

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF : Mention premier degré

Titre du mémoire

Le lexique des émotions au CE2 :
l'apprentissage explicite favorise-t-il les
performances des élèves par rapport à
l'apprentissage implicite ?

Présenté par

Maëlis Vermorel

Mémoire encadré par

Karine BONNAL
Bénédicte PARMENTIER

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
BONNAL Karine	Encadrante
PARMENTIER Bénédicte	Co-encadrante

Soutenu le : 23/06/2021



ENSEIGNER

ÉDQUER

FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE

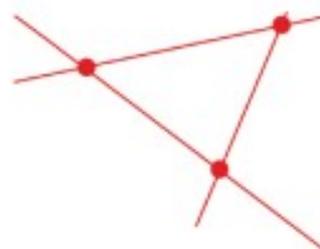
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]

ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX

MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES



Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e

Maëlis Vermorel

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

Le lexique des émotions au CE2 : l'apprentissage explicite favorise-t-il les performances des élèves par rapport à l'apprentissage implicite ?

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

*Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J
http://ent-utm.univ-tlse2.fr/profils/prevention-du-plagiat-294275.kjsp?RH=accueil_entPers*

Fait à

Villeneuve-Tolosane

le

19/06/2021

Signature de l'étudiant.e

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier Karine Bonnal, ma directrice de recherche, pour son accompagnement, ses précieux conseils et sa bienveillance tout au long de la rédaction de ce mémoire. J'aimerais également remercier Bénédicte Parmentier, ma codirectrice de recherche, pour m'avoir aiguillée dans la conception de mes dispositifs d'enseignement et m'avoir orientée vers de nombreux albums de littérature jeunesse tous plus exaltants les uns que les autres.

Je voudrais aussi remercier les enseignants ayant accepté de mener mes séquences d'apprentissage, ainsi que leurs élèves qui m'ont permis de lire et d'analyser leurs écrits.

Je remercie ma famille pour sa présence, son soutien sans faille et pour l'intérêt qu'elle a porté à mon travail de recherche.

Enfin, je souhaite remercier mes amis pour leur écoute et leur soutien. Je remercie tout particulièrement Vincent, fidèle relecteur et désormais collègue, sur qui j'ai toujours pu compter pour des conseils avisés ou une oreille attentive.

SOMMAIRE

Introduction.....	1
1 Le lexique à l'école.....	5
1.1 Quelques notions de linguistique.....	5
1.1.1 Vous avez dit lexique ?.....	5
1.1.2 Qu'est-ce qu'un mot ?.....	5
1.2 L'apprentissage du lexique.....	6
1.2.1 Vocabulaire passif et actif : l'encodage du lexique dans la mémoire.....	6
1.2.2 Les inégalités et difficultés liées à l'apprentissage du lexique.....	7
1.3 Comment favoriser l'apprentissage du lexique ?.....	8
1.3.1 Ce qu'en disent les programmes d'enseignement de l'école élémentaire.....	8
1.3.2 L'enseignement explicite et l'enseignement implicite.....	9
1.3.3 Le travail de réflexion sur la langue.....	10
1.3.4 Outils pour l'apprentissage du lexique.....	11
1.3.5 Focus sur la production écrite.....	13
1.4 Des supports et des thèmes au service de l'apprentissage du lexique.....	14
1.4.1 La place de l'album.....	14
1.4.2 L'intérêt du lexique des émotions.....	15
2 Choix méthodologiques : apprendre le lexique des émotions au CE2.....	16
2.1 Choix du niveau des élèves.....	16
2.2 Choix de l'album.....	17
2.3 Explicite, implicite : comparaison de dispositifs d'apprentissage.....	18
2.3.1 L'évaluation diagnostique.....	18
2.3.2 Deux dispositifs d'enseignement : explicite et implicite.....	18

2.4 La production écrite : un outil d'analyse des données et de comparaison des dispositifs.....	20
2.4.1 Analyse a priori.....	21
3 Résultats.....	23
3.1 Résultats des évaluations diagnostiques des classes A et B.....	23
3.1.1 Résultats de l'évaluation diagnostique de la classe A.....	23
3.1.2 Résultats de l'évaluation diagnostique de la classe B.....	25
3.2 Résultats des productions écrites des classes A et B.....	26
3.2.1 Résultats des productions écrites de la classe A.....	26
3.2.2 Résultats des productions écrites de la classe B.....	27
4 Analyse des résultats.....	28
4.1 Description des classes participantes : les biais de comparaison.....	28
4.2 Analyse des évaluations diagnostiques des classes A et B.....	30
4.3 Analyse des productions écrites des classes A et B.....	32
4.3.1 Comparaison du réinvestissement du lexique de l'album <i>Chien Bleu</i> dans les productions écrites.....	35
4.3.2 Comparaison des autres mots et expressions appartenant au champ lexical des émotions utilisés dans les productions écrites.....	37
4.3.3 Analyse de la maîtrise syntaxique du lexique utilisé dans les productions écrites.....	39
4.4 Analyse générale des résultats.....	41
Conclusion.....	43
Bibliographie.....	46
Articles.....	46
Rapports.....	47
Textes institutionnels.....	47

Annexes.....	49
Annexe 1 : L'outil de la fleur (Cellier, 2011).....	49
Annexe 2 : Fiche de préparation de la séance d'évaluation diagnostique.....	50
Annexe 3 : Fiche d'évaluation diagnostique à remplir par les élèves.....	51
Annexe 4 : Fiche de préparation séance 1 dispositif A.....	52
Annexe 5 : Fiche de préparation séance 2 dispositif A.....	53
Annexe 6 : Fiche de préparation séance 3 dispositif A.....	54
Annexe 7 : Fiche de préparation séance 1 dispositif B.....	55
Annexe 8 : Fiche de préparation séance 2 dispositif B.....	56
Annexe 9 : Questionnaire de compréhension de l'album séance 2 dispositif B.....	57
Annexe 10 : Fiche de préparation séance 3 dispositif B.....	58
Annexe 11 : Fiche de préparation tâche de production écrite.....	59

INTRODUCTION

Depuis le début du 21^{ème} siècle, des enquêtes nationales et internationales ayant pour objectif d'évaluer les acquis des élèves sont menées en France et dans d'autres pays. Toutes ces enquêtes n'étudient pas les mêmes domaines, mais beaucoup d'entre elles s'intéressent au niveau de compréhension de l'écrit des élèves. C'est le cas du PIRLS (Programme International de Recherche en Lecture Scolaire), une enquête pilotée par l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) qui évalue les élèves de primaire de différents pays sur le niveau de compréhension en lecture. Au niveau national, c'est la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance) qui mesure les acquis des élèves français en fin de primaire dans le cadre du CEDRE (Cycle des Évaluations Disciplinaires Réalisées sur Échantillon), notamment en compréhension de l'écrit. Si une note d'information de la DEPP relative à l'évolution de la maîtrise de la langue des élèves entre 2009 et 2015 a établi que le niveau en compréhension de l'écrit et en étude de la langue restait stable, ce n'est pas ce qui transparaît des résultats de l'évaluation PIRLS de 2016. Non seulement le score obtenu par la France (511 points) est nettement inférieur à la moyenne des autres pays européens (541 points), mais il est également en baisse continue depuis la première évaluation PIRLS de 2001¹.

Mais comment expliquer ces résultats ? Les enseignants français interrogés lors du PIRLS 2016 mettent en évidence « *un développement professionnel restreint par rapport aux autres pays* » (DEPP, 2017). En effet, 38 % des écoliers français auraient des enseignants n'ayant participé à aucune formation relative à l'enseignement de la compréhension de l'écrit, contre 22 % en moyenne pour les autres pays européens. En outre, les enseignants français déclarent proposer moins d'activités pour aider à la compréhension de l'écrit que les enseignants des autres pays interrogés, ce qui pourrait également expliquer l'écart de niveau entre la France et les autres pays de l'OCDE.

¹ En 2001, le score obtenu par la France était de 525 points, contre 522 points en 2006 et 520 points en 2011.

Mais selon Crinon (2011), l'étendue du vocabulaire d'un individu serait l'une des conditions essentielles à la compréhension d'un texte. Les difficultés des élèves relatives à la compréhension de l'écrit pourraient donc avoir pour origine une mauvaise appréciation et analyse du lexique d'un texte, c'est pourquoi nous nous intéresserons dans cet écrit à l'apprentissage du lexique.

En effet, les enjeux relatifs à la maîtrise de la langue et notamment à l'étendue du vocabulaire sont nombreux. Le lexique est l'ensemble de « mots » qui constitue la langue, ce qui fait qu'il concerne tous les aspects de l'étude de la langue que sont le langage oral, la lecture et le langage écrit. La richesse du vocabulaire, c'est à dire la sous-partie du lexique que s'approprie et utilise un individu, est par ailleurs primordiale, non seulement pour l'insertion sociale et professionnelle, mais aussi car plus le vocabulaire d'un individu est précis et abondant, plus il sera à même de catégoriser, décrire et appréhender le monde avec finesse (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020). En outre, l'étendue du vocabulaire des enfants qui rentrent en classe de CP joue un rôle déterminant dans l'apprentissage de la lecture (Bentolila, 2011 ; Crinon, 2011). En effet, lorsqu'un élève qui ne dispose pas d'un lexique mental suffisant tente de décoder un texte, « *la maîtrise du code écrit le conduit alors à produire uniquement du bruit et non du sens* » (Bentolila, 2011, p. 4). Si l'élève ne parvient pas à associer la graphie au sens au fur et à mesure de ses tentatives, il pourrait se décourager et développer des réticences à lire, c'est pourquoi l'acquisition lexicale est un enjeu de taille avant même l'entrée à l'école élémentaire. D'autre part, Bentolila (2007) constate qu'en fin de CE1, certains élèves connaissent environ 3000 mots radicaux (c'est à dire sans prendre en compte les mots obtenus par suffixation et dérivation) alors que d'autres en connaissent environ 8000. L'enseignement du lexique doit donc être poursuivi tout au long du cycle 2 pour éviter que ces écarts ne se creusent et pour permettre aux élèves connaissant moins de mots d'enrichir leur vocabulaire.

Le Ministère de l'Éducation Nationale a conscience des enjeux que représente la maîtrise de la compréhension de l'écrit et du vocabulaire. Suite à la parution des résultats PIRLS 2016, le Ministre de l'Éducation Nationale a tenu une conférence de

presse dans laquelle il a exposé les mesures qui seraient prises pour fournir aux élèves de meilleures conditions d'apprentissage : dédoublement des classes de CP et de CE1 des Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP), mise à des disposition de progressions annuelles claires pour aider les professeurs à mieux accompagner les élèves et création d'un plan de formation en lecture de 9h pour les professeurs des écoles (Blanquer , 2017). Le Ministère de l'Éducation Nationale met également à disposition sur son site d'accompagnement pédagogique, Éduscol, de nombreuses ressources didactiques, notamment relatives à l'enseignement et à l'apprentissage du lexique puisqu'il est « *un élément essentiel de la langue française* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020, p.5).

Ces documents d'accompagnement, le programme d'enseignement du cycle 2 (2015), et la littérature scientifique (Cellier, 2011 ; Grossmann, 2018) affirment que l'acquisition du lexique se fait à la fois de manière implicite et explicite, et que si un apprentissage implicite du lexique est inévitable et demeure essentiel, le lexique doit faire l'objet d'un enseignement explicite et progressif, adapté au niveau des élèves. Mais existe-t-il une démarche plus efficace que l'autre ? Nous faisons l'hypothèse qu'un enseignement explicite du lexique est plus efficace qu'un enseignement implicite du lexique en nous appuyant sur Grossmann (2018), qui avance que c'est en réfléchissant sur la langue de manière explicite que l'on développe une conscience morphologique et sémantique permettant l'appropriation du lexique chez les élèves.

Pour vérifier notre hypothèse, nous comparerons deux dispositifs d'apprentissage. Le premier, correspondant à un apprentissage dit explicite, consistera en une tâche de catégorisation de mots extraits d'un album de littérature jeunesse et suivi d'une tâche de production écrite qui permettra d'évaluer la qualité de la compréhension et de la mémorisation des mots par les élèves. Le deuxième dispositif, qui relèvera d'un apprentissage implicite, consistera en une séquence de compréhension et en la lecture répétée du même album de littérature jeunesse que le premier dispositif. Il sera également suivi d'une tâche de production écrite qui permettra elle aussi d'apprécier la qualité de la compréhension et de la mémorisation du lexique par les élèves.

En ce qui concerne le choix du lexique qui sera étudié dans ces dispositifs, le programme d'enseignement du cycle 2 (2015) met en lumière l'intérêt de connaître le vocabulaire des sentiments et des émotions. Un enseignement spécifique du lexique des émotions permettrait aux élèves de mieux les comprendre et de mettre un mot sur ce qu'ils ressentent, ce qui favoriserait le partage et la capacité à s'exprimer dans le cadre de différentes disciplines (éducation physique et sportive, arts plastiques, éducation musicale, enseignement moral et civique).

Nous comparerons ainsi dans cet écrit les effets de chaque dispositif sur la production écrite à travers l'utilisation de l'album *Chien Bleu* (Nadja, 1989) qui est intéressant du point de vue du lexique des émotions.

Dans une première partie, nous commencerons par préciser des notions de linguistique relatives au lexique avant de nous intéresser à la manière dont le lexique est encodé dans la mémoire et aux difficultés que peut poser son enseignement. Nous verrons ensuite comment favoriser l'apprentissage du lexique en nous basant sur les textes officiels du Ministère de l'Éducation Nationale et sur les travaux de nombreux chercheurs, qui proposent des outils concrets que les enseignants peuvent utiliser. Suite à cela, nous étudierons l'intérêt de travailler sur un album de littérature jeunesse et sur la pertinence d'étudier le lexique des émotions.

Nous expliquerons ensuite dans une deuxième partie pourquoi nous avons choisi de travailler sur l'album *Chien Bleu* (Nadja, 1989) avec des élèves de CE2, avant de décrire plus en détail comment nous avons testé notre hypothèse. Pour cela, nous décrirons tout d'abord l'évaluation diagnostique auxquelles les deux classes participant à ce travail de recherche ont été soumises afin d'apprécier le niveau initial des élèves en ce qui concerne la maîtrise du lexique des émotions. Nous nous pencherons ensuite sur les deux dispositifs d'apprentissage – l'un explicite, l'autre implicite – que nous avons conçus pour vérifier notre hypothèse. Nous parlerons dans le même temps la production écrite, une activité qui nous a permis d'évaluer l'effet de chaque dispositif sur les apprentissages en comparant les performances des élèves, et évoquerons les critères qui nous ont permis de comparer les travaux des élèves.

Nous présenterons les résultats des évaluations diagnostiques et des productions écrites dans une troisième partie, avant de les analyser dans une quatrième partie pour valider ou invalider notre hypothèse.

1 LE LEXIQUE À L'ÉCOLE

1.1 Quelques notions de linguistique

1.1.1 Vous avez dit lexique ?

Il convient de différencier le lexique du vocabulaire, car si ces termes sont souvent utilisés pour décrire un « ensemble de mots », ils ne font pas tout à fait référence aux mêmes concepts.

Selon Picoche, le lexique correspond à « *l'ensemble des mots faisant partie de la "langue française"* » (2011, p.2), tandis que le vocabulaire est un sous-ensemble du lexique propre à un individu. Le lexique est ainsi un ensemble d'une taille considérable et l'auteure rappelle qu'aucun dictionnaire ne peut dresser une liste exhaustive de ses éléments. Cette distinction terminologique nous paraît intéressante dans le sens où elle permet de comprendre plus finement la question de l'apprentissage du lexique. Nous allons en effet nous intéresser au vocabulaire des élèves et à la manière dont il peut être enrichi d'un lexique nouveau.

De plus, l'utilisation de ces termes varie sensiblement en fonction des auteurs. Grossmann (2018) a par exemple établi la même distinction que Picoche, mais ajoute dans son article que le vocabulaire peut aussi être spécifique à un texte. Il convient ainsi d'être vigilant et d'être au clair sur la définition précise des termes employés.

1.1.2 Qu'est-ce qu'un mot ?

Si le lexique et le vocabulaire correspondent tous deux à un ensemble de *mots*, encore faut-il savoir ce que l'on entend par ce terme un peu flou. En effet, il est d'usage en linguistique de distinguer le signifiant (la forme) du signifié (le sens) d'un mot.

De manière plus récente, Grossmann rappelle les notions de lexème et de mot-forme, un lexème étant une « *forme lexicale simple associant un sens bien spécifié aux différents mots-formes qui ne se distinguent que par la flexion* » (2018, p.2). Il propose par ailleurs la notion d'unité lexicale qui englobe à la fois les lexèmes et les expressions

figées. Par exemple, « pomme de terre » est une unité lexicale composée de trois mots-formes mais qui désigne un référent unique. L'expression « prendre son pied » est elle aussi composée de plusieurs mots-formes, qui, lorsqu'ils sont agencés dans cette locution, désignent une action bien précise et constituent une unité lexicale. Ainsi, cette notion se révèle pratique pour caractériser l'apprentissage du lexique, car nous n'apprenons pas nécessairement les mots-formes séparément les uns des autres. Parfois, plusieurs mots-formes désignent un même référent, et nous les retenons alors de manière agencée. La notion d'unité lexicale sera fréquemment désignée par le terme *mot* au cours de cet écrit afin d'éviter les répétitions.

Maintenant que nous avons défini ce qu'est le lexique, nous allons voir de quelle manière il est organisé et encodé dans la mémoire.

1.2 L'apprentissage du lexique

1.2.1 Vocabulaire passif et actif : l'encodage du lexique dans la mémoire

Pour comprendre comment nous apprenons, mémorisons et utilisons le lexique, il convient tout d'abord de définir ce que la littérature scientifique appelle le « lexique mental ». Bogliotti explique que le lexique mental correspond à « *un vaste ensemble de représentations dont dispose le locuteur à propos des mots de sa langue* » (2012, p.95). Ces représentations sont composées des aspects phonologique, orthographique, morphologique, syntaxique et sémantique des unités lexicales. Ainsi, notre vocabulaire personnel ne se limite pas à une simple connaissance de la prononciation et du sens des mots. Grossmann (2018) rejoint cette idée lorsqu'il explique que la linguistique moderne a pris conscience de la dimension syntaxique des unités lexicales. Cette réalisation a amené les chercheurs à penser le lexique mental non pas comme une masse de mots stockée dans la mémoire, mais comme un ensemble dynamique, complexe et hiérarchisé, composé de réseaux de termes reliés entre eux par des relations de sens (Cellier, 2011 ; Grossmann, 2018).

Mais si des chercheurs (cités par Weinberg, 2007) estiment « *qu'un adulte possède un vocabulaire mental de 50 000 à 100 000 mots* », Weinberg rappelle que « *le nombre de mots que l'on comprend est nettement supérieur au nombre de ceux que l'on utilise* » (2007, p.23). Il convient ainsi d'introduire la distinction entre le vocabulaire actif et le

vocabulaire passif. On appelle en effet « vocabulaire actif » le vocabulaire que l'on connaît suffisamment bien dans toutes ses dimensions pour l'utiliser. A l'inverse, le « vocabulaire passif » désigne un vocabulaire dont on comprend le sens en contexte mais qui n'est pas réinvesti en production. La didactique du lexique va donc s'intéresser à la manière dont on peut rendre le vocabulaire passif, actif, car le réemploi en production, dans des contextes variés, suppose une réelle appropriation du lexique (Grossmann et Sardier, 2010).

Nous allons ainsi nous intéresser aux difficultés que pose cet enseignement ainsi qu'aux pratiques proposées par les chercheurs qui permettraient de favoriser l'apprentissage du lexique.

1.2.2 Les inégalités et difficultés liées à l'apprentissage du lexique

Comme nous l'avons vu, la richesse du lexique mental présente de nombreux enjeux, mais son apprentissage peut poser des difficultés auxquelles les élèves ne font pas tous face de la même manière.

En effet, de nombreux chercheurs ont identifié des inégalités en ce qui concerne la quantité d'unités lexicales connues par les enfants. Il y a pour commencer des inégalités en fonction de l'âge, qui résultent de l'évolution ontogénétique de l'enfant dont le vocabulaire s'enrichit au fur et à mesure qu'il grandit (Bentolila, 2011). Mais le vocabulaire varie également en fonction du milieu social dont les enfants sont issus, et les écarts s'accroissent dès la fin du cycle 2 (Bentolila, 2011 ; Crinon, 2011). Ce phénomène serait en partie dû à la fréquence d'exposition aux textes écrits dès la petite enfance, Sénéchal (2000) ayant mis en évidence « *un lien statistique entre fréquence et variété des lectures aux jeunes enfants par les parents et étendue du vocabulaire de l'enfant* » (cité par Crinon, 2011, p.5).

Par ailleurs, certains élèves seraient en mesure d'acquérir du vocabulaire en lisant régulièrement, mais tous ne sont pas égaux face à la lecture. En effet, seuls les élèves les mieux pourvus en vocabulaire et sachant inférer facilement (c'est à dire interpréter le sens d'un texte qui n'est pas explicite en s'aidant du contexte) pourraient accéder au sens d'un mot nouveau (Bentolila, 2011 ; Picoche, 2011). L'une des caractéristiques des bons lecteurs serait en effet de pouvoir réguler sa lecture au fur et à mesure en évaluant

la cohérence des informations comprises. A l'inverse, un lecteur en difficulté ne chercherait pas à construire « *une cohérence globale de la situation décrite* », mais construirait une signification « en îlots » (Crinon, 2011, p.3). La difficulté à apprendre du vocabulaire pourrait ainsi découler de difficultés relatives à la lecture.

En outre, certaines pratiques d'enseignement pourraient favoriser ces difficultés. C'est ce que soutiennent Chabanne et al. (2008) et Crinon (2011), qui affirment que l'utilisation du dictionnaire lors d'une activité de lecture doit être menée avec précaution. En effet, avoir recours au dictionnaire lors de la lecture d'un texte hache celle-ci (Crinon, 2011) et les définitions souvent abstraites des dictionnaires pourraient créer des confusions chez les élèves qui ne sauraient pas quelle acception « choisir » (Chabanne et al., 2008). Les chercheurs préconisent ainsi de n'avoir recours au dictionnaire que pour vérifier les hypothèses déjà faites quant au sens d'un mot afin de ne pas empêcher l'activité d'inférence, un processus qui, comme nous l'avons vu, favorise l'apprentissage du lexique lors de la lecture.

Mais alors, que faire ? Comment aider les élèves à surmonter ces difficultés ? Et comment faire pour enseigner le lexique de manière efficace ?

1.3 Comment favoriser l'apprentissage du lexique ?

1.3.1 Ce qu'en disent les programmes d'enseignement de l'école élémentaire

Commençons par nous intéresser brièvement à ce que disent les programmes d'enseignement de l'école élémentaire (2015) au sujet de l'enseignement du lexique. Il est tout d'abord question de leçons de vocabulaire ; cet enseignement devant se faire de manière explicite et régulière. Le lexique doit ainsi être considéré comme un objet d'étude à part entière, une simple explication des mots croisés lors des autres apprentissages ne suffisant pas. Les programmes précisent également que le lexique doit faire l'objet d'une observation et d'une analyse en tant que domaine de la langue et que son enseignement peut être réalisé dans le cadre de toutes les disciplines enseignées. Ainsi, bien qu'il faille qu'il soit étudié avec une attention toute particulière, il est possible que les leçons de vocabulaire préconisées soient faites en contexte dans le cadre de disciplines variées.

Il faut par ailleurs que le lexique soit étudié en contexte dans les textes, en lien avec la syntaxe et l'orthographe lexicale. Le lexique mental est en effet composé de représentations revêtant toutes une dimension phonologique, orthographique, morphologique, syntaxique et sémantique (Bogliotti, 2012). Les mots entretiennent ainsi des nombreux liens les uns avec les autres au sein des phrases, c'est pourquoi la dimension syntaxique ne doit pas être négligée.

Enfin, les activités proposées peuvent tout aussi bien relever de la lecture que du langage écrit ou oral. Le lexique fait en effet partie de la langue et l'étude de cette dernière ne doit pas se limiter à sa seule dimension écrite ou orale.

De manière plus transversale, Denhière et Jhean-Larose (2011) font des recommandations aux enseignants pour lutter contre les inégalités entre les élèves et leur donner envie d'apprendre. Ils préconisent « *d'instaurer la confiance* », de « *distribuer le maximum de renforcements positifs* », de fixer « *des objectifs adaptés à chaque élève* » et de favoriser les groupes hétérogènes (Denhière et Jhean-Larose, 2011, p.4). Ces conseils sont applicables dans toute situation et l'enseignement du lexique ne fait pas exception à la règle.

1.3.2 L'enseignement explicite et l'enseignement implicite

Nous avons évoqué les termes d'enseignement explicite et implicite dans l'introduction, des termes qu'il est fréquent de rencontrer lorsqu'on s'intéresse à la didactique du français et plus particulièrement à l'enseignement du lexique. Rappelons que nous faisons l'hypothèse qu'un enseignement explicite du lexique est plus efficace qu'un enseignement implicite du lexique en nous appuyant sur le travail de Grossmann (2018), qui affirme que bien que le lexique soit en partie appris de manière implicite, c'est un travail explicite du lexique qui permet un apprentissage efficace. Mais pour mieux comprendre cette hypothèse, que nous avons testée avec la mise en place de dispositifs d'enseignement, il convient de mieux définir ce dont on parle.

Dans les travaux de recherche relatifs au lexique, l'expression « enseignement implicite » (ou incident) fait référence au fait de rencontrer et d'apprendre des mots par hasard au gré des lectures, des activités et des conversations (Cellier, 2011). A l'inverse,

l'enseignement « explicite » est structuré et organisé comme un cours en tant que tel (Grossmann, 2018).

L'acquisition d'unités lexicales en classe se fait souvent de manière implicite, car un nombre considérable de mots sont brassés de cette manière (Cellier, 2011). Mais comme nous l'avons vu, il convient de ne pas négliger l'enseignement explicite, qui permet un réel travail de réflexion autour des mots étudiés que l'enseignement implicite ne pourrait pas compenser. C'est pourquoi il existe un consensus parmi les chercheurs : ces deux axes didactiques sont utiles et permettent de favoriser l'apprentissage du lexique s'ils sont menés en parallèle (Cellier, 2011 ; Grossmann, 2018).

Les programmes d'enseignement de l'école élémentaire (2015) insistent ainsi sur le caractère essentiel de l'enseignement explicite et sur l'importance de mener un travail de réflexion organisée sur le fonctionnement de la langue. Nous allons ainsi nous intéresser aux manipulations que l'on peut faire en classe pour analyser le lexique et ainsi mieux le comprendre pour mieux l'apprendre.

1.3.3 Le travail de réflexion sur la langue

Comme nous l'avons vu, les programmes d'enseignement de l'école élémentaire (2015) insistent sur la nécessité de travailler le lexique de manière structurée, en prenant du recul pour l'analyser en tant qu'objet linguistique. En effet, le lexique ne peut être résumé à un assortiment informe de mots, puisqu'il est un ensemble complexe et hiérarchisé, composé de réseaux de termes reliés entre eux par des relations de sens telles que la synonymie, l'antonymie ou l'hyponymie (Cellier, 2011). Il est ainsi possible d'essayer de l'analyser et de le décortiquer avec des manipulations linguistiques pour mieux comprendre les principes qui le régissent.

Certains chercheurs proposent par exemple de faire classer les mots aux élèves (Garcia-Debanc et al., 2009). Ce travail réflexif sur les mots d'un corpus permet d'une part de s'appropriier la définition de chaque terme (et donc de mieux le retenir) par opposition aux autres mots du corpus, et d'autre part de savoir quelles relations (synonymie ou hyponymie par exemple) il entretient avec les autres mots. Cette étude a ainsi montré que lorsque de telles activités de réflexion sur le lexique sont menées, les élèves sont capables de réinvestir une variété de mots appris de manière cohérente dans des

productions écrites ainsi que d'utiliser le mot le plus spécifique au contexte possible. Cellier (2011) propose elle aussi d'avoir recours à des tâches de catégorisation, car cette activité permettrait de mieux retenir les mots organisés et mis en relation. Nous avons par conséquent choisi, suite à ces travaux, d'inclure la catégorisation dans notre dispositif d'enseignement explicite.

Des chercheurs proposent par ailleurs d'amener les élèves à « *apprendre à catégoriser et hiérarchiser les propriétés que doivent posséder des classes d'entités pour constituer des candidats au rôle d'argument (agent, patient, objet, instrument...)* » (Denhière et Jhean-Larose, 2011, p.3), ce qui faciliterait la mobilisation de lexique spécifique.

Enfin, Grossmann (2018) souligne que l'apprentissage du lexique peut être favorisé par le développement de la conscience morphologique et sémantique. En effet, des exercices permettant de manipuler la structure morphémique des mots permettraient aux élèves de prendre conscience des liens qui existent entre des mots de la même famille. Cette théorie est reprise par Crinon, qui affirme que prendre conscience que la morphologie peut créer des mots par dérivation permettrait « *à l'apprenti lecteur d'enrichir et de structurer son lexique mental* » (2011, p.3). La conscience sémantique pourrait par ailleurs être développée par l'apprentissage contextuel, c'est à dire grâce aux champs sémantiques présents dans le texte et aux collocations (« l'arrangement » des mots les uns avec les autres) (Grossmann, 2018).

Mais les manipulations et le travail de réflexion sur la langue ne sont pas les seuls outils dont dispose l'enseignant pour faire travailler ses élèves sur le lexique, et il existe de nombreuses activités d'apprentissage approuvées par la recherche. Nous allons nous intéresser à certaines d'entre elles, notamment celles en lien avec la production écrite sur lesquelles nous nous focaliserons dans un deuxième temps.

1.3.4 Outils pour l'apprentissage du lexique

Lister toutes les propositions d'activités pédagogiques permettant de travailler sur le lexique émises par les chercheurs est une tâche complexe, c'est pourquoi cette sous-partie ne sera pas développée de manière exhaustive. Nous nous intéresserons donc seulement à quelques propositions que nous avons lues au gré de nos recherches.

Dans son article, Crinon (2011) conseille de multiplier les lectures et de relire plusieurs fois les textes connus. Grossmann (2018) précise en effet que c'est la lecture répétée d'un ou des mot(s)-forme(s) dans plusieurs contextes qui permet de construire et de retenir l'unité lexicale correspondante. Ce dernier préconise également de revoir le lexique appris à l'oral, avec des rappels d'histoire et des exposés par exemple.

Crinon (2011) suggère aussi d'apporter des aides spécifiques aux élèves pour leurs tâches de lecture. Il évoque en effet la question des notes de bas de page, qui ne serviraient pas leur rôle d'étayage lorsqu'elles sont présentes en bas de la page car les élèves les liraient séparément du texte. Pour rendre ces notes plus efficaces, il préconise de les faire apparaître dans la marge (à côté de l'unité lexicale ou de la phrase concernée) ou bien d'avoir recours à des notes hypertextuelles lors des lectures sur support numérique. De cette manière, les élèves les liraient plus facilement et disposeraient plus rapidement des précisions dont ils ont besoin.

Il est souvent question dans les travaux sur le lexique de travailler en contexte afin de mettre du sens derrière les unités lexicales étudiées. Mais certains spécialistes, tels que Cellier (2011) ou Bentolila (2011) proposent de travailler sur la décontextualisation. Ce dernier précise en effet que « *si l'on veut qu'un mot s'inscrive durablement dans la mémoire d'un enfant, il doit être d'abord décontextualisé afin de le rendre disponible pour toutes sortes de recontextualisations* » (Bentolila, 2011, p.6). Cellier (2011) propose ainsi l'outil de la fleur, qui permet de regrouper des champs lexicaux afin d'aider les élèves à prendre conscience des mots qu'ils ont étudié (voir annexe 1). La décontextualisation permet de faire passer les unités lexicales du domaine du discours (avec un contexte) au domaine de la langue. Ce procédé permet aux élèves de s'appropriier le lexique et de le réinvestir dans des contextes possiblement très éloignés de celui dans lequel ils ont rencontré les unités lexicales la première fois, c'est pourquoi nous avons trouvé cet outil intéressant. Nous allons maintenant nous pencher sur la question de la production écrite, un outil qui nous a particulièrement intéressé pour plusieurs raisons.

1.3.5 Focus sur la production écrite

Sardier explique dans son article que la production écrite présente un intérêt réel. Elle permet en effet de connecter les apprentissages lexicaux à une activité concrète en accordant à l'élève l'occasion de « *d'employer en situation de production ses nouvelles découvertes* » (2012, p.127). La tâche d'écriture constitue un objectif, une situation motivante qui donne du sens à l'apprentissage du lexique.

En outre, Grossmann (2018) propose de travailler sur la production écrite, car la tâche d'écriture fait directement appel à la sélection lexicale et à la conscience métalinguistique des élèves. C'est ainsi l'utilisation active du lexique, en production, qui témoigne de son appropriation. On retrouve aussi cette suggestion dans l'article de Garcia-Debanc et al. (2008), où une activité de classification des verbes de déplacement est proposée à des élèves de CM2 en vue d'écrire une suite à un album étudié. Ces deux articles rappellent en effet que la tâche d'écriture ne peut être efficace qu'après un travail approfondi sur le lexique (d'où l'intérêt des activités de classements et de catégorisation, qui permettent une meilleure appropriation du lexique, ce qui fait qu'il sera utilisé de manière spécifique) (Garcia-Debanc et al., 2008 ; Grossmann, 2018). En nous appuyant sur ces travaux, nous avons choisi de réaliser des dispositifs d'apprentissage évalués par une tâche de production écrite pour tester notre hypothèse initiale.

Le programme d'enseignement du cycle 2 (2015) spécifie par ailleurs qu'en fin de cycle 2, les élèves doivent être capables de rédiger un texte d'environ une demie-page, cohérent et pertinent par rapport à l'objectif. Une tâche de production écrite semble donc être une activité tout à fait adéquate pour apprendre et consolider l'apprentissage du lexique.

Comme nous l'avons vu, Garcia-Debanc et al. (2008) évoquent dans leur article une tâche de production écrite proposée suite à l'étude d'un album. Nous allons maintenant voir que ce support est fréquemment utilisé pour enseigner le lexique et que plusieurs chercheurs l'utilisent dans leurs travaux.

1.4 Des supports et des thèmes au service de l'apprentissage du lexique

1.4.1 La place de l'album

Dans son article, Cellier (2011) propose de travailler sur l'album pour favoriser l'apprentissage du lexique. Certains albums présentent en effet des caractéristiques intéressantes du point de vue de l'enseignement du lexique. L'album *Crapaud* de Ruth Brown évoqué dans l'article, par exemple, est construit sur des séries de synonymes avec des mots plus ou moins fréquents que l'élève peut comprendre s'il connaît l'un des mots de la liste de synonymes. Le crapaud est ainsi décrit comme un animal « *couvert de boutons, verrues, pustules* » (Brown, cité par Cellier, 2011). Cet album est donc un support intéressant puisqu'il contient de nombreuses unités lexicales (adjectifs mais aussi noms communs) que les élèves ne connaissent pas forcément. Cellier suggère d'une part de travailler sur le lexique de cet album en contexte afin de comprendre le sens spécifique des unités lexicales, et d'autre part de travailler sur ce lexique en le décontextualisant (notamment grâce à l'outil de la fleur, voir annexe 1) afin que les élèves le mémorisent et puissent le réinvestir dans n'importe quel autre contexte.

Dans leur article, Garcia-Debanc et al. (2008) présentent une autre situation pédagogique faisant intervenir l'album. Ils proposent une tâche d'écriture consistant à ajouter un épisode à un récit imaginaire traitant la thématique du voyage (l'album sur lequel se base l'écriture de cet épisode s'appelle *Le Roi des Trois Orient*, de François Place). Cet album est propice à la réalisation d'une écriture d'invention, car de nombreuses thématiques fécondes pour l'imaginaire sont développées et car il y a de nombreux personnages auxquels les élèves peuvent s'identifier. Au cours de la séquence pédagogique décrite, les élèves sont ainsi amenés à classer des verbes de déplacement, une activité censée leur permettre de dégager le sens précis des verbes de sens proche pour les utiliser de manière spécifique dans la tâche d'écriture finale. Les chercheurs ont observé que ce travail de réflexion sur les verbes conjugués à un travail préalable sur l'album a permis aux élèves de produire des épisodes contenant une diversité de verbes de déplacement utilisés de manière cohérente ainsi que des échos aux formules et structures syntaxiques présentes dans l'album étudié.

Ces travaux nous enseignent que l'album peut constituer un support très intéressant pour l'apprentissage du lexique, c'est pourquoi nous avons décidé d'utiliser un ce type d'ouvrage dans chacun de nos dispositifs afin de vérifier notre hypothèse. Cet album, *Chien Bleu* (Nadja, 1989) traite du lexique des émotions. Nous allons en effet voir que cette thématique occupe une place particulière dans le programme d'enseignement du cycle 2 (2015) et dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015).

1.4.2 L'intérêt du lexique des émotions

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015), dont les objectifs sont travaillés dès le cycle 2, est composé de cinq domaines. Nous avons choisi de travailler sur le lexique des émotions, car il est explicitement affirmé dans le troisième domaine du socle (traitant la formation de la personne et du citoyen) que l'élève doit savoir « *exprimer ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis* » dans une logique d'expression de ses opinions et de sa sensibilité pour respecter les autres. La maîtrise de ce lexique permet à l'élève d'apprendre à « *résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation* ». Mettre des mots sur les émotions que l'on ressent permet en effet de les identifier et de mieux les comprendre pour les réguler.

Le programme d'enseignement du cycle 2 (2015) rappelle lui aussi que l'étude du lexique des émotions contribue à développer les compétences énoncées dans le socle commun, telles que celles du premier domaine, intitulé « Les langages pour penser et communiquer ». En effet, la maîtrise du lexique des émotions, en étayant le vocabulaire de l'élève, permet une meilleure analyse de ce qu'il ressent et donc une expression plus fine et un développement de l'esprit critique. Sa maîtrise sert ainsi le travail de disciplines telles que l'éducation musicale et les arts plastiques dans lesquelles elle occupe une place toute entière. Une bonne connaissance des termes liés aux émotions est en effet particulièrement utile pour présenter et s'exprimer sur sa propre production, sur celle de ses pairs ainsi que sur l'art.

De la même manière, l'expression des émotions et la capacité à savoir les verbaliser joue un rôle important « *en éducation physique et sportive, notamment dans le cadre du développement des activités à visée artistique et esthétique, pour s'exprimer et communiquer [...] en donnant son avis* ».

Par ailleurs, les émotions sont une thématique récurrente dans la littérature de jeunesse et qui se prêtent facilement à un travail de production écrite, car elles touchent directement à l'expérience et à la sphère individuelle de l'élève. C'est pourquoi nous avons choisi de travailler sur un album traitant le lexique des émotions à travers deux dispositifs que nous allons décrire dans le protocole de recherche.

La recherche nous renseigne ainsi sur les différentes méthodes susceptibles de favoriser l'apprentissage du lexique. Rappelons que nous faisons l'hypothèse, au vu du consensus scientifique sur le sujet, qu'un enseignement explicite du lexique est plus efficace qu'un enseignement implicite du lexique. Nous avons testé cette hypothèse à travers une tâche de production écrite dans le cadre d'un travail sur un album traitant le lexique des émotions. En effet, nous avons vu que le réemploi des unités lexicales en contexte témoigne d'une réelle mémorisation du lexique étudié, l'album et le lexique des émotions étant des supports particulièrement intéressants, notamment en classe de CE2. Nous allons maintenant présenter le protocole de recherche qui a permis de tester notre hypothèse initiale, en commençant par les raisons qui nous ont conduit à choisir le niveau de CE2.

2 CHOIX MÉTHODOLOGIQUES : APPRENDRE LE LEXIQUE DES ÉMOTIONS AU CE2

2.1 Choix du niveau des élèves

Nous avons choisi de nous intéresser à l'apprentissage du lexique en classe de CE2 pour différentes raisons. Nous souhaitons que les élèves soient en mesure de lire et d'écrire afin de créer un écrit relatif aux émotions suite à l'étude d'un album. Cela excluait les niveaux de maternelle, ainsi que les élèves de CP et CE1 qui ne sont pas encore des lecteurs aguerris et pour qui la graphie demeure complexe. Le choix du lexique des émotions nous a donc poussé à choisir le CE2, car ce lexique occupe une

place plus importante dans le programme d'enseignement du cycle 2 (2015) que dans le programme d'enseignement du cycle 3 (2015). Les élèves de CM1 et CM2 ont en effet, en raison de leur âge, un vocabulaire plus étoffé que les élèves de CE2 et l'étude du lexique des émotions avec ces élèves plus avancés présente un intérêt moindre.

Nous allons maintenant nous intéresser aux raisons qui nous ont poussé à choisir l'album *Chien Bleu* comme support pour nos dispositifs d'enseignement.

2.2 Choix de l'album

L'album *Chien Bleu* a été écrit par l'auteurice Nadja en 1989 et est édité par « L'école des Loisirs ». Très populaire, il remporte un prix au Salon du livre et de la presse jeunesse en 1989 et fut cité en 2014 par France Inter dans sa liste des livres jeunesse incontournables des trente dernières années. Cet album aborde le thème de la différence et de la peur de l'autre à travers la rencontre de Charlotte et de Chien Bleu, les deux personnages principaux de l'histoire. Les illustrations ont été réalisées à la gouache, ce qui confère à cet album une esthétique particulière.

Nous avons choisi d'utiliser l'album *Chien Bleu* comme support pour nos dispositifs d'enseignement pour plusieurs raisons. Il s'agit d'une part d'un ouvrage adapté à l'âge des élèves ayant participé à la récolte de données. L'album est ainsi cité dans la liste de référence du cycle 2 disponible sur Éduscol.

D'autre part, cet album contient de nombreux mots et expressions appartenant au champ lexical des émotions. Nous en avons dénombré 16 (voir annexe 4), qui font référence à quatre émotions différentes (joie, tristesse, peur et colère) et qui appartiennent à des classes grammaticales diverses (adverbe, adjectif qualificatif, verbe, nom commun). Cette richesse et cette variété, ajoutées au fait que certaines expressions de cette liste présentent un réel intérêt sémantique de par leur niveau d'implicite, nous ont conduit à choisir cet album comme support pour nos dispositifs.

Mais avant de décrire les deux dispositifs qui nous ont permis de tester notre hypothèse, intéressons-nous à la manière dont nous avons évalué le niveau initial des élèves de chacune des classes ayant participé à ce travail de recherche.

2.3 Explicite, implicite : comparaison de dispositifs d'apprentissage

2.3.1 L'évaluation diagnostique

Avant la mise en place des dispositifs d'enseignement, chacune des deux classes a été soumise à une évaluation diagnostique (voir fiche de préparation en annexe 2) permettant d'apprécier le niveau initial des élèves en ce qui concerne la maîtrise du lexique des émotions. La prise en compte des éventuelles différences de niveau entre les deux classes est en effet importante car en prenant en compte un potentiel biais, elle permet une meilleure analyse des données récoltées. Cette évaluation (voir annexe 3) a consisté en une tâche de listage du vocabulaire des émotions connues par les élèves, avec pour support cinq images de visages d'enfants qu'il fallait décrire. La consigne était : « *Sous chaque image, écris ce que peut ressentir la personne en essayant d'utiliser le plus de mots ou d'expressions que tu connais* ». Les cinq visages d'enfants représentaient des émotions présentes dans l'album *Chien Bleu*, à savoir la colère, la joie, la peur/surprise et la tristesse. Nous souhaitions donc savoir, à travers cette évaluation diagnostique, quel vocabulaire relatif à ce champ lexical était déjà connu et utilisé par les élèves. Connaître cette base nous a en effet permis de mieux comprendre ce qu'ont appris les élèves de chaque classe au cours de ce travail de recherche.

Suite à la passation de cette évaluation diagnostique commune, les deux dispositifs ont été mis en place dans les classes pour tester notre hypothèse. Nous allons maintenant voir en quoi consistaient ces dispositifs et en quoi ils nous ont permis de déterminer si les effets d'un enseignement explicite du lexique étaient plus intéressants que ceux d'un enseignement implicite du lexique sur la production écrite.

2.3.2 Deux dispositifs d'enseignement : explicite et implicite

Pour vérifier si un enseignement explicite du lexique permet une meilleure mémorisation du vocabulaire des émotions qu'un enseignement implicite, nous avons mis au point deux séquences pédagogiques différentes que nous avons testées dans deux classes de CE2.

Le premier dispositif d'enseignement, que nous appellerons dispositif A, consistait en un travail explicitement dédié au lexique des émotions tiré de l'album *Chien Bleu*. Au cours de la première séance suivant l'évaluation diagnostique, les élèves ont été amenés

à trier les différents mots par petits groupes et à comparer les différentes méthodes de catégorisation possibles. Rappelons que nous avons choisi de faire effectuer une tâche de catégorisation aux élèves, car un tel travail réflexif sur un corpus de mots permet aux élèves de s'appropriier la définition de chaque terme (et donc de mieux le retenir) par opposition aux autres mots étudiés et de réinvestir les mots appris de manière cohérente dans des productions écrites (Garcia-Debanc et al., 2009). La deuxième séance était consacrée à une recherche des mots du corpus dans le dictionnaire afin d'en vérifier le sens précis. Chercher un mot dans le dictionnaire fait partie des attendus de fin de cycle 2, mais comme le rappellent certains chercheurs, les définitions des dictionnaires sont souvent abstraites (Chabanne et al., 2008). Cette réflexion nous a ainsi conduit à proposer aux élèves une phase de discussion collective suivant la phase recherche dans le dictionnaire dans le but de dresser une liste d'exemple d'expressions qui pourraient contenir les mots du corpus. La troisième séance de ce dispositif d'enseignement consistait à présenter l'album *Chien Bleu* aux élèves pour contextualiser les mots étudiés lors des deux séances précédentes. L'enseignant de la classe a lu l'album aux élèves puis leur a demandé s'ils étaient surpris du contexte d'apparition de certains mots du corpus par rapport à la liste de phrases imaginée en séance 2. Le dispositif A correspond en ce sens à ce que les chercheurs définissent comme un enseignement explicite du lexique, puisque les séances que nous venons de résumer (et dont les fiches de préparation détaillées correspondent respectivement aux annexes 4, 5 et 6) permettent un travail de réflexion autour des mots sélectionnés dans l'album.

Le second dispositif, que nous appellerons dispositif B, a été testé dans une autre classe et relevait quant à lui d'un enseignement plus implicite puisqu'il s'agissait d'une séquence pédagogique de compréhension de l'album *Chien Bleu*. En première séance (voir fiche de préparation en annexe 7), l'enseignant a lu la première partie du tapuscrit de l'album à la classe, qui a ensuite dû répondre à des questions concernant les personnages et à ce qu'ils ressentaient en ce début d'histoire. La deuxième séance (voir fiche de préparation en annexe 8) correspondait à la lecture des parties deux, trois et quatre du tapuscrit. La lecture magistrale de ces parties a été suivie d'une phase de travail en autonomie où les élèves devaient remplir un questionnaire de compréhension (voir annexe 9) relatif à l'histoire et aux émotions des personnages. Enfin, la troisième

séance (voir fiche de préparation en annexe 10) consistait en la lecture de la fin du tapuscrit de l'album et comme en séance 1, les élèves ont ensuite participé à un échange collectif pour discuter de la fin de l'histoire et des émotions des personnages liées au dénouement. Ce dispositif, en proposant un travail approfondi sur la compréhension de l'album et des émotions des personnages mais sans amener les élèves à réellement réfléchir sur le vocabulaire, s'inscrit donc bel et bien dans une démarche d'enseignement plus implicite du lexique.

Pour comparer les effets de ces dispositifs sur les apprentissages des élèves et vérifier notre hypothèse, nous avons imaginé une évaluation identique pour les deux classes, consistant en une tâche de production écrite. Comme nous allons le voir, la production écrite permet, en attestant du réinvestissement des mots étudiés, d'évaluer la qualité de la compréhension et de la mémorisation des mots par les élèves.

2.4 La production écrite : un outil d'analyse des données et de comparaison des dispositifs

Les effets des dispositifs A et B sur l'apprentissage des mots du corpus ne sont visibles qu'à travers le vocabulaire actif des élèves, qu'il s'agissait donc de faire émerger. Rappelons en effet que c'est l'utilisation active du lexique, en production, qui témoigne de la connaissance des unités lexicales. Grossmann affirme ainsi que « *la tâche d'écriture mobilise très explicitement la tâche de sélection lexicale* » (2018, p.11), c'est pourquoi nous avons choisi de proposer cette tâche aux élèves afin de les évaluer.

Comme nous venons de le voir, la tâche de production écrite qui a été donnée aux élèves des classes A et B était identique et constituait l'évaluation qui a permis d'analyser les effets de chaque dispositif sur l'apprentissage du lexique des émotions de l'album. Avant de commencer, les enseignants des deux classes ont relu l'histoire de *Chien Bleu* en entier afin que tous les élèves s'en souviennent. La consigne pour la tâche de production écrite (voir fiche de préparation en annexe 11) était la même pour les deux classes : « *"Quelques temps après avoir adopté Chien Bleu, Charlotte décide d'aller se promener avec lui dans les bois. Mais soudain, alors qu'ils marchent tranquillement, ils entendent un bruit étrange..." Raconte ce qui se passe en décrivant*

précisément ce que ressentent les personnages (tu peux te mettre à leur place pour mieux imaginer). Ton texte doit faire entre 5 et 15 lignes. »

La comparaison des productions écrites des élèves des classes A et B nous a ainsi permis d'appréhender si l'un des dispositifs a été plus efficace que l'autre. Mais avant de nous pencher sur les résultats de cette comparaison, il convient d'établir les critères permettant de lire et d'analyser les données recueillies. C'est pourquoi nous avons construit une grille de lecture à laquelle nous allons maintenant nous intéresser.

2.4.1 Analyse a priori

Pour analyser au mieux les productions écrites des élèves et les comparer entre elles, nous avons défini plusieurs critères de lecture :

- Sur les 16 mots appartenant au champ lexical des émotions présents dans l'album *Chien Bleu*, combien ont été utilisés ? (quantité numérique : est-ce que le lexique de l'album a été mémorisé)
- Y'a-t-il des mots ou expressions qui ont été utilisés mais qui n'appartiennent pas au corpus ?
- Le sens des mots utilisés est-il bien connu, y a-t-il des contresens ? (qualité : est-ce que le lexique de l'album a été compris)
- Les mots et expressions utilisés sont-ils bien intégrés à la syntaxe de la phrase ? (connaissance de la dimension syntaxique du lexique)

Ces questions nous ont ainsi poussé à nous interroger sur quantité, la qualité et la variété du vocabulaire des émotions utilisé dans les productions écrites des élèves. Nous allons maintenant expliquer pourquoi nous avons sélectionné ces différents critères.

Le premier critère de la liste (présence du lexique de l'album) est important car c'est celui qui permet de répondre à notre problématique. Rappelons que nous faisons l'hypothèse qu'un enseignement explicite du lexique est plus efficace qu'un enseignement implicite du lexique en nous appuyant sur Grossmann (2018), qui avance que c'est en réfléchissant sur la langue de manière explicite que l'on développe une conscience morphologique et sémantique permettant l'appropriation du lexique chez les élèves. Observer combien des 16 mots appartenant au champ lexical des émotions présents dans l'album ont été utilisés par les deux classes permet ainsi de vérifier si l'un

des dispositifs a été plus efficace ou non. Le second critère ne permet pas directement de comparer l'impact des enseignements explicites ou implicites sur la production écrite, mais nous avons décidé de le prendre en compte car les écrits des élèves contenaient une variété de mots et d'expressions différents de ceux de l'album *Chien Bleu* qu'il aurait été dommage d'ignorer. Nous avons ainsi renseigné ces termes dans les tableaux de résultats des productions écrites des classes A et B. Le troisième critère de lecture des résultats s'attache à l'utilisation sémantique, correcte ou erronée, du lexique des émotions. En effet, nous avons remarqué à la lecture des productions écrites que le lexique employé n'était pas toujours utilisé dans le bon contexte et que certains élèves utilisaient des mots sans vraiment en connaître le sens. La prise en compte de ce critère permet ainsi de préciser l'analyse des résultats et d'imaginer une remédiation pour permettre aux élèves d'apprendre le sens correct des expressions posant problème. Enfin, le quatrième critère de lecture est lié à la dimension syntaxique du lexique. En effet, nous avons constaté lors de la lecture des productions écrites que bien que le sens de certaines expressions soit connu, et que ces dernières soient utilisées dans le bon contexte, la construction syntaxique de la phrase n'était pas toujours correcte. Ce problème concernait surtout les mots que les élèves n'avaient pas l'habitude de rencontrer ou les expressions inconnues (par exemple, **être le chagrin*). Les chercheurs rappellent ainsi que l'enseignement du lexique doit prendre en compte la globalité de la phrase et qu'on ne peut pas apprendre des mots sans contexte (Picoche, 2011). Chaque unité lexicale a un effet un contexte dans lequel elle peut apparaître, et « *de nombreuses recontextualisations sont nécessaires pour explorer les constructions syntaxiques acceptées par la langue* » (Cellier, 2011, p.6). Ce critère nous permet ainsi de vérifier si les élèves ont acquis, ou non, certaines constructions appelées par des expressions précises, et d'imaginer une remédiation si nécessaire.

Ces critères nous permettront d'effectuer une analyse fine des productions écrites des élèves afin de les comparer et de comprendre si l'un des dispositifs a été plus efficace que l'autre. Nous allons maintenant nous intéresser aux résultats des élèves, que nous allons commencer par décrire neutrement.

3 RÉSULTATS

3.1 Résultats des évaluations diagnostiques des classes A et B

3.1.1 Résultats de l'évaluation diagnostique de la classe A

Table 1 - Fréquences d'apparition des unités lexicales dans les évaluations diagnostiques de la classe A

Champ lexical	Mots/expressions	Fréquence d'apparition en valeur absolue (sur 22 copies)	Fréquence d'apparition en valeur relative, arrondie à l'unité (sur 22 copies)
Colère	(Être) en colère	21	95 %
	La rage	13	59 %
	Pas content	2	9 %
	(Être) fâché	1	5 %
	Bouder	6	27 %
	Mécontent	1	5 %
	Énervé	4	18 %
	L'énervement	1	5 %
	La haine	2	9 %
Bonheur	Écœuré	1	5 %
	Joyeux	16	73 %
	Content	15	68 %
	La gentillesse	1	5 %
	La joie	3	14 %
	Sourire	1	5 %
	Se sentir bien	2	9 %
	Amoureux	2	9 %
	La fierté	1	5 %
	La bonne humeur	1	5 %
	Rigoler	1	5 %
Peur	Heureux	3	14 %
	Avoir peur	16	73 %
	Surpris	20	91 %
	L'étonnement	1	5 %
	Peureux	5	23 %
	Choqué	5	23 %
Effrayé	1	5 %	

	Impressionné	2	9 %
	Ne pas s'attendre à	1	5 %
	Étonné	1	5 %
Tristesse	Triste	16	73 %
	La tristesse	4	18 %
	Pleurer	9	41 %
	Malheureux	1	5 %
	Grincheux	1	5 %
	Sensible	7	32 %
	Bouder	2	9 %
	Se sentir mal	3	14 %
	Pas content	1	5 %
	Malade	2	9 %
	Être blessé (verbalement)	1	5 %

Nous avons choisi de répartir les mots et expressions recueillis lors de l'évaluation diagnostique en quatre catégories : champs lexicaux du bonheur, de la peur, de colère et de la tristesse. La première colonne indique à quel champ lexical les mots renseignés dans la deuxième colonne appartiennent. La troisième colonne indique combien de fois le mot ou l'expression a été utilisé (sur 22 élèves ayant été évalués), tandis que la dernière colonne indique la fréquence d'utilisation du mot en pourcentage (les valeurs sont arrondies à l'unité). Sur la feuille d'évaluation diagnostique distribuée à l'origine (voir annexe 3), les élèves avaient cinq images à décrire. Mais deux de ces images étant similaires, une majorité des élèves a utilisé les mêmes termes pour les décrire et nous avons par conséquent choisi de compter ces deux images comme appartenant à la catégorie du champ lexical de la peur. Nous remarquons que la quantité de termes différents est similaire pour chaque champ lexical (entre 9 et 11). Les élèves ont écrit des adjectifs qualificatifs, des noms communs et quelques verbes.

3.1.2 Résultats de l'évaluation diagnostique de la classe B

Table 2 - Fréquences d'apparition des unités lexicales dans les évaluations diagnostiques de la classe B

Champ lexical	Mots/expressions	Fréquence d'apparition en valeur absolue (sur 8 copies)	Fréquence d'apparition en valeur relative, arrondie à l'unité (sur 8 copies)
Colère	(Être) en colère	8	100 %
	Énervé	4	50 %
	Méchant	1	16 %
	Avoir les sourcils froncés	2	25 %
	Pas content	1	16 %
	Le dégoût	1	16 %
Bonheur	Heureux	2	25 %
	La joie	4	50 %
	Rigoler	2	25 %
	Content	4	50 %
	Joyeux	2	25 %
	Sourire	2	25 %
	Rire	1	16 %
Peur	Avoir peur	7	88 %
	Surpris	8	100 %
	Étonné	3	36 %
	Peureux	1	16 %
Tristesse	Triste	6	75 %
	La tristesse	3	36 %
	Pleurer	3	36 %
	Malheureux	1	16 %
	Déçu	1	16 %

Le protocole de recueil était le même que pour la classe A : chaque colonne correspond aux catégories décrites précédemment. Dans la classe B, 8 élèves ont été évalués. Nous remarquons que la quantité de termes différents est similaire pour chaque champ lexical (entre 4 et 7). Nous constatons toutefois que le champ lexical le moins fourni (4 mots différents) est celui de la peur, c'est à dire celui qui correspondait à deux images différentes sur la fiche distribuée. Pour chaque image, les élèves ont écrit des adjectifs qualificatifs, des verbes et quelques noms communs.

3.2 Résultats des productions écrites des classes A et B

3.2.1 Résultats des productions écrites de la classe A

Table 3 - Nombre d'occurrences et fréquence d'apparition des unités lexicales employées dans les productions écrites de la classe A

Mots et expressions appartenant au champ lexical des émotions	Nombre d'occurrences (sur 22 copies)	Nombre de copies sur lesquelles le terme était présent au moins une fois (sur 22 copies)	Pourcentage de copies (sur 22 en tout) contenant une ou plusieurs fois le terme, arrondi à l'unité
Ressentir de la tristesse	1	1	5 %
Avoir peur	21	15	68 %
Joyeux	6	5	23 %
Soulagé	2	2	9 %
Pleurer	5	5	23 %
Ressentir de la joie	1	1	5 %
Triste	8	6	27 %
Pousser un cri	6	6	27 %
Avoir du chagrin	2	2	9 %
Avoir la voix tremblante	3	2	9 %
Crier de toutes ses forces	1	1	5 %
Écumer de fureur	2	2	9 %
*Avoir le voix entrecoupée	1	1	5 %
*Être joyeusement	2	2	9 %
Terrifié	3	3	17 %
Supplier	1	1	5 %
Content	3	3	17 %
*Faire beaucoup de sanglots	1	1	5 %
Une peur bleue	1	1	5 %
*Être le chagrin	1	1	5 %
Trembler	2	2	9 %
Sauter de joie	1	1	5 %
Avoir plus peur qu'être triste	1	1	5 %
Joyeusement	2	1	5 %
Tranquille	1	1	5 %
Être plein de chagrin	1	1	5 %
Être plein de colère	1	1	5 %

Être plein de joie	1	1	5 %
Être en colère	1	1	5 %
Heureux	1	1	5 %
Avoir la voix entrecoupée de sanglots	1	1	5 %
Furieux	1	1	5 %
Rigoler	1	1	5 %
Faire peur	3	3	17 %
S'inquiéter	2	2	9 %
Tranquille	1	1	5 %
*Être écumé de fureur	1	1	5 %
*Être en joie	1	1	5 %

Pour remplir ce tableau, nous avons lu les 22 productions écrites de la classe A et avons recopié chaque mot ou expression appartenant au champ lexical des émotions dans la première colonne. Les cellules colorées représentent les mots ou expressions présents dans l'album *Chien Bleu*. Nous avons ensuite observé combien de fois le terme était utilisé dans la totalité des copies (deuxième colonne) et avons également indiqué dans la troisième colonne dans combien de copies le terme apparaissait (certains enfants ayant utilisé la même expression plusieurs fois dans leur production). Nous avons enfin calculé le pourcentage de copies contenant au moins une fois le terme dans la quatrième colonne. Pour des raisons de lisibilité, nous avons corrigé l'orthographe erronée de certains mots et expressions relevés dans les copies. Les mots ou expressions syntaxiquement erronés sont indiqués dans la première colonne par un astérisque.

3.2.2 Résultats des productions écrites de la classe B

Table 4 - Nombre d'occurrences et fréquence d'apparition des unités lexicales employées dans les productions écrites de la classe B

Mots et expressions appartenant au champ lexical des émotions	Nombre d'occurrences (sur 8 copies)	Nombre de copies sur lesquelles le terme était présent au moins une fois (sur 8 copies)	Pourcentage de copies (sur 8 en tout) contenant une ou plusieurs fois le terme, arrondi à l'unité
Avoir peur	8	5	63 %
Déterminé	1	1	13 %
Être en colère	1	1	13 %
Triste	4	3	38 %
Énervé	1	1	13 %

Soulagé	1	1	13 %
S'inquiéter	1	1	13 %
Heureux	1	1	13 %
Frissonner	1	1	13 %
Faire peur	2	1	13 %
Rigoler	2	1	13 %

Pour remplir ce tableau, nous avons lu les 8 productions écrites de la classe B et avons recopié chaque mot ou expression appartenant au champ lexical des émotions dans la première colonne. Les cellules colorées représentent les mots ou expressions présents dans l'album *Chien Bleu*. Nous avons ensuite observé combien de fois le terme était utilisé dans la totalité des copies (deuxième colonne) et avons également indiqué dans la troisième colonne dans combien de copies le terme apparaissait (certains enfants ayant utilisé la même expression plusieurs fois dans leur production). Nous avons enfin calculé le pourcentage de copies contenant au moins une fois le terme dans la quatrième colonne. Pour des raisons de lisibilité, nous avons corrigé l'orthographe erronée de certains mots et expressions relevés dans les copies.

Nous allons maintenant nous intéresser aux spécificités des deux classes ayant participé à ce travail de recherche. La prise en compte de leurs différences est en effet nécessaire pour permettre une analyse plus clairvoyante et une prise de recul par rapport à la comparaison des données.

4 ANALYSE DES RÉSULTATS

4.1 Description des classes participantes : les biais de comparaison

Les deux classes ayant participé à ce travail de recherche étaient quelque peu différentes.

La classe A, où le dispositif d'enseignement explicite a été mis en œuvre, est une classe de CE2 située à Toulouse, en Haute-Garonne (milieu urbain). Il y a 25 élèves dans la classe, dont un élève en situation de handicap suivi par un AESH pour de multiples troubles dys. 3 élèves étaient absents le jour de l'évaluation, ce qui fait que nous avons analysé 22 productions écrites. Les élèves sont issus de milieux populaires et le contexte social est mixte selon le maître de la classe.

La classe B, où le dispositif d'enseignement implicite a été mis en œuvre, est une classe de CE1-CE2 située à Saverdun, en Ariège (milieu rural). Il y a 20 élèves dans la classe, dont 10 élèves de CE2. Aucun des élèves de la classe n'est en situation de handicap ou porteur d'un trouble des apprentissages. Tous les élèves ont participé à la séquence de français sur l'album *Chien Bleu*, mais seules les productions écrites des CE2 ont été prises en compte. Il y avait par ailleurs 2 absents le jour de l'évaluation, ce qui fait que nous avons analysé 8 productions écrites. Les familles des élèves de la classe appartiennent globalement à la classe moyenne et sont plutôt impliquées dans le suivi du parcours scolaire de leur enfant selon la maîtresse de la classe.

Nous ne nous intéresserons pas au potentiel impact des différences sociales et géographiques sur les productions écrites des élèves, car cela ne fait pas partie de notre champ d'expertise. Toutefois, il est nécessaire de prendre en compte certains détails. Tout d'abord, le nombre d'élèves ayant participé et produit un écrit est très différent (22 élèves dans la classe A contre 8 élèves dans la classe B), c'est pourquoi nous avons calculé la fréquence d'utilisation du lexique en pourcentage pour évincer au mieux ce biais de comparaison. En outre, les séquences n'ont pas été menées de la même manière dans le temps. Le dispositif explicite a été mis en place sur 4 semaines consécutives, et les élèves n'ont eu une pause que de quelques jours entre la séance 3 et l'évaluation. En revanche, le dispositif implicite a été mis en place sur 8 semaines, et les élèves ont eu une pause de 3 semaines entre la séance 3 et l'évaluation. Cette pause de 3 semaines a peut-être eu des conséquences sur les productions écrites des élèves, ce à quoi nous nous intéresserons lors de l'analyse des données. Enfin, il convient de noter que le maître de la classe A s'est permis de modifier la consigne de l'évaluation, puisqu'il a demandé aux élèves de produire des textes faisant entre 8 et 15 lignes, tandis que la maîtresse de la classe B a demandé à sa classe de produire des textes faisant entre 5 et 10 lignes. Cette différence de consigne pourrait elle aussi avoir donné lieu à des différences entre les productions écrites des deux classes, une hypothèse que nous étudierons lors de l'analyse.

Mais avant de nous intéresser aux productions écrites finales des classes A et B, nous allons analyser les évaluations diagnostiques afin de déterminer si le niveau initial des deux classes était différent en terme de connaissance du champ lexical des émotions.

4.2 Analyse des évaluations diagnostiques des classes A et B

Pour faciliter l'analyse des évaluations diagnostiques, nous avons créé un tableau de synthèse mettant directement en regard la fréquence d'apparition des mots et expressions employés dans les productions des élèves de chaque classe. La première colonne indique à quel champ lexical les mots et expressions de la deuxième colonne appartiennent. La troisième colonne indique la fréquence d'apparition de l'unité lexicale correspondante dans les évaluations diagnostiques des élèves de la classe A. Enfin, la quatrième colonne indique la fréquence d'apparition de cette même unité lexicale dans les évaluations diagnostiques des élèves de la classe B. Les cellules grisées signifient que le terme de la ligne n'a été employé dans aucune copie de la classe.

Table 5 - Comparaison de la fréquence d'apparition des unités lexicales dans les évaluations diagnostiques des classes A et B

Champ lexical	Mots/expressions	Fréquence d'apparition dans la classe A (sur 22 copies)	Fréquence d'apparition dans la classe B (sur 8 copies)
Colère	(Être) en colère	95 %	100 %
	Énervé	18 %	50 %
	Pas content	9 %	16 %
	La rage	59 %	
	Bouder	27 %	
	Mécontent	5 %	
	(Être) fâché	5 %	
	L'énervement	5 %	
	La haine	9 %	
	Écœuré	5 %	
	Avoir les sourcils froncés		25 %
	Méchant		16 %
	Le dégoût		16 %
Bonheur	Joyeux	73 %	25 %
	Content	68 %	50 %
	La joie	14 %	50 %
	Rigoler	5 %	25 %
	Heureux	14 %	25 %
	Sourire	5 %	25 %
	Se sentir bien	9 %	

	Amoureux	9 %	
	La fierté	5 %	
	La bonne humeur	5 %	
	La gentillesse	5 %	
	Rire		16 %
Peur	Avoir peur	73 %	88 %
	Surpris	91 %	100 %
	Étonné	5 %	36 %
	Peureux	23 %	16 %
	Choqué	23 %	
	Effrayé	5 %	
	Impressionné	9 %	
	Ne pas s'attendre à	5 %	
	L'étonnement	5 %	
Tristesse	Triste	73 %	75 %
	La tristesse	18 %	36 %
	Pleurer	41 %	36 %
	Malheureux	5 %	16 %
	Grincheux	5 %	
	Sensible	32 %	
	Bouder	9 %	
	Se sentir mal	14 %	
	Pas content	5 %	
	Malade	9 %	
	Être blessé (verbalement)	5 %	
	Déçu		16 %

A la lecture de ces résultats, on remarque tout d'abord que les fréquences d'apparition des termes utilisés au sein des deux classes sont globalement similaires. Sur 46 unités lexicales relevées en tout, 17 ont été utilisées dans les évaluations diagnostiques de chacune des classes. Sur ces 17 termes, 13 ont été employés à une fréquence dont la différence n'excède pas 20 % entre les classes A et B, bien que l'on constate un écart allant de 32 % à 48 % dans l'usage des 4 autres termes. Ces écarts sont cependant plutôt homogènes : la fréquence d'apparition d'un terme est tantôt plus haute dans la classe A, tantôt plus haute dans la classe B.

En ce qui concerne les 29 mots et expressions n'ayant été utilisés qu'au sein d'une seule classe, nous pouvons remarquer que la classe A a proposé beaucoup plus de termes différents (24 termes) que la classe B (5 termes), et ce pour chaque champ lexical.

Que révèlent donc ces différents résultats ? L'écart qui existe entre les unités lexicales uniquement employées au sein de la classe A (25 termes) et les unités lexicales uniquement employées au sein de la classe B (5 termes) est remarquable et nous interroge. Cet intervalle pourrait à première vue indiquer que le lexique des élèves de la classe A est plus riche et que le niveau initial de cette classe est plus élevé que celui de la classe B. Il convient toutefois de prendre du recul : en effet, 22 élèves ont participé à l'évaluation diagnostique dans la classe A, contre 8 élèves seulement dans la classe B. Il semble ainsi logique de recueillir plus de termes différents dans la classe A que dans la classe B. De plus, les fréquences d'emploi des 17 termes utilisés dans les évaluations diagnostiques des deux classes sont plutôt équilibrées : les élèves de la classe B ont globalement employé les mots et expressions à la même fréquence que la classe A. Au vu des différences qui existent entre ces deux classes, et puisque les fréquences d'emploi des 17 termes communs sont plutôt homogènes, il paraît difficile de dégager une réelle différence de niveau. Nous partirons ainsi du principe que les classes A et B avaient un niveau initial similaire en ce qui concerne la connaissance du lexique des émotions et que ce niveau initial n'a pas eu d'impact sur les productions écrites.

Nous allons maintenant analyser les productions écrites des élèves de chaque classe qui ont été réalisées suite à la mise en place des dispositifs d'enseignement respectivement explicite dans la classe A et implicite dans la classe B. Cette comparaison nous permettra de comprendre si un dispositif d'enseignement explicite du lexique permet une meilleure mémorisation des unités lexicales qu'un dispositif d'enseignement implicite.

4.3 Analyse des productions écrites des classes A et B

Rappelons que pour comparer les effets de chaque dispositif d'apprentissage, nous avons demandé aux élèves de deux classes de produire un court texte racontant la suite de l'album *Chien Bleu* en leur donnant la même consigne. C'est l'analyse sémantique et le dénombrement des unités lexicales employées dans ces écrits qui va

réellement nous permettre de comprendre si un enseignement explicite du lexique est plus favorable à la mémorisation qu'un enseignement implicite.

Pour faciliter la comparaison et l'analyse des productions écrites, nous avons créé un tableau de synthèse mettant directement en regard la fréquence d'apparition des mots et expressions employés dans les travaux des élèves de chaque classe. La première colonne donne le mot ou l'expression utilisé dans les productions écrites des élèves. Les cellules colorées signalent que le terme appartient à la liste des mots ou expressions présents dans l'album *Chien Bleu*, et les mots ou expressions syntaxiquement erronés sont précédés par un astérisque. La deuxième colonne indique la fréquence d'apparition de l'unité lexicale correspondante dans la classe A, tandis que la troisième colonne indique la fréquence d'apparition de cette même unité lexicale dans la classe B. Les cellules grisées signifient que le terme de la ligne n'a été employé dans aucune copie de la classe de la colonne.

Table 6 - Comparaison de la fréquence d'apparition des unités lexicales dans les productions écrites des classes A et B

Mots et expressions appartenant au champ lexical des émotions	Pourcentage de copies de la classe A contenant une ou plusieurs fois le terme, arrondi à l'unité	Pourcentage de copies de la classe B contenant une ou plusieurs fois le terme, arrondi à l'unité
Triste	27 %	38 %
Faire peur	17 %	13 %
Pleurer	23 %	
Terrifié	17 %	
Avoir du chagrin	9 %	
Avoir la voix tremblante	9 %	
Écumer de fureur	9 %	
Supplier	5 %	
Joyusement	5 %	
Avoir la voix entrecoupée de sanglots	5 %	
Tranquillement	5 %	
Furieux	5 %	
Avoir peur	68 %	63 %
Soulagé	9 %	13 %
Être en colère	5 %	13 %

Heureux	5 %	13 %
Rigoler	5 %	13 %
S'inquiéter	9 %	13 %
Pousser un cri	27 %	
Joyeux	23 %	
Content	17 %	
Trembler	9 %	
Sauter de joie	5 %	
Une peur bleue	5 %	
Ressentir de la joie	5 %	
Crier de toutes ses forces	5 %	
Avoir plus peur qu'être triste	5 %	
Tranquille	5 %	
Être plein de chagrin	5 %	
Être plein de colère	5 %	
Être plein de joie	5 %	
*Être joyeusement	9 %	
*Être écumé de fureur	5 %	
*Être en joie	5 %	
*Avoir le voix entrecoupée	5 %	
*Être le chagrin	5 %	
*Faire beaucoup de sanglots	5 %	
Déterminé		13 %
Frissonner		13 %
Énervé		13 %

Pour analyser ces résultats le plus finement possible et déterminer si l'un des dispositifs d'apprentissage a permis une meilleure appropriation du lexique que l'autre, nous allons nous appuyer sur les critères de lecture que nous avons définis dans la partie *Analyse a priori*. Rappelons que nous faisons l'hypothèse qu'un enseignement explicite du lexique est plus efficace qu'un enseignement implicite du lexique en nous appuyant sur Grossmann (2018), qui avance que c'est en réfléchissant sur la langue de manière explicite que l'on développe une conscience morphologique et sémantique permettant l'appropriation du lexique chez les élèves. Nous allons donc commencer par porter notre attention sur le réinvestissement quantitatif et qualitatif du lexique de l'album

Chien Bleu dans les productions des élèves puisque c'est ce premier critère d'analyse qui va permettre de valider ou d'infirmier notre hypothèse.

4.3.1 Comparaison du réinvestissement du lexique de l'album *Chien Bleu* dans les productions écrites

L'album *Chien Bleu* sur lequel les classes A et B ont travaillé contenait 16 mots et expressions appartenant au champ lexical des émotions. Ces termes sont inscrits dans la table 7 ci-dessous et sont répartis en fonction de leur champ lexical exact.

Table 7 - Mots et expressions présents dans l'album *Chien Bleu* appartenant au champ lexical de la joie, de la peur, de la tristesse ou de la colère

Joie	Peur	Tristesse	Colère
- Tranquillement - Joyeusement	- Terrifié - Pousser un cri de surprise - Supplier - Faire peur - Craindre - Avoir la voix tremblante	- Triste - Avoir la voix entrecoupée de sanglots - Chagrin - Pleurer - Désespéré	- Protester - Furieux - Écumer de fureur

Pour effectuer l'analyse du réinvestissement du lexique de l'album, nous nous basons sur les unités lexicales des cellules colorées de la première colonne de la table 6.

Sur les 16 termes de l'album appartenant au champ lexical des émotions, 12 ont été employés par les élèves de la classe A, tandis que 2 termes seulement ont été employés par les élèves de la classe B. Les deux termes utilisés au sein des deux classes, *triste* et *faire peur*, ont une fréquence d'apparition dans les copies relativement similaires. On remarque en revanche que la classe A a utilisé 10 termes de l'album de plus que la classe B, avec des fréquences d'apparition variables allant de 5 % à 23 % des copies. Si l'apprentissage implicite est inévitable, Grossmann (2018) et Cellier affirment qu'un apprentissage explicite et structuré demeure essentiel à la mémorisation et « *qu'une simple exposition aux mots nouveaux ne suffit pas* » (Cellier, 2011, p.1). Les programmes d'enseignement de l'école élémentaire (2015) préconise également cet axe de travail en affirmant que le lexique doit être « *pris explicitement comme objet d'observation et d'analyse dans des moments spécifiquement dédiés à son étude* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015). La comparaison des résultats des classes A

et B est signifiante : le dispositif d'enseignement explicite ayant été mis en place dans la classe A a permis aux élèves de réinvestir 12 mots ou expressions sur les 16 étudiés au cours de la séquence. Le dispositif d'enseignement implicite ayant été mis en place dans la classe B, en revanche, n'a permis aux élèves que de retenir et réinvestir 2 termes sur les 16 unités lexicales appartenant au champ lexical des émotions de l'album *Chien Bleu*. En ce qui concerne la maîtrise sémantique des mots et expressions employés, nous n'avons relevé de contresens dans aucun des travaux des élèves de chaque classe.

Mais faut-il pour autant en conclure sans plus tarder que le dispositif d'enseignement explicite est irrémédiablement supérieur au dispositif d'enseignement implicite ? Il convient de prendre ces résultats avec précaution. Premièrement, le nombre de productions écrites recueillies dans chaque classe est très différent : 22 dans la classe A et 8 dans la classe B. Cet écart considérable peut avoir un impact sur les statistiques que nous avons établies, car plus il y a des données, plus les résultats sont fiables. Or, 8 travaux d'élèves est un nombre insuffisant qui ne permet pas nécessairement de tirer des conclusions certaines. Deuxièmement, les deux dispositifs d'enseignement n'ont pas été menés de la même manière dans le temps : le maître de la classe A a mené le dispositif d'enseignement explicite sur quatre semaines consécutives, avec seulement quelques jours d'écart entre la séance 3 et l'évaluation finale. A l'inverse, la maîtresse de la classe B n'a pas pu proposer à ses élèves d'effectuer l'évaluation à la suite de la séquence : le dispositif implicite a été mis en place sur 8 semaines, et les élèves ont eu une pause de 3 semaines entre la séance 3 et l'évaluation. Nous pouvons ainsi faire l'hypothèse que cette pause de trois semaines a conduit les élèves à oublier une partie du lexique mémorisé et qu'elle ne leur a pas permis de réinvestir autant d'unités lexicales que les élèves de la classe A dans les productions écrites.

En dépit de ces biais d'analyse qui appellent à une certaine prudence, les résultats sont plutôt transparents : le dispositif d'enseignement explicite a permis aux élèves de la classe A de mémoriser et de réinvestir 12 termes dans leurs productions écrites, tandis que le dispositif d'enseignement implicite n'a permis aux élèves de la classe B que de retenir et de réinvestir 2 unités lexicales. Nous pouvons en outre nous questionner sur ces 2 termes, *triste* et *faire peur*. En comparant les tables 6 et 7, nous constatons que ce sont des mots que les élèves des deux classes avaient déjà utilisés dans les évaluations

diagnostiques, ce qui sous-entend qu'ils les connaissaient déjà suffisamment bien pour les manipuler. Le verbe *pleurer* avait également été utilisé par un grand nombre d'élèves au sein de chaque classe dans les évaluations diagnostiques. Ce constat nous pousse donc à affirmer que les élèves de la classe B n'ont appris aucun nouveau mot appartenant au champ lexical des émotions au cours de cette séquence. A l'inverse, nous pouvons affirmer que les élèves de la classe A ont appris et mémorisé des mots et expressions au cours de cette séquence, puisque sur 12 termes employés dans les productions écrites, 9 ne sont pas apparus une seule fois dans les évaluations diagnostiques. Cela signifie que les élèves de la classe A ne connaissaient pas nécessairement ces termes avant de travailler dessus, et que le dispositif d'enseignement explicite leur a permis de les mémoriser. En effet, le réemploi en production suppose que les unités lexicales font partie du vocabulaire actif, ce qui présume une réelle appropriation du lexique (Grossmann et Sardier, 2010). De plus, nous n'avons pas relevé de contresens sémantique dans les écrits des élèves, ce qui nous permet d'avancer que le dispositif d'enseignement explicite a permis aux élèves de la classe A de comprendre et de retenir le sens des 9 unités lexicales relevées dans les productions écrites.

Ainsi, le dispositif d'enseignement explicite semble avoir permis une meilleure mémorisation du lexique que le dispositif d'enseignement implicite. Les résultats correspondent au consensus scientifique qui existe à ce sujet, à savoir qu'un enseignement implicite ne suffit pas et qu'il est nécessaire d'y associer un enseignement explicite pour favoriser l'apprentissage du lexique (Cellier, 2011 ; Grossmann, 2018). Mais ce constat ne rend compte que d'une toute petite partie des productions écrites des élèves. Il est ainsi intéressant de se pencher sur d'autres dimensions de leurs travaux, à commencer par les autres mots et expressions appartenant au champ lexical des émotions utilisés, qui témoignent de phénomènes qu'il paraît important de prendre en compte.

4.3.2 Comparaison des autres mots et expressions appartenant au champ lexical des émotions utilisés dans les productions écrites

En dehors des 12 mots et expressions de l'album employés par les élèves dans leurs productions écrites, les élèves de la classe A ont utilisé 25 unités lexicales (plus ou

moins bien intégrées à la syntaxe de la phrase) appartenant au champ lexical des émotions, tandis que les élèves de la classe B ont utilisé 9 mots ou expressions relatifs aux émotions. 6 de ces termes sont communs aux travaux des deux classes : les élèves de la classe A ont employé 19 termes qu'aucun élève de la classe B n'a utilisé, et les élèves de la classe B ont employé 3 termes qu'aucun élève de la classe A n'a utilisé. Nous n'avons pas relevé de contresens dans les travaux des élèves : la dimension sémantique de chaque mot ou expression relevé semblait ainsi maîtrisée.

Comme pour les évaluations diagnostiques, nous constatons une plus grande variété de mots et d'expressions dans les productions écrites de la classe A. Mais comme nous l'avons vu, ce phénomène n'est pas forcément révélateur d'une réelle différence de niveau : il est normal d'obtenir plus d'unités lexicales différentes dans les travaux de 22 élèves que dans les travaux de 8 élèves. Nous pouvons en outre remarquer que les fréquences d'apparition des termes employés au sein des deux classes sont similaires. De plus, certains élèves de la classe B ont proposé des unités lexicales qu'aucun des 22 élèves de la classe A n'a employé. Ces éléments d'analyse nous poussent à affirmer que les élèves de la classe B ont une connaissance lexicale du même niveau que celui de la classe A en ce qui concerne les mots et expressions appartenant au champ lexical des émotions les plus communs.

Par ailleurs, malgré le fait que le maître de la classe A ait changé la consigne et demandé à ses élèves de produire des textes faisant entre 8 et 15 lignes, nous n'avons pas remarqué de différence notable entre la longueur des productions écrites de la classe A et celles de la classe B (la consigne initiale étant de produire un texte faisant entre 5 et 10 lignes). En effet, les écrits de la classe A font entre 5 et 19 lignes tandis que ceux de la classe B font entre 5 et 15 lignes. Cette différence de consigne ne semble donc pas avoir eu trop d'impact sur les écrits des élèves, et ce n'est donc vraisemblablement pas pour cette raison que les élèves de la classe A ont employé davantage de mots et d'expressions différents que les élèves de la classe B.

Ceci étant dit, un élément particulier retient notre attention : parmi les 19 unités lexicales uniquement employées dans les travaux de la classe A, nous dénombrons 6 expressions syntaxiquement erronées et qui semblent être des essais de réemploi de

certaines des expressions présentes dans l’album *Chien Bleu*. Nous allons ainsi nous intéresser à ces expressions et à la question de la dimension syntaxique du lexique et de sa maîtrise.

4.3.3 Analyse de la maîtrise syntaxique du lexique utilisé dans les productions écrites

Nous allons dans cette partie nous pencher sur les unités lexicales syntaxiquement incorrectes que certains élèves de la classe A ont employé dans leurs travaux. Pour plus de confort et pour faciliter leur analyse, nous avons reporté ces expressions dans la première colonne de la table 8 ci-dessous. La deuxième colonne indique la fréquence d’apparition de ces expressions syntaxiquement erronées dans les copies des élèves de la classe A. La troisième colonne indique les formes correctes des expressions employées par les élèves. Les cellules colorées correspondent aux mots et expressions présents dans l’album *Chien Bleu*.

Table 8 - Expressions syntaxiquement incorrectes employées dans certains travaux de la classe A

Expressions syntaxiquement erronées utilisées dans les productions écrites de la classe A	Pourcentage de copies de la classe A contenant une ou plusieurs fois le terme, arrondi à l’unité	Mots et expressions de l’album <i>Chien Bleu</i> appartenant au champ lexical des émotions et correspondant aux expressions syntaxiquement erronées des écrits des élèves
*Être joyeusement	9 %	Joyeusement
*Être écumé de fureur	5 %	Écumer de fureur
*Avoir le voix entrecoupée	5 %	Avoir la voix entrecoupée de sanglots
*Être le chagrin	5 %	Avoir du chagrin
*Faire beaucoup de sanglots	5 %	Avoir la voix entrecoupée de sanglots
*Être en joie	5 %	Être joyeux

Les expressions syntaxiquement erronées utilisées par les élèves de la classe A sont au nombre de 6 : elles sont précédées d’un astérisque dans la première colonne de la table 8 et ont été utilisées dans 5 % à 9 % des copies. Nous remarquons que sur ces 6 expressions, 5 ressemblent fortement à des termes présents dans l’album *Chien Bleu*. Nous faisons ainsi l’hypothèse que les élèves les ayant employées ont voulu réinvestir les expressions de l’album étudiées au cours de la séquence, sans parvenir à en mobiliser la construction syntaxique correcte.

Grossmann affirme ainsi que la linguistique moderne rejette le schéma chomskyen selon lequel il y a « *d'un côté les structures syntaxiques à base de règles et de l'autre la « chair » lexicale que [portent] ces structures* » (Grossmann, 2018, p. 4), et que les chercheurs reconnaissent désormais que toute unité lexicale comporte une dimension syntaxique. Cette nouvelle théorie a quelque peu contribué à modifier les fondements de la didactique du lexique. La grammaire et le lexique étant liés, il est nécessaire de tenir compte des constructions syntaxiques des mots et expressions puisqu'ils s'emploient dans des phrases et non pas de manière isolée (Garcia-Debanc et al., 2009 ; Grossmann, 2018). C'est tout particulièrement le cas des expressions qui se construisent avec des verbes. Picoche (2011) explique ainsi qu'il ne faut pas séparer le lexique de la syntaxe, car les verbes fonctionnent en lien avec leurs actants, c'est à dire les mots qui gravitent autour du verbe et lui offrent un sens complet. La construction syntaxique des verbes ou des expressions verbales est ainsi déterminante : un petit changement de préposition, par exemple, peut totalement faire changer le sens du verbe et donc de la phrase. De la même manière, une mauvaise utilisation des mots qui « accompagnent » le verbe peut rendre la syntaxe d'une phrase incorrecte. Les programmes d'enseignement de l'école élémentaire soulignent également l'importance de la syntaxe dans l'étude du lexique en affirmant que l'étude de la langue est « *reliée à celle de l'orthographe lexicale et à celle de la syntaxe, en particulier pour l'étude des constructions verbales* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015).

Il n'est ainsi que peu surprenant de constater que la majorité des expressions syntaxiquement erronées employées par les élèves de la classe A sont liées à un verbe. Nous faisons l'hypothèse que ces erreurs ont pour origine un défaut du dispositif d'enseignement explicite que nous avons proposé à la classe A. En effet, les élèves ont été confrontés dès la première séance du dispositif aux unités lexicales de l'album *Chien Bleu* relatives aux émotions sous la forme d'une liste dénuée de contexte. Or, plusieurs chercheurs avisent les enseignants de la nécessité d'étudier le lexique en contexte. Lehmann (2011) affirme ainsi qu'un mot a une triple identité : sa forme, son sens et son emploi. Il est serait donc essentiel de ne pas se contenter d'étudier le sens, la syntaxe et le contexte étant tout aussi importants. Cellier avance pareillement qu'il faut éviter de faire étudier des mots isolés aux élèves, et que « *c'est prioritairement le sens d'un mot*

en contexte qui doit être travaillé » (Cellier, 2011, p.2). C'est également ce que préconisent les programmes d'enseignement de l'école élémentaire, dans lesquels nous pouvons lire que le lexique doit faire « *l'objet d'un travail en contexte, à l'occasion des différentes activités de lecture et d'expression écrite ou orale* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015, p.22). Il est ainsi possible que le travail de réflexion et de classement des unités lexicales hors-contexte proposé en séance 1 ait conduit les élèves à comprendre le sens des expressions et à vouloir les réutiliser sans en maîtriser la construction syntaxique. Ce phénomène est intéressant et nous permet de comprendre que le travail de réflexion sur la langue ne peut se faire de manière décontextualisée. Nous avons choisi de proposer cet exercice à la classe A car nous souhaitions avant tout comparer les effets d'un enseignement purement explicite sur la production écrite, par rapport à un enseignement du lexique purement implicite. Cette expérience nous indique donc que dans une situation de classe plus classique, il aurait été préférable de proposer une séquence panachée comprenant des activités de réflexion sur la langue dans le contexte de l'étude de l'album. Cela rejoint le consensus scientifique relatif à la question, les chercheurs en didactique du lexique étant d'accord sur le fait qu'il faille mêler enseignement explicite et implicite pour favoriser l'apprentissage du lexique (Cellier, 2011 ; Grossmann, 2018 ; Ministère de l'Éducation Nationale, 2015).

Que pouvons-nous dire de la maîtrise syntaxique du lexique de la classe B ? Les élèves de cette classe n'ayant vraisemblablement pas mémorisé de termes venant de l'album *Chien Bleu*, ils n'en ont pas utilisé dans leurs productions écrites. Les élèves n'ont ainsi pas employé d'expressions qui ne leur étaient pas familières, et nous n'avons pas relevé d'erreurs syntaxiques dans leurs travaux.

Nous allons maintenant faire une synthèse de l'analyse des différentes dimensions des productions des élèves afin d'avoir un regard plus global de ce que ce travail de recherche nous a enseigné.

4.4 Analyse générale des résultats

La comparaison quantitative et qualitative des productions écrites a révélé que le dispositif d'enseignement explicite semblait avoir permis aux élèves de la classe A de comprendre, mémoriser et réinvestir 9 unités lexicales sur les 16 présentes dans l'album

Chien Bleu. A l'inverse, le dispositif d'enseignement implicite ne semble pas avoir permis aux élèves de la classe B de mémoriser du lexique. Nous avons en effet constaté que seuls 2 termes de l'album ont été utilisés dans leurs productions écrites, ces deux termes étant déjà connus et employés par les élèves avant la mise en place de la séquence. Mais si le dispositif d'enseignement explicite semble avoir favorisé l'apprentissage du lexique en permettant aux élèves de la classe A de s'approprier la dimension sémantique des unités lexicales, les productions écrites témoignent d'une méconnaissance des structures syntaxiques de certains termes du corpus de l'album *Chien Bleu*. Plusieurs élèves de la classe A ont ainsi voulu réemployer certains mots ou expressions étudiés sans maîtriser leur construction syntaxique, c'est pourquoi nous avons relevé plusieurs phrases syntaxiquement erronées dans les travaux de cette classe.

Ainsi, chacun des dispositifs d'enseignement que nous avons proposés comportait des failles. Conformément aux programmes d'enseignement de l'école élémentaire (2015) et aux affirmations de plusieurs chercheurs (Cellier, 2011 ; Grossmann, 2018), il serait préférable de proposer un module d'apprentissage permettant aux élèves de réfléchir sur la langue de manière explicite, tout en travaillant sur des unités lexicales en contexte et non pas sous forme de liste sans contexte. Plus concrètement, il aurait été souhaitable de proposer un travail de lecture et de compréhension de l'album *Chien Bleu* à la classe avant de travailler explicitement sur le lexique des émotions. Les mots et expressions auraient ainsi été proposés dans le contexte de phrases précises, ce qui leur aurait donné davantage de sens et aurait facilité les exercices de réflexion sur la langue décrits dans le dispositif d'enseignement explicite. Ce travail permettrait une réelle prise en compte des différentes dimensions du lexique afin d'amener les élèves à employer des mots et des expressions corrects tant dans leur utilisation sémantique que dans leur construction syntaxique.

L'analyse des dispositifs d'enseignement que nous avons effectuée est par ailleurs porteuse de nombreuses limites. Il est en effet délicat de tirer des conclusions des résultats alors même que les deux classes participantes étaient très différentes. Les effectifs de chaque classe n'étaient effectivement pas les mêmes, la classe A étant un simple niveau de CE2 et la classe B un double niveau de CE1-CE2. Cette différence a soulevé un premier problème : nous avons dû comparer 22 productions écrites à 8

productions écrites. Cet intervalle numérique n'a pas été sans conséquence puisque nous avons relevé beaucoup plus d'unités lexicales dans les 22 écrits de la classe A que dans les 8 écrits de la classe B. Ce phénomène a rendu la comparaison périlleuse et nous a contraint à faire des déductions avec prudence. En outre, le déroulement temporel de chaque dispositif a été très différent, et nous faisons l'hypothèse que les trois semaines de coupure ayant précédé l'évaluation de la classe B ont potentiellement conduit les élèves à oublier les mots et expressions qu'ils avaient peut-être retenus. Enfin, les deux classes n'étaient ni dans la même école, ni dans le même département, ce qui nous laisse supposer que les pratiques enseignantes et la manière de mener les dispositifs étaient dissemblables et ont peut-être influencé les résultats.

CONCLUSION

Nous avons bâti ce mémoire sur le constat que les résultats des écoliers français aux évaluations nationales et internationales en compréhension de l'écrit baissaient d'année en année. Ce phénomène pourrait avoir plusieurs causes, mais en nous appuyant sur les travaux de plusieurs chercheurs, nous avons décidé de nous intéresser à la question de l'apprentissage du lexique. La quantité et la maîtrise du vocabulaire d'un individu sont en effet décisives, non seulement pour la compréhension d'un texte et pour l'apprentissage de la lecture au CP, mais aussi pour l'insertion professionnelle.

Les documents d'accompagnement du Ministère de l'Éducation Nationale et les travaux de recherche relatifs à ce sujet que nous avons consultés affirment que l'apprentissage du lexique se fait à la fois de manière implicite et explicite. Le consensus scientifique étant que l'apprentissage implicite du lexique est inévitable mais qu'un enseignement explicite demeure nécessaire, nous avons cherché à comprendre s'il y avait une démarche didactique plus efficace que l'autre. Nous avons ainsi fait l'hypothèse qu'un enseignement explicite du lexique permettait une meilleure mémorisation des unités lexicales qu'un enseignement implicite du lexique.

Pour tester cette hypothèse et répondre à notre problématique, nous avons conçu deux modules d'apprentissage et nous avons demandé aux enseignants de deux classes distinctes de mener une des deux séquences avec leurs élèves de CE2. Ces deux dispositifs incluaient l'étude d'un album de littérature jeunesse portant sur le lexique des

émotions. Le dispositif d'enseignement A correspondait à un enseignement explicite du lexique et était centré sur des exercices de tri et de réflexion autour du lexique de l'album. Le dispositif d'enseignement B correspondait à un enseignement implicite du lexique et était centré sur l'étude en compréhension de l'album.

Avant la mise en place de ces dispositifs, nous avons soumis les élèves des deux classes à une évaluation diagnostique identique permettant de déterminer si leur maîtrise initiale du lexique des émotions était similaire ou non. Pour cela, nous leur avons demandé de lister tous les mots qu'ils connaissaient relatifs à quatre émotions. Cela nous a permis d'écartier un premier biais de comparaison, puisque cette évaluation diagnostique a révélé que le niveau initial des deux classes était équivalent.

Pour évaluer les apprentissages des élèves suite à la mise en place de ces dispositifs, nous leur avons proposé un travail de production écrite. Les élèves des deux classes ont reçu une même consigne leur demandant d'écrire un petit texte racontant la suite de l'album en mettant l'accent sur les émotions des personnages. Nous avons ensuite lu les travaux des élèves et avons relevé chaque mot ou expression relatif à l'expression des émotions. Nous avons ensuite calculé la fréquence d'apparition en pourcentage de chaque terme dans les écrits des deux classes et avons analysé la maîtrise sémantique et syntaxique du lexique dans les copies.

Comparer ces pourcentages nous a tout d'abord permis de comprendre que le dispositif d'enseignement explicite avait permis aux élèves de la classe A de mémoriser et de réutiliser plusieurs des mots de l'album. Le dispositif d'enseignement implicite, en revanche, n'a pas permis aux élèves de mémoriser de lexique, puisque aucun des termes de l'album n'a été utilisé dans les productions écrites des élèves de la classe B. Cette comparaison nous a permis de vérifier notre hypothèse initiale et de confirmer qu'un enseignement explicite favorise la mémorisation et le réemploi du lexique par rapport à un enseignement implicite.

Toutefois, l'analyse des productions écrites a dévoilé que certaines des expressions de l'album employées dans les travaux de la classe A étaient syntaxiquement erronées – un phénomène qui n'est pas apparu dans les écrits de la classe B. Nous avons fait l'hypothèse que cela était dû au manque de contextualisation du lexique dans le

dispositif d'enseignement explicite. C'est pourquoi nous en avons déduit qu'il est certes primordial de travailler explicitement sur le lexique pour favoriser son apprentissage, mais qu'un travail en contexte est également très important pour permettre aux élèves de s'approprier les structures syntaxiques qui sont inhérentes à toute unité lexicale.

Tirer des conclusions des résultats de ce travail de recherche n'a pas été chose aisée, car de nombreux biais de comparaison ont influencé la quantité et la qualité du lexique employé par les élèves dans leurs travaux. Il serait ainsi intéressant de mener à nouveau ce travail en prenant soin d'avoir des effectifs similaires, et en comparant des classes d'une même école pour limiter les différences d'origine sociale, qui peuvent avoir des conséquences sur le niveau en français des élèves. Enfin, nous regrettons de ne pas avoir davantage pris en compte les pratiques enseignantes lors de la comparaison initiale des deux classes. Il aurait en effet été intéressant de demander aux enseignants de chaque classe quelle est la place de la lecture dans leurs pratiques, plusieurs chercheurs ayant mis en évidence que l'étendue du vocabulaire d'un élève est liée à la fréquence et à la variété des lectures qu'il effectue.

Ce travail de recherche nous a ainsi permis de comprendre que l'enseignement explicite et l'enseignement implicite ont besoin l'un de l'autre. En renforçant notre conviction qu'un professionnel de l'éducation se doit d'articuler ces deux axes, ce mémoire a fait évoluer notre représentation de ce en quoi doit consister l'enseignement du lexique et nous permettra d'adopter des pratiques réfléchies qui permettront aux élèves des générations à venir d'enrichir leur vocabulaire.

BIBLIOGRAPHIE

Articles

- Bentolila, A. (2007). Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire. *Ministère de l'Éducation nationale*.
<http://media.education.gouv.fr/file/70/4/4704.pdf>
- Bentolila, A. (2011). Le vocabulaire : pour dire et lire. *Le vocabulaire et son enseignement*, Éduscol.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/13/6/Alain_Bentolila_111202_avec_couv_201136.pdf
- Bogliotti, C. (2012). Les troubles de la dénomination. *Langue française*, 174(2), 95-110. <https://doi.org/10.3917/lf.174.0095>
- Cellier, M. (2011). Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire. *Le vocabulaire et son enseignement*, Éduscol.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf
- Chabanne, J-C., Cellier, M., Dreyfus, M. et Soulé, Y. (2008). Les enjeux lexicaux de la lecture littéraire. Dans Grossmann, F., et Plane, S. (Eds.), *Les apprentissages lexicaux . Lexique et production verbale* (p. 85-101). Presses universitaires du Septentrion.
https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922048/file/2008_Les_enjeux_lexicaux_de_la_lecture_littA_raire.pdf
- Crinon, J. (2011). Lexique et compréhension des textes. *Le vocabulaire et son enseignement*, Éduscol.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/6/Jacques_Crinon_111202_avec_couv_201146.pdf
- Denhière, G. et Jhean-Larose, S. (2011). L'acquisition du vocabulaire. *Le vocabulaire et son enseignement*, Éduscol.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/2/Guy_Denhiere_111202_avec_couv_201142.pdf
- Garcia-Debanc, C., Duvignau, K., Dutrait, C. et Gangneux, M. (2009). Enseignement du lexique et production écrite. Un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire. *Pratiques*, 141-142, pp. 208-232. 10.4000/pratiques.1361.
- Grossmann, F. et Sardier, A. (2010). Comment favoriser le réemploi lexical ? *Recherches*, Presses universitaires de Strasbourg, 53. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02349027/document>

- Grossmann, F. (2018, 15 mars). *Comment intégrer l'enseignement du lexique dans la production écrite ?* [communication orale]. Conférence de consensus Écrire et rédiger, Paris.
http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Grossmann.pdf <https://www.dailymotion.com/video/x6hliq>
- Lehmann, A. (2011) Idées reçues sur le lexique : un obstacle à l'enseignement du lexique dans les classes. *Le vocabulaire et son enseignement*, Éduscol.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/56/7/Alise_Lehmann_111202_avec_couv_201567.pdf
- Picoche, J. (2011). Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école. *Le vocabulaire et son enseignement*, Éduscol.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf
- Weinberg, A. (2007). À quoi ressemble notre dictionnaire mental ? Les Grands Dossiers des Sciences Humaines, 7(6), 23-23. <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/magazine-les-grands-dossiers-des-sciences-humaines-2007-6-page-23.htm>

Rapports

- Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (2016, juillet). *Rapport CEDRE 2003-2009-2015 : Maîtrise de la langue en fin d'école, l'écart se creuse entre les filles et les garçons* (n°20).
https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-ni-2016-20-cedre-2015-ecole_604901.pdf
- Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (2017, décembre). *PIRLS 2016 : évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit - évolution des performances sur quinze ans* (publication n°17.24). <https://www.education.gouv.fr/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-11429>

Textes institutionnels

- Blanquer, J-M (2017, mis à jour en juillet 2020). *Maîtriser le français : une exigence pour la réussite de tous*. Éduscol.
<https://www.education.gouv.fr/maîtriser-le-francais-une-exigence-pour-la-reussite-de-tous-7013> (consulté le 23/02/2021)
- Blanquer, J-M. (2018). *Enseignement de la grammaire et du vocabulaire : un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française*. Note de service n° 2018-050 du Bulletin officiel spécial n°3 du 26 avril 2018, Éduscol.

https://www.education.gouv.fr/bo/18/Special3/MENE1809041N.htm?cid_bo=128707

- Ministère de l'Éducation Nationale (2015). *Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015 : le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Éduscol. http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale (2015). *Programme du cycle 2 en vigueur à la rentrée 2020*. Éduscol. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale (2015). *Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2020*. Éduscol. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale (mis à jour en décembre 2020). *Enseigner le vocabulaire*. Éduscol. <https://eduscol.education.fr/184/enseigner-le-vocabulaire> (consulté le 25/02/2021)

ANNEXES

Annexe 1 : L'outil de la fleur (Cellier, 2011)



Annexe 2 : Fiche de préparation de la séance d'évaluation diagnostique

Séance 0 (30 minutes)	Objectif :	Compétences :	
Organisation	Activités des élèves et de l'enseignant		Matériel
Collectif/oral (10')	<p>L'enseignant présente la séquence :</p> <p>« Nous allons commencer une nouvelle séquence de vocabulaire sur les émotions. Est-ce que vous pouvez m'expliquer ce qu'est une émotion ? »</p> <p>Recueil des réponses des élèves au tableau (exemple : « c'est quand on est content parce qu'on a eu un cadeau par exemple »)</p> <p>→ Faire émerger la définition d'une émotion avec les élèves : « une émotion, c'est une réaction à ce qu'on est en train de vivre et qu'on ressent dans sa tête et même son corps : quand on est triste on peut pleurer, quand on est en colère on peut crier... »</p>		Tableau + feutre
Individuel/ écrit (10')	<p>Évaluation diagnostique : « Avant de commencer, j'aimerais savoir quels mots vous connaissez déjà pour dire ce qu'on ressent. Pour ça, je vais vous distribuer une fiche à faire individuellement. »</p> <p>Distribution des fiches.</p> <p>Consigne : « Sur les fiches, il y a plusieurs images. Vous allez devoir dire avec vos mots ce que peut ressentir la personne. Essayez d'écrire le plus de mots ou d'expressions possible pour chaque image. »</p> <p>Les élèves remplissent les fiches, l'enseignant répond aux éventuelles questions pratiques mais n'aide pas les élèves à trouver des mots ou des expressions.</p>		Fiches d'évaluation diagnostique (voir page suivante)
Collectif/oral (10')	<p>L'enseignant relève les fiches puis il demande aux élèves de l'aider à faire une phrase d'institutionnalisation pour définir une émotion.</p> <p>Exemple de phrase : « Une émotion est une réaction à ce qu'on est en train de vivre et qu'on ressent dans sa tête et dans son corps ».</p> <p>Cette définition est écrite sur une affiche accrochée dans la classe par la suite.</p>		Tableau + feutre

Annexe 3 : Fiche d'évaluation diagnostique à remplir par les élèves

Prénom :

Date : / /

Les émotions

Consigne : Sous chaque image, écris ce que peut ressentir la personne en essayant d'utiliser le plus de mots ou d'expressions que tu connais.



.....
.....
.....
.....



.....
.....
.....
.....



.....
.....
.....
.....



.....
.....
.....
.....



.....
.....
.....
.....

Annexe 4 : Fiche de préparation séance 1 dispositif A

Séance 1 (45 minutes)	Objectif : Trier des mots appartenant au champ lexical des émotions pour mieux les comprendre	Compétences : - Réfléchir sur la langue et raisonner - Travailler en équipe et s'exprimer à l'oral en justifiant ses propos - Participer à un échange oral		
Organisation	Activités des élèves et de l'enseignant		Matériel	
Collectif/ oral (10')	<p>Remise en contexte : <i>« La dernière fois, nous avons vu ce qu'est une émotion »</i>. Un élève rappelle la définition d'une émotion.</p> <p><i>« Aujourd'hui, nous allons travailler sur le vocabulaire des émotions en commençant avec une petite activité de tri. Vous allez travailler par groupe de 4 ou 5. Je vais vous distribuer une liste de différents mots et vous allez devoir les trier de la manière qui vous semble correcte. Quand vous aurez fini, vous viendrez présenter votre classement à la classe en expliquant comment vous vous y êtes pris »</i>.</p>		Feuilles A3, listes de mots (voir petit tableau ci-contre)	
Travail de groupe oral/écrit (15')	<p>L'enseignant forme les groupes d'élèves et distribue la liste des mots avec une feuille blanche A3.</p> <p><i>« Vous allez découper les mots de la liste et les trier en vous mettant d'accord. Quand vous aurez fini, vous pourrez faire un tableau et coller les mots à l'intérieur. N'oubliez pas de faire un tableau avec des titres dans chaque colonne pour qu'on comprenne bien votre classement. Vous avez 15 minutes. »</i></p> <p>Les élèves réfléchissent et débattent. L'enseignant s'assure que chaque groupe entre dans l'activité et répond aux questions pratiques mais il ne dirige pas la réflexion des élèves.</p>			
Collectif/ oral (20')	<p>Quand le temps est écoulé, les groupes passent les uns après les autres devant la classe et doivent présenter et expliquer leur classement. Les élèves des autres groupes peuvent poser des questions et dire s'ils sont d'accord ou non. L'enseignant relance le débat et l'alimente si nécessaire. Il soulève les différents tris possibles (sémantique, par catégorie grammaticale) → il n'y avait pas de bonne réponse, tous les tris sont intéressants. Il fait remarquer qu'il y a tout de même beaucoup de mots pour une même émotion.</p> <p><i>« Est-ce qu'il veulent tous dire la même chose ? Est-ce vous connaissez le sens précis de chacun de ces mots ? On travaillera sur ça la prochaine fois. »</i></p> <p>Les affiches sont accrochées dans la classe (sauf si certaines sont redondantes).</p>			Affiches, tableau, aimants
	Joie	Peur	Tristesse	Colère
	Tranquillement Joyeusement	(être) terrifié Pousser un cri de surprise Supplier Faire peur Craindre Avoir la voix tremblante	(être) triste Avoir la voix entrecoupée de sanglots Chagrin Pleurer Désespéré	Protester Furieux Écumer de fureur

Annexe 5 : Fiche de préparation séance 2 dispositif A

Séance 2 (40 minutes)	Objectif :	Compétences :	
	- Chercher la définition précise des mots étudiés	- Consulter un dictionnaire - Copier une définition - Participer à un échange oral - Faire des hypothèses	
Organisation	Activités des élèves et de l'enseignant		Matériel
Collectif/oral (5')	Remise en contexte : « <i>La dernière fois, vous avez travaillé par groupe pour classer des mots qui décrivaient des émotions. Pouvez-vous rappeler quelles émotions nous avons vu ?</i> » Un élève rappelle quelles émotions ressortaient de la liste de mots. L'enseignant affiche un tableau de tri faisant ressortir ces quatre émotions et commente : certains mots vont ensemble.		Tableau + feutre + affiche
Binômes/ écrit (10')	« <i>Nous avons vu à la fin que tous ces mots, même ceux qui décrivent une même émotion, n'ont pas tout à fait le même sens. Aujourd'hui, nous allons chercher le sens précis de tous ces mots en regardant dans le dictionnaire. Attention, il ne s'agit pas toujours de mot : il y a parfois des expressions avec plusieurs mots.</i> » Les élèves se mettent par deux et cherchent un mot de la liste dans le dictionnaire (chaque binôme travaille sur un seul mot de la liste, que l'enseignant attribue à chaque groupe). Ils notent ensuite la définition sur une feuille et doivent trouver une phrase d'exemple qu'ils écrivent également.		Dictionnaires + feuilles + stylos
Collectif/oral (25')	Mise en commun : l'enseignant demande aux élèves d'imaginer la définition des mots de la liste dont ils n'ont pas cherché la définition dans le dictionnaire. Le binôme ayant travaillé sur ce mot lit ensuite la définition qu'ils ont trouvé, ainsi que leur phrase d'exemple. Les élèves posent des questions s'ils ne comprennent pas ou s'ils ne sont pas d'accord ; l'enseignant régule et cet exercice est répété pour chacun des mots de la liste. L'enseignant écrit les définitions et les phrases d'exemple au fur et à mesure sur un document numérique. Cette liste sera ensuite imprimée et collée dans le cahier de français en guise de trace écrite.		Tableau + feutre + cahiers de français + affiche

Annexe 6 : Fiche de préparation séance 3 dispositif A

Séance 3 (40 minutes)	Objectif :	Compétences :	
	- Contextualiser le lexique étudié précédemment en découvrant un album de littérature jeunesse	- Écouter pour comprendre un texte lu - Participer à un échange oral	
Organisation	Activités des élèves et de l'enseignant		Matériel
Collectif/oral (10')	<p>Remise en contexte : un élève rappelle la séance précédente et le travail réalisé sur le vocabulaire des émotions.</p> <p>L'enseignant explique : <i>« Lors de séances précédentes, nous avons travaillé sur une liste de mots et d'expressions. Ces mots proviennent en réalité d'un album que je vais vous lire, et je vais vous demander de bien écouter l'histoire parce que je vais ensuite vous poser des questions. »</i></p> <p>Lecture offerte de l'album Chien Bleu complet (sans les images).</p>		Album <i>Chien Bleu</i> (tapuscrit)
Collectif/oral (20')	<p>Suite à la lecture, l'enseignant pose des questions aux élèves sur l'album. <i>« Qui sont les personnages ? Que raconte l'album ? Que ressentent-ils au fur et à mesure de l'histoire ? »</i></p> <p>Les élèves échangent et font des propositions : discussion sur le contexte d'apparition des mots étudiés précédemment (est-ce que c'est surprenant, est-ce que ça correspond bien, etc). L'enseignant note les éléments importants au tableau.</p>		Tableau + feutre
Individuel/ écrit (10')	Trace écrite : chaque élève écrit une ou deux phrases dans son cahier pour résumer l'histoire. L'enseignant relève les cahiers pour les corriger.		Cahiers de français

Annexe 7 : Fiche de préparation séance 1 dispositif B

Séance 1 (35 minutes)	Objectif :	Compétences :	
	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir et comprendre la première partie de l'album <i>Chien Bleu</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Écouter pour comprendre un texte lu par un adulte - Mémoriser le vocabulaire entendu dans les textes - Mettre en œuvre une démarche d'écriture : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases 	
Organisation	Activités des élèves et de l'enseignant		Matériel
Collectif/oral (10')	<p>Remise en contexte : l'enseignant demande à un élève de rappeler ce qui a été fait lors de la séance dernière.</p> <p>L'enseignant lit la partie 1 de l'album <i>Chien Bleu</i> (sans les images) à la classe.</p> <p><i>« Je vais vous lire le début de l'album Chien Bleu. Écoutez bien les informations qui concernent les personnages car après cette lecture, je vais vous demander ce que vous avez retenu sur eux et sur les émotions qu'ils ressentent. »</i></p>		Album <i>Chien Bleu</i> (tapuscrit : http://ekldata.com/7grYn2XOF_CQInw4iQ3F-6TYHp4/tapuscrit.pdf) partie 1
Collectif/oral (15')	<p>Suite à la lecture, l'enseignant pose des questions de compréhension.</p> <p><i>« Qu'est-ce qui se passe au début de l'histoire ? Qui sont les personnages de l'histoire ? Qu'est-ce que ressentent-ils ? »</i></p> <p>L'enseignant sollicite et régule la parole des élèves ; il note les éléments importants au tableau au fur et à mesure des propositions. Il s'assure que les élèves aient compris et demande à certains d'expliquer à leurs camarades si besoin.</p>		Tableau + feutre
Individuel/ écrit (10')	<p>Trace écrite : <i>« Vous allez chacun écrire deux ou trois phrases dans votre cahier pour expliquer ce que vous avez retenu de l'histoire, des personnages, et de ce qu'ils ressentent ».</i></p> <p>Les élèves écrivent dans leur cahier puis donnent leur cahier à l'enseignant pour qu'il corrige les phrases.</p>		Cahiers de français

Annexe 8 : Fiche de préparation séance 2 dispositif B

Séance 2 (45 minutes)	Objectif :	Compétences :
	- Comprendre les parties 2, 3 et 4 de <i>Chien Bleu</i> et s'intéresser aux émotions de Charlotte	- Écouter pour comprendre un texte lu par un adulte - Mémoriser le vocabulaire entendu dans les textes - Repérer et mémoriser des informations importantes ; les relier entre elles pour leur donner du sens
Organisation	Activités des élèves et de l'enseignant	Matériel
Collectif/oral (5')	Remise en contexte : l'enseignant demande aux élèves de résumer le début de l'histoire lue la dernière fois et de rappeler ce qu'ils ont fait (écrire une phrase pour expliquer l'histoire, présenter les personnages et leurs ressentis).	
Collectif/oral (10')	L'enseignant lit les parties 2, 3 et 4 de l'album (sans les images) à la classe. <i>« Je vais vous lire la suite de l'album Chien Bleu. Soyez attentifs à l'histoire et aux personnages car après la lecture, je vais vous distribuer un petit questionnaire et vous devrez répondre à des questions portant sur ce que vous allez écouter. »</i> Suite à la lecture de la suite de l'album, l'enseignant demande aux élèves s'ils ont des questions ou si certains mots ont posé problème. Il sollicite les élèves qui pourraient éclairer leurs camarades pour définir ces mots, et s'attarde sur les termes relatifs aux émotions. (Mots potentiellement difficiles : chagrin, buta, tout son long, se précipiter, enlaça, babines retroussées, écumants de fureur, vaillamment)	Album <i>Chien Bleu</i> (tapuscrit) parties 2, 3, 4
Individuel/ écrit (25')	L'enseignant distribue les questionnaires de compréhension. <i>« Voici un questionnaire que vous allez remplir pour voir ce que vous avez compris de l'histoire. Vous avez 25 minutes. »</i> Il lit les questions avec les élèves et s'assure que tout le monde a compris ce qu'il faut faire. Les élèves sont en autonomie et remplissent le questionnaire. L'enseignant répond aux éventuelles questions pratiques mais ne fournit aucun étayage.	Questionnaires de compréhension (voir ci-dessous)
Collectif/oral (10')	Correction des questions de compréhension en groupe classe, à l'oral. L'enseignant interroge des élèves et écrit les bonnes réponses au tableau (le questionnaire est vidéo-projeté). Les élèves prennent la correction au fur et à mesure. L'enseignant prend soin d'évoquer et de questionner les élèves au sujet des émotions ressenties par Charlotte : crainte, terreur, effroi dû à la solitude dans la forêt et à la vue d'une immense silhouette ; surprise, soulagement, joie à l'arrivée de Chien Bleu.	Vidéo-projecteur

Annexe 10 : Fiche de préparation séance 3 dispositif B

Séance 3 (30 minutes)	Objectif :	Compétences :	
	- Comprendre la fin de l'album <i>Chien Bleu</i>	- Écouter pour comprendre un texte lu par un adulte - Mémoriser le vocabulaire entendu dans les textes - Organiser son propos - Utiliser le vocabulaire mémorisé	
Organisation	Activités des élèves et de l'enseignant		Matériel
Collectif/oral (5')	L'enseignant demande aux élèves de rappeler l'histoire depuis le début et de préciser où il s'était arrêté de lire la dernière fois.		
Collectif/oral et écrit (10')	L'enseignant lit (sans les images) le premier paragraphe de la partie 5 de l'album. Ensuite, il pose des questions aux élèves : <i>« Est-ce que Charlotte et Chien Bleu sont pressés de rentrer ? Qu'est-ce qui le montre dans le texte ? »</i> Il invite chaque élève à imaginer les premières paroles de Charlotte lorsqu'elle arrive chez elle : d'abord oralement (groupe classe), puis à l'écrit (sur l'ardoise). L'enseignant lit ensuite le deuxième paragraphe pour comparer les propositions des élèves au texte de l'autrice.		Album <i>Chien Bleu</i> (tapuscrit) partie 5 Ardoises
Collectif/oral (5')	L'enseignant lit enfin la fin de l'histoire. A l'oral, il discute avec les élèves de la joie des parents de retrouver leur fille, du fait qu'il décide finalement d'adopter Chien Bleu, de la joie de Charlotte. Il s'assure qu'il n'y a pas de problèmes de compréhension.		
Individuel/ écrit (10')	Trace écrite : les élèves doivent écrire deux ou trois phrases dans leur cahier pour expliquer la fin de l'histoire OU constitution de quelques phrases de manière collective. L'enseignant demande aux élèves de ne pas oublier de parler de ce que ressentent les personnages. Ils relèvent ensuite les cahiers pour corriger.		Cahiers de français

Annexe 11 : Fiche de préparation tâche de production écrite

Organisation	Activités des élèves et de l'enseignant	Matériel
Séance 4 (35 minutes)	Objectif : - Écrire la suite de l'album Chien Bleu	Compétences : - Écrire un texte en mettant en œuvre une démarche d'écriture : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases - Utiliser le vocabulaire mémorisé
Collectif/oral (10')	L'enseignant fait une lecture offerte de l'album complet avec les images.	Album Chien Bleu
Individuel/ écrit (25')	Tâche de production écrite : après avoir lu l'histoire en entier, l'enseignant explique aux élèves qu'ils vont devoir imaginer la suite de l'histoire. Consigne : <i>« Quelques temps après avoir adopté Chien Bleu, Charlotte décide d'aller se promener avec lui dans les bois. Mais soudain, alors qu'ils marchent tranquillement, ils entendent un bruit étrange... »</i> <i>Raconte ce qui se passe en décrivant précisément ce que ressentent les personnages (tu peux te mettre à leur place pour mieux imaginer). Ton texte doit faire entre 5 et 10 lignes.</i> Les élèves ont 25 minutes pour écrire leur petit texte. L'enseignant est disponible pour répondre aux questions et vérifie que tous les élèves entrent dans l'activité.	Feuilles et stylos