



HAL
open science

Le réemploi lexical

Anne Sardier

► **To cite this version:**

| Anne Sardier. Le réemploi lexical. Linguistique. 2010. dumas-00677668

HAL Id: dumas-00677668

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00677668>

Submitted on 9 Mar 2012

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

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

Université Stendhal
UFR Sciences du langage
LIDILEM, E.A. 609

LE REEMPLOI LEXICAL

Mémoire de Master
Didactique du français : langage et littérature.

Anne Sardier
Sous la direction de Francis Grossmann

Jury de soutenance : Cristelle Cavalla et Francis Grossmann
Septembre 2010

Je remercie vivement Francis Grossmann pour ses conseils toujours clairs et donnés avec bienveillance.

Je remercie également les enseignants qui m'ont ouvert leur classe pour leur accueil et leur disponibilité.

Sommaire

Introduction	4
1. État de la didactique du lexique.....	6
1.1. La place du vocabulaire dans les Instructions Officielles.....	6
1.1.1. Historique et place du vocabulaire : acquisition et accroissement.....	6
1.1.2. Séances spécifiques et enseignement diffus.....	7
1.1.3. Types de structures sur lesquelles travailler : des I.O. aux propositions des chercheurs..	9
1.2. Vers une perspective syntagmatique.....	13
2. Acquisition et réemploi.....	17
2.1. Essais de définition de la notion de réemploi.....	17
2.1.1. Les grands principes.....	17
2.1.2. Les différentes facettes de la notion de réemploi.....	19
2.1.2.1. Temps et répétition.....	19
2.1.2.2. Appropriation et approximations : une dimension notionnelle et référentielle.....	21
2.1.2.3. Intégration de la dimension textuelle : axe syntagmatique et contextualisation.....	24
2.2. Le réemploi : analyse des propositions faites aux enseignants dans différents manuels....	26
2.3. Vers une démarche renouvelée de l'enseignement – apprentissage du vocabulaire.....	32
3. Méthodologie mise en œuvre.....	35
3.1. Cadre méthodologique et principes des mises en œuvre.....	35
3.2. Descriptif et analyse des mises en œuvre.....	37
3.2.1. Réemployer des associations lexicales pour dire la peur en Grande Section.....	38
3.2.1.1. Descriptif de la démarche mise en œuvre.....	39
3.2.1.2. Compte rendu et analyse.....	41
3.2.2. Réemployer des mots polysémiques sans contre sens en CM 2.....	58
3.2.2.1. Descriptif de la démarche mise en œuvre.....	59
3.2.2.2. Compte rendu et analyse.....	61
3.2.3. Réemployer à bon escient différentes constructions verbales en classe de 6ème.....	78
3.2.3.1. Descriptif de la démarche mise en œuvre.....	79
3.2.3.2. Compte rendu et analyse de la mise en œuvre.....	80
Conclusion	86
Bibliographie.....	87
Annexes.....	89
Déclaration anti plagiat.....	100

Introduction

Un travail sur le vocabulaire s'est imposé notamment après la lecture du rapport d'Alain Bentolila (2007) sur l'enseignement du vocabulaire. A la suite de cette lecture, nous nous sommes en effet interrogés sur les éléments fondamentaux de l'enseignement – apprentissage du lexique¹. Cette interrogation a donné lieu à la création d'un groupe de travail sur ce point, à l'antenne d'Aurillac de l'IUFM d'Auvergne. Nous avons alors travaillé avec plusieurs professeurs maîtres formateurs, mais ce sujet nous est peu à peu apparu comme extrêmement proliférant, et il m'a alors semblé qu'une recherche plus systématique concernant l'enseignement – apprentissage du vocabulaire nous était nécessaire. Par ailleurs, le problème qui subsistait de manière récurrente pour les enseignants était celui du réemploi du lexique abordé en classe. Ainsi, après plusieurs mois de travail, ce point n'était pas éclairci, rien ne nous permettait d'envisager une didactique du vocabulaire prenant en compte le réemploi lexical. Notre travail se place ainsi dans cette perspective.

Suite aux recherches déjà effectuées sur l'enseignement – apprentissage du vocabulaire, il s'avère que des choix didactiques peuvent être pris qui permettraient de favoriser le réemploi. Certains aspects de l'enseignement – apprentissage du vocabulaire sont en effet déterminants pour permettre une appropriation des objets d'étude par les élèves. Ainsi en est-il du rôle incontournable des relations sémantiques et morphologiques structurant le vocabulaire. Mais nous avons déjà abordé ces points, sans pour autant en tirer pleinement satisfaction dans une perspective visant effectivement le réemploi. Or, les recherches effectuées sur le vocabulaire depuis quelques années mettent également en avant le rôle prépondérant d'une prise en compte de la dimension syntagmatique dans l'enseignement – apprentissage du vocabulaire.

Considérant ces éléments, et sans faire abstraction des relations sémantiques et morphologiques, notre hypothèse de travail est alors qu'une prise en compte de cette dimension syntagmatique dans l'enseignement du vocabulaire favoriserait le réemploi lexical. Ainsi, il s'agit de travailler avec les élèves le lexique dans son rapport aux autres éléments intervenant dans le discours. En effet, il nous semblait que tout travail sur le réemploi lexical doit également faire intervenir cette dimension discursive dans des situations de production donnant aux élèves l'occasion d'effectivement réemployer le vocabulaire abordé.

Il s'agit ainsi dans ce travail de mettre en œuvre des dispositifs permettant de prendre en compte

¹ Nous utiliserons les termes de *lexique* et *vocabulaire* comme synonymes, et nous ne distinguerons pas dans notre exposé l'ensemble des mots de la langue des mots disponibles pour les élèves, notre travail étant essentiellement orienté vers le réemploi par les élèves des mots qu'ils sont amenés à rencontrer.

ces dimensions syntagmatique et discursive dans l'enseignement – apprentissage du vocabulaire afin de favoriser le réemploi lexical.

Nous présenterons ainsi rapidement l'état de la didactique du lexique sur ces points en la mettant en relation avec les Instructions Officielles, nous établirons par là des principes concernant l'enseignement – apprentissage du vocabulaire ; après quoi nous tenterons d'apporter une définition du réemploi et des éléments déterminant une appropriation du lexique par les élèves, notamment les dimensions syntagmatique et discursive ; ainsi nous proposerons des mises en œuvre en classe valorisant ces axes de travail et nous analyserons alors la capacité des élèves à réemployer les mots ainsi étudiés. Enfin, il s'agira d'évaluer par là les dispositifs proposés au regard de notre hypothèse de travail.

1. État de la didactique du lexique

Depuis une dizaine d'années les réflexions sur l'enseignement – apprentissage du lexique se sont développées et ont donné lieu à une évolution de la didactique. Cette évolution entraîne des conséquences notamment dans les recommandations officielles.

1.1. La place du vocabulaire dans les I.O.

1.1.1. Historique et place du vocabulaire

Un rapide historique peut permettre d'envisager la place actuelle du lexique dans les Instructions Officielles. Ainsi, comme le fait remarquer Guy Legrand (2004) en analysant les programmes concernant l'enseignement du vocabulaire, nous pouvons percevoir des évolutions significatives dans les approches qui sont proposées aux enseignants. Dans son étude qui s'étend sur deux siècles d'Instructions Officielles, Guy Legrand relève d'ailleurs que les recommandations relatives à l'enseignement du vocabulaire n'ont cessé de croître depuis la fin du XIX^{ème} siècle.

En effet l'étude de la langue acquiert depuis une dizaine d'années une place de plus en plus importante dans les recommandations à destination des enseignants, la maîtrise de la langue et celle des discours « sont [ainsi] devenues depuis une décennie, les objectifs premiers définis par les *Instructions Officielles* » (Borowski, 2000 : 11) et par ailleurs le lexique devient prépondérant par rapport à la grammaire ou l'orthographe, il est alors considéré « comme l'outil de la langue devant faire l'objet de la plus grande attention » (Borowski, 2000 : 11).

Cependant, en 2008 « la hiérarchie des trois sous-matières [lexique, grammaire, orthographe] », selon les termes de P. Borowski (2000 : 11), évolue, avec une grande attention accordée à l'orthographe. Mais cela n'entraîne pas de désaffection du lexique, puisque les Instructions Officielles rappellent dans le Bulletin Officiel du 19 juin 2008 que « Tous les domaines d'enseignement contribuent au développement et à la précision du vocabulaire des élèves », et que « l'emploi du vocabulaire fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires ». Ainsi dès l'école maternelle « chaque jour [...] les enfant entendent des mots nouveaux » et il s'agit d'« enrichir le vocabulaire ». Nous pouvons ici remarquer que les préoccupations des Instructions Officielles à propos du lexique concernent l'accroissement et l'emploi d'un vocabulaire précis.

De même on retrouve cette attention accordée au lexique dans les derniers programmes du collège

présentés dans le B.O. hors série du 28 août 2008 : « Le travail sur le lexique est une préoccupation constante dans le cadre de l'enseignement du français au collège ».

Ainsi le vocabulaire a-t-il acquis une place de choix dans l'enseignement du français, notamment parce que ce travail sur le lexique permettra aux élèves d'accéder plus aisément à la compréhension des textes, tant en situation de lecture qu'en situation de production (ce qui constituera un des points de notre recherche).

Il est alors nécessaire de se demander quelles sont les orientations qui peuvent être adoptées pour mettre en œuvre de façon pertinente cet enseignement – apprentissage du lexique.

1.1.2. Séances spécifiques et enseignement diffus

Si l'on se penche à nouveau sur les recommandations officielles, nous pouvons relever plusieurs axes de travail concernant le vocabulaire.

Il est d'abord possible de remarquer que dans les B.O. hors série des 19 juin et 28 août 2008, l'enseignement – apprentissage du vocabulaire doit faire l'objet de séances particulières et définies. Ainsi, au cycle des approfondissements, il fait « l'objet de séances et d'activités spécifiques », et en 6ème, « il convient de développer des activités spécifiques autour du lexique ».

Mais le point le plus marquant des recommandations est la volonté d'accroissement du lexique. Ainsi, comme le note M.-A. Paveau (2000 : 21) à propos de ce qui se passe « hors l'école », « l'« enrichissement du vocabulaire » apparaît comme une notion définitoire de [son] apprentissage ». Or, il est possible d'étendre cette remarque à certaines recommandations faites pour l'école, ainsi le terme « extension » utilisé dans le B.O. du 19 juin 2008 (Ministère, 2008) que l'on peut rapprocher de celui d'accroissement. Ainsi pouvons-nous remarquer qu'une des préoccupations principales dans l'enseignement – apprentissage du vocabulaire concerne cet enrichissement. Mais, ne peut-on pas affirmer d'une certaine manière que cette préoccupation est aussi légitime ? En effet, les enseignants se posent aussi la question du lexique de base qui serait utile voire nécessaire à tout écolier, tout collégien. Du lexique des consignes au lexique technique de certaines disciplines scolaires, l'élève a besoin de posséder un certain bagage lexical, bagage qu'il sera alors amené à réemployer en situation de production. En effet, il est aussi vrai que l'objectif des enseignants est bien de permettre aux élèves de produire des énoncés plus riches d'un point de vue lexical, plus exacts aussi par là-même. Cet enrichissement peut donc être louable, s'il est envisagé non dans une perspective encyclopédique, mais dans une perspective didactique visant effectivement un réemploi du vocabulaire en situation de production.

Dans notre étude, notre intention n'est donc pas de minorer ce problème de l'accroissement du lexique, mais nous souhaitons montrer que pour permettre réellement un tel accroissement et donc le réemploi approprié du lexique étudié, certains choix didactiques sont déterminants. Ainsi, cet accroissement ne pourra s'effectuer qu'en passant par des activités de structuration et il sera indispensable de mettre en œuvre des situations explicites d'enseignement du vocabulaire. Ces situations devront également permettre une structuration du lexique de l'élève, pour viser aussi un développement de ce lexique. Il s'agira dans un deuxième temps seulement d'aller vers des situations de réemploi plus spontané. Ainsi accroissement et structuration ne s'opposent-ils pas, mais se combinent-ils pour permettre l'enseignement – apprentissage du vocabulaire ; il n'est donc pas d'accroissement sans structuration, même si l'on peut affirmer avec M.A. Paveau que cet accroissement ne doit pas être l'unique objectif de l'enseignement – apprentissage du vocabulaire.

Les I.O. mettent donc l'accent, comme nous le voyons, sur la nécessaire mise en œuvre de séances spécifiques concernant le vocabulaire.

Parallèlement, elles montrent aussi la nécessité d'un enseignement implicite du lexique. Ainsi, comme nous l'avons déjà remarqué, les programmes pour le cycle 3 réaffirment que « tous les domaines d'enseignement contribuent au développement et à la précision du vocabulaire des élèves. L'emploi du vocabulaire fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires ». En effet, comme le signale J.-C. Chabanne (2004), l'enseignement de la langue peut trouver sa place aussi dans les pratiques de lecture et d'écriture lors des moments de production ; or ces temps ne seront pas explicitement identifiés comme faisant partie de l'étude de la langue, mais le seront pourtant de manière implicite puisqu'il s'agira d'y recourir afin de comprendre et produire un discours. Ainsi existe-t-il un enseignement plus diffus du vocabulaire.

Il s'agit alors, comme le remarque Chabanne à propos de la grammaire, d'établir un juste équilibre entre des moments d'enseignement – apprentissage explicite et des moments durant lesquels l'enseignement sera plus diffus. Il semble d'ailleurs que ce soit ce que préconisent finalement les Instructions Officielles.

Par ailleurs, le Ministère rappelle dans le B.O. de juin 2008 que « l'acquisition du vocabulaire accroît la capacité de l'élève à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise et correcte à l'oral comme à l'écrit. ». Il faut donc relier le travail sur le vocabulaire aux autres disciplines puisqu'il est déterminant dans la compréhension des textes et du monde. Ainsi l'enseignement – apprentissage du vocabulaire est-il transversal et peut-il s'effectuer alors de manière plus diffuse, en dehors des moments explicitement dédiés au vocabulaire.

La nécessité d'un enseignement – apprentissage explicite dans des séances spécifiques semble donc

être reconnue, tandis que l'apprentissage implicite n'est pas non plus écarté. Nous pouvons même lire dans les recommandations dès l'école maternelle que « l'acquisition du vocabulaire exige des séquences spécifiques » ; sont d'ailleurs valorisées les activités « de classification, de mémorisation de mots, de réutilisation du vocabulaire acquis, d'interprétation de termes inconnus à partir du contexte ».

Néanmoins, comme le fait remarquer P. Borowski (2000 : 15), « l'enrichissement du vocabulaire n'implique pas de fait une accumulation pure et simple de mots nouveaux ». C'est précisément là que se situe le point central de la recherche dans la mesure où l'enjeu de cet enrichissement réside dans une appropriation des « mots nouveaux » par les élèves... C'est à ce propos aussi qu'il est important de se pencher sur les recommandations officielles pour comprendre le désarroi des enseignants concernant l'enseignement – apprentissage du vocabulaire. Car en effet, les I.O., si elles incitent à l'accroissement du vocabulaire des élèves, ne donnent pas d'éléments permettant le réemploi de ce lexique. Elles mettent essentiellement l'accent sur la nécessaire structuration d'un enseignement du vocabulaire.

1.1.3. Types de structures sur lesquelles travailler : des I.O. aux propositions des chercheurs

Nous remarquons alors que les *Programmes* de l'école et du collège de juin et août 2008 incitent à travailler principalement dans quelques grandes directions en émettant des recommandations quant aux contenus de ces séances explicites.

Ainsi, au cycle 3, l'étude du lexique « repose, d'une part, sur les relations de sens (synonymie, antonymie, polysémie, regroupement de mots sous des termes génériques, identification des niveaux de langue), d'autre part, sur des relations qui concernent à la fois la forme et le sens (famille de mots). Elle s'appuie également sur l'identification grammaticale des classes de mots », puis en 6ème « les approches de l'analyse du lexique sont diversifiées : familles de mots, morphologie, étymologie, évolution historique du sens d'un mot, dérivation et composition, champ lexical, champ sémantique, homophonie/homonymie, synonymie, antonymie, polysémie, niveau de langue ». Les recommandations pour le collège distinguent en outre les « domaines lexicaux » des « notions lexicales ». Nous pouvons cependant remarquer des évolutions concernant les structures sur lesquelles les Instructions recommandent de travailler avec les élèves. Ainsi, dans les derniers programmes pour le cycle 3, il est demandé aux enseignants de permettre aux élèves de « distinguer les différents sens d'un verbe selon sa construction ». Nous pouvons alors noter le lien qui apparaît

entre lexique et syntaxe, lien que nous commenterons plus loin. Mais cela n'apparaît encore que de manière très sporadique dans les derniers documents officiels.

Ainsi, il est possible de dire avec Guy Legrand (2004 : 25) que « les études de structuration proprement lexicales portent de manière très privilégiée sur quatre relations sémantiques et formelles de base (synonymie, antonymie, dérivation, thème ou champ lexical), sur une exploration du sens des mots par définition, parcours du champ sémantique, et, plus récemment, distinction du sens propre et du sens figuré, en relation avec les contextes, [...]. Des activités de classement confortent ces études ». Nous retrouvons dans le B.O. de juin 2008 les mêmes axes en ce qui concerne les compétences liées au lexique : « Acquisition du vocabulaire / Maîtrise du sens des mots / Les familles de mots / Utilisation du dictionnaire ».

Ainsi, compte tenu de ce qui a été dit plus haut, il s'agit donc de mettre en œuvre des séances spécifiques de vocabulaire qui porteront sur ces points. Les programmes insistent sur la nécessité de travailler le vocabulaire à partir de ces structures. Il s'agit donc bien de réaliser un enseignement – apprentissage structuré du lexique. Ce point est important car il fait l'objet d'un consensus. En effet, les didacticiens s'accordent pour mettre en avant l'efficacité d'un apprentissage fondé sur un enseignement structuré du vocabulaire. La question est de savoir de quelles structures l'on parle et donc sur quoi mettre effectivement l'accent.

Concernant précisément ces structures sur lesquelles faire porter l'enseignement – apprentissage du vocabulaire, les chercheurs et didacticiens présentent différents axes à privilégier. Car, comme le remarque M.-A. Paveau (2000 : 22) à propos des manuels qu'elle a analysés, en matière de vocabulaire il s'agit souvent d' « acquérir une culture par accumulation et non un savoir par compréhension », et c'est justement ce qui pose problème. Il faut donc se demander sur quels axes mettre l'accent pour éviter cela.

Si l'on étend notre analyse aux pratiques des enseignants et à ce qui apparaît dans les manuels scolaires, on remarque une prédominance de l'entrée morphologique en ce qui concerne le lexique. Il s'agit souvent de travailler avec les élèves les règles de formation des mots, même si cela n'exclut pas un recours au sens. Les manuels à destination des enseignants proposent ainsi souvent des séances qui ont pour objectif non l'acquisition et le réemploi du vocabulaire, mais plutôt l'orthographe lexicale... Les séances de vocabulaire sont alors déclinées autour des éléments entrant en compte dans la formation des mots. Ainsi en fin de cycle 3 des séances « Autour de la formation des mots » relevées dans le manuel *Étude de la langue CM2* ou en 6ème une leçon de vocabulaire intitulée « La formation des mots » dans *L'atelier du langage* et portant sur les affixes et la

composition, dans lesquelles nous ne trouvons pour ainsi dire pas de référence au sens, mais seulement une analyse morphologique du phénomène. Dans ces manuels, le sens des mots sera abordé à un moment de la progression ; le problème réside dans le fait qu'il ne l'est pas au moment où est travaillée la morphologie, donc il est quasiment impossible pour l'élève de relier les deux aspects du mot, sémantique et morphologique. Or il est primordial, dans une perspective de réemploi, que l'élève parvienne à combiner ces deux aspects du vocabulaire.

Sans pour autant faire abstraction de cette étude morphologique, car, comme le rappelle E. Calaque (2000 : 25), « l'analyse sémiotique constitue [...] une base de travail indispensable dans l'enseignement du lexique, car elle se fonde sur la réalité de la langue en tant que système de formes et de significations », il semble important d'orienter aussi la didactique du lexique dans d'autres directions.

En effet, comme le rappelle Calaque, le mot, qui s'articule à la langue et au discours, présente un double statut, à la fois sémiotique et sémantique. Il sera donc nécessaire de prendre en compte ce « double statut ». En conséquence, dans les mises en œuvre proposées aux enseignants, nous devons proposer aux élèves une approche à la fois morphologique et sémantique des unités lexicales, mais nous devons également considérer ces mêmes unités à l'échelle du discours. Dans une perspective de réemploi, il faut en effet que l'élève construise et structure son lexique interne, mais il est également nécessaire qu'il le réinvestisse en situation de production, notamment en discours. Ce n'est qu'alors que le réemploi pourra d'ailleurs être évalué.

Par ailleurs, d'autres chercheurs et didacticiens accordent une prédominance au sens et à la relation de sens entre les mots, ce que Ph. Vancomelbeke (2004 : 35) appelle « la relation sémantique comme clef de voûte » de l'enseignement – apprentissage du vocabulaire. Cette perspective est fort intéressante en didactique car elle permet en effet de structurer dans l'esprit de l'enfant les apprentissages liés au vocabulaire. On retrouve là l'intérêt des grilles sémiques par exemple. Lors du travail que nous avons mené avec les enseignants², cet aspect est ressorti comme étant un des éléments essentiels de l'acquisition du vocabulaire. Cela permet de montrer aux élèves que les mots s'inscrivent en effet dans un système et qu'ils ne vont pas seuls, qu'ils n'acquièrent finalement de sens que les uns par rapport aux autres. Les enseignants remarquent alors que l'accent mis sur ces relations sémantiques permet aux élèves de mieux structurer mentalement leur lexique.

Ainsi par exemple, pour tenter de catégoriser des séances autour du vocabulaire dans l'objectif de produire un document à l'usage des professeurs des écoles, avaient été distingués deux grands types

² Coordination d'un groupe de production sur l'enseignement du vocabulaire, IUFM d'Auvergne, antenne d'Aurillac, 2008 – 2010.

de séances. D'une part celles portant sur ce qui a été identifié comme des relations sémantiques de base et qui étaient axées sur les rapports d'identité et altérité (synonymie, co-hyponymie, opposition). D'autre part celles portant sur ce qui avait été appelé « des relations sémantiques davantage référentielles » portant, elles, sur les liens agent / action, par exemple. Ce travail réflexif sur l'enseignement – apprentissage du vocabulaire s'est alors vite révélé proliférant et cette classification parfois lacunaire, notamment lorsqu'il était question du réemploi lexical, mais cela a néanmoins bien posé la nécessité de construire un enseignement structurant le lexique interne des élèves. Et n'est-ce pas justement cette structuration intellectuelle qui permet ensuite un possible réemploi du vocabulaire ? La question de la pertinence d'une approche qui structurerait le lexique de manière thématique s'est alors posée. En effet, cet aspect référentiel est souvent celui que l'on retrouve majoritairement avec les élèves qui entrent dans la langue. Mais, comme le fait remarquer D. Leeman (2000), tout en reconnaissant l'intérêt d'une approche thématique du lexique, l'écueil principal d'un tel choix est qu'il pourrait impliquer que le lexique apparaisse aux élèves comme uniquement référentiel. Ainsi, la question des éléments à mettre en valeur pour favoriser le réemploi restait posée, le seul accent mis sur les relations sémantiques dans des séances spécifiques n'étant bien entendu pas suffisant.

Nous pouvons cependant avancer que ces deux axes d'enseignement – apprentissage du vocabulaire se complètent. Il est donc nécessaire de mettre l'accent sur cet aspect référentiel, mais aussi sur les liens qu'entretiennent entre eux les éléments du lexique.

Par ailleurs, considérant ce rapport au monde, G. Petit (2000 : 55) définit la notion d'Unité Lexicale comme « toute séquence qui [...] entretient une relation stable et récurrente avec un élément du réel, qui nécessite un apprentissage et une mémorisation, c'est-à-dire qui ne présente pas une signification accessible uniquement par décomposition du signifiant ». Pourtant, les élèves ont parfois des difficultés à se représenter ce contenu sémantique des unités lexicales car ils ne possèdent pas de représentation du concept auquel il est fait référence. Le seul travail sur les relations référentielles n'est donc pas suffisant. Ainsi, la remarque de G. Petit nous amène-t-elle à nous questionner sur ce problème de conceptualisation comme nous le verrons dans les séances que nous avons mises en œuvre. Les élèves peuvent ainsi accéder au sens premier de certaines unités lexicales, sans les comprendre en contexte car elles peuvent alors faire référence à des concepts abstraits qu'ils ne maîtrisent pas. Il s'agira donc de mettre en œuvre des situations leur permettant aussi de s'appropriier ces-dits concepts.

Cela nous amène donc à envisager la construction de la référence dans le discours car c'est là que l'unité lexicale prend tout son sens. Cette difficulté de conceptualisation est d'ailleurs relevée par E. Calaque (2000). Nous pouvons cependant dire que cela n'implique pas de refuser toute

« décomposition du signifiant », c'est-à-dire toute analyse morphologique. Sans doute est-il alors possible, sans pour autant évincer une nécessaire approche morphologique, de passer de séances où l'on construit la référence en discours à des séances où, pour structurer cet apport lexical, on analyse les unités lexicales en prenant en compte les combinaisons apparaissant sur l'axe syntagmatique. Cette structuration basée sur les combinaisons pourrait alors consolider les nouvelles acquisitions et permettre ainsi le réemploi. Nous envisageons donc des situations d'enseignement – apprentissage du lexique où l'ensemble de ces éléments puisse être pris en compte.

Ainsi nous pouvons aussi noter qu'il est possible, sinon nécessaire, d'aborder l'enseignement – apprentissage du lexique également sous cet angle syntagmatique.

Or nous remarquons plutôt, comme nous l'avons exposé, une prédominance de la morphologie, même si l'importance de la « relation sémantique comme clef de voûte » est reconnue. De plus, cet accent porté à la morphologie s'effectue souvent au détriment de la perspective syntagmatique. C'est pourquoi nous ne mettons pas ici l'accent sur l'axe morphologique de l'enseignement du lexique, sans toutefois nier son intérêt.

1.2. Vers une perspective syntagmatique

D'autres auteurs rappellent à ce sujet l'importance des actants dans l'acquisition du vocabulaire. Ainsi, après avoir constaté que les problèmes de compréhension de texte viennent souvent de difficultés en vocabulaire, David, Dubois, Fayol et Rémond (2000 : 127) proposent-ils un travail à partir de la « structure actancielle » des mots, notamment les mots fortement polysémiques tels *être*, *rendre*, *haut*... Il s'agit alors « d'analyser les sens possibles, parfois très éloignés, d'un même mot, en fonction des actants qui l'accompagnent ». Les auteurs remarquent alors qu'une étude à partir des actants impliqués dans les constructions est judicieuse ; elle entraîne d'ailleurs un travail sur les constructions syntaxiques qui apparaissent alors, puisque le sens de ces mots polysémiques est déterminé par la construction syntaxique dans laquelle ils vont être employés. Nous revenons donc à l'importance d'un travail sur l'axe syntagmatique... David, Dubois, Fayol et Rémond opposent de ce fait les structures transitives directe et indirecte à partir des sens de *défendre* dans les phrases « *la police défend aux enfants d'écrire sur les murs* » et « *la police défend les enfants contre les dealers* », les sens de *défendre* dans ces deux cas venant des actants présents dans ces constructions. Il s'agirait alors de travailler avec les élèves sur les structures actanciennes de certains

mots en contexte afin qu'ils en saisissent mieux les sens et donc puissent mieux se les approprier. Travailler ainsi sur les verbes polysémiques par exemple peut donc permettre à l'enseignant d'explicitier le rôle des actants présents dans l'énoncé pour en amorcer la désambiguïsation, le professeur pourra mettre en valeur l'organisation syntaxique, comme c'est le cas dans l'exemple précédent, ou bien la nature référentielle des actants. En effet, si l'un des actants présente un référent de nature abstraite, le sens du verbe évolue et devient largement métaphorique. Dans notre perspective, il s'agit de montrer explicitement cela aux élèves pour qu'ils puissent se saisir de procédures (par exemple changer la nature référentielle de l'un des actants) leur permettant de réemployer des mots polysémiques selon différents sens et leur permettant de les désambiguïser en situation de compréhension. Dans ce cas, les élèves s'approprient effectivement les différents sens d'un mot, et ils ont alors la possibilité de les réemployer en situation de production.

Nous pensons alors qu'une démarche mettant explicitement en valeur d'une part les relations sémantiques entre les mots, d'autre part leurs relations syntaxiques, favoriserait le réemploi lexical. Il s'agit donc bien de combiner un travail sémantique à un travail d'ordre syntagmatique.

L'étude du vocabulaire se trouverait alors liée à la grammaire, ce qui éviterait que la didactique du lexique reste prisonnière « du cloisonnement entre vocabulaire et grammaire, et d'une entrée lexicale centrée sur le mot » (Chanfrault – Duchet, 2004 : 103). En conséquence, il s'agit de penser aussi une approche du vocabulaire qui serait menée conjointement à celle de la syntaxe car d'une part cet accent mis sur les combinaisons révèle aux élèves un grand nombre de possibles lexicaux, d'autre part l'explicitation des liens unissant les mots leur permet de développer des procédures d'association qu'ils pourront réinvestir.

C'est pourquoi dans une des mises en œuvre que nous proposons et que nous analyserons, nous avons aussi choisi de travailler explicitement sur certaines combinaisons lexicales. Notre souci n'est pas alors d'étudier avec les élèves les expressions figées qui sont par essence non combinatoires, sauf si, considérées comme des unités lexicales, elles se combinent elles-mêmes à d'autres éléments... Nous souhaitons davantage montrer aux élèves que certains mots s'accordent particulièrement pour exprimer la peur par exemple, puisque c'était le cas à partir des albums que nous avons exploités, afin d'établir un champ plus large de combinaisons possibles et de réfléchir à partir de là aux mots à associer, qu'on peut « mettre ensemble », comme l'a dit un élève, pour exprimer la peur.

Nous pensons dès lors qu'un tel travail explicite sur ce champ lexical et sur les mots à associer pour l'exprimer, permettra aux élèves de mieux s'approprier ces combinaisons pour ensuite les réemployer en situation de production.

Ainsi le travail prenant en compte l'axe syntagmatique est-il combiné à une perspective sémantique

indispensable pour les élèves qui doivent, comme nous l'avons signalé, se représenter le concept abordé pour pouvoir s'approprier les mots étudiés.

Néanmoins, ce travail sur l'axe syntagmatique et sur les combinaisons possibles pose aussi la question des normes à partir desquelles il sera envisageable ou non de produire différentes associations. Comme nous le verrons dans les productions des élèves, ce travail axé sur les combinaisons de certains mots entre eux va en effet poser le problème de ce qui est possible et de ce qui ne l'est pas. Ainsi par exemple, il ne sera pas possible d'associer à n'importe quel verbe des mots abstraits pour en faire évoluer le sens. Certaines associations se font, d'autres non et cela doit être dit dans l'enseignement du lexique au risque d'entraîner de fausses représentations quant à la production des combinaisons acceptables.

Toutes ces conceptions ont bien sûr des conséquences sur l'enseignement. Ainsi, il s'avère qu'une trop grande importance accordée à l'aspect morphologique ne permet pas de mettre en œuvre des séances d'acquisition du vocabulaire, mais plutôt des séances qui deviennent des leçons d'orthographe, comme nous l'avons noté. La limite entre orthographe et vocabulaire n'est alors d'ailleurs pas toujours facile à concevoir pour les enseignants. Il est même possible de se demander dans quelle mesure ces séances participent réellement à la mémorisation, à la compréhension et au réemploi du vocabulaire. Néanmoins, comme nous l'avons remarqué également, il est important de ne pas négliger le fait que ces structures morphologiques sont constitutives du lexique, il sera donc impossible de les oublier. Il serait même non pertinent de ne pas les prendre en compte. Il s'agit plutôt de ne pas baser les séances de vocabulaire sur ces seuls éléments et de considérer aussi les constructions à l'échelle des syntagmes.

Nous pouvons donc dire avec E. Calaque (2000) qu'il faut prendre en compte la dualité du lexique. En effet, il s'agira de considérer le vocabulaire à la fois dans son aspect morphologique et dans son aspect sémantique et il faudra aussi montrer comment ces variations de forme et de sens peuvent s'envisager en relation avec les autres éléments de la phrase, du discours.

C'est précisément sur ces points que se questionnent les enseignants. Et notamment sur la place à accorder à tel ou tel aspect du vocabulaire. S'ils suivent les manuels, ils retrouvent essentiellement une perspective morphologique, ou du moins, le sens et la forme sont-ils rarement mis en relation de manière effective. Ainsi est-il fréquent dans les manuels que le premier chapitre concernant la rubrique « vocabulaire » traite de ses aspects morphologiques et les chapitres suivants de ses aspects sémantiques, dans l'ouvrage *Étude de la langue, CM2* « Autour de la formation des mots » précède d'ailleurs la partie intitulée « Autour du sens ». Or cela n'est pas satisfaisant, car comme les

enseignants le remarquent eux-mêmes, cela ne suffit pas pour structurer le vocabulaire chez les élèves. En effet, s'il s'agit de se baser sur les structures constitutives du lexique pour l'enseigner, en ce qui concerne l'apprentissage les élèves devront structurer mentalement leur propre lexique, et l'enseignant aura à les y aider. Or pour cela, la seule entrée morphologique n'est pas suffisante. D. Leeman (2000) remarque d'ailleurs que les grandes notions qui structurent l'enseignement du lexique se situent sur l'axe paradigmatique au détriment de l'axe syntagmatique. Ainsi, comme nous l'avons montré, il faut prendre aussi en compte les relations sémantiques au sein de la phrase et travailler alors sur l'axe syntagmatique.

Ces remarques nous amènent alors à dire qu'il s'agit donc de mettre en œuvre un enseignement du vocabulaire qui, sans oublier la morphologie, met l'accent sur les relations sémantiques, ce qui pourra aussi permettre aux élèves de recourir aux structures actanciennes des mots, notamment les plus polysémiques, source de difficultés d'emploi et de compréhension. Il s'agira ainsi de se référer aussi aux constructions syntaxiques dans lesquelles sont employés les mots, et de ce fait il faudra réfléchir à une didactique du vocabulaire qui ne prendrait pas le mot comme unique entrée... Il nous semble en effet qu'une perspective didactique pertinente et envisageable pour les enseignants consisterait en un modèle d'appropriation beaucoup plus nuancé, mettant en avant l'intérêt d'un travail sémantique, morphologique et syntagmatique.

Ainsi, en prenant en compte cet état de la didactique du lexique, il peut être possible de tenter de définir à présent les éléments fondamentaux de l'appropriation et du réemploi lexical.

2. Acquisition et réemploi

2.1. Essai de définition de la notion de réemploi lexical

2.1.1. Les grands principes

Comme le remarque G. Legrand (2004 : 28) d'après les Instructions Officielles, les élèves doivent disposer d'un « vocabulaire actif suffisant et en accroissement ». On retrouve par rapport au réemploi différentes dénominations qui ont finalement toutes la même direction. Ainsi G. Legrand (2004 : 28) recense-t-il en 1978 les termes « vocabulaire réemployé par les élèves », en 1980 « vocabulaire actif », en 2002 « vocabulaire disponible ». En 2008 nous pouvons retrouver dans le B.O. du 19 juin (Ministère, 2008), des termes tels « l'utilisation de mots nouveaux » ou « l'emploi du vocabulaire », ou encore « utiliser à bon escient des termes... ». Par ailleurs, s'il est possible de trouver dans les programmes des indications sur les structures à partir desquelles enseigner le lexique, il est difficile de rencontrer dans les Instructions Officielles des recommandations didactiques concernant le réemploi, si ce n'est qu'il doit exister. Ainsi, considérant toujours le B.O. du 19 juin 2008, pouvons-nous lire que « l'emploi du vocabulaire fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires », ou que les élèves « sont entraînés à rédiger, à corriger et à améliorer leurs productions en utilisant le vocabulaire acquis [...] ».

Pour ce qui concerne les recommandations relatives au collège, V. Bonnet (2004 : 36) remarque que parmi les quatre principaux objectifs proposés en ce qui concerne le vocabulaire en 1996, nous retrouvons le fait de « faire réemployer les mots à l'oral et à l'écrit en faisant varier les contextes ». Puis, dans le Bulletin Officiel du 28 août 2008 (Ministère, 2008), il est possible de lire à propos du vocabulaire qu'il faut « favoriser son acquisition », ou que « le programme fixe, d'année en année, les notions et les domaines dont l'élève doit s'approprier le lexique ». Donc, comme pour les recommandations relatives à l'école primaire, fort peu de données didactiques sont apportées relativement aux moyens à mettre en œuvre pour permettre le réemploi. Ce point constitue un réel manque en didactique du lexique et les enseignants, en formation initiale et continue, ne cessent de questionner sur cet aspect de l'enseignement du lexique.

Aussi Renée Léon (1998) a-t-elle tenté de fixer différents axes à considérer concernant l'acquisition du vocabulaire. Elle affirmait alors en 1998 que l'appropriation d'un mot s'effectuait dans plusieurs directions. Acquérir des mots signifiait :

- les identifier à l'oral en situation d'écoute,

- les lire (silencieusement, haute voix)
- les définir,
- les réemployer en contexte (oral et écrit)
- les orthographier,
- les analyser grammaticalement : nature et fonction.

On remarque d'ailleurs que les enseignants des petites classes affirment la nécessité de cette prise de contact articulatoire et phonétique avec le mot. Et ils utilisent pour cela divers types de jeux qui ont pour objectif une appropriation sonore et physique du mot. Le recours à cette mémorisation auditive est d'ailleurs repris par M.-F. Chanfrault – Duchet (2004).

Néanmoins, il est aussi admis que cela ne saurait suffire. D'ailleurs, R. Léon elle-même présente d'autres éléments déterminants tels la définition, le réemploi « en contexte »... Elle y ajoute également des compétences d'ordre orthographique et grammatical. Cependant, comme nous l'avons déjà noté, il semble qu'une trop grande attention portée à ces éléments aboutisse en réalité à travailler orthographe et grammaire, mais non à mettre l'accent sur le réemploi effectif des mots par les élèves. En revanche, le quatrième point de la définition donnée par R. Léon demande à être éclairci car il constitue le point central de l'appropriation. Par ailleurs, il manque dans cette définition donnée par R. Léon les aspects sur lesquels travaillent les linguistes et qui concernent l'ensemble des structures du lexique. Il serait un peu rapide de dire que, après avoir entendu le mot, l'avoir lu et dit, l'élève pourrait le réemployer... Il manquerait là tout un travail systématique concernant les structures et combinaisons du vocabulaire, comme nous l'avons noté en première partie. Ainsi s'agit-il de se questionner sur l'influence de la dimension syntagmatique dans le réemploi lexical puisque nous pensons que cet élément est déterminant dans l'appropriation du lexique et qu'il est peu mentionné dans les recommandations et manuels à destination des enseignants.

Il faut pour cela définir clairement les éléments intervenant dans le réemploi des mots qui sont sensés avoir été étudiés en classe. La question récurrente des enseignants concerne en effet cette appropriation du vocabulaire par les élèves, ils disent d'ailleurs combien ils sont démunis par rapport à ce problème du réemploi.

Il existe, on l'a rappelé, deux paradigmes explicatifs de l'appropriation du lexique, liés soit à ses structures soit à son emploi discursif en situation de communication. Les exercices structuraux ont eu d'ailleurs largement leur place dans l'enseignement. Ils paraissent importants dans la mesure où ils permettent un réemploi contextualisé, dans des séances bien ciblées, du lexique étudié. Mais on en perçoit les limites quand il s'agit de réemployer le vocabulaire dans un autre contexte. Or cette

compétence du réemploi en contexte est implicite dans les I.O. de l'école au collège et le problème des exercices souvent pratiqués n'est pas tant la répétition, qui peut avoir sa place dans l'enseignement, que le fait que lorsque l'on change de contexte, cela ne fonctionne plus... Il manque alors aux élèves des procédures leur permettant de s'approprier effectivement le lexique afin de le réemployer spontanément en situation de production, c'est-à-dire en situation de discours.

Il semble ainsi que les définitions et mises en œuvre du réemploi ne soient que parcellaires, il faut y rajouter l'importance de la variable temporelle, l'incidence d'une dimension notionnelle et référentielle du lexique, ainsi que l'influence déterminante de l'explicitation des relations syntagmatiques.

2.1.2. Les différentes facettes du réemploi

2.1.2.1. Temps et répétition

Dans ce processus d'appropriation, l'un des premiers aspects à considérer est la notion de temps. On ne peut en effet penser que le vocabulaire sera réemployé spontanément par les élèves s'ils le réemploient uniquement dans des séances proches de la première séance d'étude et prévues à cet effet. Les enseignants ne relèvent d'ailleurs pas toujours de problème particulier concernant ces séances présentant un dispositif didactique proche des séances initiales et dans lesquelles les élèves savent qu'il faut réemployer tel ou tel mot ou expression. Néanmoins nous ne contestons certainement pas la nécessité de telles séances, comme nous l'expliquerons par la suite. Nous disons simplement qu'il n'est possible de considérer le réemploi que dans la durée. Par réemploi nous entendons ainsi le fait que l'élève aura suffisamment intégré le mot en question pour l'utiliser à bon escient sans se dire qu'il est dans une situation construite exprès pour cela, il s'agira bien d'un emploi décontextualisé, d'un emploi que l'on pourrait qualifier de spontané. Or ce réemploi spontané demande du temps, le temps pour l'élève de mettre en lien le mot nouveau au lexique déjà acquis, le temps de rendre ce mot nouveau disponible.

Se pose alors la question de cette intégration du mot au lexique déjà présent chez les élèves... Car, comme le rappelle E. Calaque (2000 : 29), « l'apprentissage du vocabulaire implique un processus d'intériorisation par lequel le sujet s'approprie les mots ».

On pourrait reprendre ici le terme de *germination* utilisé par J.C. Chabanne (2001). Ainsi J.C. Chabanne remarque-t-il que l'apprenant utilisera d'abord des éléments du discours de l'autre, qu'il

s'appropriera le vocabulaire en construisant un discours qui est d'abord issu du discours collectif. Un temps s'écoule donc entre le moment où l'apprenant va utiliser le mot du discours de l'autre, utiliser parfois aussi des syntagmes (ce qui nous rappelle l'importance d'une approche aussi syntagmatique...), et le moment où il l'emploiera de manière beaucoup plus spontanée. Il faudra donc retenir ce fait en didactique afin de pouvoir mettre en œuvre des séances qui seraient d'abord des répétitions puis des séances dans lesquelles l'emploi du lexique pourrait être justement plus spontané. On peut dire d'ailleurs comme S. Cèbe, R. Goigoux et S. Thomazet (2003 : 6) lors de leur travail sur l'enseignement explicite de la compréhension, que la didactique de l'appropriation du lexique aussi sera « affaire de « répétition sans répétition ». Afin que les élèves intègrent de nouvelles unités lexicales au vocabulaire déjà disponible, l'enseignant devra donc construire une progression respectant ce principe de « répétition sans répétition ». Pour ce qui concerne le réemploi lexical, cela implique de travailler d'abord explicitement avec les élèves les notions concernées, il faudra ensuite revenir sur ces mêmes notions dans des séances dont le dispositif sera proche de celui mis en œuvre au début du travail. Il s'agit par là de permettre à l'élève de s'imprégner d'un lexique nouveau, mais cette imprégnation ne doit ici rien au hasard, elle est tout à fait organisée par l'enseignant et fait partie de la didactique du réemploi. Par la suite, l'enseignant s'attachera à proposer aux élèves des situations didactiques de plus en plus éloignées de la situation initiale, ce qui permettra aux élèves de tenter des réemplois dans des contextes différents, de tester en quelque sorte des décontextualisations et recontextualisations, de tâtonner, comme nous le verrons plus loin. Ainsi, pour définir cette notion de réemploi, il faudra de tenir compte de la nécessité d'une certaine répétition qui va dès lors se situer à plusieurs niveaux. D'une part, il s'agit d'une répétition dans les mises en œuvre pédagogiques comme nous venons de l'exprimer, d'autre part d'une récurrence organisée de certains mots ou expressions qui provoquerait une imprégnation nécessaire. Ainsi, afin d'établir des séances ayant pour objectif principal le réemploi lexical, il faut tenir compte de cette nécessaire répétition. Les mises en œuvre ne devront s'éloigner que progressivement de la situation pédagogique de départ. De ce fait, dans un premier temps, les élèves seront dans une situation connue dans laquelle il leur sera demandé d'avoir recours à un certain vocabulaire. Puis, progressivement, les situations vont évoluer pour proposer des possibilités de réemploi de ce même vocabulaire ; ce n'est qu'alors qu'il sera envisageable d'évaluer l'appropriation d'éléments lexicaux nouveaux par les élèves, et c'est là qu'il est possible de parler de « répétition sans répétition » dans la mesure où les situations didactiques s'appuient sur un lexique dont les élève s'imprègnent progressivement aux cours des séances proposées par l'enseignant. Ainsi cette répétition des situations pédagogiques proposées, vient se doubler d'une répétition du lexique lui-même. En effet, il va falloir également permettre à l'élève d'entendre et réentendre, lire

et relire, dire et redire, dans divers contextes, les nouveaux mots ou expressions qui lui sont soumis. Puis, au cours des séances de vocabulaire, il devra à son tour s'entraîner à employer et réemployer dans divers contextes de production ces mots ou expressions.

Certes, cette répétition revêt certainement un caractère artificiel, notamment dans les premières séances, où l'élève devra finalement répéter le mot dans une situation quasiment similaire à la situation inductrice. Néanmoins, il semble nécessaire d'en passer par ce contact tout à fait explicite avec le vocabulaire afin que l'élève s'approprie de nouveaux éléments lexicaux et qu'il puisse les réutiliser spontanément par la suite. Ainsi, par la force des choses, cette notion de réemploi sera affaire de répétition, en effet, et donc de temps...

Par ailleurs, comme le note J. David (2000) il existe un décalage temporel entre le moment où l'apprenant pourra réutiliser un mot en compréhension et en production. En effet, le recours au lexique en production demande davantage de temps. Cela peut d'ailleurs nous amener à distinguer un lexique de compréhension et un lexique de production. Bien entendu cette distinction n'implique pas que ces deux lexiques soient finalement séparés, mais que les enseignants aient conscience de cette dualité afin d'articuler ensuite dans l'enseignement – apprentissage le recours à ces deux lexiques. En didactique cela peut donc permettre de travailler le vocabulaire plutôt dans des séances liées à la lecture (de divers types d'écrits et dans diverses disciplines bien entendu), mais aussi dans des séances plus spécifiques qui auront un objectif de production. Cela sera à retenir lors de nos propositions didactiques. Le rôle de la production dans l'acquisition et le réemploi du lexique sera ainsi déterminant. En effet, l'objectif finalement sera, comme nous l'avons noté en début de travail, que les élèves parviennent à construire des productions plus riches d'un point de vue lexical, qu'ils parviennent aussi, en conséquence, à des productions rendant compte de manière plus exacte de ce qu'ils veulent exprimer. Et nous retrouvons ainsi les recommandations des Instructions Officielles concernant l'accroissement et la précision du vocabulaire.

2.1.2.2. Appropriation et approximations : une dimension notionnelle et référentielle

Par ailleurs, cette variable temporelle se double d'une variable conceptuelle. Ce point est crucial lorsque le référent est abstrait par exemple et que l'élève doit alors souvent se construire le concept représenté. En effet, comme nous l'avons exprimé, il s'agit pour l'apprenant d'intégrer un mot nouveau à ses connaissances lexicales, afin de le réemployer. E. Calaque (2000 : 21 – 22) a très bien

expliqué ce phénomène en disant que « pour qu'il y ait appropriation , il faut que ce qui est donné à apprendre et à comprendre soit reçu, (re)construit, puis enfin intégré dans le lexique interne du sujet. Le problème est de trouver un point d'ancrage permettant d'**intégrer les apports extérieurs au lexique interne des élèves** [...] ».

Cette remarque nous amène ainsi à prendre en compte ce « lexique interne des élèves ». Là se situe sans doute une variable difficilement maîtrisable dans l'enseignement. En effet, certains sujets auront beaucoup moins de difficultés que d'autres à intégrer un mot nouveau à leur lexique, car celui-ci étant déjà étendu le nouveau mot pourra trouver sa place dans ses relations par rapport aux autres, et ils n'auront pas non plus de difficultés à se représenter le concept concerné. Se pose ainsi le problème d'une certaine subjectivité dans l'apprentissage du lexique. Il est en effet un élément qui échappe à l'enseignant : le vocabulaire déjà acquis hors l'école par l'élève. Or, si l'on considère que le processus de germination est aussi lié au fait qu'un mot nouveau viendra s'agréger en quelque sorte au lexique déjà présent, celui-ci est donc un élément important du processus d'appropriation. Il est une variable à considérer, anticiper, mais bien difficile à neutraliser... Là se situe aussi un enjeu important de l'acquisition du vocabulaire et de son accroissement pour permettre une structuration plus efficiente dans l'esprit de l'élève.

Cette subjectivité est aussi liée à la dimension notionnelle et référentielle du lexique, très importante pour les apprenants, comme nous l'avons expliqué en première partie. Or, s'il est admis que le lexique déjà acquis, variable selon les individus, joue un rôle dans l'appropriation ; le sens que chacun attribuera à tel ou tel mot sera forcément à discuter, en fonction des références des uns et des autres, afin d'aboutir à un certain consensus. Cela entraîne aussi des tâtonnements de la part des élèves, des associations parfois douteuses (comme nous le verrons dans les mises en œuvre que nous avons proposées en classe) qu'il ne faut pas évincer ; il s'agit plutôt de travailler avec les élèves sur les combinaisons possibles, recevables, d'un point de vue sémantique bien sûr, mais aussi d'un point de vue culturel (et montrer alors que certaines associations ne se font pas...).

Ainsi, J.C. Chabanne (2001) remarque qu'en matière de réemploi, l'important ne réside pas dans des leçons de vocabulaire durant lesquelles les élèves seraient amenés à apprendre, accumuler, des mots, mais plutôt dans le fait qu'il s'agisse pour l'apprenant de s'approprier ces nouveaux outils linguistiques afin de pouvoir y recourir pour penser, pour dire et donc agir sur l'autre, dans un espace discursif collectif.

Or pour cela, il est nécessaire que l'élève ait une représentation du concept auquel le mot fait référence. On remarque en effet fréquemment que l'élève ne parvient pas à mobiliser un mot parce qu'il ne se fait pas une représentation claire du concept auquel il est référé. E. Calaque (2000 : 23) a bien montré l'importance de cet aspect dans l'acquisition et l'emploi du vocabulaire, elle explique

d'ailleurs que « la signification des mots évolue et se construit progressivement en relation avec la maturation de la pensée conceptuelle ». On pourrait rajouter, dans le cadre de notre étude, que le réemploi du mot, et non plus seulement sa signification, est également déterminé par ce recours au concept. D'ailleurs, E. Calaque rajoute bien que le seul aspect référentiel du mot ne permettra pas forcément la création mentale d'un concept sur lequel s'appuiera l'appropriation de la signification notamment. Ainsi, pour permettre une conceptualisation, il faudra proposer aux élèves des situations qui leur posent un problème qui ne pourra lui-même être résolu que par formation du concept... Il s'agit donc, comme le rappelle E. Calaque (2000 : 24) de prévoir « des démarches favorisant une interaction entre pensée, langage et action ».

Ainsi nous revenons à l'idée que l'acquisition du lexique et son réemploi sont tout à fait liés à la structuration de la pensée comme le relevaient les enseignants eux-mêmes lors de notre travail sur l'enseignement du vocabulaire.

D'un point de vue didactique, il nous faudra alors mettre en œuvre des situations dans lesquelles les élèves devront avoir recours à certains concepts puis aux mots qui les désignent. Il est donc déterminant, d'une part de permettre aux élèves de se faire une représentation du concept dont il est question, d'autre part de leur permettre de verbaliser cette conceptualisation ou cette absence de conceptualisation (qu'il faudra alors construire explicitement) s'ils éprouvent des difficultés. Ce rôle du langage et des interactions est un des éléments important des mises en œuvre que nous avons proposées en classe dont nous retranscrivons les échanges, mais il faudra aussi permettre aux élèves de pratiquer, de maîtriser ces concepts et les unités lexicales qui leur sont liées dans des situations de productions.

Ainsi, cette question de l'appropriation du lexique sera aussi, pour les élèves, celle du choix à opérer dans leur lexique interne entre divers mots nouveaux pour sélectionner celui qui sera le plus opératoire dans telle ou telle situation. En effet, comme le rappellent F. Grossmann et F. Boch (2004), la question du réemploi est aussi celle du choix effectué par les élèves. Il s'agit bien en effet de choisir le mot approprié, de se risquer à l'utiliser une première fois dans un contexte sémantique et lexical particulier et d'en constater l'effet. Or, pour opérer ce choix de manière réfléchi il est bien nécessaire d'avoir préalablement structuré mentalement son lexique, d'avoir relié par le sens et la forme les éléments nouveaux aux éléments déjà acquis. Mais il faut aussi que les élèves puissent avoir une conscience assez claire des associations possibles et impossibles afin d'effectuer un choix pertinent. Nous verrons comment aborder cette difficulté dans les mises en œuvre que nous proposons, car ici la variable culturelle est importante : certains élèves auront déjà une conscience implicite des associations impossibles, d'autres ne l'auront pas. Il faudra donc trouver les moyens didactiques d'explicitier les associations possibles et celles qui ne le sont pas, sans quoi un travail à

partir de relations syntagmatiques pourrait entraîner des erreurs chez certains élèves qui pourraient alors effectuer des choix erronés.

2.1.2.3. Intégration de la dimension textuelle : axe syntagmatique et contextualisation

Par ailleurs, comme le rappelle J.C. Chabanne (2001) le développement des savoirs est indissociable du développement des formes sémiotiques et des contextes d'action dans lesquels ils sont élaborés et utilisés. Nous avons insisté en première partie sur l'importance des constituants sémiotiques du lexique, mais non sur les contextes d'utilisation de ces savoirs...

Pour J.-C. Chabanne, c'est essentiellement à travers des écritures et réécritures diverses que l'on va pouvoir mettre en œuvre l'emploi et le réemploi. Il s'agit de faire évoluer la capacité à recourir au vocabulaire au cours des écritures successives. Les dispositifs qui incluent des séances de production sont donc préférables en matière d'acquisition du lexique. C'est seulement dans de telles séances qu'il sera en effet possible de voir si les élèves ont la capacité de réemployer le lexique qui a pu être étudié dans les séances de vocabulaire. Or il n'est pas très fréquent de trouver dans les manuels et dans les pratiques courantes des enseignants de tels moments de production. Il faudrait les intégrer plus précisément à une organisation didactique de l'enseignement – apprentissage du vocabulaire.

Par ailleurs, cette dimension textuelle est à envisager de manière à permettre aux apprenants d'établir des associations entre les diverses unités lexicales présentes dans le discours. Il faudra qu'ils se demandent en effet avec quels autres mots sont en général employés tel ou tel mot ou expression. Cette question des combinaisons des unités lexicales rejoint ainsi un travail récurrent nécessaire à effectuer sur l'axe syntagmatique, comme nous l'avons déjà noté.

Il faut donc penser en didactique à ces séances de production qui permettent à l'élève d'employer, de réemployer le vocabulaire qu'il a pu effectivement acquérir dans des moments prévus à cet effet. Il est ainsi important de « créer un besoin de mots » comme l'explique bien M.-P. Elalouf (2000 : 186). Ce point est déterminant, car c'est précisément ce « besoin de mots » qui va permettre aux apprenants de recourir au lexique étudié.

Ainsi pour J.-C. Chabanne (2001) , il s'agit bien de partir d'écrits de travail, de mettre en œuvre de manière précoce dans les séquences, des séances de production d'écrit, de prévoir des tâches d'écriture intermédiaire. Pour l'auteur, c'est précisément ces réécritures qui vont pouvoir montrer

comment les élèves mobilisent le lexique et intègrent leurs connaissances lexicales au discours à produire.

D'un point de vue didactique, cette perspective implique de travailler le lexique via les séances de production d'écrit. D'ailleurs, J.-C. Chabanne précise qu'il peut alors ne pas exister de leçons de vocabulaire, car c'est lors des séances de production que les élèves sélectionneront eux-mêmes les unités lexicales dont ils ont besoin.

Or, pour les enseignants, cela peut être effectivement mis en œuvre, puisque peuvent être prévues à leur emploi du temps des séances de production... Mais il s'agit aussi de respecter une progression quant à l'enseignement – apprentissage du vocabulaire si l'on souhaite mettre l'accent sur les éléments structurant le lexique et pour cela il faudra mettre également en œuvre des séances spécifiques. D'ailleurs, comme le montre P. Bonin (2003), pour que le mot soit réellement disponible en situation de production de mot, il faut que les informations syntaxiques et sémantiques soient elles-mêmes disponibles, mais aussi les informations structurales, c'est – à – dire celles qui sont liées à la forme du mot. Dans son étude psycholinguistique, il remarque ainsi que se situe là le problème du phénomène dit du « mot sur le bout de la langue », ces informations ne sont pas alors toutes disponibles au même moment... Ces remarques peuvent donc amener à montrer l'importance d'un travail qui s'effectue sur les structures du vocabulaire dans des séances spécifiques, tout en prenant en compte la production des mots dans un discours dit et / ou écrit par l'élève.

Il s'agit donc d'intégrer à la didactique du lexique ces moments de réemploi en situation de production, c'est-à-dire des moments où l'élève, d'abord par tâtonnements puis de manière plus assurée, mettra lui-même les mots en œuvre. Ainsi, s'il est inévitable de prévoir des séances spécifiques sur le vocabulaire, il est également nécessaire de prendre en compte dans ces séances le rôle du contexte discursif dans la compréhension et l'appropriation du vocabulaire. Il n'est donc pas réellement envisageable de travailler exclusivement sur des mots isolés, il faut à un moment permettre à l'élève de développer la construction de la référence dans le discours, comme nous l'avons noté plus haut, là se situe l'intégration d'une dimension textuelle dans les procédures d'appropriation lexicale.

Dès lors, il faudra dans ce cadre réfléchir aussi à la nature des situations d'écriture proposées aux élèves. Nous avons analysé dans cet objectif différents manuels proposant des situations qui voudraient lier les séances de vocabulaire et les activités de production d'écrit

2.2. Le réemploi : analyse des propositions faites aux enseignants dans différents manuels

Notre perspective étant didactique, il s'agit d'analyser les outils à disposition des enseignants. Nous avons bien conscience que ces outils sont souvent remaniés, réajustés dans le cadre de l'enseignement. Il est donc d'autant plus important de pouvoir analyser les atouts et les faiblesses des manuels afin de permettre aux professeurs de mettre en œuvre une didactique du vocabulaire. Ces analyses permettront en outre de voir de quelle manière est envisagé le réemploi par les concepteurs des manuels, et s'il existe dans ces outils des éléments favorisant le réemploi à réinvestir dans une perspective didactique visant précisément l'appropriation et la réutilisation du lexique par les élèves.

Cette comparaison des manuels quant aux propositions qu'ils font concernant le réemploi a été effectuée en coordination avec un groupe d'enseignants³ à partir de l'étude d'une notion : les différents sens d'un mot. Nous avons choisi cette notion car elle apparaît dans les programmes de manière récurrente, elle est aussi présente dans l'ensemble des manuels, ce qui n'est pas le cas de toutes les notions (par exemple le rapport entre sens et construction prépositionnelle des verbes). Par ailleurs, lors de l'étude de cette notion il s'agit de travailler avec les élèves sur les mots polysémiques qui sont fort problématiques, tant en situation de compréhension qu'en situation de production. Il nous paraissait alors intéressant d'analyser les manuels sous cet angle, bien qu'il y ait un grand nombre d'autres points à partir desquels nous aurions pu exercer ce travail de comparaison. Enfin, cette étude des différents sens d'un mot est fortement liée aux relations entre lexique et syntaxe, angle d'approche du lexique qui nous intéresse particulièrement, comme nous l'avons expliqué.

Dans une première analyse, nous pouvons remarquer que tous les manuels ne font pas le choix de présenter un chapitre consacré au vocabulaire.

A ce titre, le manuel *Français, étude de la langue CM1 CM2* publié aux éditions Belin en 2009 est significatif. Le manuel pour les classes de CM se découpe ainsi en 5 grands chapitres : « la phrase, la classe grammaticale des mots, les fonctions de la phrase, le verbe et sa conjugaison », mais il ne présente pas à proprement parler de chapitre sur le vocabulaire, comme c'est le cas la plupart du temps. Néanmoins, comme nous allons le voir, le travail sur le vocabulaire n'est pas absent de ce manuel, il fait suite aux leçons d'étude de la langue proposées et se trouve ainsi souvent exploité en

³ Bilan comparatif effectué lors d'un stage de formation continue, IUFM Aurillac, mai 2010.

lien avec ces-dites leçons. Par exemple, c'est à partir du chapitre sur les manipulations de la phrase que seront abordés quelques points concernant le sens des mots. Néanmoins les notions de sens propre et sens figuré ne seront amenées qu'à la fin de l'ouvrage dans une partie intitulée « quelques notions de vocabulaire » et dans laquelle sera définie cette polysémie, alors que les situations de production concernent essentiellement les opérations de substitutions ou effacements de certains groupes dans la phrase. Ainsi, il est surtout question là de grammaire plus que de vocabulaire, mais nous pouvons aussi remarquer que dans ce cas, ces deux points de l'étude de la langue ne sont pas totalement dissociés... Néanmoins, si le choix avait été de travailler le vocabulaire de manière effectivement transversale, il aurait été intéressant de mettre davantage l'accent sur les liens sémantiques et syntaxiques afin de structurer le lexique proposé aux élèves dans des séances plus spécifiques, exposant plus clairement les notions de vocabulaire abordées.

Les enseignants remarquent d'ailleurs eux-mêmes que ce type d'outil présente un manque concernant l'enseignement – apprentissage du vocabulaire. Nous n'y trouvons pas de séance explicite de travail structurant le lexique, mais seulement une succession d'exercices.

Or, si l'on considère que le réemploi est justement le résultat de ce travail explicite de mise en relation des structures constitutives du lexique, il n'est alors pas de réemploi possible... Qu'en est-il du choix effectué par l'élève lors du réemploi ? Comment va-t-il pouvoir structurer son lexique afin d'opérer effectivement ce choix de la manière la plus opératoire possible ? Quand va-t-il avoir la possibilité de réemployer les mots étudiés ? Autant de questions à partir desquelles il est possible d'observer d'autres manuels présentant une rubrique spécifique consacrée à l'étude du vocabulaire.

Certains concepteurs d'ouvrages consacrés à l'étude de la langue ont montré l'intérêt qu'ils portaient à ces points. Le manuel *Interlignes CM2* (2008-2009) propose à ce titre des situations d'enseignement – apprentissage dans lesquelles les élèves sont amenés à exercer davantage leur réflexion sur la langue. Ainsi, dans le chapitre consacré au sens propre et au sens figuré, après s'être questionnés sur la notion dans la première phase du travail, les élèves peuvent effectuer un jeu leur permettant de s'exercer à rechercher et employer oralement des mots selon plusieurs sens. Dans cette leçon, le manuel propose aussi aux élèves de recourir au contexte d'emploi dans les phrases proposées pour choisir le sens le plus approprié. Par ailleurs, nous pouvons noter que ce manuel est l'un des rares à proposer un autre chapitre étudiant le lien entre la construction du verbe (« manquer ») et son sens... Enfin, il présente en fin de parcours, des champs lexicaux pouvant être parfois réutilisés dans les leçons, néanmoins ces champs lexicaux sont trop souvent indépendants des leçons de vocabulaire, ce qui peut être regrettable, car, comme nous l'avons noté plus haut, ils

participent aussi à la constitution de certains concepts par les élèves. Cependant dans ce manuel l'élève est rarement invité à étudier les associations qui peuvent entraîner des changements de sens. Donc il ne possèdera pas de procédures lui permettant de réemployer des mots polysémiques selon leurs différents sens. Il serait pourtant intéressant que l'élève puisse constater le fonctionnement de cette polysémie afin de pouvoir ensuite la réutiliser.

Dans certains manuels proposés pour le collège, nous trouvons des approches quelque peu similaires. Cependant le travail sur le lexique devient beaucoup plus thématique comme le préconisent les programmes. Certains manuels, comme *Les couleurs du français, 6ème*, publié aux éditions Hachette éducation en 2009, présentent aussi des situations d'écriture intitulées « Écrire à partir du lexique ». L'élève est ainsi incité à réinvestir directement le lexique en production. On peut toutefois regretter que, là non plus, un travail sur l'axe syntagmatique ne soit pas envisagé, ce qui favoriserait sans doute le réemploi dans les situations d'écriture proposées.

De même en 6ème, *L'atelier du langage* (2009) présente-t-il quatre chapitres concernant le vocabulaire : « L'histoire des mots », « La formation des mots », « Le sens des mots », « Les niveaux de langue ». Ces chapitres ne sont pas présentés comme interdépendants. Le chapitre sur le sens des mots commence par une leçon présentant différentes relations de sens (synonymie, antonymie, homonymie, paronymie, sens propre et figuré), puis suivent les exercices d'application des règles données en début de travail. Le dernier exercice propose une situation d'écriture à partir d'un texte poétique, « La mer s'est retirée » de J. Charpentreau, *Poèmes pour les amis* (1963) que nous reproduisons en annexe (annexe 1 p. 90) et qui joue effectivement sur le sens propre et le sens figuré de certains mots ; les élèves sont invités à produire un texte jouant sur les mots de la même manière.

Ainsi pouvons-nous remarquer que désormais la plupart des manuels proposent des situations d'écriture à l'issue des séances consacrées au vocabulaire. Néanmoins, la logique qui sous-tend le passage de l'apprentissage de certaines notions lexicales à la situation d'écriture proposée n'apparaît pas toujours. Cependant, nous pouvons réunir, à partir de ces analyses et en considérant le début de notre travail, des éléments permettant de préciser quelques points importants d'une didactique du réemploi.

Ainsi à partir d'une description de la démarche suivie concernant les différents sens d'un mot, il est en effet possible de comparer plus systématiquement les manuels et d'en extraire quelques points – pris concernant cette notion de réemploi.

Manuels pour le CM2

Manuels	<i>Français, étude de la langue, CM1 CM2.</i> Belin 2009.	<i>Interlignes, CM2.</i> Sed éditions 2008 2009.	<i>Parcours, français, CM2.</i> Hatier 2010.
Démarche suivie	<p>1. Consignes de manipulation à partir d'un texte dans le chapitre « Les manipulations de la phrase ».</p> <p>2. Règle sur les différents types de manipulations possibles.</p> <p>3. Exercices.</p> <p>4. Rubrique « grammaire » : exercices (les élèves s'exercent à nouveau aux manipulations).</p> <p>5. Rubrique « vocabulaire » : exercices.</p> <p>La règle concernant sens propre/figuré est donnée dans une partie intitulée « Notions de vocabulaire ».</p>	<p>1. Situation inductrice à partir de laquelle des questions sont posées pour que les élèves construisent la règle.</p> <p>2. Un premier texte permettant un entraînement, puis des exercices d'application.</p> <p>3. Un vrai/faux est alors proposé pour vérifier la compréhension de la notion.</p> <p>4. Enfin, un travail sur un texte lu, « autour des textes ».</p> <p>5. La règle est apportée en fin de chapitre.</p>	<p>1. Réactivation des notions nécessaires pour aller vers la polysémie : sens propre et figuré d'un seul mot.</p> <p>2. A partir d'un texte, extrait des <i>Ailes du courage</i> de George Sand, les élèves sont invités à expliquer comment le personnage de Clopinet comprend les expressions « les ailes de la peur », et « les ailes du courage ».</p> <p>3. Cela donne lieu ensuite à la construction d'une « étoile » pour le mot « oiseau » et pour « peur » ; les élèves doivent encadrer dans chaque étoile les mots qu'ils retrouvent dans le texte, les mots auxquels ils pensent quand ils comprennent ces expressions. Cela est réinvesti dans des exercices sur d'autres expressions.</p> <p>4. La leçon porte alors sur les sens propre et figuré, mais aussi sur la métaphore.</p> <p>5. Les élèves réutilisent ces connaissances récemment acquises dans un nouveau texte.</p> <p>6. Synthèse de ce qu'ils ont compris dans cette double page.</p> <p>7. Un exercice d'écriture est ensuite proposé.</p>
Analyse des exercices proposés	Les élèves sont invités à supprimer des groupes de mots et à dire ensuite « en quoi le sens de la phrase change ». Ils doivent aussi remplacer un mot polysémique dans une phrase par le synonyme qui convient.	Les élèves doivent souvent employer des mots au sens propre, les utiliser au sens figuré et vice versa. Parfois il leur est demandé de recourir au contexte.	Les exercices proposés aux élèves sont peu nombreux. Ils proposent de travailler autour des champs sémantiques des mots contenus dans les expressions imagées. Ils permettent aussi de montrer que dans ces cas « des idées qui étaient séparées se rencontrent ».
Analyse des situations d'écriture	Dans la rubrique « J'apprends à rédiger », les situations d'écriture invitent à réduire ou allonger un texte. Un exercice	La situation d'écriture demande aux élèves d'expliquer le sens de certaines expressions telles	L'exercice d'écriture consiste à associer sens propre et figuré dans un court texte : les élèves doivent utiliser une expression

proposées	propose de déplacer les mots en gras en début de phrase pour dire en quoi le sens change « ex. : « L'employé lui a recommandé de répondre poliment ».	« tête de mule », « faim de loup »...	en introduisant dans leur texte un mot qui rappellera son sens propre, « ex. : Les soldats se préparaient au combat. Ils avaient déjà tous les cheveux en bataille ».
-----------	--	---------------------------------------	---

Manuels pour la 6ème

Manuels	<i>Les couleurs du français, 6ème.</i> Éditions Hachette éducation, 2009.	<i>L'atelier du langage, 6ème.</i> Hatier, 2009.
Démarche suivie	<ol style="list-style-type: none"> 1. Une lecture de conte est d'abord proposée aux élèves. 2. Le travail proposé sur le lexique s'appuie sur cette étude du conte. 3. Le sens des mots est alors abordé à partir de terme comme « merveilleux », « manteau », « demeure », « invraisemblable »... 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La leçon est apportée d'emblée dans la première page intitulée « je retiens » ; elle distingue « Les relations fondées sur le sens » des « relations fondées sur la prononciation », des « sens propre et sens figuré ». 2. Des exercices d'application sont ensuite proposés. 3. Un exercice d'écriture est ensuite proposé.
Analyse des exercices proposés	Les mots polysémiques sont abordés via la définition et en lien avec le contexte dans lequel ils sont employés.	Les exercices consistent essentiellement à relier des synonymes, trouver des antonymes, relever des homonymes, relever et expliquer des expressions de sens figuré.
Analyse des situations d'écriture proposées	<p>La situation d'écriture propose d'aller « vers l'écriture d'un conte » en écrivant « à partir du lexique » et « à partir d'un texte ». Ainsi pour ce qui concerne les mots polysémiques, il est demandé aux élèves d'écrire un début de conte en décrivant le personnage principal en « jouant sur les sens propres et contextuels » des mots [...] : grand (un grand homme / un homme grand), langue (l'organe / le langage), pièce (pièce de monnaie / pièce d'une maison).</p> <p>Les élèves doivent ensuite présenter trois personnages en utilisant une liste de mots qu'ils ne pourront employer qu'une seule fois.</p>	Le manuel propose enfin une situation d'écriture à partir d'un texte poétique. Il s'agit de rédiger un nouveau texte en jouant comme l'auteur avec des expressions de sens figuré.

Plusieurs remarques peuvent faire suite à ces présentations de manuels et peuvent permettre de dégager des données relatives à une didactique du vocabulaire qui mettrait en œuvre les éléments permettant de favoriser le réemploi lexical.

D'une part, en ce qui concerne l'enseignement – apprentissage du vocabulaire, les enseignants notent lors de ces analyses que les manuels qui présentent la lecture en parallèle de l'étude de la langue, tel *Les couleurs du français*, s'ils ont le mérite de lier ces deux aspects de l'enseignement du

français, privent néanmoins d'une certaine liberté quant aux lectures effectuées en classe. Une didactique du vocabulaire permettant un travail en contexte sans toutefois lier trop les enseignants, comme présentée dans l'ouvrage *Parcours*, serait donc préférable. Il s'agit alors bien de mettre en œuvre des séances spécifiques, tout en essayant de contextualiser l'enseignement – apprentissage des unités lexicales. Cependant nous pouvons remarquer qu'une telle démarche est malgré tout proposée par *Les couleurs du français* bien que ce livre soit un livre unique.

D'autre part, la relation entre les aspects morphologiques et sémantiques, comme proposé par *Interlignes*, est également un élément déterminant du réemploi, mais il faudrait alors proposer aux élèves des situations pertinentes de réemploi en production comme cela est aussi effectué dans *Parcours*, ou bien dans *Les couleurs du français*.

De plus, certains manuels proposent aussi de travailler le vocabulaire en lien avec la syntaxe. Ainsi dans *Français, étude de la langue, CM1 CM2*, nous pouvons en effet remarquer que même si le sommaire ne présente pas de chapitre sur le vocabulaire, le lexique est présent dans le manuel, et toujours propice à étudier la grammaire, mais il est aussi parfois lié à la syntaxe. Dans le tableau comparatif ci-dessus, nous pouvons d'ailleurs voir que c'est le seul manuel qui lie explicitement vocabulaire et syntaxe (par exemple les mots polysémiques sont abordés dans la partie consacrée aux manipulations de la phrase), ce parti – pris met l'accent sur un aspect important d'une didactique du vocabulaire qui lierait lexique et syntaxe.

Enfin, un manuel montre la volonté de lier de manière plus cohérente la production d'écrit et le travail sur le vocabulaire. En effet, *Les couleurs du français* propose des situations d'écriture dans lesquelles un lexique particulier doit être utilisé. Ce lexique apparaît comme étant en partie thématique (en l'occurrence autour du conte), mais il présente aussi la possibilité de réinvestir une notion lexicale particulière. Cette démarche montre comment il peut alors être possible de proposer aux élèves un lexique en partie thématique sans pour autant leur faire penser, comme le faisait remarquer D. Leeman (2000) que le lexique est uniquement référentiel. Nous verrons dans les mises en œuvre que nous proposons l'intérêt d'une telle démarche.

Nous pouvons donc remarquer que les manuels donnent des éléments permettant d'élaborer une didactique du réemploi lexical, sur lesquels nous nous appuyerons dans les dispositifs proposés aux élèves.

Ainsi permettent-ils de réaffirmer qu'il est bien nécessaire de mettre en œuvre d'une part une didactique du lexique qui permette un enseignement – apprentissage contextualisé, tout en maintenant des séances spécifiques concernant le vocabulaire, ce qui permettrait aux élèves de réemployer, en situation de production, le lexique abordé ; d'autre part une didactique qui lie

vocabulaire et syntaxe. Néanmoins, peu, parmi ces manuels, réunissent l'ensemble des éléments déterminants que nous avons pu relever depuis le début de notre travail.

Ainsi les ouvrages à destination des enseignants témoignent-ils de la volonté de travailler sur les liens structurant le lexique, parfois avec plus ou moins de réussite. Ils se révèlent aussi souvent lacunaires quant au lien à établir entre lexique et syntaxe, entre lexique et construction de la référence en discours via les productions des élèves. Or, en ce qui concerne le réemploi, ces aspects sont déterminants, puisque ce n'est qu'en discours que l'élève sera effectivement amené à réemployer le vocabulaire.

2.3. Vers une démarche renouvelée de l'enseignement – apprentissage du vocabulaire

Suite à ces réflexions, il s'agit dès lors de se demander comment organiser un enseignement du vocabulaire qui considérerait ces remarques.

Il faut donc, nous le rappelons, prendre en compte les différentes composantes liées au réemploi : le temps et la nécessité d'une certaine répétition, l'appropriation par approximations en situation de production au fur et à mesure de la construction des concepts chez l'apprenant, le rôle déterminant de la dimension syntagmatique dans la construction du lexique de l'élève.

Cela peut nous amener à suggérer une démarche particulière de l'enseignement – apprentissage du lexique.

Comme le fait remarquer E. Calaque, (2000) les enseignants remarquent que les élèves éprouvent des difficultés à réinvestir les apprentissages lexicaux en situation de lecture et de production. Ne serait-il pas possible de mettre en œuvre alors un apprentissage intégratif pour ce qui est du vocabulaire ? Il s'agirait de gérer l'alternance entre des séances très spécifiques axées comme nous l'avons vu sur des aspects structuraux du lexique et des séances dans lesquelles il serait possible de permettre aux élèves de mettre en œuvre ces aspects. Il pourrait donc exister une coïncidence entre ces différents types de séances. On pourrait sans doute rapprocher ce type de mise en œuvre de ce qui se passe pour l'enseignement de la lecture. En effet, pour répondre à ce double besoin d'un enseignement à la fois explicite et implicite (ou diffus), nous pensons qu'il peut être possible de mettre en œuvre des séances spécifiques et conjointement des séances de travail sur textes dans lesquelles on incite les élèves à mettre en œuvre les notions vues précédemment.

Une démarche de type intégratif pour l'enseignement – apprentissage du vocabulaire consisterait

dès lors à entrer dans le lexique par l'ensemble des éléments qui le structurent. Or, si les éléments déterminants dans l'apprentissage de la lecture sont désormais bien distingués et permettent de mettre en œuvre ce type de démarche, il n'en est pas toujours de même pour le lexique, du moins ne sont-ils pas mis en situation par une démarche intégrative comme nous avons pu le voir notamment avec l'analyse des manuels qui sont proposés aux enseignants...

Ainsi avons-nous tenté, dans les mises en œuvre que nous avons proposées aux élèves, de considérer l'ensemble de ces éléments. Pour des raisons pratiques liées à la recherche, nous avons particulièrement mis l'accent sur cette question de la démarche en abordant distinctement dans trois classes différentes, l'enseignement – apprentissage concernant les associations lexicales pour dire la peur, les relations actanciennes autour des verbes polysémiques, les changements de sens du verbe en fonction de sa construction syntaxique.

Néanmoins, une didactique du vocabulaire impliquerait de se pencher conjointement sur certains de ces problèmes en les liant entre eux afin d'en organiser l'enseignement – apprentissage de manière conjointe, dans une programmation cohérente, ce qui, compte tenu de tous les éléments présents dans la construction du lexique, demande une plus longue investigation. Là se situerait certainement une réelle démarche intégrative qui permettrait de prendre en compte l'ensemble des éléments structurant l'appropriation du vocabulaire comme nous le souhaitons.

Nos choix ont été effectués en fonction des ces réflexions préliminaires. Nous avons ainsi décidé de mettre en avant de manière récurrente un travail sur l'axe syntagmatique, puisque nous pensons qu'il est déterminant dans le réemploi lexical. Nous voudrions en effet que les combinaisons entre les diverses unités lexicales trouvent un enseignement – apprentissage beaucoup plus systématique. Bien sûr, il faudrait pour cela repenser l'ensemble des activités proposées aux élèves, notamment via les manuels, comme nous l'avons vu. Dans les séances que nous avons mises en œuvre dans le cadre de cette recherche, nous avons tenu compte de ce phénomène. En effet, si nous voulons que les élèves réemploient effectivement le lexique vu en classe, non seulement répétition, approximations, concept sont déterminants, mais au-delà de ces considérations, il est nécessaire d'explicitier les relations que peuvent entretenir les unités lexicales (mots ou expressions polylexicales) entre elles. Au moment de réemployer les mots nouveaux, l'apprenant se risque en effet à utiliser des unités lexicales en coordination avec telle ou telle autre, puis il évalue l'effet produit sur le destinataire, en général son enseignant... Si l'enseignant approuve explicitement, le réemploi sera jugé satisfaisant par l'apprenant et il se risquera à utiliser l'unité lexicale dans d'autres contextes. Dans le cas contraire, l'enseignant aura à effectuer des mises en œuvre afin de permettre un réemploi pertinent,

en combinaison cohérente avec d'autres unités lexicales liées au contexte, au discours. Il faut donc mettre l'accent sur ces aspects combinatoires du lexique dans une didactique du vocabulaire.

Quatre axes vont donc guider les mises en œuvre dans cette première ébauche d'une démarche intégrative :

- un enseignement – apprentissage systématique et structuré du vocabulaire,
- la sémantique comme « clef de voûte » aux apprentissages,
- la mise en œuvre des combinaisons possibles entre unités lexicales (tâtonnements possibles),
- la production en situation de discours (dans des séances – bilans) comme élément déterminant du réemploi.

Ces axes seront dépendants de notre hypothèse de travail selon laquelle la prise en compte de la dimension syntagmatique dans l'enseignement – apprentissage du vocabulaire détermine le réemploi lexical.

3. Méthodologie mise en œuvre

3.1. Cadre méthodologique et principes des mises en œuvre

Les mises en œuvre ont ainsi été proposées dans trois classes de l'école primaire au collège. La position adoptée lors de ces séances était celle d'observatrice uniquement. En effet, dans le cadre de cette réflexion sur le réemploi lexical, les mises en œuvre à l'école primaire ont été effectuées par des enseignants PEMF⁴, ou par la professeure de français de la classe pour ce qui concerne les séances en 6ème. En CM2, l'enseignant qui a mis en œuvre les séances proposées n'est pas le titulaire de la classe, mais un enseignant formateur qui y est intervenu à plusieurs reprises dans le cadre de son travail pour l'IUFM.

L'enseignant proposait la leçon aux élèves et il s'agissait lors des observations de porter attention à leurs réactions et leurs commentaires par rapport à ce qui leur était proposé. Nous verrons en effet que leurs remarques sont significatives et témoignent des apprentissages qui ont pu avoir lieu concernant le vocabulaire. Cependant, en ce qui concerne les productions d'écrit, il a été nécessaire qu'il n'y ait alors pas d'observation, notamment en Grande Section de maternelle, car, dès que les élèves voyaient l'observatrice dans la classe, ils savaient immédiatement qu'il s'agissait de parler « de peur et de mots » comme ils l'ont eux-mêmes exprimé lors de l'une des séances. Néanmoins, cette remarque montre déjà le poids d'un enseignement-apprentissage explicite de la langue même chez de jeunes élèves, tout disposés à parler « de peur et de mots » quand c'était le moment... Cependant, en situation de production nous voulions essentiellement évaluer une capacité à réemployer le vocabulaire de manière beaucoup plus implicite. Pour le travail en Grande Section, il a néanmoins été possible d'écouter les réactions des élèves à partir d'une salle annexe à la classe, afin de noter scrupuleusement leurs diverses propositions lors de la dictée à l'adulte ; en revanche, pour ce qui est du travail proposé en CM2, cela n'a pas été possible, ce qui est moins problématique puisqu'à ce niveau les séances de production telle celle que nous avons proposée s'accompagnent rarement d'interactions.

Par ailleurs, l'école et le collège dans lesquels nous avons travaillé sont situés dans un quartier d'Aurillac dans lequel la plupart des parents travaillent. Les classes ne présentent pas d'élèves primo

⁴ Professeurs des Écoles Maîtres Formateurs à l'IUFM d'Aurillac.

– arrivants, il est rare que pour eux le français soit une langue étrangère, parfois seulement une langue seconde. Ainsi dans la classe de Grande Section un élève est-il d'origine arménienne, en CM2 quelques élèves présentent des difficultés aux résultats des évaluations nationales, de même qu'en 6ème une minorité est concernée par des difficultés en français. Lors des analyses que nous présentons, nous relevons les réactions de ces élèves en le précisant car elles sont souvent représentatives de difficultés plus générales auxquelles les autres peuvent être confrontés, par exemple en CM2 la représentation d'un concept auxquels réfèrent des mots dits abstraits.

De plus, comme nous l'avons expliqué, nous mettons l'accent sur la dimension syntagmatique afin de favoriser le réemploi lexical, cela constitue en effet notre hypothèse de travail. Comme nous l'avons montré, cet aspect constitutif du lexique est trop souvent négligé et pourtant c'est là que semblent se situer les éléments favorisant plus particulièrement l'appropriation du vocabulaire.

En outre, l'importance des relations sémantiques en œuvre dans l'acquisition du lexique est une base de départ. Ainsi, dans toutes les mises en œuvre proposées aux élèves, nous partons du principe que le sens est en effet la « clef de voûte » des apprentissages. Ce rapport au sens concerne à la fois les éléments structurant le lexique et le domaine de référence concerné dans telle ou telle situation. Nous aurons donc aussi à faire émerger les représentations conceptuelles des élèves puisque, comme nous l'avons dit, cela constitue un des points déterminants de l'appropriation du lexique. Dans ce cadre, il s'agira alors de considérer cette référence au concept à l'échelle de la phrase et du texte, et notamment en situation de production.

Ainsi, dans les trois types de mises en œuvre que nous présentons, les enseignants permettent-ils aux élèves « d'analyser les éléments environnants » (David, Dubois, Fayol, Rémond, 2000 : 127) de tel ou tel mot afin de savoir avec quelle autre unité lexicale il sera possible de l'employer.

Pour cela les mises en œuvre partent toujours d'une situation problème posée aux élèves afin d'initier leur réflexion, notre démarche est donc de type inductif. Nous souhaitons en effet permettre aux élèves d'opérer eux-mêmes une réflexion lors des apprentissages. Ainsi, compte tenu du fait qu'il faille considérer le lexique interne des élèves, nous commençons par faire émerger ce lexique le plus souvent possible avant d'entrer dans toute nouvelle séance. Cela a pour objectif de favoriser la structuration du lexique des élèves : le vocabulaire nouveau pourra mieux s'agencer, s'ajuster à celui déjà acquis si celui-ci est explicité.

Le travail mis en œuvre est donc extrêmement progressif, la variable temporelle apparaît ainsi très nettement, dans toutes les difficultés que cela peut entraîner quand il faudra évaluer le réemploi...

Cette évaluation se fera via des productions écrites proposées aux élèves. Ces productions sont proposées en respectant une certaine distance temporelle avec les séances de structuration.

Il s'agira ainsi de montrer, par l'analyse de ces productions, que l'explicitation des combinaisons possibles entre unités lexicales favorise effectivement le réemploi. S'il s'avère que ce travail est effectivement efficace, alors il faudra forcément étudier la manière de l'intégrer à une démarche de travail de type intégratif, afin de prendre en compte l'ensemble des éléments liés l'enseignement – apprentissage du vocabulaire.

3.2. Descriptifs et analyses des mises en œuvre

Nous avons donc mis en œuvre des séances de vocabulaire dans deux classes de l'école élémentaire et dans une classe de 6ème.

Il s'agit par là d'évaluer si les élèves vont pouvoir réemployer le lexique qui leur est enseigné dans des séances spécifiques qui mettent l'accent sur la dimension syntagmatique.

Il était important pour nous de commencer dès la maternelle afin de mettre en valeur la capacité des élèves à recourir dès le plus jeune âge à ce travail sur l'axe syntagmatique pour favoriser leur appropriation du vocabulaire. Nous voulions montrer que cette prise en compte des relations syntagmatiques est possible et efficace dès l'école maternelle et non seulement avec de plus grands élèves.

Dans le cadre de cette réflexion, la volonté était donc bien de montrer qu'un travail prenant en compte la dimension syntagmatique allait favoriser le réemploi, et ce dès que les élèves commencent à exprimer leur réflexion sur la langue. Pour ce faire, nous avons choisi de travailler dans trois directions particulières afin de circonscrire notre étude.

Le choix du lexique sur lequel faire porter les mises en œuvre s'est effectué en collaboration avec les enseignants des classes concernées. Néanmoins, comme nous l'avons dit, l'objectif dans les trois mises en œuvre était bien de montrer le rôle déterminant de la dimension syntagmatique dans le réemploi lexical.

Ainsi dans une classe de Grande Section il s'agira de lier explicitement des noms à des adjectifs qui pourraient leur être associés. Nous avons alors travaillé sur la peur à partir d'albums. Le choix d'un thème nous a semblé indispensable pour aborder le vocabulaire en G.S. Il ne s'agira pas, bien entendu, de montrer que le lexique est toujours thématique, puisque les élèves vont davantage travailler sur les associations possibles pour dire la peur que sur le thème en lui-même. Cependant, comme nous l'avons évoqué plus haut en accord avec D. Leeman (2000), il était important de travailler partir d'un concept que les élèves se représentent sans trop de difficulté, notamment en

Grande Section ; un lexique thématique comme base à leur réflexion semblait alors nécessaire.

Dans la mise en œuvre effectuée en CM2, nous avons travaillé sur les sens de certains verbes via les relations actanciennes qu'ils entretiennent au sein de la phrase. Nous voulions là aussi montrer qu'un travail explicite sur les relations actanciennes allait favoriser le réemploi et permettre aux élèves de fournir des productions lexicalement plus riches et plus précises. Dans ce cas, nous n'avons pas choisi de partir d'un lexique thématique, avec toutes les difficultés que cela peut entraîner comme nous le verrons, car nous voulions mettre plus directement l'accent sur la nature des référents actanciels au sein d'une phrase permettant de modifier le sens de certains mots. Nous avons donc posé directement un problème de langue aux élèves, qui, plus âgés, peuvent aussi s'engager plus directement dans une attitude réflexive sur la langue. Néanmoins, là aussi, afin de préciser les notions en jeu, il a été nécessaire d'effectuer des listes de mots avec lesquels il sera possible d'utiliser les procédures étudiées afin de les réemployer selon différents sens.

En 6ème, le choix du lexique sur lequel travailler avec les élèves s'est aussi effectué en fonction des lectures mises en œuvre par l'enseignante, nous avons ainsi travaillé à partir de certaines fables de La Fontaine. Nous voulions cependant nous attacher à montrer le rôle déterminant de la dimension syntagmatique dans l'appropriation du vocabulaire par les élèves. Nous avons donc travaillé sur des verbes qui acceptent différents types de construction en fonction du niveau de langue et du sens que le locuteur souhaite leur donner. L'objectif est ainsi de mettre l'accent sur les changements de sens liés à la construction des verbes et par là sur les différents réemplois possibles.

Nous présentons dans la suite de notre travail le descriptif de ces mises en œuvre, à chaque fois suivi des commentaires et analyse que nous avons pu en faire. Nous avons choisi de retranscrire les échanges ayant lieu au sein de la classe, bien que cela puisse parfois paraître un peu long. En effet, d'une part nous pensons que le rôle des interactions langagières dans les apprentissages est déterminant et d'autre part les réactions des élèves sont révélatrices de leurs difficultés, de leur réflexion... Les données recueillies lors des observations font l'objet d'un traitement comparatif, notamment lorsqu'il s'agit d'évaluer la capacité des élèves à réemployer, en situation de production, le lexique abordé grâce à l'une des procédures d'association explicitée.

3.2.1. Réemployer des associations lexicales pour dire la peur en Grande Section

Une première mise en œuvre concerne le réemploi de combinaisons lexicales possibles pour exprimer la peur en classe de Grande Section de maternelle. Le choix de ce champ s'explique par le fait que de nombreux albums s'adressant aux enfants de cet âge sont relatifs à la peur, le travail sur ce champ lexical pourra ainsi être réinvesti en situation de compréhension et en situation de production orale et / ou écrite.

L'objectif n'est pas alors de travailler sur des associations telles « avoir une peur bleue », « être vert de peur », mais de permettre aux élèves de réemployer d'autres combinaisons possibles pour exprimer ce ressenti. On trouvera ces combinaisons lexicales dans des albums pour un réemploi en compréhension, puis pour un réemploi en production (ce qui nous intéresse particulièrement). Nous travaillons donc, comme nous l'avons dit, non à partir du degré de figement de ces expressions, mais nous voulons plutôt montrer aux jeunes élèves qu'il existe des possibilités d'associations de mots pour exprimer la peur et son corollaire, le courage...

3.2.1.1. Descriptif de la démarche mise en œuvre

- 1ère phase

Puisque, comme nous l'avons dit, il s'agit de prendre appui sur le lexique disponible des élèves, l'enseignant recueille dans un premier temps leurs mots pour dire la peur. Ainsi, nous avons pu entendre des mots tels « fantôme, manoir, ogre » qui correspondent à des choses qui leur font peur, mais aussi « effrayant, peureux, chair de poule » qui permettent souvent d'exprimer l'intensité de cette peur.

Ce travail s'effectue à partir d'un groupement d'albums suggérant la peur. En prenant appui sur les premières de couverture, l'enseignant demande aux élèves de bien préciser quels sont les éléments qui évoquent la peur (expressions du visage, présence de certains personnages...).

Puis l'enseignant, après avoir recueilli les mots proposés par les élèves, leur demande de représenter la peur par un dessin. Il s'agit ici d'explicitier le concept de peur, puisque, nous l'avons vu, il est nécessaire que les élèves puissent se représenter le concept abordé pour qu'ils s'approprient le lexique étudié.

Cette première phase permet de réactiver les connaissances lexicales des élèves sur le sujet, mais elle permettra aussi d'évaluer l'écart entre les mots qu'ils suggèrent en début de travail et ceux qu'ils

emploieront en fin de séquence en situation de production. Cette phase permet également de bien asseoir le concept de peur, ce qui est un élément déterminant comme nous avons déjà pu le noter. Ce lexique ainsi mis au jour est consigné par l'enseignant.

Puis, l'enseignant lira *Au loup !* de Stéphanie Blake. Lors de cette lecture de l'album, les élèves vont alors pouvoir entendre d'autres manières de dire la peur. Ils devront d'ailleurs lever la main quand ils entendront un mot qui leur fait penser à la peur, il s'agit là d'un prolongement, cela est effectué à d'autres moments dans la classe, ces nouveaux mots disant la peur sont également consignés. D'autres lectures émailleront le travail.

Ainsi toute une base lexicale est établie avant d'aborder d'autres associations possibles. Par cette réactivation du lexique nous espérons que d'autres combinaisons lexicales à venir pourront plus efficacement s'agréger à ce qui vient d'être reconnu et explicité.

- 2ème phase

Le matériau lexical est donc varié et renvoie à deux grandes catégories de mots : ceux qui expriment la peur et ceux qui désignent quelque chose qui peut faire peur. Notre objectif étant de travailler avec les élèves sur les combinaisons de mots pour accroître les possibilités lexicales permettant de dire la peur, nous abordons dans cette séance un classement visant à distinguer les deux catégories représentées. Cette phase est importante car il sera possible, comme nous le verrons dans le descriptif ci-dessous, d'associer les mots des deux listes pour exprimer la peur de différentes façons.

Pour cette phase, les mots trouvés par les élèves en début de travail sont écrits au tableau autour du substantif « peur », le classement s'effectue à partir de ce matériau noté au tableau.

- ✓ 3ème phase

Lors de cette troisième phase, il faut à présent expliciter davantage les associations possibles pour dire la peur. Ainsi, à partir du lexique issu de la séance précédente, l'enseignant demande explicitement aux élèves de produire un autre « dessin qui fait peur » avec un titre qui devra comporter aux moins deux mots qui devraient être pris dans les deux listes. Ainsi, cette phase permet aux élèves d'expérimenter par eux-mêmes ces relations au sein du lexique.

- ✓ 4ème phase

Lors de cette phase, il s'agit de mettre les élèves dans les conditions favorisant le réemploi de manière plus spontanée. Pour cela, un travail en dictée à l'adulte à partir des illustrations d'un album

est proposé aux élèves, qui choisirons de réemployer, ou non, des associations possibles pour dicter l'histoire racontée par les images...

3.2.1.2. Compte – rendu et analyse de la mise en œuvre

✓ 1ère phase

L'objectif est ici de faire émerger le lexique actif des élèves, d'asseoir le concept de peur.

- Compte rendu

L'enseignant propose de faire découvrir de nouveaux livres en disant explicitement aux élèves qu'on ne les a pas choisis au hasard.

PE : Regardez bien et essayez de savoir pourquoi on les a mis ensemble. Tous ont un même point commun.

...

PE : Alors, dites-nous...

E1 : Y en a qui commence par « l »

PE : Oui, est-ce qu'ils commencent tous par « l » ?

E1 : Non.

PE : Alors ça ne va pas parce qu'on voudrait trouver quelque chose qui irait pour tous les albums.

E2 : Tout le monde crie.

PE : Alors, pourquoi ?

E3 : Y a des monstres.

Y en a trois : dinosaure, ogre, fantôme...

E4 : Et là se sont des animaux.

E5 : Ils sont bizarres...

E6 : J'ai trouvé, c'est que tout le monde a peur.

PE : Et l'ogre, il a peur ?

E6 : Non, mais peut-être que les autres ils ont peur...

PE : Tu nous redis Lise pourquoi on les a mis ensemble alors, ce que tu as trouvé ?

E6 : C'est que tout le monde a peur. Là il appelle son papa (en montrant Papa ! de P. Corentin) et il a besoin d'être rassuré. Et là tous les animaux ils ont peur du loup.

PE : Et oui, alors, comment est-ce qu'on le voit sur ces couvertures ?

E7 : C'est parce qu'il y a le loup.

PE : Oui, et si on cache le loup, les animaux, comment sont-ils ?

E7 : Ils se cachent...

PE : Regardez là...

E8 : Il a pas l'air content.

E7 : Il crie, il a peur.

PE : Comment tu le sais ?

E8 : Sa bouche, ses yeux...

E9 : Ils ont peur.

PE : Est-ce qu'on peut le dire autrement alors ?

E9 : Effrayés, ils sont effrayés !

Puis l'enseignant demande aux élèves s'ils ont déjà eu peur, chacun exprime sa peur, les situations dans lesquelles il a eu peur...

Les élèves doivent ensuite donner des mots qu'ils connaissent pour dire la peur, le maître les note au tableau : « effrayé, monstre, fantôme, loup, au secours !... »

L'enseignant écrit ainsi « peur » au tableau, et autour les mots proposés par les élèves.

Les élèves manifestent même leur peur par des bruits dans la classe (« brrr », « ça fait peur »...).

Un élève propose « poule mouillée ».

PE : Ah, alors ?

E10 : Mais ça veut dire que quelqu'un a peur.

E 11: Et oui, et celui qui le dit il a pas peur.

E12 : Poule mouillée ça veut dire que l'autre il prend l'autre pour un peureux et qu'il est courageux.

L'enseignant note au tableau « peureux » et « courageux ».

Fin de la séance, l'enseignant annonce que les élèves vont à présent lire des livres parmi ceux qu'il a choisis.

PE : Et quand on en lira d'autres il faudra qu'on rajoute

E13 : Des mots qui font peur.

L'enseignant relit tous les mots écrits au tableau.

Pour clore la séance les élèves ont à dessiner sur une feuille « de la peur » comme l'a dit l'un d'eux.

Le maître demande alors « un dessin qui fait penser à le peur, auquel on donnera un titre ».

- Commentaires et analyse :

Cette première phase présente deux objectifs différents.

D'une part il s'agit de collecter un matériau relatif à la peur, les différents mots que les élèves possèdent déjà pouvant exprimer cette émotion. A ce sujet, nous pouvons d'ailleurs remarquer que la plupart des mots donnés par ces jeunes élèves désignent des choses qui leur font peur. Ainsi sur vingt-deux mots notés au tableau, seulement quatre unités lexicales expriment la peur (« peureux, effrayant, chair de poule, poule mouillée »). Cela montre que le lexique chez des élèves de cet âge peut se référer très directement à des éléments concrets du monde. Mais nous verrons par la suite qu'ils n'ont cependant pas eu de difficulté à aborder un lexique plus abstrait et exprimant l'émotion ; de plus, ce lexique étant extrêmement présent dans les albums qui leur sont lus, il est logique que les élèves y pensent en premier lieu.

D'autre part, il s'agit de s'assurer que le concept sur lequel nous avons décidé de travailler est bien compris des élèves. Ainsi il est nécessaire de revenir sur les mots disponibles pour les élèves afin de dire la peur. De même, le dessin a ici pour fonction de bien asseoir ce concept, de le représenter concrètement. Concernant ces dessins, nous n'en trouvons qu'un qui exprime la peur, intitulé « j'ai la chair de poule » étant donné que par le dessin les élèves ont plutôt une tendance naturelle à représenter les choses qui font peur, il est en effet bien difficile de dessiner la peur sans représenter ce qui fait peur...

L'enseignant est ensuite revenu avec les élèves sur ces dessins pour les commenter afin de parler encore de la peur.

Puis il leur a lu un album dans lequel les personnages ont peur, *Au loup !* de Stéphanie Blake. Lors de cette lecture d'autres mots ont été collectés par les élèves. Le matériau s'est donc épaissi d'un lexique exprimant la peur que les élèves ont trouvé aisément au cours de la lecture. Ainsi, sur les dix expressions notées à partir de cette lecture, quatre appartiennent à cette catégorie, « terrible, affreux, abominable, effroyable », une expression est également relevée : « peur du loup ».

Il faut remarquer ici que l'on touche à un lexique désignant des éléments abstraits, ce qui explique aussi sans doute le nombre faible de mots appartenant à cette catégorie en ce début de travail. En revanche, ce concept abordé via la lecture de l'album n'a posé aucun problème aux élèves qui ont par la suite très aisément levé la main en entendant au cours de ces lectures successives des « mots de la peur » selon leur propre expression. Cela peut nous permettre de réaffirmer qu'il est primordial d'aborder un concept en contexte (ici en compréhension) si l'enseignant souhaite que les élèves puissent se le représenter de manière précise.

Comme nous le prévoyions, les élèves ont proposé beaucoup de mots désignant ce qui leur fait peur. Notre choix de travailler sur les unités lexicales permettant d'exprimer le peur s'est donc avéré judicieux puisque le lexique des élèves est à ce sujet moins développé.

Ce premier travail montre aussi qu'il est très important d'asseoir le concept sur lequel on souhaite travailler. En effet, les élèves ont tout à fait compris qu'ils allaient étudier des mots de la peur et trouver « plein d'autres façons de dire la peur ». Cette dimension conceptuelle est ainsi, comme nous l'avons déjà exprimé, déterminante dans l'appropriation du lexique.

✓ 2ème phase

L'objectif est ici de distinguer les mots désignant ce qui fait peur des mots exprimant la peur.

- Compte rendu

L'enseignant présente l'observatrice, les élèves savent d'emblée qu'ils vont parler de la peur...

Rappel de la séance précédente, les élèves redisent les mots dont ils se souviennent.

Ils rappellent aussi les mots qui sont issus des lectures des albums présentés et qui ont été effectuées par l'enseignant entre la première et la deuxième phase.

L'enseignant va alors travailler sur ce corpus de mots fournis par les élèves à partir de leur lexique disponible et à partir de ces lectures.

Tous les mots sont écrits au tableau et les élèves ont pour consigne de les classer.

Un élève propose alors de mettre ensemble « les mots qui ne font pas peur ». Il donne alors comme mots « Papa !, Maman ! Au secours ! ».

E1 : C'est pas des mots de la peur... Ils font pas peur.

PE : Alors, comment on l'appellerait cette famille ?

E2 : Quand on s'exclame.

E1 : C'est ce qu'on dit quand on a peur, mais y font pas peur.

E3 : Ah oui ! Tous les mots qu'on dit quand on a peur.

PE : Oui.

L'enseignant écrit ce nom de famille.

PE : Et « fantôme » ?

E1 : Non, c'est pas là parce que ça fait peur, mais c'est pas pour dire la peur ça...

E4 : C'est quelque chose qui fait peur.

Ces remarques permettent d'aboutir à une nouvelle catégorie comprenant des mots tels « fantôme, dragon, monstre... »

PE : On a alors deux familles : ce qu'on dit quand on a peur et ce qui fait peur.

L'enseignant lit alors les mots présents dans la liste et que les élèves n'ont pas dits encore. Les élèves doivent les ranger dans l'une ou l'autre des deux catégories proposées. Sont alors classés « ogre, crocodile, sorcière... », « effrayant » va poser un problème :

E5 : Ce qui fait peur.

PE : Alors, effrayant, est-ce que c'est quelque chose qui fait peur ?

E6 : Non, c'est pas un personnage.

E7 : Non, c'est un mot qu'on dit quand on a peur, c'est pas un monstre.

E8 : Ce n'est rien, ce n'est qu'un mot.

PE : Oui, si tu veux, ce n'est rien... Alors, on le met où ?

E8 : Avec quand on dit la peur.

PE : Oui, ce qui dit la peur.

E9 : Oui, effrayant avec ce qui dit la peur !

PE : Pourquoi ?

E8 : Parce que c'est ce qu'on dit avec « ogre », « un ogre effrayant ».

PE : Et oui, si on le met avec une autre mot, tu as raison, ça dit comment est ce qui fait peur.

Petit à petit les élèves classent les mots.

Un autre problème se pose pour « forêt ». Une discussion s'engage pour savoir de quel côté on le met.

E1 : Ça fait pas peur.

E2 : Oui, mais ça peut...

E3 : Si on dit effrayante ça fait peur...

PE : Oui, on peut mettre « forêt » avec « effrayante » et ça fait peur.

Puis l'enseignant souligne sur propositions des élèves les mots qui disent la peur (orange) et les mots qui désignent quelque chose qui fait peur (bleu).

Poursuite du classement.

Un autre problème se pose pour « dévorer » que les élèves ne parviendront pas vraiment à classer.

Pour le mot « manoir » la discussion s'engage également.

PE : Et pour « manoir » ?

E1 : C'est quand c'est quelque chose qui a du noir...

E2 : C'est une maison de sorcière et ça fait peur.

PE : Et oui, vous avez dit aussi que les mots orange et les mots bleus on pouvait les associer. Est-ce qu'on pourrait dire un « manoir ogre » ?

E3 : Non !

PE : Et un « manoir effrayant » ?

E4 : Oui !

E (tous) : Bleu !!

Le classement continue aisément pour les autres mots tel « terrible... »

Pour « affreux », un autre critère est apporté au classement.

E1 : Ça existe pas.

E2 : Là on sait pas quoi dessiner...

PE : Et pour « au loup ! »

E1 : On ne peut pas le toucher, c'est quelque chose qu'on dit quand on a peur.

PE : Effroyable...

E2 : On peut pas le toucher, orange !

PE : Et oui, on peut toucher quelque chose d'effroyable, mais on ne touche pas effroyable...

PE : Et « la peur du loup » ?

E3 : En orange ! Ça existe pas vraiment.

E4 : Ça exprime la peur.

PE : Et oui, Paul, ça exprime la peur...

E5 : Ça explique la peur...

PE : Oui.

PE : Et « courageux » alors, que vous m'aviez dit l'autre jour...

E6 : Ça existe pas.

PE : Est-ce que ça dit la peur ? Est-ce que c'est quelque chose qui fait peur ?

E7 : Ça explique.

PE : Qui peut me rappeler ce que ça veut dire, « courageux » ?

E8 : Ça veut dire que t'as peur de personne.

E9 : On a peur de rien.

PE : Et oui, alors ici c'est plutôt un contraire, on va le mettre en part, là. C'est ce que vous aviez dit à propos de « poule mouillée » que c'était celui qui était courageux qui pouvait dire d'un autre qu'il était une poule mouillée...

L'enseignant écrit au tableau que « courageux » est donc un contraire de « peureux ».

E10 : Mais y a un problème : y en a qu'on a entouré et alors y aura une famille qu'avec un seul mot...

PE : Oui, il y en a deux. Et bien, ceux-là, on pourra y revenir plus tard, quand on continuera notre travail sur les mots de la peur..

Écoutez bien, je vais vous les relire.

L'enseignant relit les mots, les noms des deux catégories, et annonce qu'il lira d'autres livres et qu'il faudra alors penser au classement, peut-être pour y rajouter d'autres mots.

- Commentaires et analyse

Nous pouvons d'abord remarquer qu'un classement différenciant les mots qui expriment la peur de ceux qui désignent ce qui fait peur n'a pas posé de gros problèmes aux élèves. Cela montre notamment qu'il est possible d'engager une réflexion sur la langue avec des élèves jeunes, ils ne sont pas ici gênés par ce classement, ils le proposent eux-mêmes.

Nous pouvons aussi noter que les élèves procèdent finalement à un classement concret / abstrait, notamment quand l'un d'entre eux remarque que « effrayant » « ce n'est pas un personnage », ou bien « ce n'est rien, ce n'est qu'un mot ». Ce que dit cet élève, de manière implicite, avec ces mots à lui, c'est que ce terme « effrayant » ne possède pas directement de référent concret. Un élève relève cela lorsqu'il déclare concernant « effroyable » qu'« on ne peut pas le toucher », de même quand un autre remarque à propos de « affreux » « là on sait pas quoi dessiner ».

Nous voyons là l'intérêt d'avoir travaillé auparavant sur le concept de peur. C'est en effet parce que ce concept a bien été précisé en début de travail que les élèves n'ont pas de grandes difficultés avec ces mots ne référant pas à un élément concret.

Par ailleurs, considérant les autres arguments apportés par les élèves, nous pouvons noter les associations de mots. Ainsi l'un d'entre eux remarque, toujours à propos de « effrayant », que « c'est ce qu'on dit avec ogre ». Cet argument est capital pour notre étude. Il montre que le travail sur les relations syntagmatiques est tout à fait à la portée des élèves, puisqu'ils s'y réfèrent eux-mêmes. Il

sera alors possible de s'appuyer sur ces combinaisons pour montrer aux élèves qu'il existe différentes manières d'exprimer la peur, de la nuancer. L'argument est d'ailleurs repris par une autre élève à propos du classement de « forêt », l'association « forêt effrayante » est alors proposée. C'est aussi sur cet argument que s'appuie l'enseignant pour le classement problématique du mot « manoir ».

Restent, à l'issue de cette phase quelques mots difficilement classables par les élèves, « dévorer » et « hurler » qui font partie des rares verbes proposés. Les arguments proposés ne sont pas en effet tous efficaces pour classer ces mots, même si on ne peut pas les dessiner comme cela a été suggéré, on ne peut pas non plus les associer à d'autres mots présents dans la liste tels « effrayant » ou effroyable »... Un travail sur les combinaisons possibles à partir des verbes est alors à envisager ultérieurement.

Ainsi lors de cette phase, le recours au concept construit par les lectures successives et les réflexions des élèves leur permet finalement d'envisager des associations possibles. Il semble alors que ce soit finalement le lien effectué entre concept et associations possibles qui pourrait permettre aux élèves de réemployer les unités lexicales abordées. En effet, lors de cette phase, c'est bien l'interdépendance entre ces deux aspects du lexique qui leur permet de réfléchir sur ces unités lexicales, de classer les mots, de tenter des associations et ainsi de se les approprier progressivement...

✓ 3ème phase

L'objectif de cette phase est bien d'explicitier avec les élèves cette procédure qui consiste à associer des mots de chaque catégorie.

Entre la séance précédente et cette séance, l'enseignant de la classe a lu d'autres ouvrages traitant de la peur et permettant aux élèves d'asseoir le concept.

- Compte rendu

L'enseignant rappelle d'abord avec les élèves le contenu de la séance précédente concernant le vocabulaire.

PE : Alors, vous savez sur quoi on va travailler aujourd'hui ?

E1 : Sur la peur !

E2: Le mot !

E1 : Sur la famille qui exprime la peur..

E2 : Et la famille qui fait peur...

PE : Oui. Alors, dites-moi par exemple un mot qui fait peur...

E3 : Loup !

PE : Oui, et à quelle famille appartient-il celui-là ?

Les élèves rappellent le contenu des deux familles, et notamment leur catégorisation au sein de celle des mots désignant ce qui fait peur : personnage (ex. : « monstre »), lieu (ex. : « forêt »), moment (ex. : « nuit »), catégorisation élaborée au fil des lectures.

Lors de ce rappel plusieurs éléments vont émerger :

E5 : Oui, et on peut aussi mettre ensemble deux mots des familles, par exemple « loup » et un mot de l'autre famille.

L'enseignant et les élèves se rappellent alors qu'il est possible de dessiner les mots de la famille « qui fait peur » et qu'il n'est pas possible de dessiner « les mots qui expriment la peur ». C'est en effet un des critères qu'ils ont retenus.

L'enseignant présente alors deux fiches sur lesquelles il a écrit les deux catégories de mots.

E6 : Oui, mais si on peut pas dessiner « terrifiant », on peut dessiner un « monstre terrifiant » !

PE : Et alors, comment on fait ?

E : On les assemble à deux...

A partir de cette remarque, les élèves cherchent d'autres exemples de mots qu'on « assemble à deux » : *un dragon terrifiant, un loup affreux...*

Deux élèves éprouvent plus de difficultés à trouver des mots à associer. Cependant, ils réussissent à proposer un mot de la catégorie « qu'on peut dessiner » à associer à un autre mot de l'autre catégorie : *un ogre horrible* propose l'un d'eux.

Petit à petit les élèves se rendent au procédé et trouvent des mots d'une liste à associer à ceux de l'autre liste. Les exemples sont notés au tableau.

Puis l'enseignant rappelle la remarque de Paul : *On peut les associer, et peut-être si on les associe comme ça, on s'en souviendra mieux et on pourra mieux les utiliser...*

L'enseignant donne ensuite la consigne : un dessin qui fait peur avec un titre qui doit comporter deux mots (un de chaque liste).

Retour sur les dessins : l'enseignant demande à un élève de rappeler quelle était la consigne.

E : C'était presque la même consigne, mais il fallait choisir dans la famille qui fait peur et dans la famille qui exprime la peur.

L'enseignant montre alors les dessins, dit les titres et les élèves doivent dire si cette consigne est respectée ou non.

Beaucoup de titres présentent les adjectifs « terrifiant », « terrible », puis :

PE : Et là, « des loups horribles ». Ah, quelque chose a changé...

E : Horribles !!

PE : Oui, et là, « des fantômes terribles », qu'est-ce qu'on aurait pu dire aussi ?

E : Horribles.

E : Effroyable

PE : Et oui...

PE : Et là, « des dragons monstrueux »

Les autres productions sont lues, les élèves découvrent d'autres possibilités d'associations :

PE : « Une forêt noire », « des fantômes qui ont la chair de poule »... Ah, ici, est-ce que la consigne est respectée ??

E : Non, il y plus de deux mots !!

E : Oui, parce qu'il y a quand même des mots de chaque famille.

*PE : Et oui, écoutez bien, là, on ne pouvait pas dire « *des fantômes chair de poule », là il fallait construire une phrase pour que ça ait du sens...*

Puis l'enseignant procède à la synthèse de la séance.

- Commentaires et analyse

Le premier point concerne le besoin de catégorisation qu'ont eu les élèves durant les lectures des albums évoquant la peur, ils ont pu lister des personnages, des lieux... Cela peut nous montrer l'intérêt des listes, des champs lexicaux, dans l'enseignement – apprentissage du vocabulaire, listes constituées bien entendu par les élèves et qu'ils pourront réinvestir en situation de réemploi.

L'analyse de cette séance montre aussi que les élèves n'ont pas de difficulté à associer les mots de chaque catégorie, ils voient même cela comme un jeu. Les termes qu'ils emploient montrent d'ailleurs qu'ils ont bien compris la procédure, ainsi quand Paul remarque qu'« on assemble » des mots.

L'analyse des productions montre également qu'ils ont utilisé les associations pour enrichir les titres de leurs dessins, ils perçoivent bien que le mot qu'ils rajoutent à celui qui désigne ce qui fait peur le

rend encore plus « terrible » !

Certains ont spontanément suivi la consigne et procédé aux associations, quelques uns ont eu besoin de l'aide du maître pour associer des mots des deux listes, il est alors possible d'établir une comparaison plus systématique entre les diverses productions :

	Association spontanée	Association après aide du maître	Pas d'association, même après aide
Dessin + titre composé de mots associés	13	4	1

Nombre de titres présentant une association de mots

En ce qui concerne la première colonne de ce tableau, l'enseignant demandait juste quel était le titre du dessin, pour ce qui est de la deuxième colonne, il faisait rappeler la consigne de départ et pour la troisième colonne, malgré ce rappel, l'élève n'a pu effectuer d'association faute de mot exprimant la peur disponibles pour lui. Ainsi ce tableau nous montre-t-il qu'à ce stade du travail, que la plupart des élèves ont pu répondre à la consigne d'association donnée par le maître.

Dans le cadre de notre étude, il est alors possible de comparer les titres et dessins de la première séance à ceux de cette séance, bien que la consigne soit encore ici explicite comme nous venons de le rappeler.

	Titre composé d'un seul mot désignant ce qui fait peur	Titre composé d'une association de mots : ce qui fait peur + ce qui exprime la peur
Production à l'issue de la séance 1	15	2 « J'ai la chair de poule », « Je n'ai peur de rien »
Production à l'issue de la séance 2	1	13 + 4 après questionnement de l'enseignant

Composition des titres des dessins en séance 1 et en séance 2.

Comme nous pouvions le prévoir, compte tenu du travail effectué, de l'explicitation des associations, et de la consigne claire, les titres des deuxièmes dessins sont donc beaucoup plus précis grâce à l'utilisation de la procédure d'association. La tendance s'est ainsi renversée. Il s'agira de voir dans la prochaine phase si cela pourra être réinvesti de manière plus spontanée...

Par ailleurs, les mots choisis dans la catégorie « qui exprime la peur » sont relativement variés, nous retrouvons ainsi souvent « terrifiant et horrible », mais aussi « effrayant, terribles, monstrueux, » ce

qui nous montre un certain enrichissement du vocabulaire :

	« ter- rifiant »	« ter- rible »	« af- freux(se) »	« hor- rible »	« mons- trueux »	« noire »	« mé- chant »	« chair de poule »	« ef- frayant »
Nombre d'occur- rences	6	3	2	2	1	1	1	1	1

Variété des unités lexicales employées en association dans les titres des deuxièmes dessins en séance 2

Ainsi pouvons-nous remarquer que ce travail d'association lexicale permet de développer l'emploi du vocabulaire des élèves, dans un premier temps à l'issue d'une consigne explicite, même si dans ce tableau nous voyons bien que « terrifiant » bénéficie d'une plus grande attention de la part des élèves. Sans doute ce mot véhicule-t-il plus d'affect que certains autres... Néanmoins nous pouvons noter à ce stade du travail le développement d'une capacité à associer différents mots pour exprimer la peur, il serait là intéressant de prolonger cette étude afin de travailler avec les élèves sur le degré d'intensité de la peur qui peut être lié à ces différentes associations.

✓ 4ème phase

- Compte rendu

Lors de cette phase, l'enseignant va lire un album, *Trois petits gorilles courageux* de Michel Van Zevren. Il annonce aux élèves qu'il va d'abord leur montrer seulement les illustrations et qu'ils devront ensuite inventer l'histoire ensemble. Après il explique qu'il leur lira l'histoire écrite par l'auteur.

Les élèves manifestent leur enthousiasme.

L'enseignant montre la couverture du livre.

E 1 : Moi je vois des gorilles.

E 2 : On dirait qu'ils ont peur de quelque chose.

PE : Où sont-ils à votre avis ?

E 3 : Ils sont dans leur chambre.

E 4 : Ils ont peur parce qu'ils se cachent sous les couvertures...

PE : Oui, et pourquoi ont-ils peur ?

E 5 : Ils croient que le vent y se lève et y fait du bruit comme des monstres...

E 6 : C'est un peu sombre aussi...

PE : Oui, c'est un peu sombre, à quel moment cela peut-il se passer ?

E (tous) : La nuit !

La discussion se poursuit en rapport avec cette première de couverture, puis l'enseignant reprend rapidement l'ensemble des propositions des élèves.

Ensuite, il monte les illustrations, les élèves réagissent par des bruits, manifestant ainsi leur intérêt pour l'album. Après quoi commence la dictée à l'adulte du texte de l'histoire.

E : Y avait le vent qui soufflait... Les parents en fait y sont partis dans leur chambre et après y avait le vent qui soufflait...

PE : Oui. Et toi, Thomas, dis-nous...

E 2 : C'est l'histoire de la peur...

PE : Pourquoi tu nous dis ça ?

E 2 : ...

PE : Émeric...

E 3 : C'est une histoire de la peur parce qu'il fait sombre...

E 4 : Il y a des bruits bizarres.

E 5 : Des bruits bizarres.

Les élèves font diverses hypothèses sur le déroulement de l'histoire.

L'enseignant reprend ces propositions.

PE : Alors, vous avez dit « il fait sombre »...

E 6 : Y a des bruits bizarres...

E 7 : L'un après l'autre ils quittent la chambre...

PE : Oui, et pourquoi ?

E 8 Ils ont peur.

PE : Oui, et sur la couverture...

E 9 : Effrayés.

E 10 : Par des bruits bizarres...

E 11 : Ils ont la chair de poule !

E 12 : Et à chaque fois il y en a un en moins dans le lit...

PE : Et ceux qui restent alors ?

E 13 : Ils ont peur...

PE : Et oui, on va reprendre les pages les unes après les autres et j'écrirai.

Recherche d'une première phrase à dicter :

E 1 : « Aujourd'hui trois petits gorilles vont au lit »

« Leurs parents les couchent... »

E 2 : ... « et leur dit bonne nuit »

PE : Oui, j'écris « et leur disent bonne nuit ».

Bien, ensuite, Clara ?

E 3 : « Le vent se lève et il souffle ».

E 4 : Ils tremblent...

E 5 : « Les trois gorilles se cachent sous la couette »

E 4 : « ...Et ils tremblent. »

E 6 : Ils tremblent de peur...

L'enseignant relit.

Une élève lève la main.

E 7 : On pourrait dire « les gorilles sont étonnés »...

PE : Mais, sont-ils étonnés ?

E 8 : Non, « Les gorilles sont effrayés ».

E 9 : « Ils sont effrayés ».

L'enseignant montre la page suivante de l'album.

E 10 : Un gorille se lève pour regarder qu'est-ce qui se passe.

PE : Pour regarder...

E 11 : « Pour regarder ce qui se passe ».

E 12 : Il va dehors.

PE : Et oui, alors ?

E 13 : « Pour regarder dehors... »

L'enseignant relit puis montre l'illustration suivante.

E 14 : « Deux gorilles sont tout seuls dans leur chambre et ils se collent l'un contre l'autre... »

E 15 : « ...Pour se rassurer... »

L'enseignant relit encore, des ajustements sont opérés avec les élèves.

PE : Oui, Jeanne, dis-nous...

E 16 : Puis le vent souffle...

E 17 : Encore une fois...

PE : Et oui, et qu'est-ce que cela déclenche chez les gorilles ?

E 18 : « Les gorilles hurlent » !

E 19 : ... de peur...

PE : Oui, j'écris « les gorilles hurlent de peur », mais on a déjà écrit « tremblent de peur »...

E 20 : hurlent de chair de poule !

E 21 : Non !

E 22 : ... Une peur terrible...

E 23 : « ...hurlent de peur terrible »

E 24 : Une peur qui sont terrifiés...

E 25 : C'est terrifiant.

E 26 : Une peur terrifiée...

E 27 : Non !

PE : Bon, on verra...

L'enseignant relit jusque là l'écrit produit, puis passe à la page suivante.

E 28 : « Le deuxième gorille se lève »

PE : Chloé, tu continues...

E 29 : Il se lève pour voir ce qui se passe dehors.

E 30 : « Et le dernier gorille reste dans son lit »

E 31 : Il est tout seul...

E 32 : ...dans la chambre...

L'enseignant note progressivement sous la dictée. Puis il relit.

PE : Et ensuite...

E 33 : Il a peur d'un bruit.

E 34 : D'un bruit bizarre...

PE : Et oui, d'un bruit qui leur a fait peur...

E 35 (à part) : Effrayant, effrayé, effrayant, effrayé...

E 33 : « Il a peur d'un bruit effrayant ».

Puis la séance de dictée à l'adulte se poursuit afin d'aboutir à la rédaction de toute l'histoire, les gorilles se retrouvent tous bien rassurés dans le lit chaud de leur parents...

En fin de séance, l'enseignant demande aux élèves de légender une illustration de l'album. Cette légende pourra aussi permettre de recueillir des données concernant la capacité des élèves à réemployer les associations abordées durant tout le dispositif, nous en ferons une analyse comparative ci-dessous.

Enfin, l'enseignant demande aux élèves de chercher un titre pour leur histoire. Les élèves en proposent plusieurs : « Les gorilles qui ont peur », « Les trois petits gorilles », « Les gorilles

effrayés »...

E : Les gorilles effrayants !

E : Non, parce que ça veut dire que c'est eux qui sont méchants...

PE : Et si on pense au moment où cela se passe...

E : Mais ils ont peur...

E : C'est la nuit...

E : « Une nuit horrible »

E : « Une nuit épouvantable »...

L'enseignant relit alors le texte produit (Cf. annexe 2 p. 91).

Enfin, l'album est lu aux élèves qui réagissent à chaque fois qu'ils entendent les mots « bruit effrayant » (répété deux fois) et « bruit terrifiant »...

Un élève remarque que pour légènder l'illustration il avait dit « terrifiant », comme dans l'album...

- Commentaires et analyse

Ces interactions sont tout à fait révélatrices des procédures en œuvre lors du réemploi lexical.

D'une part nous retrouvons dans les propositions des élèves les hésitations, tâtonnements dont nous avons parlé lors de la définition du réemploi. En effet, à un moment de cette séance, les échanges s'accélérent. Ainsi à partir de la réplique référencée en *E 20* et jusqu'en *E 26*, les élèves font des essais, réemploient les termes auxquels ils pensent, tentent de les associer, parfois judicieusement (« bruit bizarre », « peur terrible »...), parfois moins (« hurlent de chair de poule »...). De même en *E 30*, nous pouvions entendre un élève qui semblait se délecter, à part, des mots « effrayant et effrayés », qu'il répétait, sans pour autant participer directement à l'échange, comme s'il avait alors besoin, dans ce contexte lié à cet album, de « mettre en bouche » comme le disait le maître, ces mots-là, de se les approprier de manière phonétique et articulatoire.

D'autre part dès qu'il s'agit de produire une association de type nom + adjectif, comme cela peut être le cas pour des titres notamment, le recours aux associations des mots exprimant la peur abordés durant la séquence est effectué par les élèves qui prennent même plaisir à les réemployer.

De plus, bien entendu, l'étayage du maître, les interactions, sont capitaux lors de cette séance. Le maître donne effectivement aux élèves l'occasion du réemploi. Cet aspect de la didactique est à considérer car c'est aussi cela qui permet aux élèves de s'orienter vers une appropriation du lexique nouveau.

Enfin, nous remarquons que les élèves effectuent les essais de réemploi plutôt à l'oral, mais lorsqu'il s'agit de passer à l'écriture du texte, ici sous la dictée, le lexique utilisé témoigne d'un réemploi plus

frileux. Ces élèves semblent donc en être à un stade d'appropriation lié au réemploi en situation de production orale, mais pas encore en situation de discours écrit ; le réemploi en discours oral précédant ainsi le réemploi à l'écrit, comme nous l'avons exprimé plus haut dans notre propos. La variable temporelle est donc en effet déterminante, il semble bien qu'une imprégnation longue soit aussi nécessaire au réemploi.

L'analyse des légendes produites tout au long du dispositif va nous permettre de confirmer ces affirmations.

	Séance 1	Séance dernière
Les mots exprimant la peur donnés par les élèves	Peureux, effrayant.	Effrayant, terrifiant, horrible, épouvantable, terrible, bizarre, drôle.

Mots exprimant la peur proposés au début et à la fin du dispositif.

N. B. : Entre séances 1 et dernière : nombreuses lectures + explicitation associations

Associations produites à l'issue de la séance 1, consigne donnée oralement aux élèves : <i>Fais un dessin qui fait peur, donne un titre à ton dessin.</i>	Associations explicites produites à l'issue de la séance 2, consigne donnée oralement aux élèves : <i>Fais un dessin qui fait peur, donne lui un titre qui doit comporter au moins deux mots</i>	Associations spontanées produites à l'issue de la séance dernière, consigne donnée aux élèves : <i>Raconte ce que tu vois, + questions d'étayage : comment sont les trois gorilles, pourquoi, de quoi ont-ils peur ?</i>
Peur du loup Peur de rien Chair de poule	Monstre terrifiant (2) Fantômes terrifiants Ours terrifiant Couteau terrifiant Ogre horrible Loups horribles Forêt noire Loup effrayant Loup affreux Sorcière affreuse et terrible Manoir terrible Fantôme terrible Fantômes qui donnent la chair de poule Chien méchant Dragons monstrueux	Bruit terrifiant (2) Bruit horrible Bruit bizarre (4) Un drôle de bruit Hurlent de peur Les gorilles sont effrayés (2)

Associations exprimant la peur produites en légendes des dessins ou illustrations.

Concernant l'expression de la peur lors de la première séance, il faut relever que les élèves avaient

essentiellement donné des mots désignant des choses, animaux... faisant peur. A la suite de la séance sur les associations et grâce à la consigne leur indiquant que le titre devait comporter deux mots, les associations explicites sont forcément nombreuses dans les deuxièmes productions. Pour les dernières légendes, il a souvent été nécessaire, compte tenu du dispositif retenu, de questionner les élèves afin qu'ils précisent leurs légendes car ils avaient logiquement tendance à dire simplement « les gorilles ont peur / les gorilles sont effrayés », sans forcément apporter d'explication, ce qui peut sembler tout à fait normal à cet âge et compte tenu de l'illustration proposée. Cependant, à aucun moment, le questionnement n'a explicitement demandé le réemploi des associations vues auparavant. Ce questionnement a seulement été nécessaire pour donner aux élèves l'occasion du réemploi. Cela confirme ici que ces élèves de Grande Section en sont à ce stade à une appropriation en situation de compréhension (dans les lectures d'albums effectuées par l'enseignant) ou de production orale, comme nous l'avons vu dans l'échange, et en situation de production écrite lorsqu'elle est aidée.

Ainsi, lors de cette mise en œuvre, les élèves semblent s'être approprié des mots nouveaux à associer à ce qui fait peur pour en exprimer en général l'intensité (ex. : « une sorcière affreuse, un bruit terrifiant, une nuit épouvantable »...) et leur vocabulaire s'est ainsi diversifié. Ils réussissent aussi à mobiliser ce vocabulaire en situation de production orale, et dans une moindre mesure encore, en situation de production écrite. Le travail explicite d'association leur permet le réemploi de mots (notamment des adjectifs) afin d'exprimer cette intensité, par exemple les trois petits gorilles deviennent des « gorilles effrayés », et le bruit du vent devient un « bruit horrible » ou « bizarre ». Par ailleurs, ils ont lu un grand nombre d'albums sur la peur, ils ont ainsi trouvé beaucoup d'associations possibles, ils ont aussi de cette manière été imprégnés, de façon plus implicite, plus diffuse, par ces manières de dire autour d'un champ lexical. Tous ces éléments liés au réemploi semblent interagir pour favoriser une réelle appropriation du lexique par les élèves, pourrait-il en effet y avoir un tel réemploi si l'imprégnation n'avait pas lieu, ou si nous n'avions pas abordé le travail en mettant en valeur les associations possibles sur l'axe syntagmatique ?

3.2.2. Réemployer des mots polysémiques sans contre sens en CM2

Cette mise en œuvre a pour objectif de montrer qu'une approche du lexique via les relations syntaxiques et les constructions actanciennes peut être intéressante pour favoriser un réemploi lexical

pertinent. Ainsi faudra-t-il ici mettre en valeur les liens syntagmatiques et actanciels pour favoriser le réemploi de mots polysémiques.

Il s'agit d'abord d'éviter les contre-sens en situation de réemploi en compréhension, puis ultérieurement en situation de production. Pour ce faire, nous avons sélectionné des verbes particulièrement polysémiques et donc aussi des mots assez fréquents comme « brûler », ou « mourir », puisque, comme nous le savons, les mots les plus fortement polysémiques sont aussi parmi les plus fréquents.

3.2.2.1. Descriptif de la démarche mise en œuvre

✓ 1ère phase

Cette première phase a pour objectif de recueillir un champ sémantique élaboré par les élèves. Il s'agit dans un premier temps de repérer avec eux le sens dominant qu'ils attribuent à quelques mots. Pour cela, l'enseignant donne un mot aux élèves et leur demande en retour de lui donner des mots qui pourraient s'y associer. Ainsi pour le verbe « brûler », les élèves ayant donné « papier, bois, feu... » (Cf. l'analyse de cette mise en œuvre). On voit par exemple pour ce cas que le sens second du verbe n'est pas pris en compte par les élèves.

Les élèves sont ensuite amenés à produire une phrase contenant le verbe « brûler » afin de s'assurer qu'ils peuvent réemployer ce mot dans les sens qu'ils ont donnés. Ils devaient dans le même temps, expliciter ces sens-là.

Puis, il s'agit ensuite d'amener les élèves à envisager les autres sens des mots qui leur ont été présentés. L'objectif étant de mettre en valeur les relations syntaxiques et actanciels, les mots ont été donnés en contexte cette fois.

Pour ce faire, l'enseignant présente aux élèves des phrases dans lesquelles les mots en question sont utilisés dans un sens différent de celui donné lors de la première phase du travail.

L'enseignant leur demande ensuite d'essayer d'en déduire le sens, un autre sens que celui qu'ils avaient pu proposer auparavant.

Ainsi, lors de la mise en commun des propositions des élèves, il faut constater l'influence du contexte et donc aussi des actants présents dans l'énoncé (ce qui peut être important pour des verbes du type « brûler » / « se brûler »).

✓ 2ème phase

Vient alors la phase de structuration qui va permettre d'établir une fiche – outil (Cf. annexe 3 p. 92) à destination des élèves. Cet outil devrait leur permettre d'établir une procédure à suivre pour repérer et utiliser les différents sens d'un mot. Dans cette fiche, l'accent est mis bien sûr sur ce qui entoure le mot en question, sur les éléments avec lesquels il se combine. Ce document synthétise donc les différents sens possibles d'un mot en fonction de la nature référentielle des actants présents dans l'énoncé et en fonction de sa construction syntaxique.

Puis, lors du réinvestissement des procédures permettant de réemployer les différents sens d'un mot, le même type de déroulement est prévu (il s'agit bien de « répétition sans répétition »). Ainsi, à partir d'autres mots, en l'occurrence « mourir », comme nous le présenterons dans le compte rendu et l'analyse, les élèves seront amenés à réinvestir les procédures qu'ils auront découvertes précédemment. Il s'agit d'un travail à effectuer à partir du rappel de la séance précédente.

Les élèves sont ensuite amenés à produire de courts textes dans lesquels ils devront employer les mots polysémiques étudiés, mais dans lesquels ils sont aussi invités à recourir aux combinaisons permettant d'employer d'autres verbes polysémiques dans leur sens second.

Cela permet un premier réemploi à partir d'une consigne tout à fait explicite.

✓ 3ème phase

L'objectif est alors de systématiser les procédures permettant de nouvelles combinaisons possibles et permettre aux élèves une conceptualisation des référents abstraits auxquels renvoient certaines de ces combinaisons. Il s'agit alors de rendre les constructions actancielles tout à fait explicites dans une trace écrite claire mettant en valeur la nature abstraite du référent pour faire évoluer le sens de certains verbes.

Il faut aussi permettre aux élèves de se représenter ces concepts abstraits, par exemple en les listant à partir du travail effectué en séance précédente sur les mots abstraits proposés par les élèves. Il s'avère en effet que ces listes sont indispensables, sans quoi les élèves pourraient associer tout type de verbes à des actants référant à un élément abstrait comme nous le verrons plus loin.

Lors de cette phase, les élèves s'entraînent alors à effectuer des associations possibles.

✓ 4ème phase

Il faut à partir de ce moment, évaluer le réemploi de ces stratégies, à partir notamment de consignes permettant la production de textes susceptibles de présenter des mots fortement polysémiques employés dans leur différents sens.

Ici il faut quitter le cadre de l'enseignement explicite. En effet, nous pensons qu'il s'agit bien d'abord de mettre en œuvre ce qu'il est possible d'appeler des leçons de vocabulaire, mais qu'il est aussi indispensable de les prolonger par des séances favorisant un réemploi plus spontané. Dans ces séances les élèves pourront alors en quelque sorte tester en discours, dans leurs productions, leurs nouvelles acquisitions lexicales.

3.2.2.2. Compte – rendu et analyse de la mise en œuvre

✓ 1ère phase

L'objectif est ici de faire émerger les procédures permettant de comprendre et réemployer différents sens d'un mot courant.

- **Compte rendu**

L'enseignant annonce d'abord une séance de vocabulaire, puisqu'il s'agit bien, comme nous l'avons déjà dit, d'un enseignement explicite. Le maître demande alors « *qu'est-ce que le vocabulaire ?* ».

E1 : C'est des leçons !

PE : Et ça parle de quoi ?

E1 : Ben, le dictionnaire... Des définitions...

PE : Et des définitions de quoi ?

E2 : Des mots...

PE : Oui, et en CM est-ce que vous avez fait autre chose ?

E3 : C'est les préfixes et les familles de mots.

PE : Oui, et parfois on les comprend, et parfois non. Alors aujourd'hui on va essayer de comprendre pourquoi...

L'enseignant présente le tableau (fiche outil) et son fonctionnement : il faut écrire le mot avec lequel on travaille dans la 1ère case.

L'enseignant écrit donc au tableau « brûler », les élèves notent sur leur fiche.

PE : Vous écrivez « brûler » dans la 1ère case de la 1ère colonne, juste à côté vous écrivez à quoi vous fait penser « brûler ».

Puis vous recommencez sur les lignes en-dessous.

Mise en commun des réponses des élèves, les élèves donnent leurs mots et le professeur les note au tableau :

E 4 : « Cloques » parce quand on se brûle ça fait une cloque.

E 5 : « Triste » parce que quand ça a brûlé après on est triste.

E 6 : « Les flammes » !

E 7 : « Papier » parce qu'on peut brûler du papier.

E 9 : « Charbon » !

PE : Qui n'a pas fait de propositions ?

E 10 : « Bois ».

E 11 : « Calciner »

E 12 : Que veut dire « calciner » ?

Un E tente de donner une réponse.

PE : « Calciner » veut dire « brûler entièrement ».

...

PE : Très bien. Maintenant, je vous demande d'écrire une phrase dans laquelle il y aura le mot « brûler ».

E 13 : Ma maison a brûlé.

E 14 : Je me suis brûlé avec de l'eau chaude.

E 15 : Je me suis brûlé en mangeant ma crêpe.

PE : Est-ce le même sens exactement ?

E 16 : Oui et non parce que...

PE : Et oui, il n'y a pas de flammes qui sortent de ta bouche !

Puis les élèves font des propositions tout en rapprochant leur phrase des deux propositions précédentes (« Ma maison a brûlé » ou « Je me suis brûlé »).

E 17 : Devant chez moi la stabu. a brûlé.

E 18 : C'est si y a des flammes ou si y en a pas !

Autres propositions.

PE : Alors c'est quoi la différence ?

E 19 : Ben, c'est brûler soi-même ou quelque chose d'autre.

Le professeur écrit donc au tableau « se brûler » / « brûler quelque chose ».

PE : Et oui, ce petit mot fait changer un peu le sens.

Alors, vous écrivez le sens avec lequel vous employiez plutôt « brûler » tout à l'heure au début.

Les élèves ont donc sur leur fiche le tableau avec le mot « brûler » et les mots auxquels cela faisait référence pour eux, ainsi que ce sens le plus courant : « brûler quelque chose » puisque c'est celui qui était ressorti au début de la séance.

L'enseignant écrit ensuite au tableau d'autres phrases : « La honte brûlait ses joues », « Je brûlais d'impatience ».

Beaucoup d'élèves lèvent le doigt.

PE : Pourquoi levez-vous le bras ?

Najoua, lis-nous la 1ère phrase.

E lit.

PE : Ah, qu'est-ce que cela signifie alors ?? Pierre.

Pierre ne répond pas.

PE : Y a-t-il des mots que tu ne comprends pas ici ?

E 20 : Ben oui, « brûler » ici, je connais, mais je le comprends pas...

PE : Alors, qui peut connaître le sens de « brûler » ici ?

...

E 21 : Elle a les joues rouges !

E 22 : C'est une façon de dire, c'est au sens figuré.

PE : Oui, et est-ce que vous l'aviez proposé au début ?

E 23 : Non.

PE : Et non, vous n'y aviez pas pensé. Au début, il y avait juste un seul sens. Alors ici, qu'est-ce qui vous a fait trouver ?

E 24 : C'est les joues, ça se peut pas...

E 25 : Et c'est que la honte ça peut pas brûler, c'est une sensation.

PE : Et oui, c'est une sensation. Et qu'est-ce que ça fait aux joues ?

E 26 : On a chaud.

PE : Alors regardez sur le tableau, les mots que vous aviez trouvés au début, est-ce qu'il y a quelque chose de commun entre ces mots-là et ceux qu'on a dans ces nouvelles phrases ?

E 27 : Oui, on a chaud !

PE : Oui, on a chaud, ça vous l'aviez trouvé, regardez, là vous m'aviez dit « chaleur » et les joues rougissent aussi, et là vous aviez « rouge » justement.

PE : Alors maintenant que nous avons trouvé ça, vous allez écrire 3 phrases dans lesquelles on retrouvera ces trois sens de « brûler ».

Et après vous écrivez comment vous avez fait pour utiliser là les 3 sens du mot.

Les élèves font alors abondamment référence à ce qu'ils appellent le « contexte » qu'ils avaient déjà travaillé avant avec leur enseignant. Ils disposent alors de la fiche – outil complétée à l'issue de cette deuxième phase (Cf. annex 4 p. 93).

- Commentaires et analyse des productions des élèves

1er temps :

Au début de la séance, les élèves ont donné principalement le sens de « s'enflammer » pour « brûler » ; certains en sont venus aussi à « se blesser », 11 élèves sur 25 présents ce jour-là ont pensé à cette idée, avec des mots tels « cloques », « blessure ». Le sens dominant pour les élèves reste donc le sens premier puisque sur 244 mots trouvés (un tableau de 10 mots à compléter et 25 élèves dont certains n'ont pas rempli tout le tableau) la grande majorité concerne donc l'idée de « s'enflammer », on y retrouve des termes liés à la chaleur (« chaud », « four », « charbon » et des termes liés à la couleur (« rouge » et « noir »). L'enseignant s'appuiera d'ailleurs sur ces termes pour permettre aux élèves de réfléchir aux autres sens possibles du mot.

Dans la mesure où nous avons dit qu'il était nécessaire de recourir au lexique disponible chez les élèves, ce premier travail était ici inévitable.

En revanche, lorsque les élèves doivent choisir une phrase à produire, ils sélectionnent fréquemment le sens lié à « se brûler », ce qui montre que ce sens-là leur est connu et ne leur pose pas de grandes difficultés d'emploi. En effet, alors 10 élèves sur 25, soit 40%, ont choisi ce sens à employer dans une phrase lorsque l'enseignant le leur a demandé. Cependant, aucun n'a pensé ici au sens métaphorique de « brûler » employé alors avec des termes abstraits.

Ainsi, comme nous avons pu le remarquer, il subsiste les problèmes liés aux mots polysémiques dont les élèves ne retiennent souvent qu'un sens, d'où un vocabulaire dit « pauvre » comme on l'entend souvent, puisqu'en production on ne retrouvera pas cette variété d'emploi. L'objectif de ce début de séance était bien dans un premier temps de montrer cela pour ensuite proposer aux élèves des solutions pour varier les emplois possibles du mot en question.

2ème temps :

Intervient alors le problème de Pierre qui ne perçoit pas le sens de « brûler » dans « la honte brûlait ses joues », il faut donc l'aider à se représenter la situation.

Ainsi l'enseignant a bien dit qu'on retrouvait l'idée de chaleur, rougeur..., il est revenu aux mots

trouvés en début de séance par les élèves et en a dégagé le sème de base. Il faut donc bien repasser par le sens le plus courant pour après comprendre le mot dans un autre emploi. Pour l'élève il fallait ici expliquer ce recours au sème de base, l'explicitier, afin que Pierre puisse se construire le concept auquel il est fait référence. Lors de ce travail cet élève présentait en effet une difficulté à se représenter ce concept abstrait ce qui l'empêchait de saisir le sens métaphorique du verbe « brûler ». Par ailleurs, il est ici important de faire référence à l'idée de chaleur et de rougeur puisque ce sont des éléments trouvés par les élèves eux-mêmes en début de travail. Donc pour permettre à l'apprenant de comprendre le sens d'un mot, il est possible de l'aider à se représenter le concept à partir du sens qu'il s'est déjà approprié.

Cela permet aussi de montrer qu'il peut être nécessaire de s'appuyer sur ce que l'on connaît du sens premier pour se faire une représentation du concept développé par le sens second.

Ainsi l'élève peut-il n'avoir aucune difficulté à comprendre le sens plein d'une unité lexicale, ici « brûler », mais ne pas comprendre le sens de cette unité en contexte car il sera lié à un concept beaucoup plus abstrait et non disponible dans l'esprit de cet élève.

Cela confirme deux points à relever : d'une part l'importance d'une construction de la référence en discours (puisque ici l'élève ne comprend plus « brûler » réemployé dans une phrase) et d'autre part le nécessaire recours à la construction des concepts auxquels sont confrontés les élèves.

Or pour consolider la construction de cette nouvelle référence en contexte, il faudra montrer les différences de construction actancielle proposées dans les différentes phrases.

Nous pensons dès lors qu'il faut passer par cet enseignement explicite des combinaisons possibles afin que les élèves se les approprient, ce qui sera fait dans la suite des séances. Il faut ensuite leur permettre de manipuler ces combinaisons, toujours en partant de consignes explicites et précises. Ce n'est qu'ensuite que l'on se détachera de ces leçons de vocabulaire pour construire des situations d'enseignement – apprentissage que l'on a pu qualifier d'implicites et permettant un réemploi plus spontané.

3ème temps :

L'enseignant a ensuite demandé aux élèves de dire comment ils pouvaient faire pour dégager le deuxième sens du mot. Beaucoup ont fait référence aux notions de sens propre et sens figuré et au contexte qu'ils venaient de travailler avec leur autre maîtresse : 13 élèves sur 25, soit 52%, ont fait référence au contexte, cinq d'entre eux, soit 20%, ont fait référence au sens propre et au sens figuré. Néanmoins, ils n'expliquent pas vraiment comment ils font pour trouver le sens, ils rappellent surtout qu'il existe plusieurs sens possibles pour un mot. Ici, ils ne répondent pas vraiment à la

question qui était posée, à savoir d'expliquer comment ils font pour trouver les sens d'un mot dans une phrase ou un texte, cette explication méta – cognitive reste en effet une tâche difficile pour des élèves.

Par ailleurs, sept élèves, soit 20%, ont donné des réponses différentes et ont utilisé d'autres stratégies pour trouver les sens possibles : « quand je cherche le sens d'un mot je regarde les mots avant ou après le mot que je cherche », « on regarde les mots qu'il y a avant et après », « je cherche d'abord le verbe avec le sujet et ensuite le contexte pour savoir le sens d'un mot ».

Ces remarques s'appuient sans doute sur ce qui avait été étudié antérieurement, mais elles peuvent aussi constituer un point d'appui pour l'enseignant afin de mettre en valeur la construction actancielle et notamment ici la nature référentielle des actants, ainsi un autre élève note-t-il : « ce n'est pas avec « je » ou « brûle », mais avec « d'impatience » qu'on trouve si c'est au sens propre ou au sens figuré ». Cela montre aussi que les élèves sont sensibles aux combinaisons et peuvent les utiliser dans leur acquisition du vocabulaire.

Enfin, parmi les sept élèves qui ont donné des réponses différentes, on en compte quelques uns qui font semble-t-il référence implicitement au concept : « je cherche dans ma tête et je réfléchis », « on doit bien lire le contenu de la phrase ».

✓ 2ème phase

L'objectif est alors d'explicitier les procédures permettant d'employer plusieurs sens d'un même mot.

- Compte rendu

Entrée dans la tâche : l'enseignant demande un rappel de la séance précédente : « *ce qui c'était passé pour « brûler »...* »

E1 : On avait cherché des mots avec « brûler ».

E 2 : Après on devait faire une phrase avec le sens.

E 3 : Il fallait faire une phrase au sens figuré...

PE : Je vous ai directement demandé cela ??

E 4 : Non, y avait aussi le contexte.

L'enseignant explicite alors ce travail sur « brûler / se brûler » et demande aux élèves de rappeler les phrases qu'il avait données pour travailler d'autres sens de « brûler ».

E 5 : « Je brûlais d'impatience. »

L'enseignant écrit cette phrase au tableau.

E 6 : Ça dépend du mot autour...

PE : Et oui ; ça dépend de ces mots...

L'enseignant écrit sous cette 1ère phrase « je brûle des journaux »

PE : Alors, quelle est la différence entre les mots soulignés en haut et en bas? (« impatience » et « journaux » soulignés).

E 7 : C'est des objets... (en montrant « journaux »).

E 8 : « D'impatience » on peut pas le brûler... c'est quelque chose qu'on ressent...

PE : Vous connaissez d'autres mots pour exprimer comme ça ce qui n'est pas visible, vous en écrivez cinq. Cinq mots qui ne sont pas des choses.

Les élèves notent.

PE : Alors, comment pourrait-on appeler cette catégorie de mots ?

E 9 : Émotions.

PE : Et ce que vous avez d'abord appelé « objets » ?

E 10 : C'est concret.

PE : Oui, mots concrets. Et les autres ?

E 11 : Imaginaires...

Les élèves font diverses propositions.

Puis :

PE : Oui, abstraits... Mots abstraits.

Pour renforcer cette notion d'abstraction, l'enseignant demande aux élèves de proposer des mots abstraits : « maladresse, peur, anxiété, joie, envie, pressentiment, honte, ennui, tristesse, courage, faim, mensonge, froid, chaleur, chance ».

Ces mots sont notés sur la partie droite du tableau où ils vont rester jusqu'à la fin de la séance.

PE : Et si je vous dis « liberté » ?

E 12 : C'est abstrait parce que c'est la sensation d'être libre.

PE : Donc, on voit bien que la présence du mot abstrait provoque l'utilisation du verbe dans un sens figuré. D'accord ?

Maintenant, je vous propose le verbe « mourir » (écrit au tableau).

Vous l'avez tous lu ?

Alors, vous allez faire comme l'autre jour : « mourir », à quoi cela vous fait penser ?

= activation du sens immédiatement disponible pour les élèves.

Propositions des élèves : « sang, regroupement, noir, fleurs, enterrement, accident, tombe, maladie, cercueil, immobile, crime, tristesse, perdre ».

Ces mots sont écrits sous le verbe « mourir » au tableau ».

PE : Voilà, vous avez ce que « mourir » voulait dire dans votre tête.

L'enseignant récapitule ce qui est écrit au tableau :

PE : Là les mots... (en montrant la partie droite du tableau)

E 13 : ... abstraits

PE : Alors, vous produisez une phrase avec au autre sens de « mourir ».

E 14 : « Je meurs d'envie » (l'élève utilise ici la partie droite du tableau où sont écrits les mots abstraits).

E 15 : C'est comme « je brûle d'envie ».

E 16 : « Je meurs de honte ».

E 17 : « Je meurs de faim ».

E 18 : « Je meurs de soif ».

PE : Oui, mais ça, ça peut être vrai, c'est entre les deux...

E 19 : Ça dépend...

PE : Et oui...

E 20 : « Je meurs d'impatience ».

E 21 : « Je meurs d'ennui ».

PE : Alors, je rappelle : au début, on avait un seul sens de « brûler », après on avait découvert d'autres sens. Et on a vu que ces autres sens pouvaient se faire grâce aux mots abstraits. Vous vous rappelez, « la honte brûlait ses joues »...

E 22 : C'est la honte.

PE : Oui, et on a chaud aux joues... On l'avait vu.

Maintenant, vous écrivez une petite lettre à votre grand-mère pour lui raconter quelque chose en utilisant au moins 3 phrases dans lesquelles on trouvera des verbes employés au sens figuré.

Attention, on vient donc de voir que pour que les verbes soient employés dans un autre sens, il faudra qu' il y ait des mots peut-être concrets autour...

E 23: Et abstraits.

PE : Et bien sûr.

PE écrit au tableau : concret – verbe – abstrait

abstrait – verbe – concret

L'enseignant offre une aide aux élèves et note au tableau des verbes possibles :

Espace tableau :

	Chère Mamie,	
Perdre Sentir	3 phrases utilisant un verbe au sens figuré	pressentiment
Marcher Suivre	concret – verbe – abstrait	honte
Lever Rendre		ennui
		chaleur
		envie
		...

PE : Bien, alors, vous-mêmes, vous entourez les verbes utilisés avec un mot abstrait.

PE : Puis vous soulignez aussi le mot abstrait.

Allez, on écoute quelques exemples.

Les élèves font leurs propositions, nous les analyserons plus loin.

La plupart réutilisent essentiellement « brûler » et « mourir ».

Certains font d'autres propositions :

E 1 : « Je suivais le calendrier des yeux ... »

PE : Ah, alors ?...

E 2 : Ben oui, il peut pas dire qu'il le suit vraiment, comme s'il suivait quelqu'un...

Quand les élèves n'ont pas employé de verbes dans un autre sens que le sens le plus courant, l'enseignant demande « *est-ce que tu t'es servi de ça ?* » en désignant la partie du tableau présentant les mots abstraits, l'élève répondant « non » voyait alors précisément ce qui pouvait manquer éventuellement. L'enseignant demande parfois aussi « *est-ce que tu as beaucoup de mots soulignés autour des verbes ?* » puisqu'il fallait souligner les mots abstraits.

Un élève fait une autre proposition, les autres : « y en a plein ! », car sa production présente un grand nombre d'emplois de verbes polysémiques.

- Commentaires et analyse des productions d'élèves :

1er temps :

Il est intéressant de remarquer que les élèves n'ont pas eu de difficultés à rappeler précisément le contenu de la séance précédente et à mettre en avant l'emploi de plusieurs sens pour un même mot. Par ailleurs, ils ont perçu les différences entre les mots qui se combinent au verbe à partir duquel ils ont travaillé, pour en arriver à la distinction concrets / abstraits. En effet, pour les verbes choisis cela était déterminant. Néanmoins subsiste le problème de la construction des verbes (s'ils deviennent pronominaux, s'ils sont employés avec des prépositions), ce qui n'a pas été abordé ici. Nous avons sciemment choisi de sérier les objectifs afin d'aborder progressivement avec les élèves ces liens syntagmatiques. Ces constructions feront l'objet d'une autre mise en œuvre.

Il était aussi important de consolider cette notion de mots abstraits en en cherchant plusieurs, sur lesquels pourront s'appuyer les élèves. On remarque d'ailleurs que la plupart des mots trouvés par les élèves sont liés aux sentiments, aux émotions...

2ème temps :

Pour ce qui est du travail à partir de « mourir », lors de leurs premières propositions, nous pouvons remarquer que, comme pour « brûler », là aussi ressort le sens premier avec les termes « noir, fleurs, enterrement, tombe... ». Seuls deux élèves sur 24 ce jour-là ont mentionné dès ce début de séance d'autres possibilités d'associations et ont donné comme mots allant avec « mourir » des termes comme « honte », « envie, impatience ». Ainsi, nous pouvons relever une similitude entre des deux débuts de séance comme nous le montre le tableau ci-dessous.

	Lors de la première séance : autour de « brûler »	Lors de la deuxième séance : autour de « mourir »
Nombre d'élève ayant employé des mots renvoyant à un actant référant à une nature concrète	24 / 24 (thème du feu)	24 / 24 (thème de la maladie, la mort,...)
Nombre d'élève ayant employé des mots renvoyant à un actant référant à une nature abstraite	1 / 24 + 13 pour des mots renvoyant à des couleurs (« rouge », « noir ») + « triste »	3 / 24 (« honte, envie, impatience ») + 11 pour des mots comme « tristesse »

Premières propositions effectuées par les élèves en lien avec « brûler » et « mourir ».

Comme nous l'avons déjà relevé, tous les élèves pensent à utiliser des mots référant à des actants de nature concrète depuis les premières séances.

L'emploi de mots référant à des actants de nature abstraite est encore peu fréquent en séance deux. Nous avons noté les mots comme « triste », « rouge » pour « brûler », ainsi que « tristesse » pour « mourir », parce qu'en effet, leur référent est de nature abstraite, mais les élèves, comme ils l'ont exprimé dans les échanges, les ont notés en pensant au sens premier de ces deux verbes, et non en référence à leur sens métaphorique. Nous pouvons remarquer que seulement trois élèves ont eu l'idée d'associer à ces verbes des mots abstraits ne se rapportant pas au sens premier, au « sens propre » comme ils l'ont eux-mêmes rappelé. La consigne incite cependant à relier des mots se rapportant plutôt à ce sens-là : « à quoi cela vous fait penser »...

Mais les élèves ont ensuite très vite adhéré à d'autres possibilités de combinaisons. En effet, dès que l'enseignant a montré explicitement les mots abstraits notés sur la droite du tableau, les élèves ont levé la main pour donner d'autres possibilités d'emplois de « mourir » sans même que le professeur le leur demande. Cette attitude montre qu'en explicitant progressivement les liens syntaxiques entre les unités lexicales selon leur nature on permet aux élèves de produire différents sens d'un même mot. Les élèves ont en effet sans difficulté associé « mourir » à des mots abstraits pour en faire évoluer le sens et produire ainsi d'autres sens possibles du verbe « mourir ».

3ème temps :

Cette phase a pour objectif un réemploi tout à fait explicite des sens dérivés de certains verbes employés avec des mots abstraits. Pour l'instant il n'est pas encore question de réemploi spontané. Ainsi tous les élèves ont-ils réemployé les verbes « brûler » et « mourir », comme nous nous y attendions.

Mais ils ont aussi réinvesti les possibilités de combinaisons sur d'autres verbes. En effet, la moitié d'entre eux a employé dans ses productions d'autres verbes combinés à des mots afin d'en faire évoluer le sens ; cela a effectivement pour effet de rendre les productions des élèves plus fournies d'un point de vue lexical et sémantique, bien que d'un point de vue stylistique cela soit plus discutable... Ainsi des productions témoignent de cette évolution comme celle de France :

« Cher grand-mère, bonjour, je voulais te parler de quelque chose d'important. Depuis quelques jours j'ai l'impression que quelqu'un me suit. Mais j'ai peur de me retourner pour regardé qui s'étais. Alors hier j'ai pris mon courage à deux mains est me suis retourné. J'ai bien vu quelqu'un mais la peur ma rendu rouge comme une tomate est la honte m'a gagnier Alors j'ai couru jusqu'à la maison et le froid ma brûlé les joues ! ».

La production de Pierre est aussi tout à fait significative car il avait précisément eu des difficultés lors de la séance précédente puisqu'il n'avait pas compris le mot « brûler » dans la phrase « la honte brûlait ses joues » et il l'avait d'ailleurs bien expliqué (Cf. ci-dessus). Voilà sa production concernant la séance 2 lorsque l'enseignant demande aux élèves d'écrire un court texte (une lettre à leur grand-mère) :

« Chère Mamie, je meurs d'impatience de te voir. Quand tu viendras avec papi, on ira joué avec mon ballon. A mon match de Basket tu sais, je brûlais d'envie de marquer un panier. Je meurs de chagrin car la saison est finie. J'espère que tu me feras marcher avec tes blags. Gros bisous. Pierre ».

Cette production montre d'une part que les élèves réinvestissent largement les mots sur lesquels ils viennent de travailler, ce qui est tout à fait logique, et ce qui constitue une première étape vers l'appropriation des procédures permettant ici d'employer un mot selon un sens auquel ils n'auraient pas pensé avant le travail. D'autre part, la production de cet élève montre aussi le possible transfert de ces procédures à d'autres mots, ainsi l'emploi métaphorique de « tu me feras marcher avec tes blagues ». Venant de cet élève qui avait été gêné lors de la première séance, cet emploi corrobore le fait qu'un enseignement explicite portant sur les liens syntagmatiques entre les unités lexicales peut être judicieux et permettre un réemploi des différents sens des mots polysémiques.

D'autres productions montrent que les élèves ont ainsi réinvesti cette possibilité de réemployer certains verbes de manière métaphorique par l'intermédiaire de combinaisons nouvelles :

« Chère Mamie, je brûle d'impatience de venir chez toi mangé des gâteaux au chocolat. J'ai senti ma tristesse monter quand j'ai pensé que je venais que dans 6 mois. Je prends sur moi et j'attendrais de venir chez toi ».

Nous pouvons noter ici l'emploi d'expression telle « je prends sur moi », dans laquelle nous ne pouvons pas rechercher le mot abstrait. Cependant l'élève a souligné « sur moi ». Cela peut révéler une compétence en cours d'acquisition concernant les possibilités de combinaisons de certains mots entre eux et le recours à des expressions communes dans le langage courant. En effet, dans cette copie, l'élève a aussi souligné « d'impatience » et « ma tristesse » ; cela tend à montrer qu'elle sait ce qu'est un mot abstrait, donc si elle a souligné « sur moi », ce n'est pas une erreur concernant la nature du référent (abstrait / concret), mais plutôt une compétence lexicale en cours d'acquisition concernant les combinaisons possibles faisant varier les sens des mots.

Nous retrouvons d'autres productions révélant ce transfert : « ...ils ont tué mon copain et voilà que je les perdu.. ».

Ce réinvestissement peut alors montrer que l'enseignement explicite de certaines combinaisons peut effectivement être réinvesti et transféré à d'autres combinaisons possibles à ce stade de la scolarité.

Cependant, la moitié des élèves n'ont réemployé que les verbes « brûler » et « mourir » ; nous reproduisons en annexe (annexe 5 p. 94) deux copies révélatrices de ce phénomène. Cela révèle sans doute la nécessité d'explicitier davantage l'influence des liens syntagmatiques dans les relations que peuvent entretenir d'autres verbes que « brûler » et « mourir » avec les actants (ce qui est fait en séance suivante). Comme l'a dit lui-même un élève à la fin de cette deuxième séance : « Ah ! Mais j'ai compris, au début j'avais pas compris comment on pouvait faire et maintenant ça y est ! », il témoignait ainsi de son regret de n'avoir pas su faire selon lui, au moment propice... La remarque de cet élève nous a cependant interpellés car elle montre combien le travail d'explicitation des liens syntagmatiques est important. Il ouvre ici aux élèves de grandes possibilités lexicales.

Enfin, pour quelques élèves (cinq élèves sur 24, soit un peu plus de 20%), les concepts sous-jacents dans ces emplois liés souvent à des mots abstraits semblent peu maîtrisés et cela entraîne des associations douteuses. Ainsi la production de Lucas qui est un élève en difficulté :

« Chère grand-mère, j'étais au concours de tir à l'arc j'arrêté pas de faire des zéros, un moment s'en faire exprès j'ai enlevé une flèche de mes voisins. Lucas »

Il semble que pour cet élève par exemple, le recours à des éléments abstraits soit difficile et cela pose le problème du référent abstrait et de sa conceptualisation.

Ainsi pour cet élève, la trace écrite proposant des listes de mots qu'il est possible d'utiliser avec cette procédure paraît indispensable. Par ailleurs, il nous semble que se pose là aussi le problème du niveau de langue dans lequel on recourt à ce type d'association ; les élèves les plus en difficulté semblent également confrontés finalement à ce problème. Pour eux un corpus de mots qui se prêtent à ce travail est indispensable.

✓ 3ème phase

L'objectif lors de cette phase est d'aboutir avec les élèves à une trace écrite claire mettant en valeur les liens actanciels liés aux verbes polysémiques. Il s'agit également, comme nous venons de le signaler, d'intégrer à cette trace écrite un corpus de mots susceptibles d'être réemployés en suivant la procédure décrite (changer la nature référentielle des mots qui entourent le verbe pour changer son sens), en ayant recours aux propositions antérieures des élèves. Enfin, il faut consolider lors de cette phase le recours explicite possible à différentes combinaisons lexicales. Ultérieurement il s'agira aussi d'évaluer le réemploi dans des séances qui le permettent implicitement.

- Compte rendu

L'enseignant opère dans un premier temps une réactivation des notions abordées lors des séances précédentes.

A ce sujet, les élèves recourent essentiellement aux sens propre et figuré.

La trace écrite leur est proposée, il s'agit alors de retrouver pour les élèves des mots pouvant intégrer les listes des verbes et des noms qu'il est possible d'utiliser avec cette procédure qui consiste à associer à un verbe un « mot abstrait ». Une situation de recherche leur est d'abord proposée, qui leur permet de constater que toute association n'est pas toujours possible. Après quoi les listes sont complétées et des essais d'associations sont effectués.

L'enseignant procède au rappel de la phase précédente et demande aux élèves d'effectuer la recherche dans le dictionnaire : chercher quatre verbes et quatre noms abstraits.

Propositions des élèves : « bousculer, respirer, mourir, utiliser, hacher, nager... » et « vie, hystérie, idée, saveur, horreur,... ».

L'enseignant leur demande ensuite de produire une phrase qui contiendrait un verbe et un nom abstrait.

E 1 : « J'ignore la saveur du jour »

E 2 : « Mes sentiments bousculent ma vie »

E 3 : « Les idées se bousculent dans ma tête »

E 4 : « Je cours après le jour »

E 5 : « Une vie court entre tes mains ».

Suite à ce début de séance, l'enseignant propose aux élèves de choisir des mots qui conviendraient pour produire des associations acceptables.

Les verbes donnés sont « mourir, brûler, chanter, fondre, prendre, envahir, submerger, frémir, sombrer, éclater, monter, combler ». Les noms sélectionnés sont « envie, ennui, honte, amour, peur, jalousie, impatience, courage, joie, force, faiblesse, rire ».

Les élèves lisent les mots, certains demandent l'explicitation du sens de quelques verbes.

E 6 : Submerger ?

PE : Alors, est-ce que quelqu'un connaît le sens de ce verbe ?

E 7 : Oui, mais submerger par les larmes ça a pas le même sens.

PE : Et non...

E 8 : Ça veut dire « envahi ».

Après ces explicitations, l'enseignant leur demande d'associer ces mots.

PE : Maintenant vous allez trouver une manière d'employer ces mots en les associant.

L'enseignant écrit au tableau : « J'écris des associations verbes / noms » en précisant qu'il peut être nécessaire d'insérer « un petit mot » entre les deux.

Propositions des élèves :

E 9 : Sa force le fait éclater de joie

PE : Avec, « joie », est-ce qu'on peut trouver quelque chose qui irait mieux ?

E : Je suis comblé de joie ».

PE : Oui, alors Pierre tu barres « sa force le fait éclater de joie »...

Les élèves font un grand nombre d'autres propositions. A chaque fois, ils se demandent si l'association est possible ou non.

PE : Alors, on a vu un grand nombre d'associations possibles. Si on devait faire un bilan, qu'est-ce qu'on dirait ?

E : Qu'on ne peut pas toujours associer n'importe comment.

PE : Oui, c'est vrai, et qu'on peut aussi avoir besoin d'un petit mot entre les deux associés...

- Commentaires et analyse.

1er temps :

Le premier travail effectué ici est également révélateur des difficultés d'associations, difficultés essentiellement liées au niveau de langue des élèves. Ce problème avait été remarqué lors de la séance précédente. Il s'agit donc de montrer aux élèves qui éprouvent ces difficultés que certaines associations sont possibles, d'autres non. Par ailleurs les mots dits abstraits trouvés dans le dictionnaire posent parfois d'autres problèmes, à savoir décider s'il réfèrent effectivement à quelque chose d'abstrait ou plutôt concret. Cela nous montre la nécessité d'un travail proposant des listes de mots avec lesquels la procédure est possible.

2ème temps :

L'analyse de la suite de la séance permet d'ailleurs de remarquer que les élèves eux-mêmes finissent par expliquer que toutes les associations ne sont pas possibles. Or leurs réactions et le bilan qu'ils tirent eux-mêmes à la fin de la séance montrent que ce travail était ici nécessaire. Ainsi, l'étude de relations actanciennes concernant les verbes polysémiques n'est-elle pas dissociable d'un travail sur le niveau de langue qui doit être explicite au risque d'entraîner certains élèves vers des erreurs récurrentes.

Un problème subsiste néanmoins concernant l'écart entre ceux qui ont déjà accédé à certain niveau de langue et les autres... La question est alors de savoir si dans les productions écrites, les élèves en difficulté vont aussi réussir à réemployer les verbes dans leur sens le moins courant quand il est lié à un actant référant à un élément abstrait.

✓ 4ème phase

Cette étape consiste essentiellement à permettre aux élèves de réutiliser la procédure et de réemployer des mots polysémiques en situation de discours (ici en discours écrit).

La séance étant une séance de production d'écrit, nous n'avons pas à rendre compte des interactions au sein de la classe, nous reproduisons cependant en annexe quelques exemples de ces dernières productions (annexe 6 p. 95).

L'enseignant propose aux élèves d'écrire un texte à partir de mots clefs qu'il donne et qu'il faudra réemployer dans l'ordre : « Hier soir, pénombre, école, je, peur, marchait, pris, lumière, courage, rendez-vous, ballon, joie, ami, éclata ». La consigne ne dit rien du réemploi des verbes vus en vocabulaire, les mots clefs proposés permettent cependant aux élèves de pouvoir y recourir. Il s'agit bien ici de créer les conditions d'un réemploi plus spontané.

Il nous est alors possible de comparer les emplois effectués dans cette dernière production ne présentant pas de consigne explicite concernant le vocabulaire, aux emplois effectués en séance 2 suite à une consigne explicite, afin d'évaluer la capacité des élèves à réemployer des verbes polysémiques sans contre sens.

	Productions dans lesquelles les verbes sont employés à bon escient avec des mots aux référents abstraits	Productions dans lesquelles les verbes ne sont pas employés à bon escient avec des mots aux référents abstraits	Productions ne présentant pas de réemploi des verbes avec mot abstrait
Nombre d'élèves ayant effectué ces emplois dans les premières productions (fin de séance 2)	19 / 24 (dont 6 qui ont utilisé d'autres verbes que « brûler » ou « mourir »)	5 / 24	0 / 24 (travail demandé dans la consigne)

Réemploi effectué à partir d'une consigne explicite de réemploi en séance 2.

	Productions dans lesquelles les verbes sont employés à bon escient	Productions dans lesquelles les verbes ne sont pas employés à bon escient	Productions ne présentant pas de réemploi des verbes avec un mot abstrait
Nombre d'élèves ayant effectué des emplois dans les dernières productions	22 / 25 (dont 5 qui ont aussi effectué des emplois à mauvais escient)	0 / 25	3 / 25

Réemploi effectué à partir d'une consigne non explicite en séance 4.

Dans les premières productions écrites, nous avons déjà noté les utilisations de la procédure permettant de réemployer un mot selon plusieurs sens. Ainsi les élèves sont nombreux à l'avoir mise en œuvre, certains sont même sur la voie de l'appropriation puisqu'ils l'ont appliquée à d'autres verbes que ceux abordés dans les séances précédentes. Une élève a cependant réemployé différemment cette procédure en proposant « j'étais morte d'impatience, je m'ennuie à mourir ».

En situation de discours, le réemploi s'est effectué, les associations sont beaucoup plus nombreuses que lors de la phase pendant laquelle l'enseignant demandait aux élèves de construire le champ sémantique des verbes « brûler » et « mourir ». Cela tendrait à confirmer l'importance du recours au contexte en situation de discours afin de favoriser le réemploi des procédures et du lexique enseignés, ici les liens syntagmatiques et actanciels sont en effet mis en œuvre au travers de la production d'un discours écrit ; prise en compte de la dimension syntagmatique et construction de la référence en discours semblent donc tout à fait interdépendantes.

Comme nous l'avons noté plus haut, nous retrouvons aussi dans ce tableau les élèves qui ont utilisé cette procédure, mais à mauvais escient, lors de la première production d'écrit.

Le deuxième tableau montre un réemploi sans consigne explicite cette fois, mais dans des proportions proches de celles du premier tableau. Ce résultat tendrait à montrer que les élèves commencent alors à s'approprier la procédure d'association pour réemployer les verbes polysémiques. Cependant, cinq élèves n'ont pas toujours réemployé le verbe polysémique à bon escient. Les erreurs consistent alors à utiliser pour quatre d'entre eux « avoir de la joie » et pour un élève, « éclater de joie, éclater de peur ». Ces erreurs contenues par ailleurs dans des productions présentant aussi des réemplois à bon escient témoignent des tâtonnements effectués par les élèves. L'appropriation est suffisamment avancée ici pour qu'ils essaient en situation de discours écrit. Néanmoins, un élève en difficulté, Pierre, qui avait proposé plusieurs associations peu judicieuses lors de la troisième phase (travail avec le dictionnaire et exercice d'associations), réemploie dans

cette dernière production « éclater de rire » et « avoir de la joie » ; or vraisemblablement, cet élève réemploie correctement une association qu'il connaît et effectue un essai peu correct ce qui montre que l'appropriation de la procédure reste encore pour lui plus aléatoire. Cela nous rappelle l'importance de la variable temporelle dans le réemploi lexical, et le lien qu'elle entretient avec les éventuelles difficultés des élèves... Enfin, l'analyse des productions montre également que certains élèves n'ont pas procédé au réemploi. Parmi eux un élève Lucas, ayant également des difficultés par ailleurs et deux autres élèves qui ont tout à fait répondu à la consigne sans penser au réemploi des verbes selon des structures actanciennes diverses.

Ainsi, le recours de vingt élèves aux verbes polysémiques employés judicieusement avec un actant au référent abstrait montre que la procédure d'association basée sur les relations actanciennes a été globalement comprise et mise en œuvre dans le cadre du réemploi qu'elle semble avoir favorisé. Les productions écrites s'en trouvent plus riches et plusieurs élèves qui auraient des difficultés au passage à l'écrit sont valorisés par cet enrichissement de leurs textes. Ainsi les verbes polysémiques judicieusement réemployés sont-ils plus divers dans les deuxièmes productions, en effet, hormis « prendre » et « éclater » qui étaient donnés, les élèves ont utilisé également « mourir », « submerger », brûler ».

Par ailleurs, certains élèves ont également réemployé dans leur production un même verbe en plusieurs sens. Ainsi pouvons-nous lire dans un même texte et « j'ai pris mon stylo » et « j'ai pris mon courage à deux mains », ou dans une autre « j'ai pris peur » et « j'ai pris la décision de la suivre », ce réemploi du verbe en plusieurs sens permet aux élèves de produire des écrits enrichis d'un point de vue lexical, la répétition du verbe n'étant pas fâcheuse dans les productions proposées. Il apparaît donc à ce stade, que les élèves dans l'ensemble commencent à maîtriser cette nouvelle procédure d'association, mais il faudrait encore d'autres temps de travail afin de permettre à tous une réelle appropriation. Il resterait à mesurer ce temps nécessaire pour accéder effectivement au réemploi.

3.2.3. Réemployer différentes constructions verbales à bon escient en classe de 6ème

3.2.3.1. Descriptif de la démarche mise en œuvre

✓ 1ère phase

Lors de cette phase, l'objectif était, comme nous l'avons dit, de mettre en valeur les changements de sens liés aux constructions des verbes.

Pour cela, l'enseignante procède dans un premier temps à la lecture de la fable *Le Renard et le Bouc*, puis à une reformulation du sens général du texte et de sa morale. Le travail demandé aux élèves par la suite consiste à réécrire un passage de la fable dans un langage plus courant, ce qui implique notamment de déplacer les compléments afin de constater que le sens de la phrase est essentiellement lié au sens du verbe, élément central et non déplaçable... Il est ensuite demandé aux élèves de retrouver dans le texte d'autres verbes acceptant ce type de construction. Ainsi, les élèves ayant déjà étudié auparavant les constructions transitives et intransitives, découvrent-ils les évolutions de sens liées à ces différentes constructions.

Il s'agit par la suite d'explicitier ces changements de sens selon la construction choisie. Après un rappel des conclusions liées au travail précédent, il est alors demandé aux élèves de trouver également des verbes transitifs dans le dialogue entre le Renard et le Bouc que nous retranscrivons pour la clarté du propos :

«Le renard dit au bouc : « Que ferons-nous compère ?

Ce n'est pas tout de boire, il faut sortir d'ici.

Lève tes pieds en haut, et tes cornes aussi ;

Mets-les contre le mur : le long de ton échine

Je grimperai premièrement ;

Puis sur tes cornes m'élevant,

A l'aide de cette machine,

De ce lieu-ci je sortirai,

Après quoi je t'en tirerai.

- Par ma barbe dit l'autre, il est bon ; et je loue

Les gens bien sensés comme toi.

Je n'aurais jamais, quant à moi,

Trouvé ce secret, je l'avoue. »

Ainsi ils peuvent aboutir à la conclusion explicite selon laquelle les verbes trouvent différentes constructions et qu'un même verbe peut en admettre plusieurs en changeant alors de sens.

✓ 2ème phase

Afin de systématiser cette notion, les élèves doivent alors trouver eux-mêmes d'autres verbes qui acceptent plusieurs constructions possibles. Lors de cette phase, les élèves recherchent donc les liens entre les constructions des verbes et leur sens. Nous pensons en effet que cette relation entre construction syntaxique et sens leur permettra de réemployer les verbes abordés en ayant recours à différentes constructions possibles.

✓ 3ème phase

Lors de cette troisième phase, une situation de réinvestissement en production d'écrit est proposée aux élèves. Le début et la fin d'une fable d'Esoppe leur sont donnés, ils ont à inventer le contenu de la fable en utilisant les verbes vus en première séance (« louer, sortir, tirer, aller, considérer »). Aucune consigne ne leur est bien sûr donnée quant au réemploi de ces verbes selon plusieurs sens en fonction de leur construction puisque cela fera l'objet de l'évaluation de l'utilisation de la procédure en situation de réemploi.

3.2.3.2. Compte rendu et analyse de la mise en œuvre

✓ 1ère phase

- Compte – rendu

Lors de cette première phase, le professeur entre dans la tâche en demandant aux élèves s'ils connaissent des fables, un auteur, des textes qui lui sont liés, un petit rappel est alors effectué sur le Jean de La Fontaine et sur le fait que l'auteur écrit au XVIIème siècle. Puis l'enseignante lit le texte. Après cette lecture, un travail rapide de reformulation à partir des personnages présents permet de s'assurer de la compréhension générale de la fable.

Puis l'enseignant annonce une séance de travail à partir de ce texte.

P : Nous allons alors faire une séance où seront mêlés grammaire et vocabulaire... Nous allons travailler sur le passage concernant les vers 9 à 16 pour commencer. Vous le relisez. Alors, avez-vous tout compris ?

Les élèves restent cois, manifestant ainsi leurs difficultés.

P : Alors, est-ce que vous parlez de la même manière, peut-être est-ce ce qui vous pose

problème ?...

E 1 : Non, on ne parle pas comme ça..

P : Et oui, en effet. Alors vous allez essayer de réécrire ce passage sans rajouter de mots, en réorganisant les groupes de mots pour que ce passage soit plus facile à comprendre.

Par exemple, pour « le long de ton échine / Je grimperai premièrement » ?

E 2 : Premièrement je grimperai le long de ton échine »...

P : Et oui ! Alors, continuons...

Le travail de déplacement continue sur ce passage.

Après quoi les élèves doivent surligner les groupes de mots déplacés.

P : Qu'allez-vous souligner, rappelez-le moi...

E 3 : « Je grimperai »

Grimace de l'enseignante...

E 4 : « Le long de ton échine »...

P : Oui...

E 5 : « M'élevant »...

P : Ah ! Le problème c'est que vous partez du verbe, or ici, ce que je vous demande, c'est de me dire plutôt quel groupe nominal on déplace...

E 6 : « Sur tes cornes »

P : Oui, un autre ?

E 7 : « De ce lieu-ci »

P : Oui, donc ces groupes on les déplace, peut-on le supprimer ? Je lis en supprimant...

E 8 : On peut les supprimer

P : Et oui, c'est moins précis mais souvent on peut les supprimer. Et sur quels éléments alors apportent-ils des précisions ?

E 9 : Les lieux.

P : Et oui, ici les lieux. Vous les connaissez ces compléments ?

E 10 : Des compléments circonstanciels de lieu.

P : Oui, et ceux qu'on ne peut pas enlever, vous vous en souvenez ?

E 11 : Les compléments d'objet.

P : Oui.

Les élèves rédigent alors leur fiche – outil de grammaire sur les compléments circonstanciels. Ils doivent en trouver un autre dans le passage.

L'enseignante fait alors un rappel sur les verbes transitifs et intransitifs et donne un exemple.

P : Si par exemple je dis « je sors » ?

E 12 : Intransitif.

P : Oui, et ça a quel sens ?

E 13 : On sort de quelque part.

P : Oui, on quitte un lieu.

Et si je dis « je sors mon chien »

E 14 : Ben c'est un peu pareil, mais c'est quelqu'un...

P : Et oui, dans le deuxième cas l'action concerne quelqu'un d'autre... Le sens n'est pas tout à fait le même...

Et si je dis « je m'en sors »...

E 15 : C'est encore différent : on se tire d'une affaire...

P : Oui, exactement, alors on travaillera sur ces problèmes de changements de sens en fonction de la construction du verbe...

- Commentaires et analyse

Cette première phase consiste essentiellement comme nous le voyons à travailler autour des compléments du verbes, puisqu'il faut partir de ces constructions pour aborder les changements de sens.

Les réactions des élèves sont donc essentiellement révélatrices de leurs représentations concernant la grammaire. Nous pouvons noter par exemple le rôle prépondérant du verbe dans la phrase, ainsi ont-ils des difficultés à trouver des groupes nominaux déplaçables puisqu'ils ne s'attachent qu'au verbe. Nous pouvons aussi remarquer qu'il leur est encore difficile de relier les changements de sens aux changements de constructions, grammaire et vocabulaire semblent rester totalement distincts. Par ailleurs, ici comme dans le dispositif mis en œuvre en CM2, ces constructions sont aussi souvent dépendantes du niveau de langue, ce qui est relevé au cours de cette séance. Cependant, ces relations commencent à émerger en fin de séance à partir de l'explicitation donnée par l'enseignante.

- ✓ 2ème phase

- Compte rendu

Cette deuxième phase doit permettre aux élèves de bien comprendre les relations entre les constructions syntaxique du verbe et son sens.

L'enseignante rappelle donc le contenu de la séance précédente.

P : On a travaillé sur « sortir ».

L'enseignante écrit au tableau « sortir d' un lieu »
CCLieu

P : Dans l'exemple qu'on avait vu, dans ce cas, on sort soi-même ou on sort quelqu'un ?

E 1 : On sort soi-même.

P : Oui, alors pour sortir on a deux possibilités, vous vous souvenez ?

E 2 : On sort quelqu'un, on peut sortir le chien...

P : Oui, et la construction là ?

E 3 : C'est un complément d'objet.

P : Et oui...

L'enseignante écrit au tableau « sortir le chien »
COD

P : Oui, et dans le texte nous avons même une troisième forme ?

La forme pronominale...

E 4 : Se sortir

P : Et là, vous vous souvenez du sens ?

E 5 : C'était se sortir d'un problème...

L'enseignante écrit donc « s'en sortir, se sortir d'une affaire »

La professeure demande alors aux élèves de rechercher dans le texte d'autres verbes présentant des constructions inattendues...

E 6 : Tirer...

P : Oui, « je t'en tirerai », et dans ce cas alors, quelle est la forme utilisée ?

E : Pronominale...

P : Oui, et connaissez-vous alors d'autres constructions possibles du verbe « tirer » ?

E : Tirer sur la corde...

Puis dans la suite de la séance d'autres constructions sont explicitées.

Le résultat de ces recherches est synthétisé au tableau.

P : Dans cette fable, on voit aussi deux constructions un peu étranges que je n'aurais pas forcément utilisées...

E : Au début, « aller de compagnie ».

P : Et oui...

Le sens d' « aller de compagnie » est alors explicité,

D'autres constructions sont découvertes : « obliger de » pour « obliger à » comme construction vieillie, mais aussi « obliger » employé transitivement, et « obliger » dans des expressions telle « je vous serais obligé » en langage soutenu.

Une recherche identique est menée concernant le verbe « descendre » : « être descendu » qui présente une construction intransitive et « avoir descendu » qui présente une construction transitive. L'explicitation des sens liés à ces différentes manières de construire le verbe est toujours effectuée. Les élèves remarquent aussi l'emploi de « faire un sermon » dans une construction spécifique dans le discours des personnages « vous lui faire un sermon ».

- Commentaires et analyse

Lors de cette phase, les élèves sont actifs dans leur recherche. Nous pouvons remarquer qu'ils parviennent à réinvestir leurs connaissances grammaticales pour les lier à un travail sur les différents sens des verbes abordés, elles leur permettent de mieux expliciter les relations entre sens et constructions syntaxiques. Ainsi, comme nous l'avons déjà noté, d'une part grammaire et vocabulaire ne sont pas dissociés, mais interagissent afin d'accroître les compétences lexicales des élèves, d'autre part cette relation est mise en valeur dans de manière explicite dans des séances spécifiques.

✓ 3ème phase

Cette phase doit donner aux élèves les conditions d'un réemploi des différentes constructions des verbes en fonction du sens que l'on souhaite leur donner. Pour cela, une situation de production écrite leur est proposée, comme nous l'avons déjà expliqué dans le descriptif du dispositif. Nous reproduisons en annexe quelques uns de ces écrits (annexe 7 p. 97).

Les verbes à réutiliser sont rappelés aux élèves. L'enseignante rapporte alors que les élèves sont déroutés par la consigne qui ne précise pas la construction avec laquelle le réemploi est souhaité, ils semblent déroutés par le procédé qui consiste à lier de cette manière, en situation de production écrite, grammaire et vocabulaire. Nous retrouvons ces difficultés dans le tableau récapitulatif ci-dessous :

	Réemploi des verbes selon plusieurs constructions	Réemploi des verbes selon une seule construction	
Nombre d'élèves ayant effectué ces emplois	7 / 21	L. Courant 6 / 21	L. Soutenu 8 / 21

Réemplois des verbes selon différentes constructions en situation de production écrite.

Nous avons recensé dans la première colonne les productions dans lesquelles nous avons trouvé des

constructions telles celles découvertes dans la fable, mais aussi d'autres constructions plus courantes que les élèves emploient plus fréquemment. Nous pouvons dire que pour sept élèves, le réemploi est effectif, leurs productions montrent un recours pertinent aux différentes constructions possibles.

Quatorze élèves ont réemployé les verbes en utilisant soit des constructions connues et liées au langage courant, soit des constructions découvertes lors de la lecture de la fable. Ces élèves sont aussi ceux qui ont manifesté leur inquiétude concernant le réemploi du vocabulaire lié à une construction grammaticale. Ils doivent en effet habituellement réemployer tel ou tel mot vu dans des textes et défini, mais ils sont très rarement en situation de réemploi de constructions syntaxiques.

Néanmoins, nous pouvons remarquer que la qualité des productions paraît améliorée dans la mesure où les élèves parviennent la plupart du temps à réemployer des constructions habituellement peu courantes puisque quinze élèves ont eu recours à de telles constructions. Ainsi pouvons-nous lire :

« ... le corbeau s'en était bien sorti et il remonta sur son arbre. Le renard revint et le loua pour sa magnifique victoire... »

« ... Un renard l'aperçut et aussitôt il accourut. Il lui fit un sermon et le loue pour qu'il chante. Le corbeau se sentit obliger d'obéir... »

« ... le corbeau accepta et descendis, et là le renard esseyà de lui chipper son morceau de viande mais le corbeau remonta dans l'arbre aussi vite qu'il l'avait descendu... »

Le travail liant le sens des verbes et leur construction syntaxique a donc permis aux élèves de produire des écrits dans lesquels ils utilisent les apprentissages lexicaux effectués en classe.

Cependant, pour aboutir à un réemploi plus efficient, il manque certainement dans ce dispositif mis en œuvre en 6ème une période permettant aux élèves de se familiariser davantage avec les relations existant entre sens et constructions syntaxiques. Cette période leur aurait permis à la fois de systématiser et expliciter davantage ce lien, ils auraient aussi pu effectuer de nécessaires tâtonnements comme nous l'avons vu. La variable temporelle apparaît ici aussi. Ces élèves de 6ème n'ont pas finalement bénéficié d'une imprégnation suffisante concernant les différentes procédures qu'ils peuvent utiliser pour faire varier les sens de certains verbes, même s'ils ont montré par leurs écrits que cette capacité à recourir aux relations syntaxiques est en cours d'acquisition et qu'elle peut ainsi enrichir leurs productions.

Conclusion

Il s'avère à l'issue de cette recherche que la prise en compte de la dimension syntagmatique dans l'enseignement du vocabulaire semble fournir aux élèves les conditions favorables au réemploi lexical. En effet, dans les mises en œuvre effectuées, il semble que les associations et le travail mené sur le plan syntaxique permettent aux élèves de mieux comprendre avec quels mots il peuvent réutiliser le vocabulaire étudié. Il ne s'agit plus pour eux d'aborder des mots isolément et de les réinvestir par exercice dans une seule production prévue à cet effet. Cette question rejoint celle de la construction de la référence en discours et non de manière décontextualisée. Cet élément est un des points importants à relever puisque ce n'est qu'en contexte que les élèves ont pu effectuer les tâtonnements nécessaires aux apprentissages, comme nous l'avions envisagé précédemment dans notre développement. Le cas de Pierre en CM2 est à ce sujet significatif, car c'est dans les productions qu'il témoigne de ses acquisitions, et qu'il surmonte alors ces difficultés.

Ainsi le travail sur l'axe syntagmatique, en permettant aux élèves de réemployer les unités lexicales en discours, rend-il plus riches leurs productions. Cela permet notamment aux élèves en difficultés de rendre des écrits plus intéressants et par là plus valorisants. Cela est manifeste dans toutes les productions que nous avons pu analyser.

Par ailleurs, nous avons pu relever aussi le rôle important de l'imprégnation dans l'enseignement – apprentissage du vocabulaire. Il est sans doute une des raisons de la réussite des acquisitions en Grande Section par exemple.

Ainsi, si la prise en compte de la dimension syntagmatique a indéniablement permis aux élèves de s'approprier le lexique étudié, c'est aussi parce qu'elle implique un travail à l'échelle du discours et parce qu'elle a été liée à une imprégnation dans la classe. Nous voyons là intervenir les différentes facettes du réemploi lexical que nous avons définies dans notre deuxième partie.

Une didactique du vocabulaire impliquerait donc de mettre en œuvre une démarche de type intégratif qui prendrait en compte ces divers éléments et les intégrerait à une progression réalisable dans le temps scolaire imparti.

BIBLIOGRAPHIE

- Bentolila A. (2007). *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école*.
www.ladocumentationfrançaise.fr
- Bonnet V. (2000). « Les mots construits au regard des manuels de collègue ». Calaque E. & David J. *Didactique du lexique : contexte, démarches, supports*. pp. 35 à 45.
- Bonin P. (2003). *Production verbale de mot, approche cognitive*.
- Borowski P. (2000). « Le lexique dans les Instructions Officielles », *Le français aujourd'hui 131*, pp. 8 à 18.
- Calaque E. (2000). « Enseignement et apprentissage du vocabulaire ». Calaque E. & Grossmann F. (coord.), *Enseignement / apprentissage du lexique*. LIDIL n° 21 juin 2000, pp. 17 à 36.
- Calaque E. & Grossmann, F. (2000). « Présentation ». *Enseignement / apprentissage du lexique*, LIDIL n°21 juin 2000, pp. 5 à 15
- Chabanne J.C. (2001). « Du réemploi à l'appropriation du vocabulaire au fil des réécritures, le développement de la compétence lexicale ». Collès L. & al. (coord.), *Didactique des langues romanes, le développement de compétences chez l'apprenant, actes du colloque de Louvain-la-Neuve (janv. 2000)*, pp. 576-582.
- Chabanne J.C. (2004). « La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ? ». *Langue et étude de la langue : approches linguistiques et didactiques, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, pp. 125-134*.
http://chabanne.jeancharles.perso.neuf.fr/publis/grammaire_soluble.pdf (consulté le 10 01 2010).
- Chanfrault – Duchet M.F. (2004). « Vers une approche syntagmatique du lexique en didactique du français ». Calaque E. & David J. (coord.), *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*, pp. 103 à 114.
- Cèbe S., Goigoux R., Thomazet S. (2003). « Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. », *Lire écrire un plaisir retrouvé*. Eduscol.
- David J. (2000). « Le lexique et son acquisition : aspects cognitifs et linguistiques ». *Le français aujourd'hui 131*, pp. 31 à 40.
- David J., Dubois D., Fayol M., Rémond M. (coord.). (2000). *Maîtriser la lecture : poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*.
- Elalouf M.P. (2004). « L'acquisition du lexique à l'épreuve d'un grand corpus de textes d'élèves ». Calaque E. & David J. *Didactique du lexique : contexte, démarches, supports*, pp. 185 à 198.
- Grossmann F. & Boch F. (2004). « Production de texte et apprentissage lexical : l'exemple du

- lexique des émotions ». *Repères n° 28*, pp. 117 – 135.
- Leeman D. (2000). « Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique ». *Le français aujourd'hui 131*, pp. 42 à 52.
- Legrand G. (2004). « Les rubriques du « vocabulaire » dans l'enseignement élémentaire : étude sur deux siècles de textes ministériels ». Calaque E. & David J. *Didactique du lexique : contexte, démarches, supports*, pp. 19 à 34.
- Ministère de l'Éducation Nationale. *Programmes du cycle des approfondissements*. Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008. <http://eduscol.education.fr/pid23391/programmes-ecole-college.html> (dernière consultation 1er 09 2010).
- Ministère de l'Éducation Nationale. *Programmes du collège*. Bulletin Officiel spécial n°6 du 28 août 2008. <http://eduscol.education.fr/pid23391/programmes-ecole-college.html> (dernière consultation 1er 09 2010).
- Paveau M.A. (2000). « La « richesse lexicale » entre apprentissage et acculturation ». *Le français aujourd'hui 131*, pp. 19 à 30.
- Petit G. (2000). « Didactique du lexique : état d'une confusion ». *Le français aujourd'hui 131*, pp. 53 à 62.
- Vancomelbeke P. (2004). *Enseigner le vocabulaire*. Nathan pédagogie.

Manuels scolaires

- Interlignes CM2, Sed, 2008-2009.*
- Étude de la langue CM2. Nathan, 2008.*
- Français, étude de la langue CMI CM2. Belin 2009.*
- L'atelier du langage, 6è. Hatier, 2009.*
- Les couleurs du français, Hachette, 2009.*

Albums autour de la peur :

- Blake S. *Au loup !*
- Corentin P. *Papa !*
- Van Zevren M. *Trois petits gorilles courageux.*

ANNEXES

Annexe 1

Texte poétique de J. Charpentreau proposé dans le manuel de 6ème *L'Atelier du langage*.

La mer s'est retirée

La mer s'est retirée,
Qui la ramènera ?

La mer est démontée,
Qui la remontera ?

La mer est emportée,
Qui la rapportera ?

La mer est déchaînée,
Qui la rattachera ?

Un enfant qui joue sur la plage
avec un collier de coquillages.

Jacques Charpentreau, *Poèmes pour les amis* (1963).

Annexe 2

Texte produit à l'issue de la dictée à l'adulte en classe de Grande Section

« Un soir, trois gorilles vont au lit. Leurs parents les couchent et leur disent « bonne nuit ». Le vent se lève et il souffle. Les trois gorilles se cachent sous la couette, ils tremblent de peur, ils sont effrayés. Un gorille se lève pour regarder dehors ce qui se passe. Les deux qui sont restés dans le lit se collent l'un à l'autre pour se rassurer. Le vent souffle encore une fois, les gorilles hurlent de peur. Le deuxième gorille se lève pour voir ce qui se passe dehors. Le dernier gorille reste tout seul dans la chambre. Il a peur d'un bruit effrayant et se cache sous la couverture. Il sort de la chambre pour aller voir ses parents. Là, il découvre ses deux frères dans le lit. Il se glisse sous la couverture et s'endort sans avoir peur. »

Annexe 3

Fiche – outil établie en CM2 pour la deuxième phase du déroulement pédagogique

Je sais réemployer les différents sens d'un mot

1. LE MOT : _____

2. JE L'EMPLOIE DANS UNE PHRASE :

SON SENS :

3. JE LE TROUVE DANS D'AUTRES PHRASES :

1.-----

2.-----

3.-----

SES AUTRES SENS :

1.-----
2.-----
3.-----

Annexe 4

Exemples de fiche – outil produite par les élèves lors de la deuxième phase du déroulement pédagogique en CM2

Louis

Je sais réemployer les différents sens d'un mot

1. LE MOT: brûler

brûler	brûler du bois	brûler un idée	charbon
brûler	de l'encre	brûler	son cœur
brûler	des jouets	brûler	triste
brûler	du fer	brûler	noir
brûler	brûler des bois	brûler	rouge

2. JE L'EMPLOIE DANS UNE PHRASE :

J'ai brûlé des bois pour avoir du charbon dans la maison.

SON SENS :

brûler que bruler

3. JE LE TROUVE DANS D'AUTRES PHRASES :

1. Je brûle de rage : hâte

2. Je brûle d'émotion

3. Je brûle d'envie

SES AUTRES SENS :

1. sens figuré

2. sens figuré

3. sens figuré

Quand je cherche le sens d'un mot, je

regarde le mot ~~sur~~ avant ou après le que je cherche

Je sais réemployer les différents sens d'un mot

2. LE MOT: brûler

brûler	brûler	brûler	brûler	brûler
brûler	brûler	brûler	brûler	brûler
brûler	brûler	brûler	brûler	brûler
brûler	brûler	brûler	brûler	brûler
brûler	brûler	brûler	brûler	brûler

2. JE L'EMPLOIE DANS UNE PHRASE :

Il a brûlé la main.

SON SENS :

se brûler dans le sens de se brûler

3. JE LE TROUVE DANS D'AUTRES PHRASES :

1. Je brûle de colère.

2. Il a brûlé ses mains.

3. J'irrai brûler les papiers.

SES AUTRES SENS :

1. C'est le sens figuré

2. C'est le sens se brûler

3. C'est le sens brûler quelque chose

contexte =

Annexe 5

Exemples de production d'élève à l'issue de la deuxième phase du déroulement pédagogique en CM2

4) Cher mamie,

Je méurs d'ennui à la maison. ^{de pas de jeu}
 Même ~~je~~ je suis allé à la piscine ^{mer} et j'étais ~~mort~~ de fatigue en rentrant.

J'ai eu la peur de ma vie en voyant un req requin m'attaquer. Alors j'ai pris un bâton et je lui ai tapé sur ~~la tête~~ la tête. ^{demain} ~~C'est la journée~~ je vais à la ^{piscine} mer je méurt d'impacience. J'ai été que les vacances se termine. J'ai un folle envie de te retrouver mes copines.
 Bisous.

Bernane.

4) Cher mamie,

ce lundi là, j'étais allé chez ma copine. Elle invita son copain suvari. Je brulait d'envie de commencer à jouer. On faisait semblant de jouer au indiens qui brûlait du feu. Plus des cow-boy arrivèrent et j'en eue de la chance. Je m'étais échaper. Pendant ce temps là juliette et max brulait d'ennui. Après quand je suis parti, je brulait d'envie de revenir.

Annexe 6

Exemples de production d'élève à l'issue du déroulement pédagogique en CM2

J'hier soir, dans la pénombre devant l'école, je n'avais pas peur mais j'ai vu une personne qui marchait. Puis dans mon élan, sans lumière mais avec beaucoup de ^{bravoure} courage. Je me suis rendu compte qu'il avait un rendez-vous avec des copains pour faire un match de foot avec un beau ballon tout neuf. Il y avait de la joie avec ses amis. Puis j'éclata de rire en les voyant tomber dans la boue sur le terrain. Le match est enfin terminé et la lumière est revenue. J'ai suivi la personne et je me suis rendu compte que c'était mon instituteur.

Clément

Lilian

Hier soir avec Alexis, nous avons aperçu une pénombre à côté. Ils y avaient une maison elle ressemblait à l'école. Je ne suis pas peur, en fait j'ai failli tomber. Alexis marchait à côté de moi, pris par la peur. La lumière s'alluma, j'ai eu peur mais me suis dit que je suis courageux je me suis dit courage. Puis on s'est donné un rendez-vous, pour jouer au ballon avec les amis.

Hier soir, il y avait la peur peu nombre
de de l'école. Marie ma dit que je mourais
de peur. ~~Des~~ matché J'ai marchait jusqu'à
ma chambre & puis s'ai pris ma lampe
de poche car il y avait pas de lumière.
J'ai eu le courage de aller tout seul. Le
lendemain s'avais un rendez-vous pour
jouer au ballon, s'avais la joie de retrouver
mon ami. Il éclata de rire quand
je lui est raconté ma blag. Enfin nous
sommes rentré chez nous.

Pierre.
Pierre.

Hier soir, mon ami marchait
avec courage vers l'école.
Car il avait oublié son ballon.
Mon ami éclata de peur quand la lumière est allumée,
je courais chez ma mère matendry pour un rendez-vous
chez le dentiste. Je pris mon ballon enfin et nous
avons éclaté de joie quand on est sorti de l'établissement.
Mais c'était peu nombre de hors est ont avaient peur vrai-
ment peur. Ma mère et la mère de mon ami nous
attendez devant l'école, et je suis parti à mon
rendez-vous.

Emilie

Annexe 7

Exemples de productions d'élèves à l'issue du dispositif mis en place en classe de 6ème

La fable

Voici le début d'une fable d'Ésope : "Le corbeau et le renard"

"Un corbeau, ayant volé un morceau de viande, s'était perché sur un arbre. Un renard l'aperçut."

A toi d'écrire la suite et la fin de cette fable. Pour cela, tu emploieras certains verbes étudiés durant la séance sur "Le Renard et le Bouc" : "obliger", "tenir", "sortir", "louer", "faire un sermon", "descendre" et "aller de compagnie".

⚠️ emploie le ~~passer~~ simple et l'imparfait.

Un renard l'aperçut, il vint à lui et lui demanda de descendre en ce lieu. Le Renard ^{avait de compagnie avec le corbeau} remarqua qu'il manquait quelques plumes au corbeau. Le Renard vit qu'il s'en était bien tenu de cette affaire. Tout en parlant, le Renard regardait le morceau que tenait le corbeau dans son aile. Tout en parlant, cela le menait à une ^{obliger le corbeau de lui donner} balaille d'engrais. Finalement, le corbeau s'en était bien sorti et il remonta sur son arbre. Le Renard revint à lui et le loua pour sa magnifique victoire. Mais le corbeau glissa son bout de viande. Il essaya de le rattraper mais c'était trop tard, le renard l'avait englouti et lui fit un sermon : "Il me faut pas se laisser amadouer par des innocents, cela peut vous faire perdre une chose précieuse ou il peut vous faire du mal." Puis il partit, rassasié.

Voici le début d'une Fable d'Esoppe : « Le corbeau et le renard » :

« Un corbeau, ayant volé un morceau de viande, s'était perché sur un arbre. Un renard l'aperçut

À toi d'écrire la suite et la fin de cette fable. Pour cela tu emploiera certains verbes étudiés durant la semaine sur « le Renard et le Bouc » : « obliger », « tirer », « sortir », « buer », « faire un sermon », « descendre », « aller de compagnie ».

Attention, emploie le passé simple et l'imparfait.

Un renard l'aperçut, voyant le sublime morceau de viande rouge ; il se mit à buer le corbeau. Le corbeau comprit la ruse du renard, il était obligé de s'en tirer s'il ne voulait pas se faire manger avec le morceau. Alors, il aurait descendu de son arbre et alla de compagnie avec le gourmand renard. Ils discutèrent longtemps. Quand, ils revinrent à l'arbre du corbeau, ils s'aperçurent tous deux que quelqu'un avait volé le morceau de viande. En effet, un aigle affamé mangeait la viande et se mit à faire un sermon au corbeau et au renard. Les deux individus étaient épuisés. Le renard voyait que le corbeau avait lui aussi très faim, ils se mirent tous deux à manger le méchant aigle. Et depuis, le renard et le corbeau furent les meilleurs amis du monde. Ils pourraient se dire qu'ils s'en étaient bien sortis.

Celui qui joue un mauvais tour à quelqu'un connaîtra la vengeance de ce dernier.

Voici le début d'une fable d'Esopé : « Le corbeau et le renard » :
« Un corbeau ayant volé un morceau de viande, s'était perché sur un arbre. Un renard l'aperçut... »

A toi d'écrire la suite et la fin de cette fable. Pour cela tu emploieras certains verbes étudiés durant la séance sur « le Renard et le Bouc » : « obliger », « tirer », « sortir », « louer », « faire un sermon », « descendre » et « aller de compagnie ».

△ employer le p. simple et l'imparfait

Le Renard n'avait pas mangé depuis cinq jours et quand il vit le morceau de viande, la faim lui monta aux yeux et il essaya de trouver un moyen pour lui prendre le tendre morceau de viande. Le Renard grimpa à l'arbre mais le corbeau était rusé et lui dit :

- Je ne savais pas que le Renard s'avait grimper aux arbres. Le corbeau obligea le Renard de descendre de cet arbre. Le Renard eut une idée il va de compagnie avec le corbeau en le louant pour manger la viande. Le Renard commença à lui faire des compliments. Le corbeau descendit et s'exclama :

- Ecoute ! je vais te faire un sermon ; c'est le suivant :

Il faut que tu te débrouilles pour t'en sortir tout seule.

Le Renard dit :

Personne ne fait de sermon à un Renard, tu me l'en tierras pas comme ça. Le Renard partit.

On ne peut pas obtenir ce que l'on veut dans la vie.

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

RESUME

Ce mémoire propose dans un premier temps un état de la didactique du lexique. Il s'agit ensuite de clarifier la notion de réemploi lexical afin de répondre à l'hypothèse de travail selon laquelle la prise en compte de la dimension syntagmatique dans l'enseignement – apprentissage du lexique favoriserait le réemploi. Les expériences mises en œuvre dans des classes de l'école et du collège permettent d'élaborer quelques conclusions relatives à cette hypothèse.

ABSTRACT

This memoir is about lexicon didactics. It first presents the official recommendations concerning the teaching of vocabulary. It goes on to concentrate more particularly on the reuse of vocabulary in the classroom and its appropriation by the learner. Several different elements are considered as decisive in this process, and especially the importance of a syntagmatic dimension in the learning experience. The conclusions are the result of three different studies carried out in primary and secondary school classes.