

Enseigner le lexique : une nécessité pédagogique, une réalisation difficile mais possible

L'importance de l'enseignement du lexique (ou du vocabulaire) rythme comme une antienne l'ensemble des programmes de français depuis longtemps. Toutefois, une fois dépassée la pratique des « listes » thématiques de mots, la répétition d'exercices fragmentés destinés à identifier préfixes et suffixes dans des séries hétérogènes, les enseignants se sentent démunis. On assiste donc à un paradoxe récurrent : que l'enseignement du vocabulaire soit une nécessité, tout le monde en convient mais, on le fait peu parce qu'on ne sait pas comment s'y prendre.¹ Les programmes² assènent cet impératif comme une nécessité première à tout apprentissage de la langue qui n'est rien sans vocabulaire mais le manque de clarté de la progression claire, la globalité générique des objectifs mal identifiés en objectifs véritablement opératoires, l'absence totale d'exemples de pratiques possibles, y compris dans les documents d'accompagnement³ laissent les enseignants dans l'embarras. Cette absence reflète certainement la difficulté à imaginer des applications pratiques en abstracto, dégagées d'un contexte de vie de classe. L'indigence des manuels sur le sujet contribue à augmenter l'appréhension des enseignants. Les manuels de langue à quelques rares exceptions près, proposent des leçons globales sur les notions cibles par les programmes, les manuels qui articulent l'enseignement de la langue aux pratiques de lecture et d'écriture se bornent à proposer en marge des textes la définition des mots supposés inconnus, et avancent quelques listes de mots associées à un projet rédactionnel, sans jamais chercher à lier le projet d'écrit à une construction raisonnée et programmée d'une acquisition de vocabulaire.

La critique est certes aisée à constituer, d'autant que la littérature abonde sur ce point. Bon nombre d'articles de didactique du lexique commencent par des constats aussi désolés ou instituent cette analyse critique en objet même de leur étude⁴. Les difficultés récurrentes trouvent leur origine dans la configuration paradoxale des nécessités didactiques et dans la complexité inhérente au lexique lui-même.

1. Un apprentissage au croisement de tensions paradoxales

L'apprentissage du lexique doit se définir à la fois en extension (augmenter la quantité de mots et de significations connus) et en configuration de l'objet « mot » saisi dans ses ancrages linguistiques. Le lexique fait partie de la langue et comme tel, il devra répondre à des structures indépendantes des évolutions conjoncturelles. Toutefois, la dimension pragmatique du fonctionnement du lexique est incontournable et ce dès les premiers apprentissages. La tâche d'enseignement va donc se trouver assujettie à des contraintes paradoxales.

1.1. Accroître l'étendue du vocabulaire : une impérieuse obligation et un leurre décourageant

Il faut se donner des objectifs quantitatifs : la faiblesse de l'étendue du vocabulaire compris, enregistré, et mémorisé est une cause essentielle de l'échec scolaire, par ses retentissements graves sur les difficultés de production langagière orale et écrite, et parce que c'est une des causes des difficultés de lecture⁵. Augmenter le capital lexical, certes, mais de combien de mots ? Dans quelles directions ? Et comment ? Jusqu'où aller ? Le lexique étant un ensemble infini et sans cesse mouvant, où tel mot rare ou apparemment tombé en désuétude peut revenir brusquement – et parfois temporairement- d'actualité selon les événements, peut-on fixer des passages obligés, des lignes thématiques sûres et constantes ? Quel est le poids des mots acquis dans la construction des apprentissages face à la masse des mots inconnus ? On peut répondre que l'extension du vocabulaire, loin de provoquer un phénomène de saturation, produit un effet « boule de neige ». Il est plus facile d'enregistrer des mots nouveaux lorsque le vocabulaire est déjà étendu que lorsqu'il est pauvre. La mémorisation fonctionne d'autant mieux que peuvent se constituer des réseaux et que ces réseaux se structurent. La masse n'est pas une gêne mais un atout. On peut donc se donner un objectif quantitatif, même si les contenus varient d'un enseignant à l'autre, à condition qu'il ne s'agisse pas de listes de mots appris chaque semaine et aussi vite oubliés, mais de mots qui seront pris dans un maillage d'utilisations et de reprises diverses tout au long de l'année.

¹ Que Jean Pruvost décrit avec humour de façon constructive, (Pruvost, 1999).

² Au moment où nous écrivons, et au moment où nous avons entrepris cette expérience, l'enseignement était et est régi par les programmes de 1997. C'est donc à eux que nous nous référons ici.

³ Qui pourtant sont riches en exemples lorsqu'il s'agit d'indications de pratiques de lecture ou de thèmes grammaticaux appliqués à l'étude des textes -

⁴ La liste serait longue : voir Français Aujourd'hui n°131, Calaque et David, 2002 ...

⁵ Voir Fayol, Chauveau, mais aussi les différentes études sur l'illettrisme.

1.2. Installer et renforcer l'armature des structures lexicales

Une des grandes difficultés de l'enseignement du vocabulaire est d'atteindre la capacité à renforcer l'acquisition du vocabulaire en production⁶. Il ne suffit pas de transmettre une quantité de mots s'ils tombent en désuétude. L'important est que les mots acquis soient disponibles pour être réutilisés. Pour cela il faut associer l'objectif d'extension quantitative aux objectifs de structuration lexicologique : structures formelles et structures sémantiques. Par ailleurs le choix se pose comme un problème dont la résolution échappe à toute analyse rationnelle. Certes, les listes de fréquence⁷ sont une aide, mais l'étendue des mots les plus fréquents est limitée, et reste inférieure à l'étendue du vocabulaire acquis par un élève entrant en 6^{ème}. L'acquisition de mots nouveaux s'opère donc dans la zone de mots moins fréquents, le choix est déterminé alors pour des raisons extralinguistiques.

1.3. Entre contingence et nécessité : apprentissage linguistique et découverte du monde

On est guidé en partie par les nécessités transversales à l'enseignement du Français dans le niveau considéré (verbes d'expression de la parole, d'intellection, de déplacement, de mouvement, d'expression du sentiment, vocabulaire spécifique aux œuvres représentatives des genres étudiés, de l'univers géographique, historique, etc...). Au-delà, le découpage sera aléatoire et fonction des textes rencontrés, de la vie de la classe, : or en quoi est-il plus nécessaire de découvrir « seringas » et « rutabagas » plutôt que le « tamanoir », le « cobe » ou le « coati »⁸. Le développement du lexique est fondamentalement lié à un développement de connaissances encyclopédiques, et celles-ci sont déterminées par les contenus des programmes scolaires dans les différentes matières, et les inflexions de la vie de la classe, des projets qui peuvent s'y inscrire ; c'est pourquoi l'évaluation en termes de mots connus / mots inconnus est tellement aléatoire qu'elle est toujours décevante parce que liée non à une construction systématisée de l'apprentissage mais à la vie elle-même.

De fait, la construction lexicale étant liée au développement conjoncturel de l'élève, et qui plus est à sa vie d'enfant en milieu extra scolaire, on ne peut pas toujours prévoir le champ lexical qui va s'offrir à la découverte. L'enseignant est donc contraint de « suivre » l'aventure des rencontres occasionnelles si on veut que ces découvertes fassent sens. En même temps, on ne peut espérer que la seule « imprégnation » suffise et les rencontres occasionnelles, fortuites, isolées, ont toute chance de ne laisser que des traces éphémères. L'enseignement du vocabulaire paraît se compliquer du fait de l'hétérogénéité inéluctable des élèves face à une exploration d'un champ lexical. Alors qu'on peut mesurer en termes de compétences acquises la maîtrise de l'usage de tel temps dans tel contexte grammatical, rien ne permet de dire s'il vaut mieux connaître « scintiller » que « rougeoier », voire même que l'élève qui n'a rencontré ni l'un ni l'autre est marqué par une faiblesse d'étendue de vocabulaire ou si cette ignorance est purement le fait du hasard.

L'hypothèse de travail s'est construite à partir de ces tensions mêmes.

Pour essayer de consolider le lexique acquis et l'installer de façon qu'il soit disponible, l'hypothèse a été que :

- il faut installer les mots nouveaux dans une mémoire du lexique organisée, structurée, où le mot ne s'égarerait pas comme un objet mal identifié mais se situe dans un réseau morphologique et / ou un réseau de sens soutenu par des mots déjà connus ;
- il faut pratiquer une relance régulière de ces mots et de leur utilisation, qui ne passera pas seulement par une utilisation spontanée, mais qui traversera des exercices où ils seront mis en scène de façon diverse ;
- il faut viser une réutilisation à court, moyen, long terme qui ait comme objectif une utilisation à l'écrit.

L'utilisation à l'écrit ne dispense pas d'une réutilisation préalable à l'oral mais outre qu'il est difficile d'évaluer l'acquisition par la seule utilisation orale, l'utilisation à l'écrit permet d'ancrer la mémorisation, et d'assurer un usage plus contrôlé dans un contexte grammatical qui permet moins facilement l'approximation de la construction syntagmatique. Ces observations induisent, de fait, des pistes d'application didactique.

- Il faut donc inscrire l'enseignement du vocabulaire à l'intérieur d'un projet qui conduit à une production d'écrit final, production qui sera préparée par des productions intermédiaires dans lesquelles l'élève sera déjà sollicité pour utiliser les mots introduits.
- Cette pratique devra s'adosser à une pratique d'exercices variés qui jalonnent la période, afin d'introduire ces « relances » nécessaires.

⁶ Nous n'entrerons pas dans la distinction entre l'alternative vocabulaire passif / actif ou vocabulaire en compréhension et vocabulaire en production. Nous conserverons l'opposition compréhension / production.

⁷ Par exemple la liste du Français fondamental, ou la liste établie par l'équipe LEXIQUE de l'Université Paris Descartes <http://www.lexique.org/listes/>

⁸ Pour peu qu'un projet éducatif ait conduit les élèves à une visite d'un zoo bien fourni...

- l'acquisition des mots doit s'appuyer sur la découverte, la compréhension et l'intériorisation des structures lexicales. C'est en reliant ces mots nouveaux à des structures stables qu'ils prennent sens et trouvent une place légitimée par le sentiment linguistique qui se construit.⁹

2. Structurer le lexique : comment concevoir la construction des notions cibles des programmes ?

Ces notions ne sont pas nombreuses. Elles se répartissent en relations de forme (affixation, composition, formation savante, etc...) et relations de sens (synonymie, antonymie, hyperonymie pour se limiter aux relations identifiées dans les programmes). L'organisation des significations et des sens s'impose très tôt dans la scolarité et est indispensable à l'introduction progressive des textes littéraires¹⁰. Non seulement leur nombre est très limité, mais si on en reste à leur définition générique, on peut avoir l'illusion que leur enseignement est simple. D'où l'impression que, par exemple, de l'école primaire au collège, on ne progresse guère dans la connaissance effective des préfixes et des suffixes.

En revanche, dès qu'on observe de près le fonctionnement de la construction affixale, et du point de vue morphologique et du point de vue du sens, tout se complique. On se trouve toujours devant des cas d'espèce et on a l'impression de s'égarer dans une nébuleuse qui échappe à toute régularité.

L'hypothèse de travail est donc de chercher des points de rigueur qui permettent de donner des bases stables pour la compréhension de ces réseaux de forme et de sens.

Si on analyse de façon plus précise les contenus linguistiques de ces relations lexicales, on peut repérer des points qui aident à construire une progression.

2.1. Les relations morphologiques : construction des mots

- Il est important de bien distinguer ce qui relève de la formation des mots au sens historique de l'évolution des mots dans le temps, que l'on pourra relier à l'étymologie, de la formation au sens de « construction » du mot, tel qu'il se donne dans la conscience linguistique de l'élève assimilée à la conscience linguistique du locuteur actuel, et qui permet par exemple de parler du suffixe « -té » ou « -ité » pour la formation de « égalité » comme de « libéralité »¹¹. Est-ce qu'à ¹²ce moment-là parler d'une régularité dérivationnelle est une erreur ? Quel est l'objectif poursuivi ? Si on a comme projet d'examiner l'histoire de la langue, et de distinguer les mots qui ont évolué à partir d'emprunts de mots forgés par une procédure de dérivation, alors, certainement, et pour le spécialiste, l'assimilation serait une erreur. Mais si on veut faire observer des régularités paradigmatiques qui permettront ensuite à l'élève d'interpréter des mots nouveaux comme « natalité » ou « susceptibilité », alors on est en droit de ramener l'observation de la formation affixale dans la perspective synchronique. Le tout est d'être précis dans la présentation des analyses, et de distinguer la façon dont le mot est construit¹³ de l'histoire de ce même mot.

Suivre les conséquences de ces remarques ouvre des pistes d'application. Pour introduire les notions lexicales, il convient de décrire avec précision les éléments définitionnels de ces notions, ensuite, il faut que l'enseignant soit prêt à affronter les nombreuses ramifications qui vont demander une interprétation linguistique. Or il est important que l'élève découvre ces irrégularités et comprenne comment on peut les expliquer : en rester à des généralités qui « écrasent » la réalité sous une formule simplificatrice ne lui donne aucun outil de maîtrise linguistique. L'enseignant se voit donc imposer un travail d'approche linguistique double : un approfondissement théorique des processus linguistiques de formation, et une disponibilité à la variété offerte par les réalisations lexicales, qui conduisent l'enseignant à préparer, de façon très précise et très détaillée, avec l'aide de dictionnaires, voire de dictionnaires spécialisés, le corpus prévu, afin d'anticiper sur l'interprétation des inévitables irrégularités.

Le lexique est un ensemble traversé par les relations d'équivalence à l'intérieur de paradigmes. S'il est souhaitable d'observer les mises en scène sémantiques dans des textes et si possible dans des textes variés, les

⁹ Grimaldi, 2004.

¹⁰ Voir Picoche, comme Agnès Florin qui, elle en souligne l'importance dès l'école primaire et même la maternelle. F. Rastier a montré l'importance de la perspective lexicale dans l'exploration des textes littéraires.

¹¹ Le premier fonde deux mots dans le dérivé par suffixation sur « égal » alors que le deuxième est forgé directement sur le latin LIBERALITAS comme d'ailleurs liberté est formé sur LIBERTAS.

¹² Sur la nécessité de lier les trois points voir Petit G., Le français aujourd'hui, n° 131, *Lexique* ; pour l'analyse dérivationnelle l'ouvrage de Niklas Salminen en donne plusieurs exemples. On trouve aussi des exemples modélisants dans la Grammaire de G. Gardes, T. 1. , Colin .

¹³ Même pour une classe de 6^{ème}, on a intérêt à utiliser un grand dictionnaire : Grand Robert, ou TLFi informatisé pour observer la formation des mots. Le Robert Historique peut aider à éclairer les questions d'histoire de la formation des mots.

relations lexicales ne peuvent s'observer qu'à l'intérieur d'un paradigme suffisant pour que régularités et irrégularités fassent sens, et c'est pourquoi il faut absolument travailler en parallèle sur corpus.

Application à la dérivation affixale

Il faut distinguer le préfixe et le suffixe sans se limiter à la position dans le mot, mais en identifiant les spécificités :

- morphologiques : morphèmes liés, plus susceptible de réalisations homonymiques dans le cas du préfixe qui est plus sensible que le suffixe à l'environnement phonique et morphologique de la base ;
- syntaxiques : le préfixe n'est pas modificateur de classe alors que le suffixe peut l'être ;
- sémantique : pour identifier une relation dérivationnelle, il faut être très précis et trouver une forme canonique de transfert sémantique, et non pas se limiter à des formulations approximatives et floues.

En l'occurrence, étant donné que l'expérience s'est réalisée sur une classe de 6^{ème}, il a été décidé de s'en tenir à la formation affixale, même si les enseignants n'avaient pas à s'interdire de rencontrer et d'observer les mots composés ou la formation savante.

Nous avons donc proposé d'établir une progression dans la construction de la compréhension de ce que sont préfixes et suffixes et leur fonctionnement. Le schéma proposé est simple : nous nous fixons un certain nombre de préfixes dont « IN », et de suffixes. Il est prévu :

- une sensibilisation au phénomène que l'on rencontre occasionnellement ;
- une « leçon » identifiée, structurante autour d'un préfixe, plus tard d'un ou deux suffixes, dont on étudiera le fonctionnement de façon systématique et complète, en observant les phénomènes d'allomorphie, d'homonymie, les nuances sémantiques à partir d'un corpus suffisamment étendu, proposé aux élèves et enrichi avec eux ;
- des situations de relance, et de généralisation à d'autres préfixes et suffixes ;
- un récapitulatif sous forme de fiche sur « le préfixe » et « le suffixe » ;
- on insistera sur les phénomènes de liaison sémantique interne qui interviennent lors de la formation, sur les incidences orthographiques, et sur le caractère prospectif de cette construction qui permet d'inclure un mot nouveau dans une famille de mots (information sur la base) mais aussi dans un procédé de formation (information sur le traitement sémantique de cette base).

Dans le cas où on rencontre la formation savante, il convient de se donner des objectifs précis :

- montrer que la partie du mot qui sert à former ne fonctionne pas exactement comme les affixes morphématiques, puisqu'ils peuvent avoir une autonomie lexicale, et qu'ils peuvent fonctionner soit comme préfixe, suffixe ou base ;
- être attentif à la « syntaxe interne »¹⁴ au mot formé.

2.2 Synonymie, Antonymie, hyperonymie

Le même schéma va nourrir l'approche de ces notions. Au lieu de réduire la difficulté par des définitions simplificatrices, on va introduire la notion en montrant que le phénomène lexico-sémantique n'est pas simple et qu'il faut – en ce qui concerne la synonymie et l'antonymie – absolument les observer en discours. On est très vite confronté à des situations délicates où on est obligé de pousser l'analyse afin d'éclairer ce qui se passe et de commencer à déceler les différents paramètres qui déterminent l'usage. On entre là dans une démarche qui débouche sur un champ très difficile à atteindre : l'usage fin et raisonné de la langue. Les questions des élèves peuvent être alors très constructives : quel paramétrage sémantique fait que¹⁵ « rôder » (donné comme synonyme) ne peut remplacer « errer » dans « Ulysse erre sur la mer » ? Il est plus formateur de mettre en place des situations où les élèves sont incités à chercher les nuances de sens, et à trouver les critères qui permettent de faire les distinctions d'emploi que de leur proposer des exercices réducteurs visant à mettre en équivalence des listes de synonymes. Parmi les critères distinctifs on peut retenir, par exemple : *ouvert / fermé ; avec intention / sans intention ou masculin / féminin ; animé / inanimé ; humain / animal ou registre marqué / non marqué ; familier / non familier ; général / spécialisé.....* Une vraie construction de la compétence lexicale doit se donner pour objectif de découvrir toutes ces oppositions signifiantes au cours des années de formation, et notamment les années de collège.

¹⁴ Bonnet Valérie « Les mots construits au regard des manuels de collège » in Calaque et David, 2004, pp. 35-46 ;

¹⁵ La question a été soulevée spontanément par les élèves.

Il nous est apparu qu'il valait mieux approfondir la notion de synonymie en 6^{ème} et réserver la question de la structuration de l'antonymie à la classe de Cinquième.

L'hyponymie est une notion beaucoup trop sacrifiée alors qu'elle est fondamentale dans la construction de la connaissance. Il faudra la lier d'une part à la construction des réseaux sémantiques et d'autre part à l'activité définitionnelle¹⁶.

2.3. La polysémie.

La construction progressive de la polysémie est fondamentale pour accéder aux textes complexes, où l'information se fait par interprétation et notamment les textes littéraires. Trop négligée par les manuels, au profit de l'information souvent encyclopédique sur les mots nouveaux et rares rencontrés lors des lectures, elle trouve mieux son application sur les mots fréquents et donc les mots qui font déjà partie du vocabulaire de l'élève. Sans chercher à décrire le fonctionnement des mots très génériques et fortement hyperonymiques comme « faire », « dire »..., nous nous donnons comme objectif de rencontrer la polysémie à plusieurs reprises et de construire progressivement un balisage qui distinguerait :

- sens concret / sens abstrait ;
- sens étendus (à d'autres objets, à d'autres champs de signification) ;
- sens générique / sens particuliers et sens techniques ;
- sens spécifiques en termes de registre de langue ;
- sens dans les expressions figées.

En fait cette distinction fractionnée est plus opérationnelle que la distinction sens propre / sens figuré, qui prête vite à confusion. Comment définir le sens « propre » autrement que par référence à un état connu par une sorte de consensus informel non explicable ou une position dans le dictionnaire dont on sait qu'elle peut être un choix lexicographique relativement arbitraire ? Entre la légitimité de l'usage et la légitimité historique que choisir ? le sens propre n'est pas toujours le sens concret et physique (même si c'est souvent le cas). L'approche fractionnée n'empêche pas de faire référence en parallèle à l'opposition sens propre/sens figuré. On regroupera dans les sens figurés les extensions (métonymie synecdoque, catachrèse) les sens par réduction et spécification de signification (ellipse), les sens dans les expressions figées (métaphores).

Une telle construction ne peut se faire que progressivement, en découvrant les critères les uns après les autres, quitte à structurer soit au fur et à mesure soit *a posteriori* ces grilles d'analyse, dans une fiche qu'on élabore par étapes ou après avoir rencontré deux ou trois de ces critères. Il faut ensuite les réutiliser le plus souvent possible et faire remarquer les emplois littéraires qui se démarquent des emplois courants justement parce qu'il y a emploi au sens figuré ou détournement de sens.

Cette construction aide à la compréhension de la construction de la notice du dictionnaire, mais l'usage du dictionnaire constitue un volet spécifique, dans la mesure où il est indispensable de donner aux élèves les clés technologiques de cet outil

3. Le dictionnaire

Le bon dictionnaire est celui qui est vraiment utilisé. Le meilleur dictionnaire qui reste fermé est inutile. Or les élèves les plus en difficulté sont justement ceux qui sont arrêtés par l'épaisseur de l'ouvrage, sa typographie, l'opacité de l'outillage technologique. Croire qu'ils savent tous s'en servir à l'entrée en 6^{ème} est un leurre, croire qu'ils s'en servent couramment parce qu'on fait deux ou trois leçons dans l'année est illusoire. Il faut et installer des leçons d'utilisation systématique et l'utiliser sans cesse en classe : soit à classe entière si on dispose des effectifs d'ouvrages suffisants, soit en déléguant à un ou deux élèves à tour de rôle la tâche de chercher l'information.

Il faudra donc prévoir dès le début de l'année des exercices de repérage, où l'objectif est la maîtrise « physique » de l'objet :

- repérage de la page dans le livre ;
- repérage du mot dans la page.

Trouver un mot par interprétation phonogrammique, notamment les mots commençant par « h », [ă], [ɛ], [Ē], [f], [k], [3], des mots longs. Pour tous ces exercices il est important de les réaliser dans un laps de temps court, qui peut représenter une partie d'une séance, fréquemment et avec un temps de recherche limité. L'objectif est de rendre les élèves autonomes, et pour cela il faut qu'ils trouvent vite l'objet de leur quête, sinon ils n'auront plus recours au dictionnaire.

¹⁶

Plane S., in Calaque et David, 2004.

La recherche du mot-entrée est une bonne occasion pour traiter *des catégories grammaticales* qui expliquent pourquoi on trouve le verbe à l'infinitif, l'adjectif au masculin même s'il a une forme féminine différente. Elles sont intrinsèquement liées au décodage des abréviations qui font barrage à la lecture de la notice.

Une fois éclaircis les pièges de la macrostructure, il faut, en sixième, conduire les élèves à faire la *différence entre exemple et définition*, et comprendre comment fonctionne la définition¹⁷. L'activité de rédaction de définition et de recherche d'exemples illustratifs est une voie vers l'acquisition de cette compétence. Reste à construire, ou du moins commencer à construire, car cet apprentissage est loin d'être clos en 6^{ème} et devra se prolonger dans les niveaux ultérieurs, la compréhension du *fonctionnement de la notice*. L'élève perçoit comme linéaire la structure arborescente de la notice. C'est en cours d'année, à mesure qu'on découvre la polysémie qu'on pourra éclaircir cette structure, et il faut concevoir une séance d'observation, recherche au cours de laquelle les élèves seront sollicités pour chercher une acception parmi les différents sens proposés.

Programmer sur une année ces pistes d'apprentissages impose une discipline à l'enseignant qui devra garder en mémoire les axes fixés, tout en pliant la construction de ces apprentissages aux directions induites par les textes choisis et les projets d'écriture. La plus grande difficulté réside dans cette veille permanente qui permet d'articuler la spontanéité de la découverte, qui garantisse qu'elle fasse sens, et la nécessité de structuration. Cette approche demande aux enseignants un travail personnel important. Dans l'expérience relatée ici, l'investissement, la précision dans le travail, l'inventivité des enseignantes a nourri ces quelques pistes, et a donné vie à ces indications théoriques. Le résultat est particulièrement original et probant. Original parce que, si des expériences ont été conduites¹⁸, ce sont des expériences fragmentaires, portant sur un aspect de l'enseignement du lexique transformé en projet. Ici le projet pouvait paraître plus simple et était beaucoup plus ambitieux puisqu'il s'agissait d'introduire un apprentissage raisonné, construit du lexique, toujours tourné vers une vraie insertion dans la production d'écrit sur l'ensemble de l'année et touchant à tous les apprentissages du français. L'hypothèse de travail est simple dans sa conception, difficile à mettre en œuvre à cause de l'importance de la tâche de recherche et de préparation. Mais le goût de la réflexion sur la langue instillé chez les élèves, l'enthousiasme grandissant des participants et la qualité des résultats, montrent à quel point cette « entrée par le mot »¹⁹ est fructueuse dans la mise en place de l'enseignement du français. Elle prépare l'élève à s'ouvrir à d'autres connaissances, à d'autres langues et à entrer dans la complexité du texte littéraire.²⁰

La suite de ce travail pourra s'organiser autour de trois axes majeurs.

L'usage du dictionnaire est désormais bien installé chez les élèves qui ont appris à s'approprier l'outil. L'expérience a pu évaluer que l'ensemble des élèves (voir les résultats de l'évaluation) a acquis cette compétence. Le danger de l'utilisation ponctuelle et non mesurée du dictionnaire est de rester sur une évaluation impressionnante de « la classe » instituée comme un groupe indistinct dans laquelle quelques élèves maîtrisent l'outil alors que les autres (la plus grande partie) restent malhabiles dans son utilisation, n'en n'ont pas compris la technologie et, de ce fait, ne l'utilisent pas spontanément. C'est cet objectif qu'il faut viser : une utilisation suffisamment aisée pour qu'elle soit régulière, spontanée, répondant à la moindre difficulté dans les apprentissages, et ce, surtout chez les élèves en difficulté. Formulé de cette façon, l'objectif paraît une gageure, l'expérience a prouvé que c'était possible. Il faut absolument entretenir la pratique et développer la compétence. En cinquième, on pourra se donner comme objectifs :

- une identification plus stable et plus étendue des différentes catégories grammaticales signalées dès l'entrée ;
- la consolidation de la recherche dans la notice : chercher rapidement une acception sans lire de façon exhaustive, en consolidant la représentation arborescente de la notice. L'activité définitionnelle menée en parallèle pourra soutenir cette acquisition ;
- la découverte de la fonction analogique du dictionnaire : interroger le dictionnaire devient alors une exploration du lexique. La fonction analogique du dictionnaire est portée par la liste des synonymes et antonymes introduite en fin de notice (au cours de la notice par les caractères gras dans certains dictionnaires), mais aussi par les collocations ;

¹⁷ Lehmann A., 1988.

¹⁸ Calaque, 2004, Picoche, 2007

¹⁹ Mazière, 1988, 1996 et Grimaldi, 2004

²⁰ Grimaldi, « La place de la littérature à l'école élémentaire, liens avec son développement dans le second degré », Du « Petit Prince » à « u Sonniu di Raffaèdda », transmettre la culture littéraire à l'école, colloque organisé par le CDDP et le Conseil Général de Haute-Corse, en partenariat avec l'Université de Corse, Département Sciences de l'éducation, en collaboration avec le Rectorat de l'Académie de Corse, l'Inspection Académique de Haute Corse, l'Inspection Primaire de Corte, le Groupe Académique de Maîtrise de la Langue, 28- 29 novembre 2003, Université de Corse Corte.

- le repérage des collocations qui illustrent les acceptions particulières et les sens portés par des constructions grammaticales. Cet apprentissage devra être systématisé autour des verbes de grande fréquence, susceptibles de connaître des variations de sens attachés des constructions syntagmatiques (régime du verbe, construction prépositionnelle...) différentes ;

- un approfondissement de l'utilisation des exemples comme illustration d'emplois possibles.

D'une façon générale, il est souhaitable en 5^{ème} de préparer et développer l'usage d'un dictionnaire plus important du type Petit Robert, et si l'accès informatique à internet est possible faire découvrir les dictionnaires informatisés en montrant la différence entre les sites qui s'intitulent « dictionnaires » mais qui ne sont le plus souvent que des lexiques limités, et le TLFi. La lecture des notices du TLFi n'est pas facile pour un élève de ce niveau, mais l'usage du correcteur d'erreur qui permet d'accéder à l'entrée orthographiée même à partir d'une écriture quasi phonétique peut être utile, même si la « gymnastique » qui apprend à poser des hypothèses graphophonétiques commencée en classe de sixième doit absolument être reconduite et continuée (notamment au cours des exercices d'orthographe).

- **L'approfondissement des relations de synonymie et développement de la relation d'autonymie** en distinguant l'antonymie d'opposition, de contraste, de gradation, d'opposition partielle (voir les définitions dans les ouvrages de lexicologie Lehmann ou Mortureux).

- **Le développement de la polysémie.** En cinquième il faut montrer que les mots ne sont pas monosémiques et faire repérer de façon plus systématique les composantes sémantiques qui balisent les variations de sens. On pourra montrer comment les sens « bougent » d'un emploi à l'autre, d'un contexte à l'autre, et introduire la construction a priori de l'empan sémantique d'un mot.

Développer cette pratique pourra nous conduire à élargir notre hypothèse de développement de la maîtrise du lexique en direction de l'accès à la lecture, notamment du développement de la compréhension fine d'un texte, autrement dit de l'appétence à lire un texte littéraire, ou à entrer plus facilement dans un texte long.²¹ Il s'agit de développer la compétence ciblant le « lexiculturel », et d'ouvrir la représentation sémantique vers une représentation plus « souple »²² qui permette non seulement de comprendre à la réception le texte, mais aussi d'anticiper sur les possibilités de signification du texte. Car si on ne peut que suivre F. Rastier²³ dans son analyse des principes de l'analyse sémantique interprétative (« (iii) Le sens est fait de différences perçues et qualifiées dans des pratiques. C'est une propriété des textes et non des signes isolés (qui n'ont pas d'existence empirique). (iv) Le sens d'une unité est déterminé par son contexte. Le contexte c'est tout le texte : la microsémantique dépend donc de la macrosémantique. »), il faut bien aussi que ces réalisations soient possibles à l'intérieur de la circulation du sens entre partenaires de la communauté linguistique, et que le lecteur puisse re-construire les réseaux de signification inscrites dans et par le texte. C'est là que la théorie du polysème prend tout son intérêt et l'application didactique élaborée ici est d'outiller l'élève dans cette construction préalable.

Il s'agit d'aider à constituer du préconstruit qui entrera en résonance à la découverte du texte, là où l'étrangeté des significations pourrait faire barrage. Ainsi, est ce que le sens que l'élève attribue à « forêt » lui permet de comprendre la signification de « forêt » inscrite dans les romans de chevalerie ? La réflexion préalable sur le mot « aventure », y compris à partir de l'étymologie du mot permet d'ouvrir la représentation vers une signification plus riche en valeur symbolique. L'hypothèse est que la construction sémantique, adossée à une systématisation progressive de la notion même de polysémie, conduite en amont (sur certains mots clés) de la lecture peut développer la représentation symbolique, or la faculté de représentation symbolique est profondément nécessaire à l'entrée dans la lecture de textes constitués²⁴. C'est répondre à l'ambition de rendre l'élève capable de s'aventurer dans un texte où il rencontrera des représentations symboliques jusque là inconnues de lui. C'est choisir de faire retrouver des significations préalablement et méthodiquement apprises, plutôt que de miser sur une construction du sens à partir du contexte, démarche bien illusoire dans le cadre d'un texte littéraire.

²¹ Rastier, 2008.

²² « souple » opposé à « rigide » dans la description de la représentation sémantique (Kleiber, Bramaud du Boucheron, Florin...).

²³ Rastier, 2008.

²⁴ Rastier, 2006 : « une forme n'est pas une unité discrète, stable, identique à elle-même : loin de s'opposer à d'évasives substances, les formes sont des *figures* qui contrastent sur des fonds. » Les significations portées par les formes linguistiques, inscrites dans les textes sont soumises à des modifications complexes et évolutives au cours de l'œuvre, ce qui est beaucoup plus sensible lorsqu'on aborde la lecture d'œuvres intégrales.

L' « aventure » lexicale se poursuivra donc, avec comme projet d'outiller les élèves, quels qu'ils soient, pour entrer dans les pratiques d'écrit et l'appropriation de textes.

Pistes bibliographiques

- BEACCO J.-Cl, BOUQUET S., PORQUIER R. dir., 2004, *Niveau B2 pour le français. Un référentiel*, Conseil de l'Europe, Didier
- BEACCO J.-Cl. PETIT G., 2004, « Le lexique ordinaire des noms du dire et les genres discursifs » In *Langages* n°54, Larousse, Paris ”
- CALAQUE E, 1999, *Lire et comprendre : l'itinéraire de lecture* Edité par DELAGRAVE,
 - CALAQUE E., 2002, *Les Mots en jeux : l'enseignement du vocabulaire* par CRDP Grenoble
- CALAQUE E., DAVID J., 2004 , *Didactique du lexique Contextes démarches supports*, De Boeck
- CALAQUE E., GROSSMANN F., 2000, *Enseignement et apprentissage du vocabulaire, hypothèses de travail et propositions didactiques*, LIDIL n° 21, (LIDILEM- Université Stendhal)
- DAVID J., PAVEAU M.-A.; PETIT G., 2000, *Construire les compétences lexicales* , Le français aujourd'hui, n° 131, 128 p., (Contributions de : Patrick Borowski, Marie-Anne Paveau, Jacques David, Danielle Leeman, Serge Meleuc, Sandrine Reboul-Touré, Alise Lehmann, Fabienne Cusin-Berche, Marie-Hélène Porcar, Gérard Petit)
- FLORIN A., 1993, « Les connaissances lexicales des enfants à l'école primaire », *In* Romian H., (coord.), *Pour une didactique des activités lexicales à l'école*, Repères n° 8, pp. 93-112
- FLORIN A., 2007 « Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages » texte de la conférence donnée le 3 avril 2002 lors de la rencontre organisée en Seine St Denis, faculté de Bobigny, mise en ligne Novembre 2007 site BienLire,
- GALISSON R. et LERAT P., 1986, *Le poids des mots dans l'enseignement / apprentissage du F.L.E.*, Études de linguistique appliquée, n°67, Janvier-Mars 1986, Paris, Didier érudition
- GALISSON R. et PRUVOST J., 1999, *Vocabulaires et dictionnaires en FLM et FLE*, Études de linguistique appliquée, n°116, Octobre Décembre 1999, Paris, Didier érudition
- GALISSON R., 1981, *Image et usage du dictionnaires*, Études de linguistique appliquée, n°49, Juillet, Paris, Didier érudition
- GRIMALDI É., 2004, « Entrer par le mot dans l'étude de la langue : horizon épistémologique de la didactisation du lexique » *In Enseigner la Grammaire*, Cl. Vargas éd., P.U.P., p. 113-123
- GROSSMANN F., BOCH F., 2003, « **Production de textes et apprentissages lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments** », In Repères n°28 *L'observation réfléchie de la langue à l'école*,
- GROSSMANN F., PAVEAU M.-A.; PETIT G., 2004 *Le lexique : des modèles de développement aux modèles d'apprentissage* (Université Grenoble 3, LIDILEM) actes Colloque « Enseignement et apprentissage du lexique » ELLUG, Grenoble
- GROSSMANN F., PLANE S., 2008, *Lexique et production verbale : vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*, Presses Universitaires du Septentrion
- KLEIBER G., 1990 (a), *La sémantique du prototype*, Paris, P.U.F.
- KEIBER G., 1990 (b), « Sur la définition sémantique d'un mot : les sens uniques conduisent-ils à des impasses ? », *In* Chaurand J. et Mazière F. (éds) *La définition*, Paris, Larousse, Paris, P.U.F. pp. 125-148,
- KLEIBER G., 1992, "Mais qui est donc sur l'étagère de gauche ? ou Faut-il multiplier les référents ?", *In* Travaux de linguistique et de philologie n° XXX, pp. 107-148
- KLEIBERG., 1999., *La polysémie en question*, Lille, Presses du Septentrion
- LEHMANN A., 1988, « L'exemple et la définition dans les dictionnaires pour enfants », *In* Romian H., (coord.), *Pour une didactique des activités lexicales à l'école*, Repères n° 8, pp. 63-78
- LEHMANN A., MARTIN-BERTHET F., 1998, *Introduction à la lexicologie*, Paris, Dunod (*)
- MARTIN-BERTHET F., « Définitions d'enfants : étude de cas », *In* Romian Hélène (coord.), *Pour une didactique des activités lexicales à l'école*, Repères n° 8, pp. 113
- MAZIÈRE F., 1988, « Le mot, unité discursive. Pour une entrée dans la langue par le mot. » *In* Repères n° 8
- MAZIÈRE F., 1996, « Le mot au risque du dictionnaire. Sommes-nous tous des étrangers de la langue maternelle? », *In* *Du dire et du discours. Hommage à D. Maldidier*, LINX, numéro spécial, Paris-X. Nanterre.
- MORTUREUX M.-F., 1991, *La lexicologie entre langue et discours*, Paris, Sedes
- NIKLAS-SALMINEN, A., 1997, *La lexicologie*, Paris, Colin (*)
- PETIT G., 2005, « La représentation du verbe dans les manuels de français pour le primaire », In *Dyptique, Le verbe dans tous ses états*, Presses universitaires de Namur
- PLANE S., 2005, « Les activités définitionnelles au service des apprentissages lexicaux » CELTED Université de Metz –In *Pratiques* pp. 125-126, 115-118
- PICOCHÉ J., 1992*, *Précis de lexicologie française*, Paris, Nathan, coll. Nathan-Université, p. 191

- PICOCHÉ J., 1993*, *Didactique du vocabulaire français*, Paris, Nathan, coll. Nathan-Université, p. 206
- PICOCHÉ J., 1999, *Dialogue autour de l'enseignement du vocabulaire* dans *Études de linguistique appliquée* n° 116 – octobre – décembre 1999, pp. 421 à 434
- PICOCHÉ J., 2001, *L'outillage lexical* dans *Cahiers de lexicologie*, n° 78, 2001, 1, Hommage à Robert Galisson, (Ed. Champion,)
- PICOCHÉ J., ROLLAND J., *Dictionnaire du français usuel*, De Boeck
- PRUVOST J., 1999, « Lexique et vocabulaire : une dynamique d'apprentissage », *In Vocabulaires et dictionnaires en FLM et FLE, Études de linguistique appliquée*, n°116, Octobre Décembre 1999, Paris, Didier érudition p. 395-421
- RASTIER F., 2006, « Formes sémantiques et textualité » in *Langages*, n°163, p. 99-114
- RASTIER, F., 1989, *Sens et textualité*, Paris : Hachette
- RASTIER, F., 1990, « Signification, sens et référence du mot », *Hermès* (Aarhus), n°4, pp. 9-29.
- RASTIER F., 2008, « Entretien sur les théories du signe et du sens », *Texte !* [En ligne], Dialogues et débats, mis à jour le : 10/09/2008, URL : <http://www.revue-texto.net/>
- ROMIAN H., (coord.), 1988, *Pour une didactique des activités lexicales à l'école*, Repères n° 8, p. 230

* Edition épuisée, réédition sous la forme d'un CD intitulé *Enseigner le vocabulaire, la théorie et la pratique* septembre 2007 aux éditions Allouche

Elisabeth GRIMALDI
MCF Sciences du Langage
Université de Provence – IUFM AIX-MARSEILLE
UMR 7597