

**Université de Montréal**

**Une approche structurée de l'enseignement du lexique en français langue maternelle  
basée sur la lexicologie explicative et combinatoire**

**par  
Ophélie Tremblay**

**Département de linguistique et de traduction  
Faculté des Arts et Sciences**

**Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de M.A.  
en linguistique**

**Mai 2003**

**© Ophélie Tremblay, 2003**

# **IDENTIFICATION DU JURY**

**Université de Montréal  
Faculté des études supérieures**

**Ce mémoire intitulé :**

**Une approche structurée de l'enseignement/apprentissage du lexique en français  
langue maternelle basée sur la lexicologie explicative et combinatoire**

**présenté par :**

**Ophélie Tremblay**

**a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :**

**Kathleen Connors  
président rapporteur**

**Alain Polguère  
directeur de recherche**

**Nathan Ménard  
membre du jury**

## RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur l'enseignement/apprentissage du lexique au primaire en français langue maternelle. Elle a pour but de déterminer quelles connaissances sur le lexique devraient faire l'objet d'un enseignement. Dans la poursuite de cet objectif, nous avons sélectionné un système notionnel particulier en nous basant sur la lexicologie explicative et combinatoire, branche lexicographique de la théorie Sens-Texte. Nous avons ensuite réalisé une expérimentation en classe de primaire afin de vérifier les capacités effectives des élèves pour l'étude d'un tel réseau notionnel. Cette expérimentation a permis non seulement de valider la pertinence du réseau notionnel sélectionné, mais de montrer que des élèves de niveau primaire ont les capacités requises pour aborder l'étude du lexique de façon plus structurée et plus approfondie.

***Mots-clés :** théorie Sens-Texte, linguistique appliquée, didactique du lexique, lexie, polysémie, prédicat sémantique, actant sémantique, dérivation sémantique, collocation*

## ABSTRACT

This research relates to the teaching of French vocabulary. Its aim is to determine what kinds of knowledge of the lexicon should be taught in primary education. In the pursuit of this objective, we selected a specific notional system based on explanatory combinatorial lexicography, the lexicographic branch of the Meaning-Text theory. We then carried out an experimentation in a primary education class, in order to check the pupils' actual ability to study such a notional network. This experimentation made it possible to validate the relevance of the selected notional network. It also showed that primary school pupils possess the required capacities to approach the study of the lexicon in a more structured and thorough way.

**Keywords :** *Meaning-Text theory, applied linguistics, vocabulary teaching, lexical unit, polysemy, semantic predicate, semantic actant, semantic derivation, collocation*

# TABLE DES MATIÈRES

<b>IDENTIFICATION DU JURY</b>	<b>ii</b>
<b>RÉSUMÉ</b>	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>iv</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b>	<b>v</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b>	<b>ix</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b>	<b>x</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS ET CONVENTIONS D'ÉCRITURE</b>	<b>xi</b>
<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>xii</b>
<b>AVANT-PROPOS</b>	<b>xiii</b>
<b>CHAPITRE I PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE</b>	<b>1</b>
<b>1 Objectifs de recherche et méthodologie</b>	<b>1</b>
<b>2 Notions linguistiques liées à l'enseignement du français</b>	<b>3</b>
2.1 La langue comme objet d'étude	4
2.2 L'oral et l'écrit	5
2.3 Lexique et vocabulaire	6
2.3.1 Vocabulaire passif vs vocabulaire actif	7
2.3.2 Étude synchronique vs diachronique	8
<b>3 Problématique entourant l'enseignement du lexique</b>	<b>9</b>
3.1 Prédominance de l'enseignement grammatical	9
3.2 Influence des théories linguistiques	11
3.3 Impact des études en psycholinguistique	13
3.4 Les outils d'enseignement	14
3.4.1 Un manuel pour l'étude du sens ?	14

3.4.2	Les dictionnaires d'apprentissage	16
<b>4</b>	<b>Cadre de la recherche</b>	<b>19</b>
4.1	La lexicologie explicative et combinatoire (LEC): une base théorique pour l'enseignement du lexique	19
4.1.1	La LEC, branche lexicologique de la théorie Sens-Texte	20
4.1.2	Intérêt de la TST pour l'enseignement du français	23
4.1.3	Limites de la LEC appliquée à l'enseignement du lexique	25
4.2	Linguistique appliquée et didactique du français	26
	<b>CHAPITRE II ASPECTS NOTIONNELS, TERMINOLOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE</b>	<b>29</b>
<b>1</b>	<b>Le système notionnel : quoi enseigner et pourquoi ?</b>	<b>29</b>
1.1	Nécessité d'un système notionnel	29
1.2	Le système notionnel proposé	32
1.2.1	L'unité lexicale ou lexie	33
1.2.2	Polysémie	34
1.2.3	Synonymie et paraphrase	35
1.2.4	Prédicat et actant sémantique	37
1.2.5	Dérivation sémantique	39
1.2.6	Collocation	40
1.2.7	Locution	42
<b>2</b>	<b>Questions de terminologie</b>	<b>43</b>
2.1	Transfert terminologique des notions linguistiques	43
2.2	Problèmes d'adéquation terminologique	45
2.2.1	Les familles de mots	45
2.2.2	Sens propre et sens figuré	47
<b>3</b>	<b>Comment enseigner le lexique : élaboration d'une expérimentation en classe de primaire</b>	<b>48</b>
3.1	Inspirations didactiques	48
3.1.1	La démarche active	49
3.1.2	La méthode des champs sémantiques	50
3.1.3	Le thème de prédilection	51

3.2	Outils de développement de la série d'exercices sur le lexique	51
<b>CHAPITRE III UNE EXPÉRIMENTATION SUR L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE AU PRIMAIRE</b>		<b>53</b>
<b>1</b>	<b>Présentation, résultats et analyse des exercices 1 à 5</b>	<b>53</b>
1.1	Exercice 1 : « <i>Les ensembles de mots</i> »	54
1.1.1	Présentation de l'exercice de l'Annexe I	54
1.1.2	Capacités et connaissances évaluées chez les élèves	55
1.1.3	Résultats obtenus et analyse	56
1.2	Exercice 2 : « <i>Un mot, combien de sens ?</i> »	60
1.2.1	Présentation de l'exercice de l'Annexe II	60
1.2.2	Capacités et connaissances évaluées	61
1.2.3	Résultats obtenus et analyse	61
1.3	Exercice 3 : « <i>Les participants du sens</i> »	65
1.3.1	Présentation de l'exercice de l'Annexe III	65
1.3.2	Capacités et connaissances évaluées	66
1.3.3	Résultats obtenus et analyse	66
1.4	Exercice 4 : « <i>Je joue au dictionnaire</i> »	72
1.4.1	Présentation de l'exercice de l'Annexe IVb	72
1.4.2	Capacités et connaissances évaluées	73
1.4.3	Résultats obtenus et analyse	73
1.5	Exercice 5 : « <i>Les mots partenaires</i> »	77
1.5.1	Présentation de l'exercice de l'Annexe V	77
1.5.2	Capacités et connaissances évaluées	77
1.5.3	Résultats et analyse	78
1.5.4	Analyse du Tableau 1	80
1.5.5	Analyse des Tableaux 2-3-4	81
<b>2</b>	<b>Évaluation globale de l'expérimentation</b>	<b>84</b>
2.1	Élaboration des exercices	84
2.2	Réalisation des exercices	85
2.2.1	Déroulement des séances	85
2.2.2	Recueil des données	86
2.2.3	Collaboration avec les institutrices	86

2.3 Évaluation des résultats obtenus	87
<b>CONCLUSION</b>	<b>89</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>92</b>
<b>ANNEXE I : EXERCICE 1</b>	<b>xvi</b>
<b>ANNEXE II : EXERCICE 2</b>	<b>xviii</b>
<b>ANNEXE III : EXERCICE 3</b>	<b>xx</b>
<b>ANNEXE IVA : PRÉSENTATION DE L'EXERCICE 4</b>	<b>xxii</b>
<b>ANNEXE IVB : EXERCICE 4</b>	<b>xxv</b>
<b>ANNEXE V : EXERCICE 5</b>	<b>xxvii</b>



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau II.1	Examen de la terminologie utilisée par le MEQ. . . . .	32
Tableau III.1	Liens lexicaux identifiés pour COLÈRE, PEUR et JOIE . . . . .	78
Tableau III.2	Valeurs de FL de manifestations physiques pour COLÈRE . . . . .	81
Tableau III.3	Valeurs de FL de manifestations physiques pour PEUR. . . . .	82
Tableau III.4	Valeurs de FL de manifestations physiques pour JOIE . . . . .	82

## LISTE DES FIGURES

- Figure 1.1 Extrait de CHEVEUX et POIL, *Dictionnaire du français usuel* . . . . . 17
- Figure 1.2 Modèle du champ de la didactique du français de Reuter (1992) . . . . 28

# LISTE DES ABRÉVIATIONS ET CONVENTIONS D'ÉCRITURE

## *Abréviations*

<b>DAFA</b> .....	<i>Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires</i>
<b>DAFLES</b> .....	<i>Dictionnaire d'apprentissage du français langue étrangère et seconde</i>
<b>DEC</b> .....	<i>Dictionnaire explicatif et combinatoire</i>
<b>DFU</b> .....	<i>Dictionnaire du français usuel</i>
<b>DiCo</b> .....	<i>Dictionnaire des dérivations et collocations</i>
<b>FLM</b> .....	<i>français langue maternelle</i>
<b>FLE</b> .....	<i>français langue étrangère</i>
<b>FL</b> .....	<i>fonction lexicale</i>
<b>LEC</b> .....	<i>lexicologie explicative et combinatoire</i>
<b>LAF</b> .....	<i>Lexique actif du français</i>
<b>TST</b> .....	<i>théorie Sens-Texte</i>

## *Conventions d'écriture*

Sens linguistique	: 'printemps'
Signifiant linguistique	: <i>jardinier</i>
Locution	: 「 <i>tête de linotte</i> 」
Lexie	: LUMIÈRE <sup>2</sup>
Vocables homonymiques	: MARQUISE <sup>1</sup> vs MARQUISE <sup>2</sup>
Notion	: <i>polysémie</i>

## REMERCIEMENTS

Ce mémoire de maîtrise n'aurait pu voir le jour sans la contribution de plusieurs personnes à qui je voudrais exprimer ici toute ma reconnaissance.

Je tiens d'abord à remercier Igor Mel'cuk pour m'avoir transmis le virus de la linguistique et avoir fortifié mon intérêt pour l'étude scientifique de la langue.

Je veux également témoigner ma profonde gratitude à Alain Polguère, mon directeur de maîtrise, pour les innombrables heures qu'il a passées à discuter avec moi de mon travail et pour le temps qu'il a consacré à lire et commenter mes rédactions. Je lui dois, plus qu'à personne, d'avoir appris la discipline de l'écriture et la recherche constante d'un style épuré où règnent clarté et concision.

Je dois un gros merci à Hélène Blouin, qui m'a permis, au début de ma maîtrise, de faire un stage d'observation dans sa classe à l'école St-François D'Assise de Trois-Rivières. Je voudrais aussi adresser mes remerciements les plus sincères à Francis Grossmann, Françoise Boch, Elizabeth Calaque et Jacqueline Biliez qui m'ont accueillie au laboratoire LIDILEM de l'université Stendhal à Grenoble. Grâce à eux, j'ai été initiée à la didactique et j'ai eu la chance de réaliser une expérimentation en classe de primaire dans une charmante école des environs de Grenoble. Je dois de nombreux remerciements au directeur de cette école, M. François Borderie, ainsi qu'aux deux institutrices qui m'ont laissée travailler avec leurs élèves en toute confiance, Mme Césaró et Mme Dominique. Il ne faudrait pas oublier les élèves eux-mêmes, qui ont donné tout son sens à mon travail de recherche et dont je n'oublierai pas de si tôt les yeux brillants de curiosité et le grand intérêt pour la langue française.

Kathleen Connors et Nathan Ménard, qui ont lu et commenté ce mémoire, m'ont amenée à nuancer certains de mes propos et à corriger les nombreuses coquilles qui parsemaient la première version de ce travail. Je les en remercie.

Je tiens enfin à remercier le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) qui m'a accordé une bourse de recherche en 2002-2003 pour la réalisation de ce travail, ainsi que le Département de Linguistique et de Traduction qui m'a décerné deux bourses d'étude.

## AVANT-PROPOS

*C'est un fait : on éprouve grande difficulté à lire les études des linguistes, mais plus encore à comprendre leurs préoccupations. À quoi tendent-ils, et que font-ils de ce qui est le bien commun de tous les hommes et ne cesse d'attirer leur curiosité : le langage ?*

Émile Benveniste, Problèmes de linguistique générale I

Que font les linguistes du langage ? Ils ont pour tâche de le décrire, d'en expliquer le fonctionnement, d'en proposer des modélisations, et ce faisant, de nous en apprendre davantage sur ce « bien commun » que nous utilisons chaque jour sans véritablement le connaître. Durant les dernières décennies, les connaissances mises à jour par les recherches linguistiques ont servi, avec beaucoup de succès, à de nombreuses applications, notamment dans le domaine du traitement automatique de la langue. Cette somme de savoir sur la langue semble pourtant avoir été bien peu investie là-même où elle pourrait profiter au plus grand nombre : dans l'enseignement de la langue.

Lorsque l'on enseigne une langue, on transmet un ensemble de connaissances sur cette langue. Ces connaissances sont issues d'une modélisation donnée de la langue enseignée. Ainsi, il serait plus juste de dire que ce qui est transmis ce n'est pas la langue elle-même, mais bien le modèle qui en est proposé. Il n'existe cependant pas de modélisation parfaite du fonctionnement linguistique :

[...] un modèle n'est jamais qu'un modèle : il simule certains faits de la réalité avec une certaine approximation, mais il n'est pas la réalité même. Un modèle est conçu à certaine fin, théorique ou pratique. Parfois c'est le besoin de précision qui l'emporte — et le modèle risque de devenir extrêmement complexe ; parfois, au contraire, c'est la simplicité du modèle qui fait tout son intérêt. Demander à un modèle de tout simuler constitue une pétition de principe — une ânerie, en termes familiers (Gentilhomme, 1992 : 96).

L'enseignement du français se trouve donc conditionné par le choix des types de modélisations linguistiques — grammaires, dictionnaires et éventuellement théories linguistiques, dont on s'inspire pour établir le contenu des programmes. On a longtemps accordé beaucoup d'importance à l'enseignement grammatical et cette tradition se poursuit. Pourtant, à l'intérieur de la langue, la composante grammaticale occupe une fonction secon-

daire et c'est le lexique qui joue le premier rôle. En effet, les unités constitutives du lexique (les « mots », dans le langage courant) sont au cœur des processus de compréhension et de production de la parole : comprendre ou produire un texte, qu'il soit oral ou écrit, c'est d'abord connaître les unités lexicales (ou *lexies*) qui le composent. Que ce soit dans l'apprentissage d'une langue seconde ou dans celui de notre langue maternelle, les connaissances lexicales sont centrales dans les processus d'appropriation et de maîtrise de la langue étudiée. L'enseignement du français tel qu'il est pratiqué actuellement ne semble cependant pas beaucoup encourager ce type d'apprentissage. Un des objectifs de cette recherche est donc de jeter les bases pour les premiers développements d'**une approche structurée de l'enseignement du lexique en français langue maternelle au niveau primaire, approche basée sur la lexicologie explicative et combinatoire.**

Quelques précisions s'imposent suite à l'énonciation du titre de notre recherche. Le terme *approche* a été choisi parce que nous proposons dans ce travail une façon d'envisager l'enseignement qui tient compte de certains impératifs théoriques, en fonction de ce que la pratique permet réellement.

Nous entendons par *approche structurée*, une façon particulière d'aborder l'enseignement du lexique qui implique que des notions bien précises y soient étudiées et cela de façon progressive, dans un ordre déterminé, en présentant les notions à l'intérieur d'un système.

Nous nous sommes intéressée à l'enseignement du lexique en français langue maternelle (FLM) à cause des considérations évoquées plus tôt et aussi parce qu'il n'existe pas à l'heure actuelle de méthode d'enseignement qui propose d'étudier le lexique de façon véritablement structurée. On connaît une tradition plus lexicaliste du côté anglophone (britannique principalement), comme en témoignent les ouvrages didactiques en apprentissage de la langue, tel le dictionnaire pédagogique *Longman Language Activator*. Autrement, les avancées que l'on connaît se situent davantage du côté de la didactique des langues étrangères qu'en didactique du FLM, et c'est seulement très récemment que de véritables avancées dans ce domaine ont été effectuées (*Dictionnaire du français usuel, Dictionnaire du français des affaires, Dictionnaires d'apprentissage du français langue étrangère et seconde*).

Notre recherche s'inscrit dans le prolongement de ces travaux en lexicologie appliquée. Pour notre travail, nous avons choisi la lexicologie explicative et combinatoire (LEC), branche lexicographique de la théorie Sens-Texte, comme source d'inspiration théorique. La LEC présente en effet un grand intérêt pour l'enseignement du lexique, car elle modélise de façon rigoureuse le fonctionnement du lexique dans la langue et le rôle central qu'il y occupe.

Nous espérons enfin que ce mémoire sera d'une lecture accessible et agréable et que l'on comprendra nos préoccupations ainsi que l'usage que nous entendons faire de nos connaissances sur le langage, ce bien commun de tous les hommes pour lequel nous éprouvons tant de curiosité...

# CHAPITRE I

## PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Ce premier chapitre est consacré à une présentation générale de notre recherche. La première section du chapitre fera le point sur les principaux objectifs que cette recherche entend poursuivre et la méthodologie adoptée dans la réalisation de notre travail. La problématique entourant l'enseignement du lexique fera l'objet de la seconde section du chapitre. Nous commencerons par un bref survol des différentes connaissances linguistiques de base présumées par l'enseignement de la langue en général, ce qui nous amènera à expliciter les problèmes identifiés dans les pratiques d'enseignement du lexique. Nous parlerons également de la forte influence de l'histoire et des courants linguistiques dominants sur la composition du cours de français, ce qui nous permettra d'expliquer pourquoi l'enseignement grammatical y occupe le plus souvent toute la place. Nous examinerons finalement quelle utilisation est faite du matériel pédagogique (manuels de cours et dictionnaires). L'examen de ces différents points sera effectué principalement à partir de la littérature disponible sur le sujet : articles de didactique du français et monographies traitant de l'enseignement du lexique. Noter que les deux premières sections jouent le rôle de « revue de littérature », bien qu'elles ne soient pas explicitement nommées ainsi. La dernière section de ce chapitre situe le cadre de la recherche et s'attache à montrer en quoi une théorie linguistique particulière — la lexicologie explicative et combinatoire (LEC) — est susceptible d'être utilisée pour le développement d'une approche structurée de l'enseignement du lexique.

### 1. Objectifs de recherche et méthodologie

Le point de départ de la recherche est d'identifier quelles connaissances sur le lexique devraient faire l'objet d'un enseignement au niveau élémentaire et d'évaluer ensuite, par le biais d'une expérimentation en classe de primaire, si ces connaissances peuvent être enseignées et apprises à ce niveau précis de la scolarité. Il s'agit donc de déterminer les contenus à enseigner avant de s'attaquer à quoi que soit d'autre — les méthodes d'enseignement, le rôle de l'enseignant dans la transmission des connaissances, le rôle de



l'élève dans les processus d'apprentissage, etc. Ces questions méritent bien sûr d'être abordées, mais seulement une fois que l'on aura défini clairement quels sont les éléments de contenu de l'enseignement du lexique. Pour résumer clairement nos objectifs et l'organisation qu'ils impliquent au niveau de la présentation de notre travail, voici décrit en quatre étapes ce que nous nous proposons de faire dans cette recherche :

- 1** Déterminer les objectifs de l'enseignement du lexique : détailler le contenu théorique pertinent pour l'enseignement. Identifier quelles connaissances sur la langue devraient faire l'objet d'un enseignement et pourquoi.

Il sera alors possible de cibler ce qui doit absolument faire partie d'un programme d'enseignement du lexique. Notons que nous étudierons aussi les problèmes identifiés par les didacticiens à ce niveau. Ensuite, à partir d'une théorie sur le lexique, la LEC :

- 2** Identifier les éléments notionnels dont une théorisation a été proposée et travailler sur le transfert de ces notions pour l'enseignement de la langue dans un contexte d'enseignement au primaire.
- 3** Élaborer des exercices portant sur les notions identifiées en **2** et utiliser ces exercices en classe de primaire afin de vérifier si les élèves de ce niveau scolaire possèdent les connaissances et les capacités nécessaires pour aborder l'étude de ces notions
- 4** Contribuer au développement des applications pédagogiques d'une théorie qui a beaucoup à offrir au niveau de l'enseignement du français langue maternelle, mais qui n'a jamais véritablement été utilisée en ce sens.

Les différents chapitres de ce mémoire rendent compte de l'atteinte progressive de ces objectifs. Comme nous l'avons indiqué, le premier chapitre concerne la problématique entourant l'enseignement du lexique. C'est à l'intérieur de ce chapitre que nous serons amenée à proposer une première sélection des éléments de contenu devant composer les programmes d'enseignement du lexique. Nous croyons à ce sujet que l'objectif d'un tel enseignement n'est pas simplement l'apprentissage de nouvelles unités lexicales, mais la transmission de connaissances sur le lexique — son organisation, son fonctionnement, les liens qu'il entretient avec la grammaire, etc. La connaissance d'une unité lexicale donnée est complexe et l'étude des propriétés du lexique permet d'en aborder plus globalement l'analyse. Ces aspects de la connaissance lexicale seront examinés en détail

dans le Chapitre II, où nous aborderons les aspects notionnels et terminologiques de l'enseignement du lexique. La justification du choix du système notionnel que nous proposons sera présentée. Les moyens à mettre en œuvre pour la transmission efficace des connaissances seront brièvement abordés dans une autre section de ce même chapitre, consacrée aux méthodes d'enseignement du lexique. Cet aspect est plutôt secondaire dans la présente recherche, mais nous avons voulu l'aborder afin d'introduire le troisième chapitre, consacré au compte-rendu d'une expérimentation en classe de primaire<sup>1</sup>. Cette expérimentation a été élaborée sur la base des choix notionnels explicités au Chapitre II. Elle a servi à vérifier si une analyse de type lexical et sémantique peut être menée par des élèves de niveau primaire à partir de notions lexicales, notre hypothèse de départ étant que des élèves du dernier cycle du primaire (qui ont environ entre 10 et 12 ans) peuvent commencer à aborder l'étude de la langue de façon plus métalinguistique. Nous croyons en effet que les enfants ont des connaissances sur le lexique, ainsi que des capacités pour analyser les phénomènes lexicaux, mais l'enseignement qu'ils ont reçu jusqu'à présent ne leur a pas permis de développer ces compétences. Il s'agit d'élaborer les outils qui permettront de développer ces compétences le plus efficacement possible.

Outre les outils d'enseignement, la formation des enseignants est un facteur clé dans l'appropriation de la langue par les élèves. La section qui suit présente les connaissances linguistiques à maîtriser pour approcher et enseigner l'étude du lexique de la façon dont nous le proposons dans cette recherche.

## 2. Notions linguistiques liées à l'enseignement du français

Certaines notions de base sont présupposées par l'enseignement du français : elles devraient idéalement faire partie du bagage de connaissances de l'enseignant. Selon Cohen et Maufrey (1978), l'enseignant doit avoir une idée claire des différents concepts relatifs à l'étude linguistique, de même que des divers problèmes posés par l'analyse des unités lexicales. M. Lewis est aussi d'avis que les enseignants doivent posséder certaines connaissances en linguistique :

---

1. Noter qu'il s'agit d'une expérimentation de petite envergure. Il ne faut donc pas s'attendre ici à une expérimentation comportant (comme le prescrivent le plus souvent les schémas courants des expériences en linguistique appliquée ou en didactique des langues) une étude longitudinale ainsi que des évaluations impliquant groupe expérimental et groupe témoin.

Regrettably, some teachers are ignorant of, or even hostile to linguistics. [...]. But the subject matter of language teaching is language. There should be no doubt that rigorous study of the subject matter should concern any professional language teacher (Lewis, 1993 : 73).

L'introduction de quelques notions de linguistique dans la présente section nous permettra d'isoler les éléments de connaissance que doit maîtriser l'enseignant, d'en montrer la pertinence et de préciser en quoi la méconnaissance de ces notions peut être problématique dans le cadre de l'enseignement du français.

## 2.1 La langue comme objet d'étude

À cause des multiples facettes de la langue et de son utilisation, l'étude linguistique se divise en plusieurs sous-disciplines (sémantique, syntaxe, morphologie, phonétique, psycholinguistique, sociolinguistique, pragmatique, communication, etc.). Dans un cours de français, la langue constitue aussi un objet d'étude : on en apprend les règles d'usage ou on tente d'en découvrir le fonctionnement en reproduisant ainsi l'activité scientifique du linguiste. La langue est un code qui régit toute la communication sociale ; apprendre le français, c'est faire la découverte et l'apprentissage du fonctionnement d'un système et de ses lois. Cette précision est importante, puisque l'école est le lieu où les élèves sont placés pour la première fois devant la langue en tant qu'objet d'étude : *la langue n'est pas seulement un outil de communication, elle est aussi un objet qu'on apprend à connaître* (Chartrand, 1996 : 203).

La maîtrise de la langue passe par la maîtrise des deux ensembles de connaissances constitutifs d'une langue que sont le lexique et la grammaire. Le lexique occupe une place centrale dans la langue. Plusieurs auteurs ont d'ailleurs très bien isolé la spécificité du lexique par rapport à la grammaire :

No amount of grammatical or other type of linguistic knowledge can be employed in communication or discourse without the mediation of vocabulary (Schmitt, 2000 : xi).

The grammar of a language is made of a limited set of rules, but a person is unlikely to ever run out of words to learn (Schmitt, 2000 :4).

Words carry more meaning than grammar, so in general, words determine grammar. It has been, and remains, the central misunderstanding of language teaching to assume that

grammar is the basis of language and that mastery of the grammatical system is a prerequisite for effective communication (Lewis, 1993 : 133).

De même que la monture d'un bijou a pour raison d'être de mettre en valeur une pierre précieuse, les structures syntaxiques ont pour rôle de permettre au lexème de produire sens (Picoche, 1993 : 39).

Les phénomènes linguistiques ne peuvent être étudiés sans détailler les interactions qu'entretiennent lexicale et grammaire. Cette spécification est importante dans le cadre de l'enseignement de la langue. En effet, les erreurs commises par les élèves dans les activités de production ou de compréhension, qu'elles soient orales ou écrites, peuvent être rattachées à un problème relevant de l'un ou l'autre des modules de fonctionnement ou dues à l'interaction des deux modules en question.

## **2.2 L'oral et l'écrit**

Une des particularités de la langue est d'avoir deux réalisations possibles : l'oral ou l'écrit. Cette distinction est importante pour au moins deux raisons. D'abord, elle permet de donner réponse à la question : qu'apprend-t-on dans un cours de français ? En effet, sachant que la langue se manifeste de deux façons, on pourra différencier l'apprentissage du code écrit de celui du code oral. Ensuite, la distinction est utile pour distinguer les types d'erreurs commises par les élèves. La prise en considération de la double réalisation du langage permet de traiter de nombreux problèmes d'interférence des codes. Il est également important que les enseignants de la langue soient conscients de cette distinction afin d'en rendre compte en classe, lorsqu'ils veulent enseigner de nouveaux mots par exemple :

[...] teachers may choose to teach different words depending on whether they focus on a written or a spoken mode (Schmitt, 2000 : 37).

On a accordé traditionnellement beaucoup de place à l'écrit, pour plusieurs raisons, l'une d'entre elles étant que la maîtrise de la langue écrite est un objectif à long terme et qu'il faut y consacrer davantage de temps qu'à l'apprentissage du code oral, déjà abondamment réalisé dans la vie de tous les jours. Cette position est contestable puisque la langue orale comporte elle aussi des règles qu'il faut apprendre à maîtriser, mais nous n'entrerons pas dans le débat ici. Soulignons seulement que l'école conduit l'élève vers

une autre forme de la langue, la forme écrite, qu'il apprend à connaître avec l'apprentissage de la lecture et au travers de l'acte d'écriture (Genouvrier et Peytard, 1970 :12). C'est entre autre par la langue écrite que l'élève est amené à augmenter son répertoire lexical ou encore à enrichir son vocabulaire.

### 2.3 Lexique et vocabulaire

Les notions de lexique et de vocabulaire doivent être distinguées car elles ne recouvrent pas les mêmes réalités.

Le *lexique* est l'ensemble des « mots » disponibles dans une langue.

**Remarque :**Le terme *mot* utilisé dans cette définition est cependant trop vague.

Nous lui préférons le terme *lexie*, qui sera caractérisé plus loin. Dans la suite du texte, nous utiliserons le plus souvent *lexie*, même lorsque nous citerons des travaux où *mot* est utilisé.

Le lexique ne doit pas être réduit à une simple liste de mots ni au contenu de notre dictionnaire préféré :

De même pour les dictionnaires, pourquoi les recommande-t-on à l'école avant d'avoir expliqué au moins que tous les mots n'étaient pas répertoriés dans ces ouvrages ? (Rey-Debove, 1993 : 81).

Le lexique est un ensemble complexe mais structuré, composé d'unités de deux types : les lexèmes (CHAT, FLÈCHE, CUISINER,...) et les locutions (VOIR TRENTE-SIX CHANDELLES, PIED DE NEZ, DE PLUS BELLE, EN DÉPIT DE,...). Le terme *lexie* s'applique autant aux lexèmes qu'aux locutions. Nous dirons par exemple que LIVRE et EN AVOIR PAR DESSUS LA TÊTE sont deux lexies. Le lexique fonctionne comme un réseau où les lexies sont connectées entre elles par une foule de liens formels. Nous y reviendrons plus loin.

Ce qu'on entend par *vocabulaire* correspond à deux cas de figure. Il peut s'agir du **vocabulaire d'un texte** : par exemple, le vocabulaire de ce mémoire, le vocabulaire des *Chroniques du Plateau Mont-Royal*, ou encore celui des articles d'un journal donné dans ses parutions de 2003. On retrouve ensuite le **vocabulaire d'un individu**, qui est un sous-ensemble de la langue : par exemple, le vocabulaire d'un joueur de hockey, de Céline Dion, d'un politicien, etc. Le lexique, de même que le vocabulaire d'un individu appartiennent à la langue alors que le vocabulaire d'un texte relève de la parole, selon la dis-

inction énoncée par Saussure. Les deux premiers renvoient à une entité théorique alors que le second peut se mesurer, se compter et correspond à une réalisation concrète de cette entité théorique. À notre avis, un des objets du cours de français est de transmettre des connaissances sur le lexique, sur son fonctionnement, sur certaines de ses caractéristiques, **raison pour laquelle nous préférons parler d’enseignement du lexique plutôt que d’enseignement du vocabulaire**. On a utilisé traditionnellement l’expression *enseignement du vocabulaire*, parce qu’il s’agissait le plus souvent de faire apprendre des listes de mots aux élèves, donc un vocabulaire particulier. Dans ce travail, nous voulons montrer que si cette ambition est justifiée, parce que la scolarité doit entre autres contribuer à l’augmentation du répertoire lexical des élèves (c’est-à-dire de leur vocabulaire), il n’en reste pas moins que l’étude du lexique implique autre chose que la simple acquisition de nouveaux « mots de vocabulaire », soit la connaissance de différentes propriétés comme la synonymie, la polysémie, les liens lexicaux, etc. En effet, l’enseignement du lexique ne vise pas prioritairement *l’acquisition de mots, mais plutôt une éducation au langage à travers les mots* (Calaque, 2000 : 29). Il est donc approprié de distinguer **enseignement du lexique** et **développement du vocabulaire**.

### 2.3.1 *Vocabulaire passif vs vocabulaire actif*

Les lexies que « connaît » un individu appartiennent ou bien à son vocabulaire passif ou bien à son vocabulaire actif. Par exemple, un enfant peut très bien savoir que la lexie COMMÉRAGE existe, mais sans l’employer dans son propre discours. Il s’agit là d’un élément de son vocabulaire passif : il comprend à peu près le sens de la lexie, mais sans en maîtriser les conditions d’utilisation, c’est-à-dire, sans pouvoir l’employer de façon optimale en situation de discours.

Il serait donc approprié de travailler sur ce qui permet de maîtriser « activement » les lexies, notamment de faire l’étude de leurs conditions d’utilisation, ce qu’on appelle la *combinatoire* dans la terminologie que nous présenterons bientôt. Il s’agit en gros des contraintes d’utilisation d’une lexie donnée ; par exemple, pour COMMÉRAGE, il faut savoir que l’on dit *se livrer à des commérages, les commérages vont bon train, alimenter les commérages*, etc.

Les contraintes d'utilisation d'une unité lexicale constituent une des facettes de la connaissance lexicale. La connaissance d'une lexie comprend en effet plusieurs éléments (d'après Paul Nation, cité dans Schmitt, 2000 : 5) :

- le sens
- la forme écrite
- la prononciation
- le comportement grammatical
- les collocations
- le registre
- les associations
- la fréquence

Ce que l'on appelle la *connaissance active* est en fait constituée de la connaissance de plusieurs des éléments qui viennent d'être énumérés :

Certain degrees of knowledge could be labelled as higher degrees of familiarity, close to productive knowledge : in L1 as well as in L2, this suggests the knowing of various meanings of polysemous words and the knowing of collocations or idioms (Melka, 1997 : 85).

Nous reviendrons plus loin sur quelques uns des éléments de cette liste, plus particulièrement la polysémie et les collocations (Section 4.1.1).

Il faut enfin spécifier que la connaissance d'une unité lexicale existe en synchronie. C'est-à-dire que la connaissance de l'étymologie n'est pas nécessaire à la compréhension et à l'utilisation des lexies dans le discours.

### 2.3.2 *Étude synchronique vs diachronique*

Dans le cadre de l'étude du lexique, la démarche adoptée est synchronique : les unités analysées le sont à l'intérieur d'un état de langue donné. Cela comporte une implication pour l'enseignement du français puisque que l'on privilégiera l'étude synchronique dans les leçons consacrées au lexique. La perspective diachronique peut être adoptée afin d'éveiller la curiosité des élèves, mais elle ne constituera pas le point de départ de l'enseignement. La preuve que la connaissance de l'étymologie n'est pas essentielle à la maîtrise du vocabulaire est que l'on peut employer parfaitement une lexie dont on ignore

l'origine. Le sens des unités lexicales est défini par les relations qu'elles entretiennent à l'intérieur du lexique et non par l'histoire de leur évolution dans la langue.

Les sous-sections précédentes nous ont servi à dénombrer les principales connaissances générales impliquées par l'enseignement du français. Nous nous attarderons maintenant aux divers problèmes que rencontre l'enseignement du lexique de nos jours.

### 3. Problématique entourant l'enseignement du lexique

La problématique entourant l'enseignement du lexique est assez complexe et mérite d'être examinée sous différents angles. Nous abordons dans une première section l'importance accordée à l'enseignement de la grammaire : nous y expliquons pourquoi la composition du cours de français est tellement dominée par le contenu grammatical. La seconde section examine l'apport de différentes théories linguistiques à l'enseignement du lexique. L'influence potentielle des recherches en psycholinguistique fait l'objet de la troisième section. La dernière section aborde quant à elle la question des outils d'enseignement — manuels et dictionnaires — et l'utilisation qui en est faite. Noter que nous n'abordons pas la question de la formation des enseignants, puisque la Section 2 montre bien en quoi les lacunes à ce niveau peuvent être problématiques.

#### 3.1 Prédominance de l'enseignement grammatical

Le fait que l'enseignement du français ne semble pas très bien rendre compte du poids du lexique dans la langue et accorde davantage d'intérêt à la grammaire peut s'expliquer par l'évolution qu'a connu l'enseignement de la langue française au cours des siècles. L'importance sociale de la grammaire remonte aux 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> siècles, époque où l'on adoptait une attitude prescriptive en matière de langage. Les auteurs de grammaires décidaient alors de ce qui relevait du bon usage et de ce qui n'en était pas. Le prestige et la valeur sociale associés à ce genre d'ouvrage et à ses auteurs ont également contribué à



accorder un certain statut à la grammaire (Schmitt, 2000 : 11). Ainsi en a-t-il été de Vaugelas

que les très impressionnistes *Remarques sur la langue française* (1647) installent en thuriféraire d'un « bon usage » aristocratique, la façon de parler de la plus saine partie de la Cour, « conformément à la façon d'écrire de la plus saine partie des auteurs... » (Wilmet, 2000 : 52).

La grammaire de l'époque constitue alors autant un catalogue des fautes qu'un divertissement social :

Il s'agit simultanément de légiférer et de briller, [...]. De recherche méthodologique, point (Genouvrier & Peytard, 1970 ; 84).

La création de l'Académie Française et l'apparition des manuels de grammaire scolaire ont ensuite *achevé d'asseoir la prescription-proscription au détriment de la description pure* (Wilmet, 2000 :53). La grammaire s'apprend alors à l'école sur le mode du catéchisme, en termes de questions-réponses, contournant tout raisonnement sur le fonctionnement syntaxique de la langue. Notre grammaire scolaire vit encore en grande partie sur cet « héritage » du 18<sup>e</sup> siècle et présente, si l'on en croit Genouvrier et Peytard (1970), trois grandes orientations :

... une volonté de ramener la langue française aux modèles de la langue latine ; un effort pour mettre en évidence les rapports de la langue avec la raison et la logique ; le désir de consacrer le français langue de haute culture, partant d'en définir les normes et de les imposer (Genouvrier & Peytard, 1970 : 80).

La tradition scolaire est donc en partie responsable du déséquilibre actuel, même si à une certaine époque, l'étude de ce qu'on appelle le « vocabulaire » faisait l'objet d'un apprentissage distinct<sup>2</sup>. De nos jours, comme Bastuji (1978) l'a souligné, le problème est qu'il n'existe pas de méthode pour l'enseignement du lexique, ni de théorie pour supporter les différentes activités reliées à l'utilisation du lexique, notamment parce que :

Les grammaires récentes, qui au nom de la linguistique moderne prétendent y intégrer le lexique lui réservent en fait la portion congrue (Bastuji, 1978).

---

2. Il faut en effet souligner l'existence d'une certaine tradition d'enseignement du lexique à partir de la lecture de textes littéraires ou philosophiques. La portée de cet enseignement dépendait cependant de la formation ou de l'intérêt de l'enseignant et non de l'existence d'une approche systématique d'enseignement du lexique.

Pour le reste, l'étude du lexique semble livrée au hasard (explication du sens d'une lexie rencontrée dans un texte, activités isolées portant sur la synonymie ou l'homonymie) ou bien elle est tout simplement inexistante, suivant en cela le principe selon lequel l'acquisition se fait par imprégnation et qu'il n'est donc pas nécessaire de consacrer du temps à ce genre d'étude. On invoque notamment le fait que l'enfant apprend à parler sans jamais connaître les règles du langage parlé. Les effets du paradigme dominant de la linguistique américaine expliquent une telle position sur l'acquisition lexicale. Le courant générativiste insiste en effet sur l'existence de compétences qui s'acquièrent au contact de la langue et qui ne nécessitent pas d'apprentissage ciblé. Nous reviendrons sur la distinction entre *apprentissage* et *acquisition* dans la Section 3.3.

### 3.2 Influence des théories linguistiques

Bon nombre de théories linguistiques, parce qu'elles reconnaissent des propriétés d'hétérogénéité et d'irrégularité au lexique, semblent avoir eu peu à offrir à la pédagogie du lexique. Certaines d'entre elles ont pourtant bien montré l'importance du lexique et illustré son rôle dans la langue en tentant de le décrire formellement. À ce sujet, Bastuji (1978) dénombre les principales théories qui pourraient influencer la conception du cours de français au chapitre lexical et elle en propose elle-même des applications. Nous résumons ici brièvement ses conclusions.

- 1 La linguistique « externe » (appelée ainsi parce qu'elle est consacrée aux rapports entre langue et société), pourrait favoriser l'étude du vocabulaire à partir de la lecture de textes.
- 2 La linguistique saussurienne apparaît d'un grand intérêt pour l'enseignement du lexique, car elle positionne les unités lexicales dans un système synchronique où chaque unité est caractérisée par les rapports internes qu'elle entretient avec les autres sur les axes paradigmatique et syntagmatique. Ainsi, l'étude d'une lexie se ferait d'après les relations d'équivalence, d'opposition et de distribution qu'elle entretient avec les autres unités à l'intérieur du lexique. Par exemple, la lexie COMPLIMENTER [*On l'a complimentée pour l'annonce de son mariage avec René.*] acquiert sa valeur propre par rapport à ses synonymes approximatifs, FÉLICITER et LOUER et en opposition avec ses antony-

mes approximatifs, RÉPRIMANDER et REPROCHER, de même qu'en distribution avec une lexie comme ABONDAMMENT [*On l'a abondamment complimentée.*].

- 3 La lexicologie structurale et l'analyse du discours conditionneraient l'étude du lexique à partir de contextes. Les lexies seraient analysées d'après le contexte où elles apparaissent et selon les champs sémantiques auxquels elles appartiennent.
- 4 La sémantique structurale, avec son modèle des traits distinctifs, favoriserait l'étude des unités d'après les différences et similitudes caractéristiques de chaque lexie par rapport aux autres.
- 5 La grammaire générative, distinguant quant à elle non seulement langue et parole, mais surtout compétence et performance proposerait des manipulations syntaxiques pour faire ressortir les propriétés des unités et les structures profondes qui préexistent dans toute phrase.

Plus récemment, mais J. Bastuji n'en parle pas dans son article, on a assisté au développement des études lexicométriques, ce qui a eu une forte influence sur les théories consacrées au lexique :

The vast improvement of corpora has been one of the most significant developments in vocabulary studies in recent years (Schmitt, 2000 : 80).

C'est également grâce à ce genre de recherche, par exemple avec les travaux sur le Français fondamental, que l'on a pu déterminer quelles étaient les lexies les plus fréquentes utilisées pour les besoins de la vie courante. Ces conclusions ont amené J. Picoche à affirmer qu'il devrait être possible d'enseigner le lexique de façon exhaustive et systématique en se basant sur le vocabulaire fondamental (Picoche, 1993a).

Ce qui ressort de tout cela, c'est que la présence de courants linguistiques dominants au niveau théorique peut avoir une influence sur les pratiques d'enseignement de la langue, pour peu que les pédagogues et les chercheurs s'intéressent à récupérer le contenu de ces courants théoriques pour en faire un usage approprié dans le domaine scolaire. Cependant, jusqu'à maintenant, aucune théorie du lexique ne semble avoir exercé assez d'influence ou proposé une modélisation du fonctionnement du lexique qui puisse être utilisée par des enseignants afin d'en faire l'application en classe de français.

Nous venons de dénombrer les théories linguistiques qui ont ou auraient pu avoir un impact sur la composition du cours de français. D'autres disciplines sont également susceptibles de déterminer le contenu et les approches d'enseignement du lexique.

### **3.3 Impact des études en psycholinguistique**

L'enseignement du lexique peut être influencé par les connaissances mises à jour par les recherches en acquisition du langage. Les études menées par les psychologues sur le développement du langage ont permis d'établir que la plupart des structures syntaxiques sont acquises vers l'âge de cinq ans. Quant au lexique, son acquisition est progressive, notamment à cause du fait que la connaissance d'une unité lexicale comporte divers aspects qui ne sont pas tous maîtrisés au même moment (Schmitt, 2000). C'est d'ailleurs ce qui explique qu'on puisse distinguer vocabulaire passif et vocabulaire actif comme on l'a déjà indiqué plus tôt ; il existe un décalage entre les lexies que l'on comprend et celles que l'on est à même d'utiliser en situation de discours. On voit donc toute l'importance d'enseigner comment s'emploient les lexies de la langue. Comme l'acquisition de nouvelles unités lexicales se fait très tôt, même bien avant la période de scolarisation, cette dernière doit permettre la poursuite de cette acquisition en favorisant le développement du répertoire lexical des élèves.

Florin (1993) rapporte qu'une étude sur les connaissances lexicales des enfants d'école primaire a permis de montrer que les épreuves de compréhension de texte sont plus difficiles que les épreuves de production. Les épreuves de type fonctionnel (phrases lacunaires ou à construire) le sont également beaucoup plus que les épreuves métalinguistiques (recherche de synonymes, définitions). Ce constat constitue une raison de plus pour développer un enseignement du lexique qui insiste sur l'acquisition de compétences métalinguistiques. Le décalage identifié entre le développement de la compréhension et celui de la production pourrait par ailleurs correspondre à des mécanismes distincts d'accès lexical. Au niveau de la production écrite, l'activité sémantique est centrale car elle est impliquée dans deux niveaux de structuration : un niveau macrostructural, qui concerne la planification de l'ensemble du discours et un niveau microstructural, centré sur la planification des phrases. À ce niveau, *l'essentiel du travail cognitif est situé dans la planification sémantique et la sélection lexicale* (Florin, 1993 : 109). Cette étude

illustre le fait que le lexique est au centre des activités menées dans les cours de français. L'article conclut sur une hypothèse que nous avons exploitée dans ce travail lors de l'élaboration d'exercices sur le lexique :

[...] le développement du lexique passerait principalement par un entraînement à des activités de comparaison, de perception des contrastes et des similitudes entre les objets et les concepts (Florin, 1993).

Steele (voir Steele, 1990 : 377), donne quant à lui de nombreuses références bibliographiques sur l'*acquisition* en spécifiant qu'il existe à ce niveau deux écoles de pensée. La première considère que l'unité lexicale n'est ni plus ni moins qu'un nom associé à une chose ou un concept, et que les lexies sont acquises par le locuteur lorsqu'il a besoin de les utiliser pour s'exprimer. La seconde approche considère quant à elle que le « mot » est une unité complexe dont on n'acquiert la maîtrise que de façon progressive. Cette acquisition progressive est en réalité le fruit d'un certain *apprentissage*. Nous croyons que les deux façons de s'approprier les unités lexicales coexistent, mais que l'acquisition se fait d'autant plus efficacement qu'elle est ciblée. L'école a donc un rôle majeur à jouer dans l'apprentissage du lexique, ce qu'ont par ailleurs démontré les recherches mentionnées dans Florin (1993).

Ceci met fin à notre brève présentation de quelques études en acquisition du lexique. Le cadre actuel de notre recherche ne nous permet pas de creuser davantage la question de l'acquisition lexicale, mais il est clair qu'il faudrait s'y attarder amplement dans une recherche de plus grande envergure.

Passons maintenant à une autre problématique liée à l'enseignement du lexique, les outils pédagogiques.

### **3.4 Les outils d'enseignement**

Outre la grammaire et le dictionnaire, qui sont les deux principales sources d'information sur la langue, les manuels sont d'une grande utilité en tant que supports pour l'enseignement de la langue.

#### *3.4.1 Un manuel pour l'étude du sens ?*

Un stage d'observation dans une classe de 5<sup>e</sup> année du primaire<sup>3</sup> nous a permis de constater qu'aucune méthode particulière n'était mise en œuvre pour l'enseignement du

lexique. Le contenu des leçons semble à peu près laissé au hasard, ou abordé par l'intermédiaire d'un autre sujet d'étude. Les manuels de français ont en outre une vocation pluridisciplinaire et la place accordée au lexique est généralement subordonnée aux besoins des autres disciplines. Cela tient entre autres au fait qu'en classe, le français n'est pas qu'objet d'étude, il est aussi outil de transmission des savoirs :

Le français, pour des élèves francophones, est le véhicule de toutes les connaissances que l'école distribue. [...] L'enseignement du français est comme une « éducation permanente » installée dans la forme même de toutes les disciplines (Genouvrier et Peytard, 1970 : 8).

Il est important de relier les connaissances sur la langue aux connaissances relatives aux autres disciplines, mais certains apprentissages importants concernent exclusivement le langage et ils doivent faire l'objet d'un enseignement ciblé. Par exemple, la notion de partie du discours peut difficilement être réinvestie dans les mathématiques, mais elle est essentielle à l'analyse lexicale et grammaticale.

Force est de constater l'inexistence d'un manuel pour l'étude du sens et de sa manifestation au niveau lexical. J. Picoche évoque le problème et en situe l'origine :

Or je ne connais pas de manuel qui se consacre systématiquement à une étude du lexique fondée sur le sens, faute d'un accord sur les méthodes et les types de champs utilisables (Picoche, 1984 : 3).

L'étude du sens dans les classes de français n'est donc pas pratique courante. Si l'on s'y attarde, c'est plutôt une question de circonstances qu'autre chose. La raison en est peut-être que le sens semble quelque chose d'évident. Mais l'analyse du sens est une activité complexe et il serait important de pouvoir disposer d'un outil qui décrit le sens et le comportement des unités lexicales de façon structurée et exhaustive, ce que les dictionnaires courants utilisés dans les classes ne font pas encore véritablement.

---

3. Il s'agit d'un stage d'une quinzaine d'heures, effectué au début de notre recherche (automne 2001) à l'école St-François d'Assise, une école primaire de la région de Trois-Rivières. Nous voulions savoir quelle proportion du cours de français était consacrée au lexique et comment l'enseignement était conduit.

### 3.4.2 *Les dictionnaires d'apprentissage*

Nous venons de relever l'absence d'un ouvrage de référence pour l'étude du lexique. Le dictionnaire pourrait prétendre à ce rôle, mais la forme qu'on lui connaît rend difficile son utilisation dans un cadre pédagogique pour un enseignement structuré du lexique, du moins en enseignement du français langue maternelle. Il existe en effet pour l'anglais des dictionnaires de langue qui jouent le rôle de véritables dictionnaires d'apprentissage, tel le *Longmann Language Activator*. On connaît également des dictionnaires de français langue étrangère (FLE) qui sont élaborés dans une réelle perspective pédagogique. Le groupe de recherche en lexicologie pédagogique (GRELEP) a créé deux ouvrages de référence pour l'apprentissage du FLE : le *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires* (DAFA) et le *Dictionnaire d'apprentissage du français langue étrangère ou seconde* (DAFLES). Ces dictionnaires s'inspirent notamment du système des fonctions lexicales dont nous faisons une brève présentation un peu plus loin.

Pour le français langue maternelle, un ouvrage vient d'être récemment publié (en 2002), qui constitue un véritable dictionnaire à vocation pédagogique. Il s'agit du *Dictionnaire du français usuel* (DFU) de Picoche et Rolland où l'on retrouve la description, à l'intérieur de 442 articles, de 15 000 mots utiles. Ce dictionnaire a comme objectif d'enrichir le vocabulaire de ses utilisateurs au moyen du jeu des réseaux lexicaux dans la langue. L'ouvrage se présente en version papier et en version cédérom, ce qui permet d'innombrables interconnexions entre les mots. Le DFU constitue une véritable avancée pour la pédagogie du lexique. L'extrait suivant montre comment l'étude des « mots » se

fait selon une perspective structurée, tout en insistant sur l'importance du réseau des liens lexicaux dans la langue :

**CHEVEU**, n.m. et **POIL**

Δ **CAPILL-** : base savante d'origine latine servant à former les mots exprimant l'idée de *cheveux*.

**I. Les cheveux sont de longs poils qui poussent sur notre tête**

**1. Les cheveux et les poils constituent le ¶ système PILEUX de A1 humain.**

L'ensemble de ses cheveux est sa **CHEVELURE**. Elle pousse au sommet de sa TÊTE, sur la peau de son CRÂNE, ou ¶ CUIR *chevelu*.

Si A1 a beaucoup de *cheveux*, il est **CHEVELU** ; s'il ¶ *perd ses cheveux*, il devient **CHAUVE** et peut porter une **PERRUQUE** : une *chevelure* artificielle. Beaucoup d'hommes ont une **CALVITIE** ronde entourée d'une ¶ **COURONNE** de *cheveux* qu'ils ne songent pas à dissimuler. On peut aussi raser ou **TONDRE** les *cheveux* avec une **TONDEUSE**.

Des *cheveux* longs offrent une prise facile : A1, enfant, ¶ *tire les cheveux* à A2 un autre enfant. Dans une dispute, A1 et A2 ¶ *se prennent aux cheveux*, ¶ *se crêpent le chignon* (au propre ou plus souvent au fig.)

On dit qu'une grande frayeur fait ¶ *dresser les cheveux sur la tête*, syn. qu'ils se **HÉRISSENT**.

A1 ¶ *a mal aux cheveux* (fam) : il se réveille avec mal à la tête après avoir trop bu.

**II. La symbolique du cheveu et du poil**

**1. Symbole de finesse**

Les vaisseaux (sanguins) **CAPILLAIRES** sont fins comme des *cheveux*.

- *Tes arguments ne me convainquent pas ; ils sont ¶ tirés par les cheveux.* – Tu ¶ *coupes les cheveux en quatre* : ce que tu dis est trop fin, trop subtil pour moi.
- ¶ *Il s'en est fallu d'un cheveu/d'un poil (fam.) que je n'aie eu un accident* : j'ai été tout près d'avoir un accident.

*Figure 1.1 Extrait de CHEVEUX et POIL, Dictionnaire du français usuel*

Nous ne commenterons pas davantage le contenu de l'article partiellement reproduit ici, nous suggérons au lecteur de consulter le DFU pour les explications concernant les différents formalismes employés. Les exercices qui devraient bientôt accompagner l'ouvrage seront à notre avis un support pédagogique fort utile pour les enseignants qui voudront utiliser le DFU comme outil de travail dans leur classe.



Les recherches en cours en lexicographie appliquée à l'enseignement (notamment les recherches menées par le GRELEP, ainsi que le travail de Picoche et Roland) montrent que l'on est en droit d'entretenir des attentes envers le dictionnaire comme outil pédagogique puisqu'il contient une vraie mine d'informations sur le lexique. Certains auteurs ne se cachent d'ailleurs pas d'adopter cette position. Pour Lipp (1992), le dictionnaire constitue un outil pour la réflexion sur le lexique et, selon lui, l'objectif de l'enseignement du lexique est le développement de la capacité à consulter le dictionnaire. Pour que cette démarche s'avère concluante, il insiste sur la nécessité d'un dictionnaire qui propose une description adéquate du lexique et qui le fasse pédagogiquement. En d'autres mots, l'élève doit avoir sous la main un dictionnaire d'apprentissage si l'enseignant veut utiliser spécifiquement cet ouvrage comme porte d'entrée privilégiée pour l'étude du lexique.

Une autre exigence relevée par Lipp (1992) est que le dictionnaire permette une étude progressive et cohérente afin de s'accorder au cheminement scolaire de l'élève. Les dictionnaires courants destinés aux élèves du primaire ne semblent pas répondre entièrement à ces impératifs, mais deux dictionnaires ont été évalués comme partiellement satisfaisants : *Le dictionnaire actif 1000 mots*, publié chez Nathan, et le *Larousse Maxi Débutants*. Ces deux ouvrages se concentrent sur l'acquisition du vocabulaire de base et sur le développement de plusieurs connaissances lexicales : dérivation, polysémie, antonymie, synonymie. Ici l'utilisation du dictionnaire s'apparente véritablement à celle d'un manuel. La description des relations privilégiées qu'entretiennent les lexies décrites avec les autres unités du système lexical n'est pas cependant présentée à l'intérieur de ces dictionnaires. Les définitions de dictionnaires courants ne spécifient par véritablement ce qui fait partie de la combinatoire lexicales des unités décrites. C'est pourtant un aspect central de l'utilisation du dictionnaire : l'encodage de la pensée au niveau du texte en termes de relations lexicales de type paradigmatisques et syntagmatiques, ce que nous caractériserons dans la prochaine section comme la *dérivation sémantique* et la *collocation*. À ce niveau, le *Dictionnaire du français usuel* insiste davantage que les dictionnaires courants sur les liens lexicaux et une partie de la description des vocables intègre la spécification de nombreuses relations lexicales.

Nous avons terminé d'examiner les différents types de problèmes posés par l'enseignement du lexique. Cette section nous a permis de cerner quelques-uns des éléments problématiques les plus urgents à résoudre, par exemple l'élaboration d'un véritable manuel pour l'étude du sens et l'intégration dans les classes de primaire d'un dictionnaire d'apprentissage qui présente les connexions lexicales. Ces questions exigeraient une attention particulière, mais le cadre étroit de notre recherche nous force à repousser leur étude à plus tard. Nous nous consacrons pour le moment à (re)définir l'objet de l'enseignement du lexique. La caractérisation du cadre théorique de notre recherche nous amène à préciser ce point.

## 4. Cadre de la recherche

Nous discutons dans cette section de ce qui doit servir de support à l'élaboration des contenus d'enseignement du lexique. Nous présentons d'abord la lexicologie explicative et combinatoire, qui a servi de cadre théorique à l'intérieur de ce travail, puis nous disons quelques mots sur les développements de la linguistique appliquée à l'enseignement et ses rapports avec la discipline de la didactique du français.

### **4.1 La lexicologie explicative et combinatoire (LEC): une base théorique pour l'enseignement du lexique**

Il n'est pas dans notre ambition de présenter en détail la théorie Sens-Texte, nous suggérons donc au lecteur de consulter Mel'čuk (1997), ou encore Polguère (1998) pour une introduction à la TST. Il nous suffit ici de rappeler que cette théorie tire son originalité de la façon dont elle modélise la langue : le système linguistique est défini comme une correspondance entre le sens et les textes. Le modèle Sens-Texte se présente ainsi comme *un modèle transductif et s'oppose notamment aux modèles dits structuralistes, génératifs, transformationnels... ou didactiques, qui répondent à d'autres fins* (Gentilhomme, 1992 : 97). La finalité de ce modèle est de construire tous les textes synonymes pour un sens de départ en passant par les différents modules linguistiques (sémantique, syntaxique, morphologique, phonologique). Nous nous intéresserons plus particulièrement au module sémantique, dont les liens avec le lexique sont étudiés par la lexicologie explicative et combinatoire.

#### 4.1.1 La LEC, branche lexicologique de la théorie Sens-Texte

La lexicologie explicative et combinatoire est la branche de la théorie Sens-Texte qui vise la description du sens des lexies. (Pour une introduction à la LEC, consulter Mel'čuk *et al.*, 1995.) Cette description se fait à l'intérieur d'un dictionnaire très particulier, le *Dictionnaire Explicatif et Combinatoire* (DEC). De rigoureux principes guident la rédaction de ce dictionnaire, mais ce n'est pas notre propos de les décrire ici ; nous mentionnerons seulement le type d'information que l'on retrouve dans le DEC et en quoi ces données peuvent être utiles pour l'enseignement du lexique.

D'abord, le DEC distingue clairement toutes les acceptions d'un vocable, en attribuant à chaque acception une numérotation particulière, qui vise à montrer les différents écarts sémantiques existant entre les acceptions. Chaque vocable comporte donc un certain nombre de lexies. Un article de DEC pour une unité lexicale donnée inclut la définition de cette lexie, la spécification de sa catégorie grammaticale, la présentation de son régime et la description formelle des liens lexicaux qu'elle contrôle. Une section de l'article liste les différentes locutions où apparaît la lexie et une section consacrée à une liste d'exemples complète l'article de dictionnaire. La description des liens lexicaux concerne les relations paradigmatiques et syntagmatiques privilégiées qu'une unité lexicale entretient avec d'autres à l'intérieur du lexique. Il s'agit des dérivés sémantiques et des collocations.

### La dérivation sémantique

La dérivation sémantique est une relation lexicale entre deux lexies basée sur une parenté de sens. Il existe trois cas de figure pour ce type de relation, tel que mentionné dans l'introduction du *Lexique actif du français* (Mel'čuk et Polguère, à paraître) :

- 1 Le premier cas correspond à la situation où les deux lexies entre lesquelles intervient la relation possèdent le même sens : synonymie, conversion (*emprunt/prêt*), dérivation nominale/verbale/adjectivale (*reconnaissance/reconnaître/reconnaissant*). On considère également dans ce groupe les termes génériques (*parent* pour *mère*, *sentiment* pour *amour*, etc.).
- 2 Une autre possibilité est que les deux lexies ont des sens opposés, il s'agira alors d'antonymie exacte ou approximative (*objecter/convenir*, *bavard/silencieux*).

- 3 Finalement, la relation peut être basée sur le fait qu'une des deux unités lexicales identifie un élément de la situation désignée par l'autre unité lexicale. Il s'agira cette fois soit d'un participant (*voler~voleur*), d'un circonstant (*savon~laver*) ou encore d'une caractéristique d'un participant ou circonstant (*scandale~scandaleux*).

La dérivation sémantique est un type de relation qui intervient en général sur l'axe paradigmatique. Les relations formelles qui apparaissent principalement sur l'axe syntagmatique sont les collocations.

### **La collocation**

Le phénomène de la collocation existe dans toutes les langues. Les collocations sont universelles et leur réalisation est spécifique à l'intérieur de chaque langue. Cette spécification rend les collocations très difficiles à maîtriser pour les apprenants d'une langue seconde ou étrangère, ils doivent souvent les apprendre par cœur (Polguère, 2003). Les collocations ont également un rôle à jouer dans l'apprentissage d'une langue maternelle.

La collocation se caractérise ainsi :

Une collocation est une combinaison de mots qui n'est pas produite librement : elle est constituée d'une **base** que le locuteur choisit librement en fonction de son sens et d'un **collocatif** choisi pour exprimer un sens donné en fonction de la base, c'est-à-dire de façon contrainte. (Mel' čuk et Polguère, à paraître : xv)

Ainsi, *une peur bleue*, *une colère terrible*, *une joie immense* sont des collocations. Ces trois expressions semi-figées expriment toutes l'intensité du sentiment éprouvé, mais de façon différente. Auprès de PEUR (la base), apparaît *bleue* (le collocatif), mais auprès de COLÈRE, même s'il s'agit de dire que le sentiment éprouvé est « fort », il est impossible de dire *bleue* (\**colère bleue*), un des collocatifs appropriés étant *terrible*.

Tous les dérivés sémantiques et toutes les collocations d'une lexie donnée sont recensés dans son article de dictionnaire. Un puissant outil formel sert à décrire les relations de la lexie avec ses dérivés sémantiques et ses collocations : les fonctions lexicales.

## Les fonctions lexicales

Afin d'illustrer le concept de fonction lexicale, il convient de présenter une série de cas de figure pour lesquels on retrouve un lien lexical d'un certain type. Prenons d'abord la relation entre une lexie et ses différents (quasi) synonymes, par exemple ACCUSER, pour laquelle on retrouve les synonymes BLÂMER, CONDAMNER, DÉNONCER ; GÉMISSEMENT, qui a comme synonymes PLAINTES et LAMENTATIONS ; RÉPUGNANCE dont les synonymes sont AVERSION, DÉGOÛT, RÉPULSION, etc. Le lien présent entre la lexie et ses différents synonymes, qu'ils soient exacts ou approximatifs, peut être modélisé

par une fonction (au sens mathématique du terme) **f** qui associe, à tout  $x$  pour lequel ce sens peut être exprimé, tous les  $y$  possibles :  $f(x) = y$ . La lexie  $x$  pour laquelle on cherche le(s) cooccurrent(s) exprimant ce sens est l'**argument** de **f**, et l'ensemble des cooccurrents est sa **valeur** (Mel'cuk, 1997 ; 23).

La relation de synonymie s'exprime donc formellement de la façon suivante :

**Syn**(*répugnance*) = *aversion, dégoût, répulsion*.

Un autre patron de relation très fréquent est celui qui lie une lexie nominale **L** à un verbe 1) qui prend **L** comme complément d'objet et 2) qui exprime le sens très général 'préparer [**L**] :

- 'préparer' *anniversaire* = *organiser, préparer*
- 'préparer' *assassinat* = *comploter*
- 'préparer' *pomme de terre* = *peler*

Si on donne au patron de relation lexicale décrit ci-dessus le nom **Prepar**, on peut utiliser le même type de notation fonctionnelle que pour **Syn** :

- **Prepar**(*anniversaire*) = *organiser*
- **Prepar**(*assassinat*) = *comploter*
- **Prepar**(*pomme de terre*) = *peler*

Le système des fonctions lexicales présente un grand intérêt pour l'enseignement du lexique. Nous verrons dans la section qui suit de quelle façon les fonctions lexicales peuvent être récupérées pour l'enseignement.

#### 4.1.2 *Intérêt de la TST pour l'enseignement du français*

Bien qu'elle présente un grand intérêt au niveau de ses applications pédagogiques potentielles, la TST a été assez peu utilisée en ce sens. Les quelques articles suivants y sont explicitement consacrés, mais en comparaison de toute la littérature qu'on connaît sur les applications de la TST en traitement automatique des langues par exemple, on peut dire que c'est bien peu : Polguère, 2000 ; Apresjan, 1996 ; Mel'čuk, 1992 ; Gentilhomme, 1992 ; Steele, 1990 ; Leed & Nakhimovsky, 1990. Nous nous inspirons ici plus particulièrement des références indiquées, en plus de nos propres constats.

Plusieurs éléments jouent en faveur de l'adoption de la théorie Sens-Texte comme assise principale de la détermination de contenus pertinents pour l'étude du lexique. D'abord, d'un point de vue général, parce qu'elle privilégie l'activité du sujet parlant et parce qu'elle est centrée sur la description de l'activité langagière du locuteur, comme l'enseignement de la langue devrait être axé sur la personne qui apprend :

Toute pédagogie du vocabulaire doit être fondée sur l'activité du sujet parlant, activité fondée sur des règles que les enfants ne peuvent véritablement maîtriser que s'ils sont amenés à les découvrir et à les expérimenter par eux-mêmes (Bastuji, 1978 : 89).

Dans la théorie Sens-Texte, la langue est donc définie du point de vue du locuteur, c'est-à-dire à partir de la production (la synthèse), plutôt que de l'interprétation (l'analyse). La modélisation de la langue emprunte un chemin qui va du sens vers le texte — c'est le parcours qui est suivi par tout individu qui parle ou rédige. Le parcours inverse est possible, mais on privilégie le sens comme point de départ, parce que l'on considère qu'il est premier dans la langue. En effet, à quoi sert la langue, sinon à exprimer les messages que nous avons en tête et que nous voulons communiquer aux autres ?

Concrètement, la TST peut être d'une utilité spécifique dans la détermination de contenus à enseigner parce qu'elle précise ce que comprend la connaissance de la langue :

Inasmuch as MTT specifies what a fully literate speaker knows intuitively about language, it may also be useful in selecting material to be studied in a language-course curriculum. It may likewise serve to clarify both criteria for measuring language proficiency and the ultimate goal of language instruction — language mastery (Steele, 1990 : 377).

Au niveau strictement lexical, la LEC présente un intérêt certain puisqu'elle propose une description formelle des liens lexicaux dans la langue :

La description formelle de ces liens est sans doute le domaine où la lexicologie explicative et combinatoire peut apporter le plus, ayant mis à jour des notions fondamentales liées à la structure des lexiques et la façon dont elle peut être modélisée (Polguère, 2000 : 77).

La LEC peut à cet effet servir d'inspiration pour déterminer quelles notions devraient faire l'objet d'un enseignement. Elle propose un réseau notionnel qui permet de conduire des analyses sémantiques et lexicales dans le cadre de la description du lexique d'une langue. Les notions de *lexie*, *vocabulaire polysémique*, *synonymie*, *paraphrase*, *prédicats sémantiques*, *actants sémantiques*, *dérivation sémantique*, *collocation* et *locution* forment les nœuds principaux de ce réseau notionnel. Nous croyons que ce sont de telles notions qui devraient faire l'objet de l'enseignement du lexique au primaire. La première section du Chapitre II est dédiée à la justification de ce choix notionnel.

Le produit essentiel de la lexicologie explicative et combinatoire, le DEC, constitue quant à lui un outil indispensable pour la spécification de ce que comporte la connaissance d'une lexie. Avec le DEC, les enseignants disposent d'une présentation formelle et structurée qu'ils peuvent utiliser pour l'élaboration d'exercices spécialisés, comme Steele (1990) le mentionne. Lorsqu'il s'agit des collocations, par exemple, l'étude peut s'aborder selon deux axes :

- Se concentrer sur l'étude des collocatifs pour une lexie donnée. Par exemple, étudier les collocatifs de la lexie LUTTE : *lutte acharnée*, *livrer/mener une lutte*, *engager une lutte*, *remporter une lutte*, etc.
- Mettre en relief les expressions typiques d'une fonction lexicale. Par exemple, pour la fonction lexicale **Oper<sub>1</sub>**, le verbe *effectuer* apparaît fréquemment : *effectuer un achat/un raid/une analyse/une arrestation/un appel/un paiement/une perquisition/etc.*

Dans le cadre d'un apprentissage plus avancé, on pourrait même travailler sur les liens entre des composantes de la définition du mot-clé et les valeurs des fonctions lexicales. Il s'agit cependant d'un travail assez complexe où même la recherche théorique n'a pas encore démontré clairement de quelle façon interagissent les composantes définitionnelles d'une lexie et la caractérisation de ses FL.

Les fonctions lexicales sont enfin d'une grande utilité pour la construction d'exercices :

The theory of lexical functions does here what good theory always does : it makes pedagogical exercises more consistent, more diversified, more elaborate, less arbitrary, and ultimately, more effective (Lead & Nakhimovsky, 1990 : 197).

Le seul bémol d'importance que nous devons apporter à une utilisation pédagogique du DEC est que, dans sa forme actuelle, il n'est pas réaliste de penser à des applications **directes** pour l'enseignement de la langue, car la présentation en est trop complexe et sa consultation efficace nécessite une formation de haut niveau. Le travail de vulgarisation en cours avec le développement du *Lexique Actif du Français* (Mel'čuk et Polguère, à paraître) nous porte cependant à croire que l'on pourrait disposer dans quelques années d'un véritable dictionnaire d'apprentissage, utilisable au niveau primaire. Il ne faudrait cependant pas passer sous silence le travail accompli dans le cadre du DAFA et du DAFLES, qui constituent de véritables outils d'apprentissage basés en grande partie sur l'outil théorique et descriptif des FL.

#### 4.1.3 *Limites de la LEC appliquée à l'enseignement du lexique*

Parce que la TST ne s'occupe pas des aspects psycholinguistique, sociolinguistique, rhétorique, etc. de l'étude de la langue, elle comporte des limites au niveau des applications pédagogiques auxquelles elle peut donner lieu. Quant à la LEC, si elle propose une description fine et rigoureuse du lexique, elle ne nous dit pas comment on acquiert les connaissances sur le lexique, ni comment les unités lexicales sont acquises, que ce soit en situation d'apprentissage d'une langue maternelle ou d'une langue seconde.

La question des théories de l'apprentissage revêt pourtant une certaine importance puisque les contenus d'enseignement sont la plupart du temps subordonnés aux capacités d'apprentissage des élèves. (On imagine mal se mettre à enseigner tel quel le formalisme des fonctions lexicales à des élèves d'une dizaine d'années...) Ainsi, les théories en acquisition du lexique devraient-t-elles être abordées plus exhaustivement, mais nous éludons la question en partie pour le moment, car cela sort du cadre de la recherche actuelle.



Maintenant, si notre visée principale est d'établir quelles connaissances lexicales doivent et peuvent être enseignées au primaire, nous devons tenir compte des différents types de savoirs entourant l'enseignement de la langue et sortir du seul cadre théorique Sens-Texte puisqu'il ne nous fournit pas à lui seul tous les éléments de connaissance nécessaires pour arriver à nos fins. C'est la raison pour laquelle nous avons été amenée à puiser dans la théorie didactique.

## 4.2 Linguistique appliquée et didactique du français

Le domaine principal auquel se rattache cette recherche est la *linguistique appliquée*, plus précisément la lexicologie appliquée à l'enseignement du français langue maternelle. Nous entendons par linguistique appliquée (à l'enseignement) l'utilisation, dans le contexte de l'enseignement ou de l'aide à l'apprentissage des langues, des notions théoriques et descriptives proposées par la linguistique. Il s'agit dans cette recherche des notions centrales de la lexicologie explicative et combinatoire appliquées à l'enseignement du français langue maternelle.

L'objet de la linguistique appliquée est plus particulièrement déterminé par les liens qu'entretiennent linguistique théorique et didactique. Nous récupérons la caractérisation proposée par Bernard Py dans son article *Didactique et modèles linguistiques*, afin de mieux illustrer dans quelle perspective nous nous situons dans ce travail :

D'une part, la didactique fonctionne comme un *laboratoire*. Elle fournit à la linguistique des *documents* et des *réflexions* où la langue occupe une place particulière (objet d'apprentissage ou d'enseignement en particulier) ; elle attribue aussi de la *pertinence* à des paramètres qui sont le plus souvent laminés par les schématisations (par ex. les différences entre les compétences respectives des interlocuteurs apprenants et natifs). D'autre part, la didactique ne saurait négliger les théories de la linguistique dans la mesure où celles-ci proposent des *modèles de référence* qui aident la didactique à se situer et à définir sa *spécificité* (Py, 1988 : 5).

Sans vouloir entreprendre de discussion terminologique quant à la caractérisation de notre démarche, nous devons spécifier qu'elle appartient probablement aussi à la

*didactique du lexique*. Il existe en effet une distinction entre ces deux disciplines — linguistique appliquée et didactique du français :

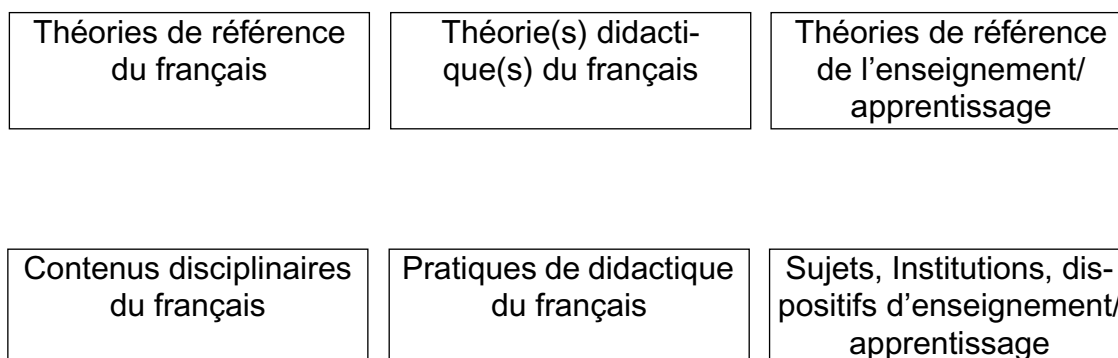
La didactique du français n'est pas une linguistique appliquée à l'enseignement des langues à l'école ; elle est une discipline qui part des enjeux et des problèmes de l'apprentissage du français, dans ses aspects formels (syntaxe, orthographe, lexique, organisation textuelle) et socioculturels (usages différenciés de la langue orale et écrite) pour tenter de les résoudre (Chartrand, 1996 : 16).

On doit souligner la différence entre didactique et linguistique parce que l'une et l'autre ne s'intéressent pas exactement de la même façon à la langue en tant qu'objet : la langue comme objet d'apprentissage n'est pas la même chose que la langue comme objet de réflexion théorique (Py, 1988 : 7). Cependant, des modèles construits dans les champs de recherche de la linguistique sont utilisables en didactique des langues, moyennant modifications et adaptations (Cicurel, 1988 : 17).

Nous avons déjà spécifié au début de notre travail que notre objectif était avant tout de définir clairement les contenus à enseigner au niveau du lexique, en nous inspirant plus particulièrement de la LEC, pour ensuite vérifier de façon expérimentale si ces contenus pouvaient bel et bien faire l'objet d'un enseignement à des élèves de niveau primaire. Il nous semble approprié de vouloir procéder de la linguistique vers ses applications en enseignement de la langue, en tenant évidemment compte des contraintes que cela comporte à différents niveaux. Cependant, comme nous nous basons sur une expérimentation en classe pour valider le système notionnel proposé plus tôt, il nous apparaît justifié de rattacher notre recherche à la didactique du lexique.

La didactique du français est par ailleurs une discipline relativement jeune ; on en atteste l'émergence comme discipline spécifique dans les années 1980. On trouvera des références à ce sujet dans Chiss et Dabène (1992). Durant les dernières décennies, la didactique s'est constituée comme champ de savoir et elle est devenue le lieu de rencon-

tre de diverses théories et pratiques<sup>4</sup>. Reuter (1992) en propose un modèle qui nous semble bien représenter la façon dont s'organisent les théories didactiques :



*Figure 1.2* Modèle du champ de la didactique du français de Reuter (1992)

Si nous interprétons correctement ce schéma, nous nous situons avec ce travail au niveau des théories de référence du français et nous visons les contenus disciplinaires du français. Une recherche de plus grande envergure nous permettrait de tenir davantage compte des différentes composantes de ce schéma et d'aborder notre sujet avec le plus d'exhaustivité possible. Pour le moment, nous nous concentrerons sur les applications de la LEC à l'enseignement du lexique. Dans cette démarche, nous devons passer par l'étape du transfert des savoirs, ce qui est si judicieusement nommé la *transposition didactique des savoirs* en didactique.

Le chapitre suivant se consacre à cette question. Nous y fournissons une justification du système notionnel proposé pour l'enseignement du lexique et nous nous intéressons ensuite à la façon de rendre ce système notionnel accessible à des élèves de primaire, en prévision de la mise en place d'une expérimentation en classe.

---

4. Noter que Québec a connu des développements significatifs dans le domaine de la didactique, notamment pour l'enseignement du français langue maternelle. En effet, dans l'histoire récente de l'enseignement du français langue maternelle, la France et le Québec n'ont pas suivi les mêmes orientations pédagogiques. Depuis la grande réforme et le « programme cadre » du milieu des années 1960, le Québec se situe davantage dans le modèle anglo-saxon (école active, enseignement centré sur l'élève, enseignement par thèmes, etc), et ce pour l'ensemble des matières enseignées. Les programmes d'enseignement québécois se sont donc détachés des modèles français tant au niveau des approches pédagogiques que dans la définition des objectifs et des contenus. L'enseignement de la langue écrite se situe toujours au centre des préoccupations, mais le Québec a développé ses propres outils pédagogiques plutôt que de faire l'adaptation de manuels conçus en France.

## **CHAPITRE II**

### **ASPECTS NOTIONNELS, TERMINOLOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE**

Nous avons détaillé dans le chapitre précédent les éléments théoriques dont nous avons choisi de nous inspirer à l'intérieur de notre recherche. La première section de ce chapitre servira maintenant à justifier le choix des notions linguistiques que nous avons sélectionnées, en expliquant pourquoi ces connaissances théoriques spécifiques devraient être intégrées dans l'enseignement du lexique. On verra ensuite comment assurer l'adaptation des notions pour leur enseignement au primaire, puisque c'est le niveau scolaire pour lequel nous voulons développer une approche structurée d'enseignement du lexique. La question des transferts terminologiques sera alors abordée avec les différents problèmes qu'elle soulève, notamment l'adéquation des notions lexicales à la terminologie actuellement utilisée par les enseignants. La dernière partie de ce chapitre sera quant à elle consacrée aux inspirations didactiques et aux outils de référence qui ont orienté l'élaboration de l'expérimentation que nous avons menée en classe de primaire et qui fait l'objet du Chapitre III.

#### **1. Le système notionnel : quoi enseigner et pourquoi ?**

##### **1.1 Nécessité d'un système notionnel**

Nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, l'objectif de cette recherche consiste à déterminer les contenus pertinents pour l'enseignement du lexique. Dans la poursuite de cet objectif, nous avons commencé par faire le survol des problèmes relevés par les didacticiens puis nous avons présenté une théorie du lexique susceptible de guider la détermination de contenus d'enseignement. Il faut maintenant expliquer quels éléments ont été retenus et pourquoi. Une des raisons motivant ces choix est la prise en compte des capacités et des connaissances que doit développer l'enseignement du français au chapitre du lexique. Nous avons à ce sujet consulté le document ministériel en vigueur au Qué-

bec en matière d'enseignement du français au primaire, pour ce qui concerne plus spécifiquement les connaissances relatives au lexique et les objectifs que l'enseignement entend poursuivre à ce niveau.

**Remarque :** Le document en question est le *Programme de formation de l'école québécoise*<sup>1</sup>, qui présente le programme complet d'enseignement au primaire pour toutes les matières. Le Chapitre 5, *Domaine des langues*, comporte une première partie intitulée *Français, langue d'enseignement*. On retrouve dans cette section la description des trois compétences principales à acquérir dans le cadre du programme de français : *Lire des textes variés*, *Écrire des textes variés*, *Communiquer oralement*. Ces compétences se greffent à une compétence thématique centrale, *Apprécier des textes littéraires*. Chaque descriptif de compétence comporte : un schéma où apparaissent les composantes de la compétence, la liste de ses critères d'évaluation et enfin les différentes attentes de fin de cycle par rapport à la maîtrise de ces compétences. Ces descriptions sont suivies de l'énumération de *Savoirs essentiels*, pour lesquels on distingue *Connaissances*, *Stratégies* et *Techniques*.

La partie de ce document qui nous intéresse particulièrement appartient à la rubrique *Connaissances*, plus précisément *Connaissance de la phrase*. On y retrouve l'énumération des différentes connaissances que doit acquérir l'élève au cours de sa scolarité de primaire. Ces connaissances sont reliées aux compétences de base à maîtriser (*Lire des textes variés*, *Écrire des textes variés*, *Communiquer oralement*). La sous-section qui se rattache plus spécifiquement à l'enseignement/apprentissage des connaissances lexicales porte le titre : *Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte*. On y énumère entre autres les connaissances suivantes :

- Vocabulaire visuel constitué de mots fréquents et utiles
- Familles de mots
- Expressions figées, expressions régionales, expressions courantes, sens commun et sens figuré des mots

---

1. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.meq.gouv.qc.ca/dfgj/program/prform2001h.htm>.

- Termes liés à la construction des concepts grammaticaux et à utiliser en situation de travail sur la langue : — Nom (commun/propre), déterminant  
— Pronom, verbe, adjectif  
— Adverbe, préposition

La sous-section qui suit, *Utilisation de l'orthographe conforme à l'usage*, comprend les éléments suivants :

- Formes de 3000 mots fréquents : 500 mots ; 1000 mots ; 1500 mots.
- Marques du genre et du nombre des noms et des adjectifs inclus dans ces mots fréquents

Les éléments de contenu que nous venons de relever sont les seuls qui concernent l'apprentissage du lexique. Noter d'ailleurs qu'on parle dans le document de « vocabulaire » et non de lexique. Cette façon de procéder s'explique probablement par le fait que les connaissances relevées concernent davantage le vocabulaire que le lexique (listes de mots, ensembles thématiques, etc).

Ce que nous voulions souligner, en résumant le contenu de ce programme pour ce qui concerne l'apprentissage du lexique, c'est qu'il existe un manque à combler à ce niveau, puisque le programme fait l'impasse sur le développement de connaissances et de capacités plus directement connectées à l'aspect lexical et sémantique de la langue. Les notions que nous avons sélectionnées peuvent combler ce manque si elles sont ajoutées comme connaissances à acquérir dans la maîtrise du français à l'intérieur des programmes officiels.

Nous croyons que l'enseignement du lexique doit poursuivre des objectifs d'apprentissage reliés à l'apprentissage général : *Se représenter la langue comme un système et pouvoir en témoigner*, qui apparaît dans le *Programme* du Ministère. Une partie de cette capacité à se représenter la langue comme un système passe par la capacité à voir et comprendre le lexique lui-même comme un système, comme un tout structuré. Cette capacité n'est pourtant pas mise en lumière à l'intérieur du document. Nous proposons d'adopter un système notionnel qui aurait comme objectif de développer cette capacité. La Section 1.2 présente ce système notionnel. Nous commençons par y indiquer en quoi

le système de notions peut contribuer à améliorer le programme actuel en présentant nos propositions à l'intérieur d'un tableau comparatif.

## 1.2 Le système notionnel proposé

Nous proposons maintenant de mettre en contraste la terminologie utilisée par le Ministère en matière de vocabulaire et la terminologie que nous avançons pour aborder l'étude du lexique. Cela nous permettra de mieux insister sur l'importance de se doter d'un système notionnel cohérent et complet en matière d'enseignement du lexique.

Notions et terminologie utilisées par le MEQ	Notions et terminologie proposées
Familles de mots	Dérivation sémantique
Expressions figées, régionales, courantes	Locutions Collocations
Sens commun, sens figuré	Polysémie
Termes liés à la construction des termes grammaticaux : Noms, etc	Classes ouvertes : Nom, Verbe, Adjectif, Adverbe Classes fermées : Prépositions, Articles, Conjonctions, Pronoms + Notion de prédicat sémantique
Forme des mots fréquents	Forme, sens et combinatoire des mots fréquents
Marques du genre et du nombre des noms et adjectifs fréquents	Dérivés sémantiques nominaux féminins ( <i>lecteur~lectrice, serveur~serveuse, maire~maïresse, cochon~truie, etc</i> )

**Tableau II.1** Examen de la terminologie utilisée par le MEQ

Nous croyons que les connaissances que nous identifions devraient être rattachées à une compétence particulière : ***Se représenter le lexique comme un système et pouvoir en témoigner***. Cette compétence dépendrait d'une compétence globale : ***Observation réfléchie de la langue française***<sup>2</sup>. En effet, le programme semble peu insister sur le développement de capacités précises pour analyser le fonctionnement de la langue en tant que

2. On retrouve cette formulation dans les *Instructions officielles* françaises. Celles-ci insistent davantage sur l'étude formelle de la langue en comparaison du programme québécois. Elles n'identifient cependant pas des compétences précises à acquérir au niveau lexical.

système. À la lumière de ce que nous avons lu dans le document ministériel, ce type de compétence ne semble pas valorisé. Selon nous, la source du problème se situe dans l'intitulé même du chapitre consacré à l'enseignement du français : *Français, langue d'enseignement*. Ce titre néglige le fait que le français est à l'école un objet d'étude et non pas uniquement un moyen de communication pour transmettre les savoirs (voir Section 2.1 du Chapitre I). On semble avoir complètement écarté la question de l'étude elle-même de la langue, pour se consacrer à l'acquisition de compétences centrées autour du thème de l'appréciation des œuvres littéraires. Mais pour bien comprendre ou produire un texte, il faut d'abord maîtriser les connaissances linguistiques de base (voir Section 3.3 du Chapitre I). La proposition que nous avançons vise à rétablir au niveau des compétences centrales l'acquisition du système linguistique et la capacité à réfléchir sur la langue en tant que système. À notre avis cela va de pair avec les autres compétences maîtresses définies dans le programme du Ministère.

On observe une disparité entre nos propositions et ce qui est déjà défini dans les programmes au niveau de la terminologie employée pour définir les différentes connaissances liées à la maîtrise de la langue. Comme il s'agit d'un programme ministériel, nous croyons qu'il est tout à fait acceptable d'employer la terminologie adéquate lorsqu'il est question de phénomènes linguistiques précis. Il en va différemment pour ce qui est de l'enseignement des notions en classe. La Section 2 fait le point sur ce sujet.

Le désir d'améliorer le contenu et les objectifs d'enseignement constitue un premier élément pour justifier la sélection notionnelle que nous avons opérée. Les choix effectués ont également servi à mettre sur pied une expérimentation réalisée en classe de primaire afin d'évaluer les capacités réelles des élèves pour l'étude du lexique. Les sous-sections qui suivent sont consacrées plus spécifiquement à la justification du choix de chaque notion en regard des deux principales justifications que nous venons d'évoquer.

### 1.2.1 *L'unité lexicale ou lexié*

Le terme *mot* est trop peu précis, trop ambigu surtout, pour rendre adéquatement compte de la réalité linguistique. En effet, on ne sait pas toujours de quoi on parle lorsqu'on utilise *mot* pour parler de phénomènes linguistiques, que ce soit dans un cours de linguistique ou dans une classe de français au primaire ou au secondaire :



- (1) *Le mot « bien que » s'écrit en deux mots.*
- (2) *Le mot « mouton » a plusieurs sens, mais le mot « gastro-entérite » n'en a qu'un.*

En (1), on utilise *mot* pour parler de deux choses différentes. Dans la première instance d'utilisation, on parle d'une lexie, BIEN QUE, alors que dans la seconde utilisation, on parle des *mots-formes*<sup>3</sup>, *bien* et *que*. En (2), à une même forme, *mouton*, correspondent plus d'un sens ; 'animal d'élevage', 'viande de cet animal', 'fourrure de cet animal', et dans un sens plus métaphorique, 'personne qui adopte le comportement des autres'. Ce sur quoi nous voulons attirer l'attention ici, c'est que dans l'examen d'une forme identique pour plusieurs acceptions différentes, on doit distinguer autant de lexies qu'il y a de sens : une lexie est une forme, **associée à un sens et à un seul**.

Cette précision est importante pour au moins deux raisons. La première est que l'élève doit être conscient que le terme *mot* pose un problème parce qu'il désigne différents phénomènes linguistiques. Ensuite, parce que lorsqu'on dit que le vocabulaire de base dont un individu a besoin pour communiquer dans la vie courante est de 3000 mots par exemple, on doit savoir à quoi renvoie ce nombre. À un nombre de lexies ou à un nombre de vocables ? C'est la même chose pour ce qui concerne les spécifications du Ministère au sujet de la connaissance du *vocabulaire visuel constitué de mots fréquents et utiles*. De quoi veut-on parler ? C'est une précision qui doit être apportée :

It should therefore be evident that studies of word knowledge and vocabulary learning that make few or no distinctions among different lexemes of the same vocable or which neglect to specify what aspects of a lexeme have been learned are of limited value. (Steele, 1990)

### 1.2.2 Polysémie

Le fait de pouvoir isoler une lexie à l'intérieur d'un vocable polysémique exige la connaissance du phénomène de la polysémie en tant que tel. La connaissance d'un tel phénomène fait partie des connaissances lexicales qui devraient être acquises durant la scolarité de primaire. Il ne s'agit pas nécessairement de savoir très exactement combien de sens possède un vocable comme BRÛLER, par exemple, mais d'être capable de prévoir qu'il s'agit d'un vocable polysémique et pouvoir en distinguer quelques-unes des acceptions.

---

3. Sur la notion de mot-forme, consulter Mel'čuk (1993).

Nous croyons qu'un auteur comme Jacqueline Picoche a raison de préconiser que les mots les plus polysémiques doivent être enseignés avant tout. Elle affirme par ailleurs qu'il est important de distinguer la polysémie, qui constitue une caractéristique fondamentale du lexique et l'homonymie, qui s'avère un phénomène purement accidentel. Par exemple, les deux lexies suivantes présentent la même forme, mais il n'existe pas de parenté sémantique entre elles — il s'agit d'un cas d'homonymie, de deux vocables différents : FACTEUR<sup>1</sup> [*Le facteur a laissé un colis dans ma boîte aux lettres.*] et FACTEUR<sup>2</sup> [*La motivation est un facteur important dans l'apprentissage.*].

J. Picoche recommande, dans Picoche (1993, 2002), d'utiliser la méthode de la cohérence des polysèmes afin d'étudier les vocables polysémiques. Nous doutons cependant que cette méthode soit appropriée pour le public visé par notre démarche, soit les élèves du cycle III du primaire. En effet, nous ne croyons pas tellement utile, pour un élève de ce niveau, d'en arriver à identifier le signifié de puissance qui caractérise les différents polysèmes de la langue. Il nous semble en tout cas qu'au chapitre du vocabulaire, il existe des sujets plus indiqués que la recherche des liens profonds assurant la cohérence entre les acceptions d'un même vocable, même si cette étude peut s'avérer pertinente, arrivé à un niveau supérieur dans la scolarité. Il faut d'ailleurs préciser que Picoche vise un public plus âgé que celui auquel nous nous intéressons.

Ce qui compte à notre avis, c'est de faire prendre conscience aux élèves que beaucoup de « mots » possèdent plus d'un sens et que, de ce fait, on doit considérer qu'il existe autant de mots différents (lexies) que l'on peut identifier de sens distincts. Chacune de ces lexies, malgré l'appartenance à un même vocable, possède ses propres dérivés sémantiques et ses propres collocatifs. D'une acception à l'autre, les dérivés sémantiques et les collocatifs ne sont pas toujours partagés, ce qui prouve bien par ailleurs qu'il s'agit d'unités lexicales différentes !

### 1.2.3 *Synonymie et paraphrase*

La notion de synonymie telle que nous l'entendons à l'intérieur de notre cadre théorique couvre un large éventail de cas de figure et dépasse la caractérisation qu'on en donne habituellement dans les manuels d'enseignement de la langue. En fait, nous la rattachons à un phénomène plus large : la paraphrase. Nous croyons que le fait d'avoir du

vocabulaire renvoie à la capacité d'exprimer un même sens de plusieurs façons différentes, c'est-à-dire de paraphraser. Dans ses *Exercices de style*, Queneau a bien montré en quoi cette capacité était révélatrice, sinon d'un talent littéraire, du moins d'une richesse de vocabulaire.

On peut enseigner des patrons de paraphrases<sup>4</sup> afin d'aider l'élève à maîtriser les différents moyens d'expression dont il dispose. On peut par exemple enseigner que certains verbes possèdent comme synonyme le nom déverbatif qui leur correspond, accompagné d'un verbe support :

- *aimer*                      ***avoir/éprouver/ressentir de l'amour*** [*pour quelqu'un*]
- *voler*                        ***commettre/perpétrer un vol***
- *tomber*                    ***faire une chute***
- etc...

Aprèsjan (1996) rappelle à ce sujet les équations permettant de rendre compte de certaines équivalences systématiques :

$$\mathbf{Oper}_1 + \mathbf{S}_0(X) = \mathbf{Oper}_2 + \mathbf{S}_0(X) = \mathbf{Labor}_{12} + \mathbf{S}_0(X) = \mathbf{Func}_1 + \mathbf{S}_0(X), \text{ etc.}$$

La série d'équations peut être vérifiée :

- (3) a. *Maigret a interrogé (X) le suspect.*  
 b. *Maigret a conduit (**Oper**<sub>1</sub>) un interrogatoire (**S**<sub>0</sub>(X)).*  
 c. *Le suspect a subi (**Oper**<sub>2</sub>) un interrogatoire (**S**<sub>0</sub>(X)).*  
 d. *Maigret a soumis (**Labor**<sub>12</sub>) le suspect à un interrogatoire (**S**<sub>0</sub>(X)).*
- (4) a. *Marguerite éprouve (**Oper**<sub>1</sub>) du désir.*  
 b. *Le désir anime (**Func**<sub>1</sub>) Marguerite.*

Un dernier patron de relation mérite d'être enseigné, il s'agit de la relation de conversivité entre deux unités lexicales, par exemple entre les lexies :

- *vendre*                      *acheter*
- *donner*                     *recevoir*
- *prêter*                      *emprunter*

---

4. Noter qu'en ce sens, nous ne nous situons pas exactement dans la perspective adoptée par B. Daunay (2002) dans son ouvrage sur la paraphrase dans l'enseignement du français.

Les phrases suivantes illustrent bien qu'il s'agit d'une relation d'équivalence qui permet de construire des énoncés synonymes :

- (5) a. *Le Maître a donné des fleurs à Marguerite.*  
 b. *Marguerite a reçu des fleurs de la part du Maître.*

Être à même de produire toutes les paraphrases possibles autour d'une lexie donnée fait partie des compétences lexicales que l'école doit développer. En effet :

L'aptitude à trouver ces paraphrases fait partie des facultés linguistiques qui assurent la maîtrise parfaite d'une langue, qu'il s'agisse d'une langue étrangère ou maternelle (Aprejan, 1996 : 5).

C'est la raison pour laquelle nous croyons important de définir ce que l'on entend par synonymie dans un cadre d'enseignement du français et d'insister davantage sur la notion de paraphrase.

#### 1.2.4 *Prédicat et actant sémantique*

Les notions que nous présentons s'organisent en un tout structuré où la plupart des éléments ne se comprennent qu'en fonction des autres. Il s'agit d'un véritable réseau notionnel du type de celui introduit dans Polguère (2003). Les notions de prédicat sémantique et d'actant sémantique sont entre autres nécessaires à la compréhension des phénomènes de dérivation sémantique et de collocation.

La notion de prédicat est centrale dans la compréhension du fonctionnement de la langue et plus particulièrement pour l'analyse sémantique des unités lexicales. Les prédicats prototypiques sont les lexies verbales. Le verbe SAUTILLER [*Léa sautille sur place pour se réchauffer.*], par exemple, est un prédicat monoactanciel : il ne possède qu'un actant sémantique ('X sautille'), qui correspond à son sujet grammatical dans la phrase. L'analyse des unités lexicales en termes de relations actanciennes constitue un premier pas vers l'analyse grammaticale. En effet, la présence des actants sémantiques implique une réalisation possible au niveau syntaxique. Pour le verbe RENDRE [*Michel a rendu le livre à son professeur.*], par exemple, on retrouve trois actants sémantiques ('X rend Y à Z') qui jouent respectivement les rôles syntaxiques de sujet, complément d'objet direct et complément d'objet second (ou oblique, selon la terminologie employée). Il existe donc un intérêt réel

pour enseigner ces notions dès le primaire puisqu'elles servent à mener les analyses grammaticales plus efficacement.

Il faut cependant préciser que l'analyse des unités lexicales en termes d'actants sémantiques ne concerne pas uniquement les verbes, mais aussi les adjectifs et les adverbes, de même que bon nombre de substantifs, les prépositions pleines (AU-DESSUS, POUR, AVEC, etc.) et les conjonctions (ET, OU, MAIS, etc.). La détermination de la structure actancielle des lexies contribue à en saisir le sens :

Many word senses involve an intricate network of semantic elements (semes and semantemes linked by actantial relations) all of which must be understood if the meaning of the word is to be fully grasped (Steele, 1990 : 379).

Certains dictionnaires de langue rendent d'ailleurs compte de la structure prédicative des unités lexicales, par exemple dans le *Longman* on trouve l'information suivante pour la lexie HELP :

(6) *to help someone do something.*

Les termes *someone* et *something* sont utilisés afin de rendre compte des actants sémantiques de la lexie. En effet selon notre façon de noter les actants, on dira que HELP contrôle trois actants sémantiques : 'X helps Y to do W'.

Dans Picoche et Roland (2002) on retrouve la même façon de procéder pour AIDER :

(7) *A1 humain aide A2 humain à A3 inf : A1 agit de façon à ce que A2 puisse faire A3, qu'il ne pourrait pas faire tout seul.*

De façon comparable au modèle de Picoche, nous représentons les actants sémantiques par des variables puisqu'on ne sait pas comment les actants seront réalisés dans la phrase au moment où ils seront exprimés :

(8) *X aide Y à W-er*

Un autre intérêt d'étudier la structure actancielle des lexies est que cela permet aux élèves de développer leur vocabulaire :

À partir d'une structure actancielle donnée, on peut bâtir un vocabulaire riche, varié, de façon vivante parce qu'on est obligé de confier aux actants des particularités concrètes et pour tester les items découverts, d'imaginer des contextes pertinents,... (Picoche, 1984 :4).

Par exemple, avec  $LOYER \cong$  'somme d'argent X versée par Y à Z pour l'occupation du lieu W durant la période T', on peut identifier les noms correspondant à chacun des actants sémantiques de la lexie :

- 'X' = *montant, prix*
- 'Y' = *locataire*
- 'Z' = *propriétaire, bailleur*
- 'W' = *appartement, logement, etc*
- 'T' = *bail, durée*

### 1.2.5 Dérivation sémantique

Les notions de prédicat et d'actant sémantique se connectent à celle de dérivation sémantique puisque les noms d'actants standard d'une lexie donnée en constituent des dérivés sémantiques. La dérivation sémantique est un phénomène plus complet que la seule dérivation morphologique. Elle permet de décrire des relations de sens dans la langue qui ne s'accompagnent pas forcément d'une relation de forme :

La dérivation n'est pas une simple opération morphologique ou morpho-phonologique, une intervention plus ou moins complexe d'affixes sur une base, mais une opération sémantique d'ordre sélectif, une espèce de filtration (Cottez, 1977).

Il est important que les élèves prennent conscience des relations de sens dans la langue, qui sont beaucoup plus fortes et certainement plus utiles pour la compréhension du fonctionnement du lexique que l'unique connaissance des relations de forme. (Voir à ce propos la discussion de la Section 2.2.1 de ce chapitre).

Les liens dérivationnels connectent souvent une foule de lexies entre elles, ce qui permet de croire que l'enseignement du phénomène de la dérivation sémantique entraînerait des conséquences au niveau de l'accroissement du vocabulaire des élèves. Par exemple, autour de la lexie *DÉSIR* [*Marguerite brûlait du désir de s'enfuir de la maison.*], on

retrouve les dérivés sémantiques suivants (nous empruntons la vulgarisation présentée dans le LAF pour les FL associées à cette unité lexicale) :

- **Absence de D.** *désintérêt, indifférence*
- **V<sub>0</sub>** *désirer*
- **Nom pour X qui ne peut pas contrôler son D.** *esclave, jouet, victime* [de A<sub>poss</sub>=X ~]
- **Nom pour Y** *objet* [de ART ~]
- **[Y] pour lequel on peut éprouver du D.** *désirable*
- **[X] qui éprouve un D.** *animé, pénétré* [de/par ART ~] // *désireux* [de N]

### 1.2.6 Collocation

L'enseignement/apprentissage du phénomène de la collocation est un des objectifs de l'enseignement du lexique. Comme le mentionne Polguère (2000) :

L'enseignement des collocations est une nécessité dans la mesure où ce phénomène est omniprésent dans la langue, où il est la source de nombreuses erreurs et où bien maîtrisé, il est la marque d'une bonne connaissance du lexique (Polguère, 2000 : 94).

Il faut spécifier qu'il ne s'agit pas d'enseigner des listes de collocations, mais de faire prendre conscience aux élèves de l'existence de ce phénomène. Il faut leur apprendre à reconnaître les collocations et à les modéliser puisqu'il existe différents patrons standard de collocations. Comme le mentionne Lewis :

Learning to identify collocations, and the underlying patterns which individual examples exemplify, is one aspect of helping students to obtain maximum benefits from the input to which they are exposed (Lewis, 1993 : 120).

Apprendre le français, c'est entre autre faire l'apprentissage de ce qui est normé dans la langue. La collocation est un phénomène qui relève de contraintes imposées par la langue :

La problématique de la collocation, qui participe de celle de l'exemple puisqu'elle relève à la fois de la langue et du discours, mais aussi de la définité et de l'usage normé, est sans doute centrale dans l'apprentissage (Mazière, 1993 : 31).

La collocation est omniprésente dans les textes de toutes sortes et dans le parler des individus. On peut dire que la richesse du parler d'un individu se mesure notamment par

la quantité de collocations que ce locuteur connaît et dont il fait usage. La façon idéale d'apprendre à reconnaître les collocations est donc d'observer des cas de figure dans les textes écrits ou le discours oral. Il peut s'agir d'exercices de reconnaissance des collocations, par exemple à travers la lecture de journaux ou de livres, ou même par le biais de l'écoute de la radio ou de la télévision. Cela peut aussi consister en des exercices systématiques ou encore des consignes particulières dans la production de textes. Comme le souligne Mazière (1993) :

Les collocations existent et le langage ordinaire ne se construit pas avec des mots, mais avec des collocations. Savoir parler, c'est connaître ces rapports, être apte à jouer avec les affinités électives du mot (Mazière, 1993 :39).

La collocation correspond la plupart du temps à un patron de relation récurrent dans la langue et il faut apprendre à la reconnaître. En effet, il n'est pas véritablement possible de déduire logiquement la façon dont elles vont se réaliser en langue. Leur expression est contrainte à l'intérieur de chacun des patrons possibles de collocations. Comparer par exemple les valeurs pour la fonction lexicale **Oper<sub>1</sub>** auprès des lexies suivantes :

**Oper<sub>1</sub>**(*coup de main*) = *donner*

**Oper<sub>1</sub>**(*aide*) = *apporter, fournir*

Les lexies COUP DE MAIN et AIDE sont des synonymes approximatifs, mais elles contrôlent des collocations différentes. On peut *apporter de l'aide à quelqu'un*, mais pas lui *\*apporter un coup de main*. C'est cette caractéristique qui fait en sorte que les collocations doivent être apprises. L'enseignement du lexique devrait donc comporter une partie consacrée à l'étude de ce phénomène.

Le dernier point concernant l'enseignement des collocations est d'en arriver par cet enseignement à rendre l'élève sensible au fait que les collocations correspondent à un encodage de la pensée. On peut apprendre aux élèves à encoder leur pensée, les rendre plus conscients de ce qu'ils cherchent à exprimer lorsqu'ils écrivent ou ils parlent :

[...] making the learner sensitive to the characteristic of language which allows it to be analyzed in terms of lexical functions. That is, the learner must be able to address the proper questions to himself, to the grammar, to the dictionary, and to the teacher (Leed & Nakhimovsky, 1990 : 371).



Par exemple, pour une lexie dénotant un artefact, on peut se demander quelle est la façon d'exprimer l'utilisation que l'on fait de cet artefact : on *fait jouer* une **clef** [dans la serrure], on *craque/enflamme/frotte* une **allumette**, on *manie* un **outil**, on *actionne/tourne* une **poignée**, etc.

Comme on pourra le voir dans le Chapitre III, la séquence didactique proposée est structurée afin de pouvoir transmettre aux élèves les connaissances nécessaires pour mieux comprendre et étudier le phénomène des collocations.

### 1.2.7 *Locution*

Tout comme les collocations, les locutions (ou *phrasèmes complets*, dans la terminologie Sens-Texte) sont omniprésentes dans le parler des individus. Des expressions comme SE SERRER LA CEINTURE, PORTER LES CULOTTES, VIEUX JEU, POMME DE DISCORDE, ÇA VA PAS LA TÊTE?, ..., sont autant d'exemples de locutions qui font partie du vocabulaire courant utilisé par les locuteurs du français. Ainsi, l'apprentissage de la langue doit passer par l'apprentissage des locutions (Mel'čuk, 1992). Les enfants prennent les expressions figées au pied de la lettre, autre raison pour laquelle il faut présenter les locutions comme faisant partie de la langue en tant qu'unités lexicales et consacrer davantage de temps à leur étude. Les dictionnaires de langue insistent beaucoup sur la présence des locutions puisqu'on les retrouve bien souvent sous les articles de dictionnaires consacrés à la description des lexèmes — voir notamment l'article que nous reproduisons au Chapitre I, Section 3.4.2 — mais cette façon de procéder ne rend pas compte de la véritable nature des locutions. Finalement, le fait d'avoir du vocabulaire tient aussi à la connaissance d'un grand nombre d'expressions idiomatiques, ce qui fait que les locutions doivent faire l'objet d'un enseignement, à distinguer de l'enseignement de la notion de polysémie. (Le programme du Ministère range en effet en bloc la connaissance des expressions figées et celle des sens propres et figurés des mots...)

Le système notionnel proposé comporte des implications pour l'étude individuelle des unités lexicales. Pour l'étude de n'importe quelle lexie, le même type de questions peut surgir : cette lexie appartient-elle à un vocable polysémique ; quels en sont les synonymes et les antonymes ; quelles en sont les lexies dérivées et les collocatifs ; quelles expressions idiomatiques peut-on lui associer ? La capacité à se poser ce type de question

constitue le signe d'une connaissance approfondie du fonctionnement du lexique comme réseau, comme toile complexe tissant des liens privilégiés entre les unités porteuses de sens dans la langue.

## 2. Questions de terminologie

Ce que l'on appelle, d'un point de vue pédagogique, la *transposition didactique des savoirs* constitue une étape centrale dans l'utilisation de savoirs théoriques à des fins d'enseignement. Dans une telle entreprise, il faut tenir compte de plusieurs facteurs : le public visé, sa connaissance du domaine, sa capacité à faire l'étude de nouveaux termes, la terminologie déjà employée dans la discipline, etc.

Pour le domaine qui nous intéresse, l'enseignement de la langue, le public visé est constitué d'enseignants du primaire ainsi que d'élèves. Dans cette recherche, nous visons plus particulièrement les élèves du dernier cycle du primaire, majoritairement des enfants entre 10 et 12 ans. Il faut donc composer avec le fait que les élèves sont à une période de leur scolarité où ils apprennent non seulement la langue, mais aussi la terminologie à utiliser pour parler de la langue. Leur apprentissage se veut à la fois linguistique et métalinguistique.

L'utilisation et l'apprentissage du métalangage a lieu au sein de toutes les disciplines. Pour le français, nous croyons que ce qui relève du métalangage peut parfois se passer d'être nommé, lorsque les notions elles-mêmes peuvent être comprises sans qu'il y ait besoin de les désigner explicitement en utilisant la terminologie linguistique. Une autre possibilité est de procéder à un transfert terminologique, comme nous l'avons évoqué plus tôt.

### 2.1 Transfert terminologique des notions linguistiques

La question des transferts terminologiques est abordée dans cette recherche parce que celle-ci comporte une partie expérimentale pour laquelle nous avons dû nous interroger sur la question de la transposition des savoirs. Nous avons dû procéder à de tels transferts afin de réaliser notre expérimentation. Les termes désignant les notions présentées plus tôt appartiennent en effet à un vocabulaire scientifique qui dépasse les capacités

d'assimilation d'élèves de primaire pour une étude où il s'agirait non seulement d'approcher les phénomènes sémantiques et lexicaux dans la langue, mais d'utiliser en plus la terminologie appropriée pour désigner ces phénomènes. Nous avons donc concentré nos efforts à mettre sur pied une série d'exercices qui rendent les notions accessibles aux élèves, sans insister sur la terminologie, mais bien sur la reconnaissance des phénomènes relevant du lexique. Nous avons procédé à quelques petits remaniements terminologiques, mais en gardant à l'esprit qu'il convenait de

Faire subir aux savoirs dits « savants » certaines modifications tout en préservant une cohérence interne (d'économie et d'efficacité) (Paret, 1996 : 133).

Ainsi, le terme de *champ sémantique* (voir Section 3.1.2) a été remplacé par *ensemble de mots*, celui d'*actant sémantique* par *participant du sens* (*acteurs* ou *accessoires*) et celui de *collocation* par *partenaires d'un mot*. Pour le reste, nous avons conservé la terminologie en usage dans les classes, mais nous avons tenté d'élargir la liste des phénomènes couverts par leur emploi habituel.

L'aspect terminologique proprement dit nous paraît d'une importance secondaire pour le niveau scolaire visé par notre recherche. Ce qu'il faut retenir avant tout, c'est la présence de phénomènes linguistiques :

L'essentiel reste que les enfants soient sensibles au fonctionnement de la langue, à la notion, plus qu'au vocabulaire spécialisé qui la signifie (Rocquet, 1998).

L'appareillage conceptuel peut suivre progressivement au cours de la scolarité. L'élève doit d'abord comprendre avant de nommer :

L'appropriation d'un métalangage s'appuie sur la compréhension de mécanismes qui ont été démontés et remontés et non sur une mémorisation de règles et de définitions peu comprises (Paret, 1996 : 133).

Nous croyons que les questions soulevées par Rey-Debove au sujet de l'apprentissage du métalangage sont également fort pertinentes :

... l'enfant ne pouvant acquérir le langage secondaire comme il acquiert le langage primaire, faut-il se contenter du « bain » métalinguistique dans lequel on le plonge, ou faut-il préparer sa compétence métalinguistique par des explications élémentaires, et quand ? [...] peut-on envisager, conjointement à son apprentissage du lexique, de lui donner des outils pour distinguer le signe et la chose signifiée (constamment et volontairement confondus dans l'usage courant) [...] ? (Rey-Debove, 1993 : 83).

La question des transferts terminologiques comporte enfin des difficultés au niveau des correspondances entre la terminologie déjà utilisée et la terminologie héritée de la théorie linguistique dont on s'inspire pour l'élaboration de contenus d'enseignement. Il n'y a pas nécessairement de correspondance entre les deux. Par exemple, certaines notions linguistiques peuvent être traitées dans les classes, mais pas de façon équivalente à ce que la description linguistique suppose. La section qui suit s'intéresse à quelques cas problématiques qui apparaissent à l'intérieur du tableau comparatif de la section 1.2.

## 2.2 Problèmes d'adéquation terminologique

La façon de nommer les phénomènes qui relèvent de la langue diffère selon les disciplines. En enseignement de la langue, la terminologie utilisée pour nommer les phénomènes linguistiques s'écarte bien souvent de la terminologie en usage en linguistique. Le problème principal est que les termes utilisés par les enseignants, malgré leur pouvoir évocateur, ne couvrent pas toujours tout à fait bien la réalité linguistique. Il s'agit donc de vérifier que la terminologie utilisée dans l'enseignement et celle ayant cours en lexicologie, même si elles diffèrent, couvrent bien les mêmes phénomènes linguistiques. C'est cela qui importe. Le but que nous poursuivons pour notre part n'est pas de modifier toute la terminologie, mais de s'entendre sur la réalité couverte par les notions.

Nous examinerons ici deux cas problématiques : les familles de mots et les notions de sens propre et sens figuré.

### 2.2.1 *Les familles de mots*

La notion de *famille de mots* est utilisée par les enseignants pour désigner des ensembles de lexies constitués à partir d'opérations de dérivation **morphologique**. Elle

s'applique aux cas de dérivation morphologique les plus courants, du type CHANTER, CHANTEUR, CHANSON ; ACHETER, ACHETEUR, ACHAT ; etc. Mais comme on l'a vu dans la Section 4.1.1 du Chapitre I et la Section 1.2.5 de ce chapitre, on doit préférer la notion de dérivation sémantique à celle de dérivation morphologique. En effet, le terme dérivation sémantique illustre le fait qu'il existe des liens privilégiés, de type sémantique — et non pas seulement morphologique — entre les unités lexicales de la langue. Ces liens sont souvent apparents au niveau du signifiant, raison pour laquelle on parle de dérivation morphologique et qu'on utilise pour cela le terme plus accessible de *famille de mots*. Mais il arrive (et c'est peut-être là la situation la plus fréquente) que le lien en question ne se manifeste pas de façon explicite dans la forme des lexies qu'il unit. Par exemple, la relation entre CHANTER et CHANSON est celle qu'on retrouve prototypiquement entre un verbe et son équivalent nominal, comme entre ACHETER et ACHAT. Mais que faire avec DORMIR et SOMMEIL ; TOMBER et CHUTE ou encore SE PORTER [*Comment se porte-t-elle après l'opération ?*] et ÉTAT [*Quel est son état suite à l'opération ?*]. Est-ce qu'on dira à l'élève que DORMIR et SOMMEIL ne font pas partie de la même famille de mots parce qu'aucun lien morphologique ne les unit ? J. Bastuji (1978) remarque elle aussi le cloisonnement auquel est confiné un tel type d'analyse, lorsqu'elle parle du *bric-à-brac descriptif de « familles de mots » où domine l'obsession étymologique*.

Ce qu'il faut enseigner au niveau dérivationnel, ce ne sont pas des classes de lexies apparentées au niveau morphologique, tels le type de regroupement que peuvent former les lexies BAIGNOIRE, ÉTEIGNOIR, MANGEOIRE, PARLOIR, mais bien des ensembles créés sur la base de liens sémantiques privilégiés : BAIGNOIRE, DOUCHE, LAVABO, SE LAVER, etc. C'est en ce sens que doit être comprise la proposition de modification faite au début de la Section 1.2. Nous croyons que le terme de *familles de mots* peut être conservé dans la terminologie utilisée en enseignement, mais que les programmes doivent spécifier que ce qui est entendu par ce terme correspond à tout ce qui a trait aux phénomènes de dérivation sémantique. Ainsi, on appellera *famille de mots* un ensemble comme {JUGEMENT, PROCÈS, JUGER, JUGE, ACCUSÉ, DÉLIT}.

### 2.2.2 *Sens propre et sens figuré*

Les notions de sens propre et sens figuré doivent être connectées à la notion plus générale de polysémie. Il s'agit en fait du cas de figure le plus courant à l'intérieur des vocables polysémiques, soit un lien métaphorique entre deux acceptions d'un même vocable. On dira par exemple que MARCHER, dans la phrase :

(9) *Les affaires marchent très bien pour les propriétaires de logements à Montréal.*

correspond à un sens métaphorique (figuré) de l'acception de base du vocable MARCHER. L'acception de base correspond à ce que l'on entend par *sens propre* de la lexie MARCHER dans la phrase :

(10) *Marie-Ève marche tous les jours dans le parc Lafontaine.*

Il existe cependant d'autres types de liens qui peuvent intervenir entre les lexies d'un même vocable, la relation de causation par exemple. Il faut pouvoir rendre compte de l'existence d'une telle relation et la contraster avec les relations de type métaphorique. Comparer par exemple les phrases suivantes où apparaissent les lexies BRÛLER $1a$  et BRÛLER $1b$  :

(11) a. *L'allumette brûle $1a$  entre les mains de la petite fille.*

b. *La petite fille brûle $1b$  des allumettes pour se réchauffer.*

Il existe un lien de causation entre le sens exprimé en (11a) et celui exprimé en (11b). En (11b), on pourrait dire que la petite fille **cause** que les allumettes brûlent $1a$ . On voit bien qu'il ne s'agit pas ici d'un sens métaphorique. Les élèves doivent être sensibilisés à l'existence de telles relations de sens. Les notions de sens propre et sens figuré ne peuvent amener les élèves à être conscients de l'existence de toutes les relations de sens privilégiées dans le lexique. La relation de causation intervient par ailleurs entre des lexies n'appartenant pas à un même vocable :

(12) a. *Jean-Marie **sait** quand son roman sera publié.*

b. *Les éditeurs **ont informé** Jean-Marie du moment où sera publié son roman.*

En (12b), les éditeurs **causent** que Jean-Marie sache le moment de la publication de son roman. Cette relation de causation peut d'ailleurs être modélisée par une fonction lexicale : **Caus**(savoir) = *informer, communiquer, annoncer*.

L'existence des relations de type métaphorique et causatif entre les lexies nous amène à apporter une précision au sujet de l'idée assez répandue selon laquelle « les mots changent de sens selon le contexte ». En (11) et en (12), les « mots » n'ont pas changé de sens parce que le contexte de la phrase différerait. Il s'agit tout simplement de deux mots différents, deux **lexies** distinctes plus précisément, appartenant cependant à un même vocable parce qu'unies par une relation de sens. J. Rey-Debove vient remettre les pendules à l'heure à ce sujet :

Certaines idées indéfendables se sont glissées dans la didactique des langues, notamment que le mot prenait son sens dans l'énoncé, ce qui est évidemment impossible, sinon il n'y aurait pas de phrases sémantiques — tout mot pouvant figurer dans une phrase déterminée — donc pas de sémantique du tout (Rey-Debove, 1993).

Elle précise également qu'il est faux de croire que les mots ne prennent leur sens qu'en contexte, autre idée plutôt répandue dans les milieux d'enseignement :

L'autre idée liée à la nécessité de l'exemple, c'est que le mot n'a aucun sens hors contexte, assertion contredite par toute l'expérience lorsqu'elle n'est pas limitée aux cas de polysémie ou d'homomorphie. Si l'on m'explique ce qu'est une fourmi, je n'ai besoin d'aucun contexte du mot *fourmi* (Rey-Debove, 1993).

Voilà qui termine notre section sur les problèmes d'adéquation terminologique. Il est maintenant temps de présenter les inspirations qui ont guidé l'élaboration de notre expérimentation en classe.

### 3. Comment enseigner le lexique : élaboration d'une expérimentation en classe de primaire

#### 3.1 Inspirations didactiques

Nous avons mentionné au Chapitre I que la didactique était une science relativement jeune. Il faut tout de même préciser que les développements qu'elle connaît sont de plus en plus importants et qu'elle constitue maintenant une discipline à part entière. Nous

présentons donc une sélection de quelques orientations didactiques susceptibles de guider l'élaboration de la séquence d'exercices portant sur le système notionnel présenté plus haut.

### *3.1.1 La démarche active*

La démarche active se caractérise tout simplement par le rôle central qu'elle réserve à l'élève dans la construction de ses connaissances. L'enseignant occupe quant à lui un rôle de guide, il n'est pas que « dispenseur » du savoir. Ainsi, l'apprentissage se réalise :

à travers un ensemble structuré, varié et dynamique d'activités soigneusement choisies qui font appel à la participation active et consciente des élèves (Chartrand, 1996 : 196).

L'enseignement est conduit de telle façon que l'élève est amené à découvrir lui-même ce qu'il doit savoir. Il sait pourquoi il est important d'étudier un phénomène donné et en quoi une meilleure connaissance de son fonctionnement peut être utile pour lui (Chartrand, 1996 : 204).

Pour aborder en classe l'étude des notions que nous venons de présenter, il nous a semblé pertinent d'adopter une telle démarche d'enseignement. La séquence d'exercices que nous avons élaborée vise à instaurer chez les élèves une démarche intellectuelle similaire à la démarche du chercheur. Nous avons créé des exercices qui font appel aux capacités d'observation et d'analyse des élèves. Nous avons voulu leur présenter des données sur la langue afin qu'ils puissent mener une réflexion de type métalinguistique et qu'ainsi ils améliorent leur compréhension des phénomènes lexicaux. La démarche active poursuit un tel but :

[elle] cherche à faire comprendre les grandes régularités du fonctionnement de la langue. Elle fait appel aux capacités d'observation, d'expérimentation, de raisonnement et d'argumentation des élèves (Chartrand, 1996 : 203).

La démarche active insiste également sur la communication dans l'acquisition des savoirs. La confrontation des réflexions personnelles de l'élève avec les observations des autres est un élément clé du processus d'apprentissage. Le rôle de l'oral dans cette démarche est central. Les exercices que nous avons mis sur pied ont donc été construits afin de permettre des interactions orales entre les élèves.



Outre les inspirations didactiques concernant les démarches d'enseignement, nous avons considéré l'apport de démarches thématiques afin de rendre notre expérimentation attrayante et stimulante pour les élèves.

### *3.1.2 La méthode des champs sémantiques*

Dans l'étude des lexies de la langue, il est possible de situer ces dernières à l'intérieur des réseaux qu'elles forment entre elles : ce sont les champs sémantiques. Cette manière de conduire l'étude tient compte du fait qu'une lexie n'existe que par opposition et de façon complémentaire à d'autres unités du lexique. Les champs sémantiques ont aussi l'avantage de regrouper des lexies de toutes les parties du discours :

If semantic fields are to prove anything other than a primitive organizational principle, it is essential that the teachers look for words from different word categories (Lewis, 1993).

Ainsi, l'opposition ne se trouve pas qu'au niveau de la distinction des contenus, mais a un pied dans le plan de l'expression. La notion de champ sémantique montre que lorsque nous parlons, nous sommes toujours confrontés à des choix qui ont pour but de déterminer quel terme, dans un ensemble de lexies connectées entre elles, convient le mieux pour exprimer notre pensée. Aborder l'étude d'une unité lexicale donnée en la situant dans un ensemble plus large, c'est à notre avis donner à l'élève une meilleure perception des processus en œuvre dans la parole. Lui faire prendre conscience qu'il effectue des choix lorsqu'il parle. Puis ensuite, augmenter la somme des choix possibles en constituant avec lui des ensembles de lexies ou en lui en faisant observer, c'est probablement un bon point de départ pour enrichir son vocabulaire de façon efficace et concluante. En effet, l'étude des champs sémantiques est pertinente, du moins d'un point de vue psychologique :

pour favoriser la compréhension et la rétention des mots à l'intérieur de regroupements organisés qui correspondent à un système logique de représentation des connaissances et qui coïncide, on l'espère, avec la structure de notre lexique mental (Tréville et Duquette, 1996).

La notion de champ sémantique peut également servir à améliorer les processus de classement chez les élèves. La notion de composante identificatrice de champ est utile dans cette démarche car elle permet de mieux organiser les regroupements de lexies. Il s'agit en fait d'une sorte d'étiquette que l'on appose sur un groupe donné pour le caracté-

riser. Par exemple, pour le groupe AMOUR, AMITIÉ, JOIE, BONHEUR, EXTASE, la composante identificatrice de champ serait : ‘sentiment positif’.

Comme on le verra au prochain chapitre, nous avons choisi de débiter notre expérimentation en abordant dans un premier temps l’étude des lexies par le biais des champs sémantiques.

### 3.1.3 *Le thème de prédilection*

La notion de champ sémantique est reliée à la notion de thème. En effet, dresser un champ sémantique autour d’une unité lexicale donnée revient en fait à créer un réseau thématique. Robert Galisson (1979) utilise quant à lui la notion de thème de prédilection. Le thème de prédilection, en tant qu’instrument didactique, assumerait deux fonctions pédagogiques essentielles, soient la motivation du public demandeur et la sélection des éléments lexicaux à enseigner. Le thème de prédilection doit être utilisé dans un cadre d’enseignement ciblé. Il s’agit entre autre de

Substituer à l’unique Français Fondamental, s’adressant à la totalité des publics, de nombreux vocabulaires essentiels, répondant à la demande de publics différenciés (Galisson, 1979).

On peut dire que le lien entre les lexies d’une langue et la culture dans laquelle elles sont utilisées est important dans la mesure où l’on risque d’avoir beaucoup de collocations et de dérivés sémantiques pour parler de quelque chose qui est culturellement important dans une société donnée. Pour la langue française, il serait donc de mise de s’intéresser aux thèmes de prédilection des différentes communautés francophones.

## 3.2 **Outils de développement de la série d’exercices sur le lexique**

Pour mettre sur pied notre séquence d’exercices, nous avons utilisé deux outils dérivés du DEC (le produit principal de la lexicologie explicative et combinatoire) :

- 1 le DiCo, *Dictionnaire des dérivations et collocations*
- 2 le LAF, *Lexique actif du Français*

Le DiCo est une base de données lexicales où l’on retrouve la description de plus de 400 vocables. Chaque vocable comporte un certain nombre de lexies dont la caractérisation est présentée à l’intérieur de fiches où l’on retrouve différents champs d’information. Chaque fiche contient les renseignements suivants pour une unité lexicale donnée :

- sa partie du discours
- sa caractérisation sémantique (étiquetage sémantique et structure actancielle)
- son tableau de régime
- ses synonymes
- les liens lexicaux que la lexie contrôle, formalisés en termes de FL
- une zone d'exemples
- la liste des locutions à l'intérieur desquelles la lexie apparaît

Le LAF est un outil qui reprend la majeure partie des informations présentées dans le DiCo, en proposant une vulgarisation des fonctions lexicales. Cet ouvrage est destiné à un usage par le grand public. Nous l'avons utilisé plus spécialement pour récupérer les vulgarisations des liens de fonctions lexicales dans l'élaboration de nos exercices.

Les informations contenues dans ces deux documents nous ont été infiniment utiles pour la construction de nos exercices. Il fallait en effet choisir quelles lexies seraient utilisées afin d'illustrer les différentes notions dont nous avons décidé de faire l'étude en classe. Nous avons essayé autant que possible d'arrêter nos choix sur des unités lexicales intéressantes à étudier pour des enfants. Une autre contrainte était que la lexie en question contrôle plusieurs liens dérivationnels car nous voulions laisser beaucoup de place à la recherche des dérivés sémantiques lors des exercices. Pour l'élaboration future d'exercices sur le lexique, ces outils constituent une vraie mine d'or.

Il est maintenant temps de présenter l'expérimentation que nous avons réalisée. Le prochain chapitre y est entièrement consacré.

# CHAPITRE III

## UNE EXPÉRIMENTATION SUR L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE AU PRIMAIRE

L'expérimentation que nous avons mise sur pied a été menée en France dans le cadre d'un stage rattaché à un séminaire de *Didactique du Français Langue Maternelle*. Le stage a été effectué entre le 26 mars et le 2 mai 2002, à l'école Jules Ferry de Villard-Bonnot (région Rhône-Alpes), dans deux classes de cycle III : une première classe de CM1-CM2 composée de 21 élèves et une classe de CM2, composée de 25 élèves. (Au Québec, cela équivaut à la 5<sup>e</sup> année du primaire.) Durant l'expérimentation, les élèves ont été amenés à travailler autant individuellement qu'en équipe de deux ou trois. L'interaction orale entre la stagiaire et les élèves était essentielle au déroulement des exercices.

L'expérimentation poursuivait un double objectif, tel que nous l'avons indiqué à plusieurs reprises depuis le début de ce travail :

- 1 évaluer les connaissances et les capacités des enfants quant à certains aspects de la maîtrise du lexique,
- 2 tester les exercices servant à cette évaluation, afin de voir s'ils constituaient de bons outils pour l'enseignement/apprentissage du lexique.

Nous présenterons brièvement le contenu de chacun des cinq exercices réalisés en classe et nous nous attarderons aux résultats obtenus durant chaque séance d'exercice pour en proposer une analyse en regard des objectifs poursuivis. Une évaluation globale de l'expérimentation conclura le chapitre.

### 1. Présentation, résultats et analyse des exercices 1 à 5

L'expérimentation ayant été réalisée dans le cadre d'un stage relié à un séminaire de didactique (voir Section 4.2 du Chapitre I pour une définition de la didactique), il a fallu respecter certaines exigences pédagogiques. Ainsi, un document proposant une *séquence didactique* a été présenté aux institutrices responsables du stage avant la réalisation de celui-ci. On retrouve dans ce document pédagogique la présentation des

exercices, accompagnée de l'énumération d'objectifs précis à rencontrer au terme de chaque exercice. Ces objectifs sont reliés à l'objectif principal : évaluer les connaissances et les capacités d'apprentissage des enfants quant à certains aspects de la maîtrise du lexique. Les tâches que l'élève doit accomplir sont également énumérées dans le document, de même que la durée de l'exercice et le matériel nécessaire au déroulement. Nous repreneons les éléments les plus significatifs de ce document pédagogique pour les besoins du présent texte.

La séquence d'exercices porte essentiellement sur les différentes notions que nous avons ciblées au chapitre précédent. Les exercices suivent un ordre déterminé : le premier exercice est conditionnel à la réalisation du second, et ainsi de suite. Nous avons choisi de commencer par faire travailler les élèves sur la notion de champ sémantique, puis sur la polysémie, la notion de prédicat et d'actant sémantique, ensuite sur la définition de dictionnaire et enfin sur la notion de collocation. La dérivation sémantique a été abordée à l'intérieur de chacun des exercices sans faire l'objet de tout un exercice.

Chaque exercice porte un titre spécifique qui se retrouve sur la feuille d'exercice distribuée aux élèves au début de chaque séance : *Les ensembles de mots* ; *Un mot combien de sens ?* ; *Les participants du sens* ; *Je joue au dictionnaire* ; *Les mots partenaires*. Il est possible de consulter les documents originaux en annexe (Annexes I à V).

Rappelons que l'expérimentation avait lieu dans deux classes différentes. Nous avons choisi de ne pas toujours distinguer les deux classes dans l'analyse des résultats. L'analyse des séances tient également compte des objectifs visés pour chacun des exercices et des capacités et connaissances évaluées chez les élèves.

## **1.1 Exercice 1 : « *Les ensembles de mots* »**

### *1.1.1 Présentation de l'exercice de l'Annexe I*

La première séance porte sur la notion de *champ sémantique*, que nous avons choisi d'appeler *ensemble de mots* pour la réalisation de l'exercice en classe.

**Remarque:** Nous avons choisi de ne pas introduire le terme *lexie* dans la réalisation de l'expérimentation ; ainsi lorsque nous rapporterons nos interactions avec les élèves, le terme *mot* risque d'apparaître, mais nous l'éviterons autant que possible dans l'analyse des résultats.

Dans ce premier exercice, les lexies sont présentées visuellement sous forme d'ensemble (et non de liste), afin de mieux illustrer le fonctionnement du lexique comme réseau. Les élèves doivent identifier ce qui permet de voir le regroupement de lexies comme un ensemble cohérent. Il s'agit donc de nommer un lien ou encore d'étiqueter un ensemble par un terme, ce qu'on appelle en lexicologie la *composante identificatrice de champ* (voir Section 3.1.2 du Chapitre II). Le premier ensemble sur lequel les élèves travaillent est constitué des lexies suivantes, ordonnées ici par ordre alphabétique : {AFFECTION, AIMER, AMOUR, AMOUREUX, APPRÉCIER, CHAGRIN, COLÈRE, EFFRAIER, FRAYEUR, FURIEUX, FUREUR, JOIE, JOYEUX, MALHEUREUX, PANIQUE, PEINE, PEUR, PEUREUX, TERREUR, TRISTE, TRISTESSE}. L'ensemble est constitué de lexies appartenant à différentes parties du discours afin de mettre en évidence le fait que l'on peut parler d'une même chose en employant autant des verbes que des noms, des adjectifs ou des adverbes.

Après avoir identifié le terme classifieur de l'ensemble (ici SENTIMENT), les élèves doivent tenter de faire des regroupements à l'intérieur de l'ensemble — création de sous-ensembles du type {FRAYEUR, PEUR, PEUREUX, EFFRAIER, TERREUR, PANIQUE} et expliquer sur quelle base ils effectuent ces regroupements (par nature du lien sémantique, sur la base d'un lien morphologique, par parties du discours, etc). La dernière de leurs tâches consiste à trouver d'autres lexies pouvant faire partie du grand ensemble et des différents sous-ensembles.

L'exercice comporte une deuxième partie où l'élève est placé devant un autre ensemble de lexies : {AFFAMÉ, ALIMENT, APPÉTIT, APPÉTISSANT, AVOIR L'ESTOMAC DANS LES TALONS, CUISINE, FAIM, MANGER, NOURRITURE, RASSASIÉ, SE RASSASIER}. L'élève doit encore une fois déterminer pourquoi les lexies de l'ensemble se regroupent naturellement. La présence de locutions (ici AVOIR L'ESTOMAC DANS LES TALONS) à l'intérieur de cet exercice se veut représentative de la composition du lexique, puisque les locutions s'y retrouvent en très grand nombre.

### 1.1.2 Capacités et connaissances évaluées chez les élèves

- Capacité à faire des regroupements et des associations sur la base d'un lien sémantique.

- Capacité à identifier ce lien sémantique, c'est-à-dire de le nommer, en utilisant un « mot classifieur », que nous appelons plus techniquement *étiquette sémantique*.
- Connaissance des parties du discours.
- Capacité à regrouper dans un même ensemble des mots appartenant à différentes parties du discours.
- Capacité à trouver dans leur propre répertoire d'autres mots qui appartiennent à l'ensemble.

### 1.1.3 Résultats obtenus et analyse

Dans la première classe, les élèves ont eu de la difficulté à trouver un terme qui permettait d'identifier tout l'ensemble. Ils ont spontanément recherché des regroupements moins complexes :

— *Ça parle d'amour.*

— *De la peur.*

Après quelques interventions de notre part, une élève a trouvé que toutes les lexies de l'ensemble se rapportaient aux émotions. Plusieurs élèves ont ensuite donné le terme *sentiment* comme synonyme, ce qui correspondait à la réponse attendue. Dans la deuxième classe, quelques élèves ont tout de suite trouvé qu'il s'agissait de la composante *sentiment*.

La seconde tâche, qui consistait à faire de petits regroupements à l'intérieur du grand ensemble, a été réalisée avec plus de facilité. La plupart des élèves, dans les deux classes, ont su regrouper les lexies et expliquer sur quelle base ils avaient effectué ces regroupements. La notion de *famille de mots* est revenue à plusieurs reprises. Rappelons qu'il s'agit pour les élèves de ces ensembles constitués par des lexies morphologiquement dérivées. Ainsi, AIMER, AMOUR, AMOUREUX constituent une famille de mots<sup>1</sup> :

— *J'ai mis amour, amoureux et aimer parce que c'est un sentiment, qui parle d'amour et ils sont de la même famille.*

— *J'ai mis AMOUR avec AIMER et AMOUREUX parce que c'est des mots de la même famille, ça explique ce qu'on ressent.*

1. Les réponses des élèves sont reproduites telles qu'elles ont été rédigées sur les feuilles d'exercices (par exemple au niveau de l'usage des majuscules). Nous avons corrigé l'orthographe afin de faciliter la lecture, mais pour le reste, rien n'a été modifié.

— *Amour, amoureux, aimer parce que dans amoureux il y a amour et aimer est de la même famille.*

Certains élèves ont cependant regroupé des lexies sans lien morphologique apparent. La justification cette fois n'était pas l'appartenance à une même famille, mais le fait que les lexies *voulaient dire la même chose* (ce qui n'est pas tout à fait exact) ou encore se rapportaient à une même unité lexicale ou à une même situation :

— *Le groupe triste tristesse chagrin car ils veulent tous dire la même chose, écrit différemment.*

— *AMOUREUX veut dire la même chose que AMOUR et AIMER sous une autre forme*

— *Parce que effrayer et frayeur veulent dire la même chose.*

— *J'ai regroupé FRAYEUR, PANIQUE, TERREUR, EFFRAYER, PEUR, PEUREUX ensemble car tous ces mots se rattachent au mot PEUR.*

— *J'ai mis : malheureux-peine-tristesse-chagrin-triste, parce que ça évoque tous la même chose qui est la tristesse.*

Ainsi, c'est le lien sémantique qui primait, et ce même dans le cas des familles de mots. En effet, quand les élèves se voyaient demander ce qu'ils voulaient dire par la phrase *Ils appartiennent à la même famille*, ils répondaient que les mots signifiaient la même chose ou à peu près. Une remarque s'impose cependant : les lexies AMOUREUX et AMOUR, bien qu'elles appartiennent à une même famille, ne véhiculent pas pour autant le même sens ! Il existe bien un lien entre les deux, mais il ne s'agit pas d'un lien de synonymie. Si la majorité des élèves justifie les regroupements sur la base d'un lien sémantique, on peut penser qu'ils n'ont pas tous conscience du fait que ce lien n'en est pas toujours un de synonymie. Peut-être la façon dont est enseignée la notion de famille de mots n'explique pas quels types de liens interviennent entre les mots dérivés morphologiquement, ce qui expliquerait pourquoi certains élèves ont pu répondre que : *AMOUREUX veut dire la même chose que AMOUR et AIMER sous une autre forme*, par exemple. Nous pensons cependant que si nous avions demandé à l'élève s'il était certain de son affirmation, il aurait probablement admis que ce qu'il disait n'était pas tout à fait vrai. Notre exercice dévoile que la notion de famille de mots pose un problème dans la façon dont elle est enseignée, comme nous l'avons indiqué à la Section 2.2.1 du chapitre précédent.



Dans leur justification des regroupements effectués, seulement deux élèves en sont restés au plan de la forme : *Ça commence pareil*, d'autres encore ont établi des connexions plus complexes (qui correspondent en fait à des liens d'implication) qui témoignent d'une sorte de télescopage entre la réalité et les faits linguistiques eux-mêmes :

— *Tristesse triste chagrin. Parce que quand t'es triste tu pleures. Quand tu as du chagrin, tu n'es pas bien, tu pleures.*

— *Quand on panique on a des frayeurs et on prend ça pour une terreur, quand on a peur c'est qu'on est peureux.*

Dans la première réponse, on retrouve une implication situationnelle. Afin d'expliquer le regroupement effectué, l'élève semble s'être basé sur l'implication que comportent les situations suivantes :

(1) *Si on est triste  $\Rightarrow$  on pleure*

(2) *Si on a du chagrin  $\Rightarrow$  on pleure*

C'est ce qui lui permet de justifier le regroupement de *triste-tristesse* et *chagrin*. L'autre élève semble avoir procédé d'après une implication linguistique, mais en inversant les termes de cette implication. En effet, PEUREUX ['[individu] sujet/enclin à la peur'] implique PEUR, mais l'inverse n'est pas vrai. Quelqu'un qui a peur n'est pas forcément quelqu'un de peureux.

Il semble que les élèves ont plus de facilité à faire de petits regroupements à partir de lexies dérivées morphologiquement. Dans de tels cas, ils trouvent aisément un terme classifieur pour représenter l'ensemble. Cependant, lorsque l'ensemble apparaît un peu plus hétérogène (comme c'était le cas avec le groupe de lexies qu'on leur présentait dans l'exercice), il devient plus difficile de trouver un terme qui engloberait tout l'ensemble. Cette constatation nous porte à croire qu'il serait peut-être profitable de faire un travail orienté les étiquettes sémantiques (mentionnées ci-dessus) et non pas seulement sur un champ sémantique donné. Nous pensons notamment au cas plus problématique d'un élève qui ne voyait pas du tout l'étiquette sémantique 'chose' comme un terme classifieur (d'objets, d'appareils, etc). Pour lui, les choses correspondaient uniquement à des jouets...

Pour ce qui est de l'autre ensemble de lexies, qui se rapportait cette fois au domaine culinaire, les élèves ont facilement trouvé de quoi il était question, mais les réponses variaient : *manger, faim, avoir faim, cuisine, nourriture, alimentation, affamé*. Après avoir énuméré au tableau l'ensemble de leur réponses, nous leur avons demandé de s'entendre sur un terme. Ils ont choisi CUISINE dans le premier groupe et MANGER dans le second. Cet exercice est intéressant dans la mesure où il suscite chez les élèves une attitude de classement qui repose sur un critère sémantique.

Les élèves ont ensuite dû trouver d'autres lexies qui pouvaient être rajoutées à l'ensemble, notamment des locutions. Les élèves en connaissaient plusieurs : SALLE À MANGER, CASSE-CROÛTE, CASSER LA CROÛTE, LES YEUX PLUS GROS QUE LE VENTRE. Ils ont également donné quelques lexèmes : FAMINE, SE GOINFRE, GOÛTER et des expressions semi-idiomatiques : *appétit d'ogre, avoir faim, avoir la dalle, baver d'appétit, faim de loup*.

Parmi les résultats recueillis, on remarque que quelques enfants font des erreurs de collocations : *\*appétit de loup* au lieu de *faim de loup*. Un autre élève a donné comme figée une expression construite librement à partir d'une locution utilisée comme collocatif de la base CUISINER : *cuisiner comme un 'cordon bleu'*. On observe cependant en général une bonne appréhension des significations véhiculées et c'est au niveau de l'expression que les élèves ont commis des erreurs : soit en confondant des termes ou bien en se trompant dans la formulation des expressions. Cela nous porte à croire que le sens et surtout la forme des locutions et des collocations est loin d'être quelque chose d'évident pour les enfants et qu'il s'agit d'un sujet qui gagnerait à être approfondi à l'intérieur de séances consacrées à l'étude du lexique.

Finalement, le thème de la cuisine semble stimulant pour les enfants, qui ont participé avec un plaisir évident à cette partie de la séance. Il pourrait être intéressant de développer davantage ce thème en lui reliant des exercices plus précis sur les phrasèmes de même que sur les collocations<sup>2</sup>.

---

2. Noter cependant que nous devons tenir compte du fait que, l'expérimentation ayant été réalisée dans une école primaire d'un milieu rural, il est possible que les thèmes de prédilection (Section 3.1.3, Chapitre II) de ce groupe ne soient pas les mêmes que ceux d'un groupe appartenant à un milieu plus urbain, par exemple. Pour un tel milieu, un thème comme la télévision serait peut-être plus susceptible d'intéresser les élèves. Il s'agit en tout cas d'une variable socioculturelle à prendre en considération.

## 1.2 Exercice 2 : « *Un mot, combien de sens ?* »

### 1.2.1 Présentation de l'exercice de l'Annexe II

Le second exercice porte sur la polysémie. Il vise à faire travailler les élèves sur un vocable polysémique, le verbe MARCHER, qui comporte selon le *Petit Robert* une dizaine d'acceptions différentes. Nous distinguons quant à nous quatre lexies, illustrées dans la première question de notre exercice à l'intérieur de quatre phrases différentes :

- (1) Regarde bien les phrases suivantes, est-ce que le mot MARCHER veut dire la même chose partout?
- a. Je **marche** en montagne tous les week-ends avec mes parents.
  - b. Cette machine à laver est toute rouillée... Est-ce qu'elle **marche** encore?
  - c. Les affaires **marchent** bien pour le chocolatier : la fête de Pâques arrive dans quelques jours.
  - d. Mon petit frère **marche** toujours quand je lui raconte des histoires.

Le but de l'exercice est de trouver des stratégies pour déterminer si le vocable possède une seule ou plusieurs acceptions. Les élèves doivent décider si le verbe signifie la même chose dans chaque phrase, en distinguant les différents sens s'il y a lieu. Pour ce faire, ils ont recours à la synonymie. La première étape consiste ainsi à remplacer le verbe MARCHER par un de ses synonymes, dans chacune des quatre phrases. L'élève dispose d'une banque de lexies {ALLER, AVALER, CROIRE, FONCTIONNER, SE BALADER, SE PROMENER} afin de lui venir en aide s'il a de la difficulté à trouver des synonymes. Lorsque les élèves ont terminé, il s'agit d'examiner chaque phrase en répertoriant au tableau tous les synonymes valables identifiés par les élèves.

La deuxième question sert à caractériser le sujet du verbe pour chacune des phrases :

- (2) Dans chacune des phrases, qu'est-ce qui « marche » ? Quelqu'un ou bien quelque chose ?

Cela permet à l'élève de prendre conscience du fait qu'on doit distinguer différents sens si la nature du sujet n'est pas la même. Cette question vient également préparer le terrain pour l'exercice de la séance suivante, qui porte sur les actants sémantiques.

On a aussi recours à la dérivation afin de distinguer la première acception (1a) des autres acceptions du vocable. Les élèves doivent répondre aux questions suivantes :

- (3) À partir de la phrase (1a), peux-tu dire comment on appelle :
- a. *Quelqu'un qui marche ?*
  - b. *L'activité qui consiste à marcher ?*
  - c. *D'autres façons de se déplacer que de marcher ?*

Cet exercice propose un premier contact avec la notion de dérivation sémantique, sans que l'on explicite tout de suite de quoi il s'agit exactement. La dernière question de l'exercice :

- (4) Maintenant, avec les informations que tu viens de trouver, explique pourquoi on peut dire qu'il y a plusieurs verbes MARCHER.

sert à évaluer si l'élève a bien vu qu'une même forme, si elle correspond à des sens différents, n'équivaut pas à un seul et même élément du lexique. Il existe autant de lexies différentes qu'on peut identifier de sens distincts.

### 1.2.2 Capacités et connaissances évaluées

- Perception et connaissance de la polysémie.
- Capacité à distinguer les différents sens d'un vocable (il est à prévoir que cette capacité varie sensiblement d'un élève à l'autre).
- Capacité à utiliser des stratégies variées pour arriver à isoler les différents sens d'un vocable polysémique (utilisation de la synonymie, de l'antonymie ou des dérivés sémantiques, utilisation des participants du sens, de la collocation, etc.).

### 1.2.3 Résultats obtenus et analyse

Dans un premier temps, les élèves devaient rechercher des synonymes pour les différentes acceptions du verbe MARCHER à l'intérieur de quatre phrases. En général, ils ont trouvé des synonymes appropriés pour chacune des phrases. Certains élèves ont même identifié des synonymes plus étroits pour la lexie à l'étude :

- *Ma machine à laver marche encore*  $\cong$  *Ma machine à laver lave encore.*
- *Je marche en montagne*  $\cong$  *Je vais en montagne.*

Cette façon de procéder montre que l'élève s'est basé sur la lexie nominale accompagnant le verbe pour déterminer quel synonyme pouvait remplacer le verbe en question. Au près de MACHINE À LAVER, *laver* constitue un verbe de réalisation : **Fact<sub>0</sub>**(*machine à laver*) *fonctionner, marcher, laver*. La valeur *fonctionner*, qui a été identifiée par la plupart des élèves pour la phrase (b), constitue en fait un verbe de réalisation typique auprès de divers artefacts : *l'appareil/la machine/l'ordinateur fonctionne*. C'est la réponse que l'on attendait en premier lieu, mais on doit admettre *laver*, puisqu'il s'agit d'un synonyme plus spécifique de *marcher* auprès de *machine à laver*.

Dans l'ensemble, les synonymes trouvés remplaçaient correctement le verbe de l'exemple. Pour les phrases de l'exercice (1) énumérées plus haut, les élèves ont identifié les synonymes suivants :

- (a) *se balader, se promener*
- (b) *fonctionner*
- (c) *aller, fonctionner*
- (d) *croire, avaler*

Ces réponses démontrent que des élèves de niveau CM1-CM2 (rappelons que cela correspond à la 5<sup>e</sup> année du primaire au Québec) ont une bonne connaissance du phénomène de synonymie.

L'exercice permet par ailleurs de mettre en évidence le fait que certains élèves ne connaissent pas tous les sens métaphoriques d'un vocable donné. Les réponses obtenues pour la phrase (d) de l'exercice l'illustrent bien. Sur 43 élèves, seulement 22 ont trouvé un synonyme approprié, 14 n'ont rien répondu et les autres élèves ont donné des réponses qui montrent qu'ils ont confondu cette acception avec l'acception de base ('se déplacer à pied') : *se promener, se balader*. D'autres encore ont donné : *dévore, rigole, danse, pleure*. Ces dernières réponses peuvent être expliquées par la présence de l'expression *raconte des histoires*, prise dans son premier sens, 'lire une histoire/un conte'. En effet, mon petit frère peut très bien rigoler ou pleurer si je lui raconte une histoire, à la rigueur **dévor**er cette histoire. Ces réponses, bien qu'elles ne correspondent pas à la réponse attendue, indiquent les capacités de l'élève à utiliser le contexte pour arriver à trouver ce que signifie une lexie lorsqu'il n'en connaît pas le sens.

On remarque que pour la première question, la plupart des élèves ont conjugué les synonymes qu'ils ont trouvés. Ce genre d'exercice peut donc servir à la pratique des conjugaisons verbales sans que ce soit le but explicite du travail. Des exercices sur le lexique sont susceptibles de déboucher sur d'autres objets d'étude du cours de français, ou en tout cas, servir à vérifier que certaines connaissances sont bien maîtrisées.

La seconde question de l'exercice avait comme but de faire ressortir certains des dérivés sémantiques de MARCHER dans la phrase (1a). Les élèves n'ont pas tous ciblé la réponse attendue, soit MARCHEUR. Ils ont plutôt identifié des quasi-synonymes de ce dérivé : *randonneur*, *promeneur*, reliés en fait au contexte de la phrase (*Je marche en montagne...*). D'autres élèves ont donné des réponses qui identifient la « nature » du marcheur : *homme*, *enfant*, *personnage*. Un autre enfant a répondu *piéton*. Cette réponse est intéressante dans la mesure où elle permet de contraster les lexies MARCHEUR et PIÉTON. En effet, un piéton est quelqu'un qui marche **dans la rue** ou qui se trouve simplement sur la chaussée, alors qu'un marcheur est quelqu'un qui marche, où que ce soit. Nous avons eu une discussion avec la classe sur la distinction entre ces deux lexies : même si ce n'était pas évident, les enfants étaient très intéressés à trouver ce qui permettait de différencier MARCHEUR de PIÉTON et expliquer pourquoi quelqu'un qui marche est davantage qualifié de marcheur que de piéton.

En (b), la réponse attendue était MARCHE. Seulement quelques élèves ont répondu autre chose que *la marche*. Un seul élève a répondu *la course à pied* et trois élèves ont donné *la randonnée* comme réponse. Encore une fois, cette réponse peut s'expliquer par le contexte de la phrase où apparaît le verbe à dériver, puisqu'on y parle du fait de marcher en montagne.

Pour ce qui est de la question (c), les réponses ont été très variées et appartiennent à deux catégories : les façons de se déplacer et les moyens de transport. La plupart des élèves ont répondu en donnant des verbes de déplacement — des co-hyponymes de MARCHER, notamment *courir*, mais aussi *nager*, *sauter*, *rouler*, *trotter*, *voler*. Plusieurs élèves ont donné des exemples de moyens de transport — ce qui correspond à des noms d'instruments pour se déplacer : *voiture*, *vélo*, *moto*, *car*, *hélicoptère*, *bateau*, *train*. Un élève a même carrément répondu *moyen de transport* à cette question ! Même s'il existe une rela-

tion de sens entre MARCHER et les réponses données par les élèves, seuls les co-hyponymes correspondent à des dérivés sémantiques de cette lexie. Les noms de moyens de transport sont des dérivés sémantiques de verbes de déplacement : par exemple, un hélicoptère est un instrument servant à voler. Ce type de réponse nous montre qu'il existe une différence entre des dérivés sémantiques « purs » d'une lexie donnée (*courir, nager, sauter* avec *marcher*) et des liens sémantiques « généraux » qu'une lexie peut entretenir avec d'autres (lien sémantique mais non dérivationnel entre *marcher* et les noms de moyens de transport).

En terminant, les difficultés rencontrées par les élèves dans l'identification des différentes acceptions du vocable MARCHER suggèrent qu'il faut consacrer du temps à travailler un phénomène comme la polysémie, et montrer qu'un mot donné a souvent plus d'un sens. On doit dans ce cas distinguer plusieurs mots différents, même s'ils possèdent la même forme. Les élèves semblent avoir bien compris ce phénomène, puisqu'à la question : *Maintenant, avec les informations que tu viens de trouver, explique pourquoi on peut dire qu'il y a plusieurs verbes marcher*, ils ont répondu :

— *Parce que marcher a plusieurs sens.*

— *Parce que MARCHER est employé sur plusieurs sens.*

— *Parce que marcher peut avoir plusieurs sens. On l'utilise pour plusieurs choses dans les phrases.*

Les élèves connaissent déjà les notions de sens propre et sens figuré (voir cependant à ce sujet la discussion de la Section 2.2.2 du Chapitre II) et il ne devrait pas être difficile de leur faire voir que chacun des sens correspond à une lexie différente, appartenant cependant à un même vocable, car un lien unit les deux sens.

Nous ne croyons pas nécessaire de s'interroger sur la nature de ce lien, comme le propose par exemple Jacqueline Picoche (1993a) dans sa *Didactique du vocabulaire français*. Ce qui compte, c'est avant tout de rendre présente à l'esprit la notion de polysémie et de donner aux élèves les moyens de reconnaître celle-ci. Les tests de substitution des synonymes et la recherche de dérivés sémantiques font partie d'une stratégie d'identification des vocables polysémiques et permettent la distinction des différentes acceptions de

ces vocables. Ils comportent finalement des manipulations langagières qui stimulent la réflexion des élèves et les entraînent à l'analyse du sens des unités lexicales.

### 1.3 Exercice 3 : « *Les participants du sens* »

#### 1.3.1 *Présentation de l'exercice de l'Annexe III*

Avec l'étude de la polysémie, les élèves auront pu observer que des éléments particuliers peuvent être utiles dans la discrimination des différentes acceptions d'un vocable : les actants sémantiques. Le troisième exercice porte sur les actants sémantiques (ou arguments des prédicats sémantiques), qui sont appelés ici *participants* afin de rendre la notion plus accessible aux élèves<sup>3</sup>. L'exercice consiste à retrouver ces participants à l'intérieur de lexies de nature prédicative appartenant à différentes parties du discours. Nous utilisons des verbes, de même que des noms et des adjectifs pour tenter de voir quelle intuition ont les élèves de la notion de *participants du sens*. Avant de débiter l'exercice, on leur propose une comparaison avec le fonctionnement d'une pièce de théâtre ou d'un film, où les participants sont les comédiens et les accessoires nécessaires au déroulement de l'histoire. Ils peuvent ainsi se faire une première idée du concept de participant d'après une comparaison qu'ils sont à même de saisir et de réinvestir dans l'appréhension d'un phénomène purement linguistique.

**Remarque:** Dans la suite du texte, nous parlerons le plus souvent d'actant, pour actant sémantique.

Pour commencer, les élèves ont à rédiger un texte à l'aide d'une liste d'une dizaine de lexies : ACCEPTER, ACHAT, ARGENT, BUTIN, CHER, GÉNÉREUX, MAGASIN, MALHONNÊTE, OFFRIR, PRENDRE LA POUDRE D'ESCAPETTE, PRENDRE SES JAMBES À SON COU, REFUSER, REMERCIER, VENDRE, VOL. Lorsque qu'ils ont terminé leur rédaction, on utilise une des copies pour l'analyser avec la classe. Il s'agit de voir si les participants du sens des différentes lexies ont été réalisés dans le texte, et comment. On écrit au tableau la phrase où apparaît la lexie que l'on choisit d'étudier et on demande aux élèves de trouver les participants du sens de cette lexie. Par exemple, si l'on a choisi le verbe OFFRIR, on

---

3. Au moment de réaliser notre expérimentation, nous n'avions pas sous la main le très important article Mel'čuk (à paraître) sur les actants. Dans une version améliorée de notre expérimentation, il faudrait tenir compte des caractérisations présentées dans cet article au sujet des actants sémantiques, actants syntaxiques profonds et de surface et participants de la situation.



leur demande s'ils peuvent identifier **qui** offre dans le texte, si on dit **ce qu'**il offre et si ces deux informations sont suffisantes pour qu'on puisse dire qu'il s'agit bien ici de l'action d'offrir. Noter, en effet, qu'il faut un autre participant pour ce verbe, qui est la personne **à qui** l'on offre quelque chose. Lorsque les participants sont identifiés, les élèves doivent pouvoir mimer la situation dénotée par la lexie à l'étude. On demande à autant d'élèves qu'il y a de participants humains de jouer le rôle de ces participants et on utilise des objets pour les participants matériels. Les élèves miment à l'avant de la classe et une interaction entre la stagiaire et le reste de la classe peut avoir lieu au sujet du mime. Cette interaction sert à aborder une nouvelle fois le thème de la dérivation sémantique sans pour autant nommer le phénomène. Les élèves ont en effet à nommer les actants du verbe à l'étude, mais sans qu'on leur demande explicitement de rechercher des dérivés sémantiques de ce verbe.

La séance se poursuit avec l'analyse de quelques autres lexies et le mime correspondant. Le fait de mimer les situations dénotées par les lexies vise à faire voir aux élèves que certaines unités lexicales appellent, de par leur sens, des actants sémantiques.

### 1.3.2 *Capacités et connaissances évaluées*

- Perception de la notion de participant du sens.
- Connaissance de divers dérivés sémantiques.

### 1.3.3 *Résultats obtenus et analyse*

La particularité de l'exercice était de ne pas faire intervenir la terminologie linguistique, mais de s'attarder à mettre en évidence les concepts de prédicat sémantique et d'actant sémantique. La première interaction a eu lieu à propos du verbe OFFRIR ('X offre Y à Z'). Il s'agissait de faire ressortir les actants sémantiques du verbe OFFRIR qui étaient réalisés dans une phrase donnée par un des élèves : *Maman m'offre de l'argent*. Pour ce faire, nous avons posé aux élèves quelques questions du même type que celles utilisées pour l'analyse grammaticale. Noter cependant que ces questions avaient ici pour but de faire ressortir les actants du verbe :

- *Qui offre, dans la phrase ?*
- *À qui cette personne offre-t-elle ?*

- *Est-ce qu'une personne qui offre et une personne à qui on offre sont des éléments suffisants pour utiliser le verbe offrir ?*
- *Que pensez-vous de la phrase : « Maman m'offre » ?*
- *Que manque-t-il ?*

De cette façon, nous avons fait apparaître tous les actants réalisés dans la phrase. Il est intéressant de noter que les élèves, dans un premier temps, s'en tiennent au niveau de surface. À la question : *À qui maman offre-t-elle ?*, ils ont répondu : *À "m" apostrophe.*

Cette interaction montre que les élèves ont déjà acquis des réflexes au niveau de l'analyse grammaticale, mais qu'ils ne comprennent pas véritablement ce qu'ils font, parce qu'ils n'arrivent pas à connecter le pronom à son antécédent, ou à son référent. On peut penser qu'il en est ainsi tout simplement parce que les élèves n'ont jamais appris à mener explicitement une analyse sémantique et à connecter celle-ci à une analyse syntaxique. Si on procède à une analyse qui relève d'abord du sens, on accède immédiatement aux arguments eux-mêmes et ensuite seulement on vérifiera comment ils se réalisent dans la phrase — ou comment les réaliser si on ne veut pas faire de répétitions.

Après avoir identifié les arguments réalisés dans la phrase de l'exemple : 'maman', 'moi' — c'est-à-dire l'élève qui a écrit le texte — et 'argent', deux élèves sont venus à l'avant de la classe et ont mimé la situation évoquée par le verbe *offrir*, tel qu'il était utilisé dans l'exemple. Ces élèves sont alors devenus les acteurs de la situation dénotée par le verbe, et ils ont eu besoin d'un accessoire — l'argent, pour bien rendre compte du sens du verbe.

Le mime effectué, nous avons pu faire ressortir l'existence de lexies connectées sémantiquement au verbe étudié. En effet, lorsque l'élève personnifiant la mère a offert l'argent à l'autre élève, nous avons demandé aux autres élèves ce que cette dernière pouvait faire. Les élèves ont répondu qu'elle pouvait soit **accepter** l'argent, le **refuser** ou encore **remercier** l'autre, notamment en lui **disant merci**. Ce type d'interaction est utile dans la mesure où il permet de faire une étude plus complète d'une unité lexicale, notamment en identifiant les principaux dérivés sémantiques qu'elle contrôle.

En tout, les élèves ont mimé les situations rattachées à trois verbes différents : OFFRIR, VOLER et VENDRE. Pour chaque verbe, au moins deux phrases d'élèves ont fait

l'objet d'un mime. Nous avons procédé de cette façon afin de leur faire voir que même si la situation changeait, on devait toujours avoir un nombre identique de participants, c'est-à-dire d'acteurs et d'accessoires, puisque c'était la même lexie qui faisait l'objet d'un mime.

La seconde lexie choisie pour faire l'objet d'un mime était la lexie VOL ('vol par X de Y appartenant à Z'). Cependant, au moment d'utiliser une phrase d'élève où apparaissait cette unité lexicale, nous avons réalisé que **tous** les élèves avaient confondu VOL<sub>[N]</sub> et VOLE<sub>[V, 3SG]</sub>. Dans tous les textes, les élèves avaient utilisé le verbe VOLER à la troisième personne du singulier. Pour ne donner qu'un exemple de texte :

— *Dehors un enfant vend des bonbons. Il est généreux. Il remercie tout le monde. Il ne vole pas, il n'est pas malhonnête. Il vend pas cher les bonbons.*

Nous avons alors procédé à une mise au point, en contrastant deux phrases où VOLER et VOL apparaissaient et en demandant aux élèves d'identifier le verbe support nécessaire à l'utilisation de la lexie nominale :

Ophélie — *Il avait volé la voiture. = Il avait ... un vol.*

Élève 1 — *Il avait fait un vol.*

Élève 2 — *Il avait produit un vol.*

Élève 3 — *Il avait prévu un vol.*

Élève 4 — *Il avait organisé un vol.*

Ophélie — *Connaissez-vous le verbe « commettre » ?*

Élèves — *Oui. Il avait commis un vol !*

On observe que les enfants n'accèdent pas au collocatif approprié pour cette lexie. Dans les deux premières réponses, *faire* et *produire* ne correspondent pas à un bon collocatif pour le nom *vol*, mais il s'agit tout de même de verbes qui peuvent jouer le rôle de verbe support auprès d'autres lexies : *faire une remarque/une crise/une analyse, ... ; produire une déclaration/un témoignage/un son, ...* En ce sens, les réponses données par ces élèves ne sont pas si « mauvaises ». Quant aux deux dernières réponses, *prévoir* et *organiser*, elles ne constituent pas des exemples de verbe support, mais plutôt des verbes utilisés librement pour exprimer un certain sens auprès de *vol*. Noter que *organiser un vol*

correspond en fait à une collocation, modélisée par la fonction lexicale **Prepar** (voir Section 4.1.1 du Chapitre I) :

**Prepar**(*vol*) = *organiser*.

L'interaction montre enfin que les élèves possèdent une connaissance passive de *commettre*, le verbe support à utiliser auprès de VOL.

Une autre interaction a permis d'identifier ce qui pouvait distinguer l'utilisation du verbe *voler* de son équivalent nominal. La phrase discutée était *Marie s'est fait voler son cadeau* :

Ophélie — *Dans la maison de Marie...*

Élève 1 — *Un vol a eu lieu, s'est produit.*

Ophélie — *Un vol a eu lieu. On lui a volé son cadeau. C'est la même chose ?*

Élève 2 — *On ne sait pas ce qui est volé.*

On voit qu'il est difficile d'employer VOLER sans complément d'objet alors que l'utilisation de VOL ne nécessite pas l'expression de l'actant correspondant à l'objet du vol. Dans ce cas, comme le fait remarquer l'élève, on ne peut savoir ce qui a été volé. Pour conclure au sujet de la difficulté d'employer un nom déverbatif donné, on peut dire qu'il semble que les noms désignant des faits sont plus difficiles à placer dans les phrases que le verbe correspondant.

La suite de l'interaction a été consacrée à la préparation du mime. Nous avons identifié les actants nécessaires pour sa réalisation :

Ophélie — *Qu'est-ce que ça nous prend maintenant pour faire la scène du mot VOLER ?*

Élève 1 — *Un cadeau*

Élève 2 — *Une personne qui vole*

Ophélie — « *Une personne qui vole* » — *comment ça s'appelle ?*

Élève 1 — *Un voleur !*

Élève 3 — *Il faut qu'il y ait une autre personne à qui appartient le cadeau.*

Élève 1 — *Marie.*

Ophélie — *Est-ce que vous êtes d'accord qu'il faut qu'il y ait une autre personne ?*

Élève 1 — *Oui mais elle n'est pas là.*

Ophélie — *D'accord, mais même si elle n'est pas là, est-ce qu'on peut lui voler quelque chose ?*

Élèves — *Oui.*

Ophélie — *Qui est cette personne par rapport au vol ? Marie est la ... du vol.*

Élèves — *La victime !*

Élève 1 — *Oui mais si elle est chez elle ?*

Élève 5 — *Il peut voler Marie.*

Ophélie — *Est-ce que ça se peut, voler quelqu'un ?*

Élève 6 — *Kidnapper*

La dernière partie de l'interaction montre qu'il faut caractériser les actants sémantiques. Ici, l'objet du vol ne peut être un individu. L'expression *voler Marie* montre quel est le régime de VOLER pour l'expression du deuxième actant : *voler N*. Dans l'interaction, l'élève (E<sub>5</sub>) a réagi comme si Marie pouvait correspondre au troisième actant, ce qu'un autre élève (E<sub>6</sub>) a démenti en spécifiant que, dans ce cas, il ne s'agirait pas du fait de voler, mais de kidnapper.

L'interaction autour de VOL s'est terminée par la réflexion suivante :

Ophélie — *Les participants sont-ils les mêmes pour VOL et pour VOLER ?*

Élèves — ...

Ophélie — *Quels sont les participants ?*

Élève 1 — *Le voleur, la victime, le butin.*

Ophélie — *Ces trois participants sont-ils les mêmes pour les mots VOL et VOLER ?*

Élèves — *Oui.*

Cette interaction montre qu'il est possible de mener une réflexion avec des élèves de niveau primaire sur le fait que deux lexies, bien qu'appartenant à des parties du discours différentes, peuvent véhiculer un même sens.

La dernière partie de la séance a été consacrée à l'analyse du verbe VENDRE ('X vend Y à Z pour la somme W'). Dans les deux classes, les élèves avaient identifié trois participants : deux acteurs (le vendeur et l'acheteur) et un accessoire (la marchandise). Dans la première classe, lorsque les élèves choisis ont mimé le verbe, nous avons demandé à la classe ce qui venait de se passer. Certains élèves ont dit : *Il n'a pas payé !* Nous leur avons donc demandé quelle était la lexie qui correspondait à la situation qui venait d'être jouée. Ils ont répondu que c'était *voler*. Ils se sont ensuite interrogés sur la façon de mieux rendre compte du fait qu'il s'agissait du verbe VENDRE et non pas VOLER, et ils ont trouvé qu'il fallait de l'argent. Cependant, ils n'ont pas tout de suite vu que l'argent devait aussi intervenir comme accessoire, parce que certains ont répondu que l'argent était dans les poches des acheteurs. Nous leur avons alors fait remarquer que l'on n'avait pas décidé cela avant de se mettre à mimer le verbe et qu'il était impossible que l'un ou l'autre des acteurs ait cet accessoire dans ses poches. À ce moment, ils ont compris qu'il leur fallait un accessoire supplémentaire, l'argent, pour pouvoir mimer correctement la situation dénotée par le verbe. Nous avons donc rajouté un carton symbolisant une pièce de monnaie et les élèves ont pu refaire la scène conformément au sens véhiculé par le verbe. Dans la seconde classe, les élèves ont également identifié trois arguments pour le verbe VENDRE, mais aussitôt que le mime a été réalisé, un des élèves de la classe a crié que l'enfant jouant l'acheteur avait volé la marchandise. Les autres élèves ont tout de suite trouvé qu'un accessoire manquait.

Dans cette activité, nous avons travaillé sur la lexicalisation des actants. C'est-à-dire que nous avons recherché des lexies précises identifiant les actants d'un verbe. Les élèves ont dû trouver le nom caractéristique de certains participants, lorsque cela était possible. Par exemple :

- *Celui qui vend, comme on l'appelle ?*
- *Et celui qui a fait un achat ?*
- *Quel verbe veut dire la même chose que « faire un achat » ?*

Les élèves ont correctement répondu à l'ensemble des questions, ce qui montre une bonne connaissance de plusieurs dérivés sémantiques.

Un tel type d'activité peut être très productif au niveau de l'enrichissement du vocabulaire, car il amène à la conscience des élèves une notion sémantique importante, celle d'actant sémantique, et leur fait voir qu'il existe tout un réseau de relations lexicales à l'intérieur de la langue.

Une seule séance ne suffit pas à évaluer si ce type d'exercice porte fruit, à plus ou moins long terme, mais nous avons au moins pu constater l'intérêt des élèves pour ce genre d'activité. Et la motivation étant un facteur clé de l'apprentissage, nous avons bon espoir que l'exercice présenté ici puisse être réutilisé dans le développement d'une approche didactique centrée sur l'enseignement du lexique.

#### **1.4 Exercice 4 : « Je joue au dictionnaire »**

##### *1.4.1 Présentation de l'exercice de l'Annexe IVb*

Le quatrième exercice porte sur la définition. Il s'agit de faire voir aux élèves qu'il existe une façon typique de définir les unités lexicales afin de les amener à reproduire cette façon de faire à l'intérieur d'un jeu sur les définitions. Les élèves doivent d'abord observer comment sont construites les définitions suivantes :

- (1) CLÉ, nom (*Il a une clé toute rouillée dans sa poche.*)

C'est un objet qui sert à faire fonctionner une serrure.

- (2) MONTRE, nom (*J'ai reçu une montre pour mon anniversaire.*)

C'est un objet qu'on porte sur soi et qui sert à indiquer l'heure.

- (3) COUTEAU, nom (*Elle dépose son couteau sur la table.*)

C'est un objet qui sert à couper, par un mouvement de va-et-vient, et qu'on tient à la main.

Ils doivent ensuite identifier les caractéristiques communes à chaque définition, notamment les éléments qui correspondent au genre prochain, aux différences spécifiques, aux actants sémantiques et à la caractérisation des actants. L'identification de ces éléments permet d'établir un modèle de définition.

La dernière partie de la séance est consacrée à la réalisation d'un jeu (voir Annexe IVa, où nous présentons le jeu tel que nous l'avons proposé aux institutrices avant la réalisation de l'exercice en classe) dans lequel les élèves doivent définir deux lexies parmi

les suivantes : PELLE, BAGUETTE, STYLO, SIFFLET. Le jeu comporte également une partie où les élèves ont à identifier la lexie correspondant à une définition donnée (ces définitions sont celles qui correspondent aux quatre lexies précédentes, comme on le comprendra en faisant la lecture du déroulement du jeu).

#### 1.4.2 Capacités et connaissances évaluées

- Capacité à trouver le sens d'un mot.
- Capacité à verbaliser le sens.
- Recours à la synonymie, plus spécifiquement à l'hyponymie, dans une première étape de construction d'une définition.
- Perception de constituants à l'intérieur d'une définition (ce qu'on connaît sous le nom de genre prochain et différences spécifiques).
- Capacité à reproduire le modèle proposé dans la rédaction de définitions.
- Plus largement : perception de la paraphrase.

#### 1.4.3 Résultats obtenus et analyse

Comme nous venons de le mentionner, les élèves devaient pour cette séance rédiger une définition après avoir observé un certain modèle de définition. Dans un premier temps, les élèves ont eu à définir une lexie sans observer de patron de définition. Il s'agissait de la lexie CURIEUX [*Gisèle est très curieuse.*]. Voici quelques exemples de définitions formulées par les élèves :

Ophélie — *CURIEUX, qu'est-ce que c'est ?*

Élève 1 — *Je dis que je suis tombée à vélo, il dit : « T'as fait comment, à quelle heure,... », il pose plein de questions.*

Ophélie — *Est-ce qu'elle donne une définition là ?*

Élèves — *Non.*

Élève 1 — *C'est quelqu'un qui pose plein de questions, qui fouille partout, qui veut tout voir.*

Élève 2 — *Quelqu'un de curieux, est quelqu'un qui veut tout savoir.*

Élève 3 — *C'est quelqu'un qui met son nez partout, ne se mêle pas de ses affaires.*



La première réponse donnée fait appel à une explication par l'exemple. Pour les autres élèves, il ne s'agissait d'ailleurs pas d'une véritable définition. Les autres réponses se caractérisent par la composante *c'est quelque'un qui...* Pour une première tentative, on peut dire que les élèves ont déjà une bonne intuition de la façon dont doit être construite une définition. Nous ne savons pas si ce résultat est très significatif, dans la mesure où ils avaient peut-être déjà travaillé avec leur enseignante sur les définitions de dictionnaire.

La seconde tâche consistait à identifier des segments récurrents dans une série de définitions de lexies nominales (voir plus haut pour les lexies définies). Les élèves ont bien isolé les différentes composantes :

Ophélie — *Qu'est-ce qu'on retrouve dans les trois définitions ?*

Élèves — « *C'est un objet* »

Élèves — « *Qui sert à* »

Ophélie — *Qu'est ce qui suit ?*

Élèves — « *Faire* »

Ophélie — *C'est toujours « faire » ?*

Élèves — *C'est un verbe.*

Nous avons ensuite vérifié la compréhension de cette structure de définition en demandant aux élèves d'identifier d'autres lexies construites selon ce modèle :

Ophélie — *Est-ce que vous pouvez trouver, dans votre tête, d'autres mots qui auraient cette structure-là : « C'est un objet qui sert à quelque chose »*

Élève 1 — *Brosse.*

Ophélie — *C'est un objet...*

Élèves — *...qui sert à effacer le tableau.*

Ophélie — *Et ça? (en montrant une craie)*

Élèves — *Une craie.*

Élèves — *C'est un objet qui sert à écrire.*

Ophélie — *Est-ce que c'est juste un objet qui sert à écrire ?*

Élèves — *Non c'est un objet qui sert à écrire sur le tableau.*

On remarque ici l'importance des différences spécifiques à l'intérieur de définitions de termes apparentés. Une craie est un objet (ou un instrument pour être plus précis) qui sert à écrire, au même titre qu'un stylo ou qu'un crayon, mais on l'utilise pour écrire sur une surface particulière — le tableau. La suite de l'interaction illustre le fait que les élèves semblent bien saisir l'importance des différences spécifiques :

Ophélie — *Et « montre »? C'est un objet qui sert à quoi ?*

Élève 1 — *À donner l'heure.*

Élève 2 — *À indiquer l'heure.*

Ophélie — *Oui. Et qu'est-ce qu'il y a de spécial avec la montre ?*

Élèves — *C'est qu'on la porte sur soi.*

Ophélie — *Si j'enlève « qu'on porte sur soi » qu'est-ce que ça donne comme définition ?*

Élèves — *Une horloge.*

Élève 3 — *Sur le mur !*

Élèves — *Une pendule.*

Une autre particularité de cette interaction est qu'elle illustre l'utilisation de verbes spécifiques auprès de la lexie MONTRE. Une montre *indique* ou *donne* l'heure. Ce sont des **Fact<sub>0</sub>**(*montre*).

La dernière partie de l'interaction révèle que la discussion a amené les élèves à identifier eux-mêmes les différences spécifiques nécessaires à la description du sens de certaines lexies :

Ophélie — *Vous voyez, il faut ces différences, sinon ça peut être un peu n'importe quel objet. Par exemple avec « couteau », si j'enlève « par un mouvement de va-et-vient », qu'est-ce que ça peut être ?*

Élèves — *Une scie, une hache.*

Élève 1 — *Une tronçonneuse*

Ophélie — *Oui ça pourrait aller aussi. Donc vous voyez, à chaque fois qu'on définit un mot, il faut penser à toutes ces différences là qui font qu'on ne va pas mêler des mots. Une scie aussi, c'est quelque chose qu'on tient à*

*la main et qu'on utilise par un mouvement de va-et-vient. Qu'est-ce qu'on aurait pu rajouter pour « couteau » alors, pour le différencier de « scie » ?*

Élève 2 — *Dire que c'est un petit objet.*

Après cette discussion sur la structure de définitions de lexies nominales, nous avons enchaîné avec l'analyse de structure définitionnelle de lexies adjectivales. Nous n'en ferons pas le compte-rendu ici, et rapporterons simplement les résultats obtenus pour la question suivante :

Ophélie — *Reprenez votre feuille et refaites la définition de CURIEUX, d'après le modèle que nous venons de voir. Qu'est-ce que ça donne ?*

Élèves — *C'est une caractéristique de quelqu'un qui aime tout savoir.*

Les élèves manifestent donc une bonne capacité à reproduire une structure de définition puisqu'ils avaient presque tous rédigé cette réponse.

Après avoir analysé en détail les définitions de lexies avec les élèves, nous avons intégré ces connaissances à l'intérieur d'un jeu (voir Annexes IVa et IVb). Il s'agissait cette fois pour les élèves d'écrire eux-mêmes les définitions de lexies correspondant à des noms d'artefacts. Le jeu s'est bien déroulé dans les deux classes : les élèves ont tous participé et ont relativement bien suivi les consignes. Dans l'ensemble, ils ont très bien reproduit la structure des définitions étudiées. Malgré tout, certaines réponses montrent que quelques élèves n'ont pas pensé à définir les lexies selon le modèle observé. Alors qu'on attendait une réponse du type *Un X, c'est un objet qui sert à V+inf.*, certains élèves ont donné des définitions comme :

— *On lui met des trucs ronds autour des poignets. (MENOTTE)*

— *L'arbitre s'en sert pour arbitrer un match. (SIFFLET)*

— *Un magicien a quelque chose pour faire de la magie. (BAGUETTE),*

— *Ça sert à écrire. (STYLO),*

— *Ça sert à creuser des trous dans la terre dans plein de choses. (PELLE).*

Ces réponses montrent que les élèves comprennent bien ce que l'unité lexicale signifie, puisqu'ils sont à même de verbaliser le sens, mais qu'ils n'ont pas réussi (ou pas pensé) à définir ces lexies d'après le modèle proposé.

## 1.5 Exercice 5 : « *Les mots partenaires* »

### 1.5.1 Présentation de l'exercice de l'Annexe V

Le dernier exercice porte sur la notion de collocation. Les élèves sont placés en équipe de deux et ils ont chacun entre les mains un texte à trous à compléter. Il n'y a pas de choix de réponses. La particularité de l'exercice est de faire intervenir trois noms de sentiment pour une même structure de texte. Les trois noms de sentiment à l'étude sont les lexies JOIE, COLÈRE et PEUR et l'élève doit remplir les blancs du texte par différents collocatifs types de ces lexies. Voici trois exemples de phrases à trous :

- (1) PEUR : Un simple claquement de porte \_\_\_\_\_ chez lui une peur folle!
- (2) COLÈRE : Jean est aussi quelqu'un qui déteste le bruit. Un simple claquement de porte \_\_\_\_\_ chez lui une colère terrible.
- (3) JOIE : Les plus petites choses \_\_\_\_\_ chez lui une joie incroyable.

Il s'agit de faire rendre compte aux élèves que pour l'expression d'un même sens : '[quelque chose] cause le fait d'éprouver de la peur/colère/joie', on peut se retrouver avec différentes valeurs (*provoquer, entraîner, causer*).

Les élèves sont placés en équipe de deux pour réussir à compléter le mieux possible le texte à trous. Un élève aura par exemple le texte sur les partenaires de JOIE et un autre celui sur les partenaires de COLÈRE et ils s'échangeront leur texte afin de réussir à tout compléter. Lorsque toute la classe a terminé, il s'agit de dessiner un tableau où apparaissent les trois lexies utilisées comme base des collocations et où les différentes valeurs de collocations vont apparaître sur une même ligne pour chaque collocation. Les élèves peuvent ainsi comparer les collocatifs et noter ces résultats dans un cahier consacré au vocabulaire.

### 1.5.2 Capacités et connaissances évaluées

- Connaissance de collocatifs de noms de sentiments.
- Perception d'une similarité entre des patrons de relation pour chaque nom de sentiment.

### 1.5.3 Résultats et analyse

Afin de bien comprendre le déroulement de cet exercice et l'analyse que nous allons en proposer, il est préférable de consulter les feuilles d'exercice jointes en annexe (Annexe V). On y retrouve les trois textes que les élèves devaient compléter au moyen de collocations ou de dérivés sémantiques. Nous avons recensé les réponses obtenues sous forme de tableau, en indiquant les fonctions lexicales qui permettaient de décrire les liens lexicaux apparaissant dans les textes. Le tableau respecte autant que possible l'ordre d'apparition des liens lexicaux à l'intérieur des textes. Nous avons ordonné les réponses par ordre croissant de nombre de mentions de collocatifs, en rajoutant les valeurs possibles n'ayant pas été identifiées. Les mauvais collocatifs sont précédés d'un astérisque.

Lors de la réalisation de l'exercice, nous avons procédé de la même façon, en dessinant au tableau une table où toutes les bonnes réponses identifiées par les élèves ont été énumérées et où nous avons rajouté d'autres valeurs possibles pour chaque lien lexical. Les élèves ont pu recopier ce tableau et noter les différentes réponses. Il est à noter que nous n'avons pas indiqué les noms de fonctions lexicales lors de l'expérimentation.

Ce tableau illustre bien l'objectif de l'exercice pour lequel il s'agissait notamment de comparer les valeurs d'une même fonction lexicale appliquée à trois lexies différentes.

	COLÈRE	PEUR	JOIE
<b>IncepOper<sub>1</sub></b>	<i>se mettre</i> [en ART ~] <b>14</b> <i>*être</i> [en ~] <b>2</b>	<i>avoir</i> [~] <b>10</b> <i>prendre</i> [~] <b>1</b> <i>*se faire</i> [~] <b>1</b>	
<b>Able<sub>1</sub></b>	<i>coléreux</i> <b>12</b> <i>colérique</i> <b>2</b> <i>*méchant</i> <b>2</b> <i>*embêtant</i> <b>1</b> <i>*dangereux</i> <b>1</b> <i>*sensible</i> <b>1</b>	<i>peureux</i> <b>10</b> <i>froussard</i> <b>1</b>	<i>joyeux</i> <b>10</b> <i>*gentil</i> <b>2</b> <i>*sympathique</i> <b>2</b>
<b>Qual<sub>1</sub></b> <i>ou</i> <b>Able<sub>1</sub></b>	<i>nerveux</i> <b>3</b> <i>emporté</i> <b>0</b> <i>vif</i> <b>0</b>		

**Tableau III.1** Liens lexicaux identifiés pour COLÈRE, PEUR et JOIE

	COLÈRE	PEUR	JOIE
<b>nonPerm<sub>1</sub>Manif</b> <b>/nonPerm<sub>1</sub>Func<sub>0</sub></b> <i>ou</i> <b>Liqu<sub>1</sub>Func<sub>0</sub></b>	<i>calmer</i> [ART ~] <b>5</b> <i>?contrôler</i> [ART ~] <b>4</b> <i>*vaincre</i> [ART ~] <b>3</b> <i>?maîtriser</i> [ART ~] <b>3</b> <i>*arrêter</i> [ART ~] <b>3</b> <i>réprimer</i> [ART ~] <b>2</b> <i>contenir</i> [ART ~] <b>1</b> <i>*stopper</i> [ART ~] <b>1</b> <i>*relâcher</i> [ART ~] <b>1</b> <i>*rompre</i> [ART ~] <b>1</b> <i>apaiser</i> [ART ~] <b>1</b> <i>dominer</i> [ART ~] <b>0</b> <i>refroidir</i> [ART ~] <b>0</b> <i>retenir</i> [ART ~] <b>0</b> <i>réfréner</i> [ART ~] <b>0</b> <i>dominer</i> [ART ~] <b>0</b>	<i>vaincre</i> [ART ~] <b>4</b> <i>contrôler</i> [ART ~] <b>3</b> <i>ne pas montrer</i> [ART ~] <b>3</b> <i>caler</i> [ART ~] <b>1</b> <i>combattre</i> [ART ~] <b>1</b> <i>calmer</i> [ART ~] <b>1</b> <i>maîtriser</i> [ART ~] <b>1</b> <i>surmonter</i> [ART ~] <b>1</b> <i>*retenir</i> [ART ~] <b>1</b> <i>*supprimer</i> [ART ~] <b>1</b> <i>*stopper</i> [ART ~] <b>1</b> <i>dominer</i> [ART ~] <b>0</b> <i>dissimuler</i> [ART ~] <b>0</b>	<i>caler</i> [ART ~] <b>5</b> <i>*montrer</i> [ART ~] <b>4</b> <i>calmer</i> [ART ~] <b>2</b> <i>*surmonter</i> [ART ~] <b>1</b> <i>*maîtriser</i> [ART ~] <b>1</b> <i>dissimuler</i> [ART ~] <b>1</b> <i>ne pas montrer</i> [ART ~] <b>1</b> <i>*exprimer</i> [ART ~] <b>1</b> <i>retenir, réprimer, réfréner</i> [ART ~] <b>1</b>
<b>Caus<sub>2</sub>Func<sub>0</sub></b> <i>ou</i> <b>Caus<sub>(2)</sub>Oper<sub>1</sub></b>	<i>provoquer</i> [ART ~ de N = X] <b>9</b> <i>déclencher</i> [ART ~ de N = X] <b>7</b> <i>causer</i> [ART ~ de N = X] <b>1</b> <i>*apporter</i> [ART ~ de N = X] <b>1</b> <i>*mettre</i> [ART ~ de N = X] <b>1</b> <i>allumer, susciter, soulever,</i> <i>éveiller</i> [ART ~ de N = X] <b>0</b>	<i>provoquer</i> [ART ~ de N = X] <b>6</b> <i>déclencher</i> [ART ~ de N = X] <b>3</b> <i>*évoquer</i> [ART ~ de N = X] <b>1</b> <i>*mener</i> [ART ~ de N = X] <b>1</b> <i>*entendre</i> [ART ~ de N = X] <b>1</b> <i>*faire sursauter</i> <b>1</b> <i>causer, susciter</i> <b>0</b>	<i>provoquer</i> [ART ~ de N = X] <b>2</b> <i>*apporter</i> <b>1</b> <i>*rendre</i> <b>1</b> <i>*montrer</i> <b>1</b> <i>*faire</i> <b>1</b> <i>*être</i> <b>1</b> <i>*éprouver</i> <b>1</b> <i>causer</i> <b>0</b> ----- <i>remplir</i> [de ~] <b>1</b> <i>rendre fou</i> [de ~] <b>1</b> <i>*réjouir</i> (voir exercice!) <i>*faire rire</i> <b>1</b> <i>*fasciner</i> <b>1</b> <i>*heureux</i> <b>1</b>
<b>Oper<sub>2</sub></b>		<i>faire</i> <b>12</b>	
<b>Oper<sub>1</sub></b>	<i>être</i> [en ~] <b>14</b> ----- <i>avoir</i> [de la ~] <b>2</b> <i>piquer</i> [ART ~] <b>2</b> <i>se mettre</i> [dans ART ~] <b>2</b> <i>*prendre</i> [~] <b>2</b> <i>*commencer</i> [ART ~] <b>1</b> <i>faire</i> [ART ~] <b>1</b> <i>*montrer</i> <b>1</b> <i>*être</i> [de ART ~] <b>1</b> <i>éprouver, ressentir</i> [de ART ~] <b>0</b>	<i>avoir</i> [~] <b>7</b> <i>*attraper</i> [~] <b>3</b> <i>éprouver, ressentir</i> [ART ~] <b>0</b>	<i>avoir</i> [de ART ~] <b>3</b> <i>éprouver</i> [de ART ~] <b>2</b> <i>*faire</i> [ART ~] <b>1</b> <i>*être</i> [de ART ~] <b>1</b> <i>*être</i> [avec ART ~] <b>1</b> <i>*hurler</i> [de ART ~] <b>1</b> <i>*sauter</i> [de ART ~] <b>1</b> <i>ressentir</i> [de ART ~] <b>1</b>

**Tableau III.1** Liens lexicaux identifiés pour COLÈRE, PEUR et JOIE (Suite)

	COLÈRE	PEUR	JOIE			
<b>Magn</b>	<i>terrible</i>	7	<i>bleue</i>	4	<i>incroyable</i>	3
	<i>*terrifiante</i>	3	<i>terrible</i>	4	<i>?terrible</i>	3
	<i>*atroce</i>	3	<i>folle</i>	3	<i>violente</i>	1
	<i>aveugle</i>	3	<i>atroce</i>	3	<i>formidable</i>	1
	<i>folle</i>	1	<i>immense</i>	1	<i>?folle</i>	1
	<i>?effrayante</i>	1	<i>affreuse</i>	1	<i>*heureuse</i>	1
	<i>énorme</i>	1	<i>*des monstres</i>	1	<i>immense &lt; infinie, extrême,</i>	
	<i>?horrible</i>	1	<i>irraisonnée; insurmontable;</i>		<i>extraordinaire &lt; suprême,</i>	
	<i>incroyable</i>	1	<i>panique#2</i>	0	<i>inexprimable, indescriptible;</i>	
	<i>monstrueuse</i>	1			<i>intense, vive; profonde; ani-</i>	
	<i>*rouge</i>	1			<i>male</i>	0
	<i>?interminable</i>	1				
	<i>?foudroyante</i>	1				
	<i>forte, grande ; épouvanta-</i>					
	<i>ble, sauvage ;</i>					
<i>insurmontable ; incroyable,</i>						
<i>indescriptible, sans nom ;</i>						
<i>hystérique</i>	0					

**Tableau III.1** Liens lexicaux identifiés pour COLÈRE, PEUR et JOIE (Suite)

#### 1.5.4 Analyse du Tableau 1

Les résultats obtenus pourraient faire l'objet d'une analyse très détaillée mais nous nous contenterons ici d'examiner les réponses les plus intéressantes en regard des objectifs poursuivis. Nous voulions, par exemple, vérifier la connaissance des différentes collocations types pour les noms de sentiment, dont les plus courantes sont certainement celles qui correspondent à l'expression de **Oper<sub>1</sub>** et de **Magn**. D'après ce que l'on observe dans le tableau, la grande majorité des élèves n'a pas identifié *éprouver* et *ressentir* comme collocatifs, alors qu'il s'agit des principales valeurs de **Oper<sub>1</sub>** pour tous les noms de sentiment. Les élèves possèdent cependant une connaissance passive de ces collocatifs, car au moment de remplir le tableau avec eux nous avons mentionné ces deux valeurs et ils les connaissaient. Nous avons obtenu de nombreuses bonnes réponses pour les valeurs de **Magn**, cependant quelques erreurs indiquent que certains élèves ne possèdent pas les collocatifs appropriés pour une lexie donnée : *terrifiante* et *atroce* pour COLÈRE, qui sont en fait des collocatifs de PEUR et *terrible* pour JOIE, qui va plutôt avec COLÈRE et PEUR.

Les collocatifs identifiés auprès de COLÈRE pour les fonctions **nonPerm<sub>1</sub>Manif/ nonPerm<sub>1</sub>Func<sub>0</sub>** et **Liqu<sub>1</sub>Func<sub>0</sub>** permettent de voir qu'il faut apprendre les bonnes

valeurs de collocations associées à une lexie donnée, car on ne peut les « déduire » logiquement. En effet, si l'élève, en répondant *vaincre*, *arrêter*, *stopper*, *relâcher* ou *rompre*, a bien voulu dire 'ne pas laisser sa colère se manifester' (c'est la vulgarisation que l'on retrouve dans le LAF), il n'a pas choisi les bons termes pour exprimer ce sens auprès de COLÈRE. On retrouve le même genre d'erreur pour la fonction lexicale **Caus<sub>2</sub>Func<sub>0</sub>** : un élève a répondu *apporter* pour exprimer le sens '[Y] causer la colère de X'. Cette réponse montre malgré tout que l'élève comprend bien quel est le sens à exprimer, puisque *apporter* existe comme collocatif pour le même type de fonction lexicale appliquée à d'autres lexies : *apporter du renouveau*, *apporter la victoire*, *apporter du retard*, etc. Les réponses comportant des collocatifs inappropriés suivent en général le même patron d'erreur : l'élève sait quel est le sens général qui doit être rendu dans le texte, mais il ne cible pas le bon collocatif parce qu'il ne connaît pas la valeur appropriée auprès de la lexie en question. Ce genre d'erreur se rapproche du type d'erreurs rencontrées dans la formulation des expressions idiomatiques (voir Exercice 1), les collocations étant des expressions semi-idiomatiques.

Finalement, pour ce qui est des dérivés sémantiques, la plupart des élèves ont identifié les dérivés recherchés. Seulement, pour COLÈRE et JOIE, le texte était composé de telle façon qu'il était possible de donner une réponse sémantiquement valable ne correspondant cependant pas à un dérivé sémantique de la lexie à l'étude : *méchant*, *embêtant*, *dangereux*, *sensible* ; *gentil*, *sympathique*. Afin d'éviter d'obtenir ce genre de réponse il aurait fallu spécifier aux élèves que l'on recherchait un terme appartenant à la famille de mots de la lexie étudiée (voir cependant la discussion de la Section 2.2.1 du Chapitre II à propos de la notion de famille de mots).

### 1.5.5 Analyse des Tableaux 2-3-4

Les trois prochains tableaux présentent les valeurs de différentes fonctions lexicales de manifestation physique pour les trois noms de sentiment à l'étude.

Excess <sup>trem</sup> (lèvres < mains >)-Sympt <sub>13</sub>	<i>trembler</i> [de ~]	7
	* <i>enrager</i> [de ~]	1

**Tableau III.2** Valeurs de FL de manifestations physiques pour COLÈRE



<b>Excess<sup>color</sup>(visage)-Sympt<sub>23</sub></b>	<i>rouge</i> [de ~] <b>10</b> <i>*noir</i> [de ~] <b>1</b> <i>pâle</i> [de ~] <b>1</b> <i>*couvert</i> [de ~] <b>1</b> <i>*triste</i> [de ~] <b>1</b>
<b>pousser des cris-Sympt<sub>23</sub></b>	<i>crier</i> [de ~] <b>9</b> <i>hurler</i> [de ~] <b>7</b> <i>*s'énervé</i> [de ~] <b>2</b> <i>*pleurer</i> [de ~] <b>1</b> <i>*rugir</i> [de ~] <b>1</b> <i>*gronder</i> [de ~] <b>1</b>

**Tableau III.2** Valeurs de FL de manifestations physiques pour COLÈRE (Suite)

<b>Excess<sup>trem</sup>(lèvres# I.1a &lt; mains# I.a&gt;)-Sympt<sub>13</sub></b>	<i>trembler</i> [de ART ~] <b>7</b>
<b>Excess<sup>motor</sup>(cheveux) - Sympt<sub>13</sub></b>	<i>se redresser</i> <b>1</b> <i>*être raides</i> <b>1</b> <i>*bouger</i> <b>1</b> <i>*se crispé</i> <b>1</b> <i>*électriques</i> <b>1</b>
<b>Excess<sup>motor</sup>(dents# I.1a) - Sympt<sub>213</sub></b>	<i>claquer</i> [de ~] <b>9</b>
<b>pousser des cris - Sympt<sub>23</sub></b>	<i>crier</i> [de ~] <b>7</b> <i>hurler</i> [de ~] <b>5</b> <i>*pleurer</i> [de ~] <b>4</b> <i>*trembler</i> [de ~] <b>1</b>

**Tableau III.3** Valeurs de FL de manifestations physiques pour PEUR

<b>bondir &lt;sauter, danser&gt; -Sympt<sub>23</sub></b>	<i>sauter</i> [de ~] <b>6</b> <i>bondir</i> [de ~] <b>1</b> <i>danser</i> [de ~] <b>1</b>
<b>Excess<sup>fulg</sup>(yeux) - Sympt<sub>13</sub></b>	<i>briller</i> [de ~] <b>6</b> <i>pleurer</i> [de ~] <b>2</b> <i>*bouger</i> [de ~] <b>1</b> <i>*rougir</i> [de ~] <b>1</b> <i>*s'éclairer</i> [de ~] <b>1</b> <i>*être joyeux</i> [de ~] <b>1</b> <i>étinceler,</i> <i>pétiller</i> [de ~] <b>0</b>
<b>expression joyeuse (visage) - Sympt<sub>13</sub></b>	<i>*être rempli</i> [de ~] <b>2</b> <i>resplendir</i> [de ~] <b>1</b> <i>s'illuminer</i> [de ~] <b>1</b> <i>*être</i> [de ~] <b>1</b> <i>*pleurer</i> [de ~] <b>1</b> <i>rayonner</i> [de ~] <b>0</b>
<b>pleurer - Sympt<sub>23</sub> [=f1]</b>	<i>pleurer</i> [de ~] <b>1</b>

**Tableau III.4** Valeurs de FL de manifestations physiques pour JOIE

S <sub>0</sub> f <sub>1</sub>	<i>larmes</i> [de ~]	<b>9</b>
pousser des cris - Sympt <sub>23</sub> [=f2]	<i>crier</i> [de ~]	<b>1</b>
S <sub>0</sub> f <sub>2</sub>	<i>cris</i> [de ~]	<b>6</b>

**Tableau III.4** Valeurs de FL de manifestations physiques pour JOIE (Suite)

Pour la fonction lexicale **Excess<sup>color</sup>(visage)-Sympt<sub>23</sub>**, deux erreurs méritent d'être examinées : *noir* et *couvert*, qui apparaissaient dans la phrase à trou : *Il avait le visage \_\_\_\_\_ de colère*. La première erreur peut s'expliquer par la confusion faite par l'élève entre deux acceptions du vocable COLÈRE : COLÈRE<sub>1</sub> [*Il était très en colère*] et COLÈRE<sub>2</sub> [*Il a piqué toute une colère*]. On retrouve en effet pour la deuxième acception une valeur de **Magn** correspondant à la réponse donnée par l'élève : *une colère noire*. Ainsi, on pourra dire, *Il était dans une colère<sub>2</sub> noire*, mais non *\*Il a fait une colère<sub>1</sub> noire*. On peut aussi penser que l'enfant savait qu'il existait un collocatif de COLÈRE correspondant à un nom de couleur, mais a utilisé *noir* plutôt que *rouge*.

L'explication possible de la deuxième erreur est que l'élève a interprété la phrase comme si elle avait approximativement le sens 'la colère remplissait son visage', et il a répondu suivant le patron de la collocation suivante : *visage couvert <baigné> de larmes* (≈les larmes remplissent le visage de X').

Les autres erreurs doivent recevoir le même genre d'explication puisque dans la majorité des cas l'élève a donné un collocatif associé à une autre unité lexicale mais exprimant à peu près le sens véhiculé par la fonction lexicale. On peut dire que, la plupart du temps, le sémantisme de la phrase est maintenu, mais qu'il y a une erreur au niveau de la lexicalisation du sens parce que l'expression de ce sens est contrainte auprès d'une lexie donnée. Par exemple, pour **Excess<sup>motor</sup>(cheveux) - Sympt<sub>13</sub>**, l'élève a bien voulu exprimer qu'il se passait quelque chose de particulier avec les cheveux lorsque l'on a peur — *électriques, être raides, bouger, se crispier*, mais il ne connaissait pas le collocatif approprié. L'exercice dévoile très clairement que le phénomène des collocations mérite une attention particulière et qu'il est possible d'en faire l'étude dès le niveau primaire.

## 2. Évaluation globale de l'expérimentation

La section précédente s'est attachée à l'analyse des résultats obtenus pour chacun des exercices. Nous proposons maintenant de faire un retour sur la conception des exercices puis sur leur réalisation en classe. Nous terminerons par l'évaluation des résultats obtenus.

### 2.1 Élaboration des exercices

L'élaboration des exercices a été guidée par des principes autant théoriques que pédagogiques. La Section 1 du Chapitre II, consacrée au choix des notions à enseigner tient lieu d'argumentation pour la justification du choix des notions abordées à l'intérieur de chacun des exercices de notre expérimentation. Ajoutons que l'ordre de présentation des notions est important dans la mesure où l'étude des dernières notions ne peut se faire sans avoir abordé les autres auparavant : on ne peut étudier le phénomène des collocations sans savoir ce qu'est une lexie et quelle en est la structure prédicative.

Nous avons également proposé quelques pistes didactiques à l'intérieur du Chapitre II (Section 3.1). Ces inspirations pédagogiques ont conduit la construction de la séquence d'exercices. Nous aurions voulu élaborer un scénario pédagogique<sup>4</sup> afin d'avoir un fil conducteur pour les cinq séances, mais nous disposions de trop peu de temps en classe pour mettre sur pied un tel type de séquence didactique. La trame des exercices se trouve donc dans l'ordre de présentation des notions. Il s'agit d'une progression davantage théorique que pédagogique. En effet, même si un grand didacticien des langues comme Galisson affirme que *dans le domaine conceptuel, l'intéressant est préférable à l'utile parce que plus stimulant* (Galisson, 1979), il n'en reste pas moins que l'on peut aussi penser que cet utile est parfois nécessaire, et qu'il s'agit peut-être moins d'enseigner tout ce qui est intéressant que de rendre intéressant ce qui est utile. Les exercices proposés répondent en tout cas à ce souci. C'est à l'intérieur de chacun d'eux que l'on retrouve un aspect plus pédagogique : choix des titres d'exercices, choix de la typographie, sélection des unités

---

4. Séquence d'exercices orientée autour d'un thème central, où toutes les activités d'apprentissage sont rattachées à cette thématique directrice. Voir par exemple le programme ministériel pour l'enseignement du français. C'est la compétence centrale *Apprécier des œuvres littéraires* qui organise et structure toutes les autres compétences.

lexicales, construction des exemples, format de l'exercice (interaction orale, travail individuel, travail de groupe, jeu, etc).

Au cours de l'élaboration des exercices, nous avons rencontré quelques problèmes, notamment au niveau du choix des unités lexicales à présenter pour l'illustration des notions. En effet, lorsqu'est venu le temps de construire les exercices, il a fallu décider quelles lexies composeraient les exercices et feraient l'objet d'une analyse. Certains auteurs, comme Jacqueline Picoche, privilégient l'étude des lexies à haute fréquence présentant de plus un caractère polysémique. Ainsi en est-il du vocable MARCHER, que nous avons utilisé pour notre deuxième exercice. Cependant, nous l'avons sélectionné pour une autre raison que celle avancée par Picoche. Dans tous nos exercices, nous avons privilégié les lexies contrôlant plusieurs liens lexicaux. Cette contrainte fait en sorte que bien que les lexies les plus fréquentes contrôlent souvent beaucoup de relations lexicales, il existe des lexies qui sont moins fréquentes mais contrôlent cependant un nombre important de liens lexicaux. Nous avons également essayé de choisir des lexies accessibles à des élèves de cycle III et qui se rapportent à des thèmes intéressants pour eux. Le premier exercice a été conçu plus particulièrement dans cette perspective. On remarque enfin que nos exercices ne visent pas tellement l'acquisition des mots difficiles ou rares, mais plutôt la familiarisation avec des connaissances générales sur le lexique — pour pouvoir ensuite mieux aborder l'étude des lexies

## **2.2 Réalisation des exercices**

### *2.2.1 Déroulement des séances*

Les cinq séances d'exercices ont été réalisées dans l'espace d'environ un mois et demi, à raison d'une séance par semaine. Chaque séance a duré approximativement une heure, au terme de laquelle les élèves étaient généralement à bout de concentration. La durée prévue était donc suffisante pour la bonne réalisation de nos exercices. Le fait de faire participer les élèves a contribué à l'efficacité du déroulement des séances et à l'obtention de résultats concluants. Nous avons eu beaucoup d'interactions avec les élèves et c'est en grande partie l'analyse de cette interaction qui a permis d'évaluer nos objectifs. Le choix de la démarche active comme démarche pédagogique directrice de notre expérimentation était très approprié. Notons que ce type de démarche a également

été utilisé pour conduire l'enseignement de la grammaire au secondaire. On lui a donné le nom de *Démarche active de découverte*. Pour plus d'informations, consulter Chartrand, (1996 :197-225).

### 2.2.2 *Recueil des données*

Toutes les séances ont été enregistrées et nous avons rédigé un verbatim pour certaines d'entre elles. Ce sont les interactions les plus pertinentes qui ont été présentées dans les sections précédentes. Les feuilles d'exercices distribuées pour quatre des cinq séances ont également fait l'objet d'une analyse, mais les deux documents (verbatim et réponses aux exercices) sont essentiels à une analyse complète. Il est d'autant plus important d'avoir accès à l'enregistrement des interactions en classe que les feuilles-réponses peuvent avoir été modifiées au cours de la séance. En effet, l'élève conserve sa feuille tout au long de l'exercice et certains enfants changeaient leurs réponses après que la classe a discuté d'une question ou d'une autre. D'autres rajoutaient des réponses données oralement, ce qui fait qu'il n'était plus possible ensuite d'avoir accès aux premières données (alors qu'elles nous intéressaient plus particulièrement).

Comme on le voit, la double réalisation des exercices nous confronte avec la dualité du langage qui se réalise autant à l'oral qu'à l'écrit. Par exemple, des expressions familières ont été suggérées oralement pour certains des exercices, mais nous sommes convaincue que ces réponses ne se seraient pas forcément retrouvées sur une copie d'exercice.

La réalisation des exercices a également permis de constater la présence de variations individuelles dans la connaissance des unités lexicales. Par exemple, pour l'Exercice 1, nous avons demandé aux élèves s'ils connaissaient l'expression *être bourré*, qui signifie en québécois 'avoir beaucoup mangé et ne plus avoir faim' mais qui est surtout employée en français de France pour signifier 'être ivre'. Une seule élève utilisait *être bourré* dans le sens courant en québécois, les autres ne connaissaient pas cette acception. Il faut mentionner à cet effet que l'analyse des résultats ne tient pas compte des facteurs socioculturels.

### 2.2.3 *Collaboration avec les institutrices*

L'expérimentation a bien fonctionné parce que nous en avons assuré (autant que possible) le déroulement avec les enseignantes. Cette collaboration symbolisait en quel-

que sorte le mariage de la théorie et de la pratique. L'aide des institutrices a été inestimable puisqu'elles possédaient une expérience de l'enseignement que nous n'avons pas pour le niveau primaire. Nous pensons plus particulièrement à Mme Cesaro, avec qui beaucoup d'exercices ont été discutés, ce qui nous a permis de mieux les travailler.

Par rapport aux exercices effectués dans leurs classes, les institutrices étaient très satisfaites. Elles auraient cependant aimé que les élèves conservent une trace écrite des expérimentations. En effet, pour les besoins de l'analyse, nous devions récupérer les feuilles d'exercices sur lesquelles les élèves travaillaient, ce qui fait qu'ils n'ont rien conservé des séances. Il aurait pourtant été assez facile de leur faire noter dans leur « cahier-outil » ou « classeur-mémoire » un petit résumé de ce que nous avons fait ensemble, durant chaque séance d'exercices. Les institutrices insistaient pour dire que les élèves retiennent plus difficilement les choses s'ils ne les notent pas. Les faire écrire contribue à améliorer la mémorisation. Le réemploi des connaissances abordées est aussi essentiel à la rétention, mais notre expérimentation ne s'intéressait pas vraiment à cet aspect. Dans le cadre d'une nouvelle expérimentation sur l'enseignement/apprentissage du lexique, il faudrait s'attarder davantage à cet aspect. L'enseignement doit en effet contribuer à favoriser la rétention afin que l'apprentissage des élèves soit effectif.

### **2.3 Évaluation des résultats obtenus**

Dans l'ensemble, les exercices ont bien répondu aux objectifs fixés puisqu'ils ont fait ressortir les capacités et les connaissances des élèves sur différents aspects du lexique. Le succès qu'ils ont connu auprès des élèves nous porte à croire qu'ils pourraient aisément être réutilisés dans une démarche d'enseignement du lexique.

Les exercices étaient pertinents par rapport au niveau de compétence des élèves. Ils étaient même parfois un peu faciles. On peut le constater en consultant le compte-rendu d'un essai d'évaluation des capacités lexicales et sémantiques d'élèves de CM1 (Barré-de Miniac et Péchevy, 1983), dans lequel les exercices proposés nous semblent plus difficiles que ceux que nous avons utilisés dans notre expérimentation. Cela n'a pas beaucoup d'importance puisque nos exercices n'étaient pas seulement testés comme outils pour l'apprentissage, mais surtout comme moyen d'évaluation des connaissances. À ce titre, ils ont bien joué leur rôle et ils étaient adaptés au niveau scolaire auquel ils ont été testés.

Nous avons tout de même constaté que les disparités entre les élèves sont parfois assez grandes, par exemple au niveau de la connaissance des parties du discours. Certains élèves n'arrivaient pas à identifier à quelle partie du discours appartenait une lexie donnée. Cela n'a pas freiné le cours des séances mais révèle que le travail sur le lexique doit intégrer l'enseignement des parties du discours.

À la lumière des résultats obtenus, nous pouvons affirmer que les élèves ont de bonnes capacités pour réfléchir sur la langue. En effet, les élèves sont capables d'observer, d'analyser des données lexicales, de trouver contrastes et similitudes, de formuler des justifications et de générer des exemples. Somme toute, ils ont de bonnes capacités pour l'étude du lexique, il suffit de leur proposer des exercices qui les aideront à développer ces capacités.

La réalisation des exercices en classe a également montré qu'il suffisait d'un peu d'entraînement pour augmenter les capacités d'observation et de réflexion des élèves. Ils sont également capables de percevoir certaines notions linguistiques sans que ces notions soient explicitement nommées. Comme le souligne Jean-Paul Rocquet dans *Ils manquent de vocabulaire* :

L'essentiel reste que les enfants soient sensibles au fonctionnement de la langue, à la notion, plus qu'au vocabulaire spécialisé qui la signifie. Le métalangage est une source de difficulté. Mais on peut entraîner les enfants à une réflexion de type métalinguistique. (Rocquet, 1998)

À partir des résultats de cette expérimentation on peut maintenant penser à construire des exercices visant plus spécifiquement le développement des connaissances lexicales chez les élèves du primaire. Les difficultés rencontrées dans la mise à l'essai des exercices contribuent en effet à améliorer ces derniers pour une future expérimentation qui servirait cette fois à tester plusieurs exercices — et pourquoi pas un manuel — portant sur le système notionnel que nous aimerions voir mis en place dans les programmes d'enseignement du lexique. L'avenir nous dira si cette ambition se réalisera, pour l'instant, nous pouvons nous consacrer à développer plus en avant les propositions lancées dans ce travail.

# CONCLUSION

Nous nous arrêterons ici à des considérations plus générales qu'un retour sur l'expérimentation présentée au chapitre précédent. Nous aimerions envisager ce qui a été fait dans cette expérimentation comme un premier pas dans l'élaboration et l'établissement de toute une approche de l'enseignement du lexique. Une telle approche comporte quelques éléments innovateurs et des implications quant au statut de l'élève et de l'enseignant, ce que la réalisation de l'expérimentation a d'ailleurs permis de faire entrevoir. Nous présenterons brièvement ces éléments pour conclure sur l'avenir possible d'une approche de l'enseignement/apprentissage du lexique telle que nous l'avons préconisée à l'intérieur de ce travail.

## **Éléments innovateurs**

La difficulté principale, au chapitre de l'enseignement du lexique, semble être de tenir des activités systématiques. Aucun manuel ne présente ce genre d'activités et les enseignants ne tiennent pas régulièrement d'activités sur le lexique. Les leçons se font le plus souvent lors de l'étude ou la production de texte (mots reliés à un thème donné, avant de se mettre à rédiger) ou en rapport avec des activités spécifiques (vocabulaire du cinéma, vocabulaire relié à la gestion des déchets, comparaisons de définitions de termes reliés aux sciences naturelles, etc.).

La séquence didactique adoptée durant le stage relève d'une démarche qui accorde une place centrale au lexique dans la classe de français, alors que traditionnellement cette place était occupée par la grammaire. Cette démarche intègre l'étude du lexique de façon privilégiée et permet par ricochet de développer le vocabulaire des élèves.

Il s'agit d'une démarche structurée et cohérente car basée en grande partie sur la théorie linguistique.

Finalement, dans cette démarche, l'étude du lexique sert de point de départ à d'autres apprentissages, comme l'étude de la grammaire, l'étude de textes et la production écrite ou orale.



## **Conséquences de l'approche sur le statut de l'élève**

L'élève participe dans cette approche à la construction de ses connaissances. Il n'est pas le récepteur d'un savoir qui lui semble détenu exclusivement par le maître, mais il participe à ce savoir en s'y investissant à l'intérieur d'activités d'observation, d'analyse et de réflexion. Sa capacité de jugement s'en trouve accrue, ainsi que son esprit critique. L'élève acquiert non seulement des connaissances spécifiques sur le lexique, mais il développe des facultés plus générales qui lui serviront dans d'autres domaines. Les exercices qui lui sont proposés tentent de faire en sorte que soit reproduite, dans des activités d'apprentissage, la démarche du chercheur.

## **Le rôle de l'enseignant**

L'expérimentation que nous avons menée a été conduite de pair avec des enseignantes. À notre avis, de telles collaborations constituent la façon idéale de former les maîtres à l'enseignement de nouveaux contenus. En ce moment, il semble exister une sorte de décalage entre la formation reçue par les futurs enseignants et ce qui est exigé d'eux dans la mise en œuvre de nouvelles méthodes. L'application de ces méthodes en classe suppose un ensemble de savoirs et de pratiques qu'ils n'ont pas acquis lors de leur formation, et il peut leur sembler difficile d'adopter de telles façons de faire quand ils ne sentent pas qu'ils en maîtrisent le pourquoi et le comment. La question de la formation des maîtres est donc fort importante pour l'avancement de notre approche.

## **Perspectives pour une approche structurée de l'enseignement/apprentissage du lexique en FLM basée sur la LEC**

Il faudra poursuivre la recherche réalisée pour arriver à mettre sur pied une véritable approche structurée de l'enseignement/apprentissage du lexique. Nous devons préciser que la réalisation de notre expérimentation aura permis à ce projet d'avancer considérablement. Notre expérimentation en milieu scolaire nous a permis de voir qu'une approche complète et pertinente doit puiser dans la pratique pour se construire et trouver la légitimité dont elle a besoin. Il reste maintenant à mieux développer ce qui a été ébauché ici.

Il est également important d'avoir une bonne idée des processus d'apprentissage, et des facteurs qui les favorisent. En effet, la prise en compte des stratégies d'apprentissage influe nécessairement sur le style d'enseignement adopté. Il faut enfin s'ouvrir à d'autres domaines dans le développement de l'approche : psychologie, sociologie, communication, pragmatique, etc.

Nous croyons enfin que pour un enseignement vraiment complet, il faudrait peut-être intégrer l'usage d'un bon dictionnaire à la réalisation d'exercices sur le vocabulaire, un dictionnaire qui soit orienté vers l'apprentissage. Les dictionnaires qu'on connaît en français sont des ouvrages de référence, de consultation. Ils ne sont pas construits en fonction des apprenants de la langue. Un ouvrage comme le LAF ou le DFU a tout intérêt à être exploité, dans une telle perspective.

L'avenir nous dira si l'enseignement du vocabulaire est appelé à changer de perspective et à s'inspirer de l'approche développée dans cette recherche pour se construire...

# BIBLIOGRAPHIE

## ARTICLES ET MONOGRAPHIES

APRESJAN, Juri D. (1996) : « Enseignement du lexique assisté par ordinateur », In *Lexicomatique et Dictionnairiques, IV<sup>es</sup> journées scientifiques du réseau thématique « Lexicologie, Terminologie, Traduction »*, Lyon, France, 28, 29, 30 septembre 1995.

BARRÉ-DE MINAC, Christine et Marcelle PÉCHEVY (1983) : *Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français, 4 « Vers l'évaluation des capacités lexicales et sémantiques d'élèves de CM1 »*, Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).

BASTUJI, Jacqueline (1978) : « Les théories sur le vocabulaire, éléments pour une synthèse », *Pratiques*, 20, p. 75-89.

BENEVENISTE, Émile (1966) : *Problèmes de linguistique générale, 1*, Paris, Gallimard.

BRASSARD, Dominique-Guy et Yves REUTER (1992) : « Former des maîtres en français : éléments pour une didactique de la didactique du français », *Études de linguistique appliquée*, 87, p. 11-24.

CALAQUE, Elizabeth (2000) : « Enseignement et apprentissage du vocabulaire, Hypothèses de travail et propositions didactiques », *Lidil*, 21, p. 17-36.

CHARTRAND, Suzanne-G (1996) : « La démarche active de découverte » in CHARTRAND *et al.*, *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Les Éditions Logiques.

CHISS, Jean-Louis et Michel DABÈNE (1992) : « Présentation : de la recherche à la formation et retour », *Études de linguistique appliquée*, 87, p. 5-10.

CICUREL, Francine (1988) : « Didactique des langues et linguistique : propos sur une circularité », *Études de linguistique appliquée*, p. 15-24.

COHEN, Isdey & Yannick MAUFFREY (1978) : « Lexique et pédagogie », *Études de linguistique appliquée*, 32, p. 85-109.

COTTEZ, Henri (1977) : « Enseignement et faits lexicaux », *Langue française*, 33, p. 79-89.

DAUNAY, Bertrand (2002) : *La paraphrase dans l'enseignement du français*, Bern/Berlin/Bruxelles/Frankfurt am Main/NewYork/Oxford/Wien, Exploration : Recherches en sciences de l'éducation.

FLORIN, Agnès (1993) : « Les connaissances lexicales des enfants d'école primaire », *Repères*, 8, p. 94-112.

GALISSON, Robert (1979) : *Lexicologie et enseignement des langues*, Paris, Hachette.

GENOUVRIER, Émile et Jean PEYTARD (1970) : *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Librairie Larousse.

GENTILHOMME, Yves (1992) : « Panorama sur le Dictionnaire Explicatif et Combinatoire : retombées pédagogiques », in MEL'ČUK *et al*, *DEC III*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 95-120.

LEED, Richard L. & Alexander NAKHIMOVSKY (1990) : « Lexical Functions and Language Learning » in STEELE, J. (ed.), *Meaning-Text Theory : Linguistics, Lexicography, and Implications*, Ottawa/London/Paris, University of Ottawa Press, p. 365-374.

LEWIS, Michael (1993) : *The Lexical Approach, the State of ELT and a Way Forward*, London, Language Teaching Publications.

LIPP, Bernard (1992) : « L'enseignement du vocabulaire, quels dictionnaires pour quelles activités ? », *Enjeux*, 26, p. 29-45.

MAZIÈRE, Francine (1993) : « Le mot, unité didactique : une entrée dans la langue par le mot », *Repères*, 8, p. 29-40.

MEL'ČUK, Igor (1992) : « La phraséologie et son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère », *Études de linguistique appliquée*, p. 82-113.

MEL'ČUK, Igor (1993) : *Cours de morphologie générale, vol. 1*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal/Paris, CNRS Éditions.

MEL'ČUK, Igor (1997) : *Vers une linguistique Sens-Texte. Leçon inaugurale*, Paris, Collège de France.

MEL'ČUK, Igor (à paraître) : *Actants in Semantics and Syntax*.

MEL'ČUK, Igor et Alain POLGUÈRE (à paraître) : *Lexique actif du français*.

MEL'ČUK, Igor, André CLAS et Alain POLGUÈRE (1995) : *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Louvain-la-Neuve, AUPELF-UREF/Duculot.

MEL'ČUK Igor, *et al.* (1984,1993) : *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain, Recherches lexico-sémantiques. I, III*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

MELKA, Francine (1997) : « Receptive vs productive aspects of vocabulary » in SCHMITT & MCCARTHY : *Vocabulary : Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 84-102.

PARET, Marie-Christine (1996) : « Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école » in CHARTRAND *et al.*, *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 109-135.

PICOCHÉ, Jacqueline (1984) : « Comment enseigner le vocabulaire », *L'information grammaticale*, 21, p. 3-7.

PICOCHÉ, Jacqueline (1992) : « L'enseignement du vocabulaire en français langue maternelle au niveau secondaire », *Enjeux*, 26, p. 13-28.

PICOCHÉ, Jacqueline (1993a) : *Didactique du vocabulaire français*, Paris, Éditions Nathan.

PICOCHÉ, Jacqueline (1993b) : « La cohérence des polysèmes, un outil pour débloquent l'enseignement du vocabulaire », *Repères*, 8, p. 11-28.

POLGUÈRE, Alain (1998) : « La théorie Sens-Texte », *Dialangue*, Vol. 8-9, Université du Québec à Chicoutimi, p. 9-30.

POLGUÈRE, Alain (2000) : « Une base de données lexicales du français et ses applications possibles en didactique », *Lidil*, 21, p. 75-97.

POLGUÈRE, Alain (2003) : *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

PY, Bernard (1988) : « Didactique et modèles linguistiques », *Études de linguistique appliquée*, 72, p. 7-14.

REY-DEBOVE, Jacqueline (1993) : « Le contournement du métalangage dans les dictionnaires pour enfants : translation, monstration, neutralisation », *Repères*, 8, 79-91.

ROCQUET, Jean-Paul (1998) : *Ils manquent de vocabulaire*, CDDP de la Marne.

SCHMITT, Norbert (2000) : *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

STEELE, James (1990) : « Meaning-Text Theory and First-Language Learning : Some Implications », in *Meaning-Text Theory : Linguistics Lexicography, and Implications*, Ottawa/London/Paris, University of Ottawa Press, p. 377-389.

TRÉVILLE, Marie-Claude & Lise DUQUETTE (1996) : *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette.

VERLINDE, Serge, Thierry SELVA et Jean BINON (2003) ; « Les collocations dans les dictionnaires d'apprentissage : repérages, présentation et accès », Groupe de recherche en lexicographie pédagogique (Grelep) K.U. Leuven (Belgique).

WILMET, Marc (2000) : « D comme Décrire ou prescrire » in « *Tu parles !? Le français dans tous ses états*, Paris, Flammarion, p. 51-61.

## **DICTIONNAIRES**

SUMMERS, Della (ed.) (1993) : *Longman Language Activator*, Harlow, Longman.

PICOCHÉ, Jacqueline et Jean-Claude ROLLAND (2002) : *Dictionnaire du français usuel*, Paris, Duculot.

REY, Alain & Sophie CHANTREAU (1997) : *Dictionnaire des expressions et locutions*, Paris, Dictionnaires Le Robert.

## **SITES CONSULTÉS**

<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>

<http://www.kuleuven.ac.be/grelep/>

<http://www.meq.gouv.qc.ca/dfgj/program/prform2001h.htm>

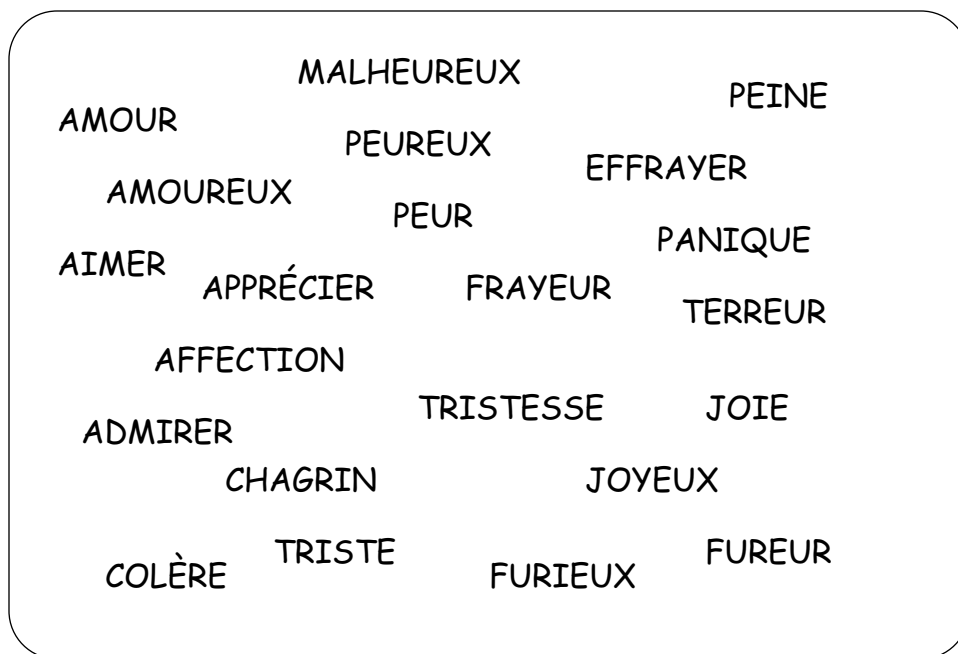
<http://publishing.cambridge.org/ge/elt/>



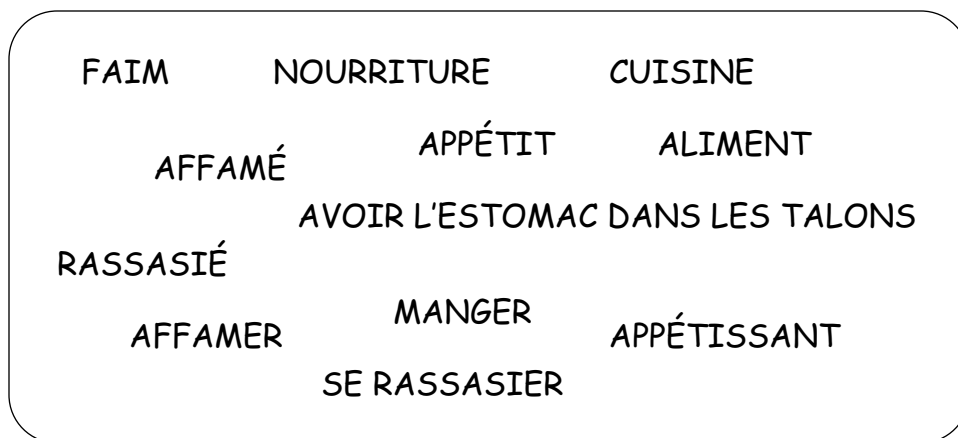
# **ANNEXE I : EXERCICE 1**

## Les ensembles de mots

1. Tous les mots suivants ont quelque chose en commun. Peux-tu dire ce que c'est?



2. Dans les mots ci-dessus, certains vont ensemble. Peux-tu les regrouper? Explique ensuite pour quelle raison tu les as rassemblés.
3. Voici un autre ensemble de mots entre lesquels il y a un lien. Quel est ce lien?



## **ANNEXE II : EXERCICE 2**

## *Un mot, combien de sens?*

1. Regarde bien les phrases suivantes, est-ce que le mot **MARCHER** veut dire la même chose partout?

(a) Je **marche** en montagne tous les week-ends avec mes parents.

(b) Cette machine à laver est toute rouillée... Est-ce qu'elle **marche** encore?

(c) Les affaires **marchent** bien pour le chocolatier: la fête de Pâques arrive dans quelques jours.

(d) Mon petit frère **marche** toujours quand je lui raconte des histoires.

2. Reprends chacune des phrases, et essaie de trouver un synonyme qui pourrait remplacer **MARCHER**.

(Les mots suivants peuvent t'aider:

*ALLER, CROIRE, SE BALLADER, FONCTIONNER, SE PROMENER, AVALER)*

3. Dans chacune des phrases, qu'est-ce qui "marche"? **Quelqu'un** ou bien **quelque chose**?

4. À partir de la phrase (a), peux-tu dire comment on appelle:

**Quelqu'un qui marche:** Un \_\_\_\_\_

**L'activité qui consiste à marcher:** La \_\_\_\_\_

**D'autres façons de se déplacer que de marcher:** \_\_\_\_\_

5. Maintenant, avec les informations que tu viens de trouver, explique pourquoi on peut dire qu'il y a plusieurs verbes **MARCHER**.

## **ANNEXE III : EXERCICE 3**

## *Les participants du sens*

Rédige un texte à l'aide d'au moins 5 des mots suivants:

OFFRIR, REMERCIER, VENDRE, VOL, MAGASIN, ACHAT, VENDEUR,  
PRENDRE SES JAMBES À SON COU, PRENDRE LA POUDRE D'ESCAM-  
PETTE, GÉNÉREUX, MALHONNÊTE.

## **ANNEXE IVa : PRÉSENTATION DE L'EXERCICE 4**

## **Texte du déroulement proposé pour l'exercice 4, « Je joue au dictionnaire » et explication du jeu**

Aujourd'hui, on va faire un jeu. Mais pour jouer à ce jeu, on a besoin de savoir comment construire la définition d'un mot.

Vous savez ce que c'est une définition?

On peut dire qu'une définition, c'est comme une explication de ce que veut dire un mot. C'est ce qu'on fait quand on répond à la question "Qu'est-ce que ça veut dire?"

Bien sûr, plutôt que de demander à quelqu'un que vous connaissez ce que signifie tel ou tel mot, vous pouvez regarder dans le dictionnaire. Lui aussi il nous dit ce que veulent dire les mots; il n'y a qu'à l'ouvrir pour trouver la réponse qu'on cherche. Mais on ne se servira pas du dictionnaire, c'est vous qui allez jouer au dictionnaire. C'est-à-dire que vous allez faire comme si vous étiez des dictionnaires: vous allez me donner des définitions. La première définition que j'aimerais avoir, c'est la définition du mot CURIEUX, adjectif, comme dans la phrase *Gisèle est curieuse*. Vous écrivez la définition sur votre feuille et puis on verra ensuite ce qu'on fait.

Bon, maintenant, vous gardez votre définition, on va y revenir dans quelques instants. Pour le moment, on va regarder quelques définitions qui sont construites d'après un modèle, ça veut dire qui sont construites comme d'après une recette pour faire de bonnes définitions. Je ne vous dis pas tout de suite ce qu'il faut pour faire une bonne définition. Vous allez essayer de le trouver vous-même, d'après les définitions que je vais vous donner, et ensuite on va voir ensemble ce dont on a besoin. On va regarder si on ne pourrait pas trouver quel est le modèle à suivre pour nous permettre de devenir les meilleurs dictionnaires-ambulants.

Vous allez donc commencer par regarder les définitions que vous avez sur votre feuille (voir Exercice 4) et puis trouver si elles ont des choses en commun, quelles sortes de différences il y a entre elles, etc. Je vous laisse quelques minutes; vous pouvez écrire sur votre feuille et puis après on va mettre vos idées au tableau.

Quelles sont vos observations?

Est-ce qu'on peut dire qu'il y a quelque chose qui se ressemble entre "objet" et "caractéristique", dans les définitions?

(Questions à poser s'ils n'ont pas d'idées:

-Est-ce qu'ils ont une position particulière?

-Est-ce que ça vous fait penser à ce qu'il fallait trouver quand on avait fait l'exercice sur les ensembles de mots?)



Ces mots-là en fait, ils sont un peu spéciaux, et puis ils sont très importants quand on veut faire une définition. Pour que vous compreniez mieux à quoi ils servent, on peut les comparer à des noms de rayons dans les grandes surfaces. Pourquoi il y a différents rayons dans les magasins? Pour classer les articles et pour nous permettre de retrouver les choses que l'on cherche plus facilement. Et bien, les mots qu'on a au début des définitions, "objets", "caractéristique", ces mots-là servent, comme le nom des rayons, à identifier à quel ensemble de mots appartient celui qu'on est en train de définir.

Pour les autres parties de la définition, elles servent à distinguer les mots entre eux. Pouvez-vous dire de quel mot on va parler si on enlève la partie "par un mouvement de va-et-vient" dans la définition de COUTEAU? (La réponse pourrait être HACHE). Il faut donc toujours faire attention à ces éléments lorsque l'on fait une définition. Il faut d'abord dire à quel ensemble appartient le mot qu'on définit. On va pour cela se demander, "Un couteau c'est un type de quoi?" Réponse: "C'est un type d'objet". "L'amour, c'est un type de quoi?" Réponse: "C'est un type de sentiment". Pour vous aider, demandez-vous dans quel rayon vous iriez chercher ces mots là, s'il existait un magasin à grande surface où on ne trouverait que des mots. "Je cherche le mot SOCCER... Je vais aller dans le rayon 'sports'!"

### Explication du jeu

Bon, maintenant que vous savez ce qu'il faut pour construire de bonnes définitions, on va pouvoir faire notre jeu. Je vous donne à chacun un papier où est écrit un mot et je vous donne un numéro en même temps. Retenez quel numéro je vous donne (de 1 à 5, ou de 1 à 4, dépendant du nombre d'élèves) parce que c'est important pour le jeu. Il ne faut pas montrer à vos copains le mot que je vous donne, car ça fait partie du jeu de ne pas savoir ce que les autres ont comme mot. Quand tout le monde aura reçu son mot, je vais vous dire ce que vous devez faire.

Ce que vous allez faire, c'est écrire, sur un ligne EN-DESSOUS du mot, la définition de ce mot, en essayant de faire une définition qui ressemble à celles qu'on a vues ensemble. Ensuite, vous pliez la feuille pour ne pas qu'on voit quel était le mot écrit en premier. Puis vous passez la feuille à votre voisin (Élève no.1 à élève no.2, no.2 à no.3, no.3 à no.4, no.4 à no.5 et no.5 à no.1)

Vous allez donc chacun avoir une définition sous les yeux. Vous allez la lire, puis écrire, sur la ligne en-dessous, le mot qui correspond à la définition. Ensuite, vous repliez la feuille et vous la passez à notre voisin. Vous êtes en équipe de 4 ou 5. Quand tout le monde a fini, chacun déplie sa feuille et regarde si tout a bien marché.

Les mots qui leur seront distribués:

- MENOTTE (*On lui avait mis des menottes.*)
- PELLE (*Il y avait une pelle dans le jardin.*)
- SIFFLET (*L'arbitre a perdu son sifflet sur le terrain de foot.*)
- STYLO (*Il y a un stylo sur son bureau.*)
- BAGUETTE (*Le sorcier avait une baguette toute tordue.*)

## **ANNEXE IVB : EXERCICE 4**

## ***Je joue au dictionnaire***

### **Groupe 1**

**1) CLÉ, nom** (*Il a une clé toute rouillée dans sa poche.*)

C'est un objet qui sert à faire fonctionner une serrure.

**2) MONTRE, nom** (*J'ai reçu une montre pour mon anniversaire.*)

C'est un objet qu'on porte sur soi et qui sert à indiquer l'heure.

**3) COUTEAU, nom** (*Elle dépose son couteau sur la table.*)

C'est un objet qui sert à couper, par un mouvement de va-et-vient, et qu'on tient à la main.

### **Groupe 2**

**4) GÉNÉREUX, adjectif** (*Nicolas est un petit garçon très généreux.*)

C'est une caractéristique de quelqu'un qui donne beaucoup de choses aux autres.

**5) BAVARD, adjectif** (*Joachim est le plus bavard de la classe.*)

C'est une caractéristique de quelqu'un qui parle beaucoup.

**6) CASSE-PIED, adjectif** (*Geoffroy trouve Agnan très casse-pied.*)

C'est une caractéristique de quelqu'un qui embête les autres avec ses paroles ou ses actions.

## **ANNEXE V : EXERCICE 5**

## *Les partenaires de PEUR*

Mon ami Jean est une personne qui \_\_\_\_\_ facilement peur.  
 Tout le monde le trouve très \_\_\_\_\_. Jean essaie  
 bien de \_\_\_\_\_ sa peur, mais il n'y arrive pas.  
 \_\_\_\_\_

Un simple claquement de porte \_\_\_\_\_ chez lui une peur folle!  
 \_\_\_\_\_

Une des choses qui lui \_\_\_\_\_ le plus peur, c'est de se coucher pour  
 la nuit. Jean n'aime pas du tout être dans le noir. Il s'imagine que des  
 monstres sont cachés sous son lit et qu'ils vont profiter de l'obscurité  
 pour venir lui chatouiller les pieds avec leurs pattes velues. À cette pen-  
 sée, Jean \_\_\_\_\_ une peur \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_.

Vous devriez le voir alors...

C'est comme si la peur avait pris possession de tout son corps. Ses  
 genoux, ses lèvres et ses mains se mettent à \_\_\_\_\_ de peur.  
 Ses cheveux \_\_\_\_\_ et ses dents  
 \_\_\_\_\_ nerveusement. Si sa maman n'arrive pas pour le cal-  
 mer, on l'entend \_\_\_\_\_ de peur dans tout le quartier.  
 \_\_\_\_\_

Pauvre Jean, il devrait prendre son courage à deux mains et regarder  
 sous son lit. Il verrait bien qu'il n'y a aucun monstre poilu là-dessous.  
 D'ailleurs, si vous voulez tout savoir, les monstres poilus préfèrent les  
 penderies...

## *Les partenaires de COLÈRE*

Mon ami Jean est une personne qui \_\_\_\_\_ facilement en colère. Tout le monde le trouve très \_\_\_\_\_ .  
\_\_\_\_\_

Même s'il essaie de \_\_\_\_\_ sa colère, il n'y arrive pas.  
\_\_\_\_\_

Jean est aussi quelqu'un qui déteste le bruit. Un simple claquement de porte \_\_\_\_\_ chez lui une colère terrible.  
\_\_\_\_\_

Quand il se met à penser à ses voisins d'à côté en train de faire la fête, de rire et de crier, il \_\_\_\_\_ une colère \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Vous auriez dû le voir l'autre jour, quand ses voisins ont célébré l'anniversaire de leur amie. Tout le monde chantait et dansait; on entendait les fêtards dans tout le quartier. Jean, lui, n'était pas content du tout. Il \_\_\_\_\_ tellement en colère que ses lèvres et ses mains en\_\_\_\_\_. Ses yeux étincelaient et son visage était tout \_\_\_\_\_ de colère.

Dans des moments comme ça, si sa maman n'arrive pas pour le calmer, on l'entend \_\_\_\_\_ de colère dans tout le quartier.  
\_\_\_\_\_

Pauvre Jean, il devrait peut-être déménager à la campagne...

## *Les partenaires de JOIE*

Mon ami Jean est une personne qui se réjouit facilement. Tout le monde le trouve vraiment très \_\_\_\_\_. Il essaie parfois de \_\_\_\_\_ sa joie, mais il n'y arrive pas.

\_\_\_\_\_

Les plus petites choses \_\_\_\_\_ chez lui une joie incroyable.

\_\_\_\_\_

Ce qui le \_\_\_\_\_ de joie, c'est quand son équipe gagne au foot. Rien qu'à penser à la dernière fois que son équipe a remporté la victoire, il \_\_\_\_\_ une joie \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

Vous auriez dû le voir ce soir là! Son équipe venait de gagner la partie par un point, et c'était grâce à Jean, qui avait marqué le dernier but. Jean \_\_\_\_\_ de joie sur le terrain.

\_\_\_\_\_

On pouvait voir ses yeux qui \_\_\_\_\_. Tout son visage \_\_\_\_\_ de joie. Il était tellement heureux que des \_\_\_\_\_ de joie coulaient sur ses joues. Les gens assis sur les gradins pouvaient même entendre ses \_\_\_\_\_ de joie.

Jean et son équipe doivent jouer ce soir. Jean espère bien qu'ils gagneront encore la partie!