	1	Marcher	2	Ramasser/marcher	0	/
A7	F	2	0	/	2	ramasser/reprendre	2	2	Avancer/promener	0	/	4	Ramasser / reprendre /avancer/ promener	0	Proposition de sa « tête »
A8	F	1	0	/	1	piquer	1	1	promener	0	/	2	Piquer/promener	0	Proposition de sa « tête »
A9	G	1	1	attraper	0	/	1	0	/	1	Marche à pied	2	Attraper/marche à pied	1	Dictionnaire
A10	G	1	1	attraper	0	/	1	1	avancer	0	/	2	Attraper/avancer	1	Dictionnaire
A11	G	2	0	/	2	Reprendre/ramasser	1	0	/	1	Marché	3	Reprendre/ramasser/marché	0	/
A12	F	2	0	/	2	Ramasser/emporter	1	0	/	1	Reculer	3	Ramasser / emporter/ reculer	1	Dictionnaire
A13	G	2	0	/	2	Ramasser/prendre	1	1	Avancer	0	/	3	Ramasser /prendre/ avancer	0	Proposition de sa « tête »
A14	F	1	0	/	1	Ramasser	2	1	Avancer	1	Reculer	3	Ramasser /avancer/ reculer	0	/
A15	F	1	1	Attraper	0	/	1	1	Avancer	0	/	2	Attraper/avancer	0	Proposition de sa « tête »
A16	F	1	0	/	1	Cueillir	1	1	Balader	0	/	2	Cueillir/balader	1	Dictionnaire
A17	G	2	0	/	2	Ramasser/emporter	1	0	/	1	Reculer	3	Ramasser / emporter/ reculer	1	Dictionnaire
A18	F	2	0	/	2	Ramasser/prendre	2	1	Avancer	1	Chercher	4	Ramasser /prendre/ avancer/ marcher	0	Proposition de sa « tête »
A19	F	1	1	Attraper	0	/	1	1	Avancer	0	/	2	Attraper/marcher	0	/
A20	G	2	0	/	2	Reprendre/ramasser	1	0	/	1	Ralentir	3	Reprendre/ramasser/ ralentir	0	Proposition de sa « tête »
A21	G	1	0	/	1	Ramasser	0	0	/	0	/	1	Ramasser	0	/
B1	F	2	2	Empoigner/saisir	0	/	2	1	Balader	1	Démarche	4	Empoigner/saisir/ balader/ démarche	1	Ordinateur

B2	F	10	3	Attraper/ empoigner/ saisir	7	Agripper/ charger/ emporter/ happer/ pincer/ tenir/ toucher	5	0	/	5	Floris sant/ accéder/ accepter/ acquiescer / adhérer	15	Agripper/ attraper/ charger/ empoigner/ emporter/ happer/ pincer/ saisir/ tenir/ toucher/ florissant /accéder/ accepter/ acquiesce r /adhérer	1	Ordinateur
B3	G	2	1	attraper	1	Ramasser	2	2	Avancer/ déplacer	0	/	4	Ramasser /attraper/ avancer/ déplacer	1	Dictionnaire
B4	F	1	1	Saisir	0	/	1	1	Avancer	0	/	2	Saisir/ avancer	1	Ordinateur
B5	G	4	0	/	4	Ramasser/ tirer/ « pagner »/occuper	3	2	Avancer/ déplacer	1	Courir	7	Ramasser /tirer/ « pagner »/ occuper/ Avancer/ courir/ déplacer	1	Ordinateur
B6	G	1	0	/	1	Ramasser	2	1	Avancer	1	Ramper	3	Ramasser /avancer/ ramper	1	Dictionnaire
Élèves groupés															
Class e A	F	15	4	Attraper*4	11	Donner/ ramasser* 5/ reprendre/ piquer/ emporter/ cueillir/ prendre	15	9	avancer*6/ promener*2/ balader	6	Courir *2/ marche arrière / reculer*2/ chercher	30	Attraper* 4/ Donner/ ramasser *5/ reprendre /piquer/ emporter/ cueillir/ prendre/ avancer* 6/ promener *2/ balader/ Courir*2/ marche arrière/ reculer*2 /chercher	3	Dictionnaire *3
	G	13	2	Attraper*2	11	Ramasser *7/ reprendre *2/ prendre/ emporter	8	2	Avancer*2	6	Courir / marcher/ marche à pied/ marché/ reculer/ ralentir	21	Attraper* 2/ Ramasser *7/ reprendre *2/ prendre/ emporter/ Avancer* 2/Courir/ marcher/ marche à pied/ marché/ reculer/ ralentir	4	Dictionnaire *4

	F/G	28	6	Attrap er*6	22	Ramasser *12/ reprendre *3/ emporter* 2/ prendre*2 /piquer/ cueillir/ donner	23	11	avanc er*8/ prome ner*2/ balade r	12	Ralent ir/ courir *3/ march e arrière / recule r*3/ cherch er/ march er/ march e à pied/ march é	51	Attraper* 6/ Ramasser *12/ reprendre *3/ emporter *2/ prendre* 2/piquer/ cueillir/ donner/ avancer* 8/ promener *2/ balader/ Ralentir/ courir*3/ marche arrière/ reculer*3 / chercher/ marcher/ marche à pied/ marché	7	Diction naire *7
Class e B	F	13	6	Attrap er/ empoi gner* 2/ saisir* 3	7	Agripper/ charger/ emporter/ happer/ pincer/ tenir/ toucher	8	2	Avanc er/ balade r	6	Déma rche/ floriss ant/ accéd er/ accept er/ acquie scer/ adhére r	21	Attraper/ empoign er*2/ saisir*3/ Agripper/ charger/ emporter/ happer/ pincer/ tenir/ toucher/ Avancer/ balader/ Démarch e/ florissant /accéder/ accepter/ acquiesce r/adhérer	3	Ordin ateur* 3
	G	7	1	Attrap er	6	Ramasser *3/tirer/ « pagner »/occuper	7	5	Avanc er*3/ déplac er*2	2	Courir / rampe r	14	Attraper/ Ramasser *3/tirer/ « pagner »/ occuper/ Avancer* 3/ déplacer* 2/Courir/ ramper	3	Ordin ateur/ dictio naire *2

	F/G	20	7	Attraper*2/ empoigner*2/ saisir*3	13	Agripper/ charger/ emporter/ happer/ pincer/ tenir/ toucher/ ramasser*3/tirer/ « pagner »/occuper	15	7	Avancer*4/ déplacer*2/ balader	8	Démarche/ florissant/ accéder/ accepter/ acquiescer/ adhérer/ courir/ ramper	35	Attraper*2/ empoigner*2/ saisir*3/ Agripper/ charger/ emporter/ happer/ pincer/ tenir/ toucher/ ramasser*3/tirer/ « pagner »/ occuper/ Avancer*4/ déplacer*2/ balader/ Démarche/ florissant/ accéder/ accepter/ acquiescer/ adhérer/ courir/ ramper	6	Dictionnaire*2/ ordinateur*4
Class e A/ B	F	28	10	Attraper*5/ empoigner*2/ saisir*3	18	Donner/ ramasser*5/ reprendre/ piquer/ emporter*2/cueillir/ agripper/ charger/ happer/ pincer/ tenir/ toucher/ prendre	23	11	avancer*7/ promener*2/ balader*2	12	Courir*2/ marche arrière/ reculer*2/ chercher/ démarche/ florissant/ accéder/ accepter/ acquiescer/ adhérer	51	Attraper*5/ empoigner*2/ saisir*3/ Donner/ ramasser*5/ reprendre/ piquer/ emporter*2/ cueillir/ agripper/ charger/ happer/ pincer/ tenir/ toucher/ prendre/ avancer*7/ promener*2/ balader*2/ Courir*2/ marche arrière/ reculer*2/ chercher/ démarche/ florissant/ accéder/ accepter/ acquiescer/ adhérer	6	Ordinateur*3/ dictionnaire*3

G	20	3	Attraper*3	17	Ramasser*10/ reprendre*2/ prendre/ emporter/ tirer/ « pagner »/occuper	15	7	Avancer*5/ déplacer*2	8	Courir*2/ marcher/ marche à pied/ marché/ reculer/ ralentir/ ramper	35	Attraper*3/ Ramasser*10/ reprendre*2/ prendre/ emporter/ tirer/ « pagner »/ occuper/ Avancer*5/ déplacer*2/ Courir*2/ marcher/ marche à pied/ marché/ reculer/ ralentir/ ramper	7	Ordinateur/ dictionnaire*6
F/G	48	12	Attraper*8/ empoigner*2/ saisir*3	35	Ramasser*15/ reprendre*3/ emporter*3/ prendre*2/ /piquer/ cueillir/ donner/ agripper/ charger/ happer/ pincer/ tenir/ toucher/ tirer/ « pagner »/occuper	38	18	Courir/ avancer*12/ promener*2/ balader*2/ déplacer*2	20	Ralentir/ courir*4/ ramper/ démarche/ florissant/ accéder/ accepter/ acquiescer/ adhérer/ marche arrière/ reculer*3/ chercher/ marcher/ marche à pied/ marché	86	Attraper*8/ empoigner*2/ saisir*3/ Ramasser*15/ reprendre*3/ emporter*3/ prendre*2/ piquer/ cueillir/ donner/ agripper/ charger/ happer/ pincer/ tenir/ toucher/ tirer/ « pagner »/ occuper/ Courir/ avancer*12/ promener*2/ balader*2/ déplacer*2/ Ralentir/ courir*4/ ramper/ démarche/ florissant/ accéder/ accepter/ acquiescer/ adhérer/ marche arrière/ reculer*3/ chercher/ marcher/ marche à pied/ marché	13	Dictionnaire*9/ ordinateur*4

Annexe 20 : recueil des résultats de l'exercice 3

Élèves		Mot a) verbe <i>discuter</i>				Mot b) verbe <i>chuchoter</i>				Mot c) verbe <i>crier</i>			
Class e	Sexe	Répons e : <i>hurler</i>	Répons e : <i>parler</i>	Répons e <i>murmurer</i>	Répons e autre	Répons e : <i>hurler</i>	Répons e : <i>parler</i>	Répons e : <i>murmurer</i>	Répons e autre	Répons e : <i>hurler</i>	Répons e : <i>parler</i>	Répons e : <i>murmurer</i>	Répons e autre
A1	F		x					x		x			
A2	G		x					x		x			
A3	F		x					x		x			
A4	F				x <i>Chuchoter</i>				x <i>Discuter</i>				x <i>Parler</i>
A5	F		x					x		x			
A6	G		x						x <i>Chuter</i>	x			
A7	F		x			x						x	
A8	F		x					x		x			
A9	G		x					x		x			
A10	G		x					x		x			
A11	G		x					x		x			
A12	F		x					x		x			
A13	G		x					x		x			
A14	F		x					x		x			
A15	F		x					x		x			
A16	F		x					x		x			
A17	G		x					x		x			
A18	F		x					x		x			
A19	F		x					x		x			
A20	G		x					x		x			
A21	G		x	x				x		x			
B1	F		x					x		x			
B2	F	x					x					x	
B3	G		x					x		x			
B4	F		x					x		x			
B5	G		x					x		x			

B6	G		x					x		x			
Élèves groupés													
Total A	F	0	11	0	1	1	0	10	1	10	0	1	1
	G	0	9	1	0	0	0	8	1	9	0	0	0
	F/G	0	20	1	1	1	0	18	2	19	0	1	1
Total B	F	1	2	0	0	0	1	2	0	2	0	1	0
	G	0	3	0	0	0	0	3	0	3	0	0	0
	F/G	1	5	0	0	0	1	5	0	5	0	1	0
Total A/B	F	1	13	0	1	1	1	12	1	12	0	2	1
	G	0	12	1	0	0	0	11	1	12	0	0	0
	F/G	1	25	1	1	1	1	23	2	24	0	2	1

Annexe 21 : recueil des résultats de l'exercice 4

Élèves		Série a) : 1 - Je pratique de la danse/ 2 - Je fais de la danse/ 3 - J'aime la danse.			Série b) : 1 - Je saute par dessus une flaque/ 2 - J'enjambe une flaque/ 3 - Je bondis par dessus une flaque.			Série c) : 1 - Je saute dans la piscine/ 2 - Je plonge dans la piscine/ 3 - Je nage dans la piscine.		
Classe	Sexe	Réponse : 1/2	Réponse : 1/3	Réponse : 2/3	Réponse : 1/2	Réponse : 1/3	Réponse : 2/3	Réponse : 1/2	Réponse : 1/3	Réponse : 2/3
A1	F	x			x			x		
A2	G	x				x		x		
A3	F			x	x				x	
A4	F			x			x			x
A5	F			x			x			x
A6	G	x				x		x		
A7	F			x	x					x
A8	F	x				x		x		
A9	G	x				x		x		
A10	G		x			x			x	
A11	G	x				x		x		
A12	F	x				x		x		
A13	G	x				x		x		
A14	F	x				x		x		

A15	F	x				x		x		
A16	F		x				x		x	
A17	G	x				x		x		
A18	F			x			x			x
A19	F	x					x	x		
A20	G		x				x	x		
A21	G		x			x		x		
B1	F		x		x			x		
B2	F		x			x		x		
B3	G	x				x		x		
B4	F	x				x		x		
B5	G	x				x		x		
B6	G	x			x				x	
Élèves groupés										
Total A	F	6	1	5	3	4	5	6	2	4
	G	6	3	0	0	8	1	8	1	0
	F/G	12	4	5	3	12	6	14	3	4
Total B	F	1	2	0	1	2	0	3	0	0
	G	3	0	0	1	2	0	2	1	0
	F/G	4	2	0	2	4	0	5	1	0
Total A/ B	F	7	3	5	4	6	5	9	2	4
	G	9	3	0	1	10	1	10	2	0
	F/G	16	6	5	5	16	6	19	4	4

Annexe 22 : évolution de l'acquisition des sous-compétences et de la compétence principale rattachées à l'usage de la synonymie

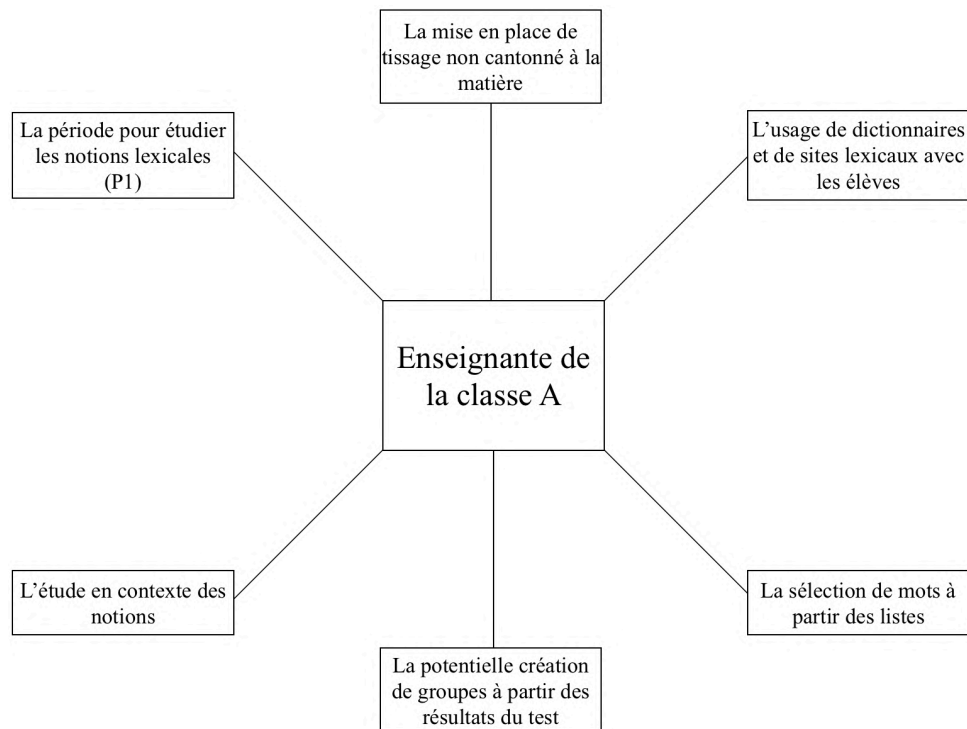
Élèves	Évolution de l'acquisition des sous-compétences			
	Sous-compétence 1	Sous-compétence 2	Sous-compétence 3	Sous-compétence 4
A1	NA	ECA	A	ECA
A2	A	NA	A	A

A3	ECA	A	A	NA
A4	ECA	NA	NA	NA
A5	A	NA	A	NA
A6	A	NA	ECA	A
A7	A	ECA	ECA	NA
A8	A	ECA	A	A
A9	ECA	ECA	A	A
A10	ECA	A	A	ECA
A11	ECA	NA	A	A
A12	A	NA	A	A
A13	A	ECA	A	A
A14	A	ECA	A	A
A15	A	A	A	A
A16	A	ECA	A	NA
A17	A	NA	A	A
A18	ECA	ECA	A	NA
A19	A	A	A	ECA
A20	A	NA	A	ECA
A21	A	NA	ECA	ECA
B1	A	ECA	A	ECA
B2	A	NA	NA	ECA
B3	A	ECA	A	A
B4	A	A	A	A
B5	A	ECA	A	A
B6	ECA	ECA	A	ECA

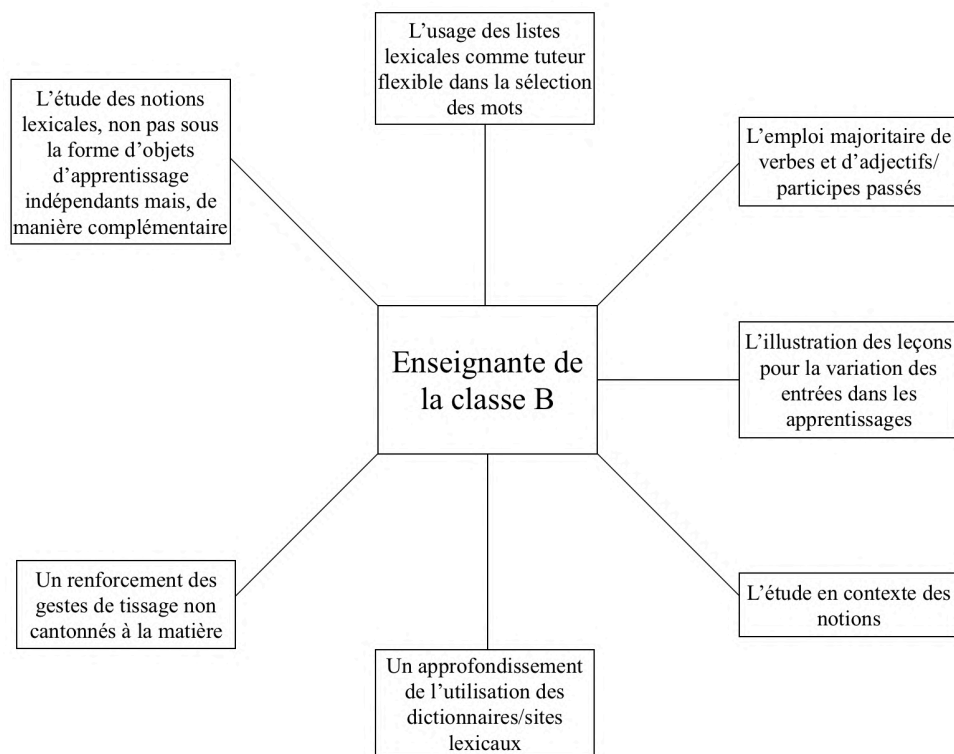
Sigles utilisés :

- EAC : En cours d'acquisition ;
- A : acquise ;
- NA : non acquise.

Annexe 23 : carte heuristique de l'entretien 2 avec l'enseignante de la classe A



Annexe 24 : carte heuristique de l'entretien 2 avec l'enseignante de la classe B



Bibliographie

- Ajar, D., Dassa, C. & Gougeon, H. (2009). L'échantillonnage et le problème de la validité externe de la recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(1), 3-21. <https://doi.org/10.7202/900396ar>.
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100. <https://www.jstor.org/stable/41201986>.
- Barberio, V. & Monti, A. (2014). Réseaux sémantiques et légitimité du discours organisationnel : une illustration empirique. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, 12, 7-25. <https://doi.org/10.4000/communiquer.1181>.
- Benaych, P., Bentolila, A., Binisti, P., Descouens, M. & Snégaroff, S. (2014). *Terre des mots CE2*. Nathan.
- Bentolila, A. (2011, novembre). *Le vocabulaire : pour dire et lire*. Eduscol.education.fr. Consulté le 22 décembre 2021, à l'adresse https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/13/6/Alain_Bentolila_111202_avec_couv_201136.pdf.
- Bentolila, A. (2014). *Terre des mots CE2*. Livre du maître. Per la Scuola elementare.
- Boisseau, P. (2011, novembre). *Comment enseigner le vocabulaire en maternelle*. Eduscol.education.fr. Consulté le 19 décembre 2021, à l'adresse https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/58/0/Philippe_Boisseau_111208_C_201580.pdf.
- Bouysse, V. (2019). Des espaces pour apprendre : le cas de l'école élémentaire. *Administration & Éducation*, 162, 65-70. <https://doi.org/10.3917/admed.162.0065>.
- Braillet-Pasquereau, P., Garcia-Madon, C., Gastellier-Massias, M., Lavenka, A. & Castera, C. (2017). *Etude de la langue CE2 Interlignes*. Sed.

- Branca-Rosoff, S., Reboul-Touré, S., & Pagnier, T. (2008). Linguistique de corpus et didactique du lexique : la mise en mots des sensations dans une classe de CE1. In Grossmann, F., & Plane, S. (Eds.), *Les apprentissages lexicaux : Lexique et production verbale*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14558>.
- Brandicourt, A., Moriceau, A., & Dillé, M. (2020). *Etude de la langue Cycle 2 CE1-CE2 : Une pédagogie différenciée pour progresser en confiance !*.
- Brandicourt, A., Moriceau, A., & Dillé, M. (2019). *Etude de la langue Cycle 3 CM1-CM2 : Une pédagogie différenciée pour progresser en confiance !*.
- Bruner, J. (2006). La culture, l'esprit, les récits. *Enfance*, 58, 118-125. <https://doi.org/10.3917/enf.582.0118>.
- Bucheton, D. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543>.
- Cassereau-Stoyanov, H., & Canteloube, H. B. (2017). Se représenter, concevoir et conceptualiser des exercices de français : ce qu'en disent les auteurs d'un manuel. *Repères*. <https://doi.org/10.4000/reperes.1211>.
- Cellier, M. (2011, novembre). *Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire*. [Eduscol.education.fr](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf). Consulté le 18 décembre 2021, à l'adresse https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf.
- *Décret n° 2015-372*. (2015). Dans www.legifrance.gouv.fr (MENE1506516D).
- Delvolvé, N. (2005). *Tous les élèves peuvent apprendre, aspects psychologiques et ergonomiques des apprentissages*. Paris : Hachette Éducation.

- Déro, M. & Fenouillet, F. (2014). Estimation du vocabulaire encyclopédique scolaire mémorisé à l'école élémentaire. *Bulletin de psychologie*, 530, 127-141. <https://doi-org.ezpupv.scdi-montpellier.fr/10.3917/bupsy.530.0127>.
- Doquet, C. (2011). Les écrits intermédiaires au cycle 3 pour penser et apprendre. *Le français aujourd'hui*, 174, 57-68. <https://doi.org/10.3917/lfa.174.0057>.
- Duchacek, O. (1962). L'homonymie et la polysémie. *Vox Romanica*, 21, 49. <https://www.proquest.com/openview/6679d34eba36ffacd590289b7605492e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1818563>.
- Duscherer, K., Khan, A., & Mounoud, P. (2009). Recueil d'associations verbales chez des enfants de 5 à 11 ans pour 76 verbes d'action en langue Française = Word association norms for 76 French action verbs in 5 to 11 years old children. *Swiss Journal of Psychology / Schweizerische Zeitschrift Für Psychologie / Revue Suisse de Psychologie*, 68(2), 113-117. <https://doi-org.ezpum.scdi-montpellier.fr/10.1024/1421-0185.68.2.113>.
- Elalouf, M. L., Gomila, C., Bourhis, V., Péret, C., Avezard-Roger, C., & Gourdet, P. (2017). Le rôle du maître dans l'étude de la langue au CP : description et analyse de pratiques différenciées. *Repères*, 55, 183-204. <https://doi.org/10.4000/reperes.1167>.
- El Berhoumi, M. (2016). La liberté pédagogique. Dans M., Delgrange, X. & Detroux, L, *Les grands arrêts du droit de l'enseignement*, 45-58. Larcier.
- Forget, A. (2008). Importer le concept d'institutionnalisation en classe de français : peut-on créer les conditions d'une migration heureuse ? *Les Dossiers Des Sciences de l'éducation*, 20, 55-75.
- Fradin, B. (2003). Lexème et règles morphologiques. Dans B. Fradin, *Nouvelles approches en morphologie*, 235-261. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Garcia-Debanc, C. & Gangneux, M. (2015). L'Enseignement de la synonymie à l'école primaire : État des lieux et recherches innovantes pour une articulation entre enseignement du lexique et

production écrite. Éla. *Études de linguistique appliquée*, 178, 143-164. <https://doi.org/10.3917/ela.178.0143>.

- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, 163-183. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1732>.
- Imbs, P. (1974). *Trésor de la langue française* (Centre nationale de la recherche scientifique). Centre de recherche pour un Trésor de la langue française.
- Kleiber, G. (1988). Prototype, Stéréotype : un air de famille ?. *Documentation et recherche en linguistique allemande contemporaine*, 38(1), 1-61. <https://doi.org/10.3406/drlav.1988.1064>.
- Lahire, B. (2001). Uniquement dans la classe B, des affichages sont dédiés aux notions lexicales dont la synonymie (annexe 8). Ils. *Revue Française de Pédagogie*, 135, 151-161.
- Laparra, M. (2012). Une étude de cas : le lexique d'une classe de cours préparatoire en ZEP. *Pratiques*, 155-156, 257-278. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3483>.
- Lehmann, A. (2011,novembre). *Idées reçues sur le lexique : un obstacle à l'enseignement du lexique dans les classes*. [eduscol.education.fr](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/56/7/Alise_Lehmann_111202_avec_couv_201567.pdf). Consulté le 21 décembre 2021, à l'adresse https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/56/7/Alise_Lehmann_111202_avec_couv_201567.pdf.
- Masseron, C. (2009). Présentation. Les paradoxes de la synonymie. *Pratiques*, 141-142, 3-8. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1260>.
- MENRS. (2016). *Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : Éléments pour l'appréciation du niveau de maîtrise satisfaisant en fin de cycle 2*.
- MENRS. (2016). *Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : Éléments pour l'appréciation du niveau de maîtrise satisfaisant en fin de cycle 3*.

- MENRS. (2022, octobre). *L'évaluation des acquis des élèves du CP au lycée*. Education.gouv.fr <https://www.education.gouv.fr/l-evaluation-des-acquis-des-eleves-du-cp-au-lycee-12089>.
- MENRS. (2022, avril). PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves) Education.gouv.fr. <https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558>.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Attendus de fin d'année au CE2 en français*. <https://eduscol.education.fr/document/13954/download>.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020, juillet). *Programme du cycle 1* (BOEN n°31).
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020, juillet). *Programme du cycle 2* (BOEN n°31).
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020, juillet). *Programme du cycle 3* (BOEN n°31).
- Montésinos-Gelet, I. (1999). La construction de la dimension phonogrammique du français écrit. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 1(1), 91-107. <https://doi.org/10.3406/dsedu.1999.882>.
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 188, 65-77. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-1-page-65.htm?contenu=article>.
- Nonnon, E. (2012). La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première. *Repères* [En ligne], 46 | 2012, mis en ligne le 15 décembre 2014, consulté le 26 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org.ezpum.scdi-montpellier.fr/reperes/88> ; DOI : <https://doi-org.ezpum.scdi-montpellier.fr/10.4000/reperes.88>.

- Oléron, P. (s. d.). *L'acquisition du langage*. Persée. https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1967_num_20_255_7308.
- Pellat, J. & Fonvielle, S. (2022). *Le Grevisse de l'enseignant - Grammaire de référence* (2e éd.). Magnard.
- Perea, F. (2016). Nature et technologie langagière dans les dialogues oraux homme-machine. *Communication*. <https://doi.org/10.4000/communication.6763>.
- Picoche, J. (1993). La cohérence des polysèmes : un outil pour débloquent l'enseignement du vocabulaire. *Repères*, 8 (Pour une didactique des activités lexicales à l'école), 11-28.
- Picoche, J. & MENJS. (2011). Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école. *Eduscol.education.fr*. Consulté le 14 juin 2022, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/document/15619/download>.
- Rey, A. (1991). *Le Grand Robert*. Le Robert.
- Roubaud, M. N., & Sardier, A. (2020). Déplier le mot : deux dispositifs d'apprentissage du lexique en faveur du réemploi. Le cas du verbe supporter. *Repères*, 61, 35-55. <https://doi.org/10.4000/reperes.2552>.
- Sardier, A. (2015). *Construire la compétence lexicale : quelle place en didactique pour le cotexte ?* [Thèse de doctorat]. Université Grenoble Alpes.
- Savignac, E., Andonova, Y., Lénel, P., Monjaret, A., & Seurrat, A. (2017b). *Le travail de la gamification : enjeux, modalités et rhétoriques de la translation du jeu au travail*. Peter Lang.
- Scheidecker, C. (2011). *Mémorisation du lexique : apport des neurosciences cognitives* [Mémoire de master Master 1 recherche]. Université Stendhal Grenoble 3.
- Steiner, S. (2010). Philosophie, technologie et cognition : état des lieux et perspectives. *Intellectica*, 1-2, 7-40.

- Stiegler, B. (1998). Leroi-Gourhan : l'inorganique organisé. *Les Cahiers de médiologie*, 6(2), 187. <https://doi.org/10.3917/cdm.006.0187>.
- Vialles, C. & Caron, J. (2008). *Vocabulaire CE2*. Retz.
- Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage*.