



HAL
open science

Structurer le lexique pour l'enrichir

Astrid Bourdais

► **To cite this version:**

| Astrid Bourdais. Structurer le lexique pour l'enrichir. Education. 2019. dumas-02976126

HAL Id: dumas-02976126

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02976126v1>

Submitted on 23 Oct 2020

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.

MÉMOIRE DE MASTER 2

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention Second Degré – Parcours Lettres

Structurer le lexique pour l'enrichir

présenté et soutenu par

Astrid Bourdais

37004156

Année universitaire

2018-2019

Sous la direction de :

Christine Vénérier, maître de conférences en Sciences du langage

Jury :

Christine Vénérier, maître de conférences en Sciences du langage
Catherine Vidalou, PRAG de Lettres Modernes

REMERCIEMENTS

Je souhaite avant tout remercier ma directrice de mémoire, madame Christine Vénéryn, qui a su me guider tout au long de cette année de recherche. Sa confiance et son engagement à mes côtés m'ont portée. Je sais le temps et l'énergie qu'elle a déployés pour me guider jusqu'au point final de ce mémoire. Pour tout cela, mais aussi pour avoir été un pont entre mon expérience professionnelle passée et ce nouveau métier que j'ai choisi : merci.

Je veux aussi remercier l'équipe pédagogique du Master MEEF Lettres modernes de l'ESPE de La Réunion. Leurs cours et leurs conseils ont été de précieux guides pour moi, durant ces deux années.

Cette formation donne la formidable opportunité de rencontrer des enseignants chevronnés, prêts à beaucoup donner. Je remercie madame Malika Artaban, ma tutrice au collège Jules Solesse. C'est sous son regard bienveillant que je me suis épanouie tout au long de cette première année en tant que professeur. Je tiens aussi à remercier chaleureusement madame Anne Hébinger, qui m'a fait faire mes premiers pas l'année dernière, et qui a continué à m'accompagner jusqu'aujourd'hui.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
1. LEXIQUE : UN ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE QUI EVOLUE	7
1.1. Définition de la notion de lexique	7
1.1.1. Lexique et vocabulaire : des synonymes ?	7
1.1.2. Du vocabulaire passif au vocabulaire actif : la question de la mémorisation	8
1.2. La place de l'enseignement-apprentissage du lexique dans la recherche et dans l'enseignement	9
1.2.1. Un domaine peu étudié ?	9
1.2.2. L'enseignement du lexique : rappels historiques et tensions	10
1.2.3. L'enseignement-apprentissage du lexique au service de la lecture et de l'écriture	11
1.3. Des clivages à dépasser	12
1.3.1. Grammaire ou vocabulaire ?	12
1.3.2. Langue ou discours ?	13
1.3.3. Apprentissage incident ou apprentissage explicite ?	14
1.3.4. Compréhension du lexique : un préalable à la compréhension en lecture ?	15
2. DES OUTILS DIDACTIQUES POUR STRUCTURER L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU LEXIQUE	17
2.1. Tirer les leçons d'une première séance	17
2.1.1. Une première expérience ratée...	17
2.1.2. ... mais une prise de conscience réussie	18
2.2. Contextualiser, décontextualiser, recontextualiser : trois étapes pour structurer le lexique et l'enrichir	19
2.2.1. Contextualiser	19
2.2.2. Décontextualisation	20
2.2.3. Recontextualisation	20
2.2.4. Une corole lexicale autour du mot <i>misère</i>	21
2.3. Quels mots choisir pour un enseignement structuré du lexique ?	27
2.3.1. Les quatre principes fondateurs selon Jacqueline Picoche	27
2.3.2. L'exemple du mot <i>raison</i> dans <i>Le Loup et l'Agneau</i>	28
2.4. L'analyse sémique : une conception de la construction du sens lexical	30
2.4.1. Quelques rappels théoriques	30
2.4.2. Un exemple canonique : les noms de sièges de Bernard Pottier	31

2.4.3. Réinvestir l'analyse sémiologique avec des élèves	32
3. STRUCTURER LE LEXIQUE POUR L'ENRICHIR : UNE TRANSPOSITION DIDACTIQUE REUSSIE	33
3.1. Le dispositif de recherche de référence : un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire	33
3.1.1. Le contexte d'une recherche autour de la didactique du lexique	33
3.1.2. L'hypothèse de Claudine Garcia-Debanc et alii (2009) et la démarche didactique	34
3.1.3. Les cinq phases du protocole expérimental	36
3.2. Une proposition de transposition didactique en classe de 4^{ème}	38
3.2.1. Le contexte d'enseignement-apprentissage de la classe de 4 ^{ème}	38
3.2.2. Les objectifs et compétences visées par la séance de lexique	40
3.2.3. Le déroulement de la séance	41
3.3. Résultats et analyse	43
3.3.1. La mobilisation du vocabulaire connu des élèves : une recherche active et productive	43
3.3.3. La catégorisation des verbes de déplacement : une tâche qui mobilise l'attention lexicale des élèves	46
3.3.4. L'enrichissement de l'écrit : des résultats encourageants	53
3.3.5. Conclusion	63
CONCLUSION	65
BIBLIOGRAPHIE	67
SOMMAIRE DES ANNEXES	70
Annexe 1 : Fiche de préparation séance 1 séquence I, étude de la nouvelle <i>La Parure</i>, Maupassant	71
Annexe 2 : Déroulé de la séance 5 sur les verbes de déplacement	73
Annexe 3 : Listes des verbes de déplacement à classer	76
Annexe 4 : Coroles lexicales des verbes de déplacement réalisées par les élèves	77
Annexe 5 : Consignes d'écriture pour la tâche finale	82
RÉSUMÉ	83

Introduction

J'aime les mots. J'aime dire « esperluette » pour ce petit caractère d'imprimerie « & » et « bas de casse » pour « minuscule », j'aime dire « je procrastine » pour signifier que je m'y mettrai plutôt demain et je me régale du mot « washing machine » en anglais pour « lave-linge ». Ce n'est pas tant le mot juste que le mot ressenti qui me plaît. Le mot choisi. Les mots ne passent-ils pas par le corps ? C'est d'ailleurs ce qu'écrit si bien Colette dans *La Maison de Claudine*¹, en évoquant les sensations physiques que lui procure le mot *presbytère*, nouveau mot, mot « tombé » dans une « oreille sensible » : « J'avais recueilli en moi le mot mystérieux, comme brodé d'un relief rêche en son commencement, achevé en une longue et rêveuse syllabe... Enrichie d'un secret et d'un doute, je dormais avec le mot et je l'emportais sur mon mur. « Presbytère » ! ». Je le jetais, par-dessus les toits du poulailler et le jardin de Miton, vers l'horizon toujours brumeux de Moutier. » Comme cette petite fille, je goûte le son des mots et les mystères qu'ils portent. J'aime aussi savoir qu'ils ont une histoire, qu'ils nous relient au passé, mais qu'ils sont sans cesse en mouvement et lancés vers l'avenir. Enfin j'aime que ma pensée puisse s'éclaircir lorsque je la mets en mots. Ou se voiler pudiquement, puisque les mots le permettent.

Depuis presque 15 ans les mots sont mes outils, ma matière première, puisque mon premier métier était journaliste. Je connais leur pouvoir et le plaisir qu'on ressent à les manier. Me plonger dans un mémoire sur l'apprentissage du lexique me semblait donc une belle opportunité pour apprendre à transmettre ce plaisir à mes futurs élèves. Mais mes premières lectures théoriques m'ont transportée dans un océan de notions inconnues quand je croyais barboter dans une mer de mots rassurants : polysémie, synonymie, antonymie... Formation des mots, réseaux de mots, système de la langue, syntaxe donc, mais aussi lecture et écriture, citoyenneté : les mots sont partout et nous emmènent partout. Alors comment les transformer en objets d'apprentissage ? Quelle entrée choisir ? Comment donner « le plaisir de l'écriture » et aiguïser « la curiosité pour la langue et son fonctionnement », comme le suggère le Bulletin officiel de l'Éducation nationale du 26 juillet 2018²

¹ COLETTE, *La Maison de Claudine*, 1922.

² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2018). Programmes d'enseignement. Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements : modifications. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n°30 du 26/07/2018. Paris : MEN

(désormais BO) dans les ajustements des programmes de français pour le cycle 4 ? Puisqu'il s'agit de « permettre aux élèves de comprendre le fonctionnement global de la langue et l'organisation de son système », notamment à travers l'étude du « vocabulaire », c'est bien cette préconisation du BO que je souhaite retenir pour orienter ce mémoire : « Le lexique est l'objet d'une attention constante et d'apprentissages structurés et progressifs ».

Mon affectation comme professeure-stagiaire dans un collège à la rentrée 2018 m'a donné l'occasion de me confronter à cette mission de transmission du « plaisir de l'écriture », de « curiosité pour la langue » auprès d'élèves de deux classes de 4^{ème}. Le collège Jules Solesse de Bois-de-Nèfles Saint-Paul compte 976 élèves dont 110 élèves de Segpa et un dispositif ULIS de dix élèves. Il est construit sur une superficie d'environ 5 hectares. Ce collège des Hauts recrute ses élèves sur une carte scolaire étendue : plus de la moitié sont donc transportés, près de 90% sont demi-pensionnaires. Bien que le collège soit sorti du dispositif REP en 2015, la modification de la carte scolaire a entraîné une perte importante des élèves de bon niveau de l'école « Les Combavas » (issus de milieux favorisés, voire très favorisés) au profit du collège de l'Etang. Selon le rapport du CPE du collège, les élèves en difficulté représentent 20 à 25% des effectifs, 58,7% des élèves sont issus de catégories socio-professionnelles défavorisées et l'indice de position sociale des élèves révèle qu'ils se situent dans des conditions défavorables aux apprentissages. Le taux de boursiers est de 47,1%. On relève enfin un taux d'absentéisme assez important (environ 5% en septembre 2018). Faire diminuer ce taux est l'une des priorités des CPE cette année.

Mes deux classes de 4^{ème} sont sensiblement différentes. Tout au long de l'année, j'ai eu à cœur de comparer leurs performances et d'adapter les modalités de travail afin de respecter leurs différences. La classe de 4^{ème} 402 compte 28 élèves de niveau très hétérogène ; elle est ma classe principale et « expérimentale » pour les analyses d'activités lexicales et scripturales dont je rendrai compte dans ce mémoire. C'est une classe sympathique, dynamique, attachante mais très agitée. Le groupe classe semble assez soudé bien que quelques groupes réunis par affinités se détachent. Le plan de classe a été refait début octobre pour mieux répartir les élèves et casser les binômes trop bavards (bien qu'il s'agisse parfois d'élèves moteurs). Des rappels à l'ordre sont nécessaires relativement fréquemment. Ils sont toujours suivis d'effet, mais doivent être réitérés de temps en temps. Un groupe de 10 élèves est moteur, d'un niveau tout à fait satisfaisant, actif en classe. Un groupe de 9 élèves est en difficulté, dont 5 en très grande difficulté. Ils sont sollicités à l'oral et coopèrent assez volontiers mais le travail personnel est quasi nul. Quatre d'entre eux parlent essentiellement créole et éprouvent des difficultés à reformuler en français. Un autre groupe de 9 élèves obtient des résultats inégaux mais ces élèves sont coopératifs. Ils ne participent que lorsqu'ils sont sollicités mais sont actifs lors des travaux de groupe. La classe de 4^{ème} 404 compte également 28 élèves. C'est une classe qui m'a paru compliquée au départ, en partie en raison d'une élève très difficile (ayant déjà fait l'objet d'une

« information préoccupante ») qui perturbait tout un groupe d'élèves. Mais le fait d'avoir été sur mes gardes m'a permis d'installer un climat de travail au sein de la classe. Aujourd'hui, je travaille sereinement dans cette classe active et agréable. Un groupe d'une dizaine d'élèves est moteur, une dizaine, plus en difficulté, reste actif. Le tiers restant est très difficile à mettre au travail.

Forte de mon engouement pour les mots, je m'empare de la préconisation clé du BO « Le lexique est l'objet d'une attention constante et d'apprentissages structurés et progressifs » pour orienter mon mémoire de recherche à visée professionnelle. Très vite, deux mots-problèmes se dressent devant moi : s'agit-il d'enseigner le « vocabulaire » ou le « lexique » ? Les deux mots sont employés mais c'est surtout « lexique » qui se déploie dans la rubrique « Enrichir et structurer le lexique » des programmes. Il s'agira pour moi de distinguer les deux pour mieux prendre conscience de ce que j'enseigne. Jacqueline Picoche donne une définition simple de ces deux termes dans un article à lire sur Eduscol (2011) : « (...) en ce qui nous concerne, on convient généralement d'appeler LEXIQUE l'ensemble des mots faisant partie de la « langue française » (qu'aucun dictionnaire connu n'a jamais complètement rassemblés) et VOCABULAIRE un sous-ensemble du lexique, les mots employés par un individu donné ou utiles à être par lui connus pour exprimer ce qu'il a besoin d'exprimer dans sa vie courante. » Ainsi, c'est essentiellement du vocabulaire que l'on enseigne à l'école et au collège puisqu'il s'agit le plus souvent d'examiner des sous-ensembles. C'est le cas en français (le vocabulaire des émotions, du quotidien, ou encore celui de la grammaire, de la versification, du théâtre...) mais également dans les autres matières : le vocabulaire lié à la préhistoire en cours d'histoire, ou aux solides en mathématiques par exemple.

Il s'agira donc d'enseigner le vocabulaire, d'étudier avec les élèves le sens des mots et les liens qu'ils tissent entre eux, d'apprendre à les réemployer à bon escient dans de multiples contextes pour s'assurer de leur acquisition. Mais cet apprentissage des « sous-ensembles » ne doit pas être séparé totalement du regard posé sur le lexique en général, en prenant de la hauteur pour explorer la formation des mots par exemple, les réseaux qu'ils tissent ensemble, les structures syntaxiques qu'ils appellent. Aussi, l'apprentissage du lexique ne doit-il pas se faire de façon organisée et systématique, comme pour les autres domaines de l'étude de la langue ?

Dans le dernier BO 2018, la trilogie « grammaire, orthographe, lexique » est bien inscrite dans la partie consacrée à l'« Étude de la langue » au cycle 3 comme au cycle 4. Mais alors que le lexique apparaît sous l'entrée « Enrichir le lexique » au cycle 3, il évolue en « Enrichir et structurer le lexique » au cycle 4. Nous nous demanderons si la structuration du lexique n'est pas une première étape indispensable à son enrichissement. En effet, la « pauvreté » supposée du vocabulaire des élèves, notamment dans leurs productions écrites, n'est-elle pas due, en partie, au manque de

structuration de son enseignement-apprentissage ? Par ailleurs, nous nous demanderons si cette structuration du vocabulaire n'est pas également une étape importante pour permettre aux élèves de « comprendre le fonctionnement global de la langue et de son système », qui est l'objectif réaffirmé en première page des nouveaux programmes. Enfin, n'est-il pas nécessaire d'articuler de manière explicite l'enseignement-apprentissage du vocabulaire à celui de la lecture et de l'écrit pour obtenir un enrichissement véritablement pérenne du vocabulaire des élèves ?

Pour répondre à ces questions, nous verrons dans une première partie comment l'enseignement-apprentissage du lexique a évolué depuis son introduction dans les classes mais surtout depuis ces trente dernières années. Nous observerons ainsi qu'il a été une source de clivages parmi les didacticiens mais que ces tensions ont tendance à s'estomper. Nous analyserons ensuite, dans une deuxième partie, certains outils didactiques de structuration de l'enseignement-apprentissage du lexique mis en place par les chercheurs qui nous semblent être transposables dans nos séquences de collège : constellation ou corole lexicale³, choix des mots fréquents et intérêt de l'étude des verbes, grille sémique. Enfin, nous analyserons un dispositif expérimental autour des verbes de déplacement mis en place par une équipe de chercheurs pour une classe de CM2 et la transposition didactique que nous en avons faite dans une classe de 4^{ème}, en articulation avec des tâches de lecture et d'écriture.

³ « Corole » : orthographe recommandée dans *Les Rectifications de l'orthographe* (Journal officiel du 6 décembre 1990).

1. Lexique : un enseignement-apprentissage qui évolue

Le lexique est un matériau qui évolue et les élèves le savent bien, eux qui jouent instinctivement avec les mots nouveaux et les diffusent aussitôt qu'ils naissent à travers les nouveaux moyens de communication dont ils disposent tels que les réseaux sociaux. Pourtant, l'enseignement-apprentissage du lexique a tardé à s'imposer dans les écoles et les collèges. Alors qu'il apparaissait comme secondaire, ou simplement utilitaire, non structuré, non relié aux autres champs de l'enseignement du français, il semble qu'aujourd'hui sa place et son importance soit mieux prise en compte. Une chance pour les élèves qui, comme en témoigne l'usage qu'ils en font, démontrent une réelle appétence pour les mots.

1.1. Définition de la notion de lexique

1.1.1. Lexique et vocabulaire : des synonymes ?

Les mots « lexique » et « vocabulaire » semblent parfois interchangeables et sont considérés ou utilisés comme des synonymes dans la plupart des textes abordant cette thématique. C'est le cas dans le BO du 26 juillet 2018 fixant le cadre de l'enseignement du français aux cycles 3 et 4. S'il s'agit bien d'« Enrichir le lexique » au cycle 3 et d'« Enrichir et structurer le lexique » au cycle 4, il y est aussi question, dans les exemples de situations, d'activités et d'outils pour les élèves, de « situations d'écriture en prolongement de leçon de grammaire et de *vocabulaire*⁴ » ou de « séances d'écriture explicitement liées à des activités de grammaire et de *vocabulaire* ».

Pour autant, la linguistique fait une différence entre les deux mots. Le lexique est l'ensemble complet des mots d'une langue, tandis que le vocabulaire est un sous-ensemble du lexique comportant les mots employés effectivement par une personne dans un énoncé écrit ou oral ou mobilisés en compréhension. Le vocabulaire est donc la mise en œuvre du lexique par un individu, dans un domaine particulier, à une époque particulière. Jacqueline Picoche (2011) résume ainsi cette distinction : « On convient généralement d'appeler LEXIQUE l'ensemble des mots faisant partie de la « langue française » et VOCABULAIRE un sous-ensemble du lexique, les mots employés par un individu donné ou utiles à être par lui connus pour exprimer ce qu'il a besoin d'exprimer dans sa vie

⁴ C'est nous qui soulignons en italiques le terme *vocabulaire*.

courante. » Les professeurs enseignent donc davantage le vocabulaire que le lexique, mais conformément à l'usage, j'utiliserai dans ce mémoire les deux termes comme des synonymes.

1.1.2. Du vocabulaire passif au vocabulaire actif : la question de la mémorisation

Parmi les mots que nous connaissons ou reconnaissons, Jacqueline Picoche (1992 : 46) distingue ceux qui appartiennent à notre vocabulaire passif de ceux appartenant à notre vocabulaire actif. En effet, le vocabulaire passif d'un locuteur, *a fortiori* celui d'un apprenant, est celui qu'il a déjà rencontré au moins une fois, à l'oral ou à l'écrit, et qu'il comprend dans au moins une acception mais qu'il n'utilise pas. Cette compréhension est donc parcellaire et peut être confuse ou approximative. En revanche, le vocabulaire actif d'un locuteur est l'ensemble des mots assez bien connus qu'il est capable de mobiliser à bon escient, à l'écrit comme à l'oral.

Tous les mots connus des élèves sont-ils mobilisés par eux de la même façon ? Puisqu'il est courant d'entendre des réflexions sur la « pauvreté » du vocabulaire des élèves, il est nécessaire de s'interroger plus précisément sur leur stock lexical et sur les mots qui le constituent. Selon Bernard Lété (2004), « pour estimer la taille du vocabulaire d'un enfant ou d'un adulte, il faut, à notre avis, raisonner sur l'exposition à l'écrit et se demander ce à quoi a pu être confronté l'adulte et l'enfant lors de ses lectures. C'est lors de cette confrontation à l'écrit que se construit le stock lexical de l'enfant et que se consolide et s'enrichit celui de l'adulte. C'est pourquoi il faut faire la différence entre le lexique - la liste des mots d'une langue - et le vocabulaire - la mise en pratique du lexique d'une langue par un individu. » Pourtant, dans la conclusion de son article (2004 : 252), le chercheur, qui a mesuré la fréquence de mots auxquels sont confrontés les enfants sur la base d'un corpus d'écrits qui leur est adressé (manuels), souligne que si « la taille du vocabulaire d'un enfant à la fin du cycle 3 est de l'ordre de 5 000 mots (lemmes), (...) connaître 5 000 mots ne suffit pas à être lecteur. Les écrits adultes comportent approximativement 73 000 lemmes⁵ (cf. *Lexique*, New et al., 2001). Pour que l'enfant enrichisse sa base de vocabulaire, il doit lire énormément étant donné que la probabilité de rencontrer ces mots est faible : ce sont principalement des mots rares pour lesquels plusieurs expositions sont nécessaires afin de garder une trace en mémoire lexicale. » Il s'agit bien là d'une manière de distinguer vocabulaire passif et vocabulaire actif, et la question de la fréquence des mots, de même que celle de leur mémorisation, apparaissent comme centrales.

Pour Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2012), cette problématique est également un enjeu majeur et ils proposent plusieurs scénarios didactiques pour surmonter cette difficulté (notamment

⁵ Selon la définition du *Nouveau Petit Robert*, en linguistique, un lemme est la « forme canonique (masculin singulier ; infinitif) d'un mot variable ».

dans *Lector & Lectrix*⁶) : « La question primordiale reste cependant celle de la **mémorisation** de la signification délivrée en contexte puisqu'une seule rencontre avec les mots, même s'ils sont correctement définis et expliqués, ne suffit pas toujours. Plusieurs recherches ont, en effet, montré que pour être acquis - c'est-à-dire compris et utilisable - un même mot doit avoir été vu plusieurs fois, dans des contextes variés : si pour certains élèves quatre rencontres suffisent, pour d'autres, plus de dix sont nécessaires. » Les auteurs rendent compte de la grande disparité d'acquisition entre les élèves en s'appuyant sur les communications d'experts lors de la conférence de l'Observatoire national de la lecture en 2010⁷.

Ainsi, plutôt que de déplorer la « pauvreté » lexicale des élèves, peut-être faut-il apprendre à susciter ces multiples rencontres avec les mots, transformer le vivier des mots passifs des élèves en grande bibliothèque active. Enrichir donc le lexique, oui, mais comment ?

1.2. La place de l'enseignement-apprentissage du lexique dans la recherche et dans l'enseignement

1.2.1. Un domaine peu étudié ?

Comment enrichir le lexique des élèves ? Claudine Garcia-Debanc, Caroline Masseron et Christophe Ronveaux (2013 : 17) rappellent dans l'introduction de l'ouvrage collectif consacré à l'enseignement du lexique que « la fin du XIXe siècle et le début du XXe ont constitué en France une période charnière (l'école obligatoire, la langue nationale et la « fin des terroirs ») qui, pour le dire sommairement, se préoccupe d'un enseignement structuré du lexique relié à des savoirs sur le monde et sur la perception du monde et des relations aux autres par l'enfant, avec un enjeu essentiel d'éducation morale ». Bien que la question de l'enrichissement du lexique des élèves traverse la recherche et les directives concernant l'enseignement du français depuis fort longtemps, les réponses tardent.

De nombreux chercheurs intéressés par la question de la didactique du lexique constatent que le champ de recherche est peu exploré ou l'est de manière disparate et épisodique. L'article rétrospectif d'Élizabeth Nonnon (2012 : 33-34) constate que la question du vocabulaire est plutôt marginale dans les revues de didactique du français langue première au cours des vingt dernières années. La chercheuse signale que les introductions de numéros de revues ou d'articles déplorent que « le lexique reste le parent pauvre de la didactique » mais pourtant qu'elles affirment « l'extrême

⁶ CEBE, S., GOIGOUX, R., PERES-BACQUE, M., RAGUIDEAU, C. (2012). *Lector & Lectrix collège. Apprendre à comprendre les textes*. Paris : Retz.

⁷ FAYOL, M., DAVID, J., DUBOIS, D., REMOND, M. (2010). *Maîtriser la lecture. Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Paris : CNDP, éditions Odile Jacob.

importance » de la question du vocabulaire et de sa place « tant par les enseignants que par les injonctions institutionnelles (notamment les derniers programmes), les formateurs et les chercheurs ». Claudine Garcia-Debanç, Caroline Masseron et Christophe Ronveaux (2013 : 15) s'interrogent sur « les raisons pour lesquelles le lexique échappe d'une manière aussi persistante à une réflexion didactique un tant soit peu intégrative et progressive, au profit d'études et de propositions souvent limitées, disparates, incidentes, ou fortement teintées d'applicationnisme ». Les auteurs qui se risquent à réfléchir à la didactique du lexique sont peu nombreux et leur constat est unanime : le lexique est le grand oublié de la recherche et de l'enseignement. Par ailleurs, ils soulignent la tension dans laquelle se trouve ce domaine d'étude, entre affirmation d'une nécessité absolue et relative absence dans les usages.

1.2.2. L'enseignement du lexique : rappels historiques et tensions

Claudine Garcia-Debanç, Caroline Masseron et Christophe Ronveaux (2013) montrent, en citant Grégoire Girard (1846) que l'enseignement du lexique est historiquement lié à une volonté d'éducation morale : « (il ne faut) jamais séparer la formation morale et l'aptitude à l'expression orale » explique le pédagogue suisse. Cette volonté est appliquée dans les manuels scolaires à travers des exercices faisant par exemple relier des noms et des adjectifs proposant une lecture orientée du monde. L'enseignement du lexique emprunte ensuite et successivement une « voie encyclopédique » (volonté de décrire la totalité du monde), « structuraliste » (liée au développement dans les années 70 de la linguistique structurale) et « communicative » (liée au développement de l'enseignement du français langue étrangère).

Ces principales étapes de l'enseignement du lexique décrites à grands traits par Claudine Garcia-Debanç, Caroline Masseron et Christophe Ronveaux (2013) précèdent la période analysée par Élisabeth Nonnon dans son article qui se concentre sur les années 1990-2010. Dans cet article, la chercheuse (2012 : 33) souligne d'emblée les nombreuses difficultés que pose le lexique au chercheur et à l'enseignant : « Parler du lexique confronte la didactique à un objet complexe, difficilement didactisable, chargé de valeurs, à l'interface du travail cognitif et social de construction des représentations sémantiques, et de la prise en compte des contraintes du fonctionnement linguistique ». À travers l'étude des travaux de recherche en didactique du français, Élisabeth Nonnon met en lumière les tensions qui traversent son objet d'étude.

Nous retrouvons d'ailleurs cette tension dans l'intitulé même du Bulletin officiel 2018⁸ concernant l'enseignement du lexique au cycle 4 « Enrichir et structurer le lexique ». Il s'agit en effet,

⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2018). Programmes d'enseignement. Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements : modifications. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n°30 du 26/07/2018. Paris : MEN.

à la fois, ou tour à tour, de « développer quantitativement et qualitativement le vocabulaire disponible des élèves », en réception et en production, mais également des « les aider à comprendre les grandes relations sémantiques et morphologiques, le fonctionnement du système de la langue » (ce qui est une volonté réaffirmée dans le BO du 26 juillet 2018 qui prône « l’approfondissement des compétences linguistiques qui permettent une compréhension synthétique du système de la langue par l’étude de sa grammaire, de son orthographe, de son lexique ainsi que des éléments d’histoire de la langue. »).

Autre tension évoquée par la chercheuse : les deux modalités d’apprentissage, incidents ou systématiques, évoquées dans les travaux qu’elle a étudiés. Ou encore, le travail métalinguistique (connaissance explicite et consciente) par rapport à l’activité épilinguistique (connaissance intuitive, activité de glose) en situation, le travail en langue par rapport au travail en discours, l’élaboration ou non d’une progression dédiée, la volonté d’innover dans les pratiques ou de revenir à des façons de faire anciennes et pendant un temps disqualifiées (comme les listes de mots, considérées pourtant par Marie-Anne Paveau comme le « degré zéro » de la réflexion didactique).

Malgré toutes ces tensions et divergences, Élisabeth Nonnon (ibid : 64) dégage une tendance commune : « la nécessité de moments explicitement consacrés à la réflexion sur le fonctionnement syntaxique du lexique, dont de plus en plus [les auteurs] montrent qu’elle doit intégrer la dimension syntagmatique, syntaxique et énonciative ».

1.2.3. L’enseignement-apprentissage du lexique au service de la lecture et de l’écriture

Les objectifs assignés à l’étude de la langue sont clairement formulés dans les programmes d’enseignement du français à l’école et au collège depuis le BO 2015 et n’ont pas été remis en cause par les ajustements des programmes de français dans le BO 2018. L’étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique) est conçue essentiellement comme un ensemble de compétences et de connaissances qui rayonne et opère sur d’autres champs du français, ce que rappelle le BO 2018 développant la mission de la grammaire dans le programme du Cycle 4 en ces termes « (elle est) au service des compétences de lecture et d’écriture nécessaires pour s’approprier le sens des textes et mener des analyses littéraires étayées. Ces compétences sont également mobilisées en rédaction. ». Cette prescription ministérielle du rôle de l’étude de la langue dans chacun des trois cycles a d’ailleurs été précédée en avril 2018 d’une circulaire⁹ très explicite sur l’enseignement de la grammaire et du vocabulaire, présenté dès le titre, comme « un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française ». La circulaire signée du ministre de l’Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, développe en trois points les modalités préconisées pour aider les professeurs « à conduire un

⁹ MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE (2018). Enseignement de la grammaire et du vocabulaire : un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française. *Bulletin officiel spécial* n°3 du 26 avril 2018. Paris : MEN.

enseignement rigoureux, explicite et progressif». Nous y retrouvons clairement les enjeux de compréhension et d'expression. L'enseignement-apprentissage du lexique doit bel et bien être intégré. Cette courte citation du BO d'avril 2018 rappelle l'esprit de cette intégration de l'étude du vocabulaire : « Quant au vocabulaire, si son apprentissage peut avantageusement être lié à l'étude d'un texte en particulier par le repérage du champ lexical d'une notion, il doit également faire l'objet de séances qui lui sont dédiées et favorisent ainsi, à l'oral ou à l'écrit, la découverte du plaisir des mots ». Je me retrouve bien évidemment dans cette préconisation de « découverte du plaisir des mots » qui fait écho à mon engouement personnel déclaré dès l'introduction de mon mémoire.

L'importance de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire est nettement affirmée par Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2018 : 9-22). Dans la présentation de leur théorie autour de la compréhension en lecture dans la réédition actualisée de leur ouvrage *Lectorino & Lectorinette*, ils proposent de privilégier quatre ensembles de compétences pour développer les compétences de compréhension en lecture des élèves et leurs compétences d'autorégulation de cette compréhension : compétences de décodage, compétences lexicales, compétences narratives, compétences inférentielles. Les auteurs, chercheurs spécialistes de la lecture, accordent une place conséquente au vocabulaire. L'enseignement du vocabulaire est spécifiquement développé dans leur présentation théorique sur huit pages (ibid : 23-30). Nous développerons leurs propositions plus loin.

1.3. Des clivages à dépasser

1.3.1. Grammaire ou vocabulaire ?

Parmi les écueils évoqués par Élisabeth Nonnon (2012) dans la didactique de l'enseignement du lexique, on trouve la dichotomie persistante entre lexique et grammaire. Ainsi, bien que Maurice Gross (1975¹⁰) ait théorisé le principe de « lexique-grammaire » (en montrant, notamment à travers les constructions verbales des verbes supports, l'interdépendance entre les entrées lexicales et la syntaxe), Élisabeth Nonnon observe (ibid. : 47) que « grammaire (au sens de syntaxe) et lexique restent dans la plupart des publications deux modules séparés, relevant de didactiques distinctes. » Cela apparaît nettement dans la structuration des manuels de français, avec des pages spécifiques dédiées au vocabulaire relié à des thématiques littéraires, séparées des pages consacrées à l'étude de la langue (voir par exemple les pages intitulées *Vocabulaire/Vers l'écriture* dans le livre unique de français *Terre des Lettres*, éditions Nathan 2017 ou les pages de vocabulaire thématique « *vocabulaire pour décrire une scène réaliste* », « *vocabulaire de la confrontation* » dans le livre

¹⁰ GROSS, M. (1975). *Méthodes en syntaxe*. Paris : Herman.

unique de français collection *Passeurs de textes*, éditions Le Robert 2016). Pourtant, comme le montre Jacqueline Picoche (2011) en s'intéressant particulièrement à l'étude des verbes, les différents sens s'éclairent et se justifient grâce à l'étude des différents termes qui entrent dans leur construction. Grammaire et vocabulaire, plutôt que d'être compartimentés, gagneraient à être étudiés ensemble pour permettre aux élèves d'apprécier le degré d'acceptabilité de leurs productions d'énoncés. C'est ce que j'ai commencé à comprendre et à expérimenter lors de ma transposition didactique du travail de Claudine Garcia-Debanc et alii (2009) sur les verbes de déplacement pour une classe de 4ème.

1.3.2. Langue ou discours ?

Une autre tension interroge les chercheurs et laisse les enseignants démunis : faut-il privilégier l'enseignement du lexique en langue ou s'attacher à étudier l'emploi des mots en discours dans les textes lus ou produits ? Comme le souligne Élisabeth Nonnon (ibid : 46) : « Les mots ne sont pas « justes » isolément, chacun dans son rapport à un référent, mais dans les échos qu'ils ont les uns avec les autres dans la cohérence sémantique et énonciative d'une unité plus large, textuelle par exemple, et dans l'éclairage qu'ils apportent sur les caractéristiques du référent. » Ainsi, comme le préconisent Claudine Garcia-Debanc et alii (2009) dans leur protocole expérimental sur les verbes de déplacement, j'ai choisi d'étudier tour à tour les verbes de déplacement en langue, en sollicitant le vocabulaire disponible des élèves, en abordant la construction des verbes et en réfléchissant à leur sens précis, puis en discours, en relevant les verbes de déplacement utilisés par Théophile Gautier dans *La Cafetière* et enfin, en commentant les productions des élèves lors de la correction du devoir dans lequel ils devaient réemployer ces verbes. Ce lien à faire entre l'étude du lexique à la fois en langue et en discours m'est apparu d'autant plus essentiel que certains élèves semblent considérer les mots comme interchangeables, ou peut-être comme de simples ornements. Un élève a par exemple accumulé plusieurs verbes de déplacement sans prendre garde à ce qu'ils construisent un sens dans l'unité plus large de son texte, dans le but de satisfaire ma demande : « Utilise au moins 10 verbes de déplacement ». Cette saturation lexicale (*glisser, voler, nager* sont glissés à la fin du devoir sans lien avec la description demandée) est probablement due au travail préparatoire que nous avons mené ensemble avant la rédaction finale. Il met l'accent sur le besoin qu'ont les élèves d'apprendre à faire des choix lexicaux cohérents. Ce travail m'a permis de prendre conscience, entre autres, de ce qu'explique Francis Grossmann (cité par Élisabeth Nonnon, ibid. : 52) : « La problématique de l'enrichissement lexical néglige le fait qu'il ne s'agit pas seulement d'accroître le stock lexical, mais d'aider au choix, ce qui suppose des compétences de type métacognitif permettant d'évaluer la

pertinence de telle ou telle solution linguistique. »¹¹ Ce mémoire présente l'intérêt de me faire réfléchir à ce que j'aurais dû faire face à cet élève : revenir sur sa proposition et l'inviter à se demander en quoi, dans l'économie générale de son texte, ces trois verbes étaient nécessaires.

1.3.3. Apprentissage incident ou apprentissage explicite ?

De cette tension entre l'étude des mots en langue et/ou en discours au dilemme de l'apprentissage incident et/ou systématique il n'y a qu'un pas. Francis Grossmann définit ainsi les deux démarches d'apprentissage (2011) : « l'apprentissage « incident », qui ménage des temps d'apprentissage lexical au sein d'activités de lecture ou d'écriture, et l'apprentissage « explicite », qui prévoit une progression dans l'apprentissage, appuyée sur l'appropriation de notions métalexicales (ex. *champ sémantique, polysémie, synonyme, antonyme...*) ». Or ce dilemme divise les pratiques et suscite même des colères, comme celle d'Alain Bentolila (2011) dans un article publié sur Eduscol¹², site de l'Éducation nationale, *Le vocabulaire : pour dire et lire* : « L'école a eu trop tendance à abandonner l'apprentissage systématique du vocabulaire pour se laisser séduire par l'idée que seule la lecture des textes pouvait apporter un vocabulaire « vivant ». L'étude des mots hors contexte, le questionnement sur leur sens propre, leur fixation en mémoire sont depuis trop longtemps considérés comme des exercices inutiles, voire dangereux. Cette importance donnée au texte est sans doute responsable des inégalités entre élèves en matière de vocabulaire. » La charge est sévère mais pas nouvelle. En effet, Agnès Florin (1993 : 109) souligne déjà que « la lecture, la compréhension et la production des textes passent par les outils que sont les mots et que cette maîtrise ne relève pas de l'imprégnation spontanée. » Pire encore, ce qu'on appelle « l'apprentissage incident », qui se fait donc à l'insu de l'apprenant, par inférence lorsqu'il rencontre de nouveaux mots à l'écrit ou à l'oral, a pour conséquence de creuser les inégalités entre les élèves ayant un bagage lexical important par rapport à ceux qui ont déjà des difficultés de vocabulaire. C'est l'effet Matthieu, décrit par le sociologue américain Robert K. Merton en faisant référence à une phrase de l'Évangile selon Matthieu : « À celui qui a, il sera beaucoup donné et il vivra dans l'abondance » (Matthieu XXV, 28-29). Ainsi, pour que le sens des mots s'inscrive dans la mémoire de tous les élèves, Bentolila (2011 : 6) préconise le « détournement » : décontextualiser le mot pour qu'apparaisse son sens propre et « le rendre disponible pour toutes sortes de recontextualisations ». Nous verrons plus loin que Micheline Cellier (2011) a particulièrement travaillé sur les outils de contextualisation et de décontextualisation pour favoriser la mémorisation et le réemploi des mots appris en production.

¹¹ GROSSMANN, F., BOCH, F. (2003). Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments. *Repères*, 28, 117-135.

¹² Eduscol est un site national de ressources pédagogiques subdivisé en quatre domaines : sites thématiques, sites disciplinaires, sites de formation et bases de données.

Si Alain Bentolila (2011) préconise essentiellement des « leçons de mots », « réflexion à la fois ludique et sérieuse sur le sens et la forme des mots et qui déboucheront sur la constitution d'un trésor commun des mots de l'école et de la maison », et matérialisé par un « cahier de mots », Marie-Noëlle Roubaud et Marie-José Moussu (2012) orientent quant à elles la réflexion vers des dispositifs didactiques d'apprentissage conçus autour de la catégorisation, qui apparaît dans la recherche comme l'une des « bases du système conceptuel de l'enfant ». Elles soulignent également l'importance du développement d'une réflexion métalinguistique sur la langue, en articulant lexique, lecture et écriture. C'est également la catégorisation et l'articulation lexique-lecture-écriture que met en œuvre le protocole de Claudine Garcia-Debanç et alii sur les verbes de déplacement que j'ai expérimenté dans ma classe.

Apprentissages directs ou systématiques et apprentissages incidents semblent donc être complémentaires. Savoir manipuler les mots dans différents contextes, créer des réseaux sémantiques, analyser la forme des mots (apprentissage direct) et apprendre à s'appuyer sur le contexte pour déduire un sens inconnu (apprentissage incident) sont des compétences que les enseignants doivent développer chez leurs élèves.

1.3.4. Compréhension du lexique : un préalable à la compréhension en lecture ?

Les résultats des évaluations nationales sur la compréhension en lecture doivent interpeller les enseignants. Près de 40% des élèves de la fin du primaire n'accèdent pas à une compréhension fine des textes qu'ils lisent¹³. Plus préoccupant encore et comme le soulignait déjà Alain Bentolila (voir ci-dessus), l'écart entre les bons élèves et les élèves en difficulté se creuse : c'est l'effet Matthieu que nous avons décrit plus haut. Or, comme le souligne Jacques David (2000) : « La plupart des recherches menées dans différents pays montrent que l'étendue du lexique est en relation étroite avec les performances en lecture ». Pourtant, il apparaît que le lexique est la pierre d'achoppement sur laquelle butent les élèves en situation de lecture. Forts de ce constat et refusant de laisser aux seuls enseignants la lourde tâche « d'inventer et mettre en œuvre des situations pédagogiques » capables de répondre à ce défi que constitue la compréhension en lecture, les enseignants-chercheurs Sylvie Cèbe et Roland Goigoux ont conçu une série d'outils pratiques pour les niveaux primaire et collège¹⁴. Compétences de décodage, compétences lexicales, compétence narratives et compétences référentielles sont travaillées de manière à rendre les élèves capables d'autoréguler leur activité de compréhension en lecture. La compétence qui nous intéresse, dédiée au lexique, est la deuxième priorité des chercheurs après la compétence de décodage. Il s'agit en effet pour eux d'inverser la

¹³ Jeanne-Marie Daussin, Saskia Kespaik, Thierry Rocher (2011), cité par Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2018).

¹⁴ *Lectorino & Lectorinette, Apprendre à comprendre les textes narratifs, CE1 CE2* (2018). *Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes, collège* (2018).

tendance qui veut que les élèves les moins bien dotés au départ accentuent leur écart avec les meilleurs « compreneurs » en intégrant un enseignement explicite du vocabulaire. Ils invitent les enseignants à pratiquer des activités décontextualisées, organisées lors de séances de vocabulaire spécifiques, détachées des projets de lecture et d'écriture d'une part, mais aussi et surtout, à mettre en place des activités contextualisées, articulées avec des activités d'oral, de lecture et d'écriture. Il s'agit dans ce second cas de figure, d'adopter systématiquement une démarche en trois temps : acquisition (explication) des mots ou expressions en contexte, mémorisation stratégique et réemploi fréquent dans différents contextes (2018 : 13). En effet, grâce à une enquête menée sur les pratiques d'enseignement de la lecture des maîtres des cours élémentaires qu'ils ont menée avec une quarantaine d'étudiants du master « Métiers de l'enseignement et de l'éducation » de l'université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand, Roland Goigoux et Sylvie Cèbe ont mis en évidence différentes habitudes en matière de lecture et de lexique : les actions des maîtres sont majoritairement orientées vers le « faire comprendre » et « expliquer », rarement vers le « faire mémoriser » et encore plus rarement vers le « faire réutiliser ». Or c'est bien ce triptyque (auquel on doit ajouter l'évaluation pour vérifier la compréhension, la mémorisation et le transfert des mots nouveaux dans le lexique des élèves) qu'ils souhaitent faire travailler de manière structurée. Parmi leurs différentes propositions pour structurer l'enseignement de la compréhension en lecture en lien avec le lexique, la première est intitulée « mieux vaut prévenir ». Il s'agit d'organiser « préalablement à la découverte d'un texte, une étude des expressions ou des mots supposés inconnus des élèves ». Une stratégie qu'ils jugent efficace car « elle permet d'éviter que les élèves consacrent l'essentiel de leur attention au traitement de ces mots et qu'ils ne disposent plus alors de ressources suffisantes pour la compréhension du texte dans sa globalité. » Cette piste concrète rejoint l'hypothèse que Jacques David avait faite dès 2000 : « L'une des solutions tient donc dans la préparation de la lecture (...), ce qui revient à réduire les potentielles difficultés lexicales ».

Cette proposition a retenu toute mon attention car elle peut être déclinée à plusieurs niveaux de classe et à différentes fins. Ainsi, pour le niveau collège, et même au lycée, l'entrée dans la lecture analytique des textes par une sélection de mots choisis pourrait être très utile. Dès lors, quels mots, quels textes choisir pour démarrer ce travail qui semble colossal, tant le choix paraît infini ? Comment organiser ce travail explicite pour structurer le lexique des élèves ? Des pédagogues et didacticiens, comme Jacqueline Picoche (2011), Micheline Cellier (2008, 2011) ou encore Francis Grossmann (2011) donnent des pistes concrètes dont je me suis inspirée pour commencer à travailler le lexique avec mes élèves.

2. Des outils didactiques pour structurer l'enseignement-apprentissage du lexique

L'enseignement-apprentissage du lexique a évolué, mais des lignes de forces se dessinent : allier les enseignements incidents et explicites, travailler les mots à la fois en langue et en discours, comprendre que le lexique fait partie du système de la langue et ne pas séparer son enseignement de celui de la grammaire, privilégier les verbes et les mots polysémiques... Parmi toutes ces pistes théoriques, quelques outils émergent, dont j'ai eu envie de me servir.

2.1. Tirer les leçons d'une première séance

2.1.1 Une première expérience ratée...

Parure. C'est par ce mot en apparence anodin que j'ai fait l'expérience de la difficulté que représente le lexique pour beaucoup d'élèves. Lors de ma toute première séquence comme professeur stagiaire, j'avais choisi d'étudier la nouvelle de Maupassant *La Parure*, dans l'entrée du programme de 4ème « La fiction pour interroger le réel ». L'objectif de ma première séance¹⁵ était de faire faire des hypothèses de lecture à mes élèves d'abord à partir du titre de l'œuvre, puis à partir d'une planche de BD de J. Legars (l'incipit) dont j'avais caviardé les bulles. Dans une première phase orale, nous nous sommes interrogés sur le titre de la nouvelle et avons recherché collectivement une définition du mot *parure* et de ses synonymes. Puis les élèves, à l'écrit, ont travaillé à partir de la consigne suivante « Décris ta parure idéale : « Ma parure idéale est/serait un (ou une) ... » ». Dans la deuxième phase de la séance, ils ont observé la planche de la BD. À partir de leurs hypothèses de lecture sur l'époque, les sentiments des personnages, l'intrigue, ils ont dû remplir les bulles vides. Et enfin les élèves ont été amenés à comparer leurs hypothèses de lecture avec la planche de BD non caviardée – reprenant des extraits de l'incipit du texte de Maupassant - et à résumer les principaux thèmes qui émergeaient dans ce début de nouvelle.

¹⁵ La fiche de préparation complète se trouve en annexe 1.

2.1.2. ... mais une prise de conscience réussie

En préparant cette séance, je n'ai pas assez anticipé la difficulté que pourrait poser le mot *parure* à mes élèves. Il me semble évident avec le recul que ce mot ne fait pas partie de leur vocabulaire actif, qu'il appartient à un registre soutenu et qu'il n'est pas fréquent bien qu'il puisse être employé dans des collocations que certains connaissent (*parure de draps, parure de lit*). C'est un mot complexe composé de deux unités de sens : le radical verbal *par-*, qui vient de *parer*, et le suffixe *-ure* qui désigne ici une collection.

Le titre était noté au tableau et le questionnement a démarré à l'oral autour de ce mot. Mais contrairement à mes attentes, l'association du mot avec d'autres mots comme *bijoux* ou *ornements* n'est pas venu spontanément. Certaines élèves ont évoqué les *parures de lit* ce qui m'a permis, à partir de celles-ci, de construire le sens *d'ornements* et d'aboutir enfin sur *bijoux*. Nous avons finalement consulté un dictionnaire pour vérifier le sens que nous avons construit.

Contrairement à ce que j'attendais, ce travail a été laborieux, et ce, dans mes deux classes de quatrième (aujourd'hui, je serais capable d'ajuster une séance d'une classe à l'autre si quelque chose ne fonctionne pas, mais je n'avais pas encore cette faculté d'adaptation dans les toutes premières semaines d'enseignement). Mais ce lancement de séance compliqué à partir d'un mot de vocabulaire me permet, avec le recul, de comprendre que le sens d'un mot ne va jamais de soi. Dans cet exemple, aucun contexte ne pouvait éclairer le sens du mot puisqu'il s'agissait du titre de l'œuvre - le mot *parure* est seulement précédé du déterminant *La* - et que nous n'avions pas encore lu la nouvelle. Nous n'avions pas non plus le livre en main, puisque j'ai travaillé à partir de photocopies, en distribuant des extraits petit à petit. En l'absence de tout contexte, il aurait fallu que je m'appuie davantage sur la composition du mot *parure*, que j'anticipe la recherche dans le dictionnaire et que nous mettions ensuite ce mot en réseau (famille de mots, synonyme, antonyme, champ associatif, champ sémantique...). Nous aurions eu alors une fiche de vocabulaire construite autour du mot *parure*, mot-clé du récit, qui aurait pu servir de référence tout au long de la lecture de la nouvelle et qui aurait pu être complétée au fur et à mesure de la découverte du texte (je pense notamment à l'importance des apparences, à l'argent, à la misère, etc.). Étudier le lexique en articulation avec la lecture, mais en amont de celle-ci, me semble une piste intéressante à explorer.

Cette construction d'un réseau sémantique autour du mot *parure* aurait pu se faire sous la forme d'une corole lexicale. La corole lexicale, appelée également « constellation », est l'un des outils de structuration du lexique proposés par les didacticiens et dont je me suis inspirée, toujours dans l'étude de *La Parure* de Maupassant (lire plus bas). Je vais donc vous expliquer l'intérêt de cet outil selon Micheline Cellier et les recommandations de la chercheuse dans une perspective d'enseignement-apprentissage du vocabulaire, avant d'exposer les activités de structuration que j'ai mises en œuvre avec mes élèves.

2.2. Contextualiser, décontextualiser, recontextualiser : trois étapes pour structurer le lexique et l'enrichir

2.2.1. Contextualiser

Dans un article publié sur le site Éduscol, Micheline Cellier (2011) propose une démarche d'enseignement-apprentissage du lexique qui montre que les frontières entre une approche implicite du vocabulaire et une construction plus systématique des apprentissages peuvent être dépassées, chacune ayant des atouts et pouvant être complémentaires pour les élèves. En préambule, la chercheuse rappelle que « le lexique est un ensemble structuré non réductible à la seule accumulation de mots », que les mots sont reliés entre eux dans des réseaux et qu'il convient donc de l'étudier de manière à en rendre compte. Par ailleurs, elle souligne que « la simple exposition aux mots nouveaux ne suffit pas » et qu'« il faut qu'un processus puisse s'enclencher dans la mémoire à long terme (...) pour que les termes soient disponibles dans le discours et fassent réellement partie du vocabulaire de l'élève. »

La première étape décrite par Micheline Cellier est celle de la contextualisation. En effet, c'est souvent en contexte, que le mot apparaît. Dans un contexte de classe, à un moment particulier, au cours d'une lecture particulière. Britt-Mari Barth (1993 : 59), dont les travaux s'appuient sur les sciences cognitives, souligne que la mémorisation d'un nouvel apprentissage est fortement liée à ce contexte initial « parce que notre première rencontre avec tel savoir (ou savoir-faire) se passe dans des circonstances qui sont à la fois affectives, cognitives et sociales. »¹⁶

Mais le contexte dans lequel surgit le mot est également plus local : celui de la phrase, du paragraphe, du chapitre ou du texte. C'est souvent dans ce contexte précis que le mot est explicité, au fil de l'eau, par l'enseignant. Comme l'explique Jocelyne Giasson (2011 : 203), les chercheurs ont montré que dans un contexte de lecture naturel, offrant la possibilité de rencontrer des mots dans différents contextes, les élèves avaient une chance sur 20 d'apprendre le sens d'un mot nouveau. Ainsi, mécaniquement, plus les élèves lisent, plus ils devraient augmenter leur stock lexical. Mais ces rencontres fortuites avec les mots et les contextes ne sont pas suffisantes et, on l'a vu plus haut, inférer le sens d'un mot grâce au contexte est difficile et fonctionne surtout avec les bons élèves. Jocelyne Giasson, comme Micheline Cellier, proposent des méthodes concrètes pour mieux optimiser cet apprentissage implicite en le rendant plus explicite. Apprendre à observer le contexte (regarder le mot, regarder autour du mot), en groupe puis seul ; apprendre à définir un mot en réseau selon la démarche de Robert Schwartz et Taffy Raphael (1985) avec le schéma de définition suivant : qu'est-

¹⁶ Britt-Mari Barth est citée par Micheline Cellier (2011 : 2).

ce que c'est (catégorie) ? À quoi ressemble-t-il (propriété) ? Exemples ; mettre les nouveaux mots en relation avec des éléments déjà connus (des synonymes, des antonymes, des mots de la même famille)¹⁷, classer et catégoriser, mettre en voix,¹⁸ etc.

2.2.2. Décontextualisation

Pour asseoir l'acquisition des mots nouveaux, Micheline Cellier préconise, à la suite de J.E. Heimlich et S.D. Pittelman (1986), de Jocelyne Giasson (1990¹⁹), ou encore du groupe EVA (1991), l'utilisation d'un outil graphique de structuration, appelé constellation ou corole lexicale. Voici la définition qu'en donne le groupe EVA (1991 : 47) :

« Au centre, le mot, avec toutes ses dimensions potentielles ; sa forme (signifié oral et graphique), son sens (signifié dénoté, mais aussi connoté), son histoire, son statut social... Les divers pétales, rayonnant autour du cœur, invitent à des explorations de natures et d'ampleur variées. C'est ainsi que l'on retrouvera des rubriques relevant des branches classiques de la lexicographie (étymologie, champ lexical et analogie, champ sémantique...), d'autres relevant de la sémiologie et de la mythologie, d'autres proches de la syntaxe (traits syntaxiques et lexicaux...), d'autres ouverts sur les multiples dimensions de la culture ; enfin, la dimension individuelle prend toute sa place avec la recherche des mots connotés. »

La corole lexicale ainsi conçue permet de figurer une récapitulation ordonnée des mots appris, chaque pétale présentant une unité reliée au cœur de la fleur. « Les mots ne sont plus pris dans la gangue de la narration mais réunis et structurés selon une logique linguistique », explique Micheline Cellier (1991 : 4). Ce travail de décontextualisation permet de faire passer les mots du domaine du discours au domaine de la langue, et donc de construire tous les sens du mot (ou tout au moins ses sens les plus récurrents). À ce titre, il est intéressant de choisir des mots polysémiques, comme le suggère Jacqueline Picoche (lire plus bas).

2.2.3. Recontextualisation

Mais, comme le souligne Micheline Cellier, ce travail de décontextualisation est à relier, en amont, à la découverte d'un mot en contexte (le cœur du pétale) et en aval, à différents travaux

¹⁷ Micheline Cellier, à travers l'étude de l'album de littérature jeunesse *Crapaud* de Ruth Brown, montre que certains mots connus comme *puant* permettent d'éclairer le sens de *nauséabond* ou *pestilentiel*.

¹⁸ Toujours à travers l'étude de *Crapaud*, Micheline Cellier montre que la lecture expressive mettant en scène l'hyperbole voulue par l'auteur permet aux jeunes élèves de mieux stocker ces nouveaux mots en mémoire.

¹⁹ Année de première édition et citée par Micheline Cellier.

d'écriture ou d'expression orale afin de vérifier la compréhension en profondeur du mot. Un mot acquis doit pouvoir être utilisé dans différents contextes à bon escient. Il s'agit donc de créer des situations d'enseignement-apprentissage dans lesquels les élèves soient amenés à réemployer les mots appris. La corole lexicale devient alors une « banque de mots » pour les élèves et peut être rendue accessible à tous moments lors des travaux d'écriture, comme le préconise également Claudine Garcia-Debanc (2013 : 274) dans son chapitre consacré aux aides lexicales :

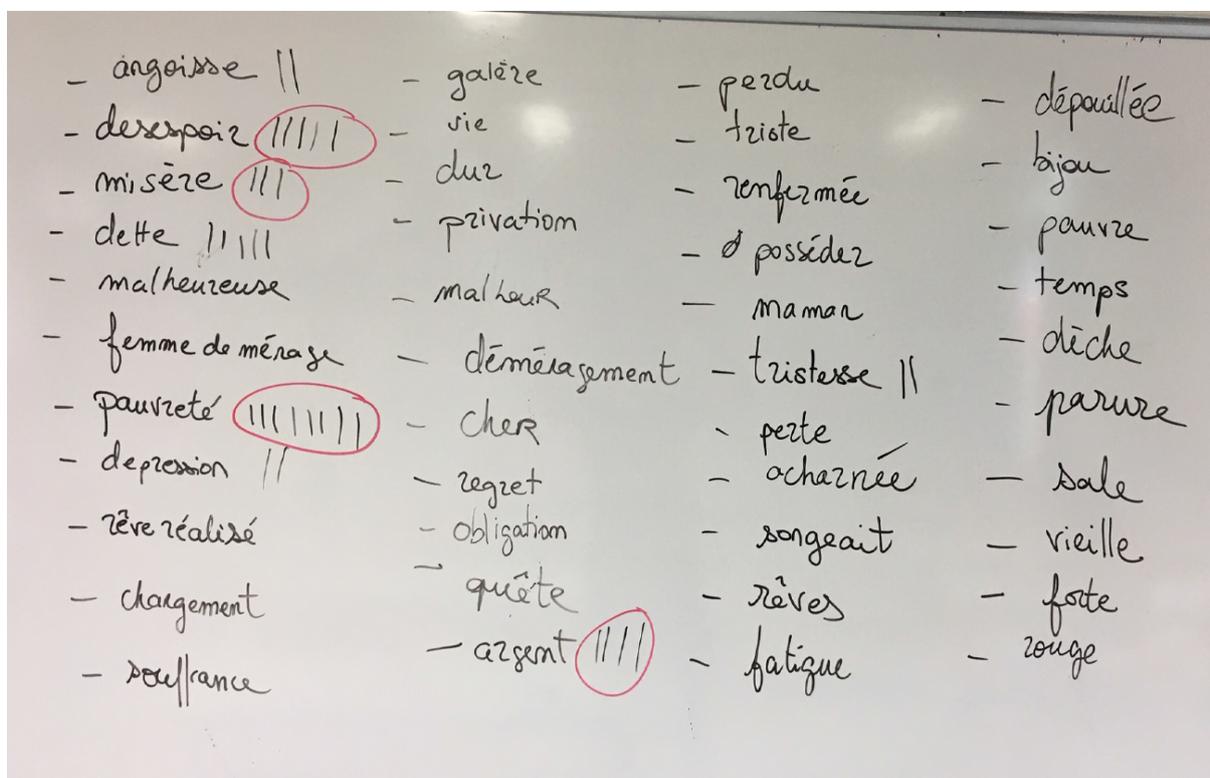
« On définira ici une aide lexicale comme un matériau lexical proposé aux élèves à divers moments d'une activité d'écriture en tant que ressource pour assister la formulation ou favoriser une réécriture. Les aides lexicales telles que nous les définissons ici excluent les ouvrages qui peuvent être consultés par les élèves tels que les dictionnaires. »

Cet outil, qui se réalise matériellement sous forme de fiche, d'affiche, de page à conserver dans le classeur, etc., est destiné à aider les élèves à résoudre les différents obstacles qu'ils rencontrent lors de la formulation d'un texte : « orthographiques (comment écrire un mot ?), sémantiques (quel terme pour telle sensation, tel objet, tel déplacement ?), syntaxiques (comment se construit ce verbe ?), textuels (comment désigner un personnage sans faire de répétitions et sans ambiguïté ?) ou discursif (quel terme choisir pour parler des transports au XIXe siècle ?) » (ibid : 280). Claudine Garcia-Debanc (ibid : 290) explique que les aides lexicales sont bel et bien issues de séances consacrées à l'étude de la langue et qu'elles ont été construites progressivement ; elles assurent donc l'interface entre les situations de production écrite et l'étude de la langue.

2.2.4. Une corole lexicale autour du mot *misère*

Après mon expérience autour du mot *parure*, j'ai voulu, dans la même séquence sur *La Parure* de Maupassant (première période de l'année), tenter une première approche de la catégorisation des mots. J'ai choisi de faire une lecture analytique du quatrième extrait de la nouvelle (selon mon découpage : la quête de l'argent nécessaire au remplacement de la parure de madame Forestier, la déchéance et la description de la vie misérable des époux Loisel) en entrant par le lexique. La problématique de ma séance était : « Quel est le thème central de cette nouvelle réaliste ? » Ainsi, les élèves étaient invités à écouter attentivement la lecture magistrale du texte et à noter dans leur classeur 3 à 5 mots qui les avaient marqués lors de cette lecture ou qui reflétaient leurs impressions. Après avoir recueilli leurs mots au tableau, j'ai moi-même ajouté quatre mots pour compléter leur liste avec des adjectifs péjoratifs pris dans le texte et qui n'étaient pas apparus lors de la collecte (*sale, vieille, forte, rude*). Cette collecte a été dynamique, les élèves ont été touchés par le texte et désireux de donner leurs mots.

Voici une photo du tableau restituant la collecte des mots dans l'une des deux classes (402) qui illustre la richesse des mots recensés, une quarantaine au total. L'observation des occurrences de mots nous a permis de dégager une réponse à notre problématique : la pauvreté et l'argent sont les thèmes centraux de ce texte.

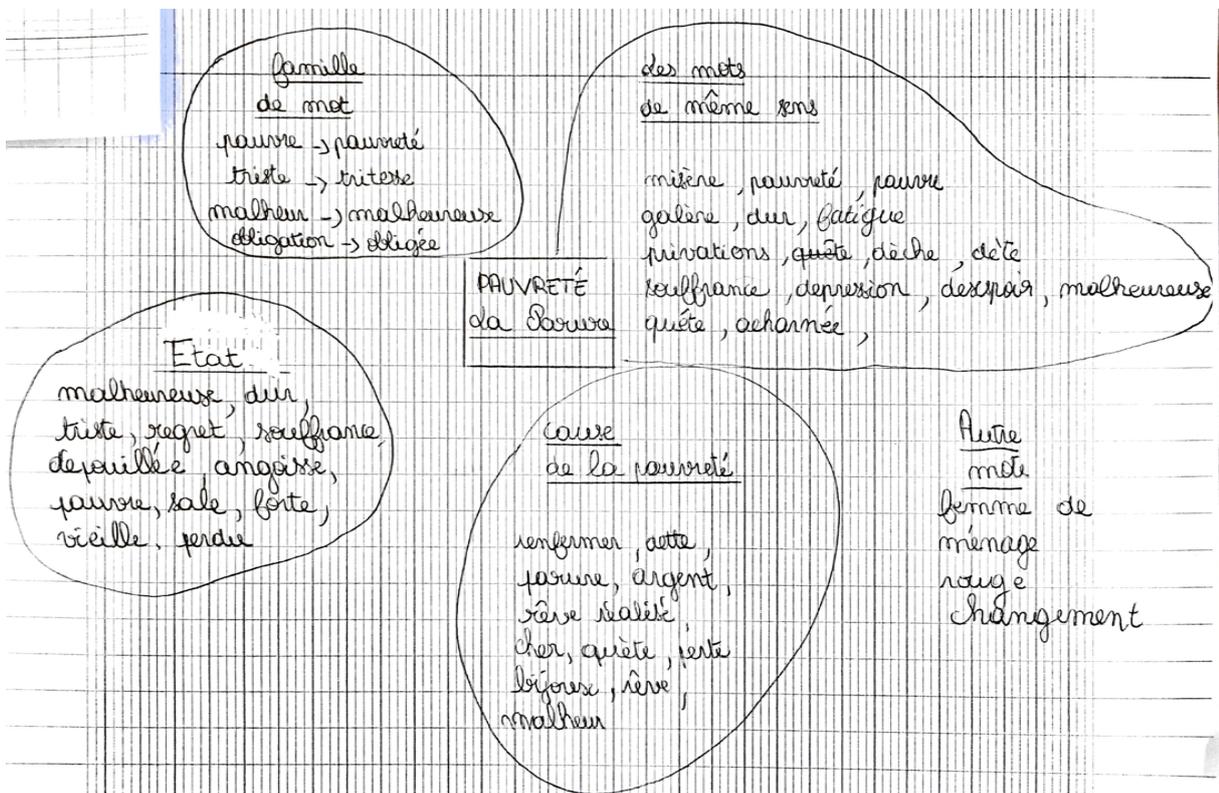
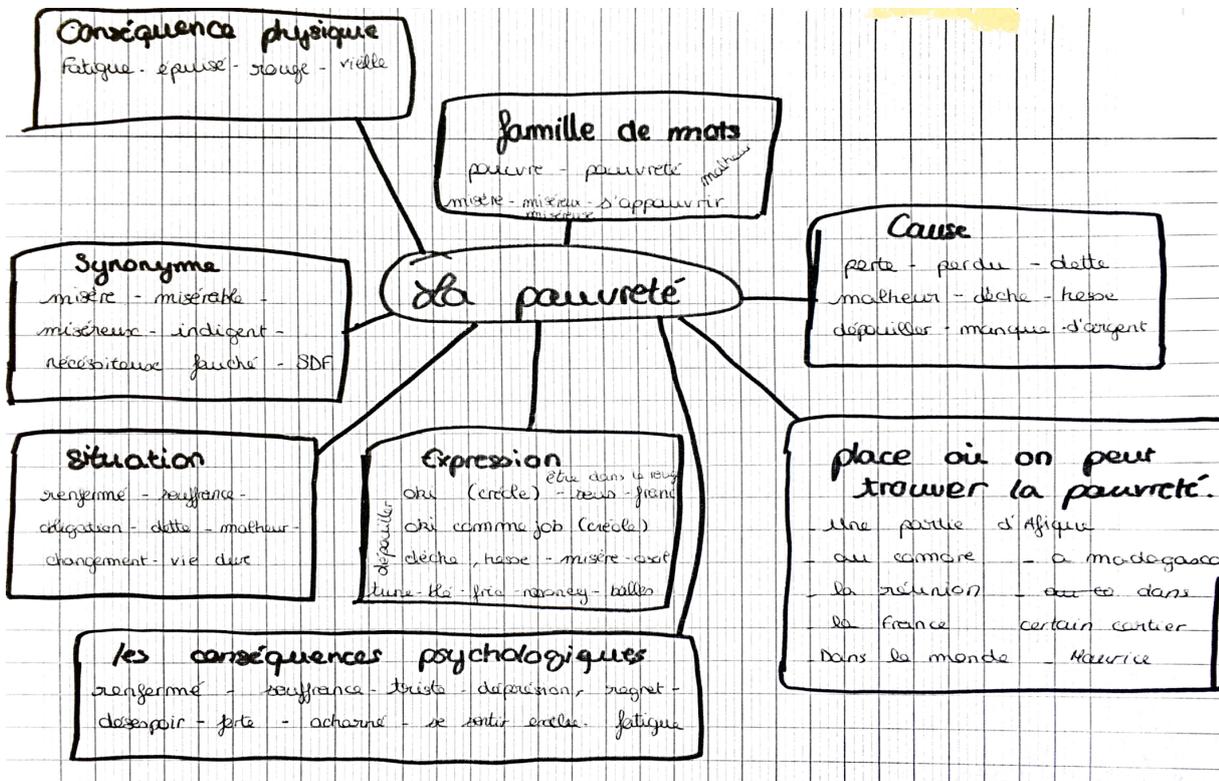


Pour la deuxième activité, les élèves étaient répartis en îlots par groupe de 4. Nous avons d'abord observé que le mot qui revenait le plus au tableau était le mot « pauvreté » dans une classe et « misère » dans l'autre. À partir de ce mot clef, j'ai demandé aux élèves de proposer un classement des mots collectés et des mots trouvés dans le texte. La consigne était la suivante : « Par groupe de 4, proposez un classement des mots notés au tableau et complétez votre classement avec les mots du texte, puis avec tous les mots que vous connaissez et qui peuvent compléter vos pétales. Vous pouvez également vous servir du dictionnaire. »

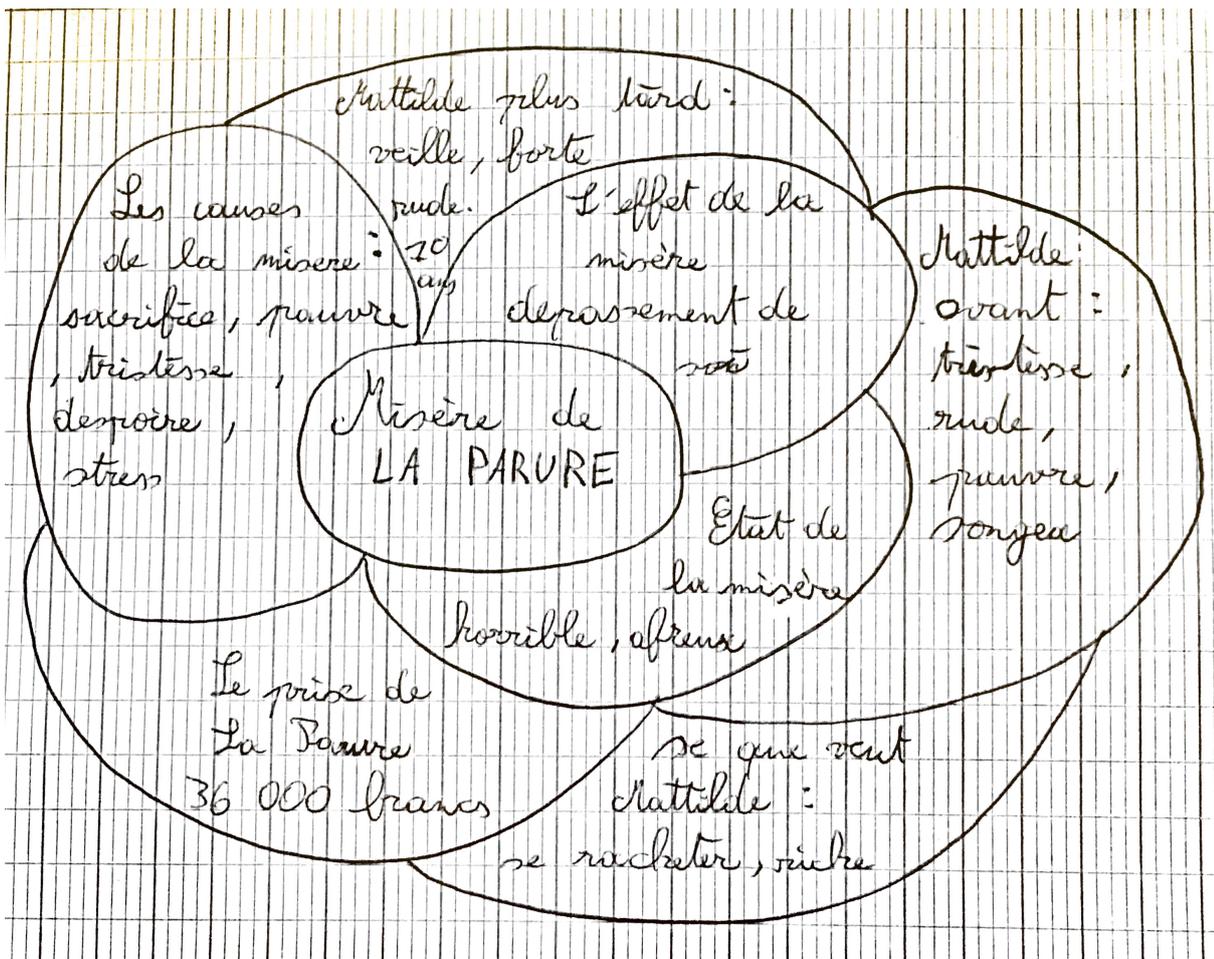
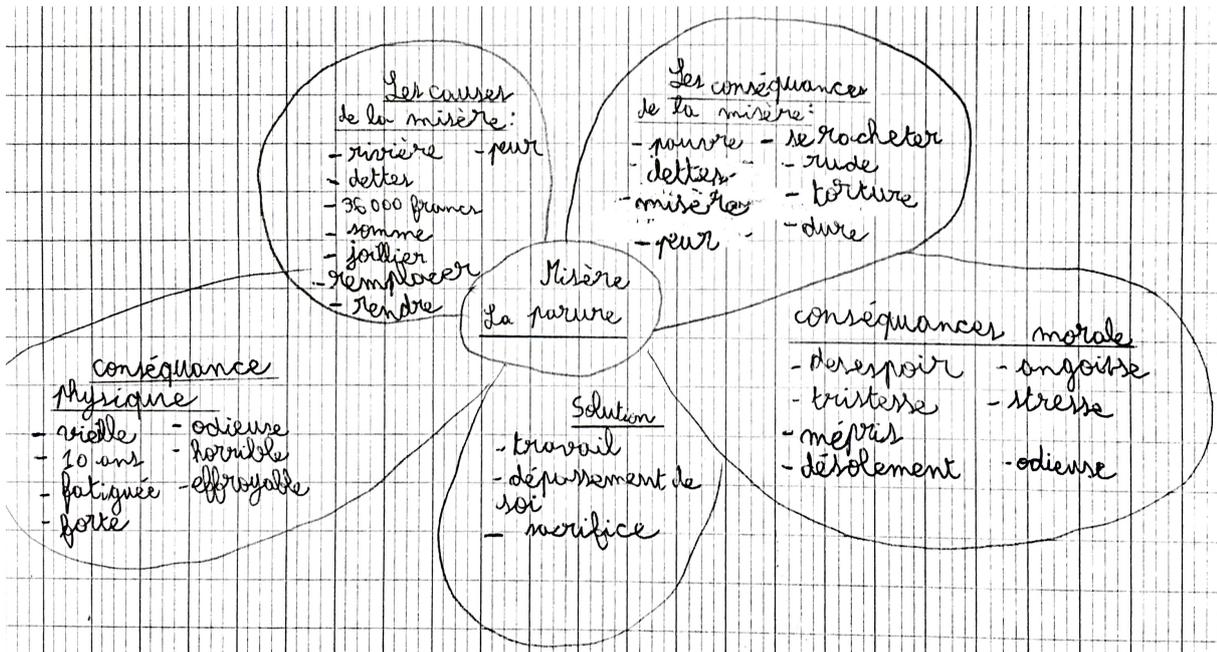
Je précise que j'utilisais l'outil « corole lexicale » pour la première fois et qu'il s'agissait donc d'une découverte pour mes élèves comme pour moi. Dans une classe, j'ai projeté l'exemple d'une corole lexicale (autour du mot *chevalier*), j'en ai distribué une photocopie et ils l'ont collée dans leur classeur. Ayant remarqué que le classement adopté dans la fiche exemple influençait les choix des élèves (comme les catégories « famille de mots » ou « expressions »), j'ai choisi de procéder différemment dans l'autre classe. J'ai donc expliqué oralement en quoi consistait une corole lexicale et j'en ai amorcé une au tableau en matérialisant son cœur (*misère, La Parure*) et en donnant le titre d'un pétale (« les causes de la misère »).

Voici deux coroles lexicales réalisées par un groupe de la classe 402 (disposant de l'exemple d'une corole lexicale) et deux coroles réalisées par un groupe de la classe 404 (ne disposant pas d'exemple finalisé) :

Classe disposant de l'outil :



Classe ne disposant pas de l'outil :



On remarque que les deux classes ont procédé à des classements sensiblement différents. Celle n'ayant pas eu l'exemple de l'outil ayant privilégié les classements par réseaux thématiques tandis que l'autre classe a également créé deux catégories linguistiques de synonymie et de famille de mots. Nous avons ensuite construit une corole lexicale commune, photocopiée et distribuée à chacun, puis avons dégagé les notions de vocabulaire péjoratif et mélioratif. Enfin, les élèves ont eu comme tâche finale à écrire le portrait physique et moral dépréciatif des Loisel. Ils ont aussi eu à écrire un court portrait positif, afin de mesurer l'écart entre Mathilde d'avant la perte de la parure et ce qu'elle est devenue après.

Voici un exemple de portraits rédigés par une élève :

Portrait Madame Loisel

Madame Loisel dure et rude psychologiquement, elle devenait forte plus les jours passés. Elle semblait vieille et fatiguée par son acharnement. Elle s'était renfermée sur elle, elle était tout simplement perdue. Quand les gens la croisaient on pouvait lire de la pitié dans les yeux des personnes tellement Mathilde semblait malheureuse. Mais malgré tout elle était toujours aussi rêveuse à se répéter en boucle cette si belle soirée...

Portrait M^r Loisel.

M^r Loisel semblait malheureux, il était fatigué et acablait par la misère qu'ils l'entourés. Il travaillait tard le soir pour essayer de voir le moins possible sa femme remplie de tristesse. Malgré tout M^r Loisel avait gardé son charme de ses 20 ans, il portait un long manteau arraché et usé avec le temps. Malgré tout ce qui s'était passé ces 10 dernières années il aimait sa femme et cela personne ne pourrait enlever l'amour qu'il portait à sa femme.

Ces deux portraits condensent en un seul écrit le portrait physique et moral des Loisel et le rappel de ce qu'était Mathilde avant la perte et la déchéance. Ils témoignent de l'effort fait par cette élève pour employer le vocabulaire découvert ou analysé lors de la séance précédente. *Dure, rude, forte, vieille, fatiguée, acharnement, renfermée sur elle, perdue, pitié, malheureuse, rêveuse* font partie de ces mots. La collocation « renfermée sur elle-même » n'est pas réemployée de manière exacte puisqu'il manque l'adjectif postposé au pronom personnel « même ». Ceci me permet de voir,

comme nous le verrons plus bas, que le travail sur les collocations est essentiel. Je n'en avais pas encore conscience lors de cette séance. De plus, les adjectifs *dure*, *rude* et *forte* ont largement été commentés en cours, notamment pour leur connotation négative. Cette élève semble vouloir réinvestir ces notions et l'adverbe « psychologiquement » montre qu'elle a compris l'acception négative de ces mots dans ce contexte spécifique du portrait moral. Enfin, la compréhension de la valeur négative de « forte » semble acquise, mais son emploi est ici maladroit.

Ce premier travail m'a permis de découvrir l'outil de la corole lexicale et de le faire découvrir à mes élèves, qui semblent l'avoir adopté assez facilement. Il m'a permis de travailler le lexique en lien avec la lecture de la nouvelle *La Parure* et avec l'écriture d'un petit portrait physique et moral, de mobiliser le vocabulaire disponible des élèves, de travailler le lexique en discours (relevé des mots dans le texte puis réemploi dans le travail d'écriture) et en langue, en les décontextualisant. Il me semble cependant que le travail de réinvestissement que j'ai mis en place n'est pas assez abouti et ne permet pas le réemploi de suffisamment de mots découverts et classés dans les coroles des élèves. J'aurais pu demander d'autres courts écrits tels que la description de l'appartement des Loisel, ou le récit de madame Loisel à l'une de ses amies expliquant les causes de son malheur. Pour autant, du point de vue de la lecture analytique, l'entrée dans ce texte par les mots s'avère payante : les pétales choisis par les élèves sont autant d'axes de lecture qui peuvent nourrir l'explication du texte. Structurer le lexique permet non seulement d'enrichir le vocabulaire des élèves mais également de structurer leur approche du texte.

2.3. Quels mots choisir pour un enseignement structuré du lexique ?

2.3.1. Les quatre principes fondateurs selon Jacqueline Picoche

Comme le souligne Elizabeth Nonnon (2012 : 48), « les travaux de Jacqueline Picoche traversent toute la période [celle qui est étudiée par Elizabeth Nonnon, de 1990 à 2010], qu'il s'agisse de ses ouvrages théoriques ou d'application, ou d'articles donnés à des revues de didactiques (...) et constituent une exception. » En effet, Jacqueline Picoche préconise depuis toujours l'enseignement systématique du lexique. Elle a pour cela mis au point plusieurs outils à l'intention des enseignants, comme le *Dictionnaire du Français usuel* avec Jean-Claude Rolland (2002) regroupant 15 000 mots utiles en 442 articles, mais également *Vocalire* (2012), une version réduite de moitié plus adaptée aux niveaux des élèves de la maternelle au collège. Elle a également participé à l'élaboration du site www.vocanet.fr, qui reprend ses principes d'enseignement du lexique avec 144 mots vedettes et un protocole de travail bien précis pour les enseignants. Jacqueline Picoche décrit les quatre principes

fondateurs qui guident son travail dans son article publié sur Eduscol (2011)²⁰. Premier principe : donner la priorité au verbe car c'est lui qui structure la phrase et qu'il a au moins un sujet et généralement un ou plusieurs compléments. Ce sont les « actants ». Autant de places vides autour du verbe qu'il faut remplir par des noms. Or les actants ne sont pas interchangeable, ce qui permet de travailler sur les actants appelés par chaque verbe. Jacqueline Picoche prend l'exemple du verbe fréquent *apprendre* : l'actant 1 *apprend* à l'actant 2 une technique ou un savoir qui est l'actant 3. Selon que cet actant 3 est la natation ou les mathématiques, l'actant 1 devient un maître nageur ou un professeur et l'actant 2 un élève ou un apprenti. Ainsi, c'est bien le verbe qui appelle des actants qui se combinent entre eux selon leur place et leur sens. On peut également travailler sur les dérivés des verbes et sur les familles de mots : autant de réseaux structurés qui permettent d'enrichir le lexique des élèves à partir d'un verbe. Second principe : ne pas séparer le vocabulaire de la syntaxe. Le travail sur la construction des verbes permet d'en saisir les nuances, comme on le verra dans notre mise en pratique avec les verbes de déplacement. Troisième principe : privilégier l'étude des mots polysémiques. Il s'agit de saisir la continuité des multiples sens des mots polysémiques et non pas de lister ces différents sens. Les uns découlent des autres, comme c'est le cas du mot *verre*, qui désigne d'abord une matière solide et transparente, puis un objet qui sert à contenir un liquide, puis, par une seconde métonymie, le liquide lui-même (« je bois un verre »). Quatrième principe : partir du mot et non de la chose. « Les mots ne sont pas de simples étiquettes, ce sont des outils, en nombre limité, qui nous permettent de penser et de dire un nombre illimité de choses. » Partir du mot, et non de la chose, permet de saisir l'ensemble des choses que le mot peut englober. Ainsi, le mot *maison* désigne à la fois l'habitat, mais aussi le foyer familial, les employés, les familles princières, ou être un lieu d'accueil pour personnes âgées (maison de retraite) ou pour prisonnier (maison d'arrêt). Le mot *maison* englobe donc, on le voit, beaucoup plus de « choses » que l'objet souvent représenté par une façade, deux fenêtres et une porte d'entrée. Ainsi, à travers les quatre grands principes énoncés par Jacqueline Picoche, il s'agit bien de mettre en lumière les grandes structurations sémantiques qui lient les mots les uns aux autres.

2.3.2. L'exemple du mot *raison* dans *Le Loup et l'Agneau*

Jacqueline Picoche propose sur son site²¹ des leçons de mots qui illustrent sa méthode et qui peuvent être transposées en classe. La leçon sur le mot *raison* a été mise au point par un enseignant,

²⁰http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf

²¹ <http://jpicochelinguistique.free.fr/>

Sébastien Souhaité, à partir du *Dictionnaire du Français usuel* et en relation avec la fable de Jean de La Fontaine, *Le Loup et l'Agneau*. Les élèves doivent avoir sous les yeux l'article du dictionnaire et la fable. Une fois la fable bien comprise, les élèves doivent répondre à une série de questions. Je reproduis ici le déroulé de la leçon :

1- D'après l'article RAISON, n.f. (partie I), en quoi peut-on dire que l'agneau de la fable est un animal doué de raison ? Relevez l'ensemble des verbes ayant trait à la raison dans cette partie et employez-les dans une phrase.

2- L'agneau utilise des arguments : cherchez dans le paragraphe I, 3, le sens de ce mot puis relevez-y le champ lexical de l'argumentation. Que signifie invoquer des arguments selon vous ? Peut-on dire que le loup réfute ceux de l'agneau ? Pourquoi ?

3- Après avoir lu la partie I, 4, vous direz pourquoi le discours de l'agneau peut être qualifié de cohérent et cherchez dans la fable les marques de cette cohérence. Quels sont les antonymes de cohérence et cohérent ? Employez-les chacun dans une phrase.

4- Après avoir lu la partie II, vous direz comment il se fait qu'on puisse dire que l'agneau a raison de se défendre mais que le loup finalement a raison de l'agneau (II, 1) ? Quel est le sens de ces expressions ?

5- D'après le paragraphe II, 2, qu'est-ce qui permet d'affirmer que le loup a tort ? Comment peut-on qualifier ses propos ?

6- Cherchez dans le paragraphe III, 2 les synonymes de *raison* et employez-les dans une phrase qui éclaire leur sens. Cherchez ensuite dans ce paragraphe la signification du premier vers de la fable.

La question 1 amène aux verbes DÉDUIRE, INDUIRE, CONCLURE, *tirer une CONCLUSION*, ARGUMENTER ; la question 2 ajoute DÉMONTRER, ÉTAYER une OPINION, la JUSTIFIER, PROUVER la vérité de ce qu'on dit grâce à des PREUVES qui soient vraiment PROBANTES. La question 3 nous amène à LOGIQUE, ILLOGIQUE, COHÉRENT, INCOHÉRENT et à l'ENCHAINEMENT des raisons invoquées. Les questions 4 et 5 permettent de réfléchir sur les locutions *avoir raison* et *avoir TORT*, dans des cas d'intérêt pratique et non purement intellectuels, et leur relation avec le réseau précédent. Enfin la question 6 fournit les mots MOTIF et MOBILE qui peuvent servir à expliquer le type d'argumentation développé par les deux personnages. Il est clair que l'agneau jouit d'une parfaite coïncidence entre la raison raisonnante et la bonne raison qu'il a de se défendre contre le loup, et de ne pas vouloir être mangé, tandis que le loup, souffrant de la faim, a une bonne raison de vouloir manger l'agneau, mais ne peut avancer, dans la discussion, que des arguments illogiques et incohérents.

Ce premier travail amène à proposer des exercices d'expression écrite dont le dernier, au-delà de l'anecdote induit même à un niveau très élémentaire, une certaine réflexion de nature juridico-philosophique :

1- Quelques jours plus tard, le loup se trouve face à un chasseur qui menace de le tuer : imaginez le dialogue entre les deux personnages et mettez en avant les arguments invoqués par le loup pour échapper à son sort.

2- Racontez une dispute entre vous et vos parents qui vous accusent d'une bêtise que vous n'avez pas commise : vous mettrez en place une argumentation solide en vue de vous disculper.

3- « La raison du plus fort est toujours la meilleure. » En vous appuyant sur des exemples, dites en quelques lignes dans quelle mesure selon vous ce proverbe dit vrai. Quel est alors le recours du plus faible ?

Ainsi, grâce au mot *raison*, fortement polysémique, les élèves ont abordé une vingtaine de mots qui lui sont directement reliés. Ils ont compris le mécanisme de l'argumentation, sont capables de commenter la fable de La Fontaine et devraient certainement être capables de transférer le raisonnement et les mots appris dans d'autres contextes d'argumentation.

2.4. L'analyse sémique : une conception de la construction du sens lexical

2.4.1. Quelques rappels théoriques

Héritée du structuralisme en particulier de A.-J Greimas²², la méthode de l'analyse sémique a surtout été définie et illustrée par Bernard Pottier (1964). Le sémanticien postule que le sens d'un mot est décomposable en traits distinctifs dans une optique différentielle, c'est-à-dire contrastive. Il s'agit de décrire la substance sémantique d'un mot et que cette description permette d'opposer, de comparer les mots entre eux. L'analyse sémique consiste donc à élucider le sens précis d'un mot (le signifié) en dégagant les traits sémantiques qui le distinguent d'un autre mot appartenant au même ensemble lexical, comme nous le rappelle Alise Lehman (2000 : 21). On appelle « sème » un trait sémantique, c'est-à-dire un des éléments de signification d'un mot. La substance sémantique d'un mot est constituée de l'ensemble des sèmes qui le constituent (le sémème). Ainsi, les mots d'une même catégorie sémantique se distinguent les uns des autres par au moins un trait sémantique différent.

²² GREIMAS, A.-J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.

2.4.2. Un exemple canonique : les noms de sièges de Bernard Pottier

L'illustration de l'analyse sémique à travers l'exemple du siège que Bernard Pottier donne dès 1964²³ fonctionne désormais comme « un archétype ». (Lehmann 2000 : 24). Je reproduis ici le tableau de l'analyse sémique de Bernard Pottier :

	S1 Pour s'asseoir	S2 Sur pieds	S3 Pour une personne	S4 Avec dossier	S5 Avec bras	S6 En matière rigide
Chaise	+	+	+	+	-	+
Fauteuil	+	+	+	+	+	+
Tabouret	+	+	+	-	-	+
Canapé	+	+	-	(+)	(+)	+
Pouf	+	-	+	-	-	-

Six sèmes (S1 à S6) permettent d'analyser finement les sémèmes des cinq mots choisis dont l'archisème est « pour s'asseoir » et l'archilexème « siège ». Il convient cependant de distinguer les sèmes. Ceux-ci peuvent en effet être dénotatifs ou connotatifs. Ainsi, les sèmes stables, toujours vrais, sont dénotatifs et génériques (ex : animé, humain, mâle). Les sèmes descriptifs ou fonctionnels, comme le sont les sèmes choisis pour l'analyse des différents sièges dans l'exemple cité, sont dénotatifs et spécifiques. En revanche, les sèmes instables, individuels ou propres à un groupe restreint, sont connotatifs (le sémème *caviar* porte le trait dénotatif « comestible » et le trait connotatif « luxueux »).

L'analyse sémique, régulièrement pratiquée par l'enseignement dans les années 1980, a été décriée, notamment, comme l'explique Élisabeth Nonnon, parce qu'« elle repose sur des traits relevant plus de caractéristiques des objets du monde que des unités linguistiques » et qu'elle va donc « à l'encontre du projet de ses instigateurs » (2012 : 45). Cependant, des analyses sémiques intégrant le contexte textuel, comme le propose François Rastier²⁴ (cité par Alise Lehmann), permettent de prendre en compte la diversité des fonctionnements des unités lexicales.

Grossman (2011) souligne par ailleurs, en reprenant l'exemple du siège de Pottier, qu'on arrive à distinguer plus nettement *chaise* et *fauteuil* en fondant l'analyse sur la propriété enveloppante du fauteuil (sème) qu'avec le traditionnel sème « avec bras ». En effet, on s'assoit *sur* une chaise mais

²³ POTTIER, B. (1964). Vers une sémantique moderne. *Travaux de linguistique et de littérature de Strasbourg, II*, 107-137.

²⁴ RASTIER F. (2009). *Sémantique interprétative*. Paris : Presses Universitaires de France.

dans un fauteuil. Il apparaît clairement avec cet exemple que « les différences sémantiques se manifestent dans les différences d’emplois, syntaxiques et/ou discursives. » (2011 : 171).

2.4.3. Réinvestir l’analyse sémique avec des élèves

Comme Micheline Cellier le suggère dans son *Guide pour enseigner le vocabulaire à l’école* (2008), l’analyse sémique permet de définir les mots (lecture horizontale de la grille sémique) les uns par rapport aux autres et peut être utilement exploitée en classe. Il s’agit bien là d’un outil de structuration du lexique permettant de l’enrichir sans doute plus efficacement que par l’apprentissage d’une liste de mots nouveaux. La chercheuse propose différents exemples pour l’école primaire qui pourraient être transposables au collège.²⁵ Ainsi, l’étude du champ lexical du verbe *manger* à travers la lecture de plusieurs albums jeunesse et la création d’une grille sémique permet aux élèves de saisir les sens précis de *s’empiffrer* : « manger vite, salement et en grande quantité ». Toutefois, Micheline Cellier souligne que la grille sémique n’est pas une fin en soi mais bien l’occasion de susciter des discussions intéressantes sur le sens profond des mots : certains élèves voudront attribuer le sème *avec les dents* pour *picorer* quand d’autres estiment que l’on picore sans dent, comme les poules !

Selon les dernières recherches, aborder le lexique à la fois en contexte et hors contexte semble être les deux piliers de l’enseignement-apprentissage du lexique. Pour cela, les enseignants disposent de quelques outils motivants, tant pour les élèves que pour eux-mêmes, comme la corole lexicale. Cet outil a en effet de multiples avantages : outil de synthèse et de structuration, il est aussi une trace écrite utile qui, puisqu’elle est personnalisable, visuelle et facilement accessible, se mue quand il le faut en aide lexicale. Par ailleurs, les théories de Jacqueline Picoche, qui a particulièrement travaillé à leur didactisation à l’intention des enseignants, sont également une source d’inspiration dont nous pouvons nous nourrir, puisque ses listes de mots sont accessibles sur internet. Enfin, l’analyse sémique, « vieille dame indigne » réhabilitée par Francis Grossmann (2011) et d’autres ouvrent des perspectives didactiques intéressantes pour les enseignants soucieux de structurer et d’enrichir le lexique de leurs élèves. C’est bien en m’inspirant de ces articles théoriques, en essayant, en testant et en tâtonnant que je me suis peu à peu emparée de cet objet d’enseignement impressionnant mais passionnant qu’est le lexique.

²⁵ Dans l’unité d’enseignement du master MEEF parcours lettres « Enseigner la langue écrite et orale » à l’ESPE de La Réunion, Christine Vénérin propose par exemple une transposition de ce travail autour du verbe *manger* à travers trois textes de niveau collège ou lycée : « Le festin de Gervaise » dans *L’Assommoir* d’Émile Zola, chapitre 7 ; « Les musiciens de Brême » dans *Contes de l’enfance et du foyer* des frères Grimm ; « Le repas de noces d’Emma et Charles » dans *Madame Bovary* de Gustave Flaubert, 1^{ère} partie chapitre IV.

3. Structurer le lexique pour l'enrichir : une transposition didactique réussie

Mes premières tentatives de séances consacrées au lexique m'ont donné envie de repenser la construction des séances et leur articulation avec la lecture et la production écrite. Inspirée par le protocole expérimental présenté et analysé par ma formatrice Christine Vénérin-Guénez dans le cadre de l'unité d'enseignement du master MEEF « Enseigner la langue écrite et orale » à l'ESPE de La Réunion, j'ai souhaité m'approprier les activités de catégorisation lexicale, appuyées sur la lecture littéraire et motivées par un travail d'écriture. C'est ce dispositif de recherche, puis l'adaptation du scénario d'enseignement que j'ai réalisée avec des élèves, que je vais exposer.

3.1. Le dispositif de recherche de référence : un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire

3.1.1. Le contexte d'une recherche autour de la didactique du lexique

Le dispositif expérimental centré sur les verbes de déplacement et leur catégorisation est décrit par Claudine Garcia-Debanc et alii dans la revue *Pratiques* 141/142 (2009) consacrée à la synonymie. Ce dispositif a été mis au point dans le cadre d'une recherche collaborative « Enseigner le verbe : dimension sémantique, morphologique et syntaxique », entre l'IUFM Midi-Pyrénées et GRIDIFE (Groupe de recherche sur les Interactions Didactiques et la Formation des Enseignants). Il s'agit plus précisément ici de réfléchir à l'articulation de l'enseignement de la langue au service de l'écriture et de concevoir des aides lexicales à la production écrite.

Dans un ouvrage collectif ultérieur, Claudine Garcia-Debanc (2013) consacre un chapitre aux aides lexicales, évoquant, parmi d'autres, l'exemple du travail sur les verbes de déplacement que nous détaillons ci-dessous. Elle montre que les aides lexicales peuvent avoir différents objectifs selon le niveau scolaire concerné, prendre différentes formes linguistiques (mots en listes, mots en réseaux, tableaux, phrases, textes, textes virtuels...) ou matérielles (affiche, fiche figurant dans le porte-vue personnel de l'élève, page de classeur, etc.) et qu'elles permettent de sensibiliser les élèves à l'organisation du lexique en réseaux sémantiques ou morphologiques. Claudine Garcia-Debanc (2013 : 295) conclut que « L'élaboration des aides lexicales témoigne de la possibilité d'un enseignement du lexique orienté vers la production orale ou écrite, alors que de nombreux travaux de

recherche et activités dans la classe portent principalement sur la compréhension du lexique en situation de lecture ». La chercheuse signale d'ailleurs que la notion d'aides lexicales s'est éclipsée de 1985 à 2007 dans les textes institutionnels et par conséquent, dans les manuels scolaires. Nous constatons que les programmes d'enseignement du français cycle 4 (BO du 26 juillet 2018)²⁶ réhabilitent la proposition didactique des aides lexicales à travers une dénomination proche « réserves lexicales²⁷ » sous la compétence « Écrire : Exploiter des lectures pour enrichir son écrit : exemples de situations, d'activités et d'outils pour les élèves ». Le texte ministériel prône la « mise en relation des séances de lecture et d'écriture par un apport de textes-soutiens, de réserves lexicales, d'éléments déclencheurs (mots, phrases, etc.), de ressources diverses pour enrichir son écrit (création de banques de textes, d'expressions et de mots afin d'aider à mieux évoquer l'univers imaginé, créer des effets) ». On voit bien dans cette liste de suggestions un réel écho aux travaux de la recherche en didactique dont parle Claudine Garcia-Debanc dans son chapitre (2013 : 273-300).

3.1.2. L'hypothèse de Claudine Garcia-Debanc et alii (2009) et la démarche didactique

Les travaux en didactique des langues récents cités²⁸ par Claudine Garcia-Debanc et alii (2009 : 209) montrent que les élèves ou les adultes utilisent le plus souvent des verbes génériques, à l'oral comme à l'écrit. Pour donner aux élèves les moyens de recourir à des verbes spécifiques, il est alors nécessaire de mettre en place un enseignement lexical systématique, en discours mais aussi en langue.

Le dispositif expérimental mis en place prend pour objet l'enseignement des verbes de déplacement et envisage différentes activités d'enseignement lexical. Le choix des verbes de déplacement se justifie par la récurrence des situations d'écriture nécessitant ce type de verbes auxquelles sont confrontés les élèves lorsqu'ils doivent faire un récit à l'école ou au collège. Les déplacements des personnages sont directement liés au genre des récits de voyage (ou récits d'aventures), aux contes merveilleux initiatiques, aux nouvelles policières ou plus largement tout type de récits d'expériences. De nombreux travaux linguistiques sur les verbes de déplacement ont déjà défini et opéré une classification des verbes de déplacement, comme celle de Borillo (1998), qui distingue – en s'attachant à l'aspect sémantique des verbes - les verbes à polarité initiale (*sortir*), à polarité médiane (*traverser*) et à polarité finale (*atteindre*).

²⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2018). Programmes d'enseignement. Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements : modifications. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n°30 du 26/07/2018. Paris : MEN.

²⁷ L'expression « réserve lexicale » est déjà présente dans la rédaction des prescriptions de la compétence « Écrire » dans le BO spécial n°11 du 19 novembre 2015, page 233 de la version PDF.

²⁸ Sont cités les travaux de Colette Noyau (2003, 2005) et de Maria Kihlstedt (2005) publiés dans un ouvrage collectif *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*, coordonnés par F. Grossmann, M.-A. Paveau et G. Petit en 2005.

Selon la définition d'Alise Lehmann, « la relation d'hyponymie est une relation hiérarchique qui unit un mot spécifique (sous-ordonné), l'hyponyme, à un mot plus général (superordonné) nommé l'hyperonyme. Ainsi tulipe est l'hyponyme de fleur, fleur est l'hyperonyme de tulipe (...). Les co-hyponymes ont le même hyperonyme. » (2000 : 51). Ainsi, plutôt que de travailler avec les élèves sur les synonymes, qui est par ailleurs une notion problématique comme le soulignent Alise Lehmann et Françoise Martin-Berthet (2000 : 54)²⁹, ce sont des co-hyponymes, partageant une même relation hiérarchique avec un hyperonyme, qu'il s'agira de classer. Ainsi par exemple, *courir*, *marcher*, *piétiner* sont des co-hyponymes de l'hyperonyme *se déplacer*. Ils désignent tous une allure différente du déplacement : un déplacement rapide (*courir*), un déplacement ordinaire (*marcher*), un déplacement difficile ou qui progresse lentement (*piétiner*). Certains co-hyponymes peuvent entretenir entre eux des relations de synonymie. Ainsi, - *déambuler* et *flâner* sont des synonymes et co-hyponymes de l'hyperonyme *se déplacer*, avec le sens spécifique de *se déplacer sans but précis*. « Louise déambule dans les rues de Saint-Denis en discutant avec son amie » Et « Louise flâne dans les rues de Saint-Denis en discutant avec son amie » sont deux phrases de sens très proche. Les co-hyponymes peuvent entretenir entre eux des relations d'antonymie (Ex : *arriver* et *partir* sont des antonymes et co-hyponymes de l'hyperonyme *se déplacer* : « J'arrive demain par le train de 12h » et « Je pars demain par le train de 12h » sont deux phrases de sens opposé). Ainsi, grâce au travail de classement que les élèves auront à faire, ce sont toutes les nuances du déplacement qu'ils pourront percevoir, et mobiliser plus tard en écriture.

L'hypothèse de recherche est que le travail de catégorisation lexicale des verbes permet aux élèves de mieux se les approprier, de mieux les mémoriser et donc, de mieux les réinvestir en production écrite. Une problématique sous-tend ce dispositif expérimental (Claudine Garcia-Debanç et al. 2009 : 212) : quelles activités d'enseignement lexical sont susceptibles de « développer chez les élèves non seulement les connaissances lexicales mais aussi le goût et l'exigence du choix des mots ? »

Pour tenter de répondre à cette question et démontrer que les opérations de classement participent au développement des connaissances lexicales des élèves et à leur appétence pour le choix des mots, une séquence complète est mise en place dans une classe de CM2 à partir de l'album de François Place, *Le Roi des Trois Orient*³⁰. Dans ce conte, l'auteur, dont le thème de prédilection est le voyage, décrit le long périple d'une caravane constituée de centaines de personnages vers le mystérieux royaume des Trois Orient. Le parcours est bien sûr semé d'embûches, et les grandes illustrations en doubles pages suivent le parcours de cette drôle de société à travers les plaines et les

²⁹ Elles rappellent que « la synonymie n'est pas, à proprement parler, une identité de sens », et qu'il faut donc parler de paronymes. Ceux-ci se distinguent sur trois plans : syntaxique, sémantique et pragmatique.

³⁰ PLACE, F. (2006). *Le Roi des Trois Orient*. Voisins-le-Bretonneux : Rue du monde.

montagnes mais également à travers le temps jusqu'à sa destination finale³¹. Il s'agira pour les élèves d'écrire un épisode supplémentaire à cette histoire. Les travaux linguistiques et psycholinguistiques s'accordent pour recommander quelques grands principes didactiques pour le lexique et sa mobilisation en production écrite :

- un travail en langue spécifique est nécessaire ;
- un travail sur les mots fréquents et polysémiques importe plus que celui sur les mots rares ;
- il importe de mettre en relation le vocabulaire nouveau avec le vocabulaire déjà connu ;
- la réutilisation du vocabulaire appris dans diverses situations à l'oral et à l'écrit prend sa place en réception et en production ;
- le travail doit se faire sur des noms, des verbes et des adjectifs. Les verbes doivent faire l'objet d'une attention particulière du fait de la difficulté de leur construction syntaxique ;
- il importe de travailler les verbes et leurs collocations ;
- le travail sur le lexique permet de construire des aides à la production écrite.

3.1.3. Les cinq phases du protocole expérimental

En s'appuyant sur ces préconisations, l'expérimentation s'organise en cinq étapes grandes étapes :

1 - Activation du vocabulaire disponible des élèves. Après avoir ancré le projet dans le contexte de lecture (l'album de François Place), les élèves sont invités à recenser les verbes de déplacement qu'ils connaissent et à rédiger une phrase avec chacun d'eux.

Il s'agit de faire émerger en vocabulaire actif le lexique déjà disponible et de consolider la connaissance de la construction syntaxique de ces verbes. Ce recensement permettra de mettre en réseau le vocabulaire déjà connu des élèves avec le nouveau vocabulaire étudié.

2 - Classification des mots en discours. Les élèves relèvent les verbes de déplacement dans l'incipit de l'album étudié. Ce relevé génère des débats entre élèves pour valider ou non un verbe, ou une expression. La polysémie des mots est également source de questionnements. Ainsi, le verbe *monter* doit-il être noté sans complément, comme l'a fait le maître, ou plutôt avec, comme *monter des chevaux*, puisqu'il est employé dans ce sens dans le texte ? Ce questionnement souligne les difficultés liées aux collocations et aux mots polysémiques. D'autre part, certains verbes soulèvent des débats : *précéder* et *s'arrêter* doivent-ils être considérés comme des verbes de déplacement et si oui pourquoi ? Enfin, peut-on relever les noms dérivés des verbes de déplacement (*passer* → *le passage*) ?

³¹ Voir planches illustrées en annexe

3 - Une première tâche d'écriture : La tâche d'écriture consiste en l'adjonction d'un épisode au voyage de la caravane avec une contrainte, un espace à franchir, ce qui implique la nécessité de choisir des verbes spécifiques. Diverses aides à l'écriture sont mises en place : texte de l'incipit de l'album et illustrations à disposition, point de vue du narrateur au choix.

4 - Travail systématique en langue : Les élèves, en groupes de deux ou trois, doivent classer une liste de verbes de déplacement choisis par l'équipe de recherche grâce au logiciel Prox. Le corpus est constitué d'une liste alphabétique de 37 verbes, choisis parmi les premiers cités par le logiciel par rapport au verbe *aller* : *aller, arriver, atteindre, courir, devancer, distancer, s'échapper, errer, escalader, s'élancer, s'enfuir, flâner, franchir, galoper, glisser, grimper, marcher, nager, naviguer, parcourir, poursuivre, se précipiter, quitter, ramer, ramper, se rapprocher, revenir, rôder, rouler, sauter, sautiller, suivre, traîner, traverser, trébucher, venir, voler.*

Les élèves doivent classer les verbes par proximité sémantique et justifier leur classement avec un titre de catégorie. Seul un groupe sur neuf a proposé un classement de la totalité des verbes, que nous reproduisons ici. Ce groupe propose quatre ensembles :

- destination précise : *arriver, atteindre, poursuivre, se précipiter, quitter, se rapprocher, revenir, suivre, venir*

- traîner à un endroit : *s'échapper, errer, s'enfuir, rôder, traîner, flâner, trébucher*

- aller en l'air : *sauter, voler, sautiller, s'élancer*

- avancer (lent ou rapide) : *aller, courir, devancer, distancer, escalader, franchir, galoper, glisser, grimper, marcher, nager, naviguer, parcourir, ramper, ramer, rouler, traverser*

5 - Deuxième tâche d'écriture : Les élèves réécrivent leur premier texte, sans l'avoir sous les yeux.

Les élèves recourent à de nombreux verbes spécifiques.

Conclusion : La mise en place de ce protocole expérimental dans une classe de CM2 (tout à fait transposable au collège, comme nous le montrons ci-dessous) met en évidence l'articulation possible entre lecture, étude de la langue et écriture. Le travail des élèves a consisté à mobiliser leur vocabulaire déjà disponible, à consulter différents dictionnaires et à opérer une classification sémantique des verbes. Ce classement des co-hyponymes de verbes génériques les a conduits à sélectionner le verbe le plus spécifique possible lors de leur travail d'écriture. Par ailleurs, ce protocole expérimental sur les verbes permet de palier la désaffection des exercices de vocabulaire des manuels pour cette classe grammaticale au profit de la classe des noms ou de celle des adjectifs. Cependant, les auteurs de l'article précisent que la qualité du travail de classement et des controverses qui en découlent lors des mises en commun peuvent être gênés par le trop grand nombre d'items à classer. La liste des verbes proposés a été modifiée passant de 37 verbes à 27 verbes. Il s'agit donc d'être attentif aux mots soumis à la catégorisation par les élèves. Dans ce cas précis, ce sont les

modélisations linguistiques proposées par André Borillo (1998), Dany Laur (1991) et Claude Vandeloise (1987)³² sur les verbes de déplacement qui ont servi de référence, tant pour la sélection des verbes que pour l'analyse des classements des élèves. Or, cette analyse témoigne d'une intuition linguistique des élèves qu'il conviendrait, selon les auteurs du protocole, de prendre en compte afin « d'affiner les modélisations linguistiques ». Enfin, les auteurs de la démarche précisent dans leur conclusion (2009 : 226) : « Du point de vue de la programmation de l'enseignement lexical, les démarches de ce type nous semblent fournir une direction intéressante, sans négliger pour autant les autres dimensions de l'enseignement du lexique, notamment la morphologie du lexique-grammaire. »

3.2. Une proposition de transposition didactique en classe de 4^{ème}

3.2.1. Le contexte d'enseignement-apprentissage de la classe de 4^{ème}

J'ai choisi de transposer et d'adapter l'expérience proposée par Claudine Garcia-Deban et alii pour une classe de CM2 dans une de mes classes de 4^{ème}, avec laquelle j'avais déjà expérimenté à deux reprises le travail de classement des mots en début d'année. D'abord lors d'une séance d'AP (aide personnalisée), qui consistait à classer tous les mots des deux premières strophes du poème *L'homme et la mer* de Baudelaire afin de réviser les classes grammaticales (mais l'objectif n'était pas donné aux élèves pour ne pas influencer leur choix de classement), puis au cours de ma première séquence sur la nouvelle réaliste *La Parure* de Guy de Maupassant. Il s'agissait cette fois-ci d'élaborer une corole lexicale autour du mot « misère »³³, en nous appuyant sur la lecture d'un extrait précis, puis sur le vocabulaire des élèves et enfin, sur les mots recherchés dans le dictionnaire. Ce travail a donné lieu à un réinvestissement pour dresser le portrait de Mathilde, héroïne de la nouvelle. Ces premières expérimentations du travail de structuration du lexique par le classement m'ont donné envie de penser ma seconde séquence sur la nouvelle fantastique (en seconde période) entièrement autour cet axe, en m'appropriant le protocole expérimental proposé par Claudine Garcia-Deban et son analyse par mon professeur à l'ESPE de La Réunion, Christine Vénérin-Guénez³⁴. J'ai donc choisi d'articuler, dans ma séquence, lecture (d'images et de textes), étude des verbes de déplacement et écriture avec pour objectif une tâche finale d'écriture clairement exposée aux élèves dès l'entrée dans la séquence. Ayant la chance d'avoir deux classes de quatrième, j'ai décidé de mener

³² Auteurs cités par Claudine GARCIA-DEBANC et alii (2009 : 226).

BORILLO, A. (1998). *L'espace et son expression en français*. Paris : Ophrys.

LAUR, D. (1991). *Sémantique du déplacement et de la localisation en français : une étude des verbes, des prépositions et de leurs relations dans la phrase simple*. Thèse sous la direction d'Andrée Borillo, Université de Toulouse-Le-Mirail.

VANDELOISE, C. (1987). La préposition à et le principe d'anticipation. *Langue française*, 76, 77-111.

³³ Voir partie 2

³⁴ Unité d'enseignement « Enseigner la langue écrite et orale »

l'expérience de la catégorisation des verbes de déplacement avec une seule classe, mais de proposer aux deux quatrièmes la même tâche finale d'écriture. Ainsi, je peux comparer l'utilisation des verbes spécifiques dans les deux groupes-classes et mesurer l'impact du travail de catégorisation mené dans l'une d'entre elles au cours de deux séances. Je présente ci-dessous le déroulé global de la séquence concernée.

Séquence II. Le fantastique : un autre regard sur le réel

Problématique : Récits fantastiques : qu'est-ce qui nous attire dans ces histoires effrayantes ?

Supports :

Nouvelles : *La main*, Guy de Maupassant (œuvre intégrale), *La Cafetière*, Théophile Gautier (œuvre intégrale)

Film : *Sleepy Hollow*, Tim Burton (extrait)

Œuvres picturales : *Carte Blanche*, René Magritte, *Reproduction interdite*, René Magritte.

Dominantes du champ disciplinaire : lecture – lexique - écriture

Compétences principales :

- Connaître les caractéristiques du genre fantastique.
- Structurer le lexique pour l'enrichir.
- Maîtriser le fonctionnement du verbe et son orthographe : mettre en évidence le lien sens-syntaxe (verbes à construction directe et indirecte, verbes à plusieurs compléments, verbes pronominaux, collocations).
- Participer de façon constructive à des échanges oraux.
- Percevoir et exploiter les ressources expressives et créatives de la parole.

Durée : 8 séances. 12 heures.

Tâche finale : Devoir sur table. 1 heure. Écris du point de vue du personnage du film (l'inspecteur Ichabod Crane) son voyage vers Sleepy Hollow et son arrivée dans le village.

Consigne supplémentaire pour la classe 402 (ayant réalisé le travail de catégorisation des verbes de déplacement) : Tu emploieras au minimum dix verbes de déplacement différents à bon escient (tu peux t'aider de ta corole lexicale) et six mots relevant du vocabulaire de la peur (tu peux t'aider de la fiche d'exercices). Tu introduiras un climat de doute : pour cela, utilise différentes expressions du doute (les modalisateurs. Tu peux t'aider de ta leçon).

Consigne supplémentaire pour la classe 404 (n'ayant pas réalisé le travail de catégorisation des verbes de déplacement) : Tu emploieras au minimum six mots relevant du vocabulaire de la peur (tu peux t'aider de la fiche d'exercices). Tu introduiras un climat de doute : pour cela, utilise différentes expressions du doute (les modalisateurs. Tu peux t'aider de ta leçon).

3.2.2. Les objectifs et compétences visées par la séance de lexique

La séance sur les verbes de déplacement s'est déroulée en deux temps (deux fois une heure) et est intervenue après une séance sur la polysémie du mot « fantastique » liée à l'observation de deux tableaux de Magritte et au visionnage des premières minutes du film *Sleepy Hollow* de Tim Burton (séance 1 : Vous avez dit fantastique ?), une lecture analytique de *La Main* de Guy de Maupassant et la définition du genre fantastique (séance 2), une séance de vocabulaire sur les mots de la peur (séance 3 : Dire et écrire la peur), une séance sur les indices du fantastique dans l'incipit de *La Cafetière* de Théophile Gautier (séance 4 : Comment s'installe le fantastique dans l'incipit de *La Cafetière* de Théophile Gautier ?).

La notion de fantastique a donc été bien travaillée avant d'aborder la séance 5 sur les verbes de déplacement. Il s'agit pour cette séance d'articuler le travail de lecture qui a été mené en amont avec le travail d'écriture dont le sujet est rappelé aux élèves à chaque séance depuis le début de la séquence. Le pivot de cette articulation est bel et bien le travail sur les verbes de déplacement. L'objectif énoncé aux élèves est le suivant : « Savoir employer de manière appropriée de nombreux verbes de déplacement dans un récit ».

Les compétences travaillées sont multiples, comme le montrent le déroulé et l'analyse de la séance présentés ci-dessous :

Compétences générales dans le domaine du lexique :

- Savoir activer son vocabulaire disponible et le faire émerger en vocabulaire actif.

Compétences spécifiques dans le domaine du lexique :

- Structurer le lexique pour l'enrichir.
- Savoir employer de manière appropriée de nombreux verbes de déplacement dans un récit.
- Travailler sur les mots en discours : recherche de verbes de déplacement utilisés par Théophile Gautier au début de *La Cafetière* (lignes 1 à 15).
- Catégoriser des mots en langue sur un échantillon de verbes de déplacement trouvés par les élèves.

Compétences spécifiques dans le domaine de la syntaxe et de l'orthographe :

- Maîtriser le fonctionnement du verbe et son orthographe : mettre en évidence le lien sens-syntaxe (verbes à construction directe et indirecte, verbes à plusieurs compléments, verbes pronominaux, collocations).

Compétences spécifiques dans le domaine du langage oral :

- Travailler en groupe, négocier entre pairs.
- Participer de façon constructive à des échanges oraux.
- Argumenter ses choix : recours à des exemples de constructions, comparaisons, mimes.
- Valider de manière collective des propositions.

3.2.3. Le déroulement de la séance

La transposition didactique de la séance s'est déroulée en deux temps : une séance d'une heure consacrée à la collecte et à la validation des verbes de déplacement par les élèves répartis en groupes et une séance d'une heure consacrée à la classification de ces verbes par les groupes. Un moment supplémentaire a été pris (environ 15 mn) pour revenir sur la construction du verbe *piétiner*, et à travers lui, comprendre les modifications sémantiques liées aux différentes constructions (voir en détail plus loin)³⁵.

Les élèves sont répartis par groupes de 3 ou 4 dès le début du cours. J'ai déterminé à l'avance ces groupes en veillant à équilibrer les niveaux et en prenant en compte les compétences orales des élèves : j'ai placé au moins un élève bon orateur par groupe afin qu'il joue le rôle de moteur. Seul un groupe ne correspond pas à ce profil puisqu'il s'agit du groupe d'élèves dont les parents n'ont pas donné leur accord pour qu'ils soient filmés.³⁶ Il s'avère que ce groupe est plus faible que les autres et s'est moins investi dans le travail. Au début de la première phase, l'articulation de ce travail sur le lexique avec la lecture en amont (visionnage de l'incipit de *Sleepy Hollow* de Tim Burton, lectures analytiques de *La Main* de Maupassant et de l'incipit de *La Cafetière* de Théophile Gautier) et l'écriture en aval (tâche finale consistant à écrire du point de vue du personnage du film, l'inspecteur Ichabod Crane, son voyage vers Sleepy Hollow et son arrivée dans le village) est à nouveau soulignée de manière explicite, afin que les élèves puissent faire le lien entre les apprentissages. Les élèves comprennent que pour décrire le voyage de l'inspecteur Crane vers Sleepy Hollow ils auront besoin de verbes de déplacement. Avant de lancer la recherche des verbes déjà connus, nous explicitons ensemble cette notion une première fois. Un élève tente une explication : « les verbes de déplacement bah ça veut dire qu'on va devoir raconter avec des verbes par exemple quand il part, il arrive, il marche... ». Un autre ajoute : « comment il le fait, comment il se déplace ». Je précise pour conclure ce premier échange qu'il existe toute sorte de verbes de déplacement et que notre objectif à travers ces deux séances est de comprendre leurs nuances, leurs variétés, leur sens bien précis pour que leurs récits soient plus riches. J'explique ensuite aux élèves la méthode que nous allons suivre pour travailler sur ces verbes : le classement. Je fais le lien avec la séance sur le classement des mots de la *misère* dans *La Parure* de Maupassant et leur indique que nous allons là encore faire un travail de catégorisation, pour mieux comprendre les verbes, mieux les mémoriser et savoir les réemployer à bon escient.

Après avoir fait noter aux élèves le titre et les objectifs de la séance (séance 5 : Sur le chemin du fantastique. Objectifs : rechercher des verbes et les classer pour mieux les connaître et savoir les réutiliser dans le récit d'Ichabod Crane), je leur explique le déroulement du jeu Top Chrono. Il s'agit

³⁵ Voir le déroulé détaillé de la séance en annexe 3

³⁶ La séance a été filmée par ma formatrice et directrice de mémoire Christine Vénérian-Guénez.

de mobiliser le vocabulaire disponible des élèves en les plaçant dans une posture de recherche active, en groupe et en temps limité, afin d'établir une liste commune de verbes de déplacement qui nous servira de base de travail pour le travail de classement. Chaque groupe désigne un rapporteur qui doit noter sur une fiche qui lui a été distribuée tous les verbes mobilisés par le groupe dans le temps imparti à tous : 5 minutes. Le groupe qui trouve le plus de verbes différents a gagné. Avant de lancer le jeu, nous expliquons encore une fois la notion de verbe de déplacement. Une élève suggère : « tous les verbes qui vont indiquer le déplacement d'un personnage dans un récit », j'ajoute : « les personnages sont rarement statiques et nous avons besoin de les faire bouger d'un lieu à un autre, d'une manière ou une autre. » Plusieurs élèves donnent des exemples, le groupe dont le niveau est plus faible est également sollicité et a compris le sens de la tâche. Le jeu est lancé et stimule les élèves. Ils chuchotent pour ne pas donner les verbes aux autres groupes et les listes s'allongent rapidement. Quelques questions émergent durant le jeu : « Madame ça peut être un déplacement qui n'existe pas ? Madame, c'est pas grave si c'est familier ? ».

À l'issue du jeu Top chrono (5 minutes), on procède à la mise en commun des verbes (45 minutes). Tour à tour, le rapporteur de chaque groupe me dicte les verbes que son équipe a trouvés et je les note au tableau. La liste est complétée au fur et à mesure et les verbes sont acceptés lorsqu'ils sont validés par tous comme verbe de déplacement. À la différence du protocole dont je me suis inspirée, je n'ai pas demandé aux élèves de rédiger une phrase comportant chacun des verbes qui aurait été listé. En effet, le jeu soumis aux élèves a permis de mobiliser 61 verbes et les discussions générées par cette collecte très riche ont pris du temps.

Enfin, les 5 dernières minutes de cette première séance avaient pour objectif de travailler sur les verbes en discours. Je demande aux élèves comment et où trouver d'autres verbes pour étoffer notre collecte de mots. Les élèves font le lien avec les textes qu'ils étudient en classe et en particulier avec la nouvelle fantastique de Théophile Gautier, *La Cafetière*, dont nous avons analysé l'incipit peu de temps avant. Ce texte décrit l'arrivée de deux jeunes gens dans le manoir d'un de leur ami, un soir de vent et de pluie à travers la campagne. Les élèves reprennent leur texte et relèvent, toujours en groupe, les verbes de déplacement utilisés par Théophile Gautier dans un cours extrait du texte (10 lignes)³⁷.

³⁷ Liste des verbes de déplacement relevés dans le texte de Théophile Gautier : *marcher, enfoncer dans la bourbe, ralentir, arriver à, conduire quelqu'un, entrer.*

3.3. Résultats et analyse

3.3.1. La mobilisation du vocabulaire connu des élèves : une recherche active et productive

Le jeu Top chrono a mis les élèves dans une posture de recherche et a favorisé l'émulation. Ils coopèrent bien et sont régulièrement sollicités à l'oral pour expliciter certains verbes en construisant des phrases. La collecte a permis de rassembler 61 verbes au cours de la séance 5. En voici la liste :

avancer, reculer, marcher, partir, courir, venir, conduire, rouler, nager, sauter, aller, tourner, voler, ramper, grimper, bondir, sprinter, glisser, s'en aller, déguerpir, traverser, trotter, arriver, détalé, sortir, galoper, se volatiliser, se téléporter, se sauver, s'enfuir, naviguer, plonger, bouger, parcourir, transporter, voyager, (pousser), (amener), se balader, se déplacer, piétiner, accélérer, ralentir, gravir, escalader, patiner, skier, rebrousser (chemin), s'avancer, s'approcher, s'éloigner, revenir, retourner, se rapprocher, sautiller, décoller, se trimbaler, covoituré, s'aventurer, se rendre, se promener.

La collocation *rebrousser chemin* n'a pas été inscrite au tableau puisque j'ai seulement noté *rebrousser*, comme il m'avait été dicté par le rapporteur. Cependant, lors de la reformulation pour la validation, nous avons bien employé le verbe avec son complément. En préparant la séance suivante (séance de classement), j'ai pris conscience de ce manque et réintroduit dans la liste que je leur ai soumise la collocation complète.

Les sept groupes ont tous joué le jeu et ont trouvé chacun entre 9 et 25 verbes : groupe 1 : 18 verbes ; groupe 2 : 22 verbes ; groupe 3 : 18 verbes ; groupe 4 : 22 verbes ; groupe 5 : 22 verbes ; groupe 6 : 25 verbes ; groupe 7 : 9 verbes³⁸. Comme je n'ai pas demandé aux élèves de rédiger une phrase pour vérifier s'ils employaient le verbe de façon appropriée et s'ils connaissaient la construction des verbes qu'ils listaient, les débats ont été dynamiques et productifs pour valider l'entrée de tel ou tel verbe dans le corpus. Cette précaution prise dans le dispositif de Claudine Garcia-Debanc et alii (2009 : 222) aurait sans doute diminué le nombre de verbes collectés. De toute évidence, la facette morphosyntaxique de certains verbes était « mal » connue des élèves. Ainsi certains verbes fournissent l'occasion de débats intéressants sur l'orthographe de certains verbes (*trotter, courir*), sur la forme pronominale (*volatiliser/se volatiliser*), sur leur sens spécifique et leur construction (*piétiner, se téléporter*), ou encore sur leur appartenance ou non au corpus des verbes de déplacement (*porter, pousser*).

³⁸ On peut penser que ce dernier groupe, non filmé, s'est senti à l'écart et donc moins investi dans le travail, ce qui pourrait expliquer cette liste relativement moins riche que celles des autres groupes, qui oscillent entre 18 et 25 verbes.

Ainsi, *porter* et *pousser* ont suscité de vifs débats entre les élèves pour décider de les garder ou de les rejeter. Certaines analyses, bien que parfois erronées, montrent que les élèves se posent les bonnes questions. Ainsi, sur le verbe *porter*, un élève intervient tout de suite pour le rejeter en expliquant : « Je pense que *porter* on peut porter quelque chose sans bouger ». Il souligne par là la construction transitive du verbe et le fait que l'action de déplacement porte sur l'objet porté et non sur le sujet. Un autre ajoute, en comparant *porter* à *transporter*, qui doit aussi être validé par le groupe : « quand on transporte quelque chose, ça veut dire qu'on va d'un point à un autre, tandis que *porter* on peut juste porter sans bouger. » Ce débat a permis d'écarter *porter* et de conserver *transporter*. Le verbe *pousser* a fait l'objet d'un examen similaire. Lors de la collecte, je demande à la classe « Est-ce que vous pensez que l'on peut garder *pousser* ? » Plusieurs élèves tentent des phrases d'exemple : « je pousse une poussette donc je me déplace », « on peut pousser quelqu'un », « deux bœufs poussent une charrette » (il y a là une confusion entre *tirer* et *pousser* que je n'ai pas vue ni soulignée lors de la collecte, toute mon attention étant concentrée sur les débats nombreux suscités par des élèves très actifs dans leur recherche). Là encore, la construction du verbe indique que l'action de déplacement porte sur l'objet poussé. Les élèves se posent les bonnes questions et me donnent des pistes de travail intéressantes pour améliorer la collecte de verbes en renforçant l'attention des élèves sur leur construction.

Par ailleurs, les emplois pronominaux ont beaucoup été discutés lors de cet échange oral. Autour de *volatiler* je demande à un élève : « *Volatiler* ou *se volatiler* ? Est-ce que tu emploies « volatiler » tout seul ? » Ou encore : « Peux-tu me faire une phrase avec *se transporter* ? » Réponse de l'élève : « Je me transporte de Lidl à Carrefour ». Même s'ils n'ont pas réemployé exactement les mêmes verbes dans leur travail d'écriture ultérieur, les élèves ont, par ce travail oral et de manière explicite, commencé à comprendre qu'un même verbe peut se construire de différentes façons et que la construction change son sens, parfois radicalement.

3.3.2. Le cas du verbe *piétiner*

Le verbe *piétiner* a donné l'occasion aux élèves de pousser leur réflexion sur le sens précis d'un verbe en fonction de sa construction. En effet, un débat a surgi : *piétiner*, est-ce « avancer » ? La question en effet peut se poser car sa construction avec ou sans complément d'objet direct change son sens. Lorsqu'il est transitif, il signifie « écraser » alors qu'il veut dire « avancer à petits pas » lorsqu'il est intransitif. Lors de la collecte, les élèves ont débattu du sens du verbe en cherchant des exemples et des phrases, puis en mimant l'action de piétiner.

Le débat débute sur la remarque d'une élève : « Piétiner c'est sur place, on n'avance pas ». Cette remarque me permet de poser le problème à la classe entière : « Est-ce qu'on ne se déplace pas quand on piétine ? » Les élèves s'interrogent et discutent puis un garçon se lève et mime un

piétinement. Une autre élève intervient : « on peut dire je marche en piétinant les feuilles », puis une autre lève la main et explique « par exemple on peut dire je piétinais tout en avançant ». La discussion se poursuit et j'attire l'attention des élèves sur l'intérêt de ce questionnement et leur dis que c'est ce travail là qu'ils auront à faire sur l'ensemble des verbes pour l'étape du classement. Une élève conclut le débat : « Piétiner c'est une façon plus précise de décrire comment on marche ».

Nous avons donc validé le verbe « piétiner » comme verbe de déplacement sans formaliser grammaticalement ce point pour avancer dans la collecte. C'est seulement à la séance suivante, au moment du travail de catégorisation, que nous sommes revenus sur ce verbe et que nous avons posé un « diagnostic » grammatical. Les élèves ont facilement mis en évidence les deux constructions différentes (avec ou sans complément d'objet direct, avec un complément circonstanciel), ce dont nous avons gardé une trace écrite dans le classeur³⁹. C'est sans doute la richesse des interactions verbales durant la séance de collecte qui a permis d'aboutir facilement à cette phase d'institutionnalisation.

Le fort réinvestissement lexical en situation de production écrite après cette séance d'échanges sur le lexique rejoint une hypothèse de recherche de Christine Vénérin-Guénez (2018) valorisant l'impact d'activités lexicales orales sur le réinvestissement en production écrite. La chercheuse a conçu un dispositif expérimental dont l'objectif principal « vise à mesurer l'impact de plusieurs séances orales d'explicitation lexicale sur le réinvestissement lexical en production écrite ». Il s'agit d'enchaîner l'audition d'un conte, le rappel de récit écrit immédiat puis quelques jours plus tard, d'animer une séance collective d'explicitations lexicales orales à partir d'une sélection de choix lexicaux trouvés dans les productions. La séance permet de revenir sur des choix jugés réussis par l'enseignante, des maladresses ou des erreurs. Les élèves sont sollicités pour expliquer leur choix, pour expliciter les raisons subtiles qui les ont guidées ou les traits sémantiques qu'ils perçoivent ; leurs pairs peuvent interagir et co-construire le sens de telle ou de telle unité lexicale. Cette activité lexicale diffère donc de celle que j'ai menée avec ma classe de 4^{ème} mais elles se rejoignent autour de l'articulation efficace entre l'activité lexicale et le réinvestissement en production écrite que j'évoquerai plus loin. Sans doute faudrait-il ajouter dans cette interaction d'apprentissage la lecture puisque dans les deux cas, les supports textuels de lecture entrent en jeu. Dans les analyses d'une expérimentation antérieure, Christine Vénérin-Guénez (2017) a d'ailleurs montré que les entretiens métalexicaux sur les choix des élèves dans un rappel de récit écrit ont souvent rejoint la compréhension de l'histoire en ouvrant un débat interprétatif au service de l'enrichissement du vocabulaire, en contexte et en réseaux.

³⁹ Le verbe *piétiner* sans complément d'objet direct mais avec un complément circonstanciel de lieu veut dire « avancer lentement » (ex : *Je piétine devant les étals du marché forain.*) Le verbe *piétiner* avec un complément d'objet direct a le sens d'*écraser* (ex : *Je piétine les feuilles.*)

3.3.3. La catégorisation des verbes de déplacement : une tâche qui mobilise l'attention lexicale des élèves

En m'appuyant sur le protocole de Claudine Garcia-Debanc et alii (2009), j'avais préparé une liste restreinte⁴⁰ de verbes de déplacement à partir du site internet <http://crisco.unicaen.fr/>, un dictionnaire des synonymes en ligne du Centre de recherche interlangue de signification en contexte. Cette liste devait servir de base à la phase de catégorisation lexicale, puisque l'hypothèse de Claudine Garcia-Debanc et alii, qui sous-tend mon travail, est qu'une liste de mots ne suffit pas et que c'est bien le travail de catégorisation, et donc de structuration du lexique, qui permet aux élèves d'en saisir les significations spécifiques et leurs constructions syntaxiques. De plus, toujours selon son hypothèse, « la catégorisation de verbes liés par une relation de proximité sémantiques implique une meilleure mémorisation de ce lexique par les élèves et la mobilisation pertinente de verbes spécifiques dans une tâche de production écrite. » (2009 : 215). Or dans la conclusion de son article, la chercheuse souligne que « la mise à l'épreuve de l'ingénierie a fait apparaître le trop grand nombre de verbes, ce qui entraîne, chez les élèves, des classements partiels et dispersés, et gêne les controverses au cours des mises en commun. » Elle propose alors une liste réduite à 27 verbes. Pour autant, la séance de collecte orale du vocabulaire de mes élèves de 4^{ème} sur les verbes de déplacement ayant largement dépassé mes attentes, il m'a semblé important de ne pas brider cette appétence réelle qu'ils ont montrée pour le travail sur les mots. J'ai donc choisi de respecter leur liste initiale à quelques ajustements près.

Voici la liste des 66 verbes proposée aux élèves pour le travail de catégorisation :

avancer (vers, dans, sur...), reculer, marcher, partir, courir, venir, rouler, nager, sauter, aller, tourner, voler, ramper, grimper, bondir, sprinter, glisser, s'en aller, déguerpir, traverser, trotter, arriver, détalier, sortir, galoper, se volatiliser, se téléporter, se sauver, s'enfuir, naviguer, plonger, bouger, parcourir, transporter, voyager, amener, se balader, se déplacer, piétiner, accélérer, ralentir, gravir, escalader, patiner, skier, rebrousser chemin, s'avancer, s'approcher, s'éloigner, revenir, retourner, se rapprocher, sautiller, décoller, se trimbaler, covoyer, s'aventurer, se rendre, se promener.

Ajouts du professeur : *s'acheminer (vers), atteindre, entrer (dans, en), faire route (vers), filer (vers), mettre le cap sur, errer (dans)*

J'ai éliminé les verbes qui ne devaient pas rentrer dans notre liste de verbes de déplacement défini comme le déplacement du corps d'un être animé. Ainsi, *conduire* ou *pousser* impliquent le déplacement d'un objet (verbe d'action). J'aurais peut-être dû enlever « amener », mais j'ai retenu le

⁴⁰ voir annexe 4

sens premier du verbe : « amener un être en un lieu » (www.cnrtl.fr)⁴¹. Le sujet et l'objet sont doués de mouvement, et donc, se déplacent dans l'espace. Mais je n'ai pas pris le temps de guider les élèves vers ce sens précis et il me semble que la confusion possible entre *amener* et *apporter* pose *amener* comme un intrus dans cette liste. De même, *transporter* aurait dû être écarté car il n'indique pas, intrinsèquement, le déplacement du corps d'un être animé, mais le fait de déplacer d'un lieu à un autre un objet ou une personne.

J'ai ajouté sept verbes des trois polarités (initiale, médiane, finale) qui n'avaient pas émergé et qui pourraient être utiles aux élèves pour leur travail d'écriture (contrairement à *skier*, *escalader*, *patiner*, etc. qui n'allaient pas avec le contexte du film). J'ai par ailleurs ajouté les prépositions possibles pour la construction de ces verbes et ajouté deux collocations *faire route vers* et *mettre le cap sur* pour attirer leur attention sur ce type de construction.

En effet, je me suis rapidement rendu compte que notre travail de collecte était incomplet car mon relevé de verbes au tableau ne faisait pas mention des prépositions avec lesquelles chaque verbe pouvait être employé, ou a minima, de la préposition envisagée par l'élève pour justifier le sens du verbe que son groupe avait choisi. Le fait de demander à de nombreuses reprises aux élèves de me proposer des phrases d'exemples aurait dû me conduire vers un relevé plus précis. Cette absence peut en partie être expliquée par l'énergie et la concentration que demande le travail de collecte, de guidage des propositions d'élèves et de leur débat et de validation ou non des occurrences. Nous verrons que ces nouveaux verbes proposés dans la liste finale ont largement été réinvestis lors du travail d'écriture avec 21 emplois (cf. 3.3.3).

Claudine Garcia-Debanç et alii rappellent que Dany Laur (1991) et Andrée Borillo (1998) proposent différents critères de classements des verbes de déplacement. Ces différents classements peuvent être regroupés en trois grandes catégories :

- les verbes à polarité initiale - transitifs (*quitter*) ou pronominaux intransitifs (*s'échapper*, *s'enfuir*),
- les verbes à polarité finale - transitifs (*atteindre*) ou intransitifs (*arriver*, *venir*),
- les verbes médians, transitifs ou intransitifs, qui peuvent décrire de nombreux aspects du déplacement, tel le franchissement d'un espace (*franchir*, *parcourir*), une modalité de déplacement rapide (*courir*, *galoper*) ou lente (*flâner*, *traîner*), une manière particulière de se déplacer (*sautiller*), l'utilisation d'un moyen de transport (*rouler*, *décoller*, *covoiturer*), un déplacement à l'intérieur d'un espace sans but (*errer*), un déplacement relatif par rapport à une autre cible (*devancer*, *se rapprocher*), etc. Nous verrons que les élèves ont été particulièrement sensibles au classement de cette troisième catégorie de verbes et que certains groupes ont cherché à les nommer précisément.

⁴¹ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : outil accessible en ligne créé en 2005 par le CNRS qui fédère au sein d'un portail unique un ensemble de ressources linguistiques informatisées et d'outils de traitement de la langue.

Avant d'étudier les propositions des élèves, voici le classement que j'avais préparé en amont de cette séance de classement et en m'aidant des critères de Dany Laur et Andrée Borillo :

Verbes génériques : *marcher, aller, arriver, venir, se déplacer.*

Verbes à polarité finale (but) : *arriver, atteindre, entrer (dans, en).*

Verbes à polarité initiale (départ) : *partir, s'en aller, se rendre, sortir, se sauver, s'enfuir, déguerpir, décoller, mettre le cap sur.*

Verbes médians décrivant :

- **L'indication d'une direction du déplacement** : *avancer (vers, dans, sur), reculer, tourner, grimper, rebrousser chemin, s'avancer, s'approcher, s'éloigner, revenir, retourner, se rapprocher, s'acheminer (vers), faire route vers.*

- **Une modalité de déplacement lente ou rapide** : *courir, bondir, sprinter, trotter, détalé, galoper, piétiner, accélérer, ralentir, filer vers.*

- **Une modalité de déplacement particulier** : *bondir, trotter, galoper, piétiner, ramper, sautiller, se trimbaler.*

- **Un franchissement d'un espace** : *grimper, sauter, traverser, parcourir, escalader.*

- **Un déplacement à l'intérieur d'un espace sans but précis** : *se promener, errer dans, se balader, s'aventurer.*

- **Un déplacement pratiqué avec un instrument** : *rouler, voler, naviguer, patiner, skier, covoiturer.*

- **Un déplacement surnaturel** : *se volatiliser, se téléporter.*

La séance dédiée au classement s'est déroulée en deux temps : le travail de classification (40 minutes) et la mise en commun (15 minutes). Après que les élèves ont reconstitué les groupes organisés pour la collecte des verbes, je rappelle l'objectif de la séance : « classer les verbes de déplacement pour mieux les connaître et savoir les réutiliser dans le récit d'Ichabod Crane ». Je mentionne à nouveau le principe de la corole lexicale que nous avons découvert à travers un travail sur les mots de la « misère » dans *La Parure* de Maupassant. Je distribue aux élèves la liste des 68 verbes à classer en leur expliquant que j'en ai ajouté quelques-uns qui pourraient leur être utiles pour leur travail d'écriture. Enfin, je précise aux élèves que la représentation matérielle de ce nouveau classement est libre et qu'ils y auront accès pour la tâche finale. Nous cherchons rapidement une représentation visuelle possible, liée au déplacement, et je suggère le thème du rond-point. Certains groupes l'adoptent aussitôt mais plusieurs autres préfèrent garder le modèle de la fleur. J'avais préparé de grandes feuilles A3 pour qu'ils disposent de suffisamment d'espace pour organiser leur corole. Les élèves se mettent rapidement et efficacement au travail. Je remarque que ce sont les polarités médianes des verbes qui retiennent leur attention et qui suscitent le plus de discussions entre eux. Je leur précise que je veux impérativement un titre pour chaque catégorie, ce qui les oblige à justifier leur regroupement et à discuter entre eux. Certains groupes s'attendent aussi sur une catégorie

qu'ils nomment « déplacements courants », « les plus communs » ou « basiques », démontrant leur attention à la notion de verbe générique. Un seul groupe identifie clairement les polarités initiales et finales. Je reproduis ci-dessous les classements des 7 groupes⁴² :

Corole 1 : 56 verbes différents, 9 sous catégories.

Départ (12 verbes) : *partir, venir, aller, s'en aller, déguerpir, décoller, mettre le cap sur, filer, se rendre, se sauver, s'enfuir, s'acheminer.*

Arrivée (3 verbes) : *arriver, entrer, atteindre.*

Retour (3 verbes) : *revenir, retourner, rebrousser.*

Pour se distraire (5 verbes) : *se balader, se promener, s'aventurer, errer, se trimbaler.*

Vitesse de déplacement (3 verbes) : *sprinter, ralentir, accélérer.*

Verbes de transport (7 verbes) : *rouler, se téléporter, naviguer, transporter, voyager, covoiturer, faire route.*

Distances (5 verbes) : *s'approcher, s'éloigner, se rapprocher, reculer, s'avancer.*

Façons de se déplacer (9 verbes) : *ramper, piétiner, sautiller, sauter, glisser, galoper, bondir, bouger, voler.*

Déplacements sportifs (9 verbes) : *marcher, courir, grimper, gravir, escalader ; patiner, skier, nager, plonger.*

Le groupe 1 a manifestement conscience de la polarité aspectuelle des verbes de déplacement et crée une catégorie « départ » correspondant à la polarité initiale et « arrivée » correspondant à la polarité finale. Les autres catégories choisies par le groupe décrivent différentes modalités de déplacement avec des distinctions précises. Ce groupe n'a pas jugé nécessaire de créer un groupe de verbes génériques.

Corole 2 : 42 verbes différents, 7 sous-catégories.

Verbes de déplacement les plus communs (11 verbes) : *marcher, reculer, avancer, partir, venir, aller, s'en aller*⁴³, sortir, arriver, bouger, rouler.*

Verbes de déplacement dû à la peur (8 verbes) : *se sauver, s'enfuir, s'en aller*, déguerpir, s'éloigner, bondir*, filer, détalé.*

Verbes de déplacement en hauteur (9 verbes) : *gravir, escalader*, voler*, voyager (avion), sauter, bondir*, skier, sautiller, décoller*.*

⁴² Les groupes 6 et 7 n'étaient pas à effectif complet ce jour-là, ce qui peut peut-être expliquer les lacunes de leurs classements.

⁴³ Les verbes suivis d'un astérisque sont classés dans deux sous-catégories différentes.

Verbes de déplacement fantastique (3 verbes) : *se téléporter, se volatiliser, voler**.

Verbes de déplacement en rapport avec la mer (4 verbes) : *mettre le cap sur, naviguer, plonger, nager**.

Verbes de déplacement en transport (4 verbes) : *naviguer, rouler, covoiturer, décoller*(avion)*

Verbes sportifs (12 verbes) : *skier*, patiner, nager*, courir, galoper, plonger, sprinter, glisser, escalader*, gravir, grimper, trotter*.

Le groupe 2, contrairement au groupe 1, a créé une large catégorie de verbes génériques appelée « les plus communs ». Si la plupart des verbes que le groupe classe là peuvent effectivement être considérés comme des génériques (*marcher, aller, venir, partir, avancer*), il est étonnant d'y retrouver des verbes comme *reculer, bouger ou rouler*. Par « les plus communs », le groupe entend sans doute « les plus connus » et faisant partie de leur vocabulaire de tous les jours.

À noter la catégorie « déplacement fantastique » dont le choix est probablement à relier au thème de la séquence en cours.

Corole 3 : 53 verbes différents, 4 sous-catégories.

Déplacement courant (16 verbes) : *avancer, reculer, venir, rouler*, tourner, aller, arriver, traverser, s'en aller, sortir, parcourir, ralentir, se rendre, se déplacer, s'approcher, revenir*.

Moyen de transport (9 verbes) : *rouler* naviguer, faire route (vers), se transporter, voyager, covoiturer, se téléporter, faire route, mettre cap*.

Déplacement soudain, peureux, rapide (10 verbes) : *s'en aller, déguerpir, se volatiliser, détalier, se sauver, s'enfuir, s'éloigner, filer, rebrousser chemin, décamper*.

Déplacement sportif (19 verbes) : *marcher, courir, nager, sauter, grimper, bondir, sprinter, trotter, galoper, ramper, plonger, accélérer, gravir, escalader, patiner, skier, sautiller, bouger, piétiner*.

Le groupe 3 a également créé une catégorie regroupant les verbes que les élèves estiment décrire un déplacement « courant » (à rapprocher de la catégorie « les plus communs » du groupe 2). On y trouve les génériques *venir, aller, arriver, de déplacer*, mais les autres verbes relèvent à la fois de la polarité initiale (*s'en aller, sortir, se rendre*) mais également de différentes polarités médianes (direction : *avancer, reculer, s'approcher, revenir, tourner* ; franchissement : *traverser, parcourir*).

La catégorie « déplacement soudain, peureux, rapide » dénote une attention fine au sens spécifique de ces verbes et une volonté de le nommer précisément, en recourant à trois adjectifs différents.

Corole 4 : 45 verbes différents, 6 sous-catégories.

Physique (17 verbes) : *reculer, marcher, courir, piétiner, sprinter, sauter, accélérer, ralentir, sautiller, grimper, ramper, bouger, trotter, se balancer, se sauver, traverser, déguerpir.*

Conduite (11 verbes) : *reculer, venir, rouler*, aller, tourner, arriver, retourner, convoiturer*, se rendre, traverser, s'en aller.*

Activités (8 verbes) : *nager, escalader, galoper, patiner, skier, gravir, s'aventurer, plonger.*

Divertissement (4 verbes) : *se trimbaler, se promener, marcher, voyager.*

Retour (3 verbes) : *retourner, revenir, rebrousser.*

Moyen de transport (4 verbes) : *naviguer, convoiturer, transporter*, rouler*.*

Le groupe 4 ne semble distinguer ni les verbes génériques, ni les polarités initiales et finales mais détaille différentes catégories de polarité médiane.

Corole 5 : 40 verbes différents, 7 sous-catégories.

Déplacement basique (8 verbes) : *avancer, marcher, traverser, se déplacer, s'avancer, se rapprocher, revenir, retourner.*

Déplacement de véhicule (7 verbes) : *naviguer, convoiturer, décoller, accélérer, ralentir, reculer, rouler.*

Aller à un lieu (3 verbes) : *aller, se rendre, venir.*

Des activités (sportives) (10 verbes) : *skier, patiner, escalader, courir, galoper, se promener, se balader, gravir, plonger, nager.*

Partir d'un lieu (7 verbes) : *s'en aller, se sauver, s'enfuir, détalier, s'éloigner, sortir, déguerpir.*

Disparaître (2 verbes) : *se volatiliser, se téléporter.*

Départ (3 verbes) : *arriver, partir, sortir.*

Le groupe 5 a également une catégorie appelée ici « déplacement basique » qui rejoint les « déplacements courants » du groupe 3 et les déplacements « les plus communs » du groupe 2. Pour autant, on n'y retrouve pas les verbes génériques *aller, se rendre* et *venir* qui ont leur propre catégorie « aller à un lieu » (se rapprochant de la polarité initiale donc).

De même, la catégorie « départ », qui devrait souligner la polarité initiale, regroupe deux verbes opposés : *arriver* et *partir*. Intuitivement, le groupe a rapproché ces deux verbes sans parvenir à distinguer leurs deux polarités opposées.

Corole 6 : 12 verbes différents, 2 sous-catégories

Maritime (4 verbes) : *nager, naviguer, plonger, mettre le cap.*

Les contraires (8 verbes) : *avancer/reculer, courir/trotter, sortir/rentrer, s'approcher/s'éloigner.*

Le groupe 6 est le seul à distinguer nettement des oppositions entre certains verbes. Claudine Garcia-Debanc et alii (2009) rappellent dans leur article que Dany Laur (1991) a montré que l'on peut constituer des paires de verbes qui s'opposent seulement par leur polarité initiale ou finale (sortir/rentrer) ou dans les catégories de verbes initiaux et finaux d'orientation (avancer/reculer), mais que cela est impossible pour les verbes à polarité médiane.

Corole 7 : 13 verbes différents, 2 sous-catégories

Départ (8 verbes) : *sortir, partir, s'en aller, s'enfuir, se rendre, décoller, se sauver, aller.*

Transport (5 verbes) : *covoiturer, voyager, téléporter, naviguer, transporter.*

Le groupe 7 distingue bien la notion de polarité initiale mais n'a pas classé assez de verbes pour que l'on puisse analyser son travail.

Je reproduis ici la corole lexicale du groupe 1 qui a classé le plus de verbes⁴⁴ :



3.3.4. L'enrichissement de l'écrit : des résultats encourageants

L'analyse des productions écrites des élèves réalisées à la suite de ces deux séances de langue est encourageante. Les 25 élèves présents pour ce travail d'écriture⁴⁵ ont utilisé en tout 57 verbes différents et 196 verbes en tout (en comptant les occurrences multiples et les différentes constructions syntaxiques pour un même verbe).

24 de ces verbes sont construits de deux manières différentes (« approcher » en emploi absolu ou « approcher de » + GN) à dix manières différentes (« arrivé » en apposition, « en arrivant », « arriver » sans expression de but, « arriver devant », « arriver au/à » + GN, « arriver près de » + GN, « arriver au-dessus de » + GN, « arriver devant » + GN, « arriver dans » + GN, « être arrivé à destination »). La diversité des constructions syntaxiques utilisées par les élèves à bon escient, de

⁴⁴ Voir les 7 coroles lexicales en annexe 5.

⁴⁵ Sujet : Écris du point de vue de l'inspecteur Crane (à la 1^{ère} personne) le récit de son long voyage vers Sleepy Hollow et son arrivée dans le village inquiétant. Voir le détail des contraintes d'écriture pour les deux classes en annexe 7.

même que le faible nombre d'erreurs de construction ou de collocation – seulement dix erreurs - montre que le travail de catégorisation et de structuration du lexique, et notamment des verbes, aide les élèves à mémoriser leurs emplois. Le fait d'avoir demandé aux élèves de construire des phrases à l'oral pour éclairer le sens d'un verbe lors de la collecte, ou à l'écrit ensuite, leur a sans doute permis de structurer leurs connaissances.

On peut noter que l'emploi des collocations est davantage sources d'erreurs pour les élèves (ex : avancer à pied dans le village, accélérer son pas, s'acheminer lentement dans tous les sens, faire ma route). Un travail plus spécifique sur ce type de constructions pourrait être très bénéfique. Selon Agnès Tutin et Francis Grossmann (2002), la collocation est « une cooccurrence lexicale privilégiée de deux éléments linguistiques entretenant une relation syntaxique ». Pour Francis Grossmann (2011), « un des apports principaux [des] nouvelles approches pour la didactique du lexique a été de contribuer au décloisonnement du mot, de manière à prendre en compte, de manière beaucoup plus systématique, les « blocs phraséologiques » et autres associations lexicales (collocations). » Il s'agirait donc, pour enrichir le lexique des élèves notamment en matière de collocations, de travailler la notion de syntagme, et donc développer la compréhension du système de la langue.

Parmi les verbes et collocations recensés dans les copies des élèves, 17 d'entre eux ne font pas partie de la liste initiale (à laquelle les élèves avaient accès, de même qu'à leur corole lexicale) : *quitter, approcher, rentrer, se diriger, prendre la route, continuer sa route, descendre, passer, foncer dans, déambuler, ralentir, se tourner vers, monter, faire tout ce chemin pour rien, rejoindre, roder, embarquer dans*. Les élèves ont donc montré une appétence pour rechercher des verbes spécifiques capables de rendre compte du récit et des images qu'ils avaient en tête.

4 élèves ont utilisé plus de 10 verbes différents dans leur texte.

9 élèves ont employé entre 7 et 9 verbes différents.

7 élèves ont employé entre 5 et 6 verbes différents.

4 élèves ont employé entre 3 et 4 verbes différents.

1 seule élève n'a utilisé que 2 verbes différents.

À titre de comparaison, les 23 élèves présents de la classe témoin n'ayant pas suivi le travail sur les verbes de déplacement ont utilisé en tout 28 verbes différents (deux fois moins que l'autre classe où j'en ai totalisé 57) et 135 verbes de déplacement en tout (en comptant les occurrences multiples et les différentes constructions syntaxiques pour un même verbe, contre 196 verbes dans l'autre classe) dans leur production écrite.

11 de ces verbes sont construits de 2 manières différentes (*partir* en emploi absolu et *partir à* + GN) à 7 manières différentes (*passer* en emploi absolu, *passer* + GN qui est une erreur de construction, *passer dans* + GN qui est une erreur de construction, *passer devant* + GN, *passer près*

de + GN, passer à côté de + GN, passer entre + GN). La diversité des constructions syntaxiques est nettement moins importante que celle observée dans la classe ayant suivi le travail de classification des verbes. De plus, on relève 14 erreurs de construction ou de collocation, soit 10,3% des occurrences contre 5,1 % dans l'autre classe (plus de deux fois plus).

On remarque également que le verbe générique comme *arriver* est construit de cinq manières différentes dans la classe témoin pour 32 occurrences quand on compte dix constructions pour 29 occurrences dans la classe ayant travaillé le lexique avant de passer à l'écriture. De plus, la formule *Arrivé à + nom de lieu* est utilisée 16 fois dans la classe témoin contre 4 fois seulement dans l'autre classe. Or cette formule qui utilise le participe passé adjectivé du verbe *arriver* en apposition (« Arrivé à Sleepy Hollow, je découvris... ») semble problématique. Les élèves omettent la locution adverbiale « une fois » devant le participe passé adjectivé indiquant que l'action d'arriver est légèrement antérieure à l'action exprimée par le verbe principal. Le verbe générique *passer* est employé dans la classe témoin 12 fois dans 7 constructions différentes et seulement 7 fois dans 5 constructions différentes dans la classe ayant travaillé sur des verbes spécifiques. L'autre grand générique *aller* est employé 5 fois dans la classe témoin et seulement 2 fois dans l'autre. Le verbe à polarité initiale *sortir* est utilisé 11 fois dans la classe témoin, 2 fois dans l'autre.

On constate donc que les verbes fréquents et génériques sont largement utilisés par les élèves n'ayant pas fait le travail en langue sur les verbes de déplacement, tandis qu'au contraire, les élèves ayant travaillé sur ces verbes choisissent de préférence des verbes spécifiques.

Dans la classe témoin :

2 élèves ont utilisé 8 verbes.

1 élève a utilisé 7 verbes.

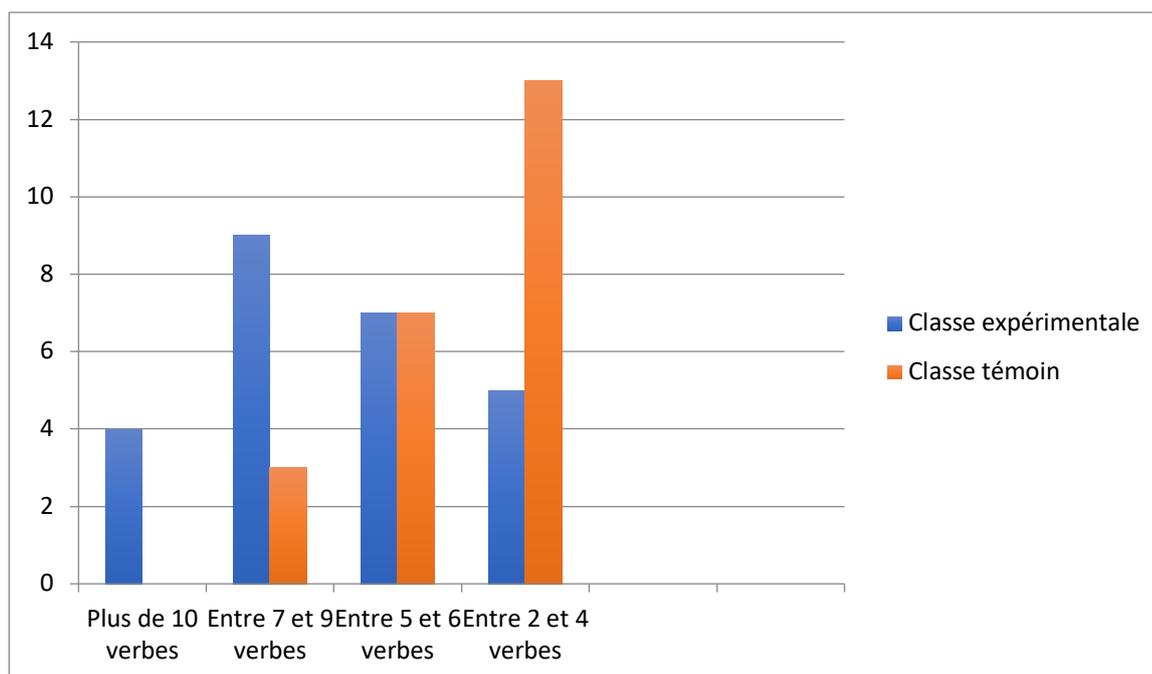
5 élèves ont utilisé 6 verbes.

2 élèves ont utilisé 5 verbes.

13 élèves ont utilisé entre 2 et 4 verbes.

L'analyse de ces chiffres montre que le rapport est complètement inversé entre les élèves de la classe expérimentale et les élèves de la classe témoin : dans la première, 13 élèves proposent plus de 7 verbes et 5 élèves proposent moins de 5 verbes tandis que dans la deuxième, 3 élèves proposent plus de 7 verbes quand 13 élèves en proposent moins de 5.

Nombre de verbes employés par les élèves dans chaque classe :



En ordonnées, le nombre d'élèves. En abscisses, le nombre de verbes différents utilisés par les élèves de chaque classe (expérimentale et témoin). Le schéma montre bien que plus il y a de verbes, plus la classe expérimentale (bleue) est représentée et qu'inversement, moins il y a de verbes, plus la classe témoin (rouge) monte.

Relevé des verbes de déplacement dans les copies des élèves de la classe de 4ème ayant suivi le protocole.

Nbre de verbes total	Les verbes et leurs différentes constructions	Nombre d'occurrences par construction	Constructions
1	<i>S'acheminer vers</i> + NP ⁴⁶	1	1
2	<i>Quitter</i> + GN ⁴⁷	1	1
3	<i>Galoper</i> intransitif	2	1

⁴⁶ NP pour « nom propre »

⁴⁷ GN pour « groupe nominal »

4	<i>Se rapprocher de</i> + NP/GN/ Pronom	6	
5	<i>S'approcher</i> : emploi pronominal absolu	3	<i>S'APPROCHER</i> 3 constructions
	<i>S'approcher vers</i> + GN → préposition erronée « Je m'approchais doucement vers un manoir. »	1	
	<i>S'approcher de</i> + GN	2	
6	<i>Approcher</i> : emploi absolu	1	<i>APPROCHER</i> 2 constructions
6	<i>Approcher de</i> + GN	1	
7	<i>Ralentir</i> : intransitif	1	
8	<i>Arrivé au (village)</i> : groupe adjectival apposé	4	<i>ARRIVER</i> 10 constructions
	<i>En arrivant</i>	1	
	<i>Arriver</i> sans expression du but (« en me voyant arriver » / « j'étais arrivé »)	6	
	<i>Arriver devant</i> + GN (« on arriva enfin »)	3	
	<i>Arriver au / à</i> + GN (« j'arrivais au village »)	6	
	<i>Arriver près de</i> + GN	2	
	<i>Arriver au-dessus de</i> + GN	1	
	<i>Arriver devant</i> + GN	1	
	<i>Arriver dans</i> + GN	4	
	<i>Être arrivé à destination</i> : collocation	1	
9	<i>Sprinter vers</i> + GN	1	1
10	<i>Rentrer dans</i> + GN → emploi erroné car n'entre pas dans un lieu d'où l'on est précédemment sorti	3	<i>RENTRE</i> 3 constructions
	<i>Rentrer à l'intérieur</i> → emploi erroné car n'entre pas dans un lieu d'où l'on est précédemment sorti	1	
	<i>Rentrer</i> sans complément → emploi erroné car n'entre pas dans un lieu d'où l'on est précédemment sorti	1	
11	<i>Entrer</i> + pronom adv (« pour y entrer »)	1	<i>ENTRER</i> 4 constructions
	<i>Entrer dans</i> + GN	6	
	<i>Entrer</i> sans complément	2	

	<i>Entrer à l'intérieur</i>	1	
12	<i>Se diriger au</i> + N → préposition erronée « Je me dirigeais au village »	1	<i>SE DIRIGER</i> 2 constructions
	<i>Se diriger vers</i> + GN	2	
13	<i>Parcourir</i> + GN	2	
14	<i>Avancer à pied dans</i> + GN → erreur collocation « J'avançais à pied dans le village »	1	<i>AVANCER</i> 7 constructions
	<i>Avancer de quelques mètres</i>	1	
	<i>Avancer</i> + adverbe	2	
	<i>Avancer</i> intransitif sans complément	3	
	<i>Avancer vers</i> + GN	4	
	<i>Avancer dans</i> + GN	1	
	<i>Avancer en direction de</i> + GN	1	
15	<i>S'avancer dans</i> + GN : emploi pronominal	1	
16	<i>Prendre la route en direction de</i> + GN : collocation	1	
	<i>Prendre la route</i> + moyen de locomotion : collocation	1	
17	<i>Circuler</i> : intransitif	1	
18	<i>Conduit par</i> + GN : apposition au pronom « je »	1	
19	<i>Se balader</i> : intransitif	3	<i>SE BALADER</i> 2 constructions
	<i>Se balader dans</i> + GN	1	
20	<i>Marcher dans</i> + GN	1	<i>MARCHER</i> 7 constructions
	<i>Continuer de marcher</i>	2	
	<i>Continuer à marcher</i>	1	
	<i>Marcher</i>	2	
	<i>Marcher</i> + Groupe prépositionnel complément de manière (« avec crainte »)	1	
	<i>Marcher jusqu'à</i> + GN	1	
	<i>Marcher vers</i> + GN	2	
21	<i>Descendre</i> + GN	2	<i>DESCENDRE</i> 3 constructions
	<i>Descendre</i> : intransitif	1	
	<i>Descendre de</i>	1	

22	<i>Foncer dans</i> + GN	1	
23	<i>Partir vers</i> + NP	1	<i>PARTIR</i>
	<i>Partir</i> + NP → erreur de construction « Je partais Sleepy Hollow »	1	6 constructions
	<i>Partir</i> : emploi absolu	3	
	<i>Partir à</i> + GN	1	
	<i>Partir à</i> + NP	1	
	<i>Partir en voyage</i> : collocation	2	
24	<i>Accélérer</i> : emploi absolu	2	<i>ACCELERER</i>
	<i>Accélérer son pas</i> → erreur de collocation « Le temps maussade me fit accélérer mon pas jusqu'à une grande maison. »	1	2 constructions
25	<i>Passer entre</i> + GN	1	<i>PASSER</i>
	<i>Passer</i> + GN	1	5 constructions
	<i>Passer</i> : intransitif	3	
	<i>Passer sous</i> + GN	1	
	<i>Passer à travers</i> + GN	1	
26	<i>Venir</i> : intransitif sans complément de lieu	1	<i>VENIR</i>
	<i>Venir chercher quelqu'un</i>	1	3 constructions
	<i>Venir avec</i> + Pronom	1	
27	<i>Déambuler dans</i> + GN	1	
28	<i>Atteindre</i> + Pronom	1	<i>ATTEINDRE</i>
	<i>Atteindre</i> + NP /GN	3	2 constructions
29	<i>Errer dans</i> + GN	1	
	<i>Errants</i> (adjectif verbal)	1	
30	<i>Rebrousser chemin</i> : collocation	2	
31	<i>Courir vers</i> + GN	1	<i>COURIR</i>
	<i>Courir sans se retourner</i> : collocation	1	2 constructions
32	<i>Traverser</i> + GN	9	<i>TRAVERSER</i>
	<i>Traverser</i> sans complément	2	2 constructions
33	<i>Mettre le cap sur</i> + NP : collocation	1	
34	<i>S'éloigner de</i> + NP	1	<i>S'ELOIGNER</i>
	<i>S'éloigner</i> sans complément	3	2 constructions
35	<i>Ralentir</i> : intransitif	1	

36	<i>S'arrêter</i>	2	
37	<i>Se tourner vers</i> + GN	1	
38	<i>S'aventurer dans</i> + NP/GN	6	
39	<i>S'acheminer vers</i> + GN	1	<i>S'ACHEMINER</i>
	<i>S'acheminer lentement dans tous les sens</i> → erreur de collocation « Une brume grisâtre s'acheminait lentement dans tous les sens »	1	2 constructions
40	<i>Rouler en</i> + Nom (type de véhicule) <i>vers</i> + NP	1	<i>ROULER</i>
	<i>Rouler</i> sans complément	2	2 constructions
41	<i>Sortir</i> : emploi intransitif sans complément prépositionnel d'origine	2	
42	<i>S'en aller</i> sans complément et sans indication de point de départ	2	
43	<i>Aller à</i> + GN	1	<i>ALLER</i>
	<i>Aller jusqu'à</i> + GN	1	2 constructions
44	<i>S'éloigner de</i>	1	
45	(en train de) <i>trotter</i>	1	
46	<i>Escalader</i> + GN	1	
47	<i>Glisser</i> : accumulation artificielle liée à l'aide lexicale de la corole	1	
48	<i>Voler</i> : accumulation artificielle liée à l'aide lexicale de la corole	1	
49	<i>Nager</i> : accumulation artificielle liée à l'aide lexicale de la corole	1	
50	<i>Monter dans</i> + GN	4	<i>MONTER</i>
	<i>Monter vers</i> + GN	1	2 constructions
51	<i>Se déplacer</i> + adverbe	1	
52	<i>Faire ma route</i> → erreur de collocation « Je continuais à faire ma route. »	1	
	<i>Faire route vers</i> : collocation	1	
	<i>Continuer sa route</i> : collocation	1	
53	<i>Se rendre à</i> + GN	1	
54	<i>Faire tout ce chemin pour rien</i> → collocation	1	

55	<i>Rejoindre</i> + GN	1	
56	<i>Roder dans</i> + GN	1	
57	<i>Embarquer dans</i>	1	

Relevé des verbes de déplacement dans les copies des élèves de la classe de 4ème n'ayant pas suivi le protocole.

Nbre de verbes total	Les verbes et leurs différentes constructions	Nombre d'occurrences par construction	Constructions
1	<i>Partir</i> : emploi absolu	9	<i>PARTIR</i> 3 constructions
	<i>Partir à</i> + GN → erreur de construction « Pour partir à mon voyage »	1	
	<i>Partir pour</i> + GN	1	
2	<i>Revenir</i>	2	1
3	<i>Arrivé à</i> + GN (groupe adjectival apposé)	16	<i>ARRIVER</i> 5 constructions
	<i>Arriver devant</i> + GN	7	
	<i>Arriver près de</i> + GN	1	
	<i>Arriver dans</i> + GN	6	
	<i>Arrivé</i> : emploi absolu	4	
4	<i>Avancer à</i> + GN → erreur de construction « Je m'avançais à l'entrée du village »	1	<i>AVANCER</i> 4 constructions
	<i>Avancer devant</i>	1	
	<i>Avancer dans</i> + GN	2	
	<i>Avancer</i> : intransitif	2	
5	<i>Sortir de</i> + GN	10	<i>SORTIR</i> 2 constructions
	<i>Sortir en direction de</i> + GN → erreur de construction « Je sortis en direction de ma calèche »	1	
6	<i>Se déplacer</i> + complément de manière	1	1
7	<i>Passer devant</i> + GN	4	<i>PASSER</i> 7 constructions
	<i>Passer près de</i> + GN	1	
	<i>Passer à côté de</i> + GN	1	
	<i>Passer entre</i> + GN	1	

	<i>Passer dans</i> → erreur de construction « Et puis quand je passais dans le petit chemin »	1	
	<i>Passer</i> + GN → erreur de construction « Je m’avançai d’un pas décidé et je passai l’entrée »	1	
	<i>Passer</i> : emploi absolu	3	
8	<i>Rentrer dans</i> + GN → emploi erroné car n’entre pas dans un lieu d’où l’on est précédemment sorti	6	<i>RENTRE</i> 3 constructions
	<i>Rentrer à l’intérieur</i> → emploi erroné car n’entre pas dans un lieu d’où l’on est précédemment sorti	1	
	<i>Rentrer</i> : emploi absolu → emploi erroné car n’entre pas dans un lieu d’où l’on est précédemment sorti	1	
9	<i>Entrer</i> : emploi absolu	2	<i>ENTRE</i>
	<i>Entrer dans</i> + GN	4	2 constructions
10	<i>Se rendre à</i> + GN	5	1
11	<i>S’approcher</i> : emploi intransitif	2	1
12	<i>Être à petits trots</i> → erreur de collocation « Les chevaux étaient à petits trots mais avançaient à belle allure »	1	1
13	<i>Avancer à belle allure</i> → collocation	1	1
154	<i>Traverser devant</i> + GN → erreur de construction (il manque un COD) « Je traversai devant une église blanche »	1	<i>TRAVERSE</i> 3 constructions
	<i>Traverser</i> + GN	5	
	<i>Traverser</i> + GN → erreur de construction (il manque la préposition <i>devant</i>) « Je traversais l’église »	1	
15	<i>Monter sur</i> + GN	1	1
	<i>Monter dans</i> + GN	1	
16	<i>Marcher</i>	4	<i>MARCHE</i>
	<i>Continuer à marcher</i>	1	2 constructions

17	<i>Continuer son chemin</i> → erreur de collocation (poursuivre son chemin)	3	<i>CONTINUER</i> 3 constructions
	<i>Continuer</i> : emploi absolu	1	
	<i>Continuer la route</i> → erreur de collocation « Il continua la route comme si de rien n'était »	1	
18	<i>Descendre de</i> + GN	2	1
19	<i>Aller</i> + pronom	1	<i>ALLER</i> 5 constructions
	<i>Aller à</i> + GN	1	
	<i>Aller dans</i>	1	
	<i>Aller</i> + GN → erreur de construction « Et puis quand je passai dans le petit chemin pour aller son auberge »	1	
	<i>Aller vers</i> + GN	1	
20	<i>Entamer un long périple</i> → collocation	1	1
21	<i>Faire un pas</i> → collocation	1	1
22	<i>Pénétrer à l'intérieur de</i> + GN	1	1
23	<i>Conduire</i> + pronom	1	1
24	<i>Se retourner</i>	1	1
25	<i>Quitter</i> + NP	1	1
26	<i>Se rapprocher de</i> + NP	1	1
27	<i>Se diriger vers</i> + GN	1	1
28	<i>Emprunter un chemin</i>	1	1

3.3.5. Conclusion

La transposition de cette proposition innovante de Claudine Garcia-Debanc et alii dans une classe de 4^{ème} montre que les élèves de collège, pour peu qu'on leur propose des dispositifs stimulants et structurés, témoignent d'une réelle appétence pour le travail du vocabulaire. Cette séance, qui s'est déroulée sur un peu plus de trois heures, a été très riche, vivante et efficace, comme le prouve la comparaison avec la classe témoin.

L'articulation d'une séance de vocabulaire avec la lecture -ici la nouvelle fantastique- et un projet d'écriture me semble nécessaire pour engager avec les élèves une vraie réflexion autour des mots, de leur sens précis, de leur construction, mais aussi de leur intérêt dans l'économie d'un texte ou de leur pouvoir évocateur. Les compétences travaillées lors de telles séances (voir p. 40) sont considérables puisqu'elles permettent d'aborder des compétences dans le domaine du lexique, mais

également dans celui de la syntaxe et de l'orthographe et enfin dans le domaine du langage oral. Il semble donc que ce type de séance soit tout à fait « rentable » dans l'élaboration d'une séquence, et ce, bien qu'elle demande un certain temps de préparation, en amont afin d'être correctement articulée avec les activités de lecture et d'écriture, et en aval, dans le déroulé de la séquence elle-même.

Conclusion

« Le lexique est un objet largement décrit et théorisé, en lexicologie et en morphologie », rappellent Jacques David, Marie-Anne Paveau et Gérard Petit dans l'introduction du numéro de la revue *Le Français aujourd'hui* consacré aux compétences lexicales (2000). Mais ils soulignent également ce paradoxe : son enseignement-apprentissage est peu didactisé. Les élèves sont pourtant des êtres éminemment parlants. Le lexique est un levier d'apprentissage, en compréhension comme en production, à l'oral comme à l'écrit. S'il s'agit bien d'« enrichir » leur lexique puisque, nous l'avons vu, plus nous connaissons de mots, mieux nous comprenons les textes et plus nous comprenons des textes variés, plus nous apprenons de mots nouveaux que nous pourrions réemployer à bon escient. Cet enrichissement ne doit plus être purement « économique-statistique » (Paveau : 2000) mais bel et bien structuré. L'enrichissement du lexique dépasse bien sûr les représentations sociales que ce mot a pu recouvrir (lorsqu'il oppose par exemple un vocabulaire *riche* à un vocabulaire *pauvre*) mais il s'agit bien de permettre aux élèves de disposer de toute la fortune que les mots procurent.

Les travaux des chercheurs montrent qu'il est nécessaire de concevoir l'enseignement-apprentissage du lexique de manière intégrée et non plus cloisonnée, comme cela a été longtemps le cas et comme cela l'est encore souvent. Ne pas séparer systématiquement lexique et grammaire pour mieux faire percevoir aux élèves le système de la langue, dans toute ses dimensions et notamment sa dimension lexicale ; travailler le vocabulaire à la fois en langue mais aussi en discours, décontextualiser puis recontextualiser les mots, pour ne pas les prendre isolément mais les relier les uns aux autres et construire du sens ; ménager des temps d'apprentissage explicite et systématique mais également tirer profit des occasions fournies par les rencontres incidentes avec le lexique, au gré des multiples activités de classe. Je me rends bien compte, après avoir exploré ce continent qui m'était inconnu qu'est l'enseignement-apprentissage du lexique, qu'il est à la croisée des chemins de tout ce qui fait la substance de l'enseignement. Et cela me réjouit. On peut tout aborder par ce biais.

J'aime les mots, et je constate avec bonheur, à l'issue de ce mémoire et notamment des différentes expérimentations didactiques que j'ai réalisées en classe, que les élèves les aiment autant que moi. Les séances de vocabulaire que j'ai menées, après un faux départ sur le mot *parure*, ont toutes été riches, à de multiples niveaux. D'abord, dans l'engagement des élèves. La mise au travail, à partir d'un mot ou d'une catégorie de mots choisie est efficace : le lexique mental des élèves

(Grossmann 2011) ne demande qu'à être activé. Tous nos élèves ont en stock de nombreux mots qu'ils sont à même de mobiliser, comme me l'ont prouvé mes 4^{èmes} dans nos différentes séances. À nous professeurs de construire avec nos élèves de grands réseaux sémantiques organisés qui leur permettront d'aller sélectionner, et même choisir, le mot et la construction adéquate. Le travail de catégorisation, à travers la corole lexicale, semble être un levier puissant pour établir ces liens. Riches encore par la réflexion métalexicale dans laquelle ces séances engagent les élèves, sans en avoir l'air. Sélectionner des unités lexicales, construire des phrases, valider leur acception, leur construction, leur orthographe sont autant de compétences que ces séances développent. Riches enfin car elles engagent un groupe classe, donc une société, qui apprend dans le microcosme qu'elle constitue les bases de la communication : comprendre et se faire comprendre finement.

Il s'agit donc bien de structurer le lexique déjà disponible, à partir de mots fréquents, comme le montre bien Jacqueline Picoche, pour l'enrichir et le rendre plus facilement mobilisable et à bon escient, à l'oral comme à l'écrit. Les didacticiens du lexique nous ouvrent aujourd'hui des pistes de travail enthousiasmantes et la transposition que j'ai faite du protocole expérimental de Claudine Garcia-Debanc et alii en est une. Le travail préalable de catégorisation des verbes de déplacement découvert en langue et en discours permet une meilleure mobilisation de ce vocabulaire dans une tâche finale de production écrite. L'utilisation d'une très grande variété de verbes de déplacement de mes élèves dans leur récit final vient démontrer que le vocabulaire des élèves n'est pas « pauvre », loin s'en faut. Les verbes qu'ils ont choisis, dans l'aide lexicale construite en classe mais aussi en dehors de celle-ci comme nous l'avons montré, soulignent bien leur capacité et leur volonté d'utiliser toute la richesse de vocabulaire dont ils disposent. Encore faut-il leur en donner les moyens.

L'articulation du travail sur le lexique avec les séances de langue et d'écriture me paraît désormais indispensable et surtout, source de grande joies professionnelles. Les perspectives que cela offre, notamment pour le renouvellement de l'exercice difficile de la lecture analytique, me paraissent passionnantes. Le travail que j'ai réalisé à travers les mots de la *misère* dans *La Parure* m'a ouvert des pistes de réflexions que je compte mener. Les mots sont des portes ouvertes vers la lecture et vers l'écriture. Je souhaite les ouvrir en grand dans mes classes à l'avenir.

BIBLIOGRAPHIE

BARTH, B.M. (1993). *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.

BENTOLILA, A. (2011). Le vocabulaire pour dire et lire. Eduscol, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/13/6/Alain_Bentolila_111202_ave_c_couv_201136.pdf, consulté le 3 avril 2019.

CELLIER, M. (2011). Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire. *Eduscol*, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf, consulté le 3 avril 2019.

CELLIER, M. (2008). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*. Paris : Retz.

DAVID, J. (2000). Le lexique et son acquisition : aspects cognitifs et linguistiques. *Le français aujourd'hui*, 131, 31-40.

DAVID, J., PAVEAU, A.-M., PETIT, G. (2000). Présentation du numéro *Construire les compétences lexicales*. *Le français aujourd'hui*, 131, 3-6.

FLORIN, A. (1993). Les connaissances lexicales des enfants d'école primaire. *Repères*, 8, 93-112.

GARCIA-DEBANC, C. (2013). Les aides lexicales à la rédaction de textes : panorama historique et essai de typologie, In C. Garcia-Debanc, C. Masseron, C Ronveaux (dir.), *Enseigner le lexique*, (pp.273-297). Namur : Presses Universitaires de Namur.

GARCIA-DEBANC, C., DUVIGNEAU, K., DUTRAIT, C., GANGNEUX, M. (2009). Enseignement du lexique et production écrite. Un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire. *Pratiques*, 141-142, 208-232.

GIASSON, J. (2011, 3^{ème} édition). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.

GOIGOUX, R., CEBE, S. (2018). *Lectorino & Lectorinette. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.

GOIGOUX, R., CEBE, S. (2011). Lexique et lecture : quatre pistes d'intervention au collège et au lycée professionnel, *Eduscol*, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/58/2/Roland_Goigoux_111208_C_201582.pdf, consulté le 3 avril 2019.

GROSSMANN, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, 163-183.

GROSS, M. (1975). *Méthodes en syntaxe*. Paris : Herman.

JOHNSON, D., PITTELMAN, S., & HEIMLICH, J. (1986). Semantic Mapping. *The Reading Teacher*, 39, 778-783. <http://www.jstor.org/stable/20199222>, consulté le 3 avril 2019.

LEHMANN, A., MARTIN-BERTHET, F. (2000). *Introduction à la lexicologie. Sémantique et morphologie*. Paris : Nathan Université.

LÉTÉ, B. (2004). Manulex : une base de données du lexique écrit adressé aux élèves, *In* E. Calaque (dir.), *Didactique du lexique : Contextes, démarches, supports* (pp. 241-257). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

LIEURY, A. (2003). Mémoire et apprentissages scolaires. *Études de linguistique appliquée*, n° 130(2), 179-186. <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-2-page-179.htm>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2018). Programmes d'enseignement. Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements : modifications. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n°30 du 26/07/2018. Paris : MEN.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2018). Enseignement de la grammaire et du vocabulaire : un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française. *Bulletin officiel spécial* n°3 du 26 avril 2018. Paris : MEN.

NONNON, E. (2012). La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première. *Repères*, 46, 33-67.

PAVEAU, A.-M. (2000). La « richesse lexicale », entre apprentissage et acculturation. *Le français aujourd'hui*, 131, 19-30.

PICOCHÉ, J. (2011). Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école. *Eduscol*, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf, consulté le 3 avril 2019.

PICOCHÉ, J. (1992). *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*. Paris : Nathan.

POTTIER, B. (1964). Vers une sémantique moderne. *Travaux de linguistique et de littérature de Strasbourg, II*, 107-137.

ROUBAUD, M.N., MOUSSU, M.J. (2012). Un enseignement structuré du lexique dès la maternelle au service de l'écriture, *Pratiques*, 155-156, 109-124.

SCHWARTZ, R., RAPHAEL, T. (1985). Concept of Definition : A Key to Improving Students' Vocabulary. *The reading teacher*, vol.39, n°2, p. 108-120.

TUTIN, A., GROSSMANN, F. (2002). Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue française de linguistique appliquée*, VII, 7-25. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-1-page-7.htm>, consulté le 3 avril 2019.

VÉNÉRIN-GUÉNEZ, C. (2017). Les choix lexicaux des élèves révélateurs d'un *déjà-là*. *Pratiques*, 173-174. [en ligne] <http://pratiques.revues.org/3383>

VÉNÉRIN-GUÉNEZ, C. (2018). Dynamiques d'entretiens métalexicaux avec des élèves de primaires (9-11 ans). *La lettre de l'AIRDF*, 64, 26-29.

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Fiche de préparation séance 1 séquence I, étude de la nouvelle *La Parure*, Maupassant.

Annexe 2 : Déroulé de la séance 5 sur les verbes de déplacement

Annexe 3 : Listes des verbes de déplacement à classer

Annexe 4 : Coroles lexicales des verbes de déplacement réalisées par les élèves.

Annexe 5 : Consignes d'écriture pour la tâche finale.

Annexe 1 : Fiche de préparation séance 1 séquence I, étude de la nouvelle *La Parure*, Maupassant.

<p>Séquence 1 Pourquoi lire de (vieilles) nouvelles réalistes ?</p> <p>Œuvres : <i>La Parure</i> de Guy de Maupassant et autres nouvelles réalistes</p> <p>Séance 1 : De quoi parle <i>La Parure</i> ?</p> <p>Problématique : Comment contextualiser une œuvre ?</p> <p>Objectifs</p> <p>Faire des hypothèses de lecture</p> <p>Compétences :</p> <p>Oral : exprimer des impressions, formuler un avis pour partager son point de vue</p> <p>Lire : recourir à des stratégies de lecture diverses (cohérence, références culturelles des textes, nature des documents, codes linguistiques)</p> <p>Écrire : utiliser l'écrit pour penser et pour apprendre</p> <p>Support : planche de BD de J. Legars</p> <p>Dominante : oral ; écriture</p>
<p>Phase 1 : faire des hypothèses de lecture à partir du titre de l'œuvre</p>
<p>Découvrir le titre de l'œuvre</p> <p>1- Questionnement oral autour du mot « parure » : recherche collective d'une définition et de synonyme.</p> <p>2- Écrit de travail : Décris ta parure idéale : « Ma parure idéale est/serait un (ou une)... »</p>
<p>Phase 2 : découvrir le thème et le contexte de l'histoire à travers une planche de BD</p> <p>1 - Observons attentivement la planche de BD et faisons des hypothèses (époque, sentiments des personnages, intrigue).</p> <p>2 - Remplis les bulles vides en t'aidant de ces hypothèses de lecture</p> <p>3 - Compare tes hypothèses de lecture avec le texte de Maupassant</p> <p>À ton avis, la femme a-t-elle une Parure ?</p> <p>4 - Résume les principaux thèmes de <i>La Parure</i>.</p> <p>Guidage :</p> <ul style="list-style-type: none">*Les personnages, leur aspect physique, leurs sentiments*Le décor, les différents éléments qui le constituent*L'impression générale (positive/négative)*L'élément nouveau de la deuxième vignette
<p>Bilan</p>

Définition *parure* :

Nom féminin qui vient du verbe *parer* auquel on a ajouté le suffixe *-ure*.

Ce mot désigne l'ensemble des vêtements, ornements et bijoux d'une personne habillée de façon recherchée. De manière plus spécifique, ce mot désigne un ensemble de bijoux assortis et formant un ensemble.

Mots de la même famille : *paraître, apparence, apparaître*.

Le suffixe *-ure* désigne souvent un ensemble, une collection : *voilure, denture*.

Bilan 1

Lorsque l'on découvre une œuvre, on fait des hypothèses de lecture, à partir d'un titre ou de détails donnés par un texte ou une image.

Faire des hypothèses de lecture, c'est faire des suppositions, essayer de deviner ce que le texte veut nous dire.

Lire, c'est vérifier ces hypothèses : les confirmer ou les infirmer. Pour cela, il faut être actif et parfois revenir en arrière.

Les hypothèses que nous avons confirmées sur le personnage principal de *La Parure* :

Le personnage principal de La Parure est une femme d'une classe sociale assez modeste qui s'ennuie dans une vie morne.

Son mari lui apporte une lettre.

Cette histoire se passe à la fin du XIXe siècle.

Annexe 2 : Déroulé de la séance 5 sur les verbes de déplacement

<p>Séance 5 : Sur le chemin du fantastique</p> <p>Problématique : Comment dire et écrire toutes les nuances (variétés) du déplacement ?</p> <p>Objectif : Savoir employer de manière appropriée de nombreux verbes de déplacement dans un récit.</p> <p>Supports : Vocabulaire des élèves <i>La Cafetière</i>, Théophile Gautier</p> <p>Compétences : Structurer le lexique pour l'enrichir.</p> <p>Dominante : langue</p>
<p>Séance 5 : première partie. 1 heure</p>
<p>Phase 1 : 9 minutes</p> <p>- Explicitation de l'objectif de la séance : rechercher des mots et les classer pour mieux les connaître et savoir les réutiliser dans le récit d'Ichabod Crane.</p> <p>Questionnement oral :</p> <p>→ de quels types de mots allons-nous avoir besoin pour écrire et réussir ce récit ?</p> <p>- connaître le vocabulaire de la peur (cf séance 3)</p> <p>- pouvoir localiser le personnage et décrire ses déplacements (séance 5, aujourd'hui), comme le fait le narrateur au début de <i>La Cafetière</i> quand il décrit l'arrivée du personnage dans la demeure de son ami. Nous aurons donc besoin de verbes de déplacement.</p> <p>→ Expliquer ce qu'on entend par « verbes de déplacement ».</p> <p>Ce sont les verbes qui servent à décrire les déplacements. On en a souvent besoin dans un récit car les personnages sont rarement statiques.</p> <p>Ils se déplacent d'un lieu à un autre, se rendent quelque part d'une manière ou d'une autre.</p> <p>→ Expliquer la méthode : le classement</p> <p>Pour mieux comprendre les mots, pour mieux les mémoriser et savoir les réutiliser à bon escient, nous allons faire un travail de classement, comme nous l'avons fait avec les mots de la misère dans <i>La Parure</i>.</p> <p>Aujourd'hui nous allons donc classer des verbes de déplacement.</p> <p>→ Faire noter titre et objectif de la séance.</p>
<p>Phase 2 : 42 minutes</p> <p>Objectif : activer le vocabulaire disponible des élèves et le faire émerger en vocabulaire actif.</p>

→ Explication du jeu Top chrono : 2 mn

Consigne :

Vous aller travailler en groupe. Chaque groupe désigne un rapporteur. Vous avez cinq minutes pour trouver le plus de verbes de déplacement que vous connaissez.

Le rapporteur les écrit sur la fiche qui vous a été distribuée.

Quand le chrono sonne, chaque rapporteur dit à la classe le nombre de verbes trouvés dans son groupe, puis chaque rapporteur dicte sa liste au professeur.

Le groupe qui a trouvé le plus de verbes a gagné.

→ Jeu : 5 mn

→ Mise en commun : 35 mn

Chaque rapporteur dicte les mots de son groupe qui sont notés au tableau sous l'intitulé « Liste des verbes de déplacement » et validés ou non par l'ensemble de la classe.

La mise en commun génère des controverses qui éclairent les sens spécifiques des verbes et sont résolues collectivement.

Phase 3 : 5 mn (interrompue)

Objectif : travail sur les mots en discours.

Recherche des verbes de déplacement utilisés par Théophile Gautier dans l'incipit de *La Cafetière*.

→ Les élèves recherchent les verbes de déplacement dans le texte et les ajoutent à leur liste.

Séance 5 : deuxième partie. 1 heure.

Phase 1 : 40 mn.

Objectif : travail de classification en langue sur un échantillon de 68 verbes de déplacement.

→ Après avoir rappelé aux élèves le principe du classement (rappel de la corole lexicale sur la « misère » dans *La Parure*), chaque groupe procède à son propre classement à partir d'une liste de verbes de déplacement commune (les 59 verbes collectés lors de la séance précédente à laquelle j'ai ajouté 7 verbes).

→ La représentation matérielle du classement est libre. L'idée du rond-point de verbes est évoquée.

Phase 2 : mise en commun des classements. 20 mn.

→ Chaque rapporteur vient présenter le classement de son groupe. Le groupe-classe relève les similitudes et les différences entre chaque proposition.

→ Les deux ronds-points les plus complets sont photocopiés et distribués à chaque élève et doivent servir d'aides lexicales pour la tâche finale.

Séance 5 : troisième partie. 15 mn

Objectif : comprendre la notion de construction syntaxique du verbe grâce au verbe « piétiner »

→ Analyse et comparaison de deux phrases :

Je piétine devant les étals du marché forain.

Je piétine les feuilles.

Annexe 3 : Listes des verbes de déplacement à classer

Liste initiale de verbes déplacement à classer, réalisée à partir du site internet <http://crisco.unicaen.fr/> : 29 verbes

aller, arriver, courir, se diriger, aboutir, se promener, avancer, s'acheminer, déambuler, descendre, atteindre, continuer, entrer, errer, faire route, filer, galoper, marcher, mettre le cap sur, obliquer, parcourir, pénétrer, progresser, quitter, ralentir, s'approcher, se diriger, se rendre, voyager.

Liste des verbes de déplacement soumise au classement : 66 verbes

Avancer (vers, dans, sur...), reculer, marcher, partir, courir, venir, rouler, nager, sauter, aller, tourner, voler, ramper, grimper, bondir, sprinter, glisser, s'en aller, déguerpier, traverser, trotter, arriver, détalier, sortir, galoper, se volatiliser, se téléporter, se sauver, s'enfuir, naviguer, plonger, bouger, parcourir, transporter, voyager, amener, se balader, se déplacer, piétiner, accélérer, ralentir, gravir, escalader, patiner, skier, rebrousser chemin, s'avancer, s'approcher, s'éloigner, revenir, retourner, se rapprocher, sautiller, décoller, se trimbaler, covoyer, s'aventurer, se rendre, se promener.

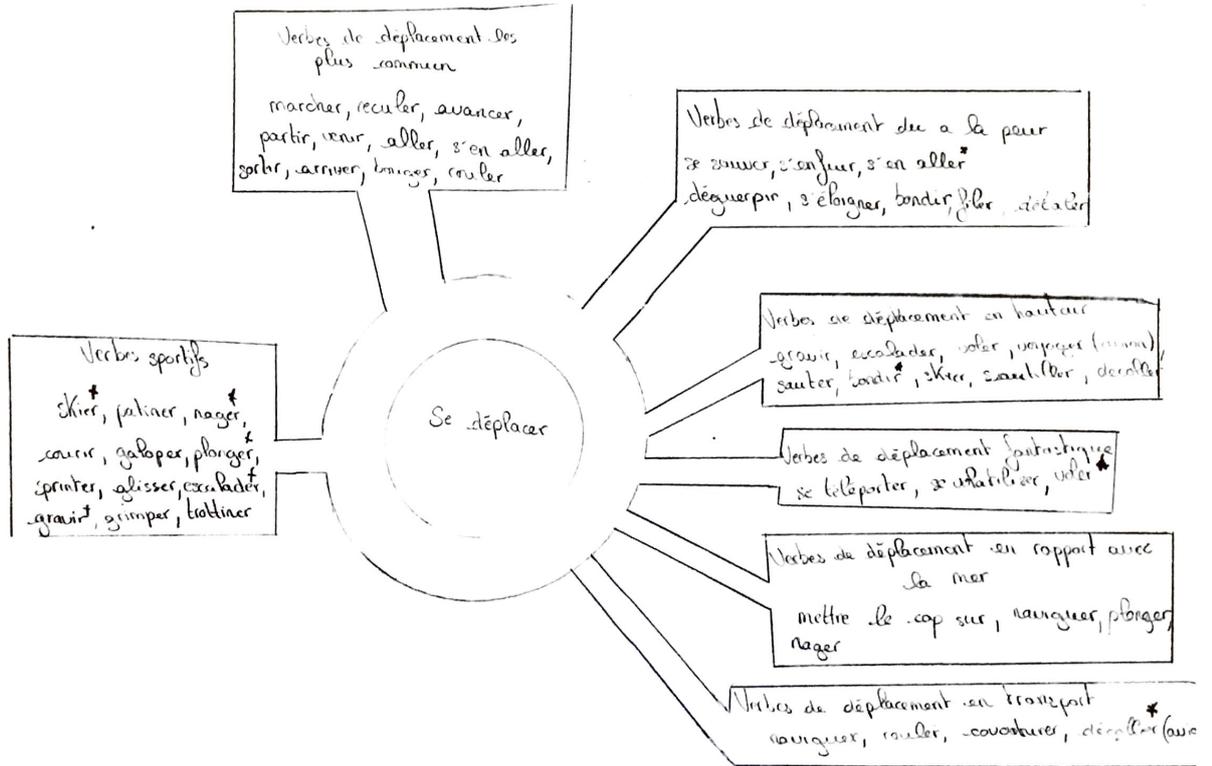
Ajouts : s'acheminer (vers), atteindre, entrer (dans, en), faire route (vers), filer (vers), mettre le cap sur, errer (dans)

Annexe 4 : Coroles lexicales des verbes de déplacement réalisées par les élèves

Corole lexicale 1 :



Corole lexicale 2 :



avancer, reculer,
venir, rouler, tourner,
aller, arriver, traverser, s'en aller,
sortir, parcourir, ralentir, se rendre,
se déplacer, s'approcher, venir

déplacement
sportif

transport

rouler, naviguer,
faire route (verts),
se transporter,
voyager,
covoturer, se téléporter,
faire route, mettre cap

Se
déplacer

déplacement
sportif

marcher, courir, nager,
sauter, grimper, bondir,
sprinter, trotter, galoper,
ramper, plonger, accélérer,
graver, escalader, patiner,
skier, sautiller, bouger,
piétiner

déplacement
soudain,
peureux,
rapide

s'en aller,
démunir, se
volatiliser, décoller,
se sauver,
s'enfuir, s'éloigner,
fiker, reculer, se
démunir, etc.

Corole lexicale 5 :



Annexe 5 : Consignes d'écriture pour la tâche finale

Consigne d'écriture pour la classe ayant fait le travail sur les verbes de déplacement

Écris du point de vue de l'inspecteur Crane (à la 1ère personne) le récit de son long voyage vers Sleepy Hollow et son arrivée dans le village inquiétant.

Tu emploieras au minimum dix verbes de déplacement différents à bon escient (tu peux t'aider de ta corole lexicale) et six mots relevant du vocabulaire de la peur (tu peux t'aider de la fiche d'exercices).

Tu introduiras un climat de doute : pour cela, utilise différentes expressions du doute (les modalisateurs. Tu peux t'aider de ta leçon).

Voici le début du récit. A toi d'écrire la suite ! 25-30 lignes.

« Ce matin froid de décembre 1799, je quittai New-York pour rejoindre Sleepy Hollow, chargé par le juge de faire toute la lumière sur les décapitations étranges qui semaient la terreur dans le petit village. »

Consigne d'écriture pour la classe témoin n'ayant pas fait le travail sur les verbes de déplacement

Écris du point de vue de l'inspecteur Crane (à la 1ère personne) le récit de son long voyage vers Sleepy Hollow et son arrivée dans le village inquiétant.

Tu emploieras au minimum six mots relevant du vocabulaire de la peur (tu peux t'aider de la fiche d'exercices). Tu installeras une atmosphère étrange et inquiétante dans un cadre réel. Tu introduiras un climat de doute : pour cela, utilise différentes expressions du doute (les modalisateurs. Tu peux t'aider de ta leçon).

Voici le début du récit. A toi d'écrire la suite ! 15-20 lignes.

« Ce matin froid de décembre 1799, je quittai New-York pour rejoindre Sleepy Hollow, chargé par le juge de faire toute la lumière sur les décapitations étranges qui semaient la terreur dans le petit village. »

RÉSUMÉ

Parmi les mots que nous (re)connaissons, on distingue ceux qui appartiennent à notre vocabulaire passif, dont la compréhension est parcellaire, de ceux appartenant à notre vocabulaire actif, dont la compréhension est fine. Pour transformer le vivier des mots passifs des élèves en grande bibliothèque active, l'enseignement-apprentissage explicite et structuré du lexique, en lien avec la lecture et l'écriture, est nécessaire.

Mots clés : vocabulaire, structuration, corole lexicale, réinvestissement, écriture.

SUMMARY

Among the words that we (re) know, we distinguish those who belong to our passive vocabulary, whose understanding is parcel, of those belonging to our active vocabulary, whose understanding is fine. To transform the pool of students' passive words into a large active library, the explicit and structured teaching-learning of the lexicon, in connection with reading and writing, is necessary.

Key words: vocabulary, structuration, lexical corole, reinvestment, writing.