

L'UTILISATION DES TECHNOLOGIES  
DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION  
DANS L'APPRENTISSAGE  
ET LA MAITRISE DU LANGAGE AU COLLEGE

QUELLES ACTIVITES LEXICALES  
PROPOSER AUX ELEVES  
POUR UNE ETUDE DU VOCABULAIRE  
QUI TIENNE COMPTE  
DES FONCTIONNEMENTS DISCURSIFS

Sous la direction de Sylvie Plane

« Il y aura un jour un livre spécial et très intéressant à écrire  
sur le rôle du mot comme principal perturbateur de la science des mots. »  
Ferdinand de Saussure, Leçons inaugurales, 1891<sup>1</sup>

Ma longue expérience de l'enseignement en collège et en ZEP m'a depuis longtemps convaincue qu'il était préférable de placer les élèves en situation de production pour entrer dans les apprentissages nécessaires à l'acquisition de connaissances métalangagières et de maîtrise de la langue et des discours. Mes premières actions ont été de leur proposer des projets d'écriture, comme la réalisation de journaux scolaires, permettant d'associer lecture et compréhension des textes, ouverture sur le monde et la société et écriture personnelle motivée. Ces activités, si elles permettaient bien de travailler la langue, n'avaient recours qu'indirectement aux savoirs disciplinaires du français et présentaient le défaut de ne pas concerner l'ensemble des élèves. Après un détour de deux ans vers un projet de partenariat Nord-sud avec une classe de 4<sup>ème</sup> puis de 3<sup>ème</sup> technologiques, projet intéressant mais pesant et difficile à gérer, j'ai résolu de m'attacher davantage aux contenus didactiques de ma discipline et j'ai proposé à une classe de 4<sup>ème</sup> la réalisation d'un dictionnaire multi média, projet dont je présenterai plus loin les objectifs, les réussites et les déficiences. Outre sa lourdeur, le projet présentait un important inconvénient : si les mots relevés pour réaliser le dictionnaire étaient bien des mots en contexte, ils apparaissaient coupés de ce contexte et ne constituaient guère qu'un lexique de plus, une liste de mots, certes élaborée par les élèves, mais qui risquait de perpétuer une confusion entre vocables, mots en contexte, et entrées autonomes du lexique. Comment faire entrer les élèves dans une démarche d'activités définitionnelles qui tienne compte des fonctionnements discursifs ? Quelle posture pédagogique adopter pour qu'ils acquièrent du vocabulaire et puissent

---

<sup>1</sup>Ferdinand de Saussure, « Leçons inaugurales de sa chaire genevoise », cité dans la « Préface des éditeurs » *Ecrits de linguistique générale*, NRF, GALLIMARD, 2002.

mettre en pratique ces nouveaux savoirs ? Comment intégrer une authentique réflexion sur la langue à la séquence de français ? Ne sachant quelles réponses apporter à ces questions, consciente de n'avoir pas jusqu'alors amorcé de véritable questionnement pédagogique, j'ai voulu compléter mes connaissances universitaires et didactiques. J'ai trouvé une aide précieuse auprès de Madame Plane qui m'a peu à peu conduit à enrichir ma réflexion et apporté, tout au long de l'année, conseils, direction et soutien pédagogique. J'ai ainsi compris qu'il était préférable de proposer des activités plus modestes, en apparence, autorisant la participation de tous et surtout mieux orientées vers des acquisitions de connaissances et de capacités langagières réelles, et donc probablement plus efficaces pédagogiquement. Les travaux réalisés en 2001/2002 par les élèves de la classe de troisième dont j'avais la charge en font foi : une activité réflexive portant sur le sens des mots en contexte, une activité définitionnelle comme aide à la lecture d'un texte difficile, une activité d'observation et de production de notes lexicales, un support pour la correction de textes argumentatifs. Je voudrais aussi rendre un hommage posthume à Monsieur Sérodes, dont nous regrettons tous la disparition prématurée, grâce à qui j'ai pu m'inscrire en DEA, dans le cadre de la formation proposée conjointement par l'Université Paris XII et l'IUFM de Créteil aux enseignants du second cycle, et qui m'a mise en contact avec sa collègue et amie, Sylvie Plane. En effet, je n'aurais sans doute pas de moi-même entrepris de parfaire ma formation si l'opportunité ne m'en avait pas été offerte et c'est grâce à l'heureuse initiative et aux encouragements de Serge Serodes que j'ai pu, pour ma part, m'y atteler. Je remercie, enfin, les élèves - plus particulièrement ceux de ma classe de troisième - et les collègues du collège Joliot-Curie de Valenton, qui ont bien voulu répondre à mes questions, sans la contribution desquels je n'aurais pu réaliser ce travail.

## 1. LA MAITRISE DE LA LANGUE : DES RECOMMANDATIONS DES I.O. AUX BESOINS CONSTATES

### 1. 1. Les Instructions Officielles

Les dernières Instructions Officielles, dans la continuité de celles qui les ont précédées, réaffirment la primauté de la maîtrise de la langue dans l'enseignement en général :

B.O.E.N. du 07/02/02 : « La maîtrise de la langue orale et écrite constitue l'enjeu central de toute scolarité et au-delà, un élément essentiel de l'exercice de la citoyenneté. Le développement des compétences langagières et linguistiques est un facteur déterminant dans l'élaboration des processus de communication et de conceptualisation. »

B.O.E.N. du 18/04/02 : « La maîtrise de la langue écrite et orale doit continuer à mobiliser les équipes pédagogiques dans tous les enseignements. »

Conférence de presse de Luc Ferry du 23/05/02 : La priorité de l'étude de la langue y est réaffirmée ainsi que la nécessité de « renforcer dans tous les domaines notre dispositif d'évaluation et lutter contre l'illettrisme » d'après le constat que « 20% des enfants présentent des difficultés de lecture et d'écriture », suivi d'une prise de position plus nettement politique et idéologique : « Il serait vain et irresponsable de nier que nous sommes désormais confrontés à un déclin de la maîtrise de la langue. » Nous verrons sans doute prochainement dans quelle mesure cet état d'esprit influera sur les nouvelles recommandations et instructions proposées aux enseignants.

Patrick Borowski, dans le n° 131 du Français aujourd'hui<sup>2</sup> remarque que : « la maîtrise de la langue orale et écrite à l'école élémentaire et la maîtrise des discours au collège sont devenus depuis une décennie les objectifs premiers définis par les Instructions Officielles » mais que « le lexique semble par contre ne pas faire l'objet de tant d'attention. » [...] « Bien que

---

<sup>2</sup> « Construire les compétences lexicales », Patrick Borowski, pages 7 à 18, « Le lexique dans les Instructions Officielles. »

le lexique apparaisse avec la grammaire et l'orthographe sous le titre « outils de la langue », on assiste dans les IO de 1995/1998 à une révision de la hiérarchie des trois sous-matières. Le lexique est désormais considéré parmi ces dernières comme l'outil de la langue devant faire l'objet de la plus grande attention, bien avant la grammaire. » Plus loin : « Si l'enrichissement du vocabulaire n'implique pas de fait une accumulation pure et simple de mots nouveaux, les IO ne dégagent pas pour autant une conception pédagogique claire à même de répondre à cet objectif. » [...] « Les IO de 1995 et de 1999 ne proposent pas à proprement parler dans leur programme d'activités lexicales à conduire en classe. Elles énumèrent par contre une liste de notions et de concepts à aborder aux cours d'activités lectorales, orales, scripturales. » Enfin, « la lecture et la production d'écrits sont envisagés comme des activités au sein desquelles le vocabulaire peut constituer un moment donné de la séquence didactique une dominante. Or, savoir mobiliser les connaissances lexicales pour comprendre un texte est une compétence implicite pour les IO. »

Monique Maquaire<sup>3</sup>, quant à elle, analyse l'évolution de la demande institutionnelle dans les IO depuis la réforme Haby de 1975. Elle constate que cette évolution va de la recherche de l'acquisition de « connaissances » vers celle de « compétences », appelle à développer « les savoir-faire », « privilégie dans les programmes une démarche inductive » sous l'influence « des recherches en psychologie cognitive. » En ce qui concerne la langue, elle remarque qu'en 1985 la suprématie du « bon usage » n'est plus affirmée, qu'il n'est plus question de « déficits » culturel ou langagier mais de « différences ». En 1996, la nécessité de la maîtrise de la langue est évoquée dans « une perspective citoyenne ». « Les nouveaux programmes renvoient aux apports de la linguistique, de l'énonciation, de la pragmatique, de l'analyse des discours, convoqués aussi bien pour

---

<sup>3</sup> Monique Maquaire, « Evolution de la demande institutionnelle », Vers la maîtrise des discours (CRDP de Bretagne, 1998, pages 27 à 45.

l'étude des textes que pour la pratique de la langue à l'écrit et à l'oral. » La norme du « bon français » signalée comme relative n'en est pas moins préconisée pour « sa dimension sociale », « comme légitimation des règles de l'usage le plus courant. ». « La perspective instrumentale » de l'enseignement de la langue y est énoncée. Pour ce qui concerne plus spécifiquement le vocabulaire, il est abordé essentiellement dans la perspective d'une étude sémantique et thématique en 1977. En 1985, « morphologie et relation de sens » font leur apparition dans les programmes, ainsi que les notions nouvelles de « registre de langue, de polysémie et de champ lexical ». On voit bien que les IO tiennent compte de l'évolution des connaissances linguistiques, reprennent les travaux des chercheurs, mais laissent néanmoins l'enseignant démuni quant à la manière d'aborder ces questions essentielles.

Au mieux, le professeur peut-il construire une séquence à dominante lexicale. Le plus souvent, il se contente d'aborder le « vocabulaire difficile » du texte dans une explication en classe ou même d'en faire l'objet d'une recherche individuelle à la maison pour « gagner du temps », ce qui pose bien évidemment le problème du travail non fait et de la vérification de la pertinence des réponses apportées. Quant au métalangage linguistique, il l'aborde, parfois avec mauvaise conscience car il craint de ne plus pratiquer le « décloisonnement », quand il s'agit de faire acquérir les notions nécessaires à la réflexion sur la langue.

## 1. 2. Des représentations des enseignants à celles des élèves

Le n° 124 du Français aujourd'hui, La langue et ses représentations<sup>4</sup>, aborde ce problème. Dans « « Qualité de la langue » et « crise du français » », Jean-Louis Chiss recueille les propos de Jean-Michel Eloy, Jacques-Philippe Saint-Gérand et Jürgen Traban. Pour J.-M. Eloy, « la « crise de la langue » est un thème qui a toujours eu du succès, et dans de nombreuses

---

<sup>4</sup> « Qualité de la langue et crise du français », Le Français aujourd'hui, La langue et ses représentations, pages 13 à 23.

communautés linguistiques. Les « jeunes » ne savent pas s'exprimer, disent les « vieux » depuis Socrate. » Selon J.-P. Saint Gérard, « pour répondre à cette question, il faudrait être assuré d'une claire compréhension de la notion de « crise ». Si l'on s'en tient à la représentation dramatique moderne à laquelle les médias nous ont habitués, la réponse peut être soit positive, soit négative. » Enfin, pour J. Traban, « quelle que soit la situation « objective », il y a « crise » quand un sujet collectif ou individuel ressent une certaine situation comme « critique ». Et comme la communauté linguistique française vit les changements linguistiques et culturels de ce siècle comme une « crise du français », il y a une « crise du français ». »

C'est ce que confirme l'enquête<sup>5</sup> récente que j'ai menée dans mon collège auprès de jeunes et d'adultes, portant sur les représentations que se font les élèves et les professeurs des savoirs et des savoir-faire des élèves en matière de vocabulaire. Elle laisse apparaître en première analyse que les professeurs déplorent « l'appauvrissement » du vocabulaire général et une méconnaissance du vocabulaire de leur spécialité parce que, disent-ils : « les élèves n'apprennent pas leurs leçons », alors qu'ils affirment le réemployer dans des situations analogues pour faciliter son acquisition. Ils s'étonnent des problèmes que posent, dans la lecture des consignes, des mots comme « désigner, citer, nommer » ou encore de la confusion de verbes qui appellent des réponses différentes comme « déterminer et calculer », « énumérer et compter », « schématiser, dessiner, tracer » et enfin regrettent de ne pas pouvoir toujours résoudre les difficultés liées à la polysémie de certains termes, par exemple, le mot « poids » qui en physique est une force, alors que, dans la vie quotidienne, il désigne la masse. Un professeur d'Arts plastiques m'a aussi remis une liste de mots pour « mon dictionnaire », liste relativement importante et qui présente

---

<sup>5</sup> Les questions posées aux professeurs et aux élèves sont reportées en annexe. Je n'ai pas voulu les intégrer au corps du texte pour ne pas l'alourdir. Il m'a été de toute façon difficile d'obtenir des réponses claires et circonstanciées de tous les élèves et de tous les collègues interrogés.

l'avantage de proposer à la fois des termes spécialisés et des termes polysémiques comme « image, support, fond, silhouette, contour, composition... » que je n'ai malheureusement pas eu le temps d'analyser avec mes élèves dans le cadre de ce travail, mais pour lesquels j'envisage une étude ultérieure.

Beaucoup d'élèves, de leur côté, prétendent ne pas rencontrer de difficultés majeures à la lecture des textes et donc ne pas avoir besoin de chercher à acquérir du vocabulaire, ni même d'utiliser le dictionnaire - certains ont reconnu ne pas en posséder. Leur argumentation principale est qu'ils comprennent parce que le professeur explique. D'autres, au contraire, affirment : « C'est trop dur et les professeurs sont sans pitié. Ils ne cherchent pas à savoir pourquoi nous avons des difficultés ». La découverte des « mots difficiles » qu'ils disent avoir retenus est significative. Les mots : « sinéquanone, afroaméricain, phagocytaire, sidérurgie, pitbul, givre, baby boom, sabatique, kenjitsu, potentiel intellectuel, capacité... » en sont quelques exemples et montrent la diversité et la relativité des représentations que se font les élèves de la difficulté. Ces mots sont présentés dans leur orthographe d'origine et confirment la grande hétérogénéité du niveau des élèves.

Ce qui est pour le moins révélateur, c'est que si les enseignants dans une très large majorité se font l'écho de l'idée habituellement répandue que les élèves manquent de vocabulaire, les élèves, de leur côté, soit ne perçoivent pas ce manque, soit en sont troublés au point d'en rendre les enseignants sinon responsables du moins fautifs dans la mesure où ils leur reprochent de stigmatiser leurs difficultés. Il est certain qu'il y a malaise et que ce malaise est très mal vécu de part et d'autre par les principaux protagonistes du système éducatif, les enseignants et les élèves, et que cette situation est difficilement « tenable » pour tous.

### 1. 3. Mise en évidence des difficultés langagières des élèves

Il semble bien évident que la maîtrise de la langue ne soit pas totalement acquise à l'issue du collège en général, a fortiori en ZEP. Mais là encore tout dépend des représentations qu'en ont les enseignants et les élèves. Si les élèves n'ont pas toujours conscience de leurs difficultés langagières, c'est que, comme le souligne Elisabeth Bautier, citée par Anna-Marie Paveau dans « Images de la langue dans les discours scolaires<sup>6</sup> » : « les mots ne semblent être importants que dans la mesure où, pour l'élève, ils traduisent au mieux son expérience, ce qu'il faut en dire. [...] Le langage écrit, comme oral, est fait pour dire le « vrai », ce qui est, ce qui s'est passé. » Le langage dont se servent les jeunes pour communiquer entre eux et même avec les adultes à l'oral est en général efficace et suffisant puisqu'ils parviennent fort bien à se faire comprendre. Il est cependant jugé « pauvre », « insuffisant », « inefficace » par les enseignants, notamment à l'écrit. « Si la langue sert à dire le vrai des choses pour les élèves, il semble qu'elle doive surtout bien le dire pour les enseignants. »<sup>7</sup> J'ai pu mesurer ce décalage à l'occasion d'un devoir écrit donné à mes élèves. Je leur avais demandé de recopier les paroles d'une « chanson engagée » de leur choix et de justifier ce choix dans un paragraphe argumenté. Ils ont réalisé ce travail avec un grand enthousiasme. Certains me l'ont remis avant le délai fixé, ce qui se produit très rarement. Tous, même les élèves en grande difficulté, me l'ont rendu et ont pris la peine de recopier des chansons, le plus souvent des raps, parfois très longues sans rechigner. Ils ont attendu avec une certaine impatience que je leur rende les copies et se sont montrés très déçus de leurs résultats. En effet, les notes que je leur avais attribuées étaient, sur l'ensemble de la classe, très médiocres. Je n'avais pas pris la peine, parce que pour moi cela allait de soi, de leur préciser que ce devoir serait noté, comme d'habitude, tant sur le contenu (ici, la rigueur et la pertinence de

---

<sup>6</sup> La langue et ses représentations, Le Français aujourd'hui, n° 124, p. 53

<sup>7</sup> Anne-Marie Paveau, *ibidem*.

l'argumentation) que sur la forme : la correction syntaxique et la « richesse » lexicale de la langue. Ils ont ainsi confondu, par ma faute, deux types d'écrit : une production personnelle sur quelque chose qui leur tenait à cœur et qui donc, à leurs yeux, devait rester libre de toute contrainte formelle et l'écrit scolaire de type argumentatif, qu'en fin de compte j'attendais. « Ne pas faire cette distinction peut expliquer les difficultés d'évaluation des écrits d'élèves et la difficulté pour ces derniers de passer de la production d'écrits scolairement acceptables à une véritable activité d'écriture. »<sup>8</sup> Les productions le plus généralement attendues des élèves sont des écrits scolaires. On leur demande de produire un récit, une description, une argumentation, dont ils ont plus ou moins bien retenu les critères ; en fait, des types de discours aux difficultés desquels on peut apporter des réponses techniques. On peut leur fournir des méthodes et même, dans une certaine mesure, leur faire acquérir le vocabulaire nécessaire à la réussite de tel ou tel type d'écrit. Cependant, même dans ce cadre restreint, l'enseignant peut juger des difficultés langagières auxquelles sont confrontés les adolescents : des problèmes de syntaxe, d'orthographe lexicale et syntaxique, de choix des mots (la confusion des registres de langue reste fréquente), d'organisation du texte et d'adéquation à sa visée et tout ce que l'enseignant stigmatise comme la marque d'un manque de vocabulaire, alors qu'il est tout à fait possible de produire un texte cohérent, syntaxiquement et lexicalement correct, en n'utilisant qu'un vocabulaire réduit. Nous avons évoqué les difficultés langagières des élèves à travers leurs productions écrites mais celles-ci se retrouvent aussi, bien sûr, à travers des activités de lecture et de compréhension des textes. La difficulté est donc de faire comprendre aux élèves la nécessité de sortir de la relation affective avec l'enseignant et d'adopter une attitude réflexive par rapport à leurs propres productions,

---

<sup>8</sup> Elisabeth Bautier, « Activités d'écriture ou productions d'écrits ? Le point de vue d'un sujet socialement construit », in DFLM, septembre 1995, Les métalangages dans la classe de français.

ce qui est une gageure pour la plupart des jeunes qui ont au collège entre 10 et 16 ans.

## 2. L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE : DES OUTILS ET DES ACTIVITES POUR FAIRE ACQUERIR DU VOCABULAIRE

### 2. 1. En quoi l'apprentissage du lexique est-il important ?

Les IO, nous l'avons vu, insistent sur l'importance de l'apprentissage du lexique même si elles ne précisent guère les modalités de cet apprentissage. Le document d'accompagnement publié par le CNDP, *La maîtrise de la langue au collège*, en 1997 s'adresse à l'ensemble du corps enseignant, parce que, outre son objectif de communication, la langue présente un objectif d'appropriation des connaissances et cela dans toutes les disciplines. « Il y a des difficultés lexicales communes à toutes les disciplines. Néanmoins, certaines de ces difficultés sont plus marquées dans certaines disciplines que dans d'autres. »<sup>9</sup> Il propose ensuite quelques exemples d'hésitations ou de confusions lexicales possibles portant sur le choix des mots : élevage/éducation (SVT), empilage/empilement (technologie), l'emploi des mots de même famille : « en mathématiques, la hauteur n'est pas la qualité de ce qui est haut et la largeur n'est pas la propriété de ce qui est large... », les difficultés liées à la nominalisation à partir d'un terme utilisé dans l'énoncé précédent (permet de devenir ? possibilité d'ascension, Histoire), avant d'évoquer les problèmes syntaxiques.

#### § Aspect cognitif du lexique

C'est ainsi que Jacques David affirme : « Les connaissances lexicales constituent l'une des composantes les plus importantes de l'acquisition du langage, sur tous les versants : en compréhension comme en production, à l'oral comme à l'écrit. »<sup>10</sup> En effet la pensée a besoin des mots pour s'exprimer. Il cite, plus loin dans ce même article, E. Bates qui « distingue

---

<sup>9</sup> *La maîtrise de la langue au collège*, CNDP (1997), page 61

<sup>10</sup> Jacques David, « Le lexique et son acquisition : aspects cognitifs et linguistique », *Le Français aujourd'hui*, n° 131.

quatre étapes dans la composition du lexique produit entre 16 et 30 mois : le stade des éléments sociopragmatiques (ou emphasis : les onomatopées, les interjections, non, au revoir, encore...), le stade de la référence qui comporte une proportion importante de noms (avec l'explosion des 50 premiers mots), le stade de la prédication avec l'apparition des verbes et des adjectifs (au-delà de 100 mots), et le stade de la grammaire qui est lié à la production des mots de fonction comme les prépositions ou les conjonctions (à partir du seuil des 400 mots). » Des écarts entre les enfants sont constatés dans l'acquisition de ce premier langage. Certaines recherches (B. de Boysson-Bardies<sup>11</sup>) montrent que ces variations interindividuelles sont liées aux « styles » d'enfants et aux propriétés des langues utilisées. « Si, chez certains enfants, la majeure partie du lexique est constituée de noms concrets, manifestant en cela un style fondamentalement « référentiel », chez d'autres, en revanche, le style apparaît plutôt « expressif » » (J. David, *ibidem*). Au collège, en plus des 3000 mots courants de base, il semble, selon l'étude d'Alain Lieury<sup>12</sup>, que les enfants ont acquis environ 2500 mots (avec des écarts interindividuels de 1000 à 4000) à l'issue de la classe de 6<sup>ème</sup>, 5500 mots à l'issue de la classe de 5<sup>ème</sup>, avec une explosion à la fin de la 4<sup>ème</sup> et de la 3<sup>ème</sup> où 17000 mots environ sont réellement maîtrisés alors que de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> 24000 mots nouveaux ont été recensés dans les manuels, toutes disciplines confondues.

Pour que ces mots nouveaux soient acquis, il faut qu'ils soient mémorisés. Jean-François Le Ny<sup>13</sup> distingue une mémoire à long terme : « la mémoire sémantique », dont la forme la plus familière de recouvrement est le rappel, « la mémoire épisodique » ou encore « autobiographique », « mémoire des faits », « la mémoire procédurale et l'expertise », où les capacités sont mises en œuvre plutôt qu'elles ne sont

---

<sup>11</sup> B. de Boysson-Bardies, *Comment la parole vient aux enfants*, ODILE JACOB, 1996.

<sup>12</sup> Alain Lieury, « La mémoire », in *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ASF, 1994.

<sup>13</sup> Jean-François Le Ny, article mémoire in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, NATHAN, 1994.

reconnues, et « la mémoire de travail » parfois aussi appelée mémoire à court terme, qui « permet de conserver l'impression d'un stimulus après perception »<sup>14</sup>. Sylvie Plane, dans son séminaire du 04/05/02 à Paris XII, nous a fait prendre conscience de la faiblesse (de 5 à 9 mots) de cette mémoire à court terme en nous soumettant un petit exercice de mémorisation. Nous étions dans la « norme » et avons retenu de 7 à 9 mots sur 15, l'un d'entre nous ayant cependant fait preuve d'une capacité mémorielle supérieure (11 mots me semble-t-il, si ma « mémoire » est bonne). Il semble donc qu'il faille pour que le lexique soit réellement acquis, qu'il soit vu (lu et/ou entendu), rappelé, pratiqué et réutilisé, par conséquent abordé à travers des activités de lecture et d'écriture nombreuses et variées.

### § Le rôle du lexique dans les différentes disciplines

Il est fait appel aux capacités langagières des élèves dans toutes les disciplines, y compris l'Education physique et sportive. Cependant, certaines disciplines posent davantage de problèmes lexicaux que d'autres. Parmi elles, les Sciences et vie de la Terre, la Technologie, les Mathématiques, l'Histoire, le Français se trouvant, quant à lui, à la croisée de toutes. Pour réussir au collège, l'élève doit maîtriser le vocabulaire métacognitif commun à toutes les disciplines (par exemple, les verbes des consignes) en plus du vocabulaire spécialisé de chacune d'elles. On connaît les difficultés que rencontrent généralement les élèves à la lecture des consignes. Sachant, parce que les professeurs de toutes les disciplines insistent sur ce point, qu'il est essentiel de bien comprendre la consigne, les élèves demandent souvent qu'on la leur reformule oralement. Mais cette reformulation ne suffit pas toujours à lever les ambiguïtés. Le document du CNDP, La maîtrise de la langue au collège propose page 110 une gamme d'activités en ce sens : « appairer des consignes et des réponses proposées en vrac, rédiger la consigne correspondant à un énoncé-

---

<sup>14</sup> Séminaire de Sylvie Plane, Paris XII.

réponse donné, confronter plusieurs libellés d'une consigne au texte réponse et les classer de la plus recevable à la moins recevable, (...). » Des verbes comme énumérer, relever, citer, justifier, montrer, par exemple, rencontrés fréquemment dans les consignes demandent à voir leur sens clairement élucidé. Tous les enseignants leur donnent-ils exactement la même signification ? La formulation précise et exacte de la consigne a-t-elle la même rigueur dans toutes les disciplines ? Voici une anecdote amusante sur les problèmes que peut poser la lecture des consignes : le professeur d'Arts plastiques du collège s'est vu remettre le dessin d'une automobile alors qu'il avait demandé à ses élèves de « faire leur autoportrait ». Il m'est à l'inverse arrivé de recevoir d'un élève de sixième un dessin quand j'avais souhaité un « portait » en rédaction. La polysémie de certains mots très utilisés en classe place l'élève dans une situation complexe d'élucidation du sens : qu'est-ce que signifie : « peindre sur le motif » ; « expliquer le motif d'un comportement » ; « relever le motif de telle œuvre musicale, de telle œuvre littéraire » ? Des difficultés du même ordre se retrouvent en raison de la confusion entre homophones lexicaux (comte/conte/compte) ou grammaticaux (et/est). Si les différences entre graphie et phonie, écriture et prononciation, sont fréquemment étudiées en français, notamment en orthographe, le problème de la polysémie de mots d'usage courant est sans doute moins souvent abordé, du moins en FLM et dans le second cycle parce que ces mots sont supposés connus. En réalité, les élèves n'en ont qu'une connaissance passive et des confusions regrettables risquent de perdurer parce qu'ils n'utiliseront pas les outils lexicographiques dont ils disposent pour en affiner leur compréhension. « Or, il y a un lien entre fréquence et polysémie. Les mots en question sont à la fois les plus fréquents, les plus polysémiques et ceux qui donnent le plus de fil à retordre au linguiste. »<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Jacqueline Picoche, « La cohérence des polysèmes, un outil pour débloquent l'enseignement du vocabulaire », Repères n° 8, 1993.

## 2. 2. Des outils lexicographiques au service de l'apprentissage du lexique

### § Qu'est-ce que définir un mot ?

Répondre à la question « qu'est-ce que définir un mot ? » revient à se demander « qu'est-ce qu'un mot ? », « pourquoi définir un mot ? », « comment définir un mot ? ». « Jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, la plupart des linguistes occidentaux s'accordent tacitement à penser que la seule unité significative est le mot : on construit des phrases avec des mots. [...] C'est l'avènement de la linguistique comparative qui a imposé une dissociation du mot en unités significatives plus élémentaires.»<sup>16</sup> Pour Alise Lehmann et Françoise Martin-Berthet<sup>17</sup>, « le mot est l'unité lexicale. L'identité d'un mot est constituée de trois éléments : une forme, un sens et une catégorie grammaticale » alors que Marie-Françoise Mortureux<sup>18</sup> distingue mot, vocable et lexème : « Lexème et vocable sont des unités lexicales à valeur dénomminative. La différence entre ces deux concepts se formule à travers l'opposition entre virtuel et actuel : un vocable est l'actualisation d'un lexème dans un discours. La distinction n'est pas toujours importante, certains propos s'appliquant aussi bien à l'un qu'à l'autre. Dans ce cas, on emploiera pour désigner l'unité lexicale à valeur dénomminative le terme mot, comme le font la plupart des locuteurs non linguistes. » Ainsi, les « entrées » des dictionnaires sont des autonymes qui sont aussi des lexèmes, jamais des vocables. Mais ce que nous explicitons lorsque nous définissons les mots d'un texte ce sont les vocables. Pourquoi définir un mot ? Le plus souvent pour avoir accès à sa signification, son sémantisme, parfois pour étudier son étymologie, son « histoire », sa composition, sa prononciation, ou encore sa catégorie grammaticale ou sa construction syntaxique. Comment définir un mot ? De façon exhaustive, comme le

---

<sup>16</sup> Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Oswald Ducrot, Jean-Marie Schaeffer. Editions du SEUIL, 1972 ; 1995.

<sup>17</sup> Alise Lehmann, Françoise Martin-Berthet, Introduction à la lexicologie, Sémantique et morphologie, NATHAN Université (2000)

<sup>18</sup> Marie-Françoise Mortureux, La lexicologie entre langue et discours, SEDES, 1997.

font plus ou moins bien les dictionnaires, lexiques ou glossaires, ou encore en « discours », ce qui est alors le cas des notes lexicales rédigées pour mettre en évidence un sens particulier, pour expliciter le sens général du texte. Nous disposons pour ce faire d'outils.

#### § Les outils disponibles pour l'apprentissage du lexique : outils traditionnels/outils informatiques

Dictionnaires, glossaires, lexiques, index, sont les outils traditionnels dont nous disposons quand nous avons besoin d'expliquer du vocabulaire, d'informer du sens d'un mot. Ils ont chacun leur spécificité et leur utilité. Les index, tables alphabétiques de sujets traités, de noms cités dans un livre, par mots-clés, par rubriques, accompagnées de références, permettent de retrouver une occurrence, un nom propre, un thème dans le corps d'un texte par ses renvois. Les lexiques sont des dictionnaires succincts d'une science ou d'une technique, d'un domaine spécialisé. Les glossaires donnent l'explication de mots anciens, spéciaux ou mal connus. Les dictionnaires enfin, de langue ou spécialisés, présentent une description plus ou moins exhaustive des mots, leur forme, leur sens, leur catégorie grammaticale, éventuellement leur genre, leur nombre, leur personne, et offrent le plus souvent des exemples d'emplois. Ces outils sont accessibles aux élèves mais ils ne savent pas toujours les utiliser efficacement. Ils ont en général leur équivalent informatique avec quelques différences néanmoins que nous étudierons plus loin. A la différence des dictionnaires, les lexiques peuvent être thématiques, c'est-à-dire ajouter au classement alphabétique habituel des dictionnaires une organisation thématique. Georges Gougenheim, dans *Les Mots Français dans l'histoire et dans la vie* propose une approche thématique du vocabulaire français qui se termine par un index des mots cités. Quelques exemples des thèmes abordés : « l'homme », « la vie sociale », « le monde extérieur », « les activités humaines... », mais on comprend mieux sa démarche si on considère qu'il enseigna le FLE à la Sorbonne et réunit en trois volumes,

les articles publiés dans le Bulletin pédagogique de l'Alliance française, en 1972. A l'inverse de l'activité d'énonciation qui consiste à convertir les lexèmes en vocables, les lexicographes, dans les dictionnaires de langue, convertissent les vocables en lexèmes. « Tout dictionnaire de langue repose en effet sur un corpus de texte qui fournit les emplois en usage des mots à décrire. Aujourd'hui, ce corpus est informatisé et constitue une banque de données. Le plus grand dictionnaire du français actuel, le Trésor de la langue française (TLF) (...) exploite la banque de données appelée Frantext ; celle-ci enregistre pratiquement la totalité de la littérature française moderne (depuis le XIX<sup>e</sup> siècle) ; elle est constamment mise à jour et enrichie par le dépouillement d'ouvrages non littéraires (actuellement environ 20%) et de la presse (en cours). »<sup>19</sup> Les entrées des dictionnaires de langue ramènent à une forme unique les formes fléchies. Cette opération d'abstraction qui convertit les vocables en entrées, elles-mêmes images des lexèmes, s'appelle la lemmatisation. Elle complexifie la consultation du dictionnaire pour les élèves dans la production de notes lexicales.

Mais les linguistes construisent aussi d'autres outils, lexicologiques cette fois : « La description scientifique des lexèmes aboutit à élaborer le lexique, considéré comme la partie de la description linguistique, de la grammaire, consacré aux unités lexicales ; dans le cadre des grammaires génératives récentes, le lexique est un composant de la description d'une langue (de sa grammaire) au même titre que la morphologie et la syntaxe. »<sup>20</sup> Nous pouvons citer à titre d'exemples le micro-dictionnaire qui achève l'ouvrage de Jacqueline Picoche, *Didactique du vocabulaire français*, préfiguration du dictionnaire des mots de haute fréquence, en chantier, ou encore le *Dictionnaire d'analyse des discours*.<sup>21</sup> Les dictionnaires historiques de la langue (dictionnaire ou lexique de l'ancien français par exemple), les

---

<sup>19</sup> Marie-Françoise Mortureux, *La lexicologie entre langue et discours*, SEDES (1997).

<sup>20</sup> Marie-Françoise Mortureux, *ibidem*.

<sup>21</sup> *Dictionnaire d'analyse des discours* de Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau, SEUIL, 2002

dictionnaires étymologiques, les dictionnaires des synonymes sont, quant à eux, des dictionnaires spécialisés dans tel ou tel aspect de l'étude du vocabulaire et ont leur spécificité. Ils peuvent constituer des outils utiles pour les élèves quand le dictionnaire de langue se révèle insuffisant et leur utilisation doit faire également l'objet d'un apprentissage. On pourrait citer pour terminer le dictionnaire philosophique de Voltaire, le dictionnaire des curiosités françaises de Oudin, des dictionnaires de l'argot, des dictionnaires des parlers régionaux...

### § Les dictionnaires électroniques

Tous les dictionnaires « papier » existent ou ont leur équivalent en version électronique. C'est le cas des dictionnaires de langue courants des éditeurs Larousse, Robert, Hachette, etc. J'évoquerai plus loin les possibilités qu'offrent le PRE et l'utilisation qui peut en être faite avec les élèves. Le Littré, le Furetière, La Curne (XIII<sup>e</sup>-XVI<sup>e</sup>) peuvent aussi être consultés en version informatisée. Mais les possibilités ouvertes par l'arrivée de l'informatique sont telles que certaines bases de données lexicales du français n'existent qu'en version électronique. Alain Polguère dans Une base de données lexicales du français et ses applications possibles en didactique<sup>22</sup> présente le projet de DiCo (Dictionnaire de Combinatoire) « qui vise la description formelle et informatisée d'un sous-ensemble important des dérivations sémantiques et des collocations du français. La construction du DiCo est réalisée conjointement par Igor Mel'cuk et le présent auteur, en collaboration avec des étudiants-assistants de recherche de l'Observatoire de Linguistique Sens-Texte (OLST) de l'Université de Montréal. »<sup>23</sup> Dans le même numéro de la revue LIDIL, Mireille Piot<sup>24</sup> décrit le DELA (i.e. Dictionnaire Electronique du LADL<sup>25</sup>) qui propose

---

<sup>22</sup> Alain Polguère, « Une base de données du français et ses applications possibles en didactique », in Enseignement/Apprentissage du lexique, LIDIL n° 21, juin 2000.

<sup>23</sup> Alain Polguère, Ibidem.

<sup>24</sup> Mireille Piot, « Dictionnaires électroniques et « lexiques-grammaires » du français : différents aspects d'une nouvelle approche de la question cruciale du lexique », in Enseignement/Apprentissage du lexique, LIDIL n° 21, juin 2000.

<sup>25</sup> LADL : Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique, Université Stendhal, Grenoble III.

une description exhaustive et systématique de la syntaxe et du lexique du français. Elle montre la spécificité de ces dictionnaires par rapport aux dictionnaires informatisés comme le Robert ou le Trésor de la langue française : « La caractéristique principale de ces dictionnaires informatisés est d'être conçus pour l'utilisateur humain. Au contraire, les dictionnaires électroniques sont conçus pour leur utilisation par la machine. Aussi, les dictionnaires électroniques se différencient des dictionnaires (traditionnels) informatisés par trois spécificités importantes qui imposent une cohérence absolue dans leur élaboration : 1) Ils doivent être aussi complets que possible [...]. 2) Toutes les informations doivent être explicites [...]. 3) Toutes les informations doivent être codées [...]. »<sup>26</sup>

Dans la suite de l'article, Mireille Piot évoque les lexiques-grammaires élaborés antérieurement par le LADL sous l'influence de la grammaire transformationnelle de Z.-S. Harris et N. Chomsky : un lexique-grammaire des verbes, un lexique-grammaire des adjectifs, un lexique-grammaire des adverbes, et le logiciel INTEX, logiciel d'analyse syntaxique. On pourrait aussi ranger parmi ces outils, les logiciels de lexicométrie qui permettent de relever dans un texte toutes les occurrences d'un vocable, d'un sémème, d'un lexème. Pour ma part, je n'ai pas une connaissance directe de ces outils ne les ayant jamais pratiqués, à la fois parce que je n'y ai pas eu accès et parce que mes choix pédagogiques m'ont conduit à préférer les outils courants de manière à montrer aux élèves que les outils simples dont ils disposent leur permettent néanmoins un travail suffisamment approfondi et relativement complet sur la langue. De la même façon, je ne parle pas des nombreux logiciels d'apprentissage du vocabulaire, qui présentent, selon moi, l'inconvénient de nécessiter une utilisation régulière et fréquente de la salle informatique, ce qui n'est pas toujours possible.

---

<sup>26</sup> Mireille Piot, *Ibidem*.

## § Le Petit Robert Electronique (PRE) sur cédérom et les dictionnaires de synonymes incorporés aux traitements de textes

En conclusion de son article « Nouvelles technologies et enseignement du lexique », Fabienne Cusin-Berche<sup>27</sup>, après avoir montré les limites des logiciels destinés à l'acquisition du vocabulaire, à l'appréhension du fonctionnement lexical, parmi ceux pourtant qu'elle a retenu comme étant les plus performants et qui sont reconnus d'intérêt pédagogique par l'institution (produits RIP), écrit :

« En revanche, les dictionnaires disponibles sur cédérom, comme Le Petit Robert (1996, version PC), prouvent de manière plus immédiate l'utilité du support électronique parce qu'il permet une consultation favorisant l'appréhension du système lexical sous toutes ses formes. En effet, hormis l'usage habituel de ce type d'ouvrage (qui contient des renvois analogiques, des exemples d'emplois, etc.), la version électronique permet d'échapper à la nomenclature ordonnée alphabétiquement grâce au moteur de recherche qui offre la possibilité de regrouper l'ensemble des items à partir de multiples critères, par exemple : tous les termes disposant d'une même syllabe graphique ou phonique, ou toutes les unités lexicales empruntées à une même langue en une période donnée, ou encore tous les items attestés depuis une date choisie par le consultant. En outre, les mots dont le rapport phonie/graphie est réputé difficile peuvent être entendus. Ainsi un dictionnaire tel que Le Petit Robert électronique, dont le contenu est analogue à celui de la version papier (seul ajout : les formes conjuguées pour tous les verbes à toutes les personnes), met en exergue les bénéfices technologiques. »

L'auteur, précédemment dans le même article, propose de faire chercher aux élèves tous les mots qui contiennent le préfixe « très productif » re- et de les inciter à chercher les mots qui n'acceptent pas ce préfixe. On voit clairement quel bénéfice tirer de l'utilisation du PRE dans le contexte d'une telle activité. Les GRID<sup>28</sup> de Lettres des différentes académies offrent de nombreux exemples de ce type d'activités lexicales. Celui de l'académie de Créteil contient, entre autres, une séquence pédagogique sur l'utilisation du PRE en cinquième. L'article de François Mangenot et Christine Moulin, « Apprentissages lexicaux et technologies

---

<sup>27</sup> Fabienne Cusin-Berche, « Nouvelles technologies et enseignement du lexique », Le Français aujourd'hui, n° 131, septembre 2000.

<sup>28</sup> Groupe de Réflexion Informatique et Disciplines.

de l'information »<sup>29</sup>, développe de façon très exhaustive le sujet et fournit de nombreux exemples de manipulations possibles. J'en retiens l'essentiel, les applications pédagogiques : « sur le plan orthographique, la recherche par critères facilite les observations sur les morphogrammes lexicaux, [...] sur le plan morphologique, [...] la recherche par critères permet de faire des hypothèses sur le sens d'un mot d'après l'analyse de ses constituants, sur le plan sémantique, la recherche par critères permet de prendre conscience de la relation qui lie hyperonymes et homonymes. [...] »<sup>30</sup> Les correcteurs orthographiques et dictionnaires de synonymes intégrés aux traitements de textes offrent de même de multiples possibilités d'exercices avec les élèves, qu'il me semble indispensable d'initier à l'utilisation de ce type d'outils, parce qu'ils seront probablement amenés à s'en servir dans leur activité professionnelle à venir. Ils doivent apprendre à discerner le mot juste dans une liste proposée et verront rapidement qu'ils ne peuvent laisser le hasard décider pour eux, que ces outils constituent une aide mais requièrent aussi des connaissances solides de la part de l'utilisateur. Là encore, je ne m'étendrai pas sur des exemples d'activités qu'on peut trouver à profusion sur les sites des différents GRID et dans les deux volumes du document publié en 1992 par le Ministère de l'éducation nationale, L'informatique au service de l'enseignement des Lettres (volume 1 et 2).

## 2. 3. Des activités lexicographiques au service de l'apprentissage du lexique : une expérience de dictionnaire multimédia

### § Hypothèses initiales

Quelle place accorder à l'étude du lexique dans l'enseignement décloisonné du français ? Comment aider les élèves à se repérer dans l'utilisation d'un vocabulaire simple mais largement polysémique avec des mots comme « valeur », « fonction », « image », « argument » qui prennent

---

<sup>29</sup> François Mangenot et Christine Moulin, in Enseignement/Apprentissage du lexique, LIDIL, juin 2000.

<sup>30</sup> François Mangenot et Christine Moulin, Apprentissages lexicaux et technologies de l'information, pages 126 à 130.

des acceptions différentes selon les disciplines et dont le sens va de soi pour le professeur spécialiste ? Comment aider les collègues à avancer dans leur programme sans qu'ils soient obligés de revenir sur des termes déjà maintes fois expliqués ? Comment, dans notre discipline, mettre en place une véritable progression par niveau, sans être contraint de reprendre en totalité des notions déjà étudiées et non maîtrisées ? Pour répondre à ces questions, il nous est apparu que les Technologies de l'Information et de la Communication, et plus particulièrement le traitement de texte, pouvaient nous apporter une aide précieuse. C'est ainsi qu'est né, il y a deux ans, le projet de faire réaliser à une classe difficile de quatrième de ZEP le dictionnaire multimédia de la classe. L'objectif principal, dans un premier temps, était de sauvegarder le vocabulaire rencontré tant en français que dans les autres disciplines pour que les élèves de la classe puissent librement le consulter, mettre à jour ou corriger leurs classeurs et qu'ils construisent à partir de ce fonds à l'aide d'un exerciceur (en l'occurrence, Hot Potatoes, logiciel RIP<sup>31</sup> téléchargeable et gratuit) des QCM, tests de closure, mots croisés ou mêlés, phrases mélangées à destination de leurs camarades des autres classes. L'objectif final, était de publier le mini site ainsi réalisé sur le (futur) réseau Intranet du collège ou sur l'Internet. Je tablais sur l'aspect attractif de l'informatique, son rôle stimulant, son interactivité et les possibilités de corrections qu'elle offre pour motiver l'ensemble des élèves et leur faire étudier la langue plus ludiquement.

### § Dispositif et déroulement

Un professeur de science et vie de la terre et le professeur de musique se révélant intéressés par le projet, il devint le cadre des travaux croisés de la classe : une heure hebdomadaire de 17 heures à 18 heures en classe entière, de février à juin, nous fut accordée ; conditions matérielles éminemment difficiles. En début d'année, la consigne de relever, dans

---

<sup>31</sup> Reconnu d'Intérêt Pédagogique.

toutes les disciplines, le vocabulaire difficile ou spécialisé rencontré a été donnée aux élèves. Lorsqu'ils disposaient d'une liste suffisamment conséquente, ils pouvaient librement entrer les mots relevés et leur définition dans le fichier Word 97 prévu à cet effet sur l'ordinateur de la classe de français (ancien, mais sur lequel se trouvent installés le PRE et le Bibliorom de chez Larousse). Il s'agissait de noter un ou des synonymes du mot selon son sens co(n)textuel<sup>32</sup> ou d'en proposer une définition paraphrastique, cela pendant le cours de français même. Cette activité est vite devenue naturelle aux élèves qui se sont acquittés de leur tâche avec une régularité et un sérieux plus ou moins grands selon le moment et les élèves désignés (qui pouvaient être tantôt de bons élèves, rapides, qui avaient terminé l'activité en cours, tantôt des élèves difficiles, peu concentrés ou démotivés qui se trouvaient ainsi « récupérés »). Le travail de saisie s'est poursuivi jusqu'aux vacances de février. Le second semestre a été réservé au travail de classement, d'enrichissement (liens hypertextes vers la classe grammaticale du mot, la définition complète proposée par le PRE, l'explication des mots spécialisés ou difficiles contenus dans les définitions) et à un début de réalisation de jeux interactifs avec « Hot Potatoes ».

### § Bilan et analyse de productions

Travail ambitieux et de longue haleine, le projet, dont l'organisation matérielle s'est faite au second semestre seulement (je me trouvais en stage long TICE au premier trimestre) n'a pu être conduit à son terme et contient de nombreuses lacunes et insuffisances, en particulier le travail d'analyse et de réflexion sur la langue, l'aspect ludique et l'interactivité ayant été privilégiés. Cependant, des points positifs ont pu être relevés :

- L'ordinateur et les outils de langue qu'il propose ont trouvé tout naturellement leur place et leur utilité dans le cours de français.

---

<sup>32</sup> Selon la terminologie de Jean-Michel Adam.

- Quelques élèves ont accompli avec une grande patience (travail souvent répétitif et peu motivant) et un grand sérieux la tâche fastidieuse qui leur était impartie.

- Quelques élèves, habituellement « gênants », ont travaillé sans déranger leurs camarades. Même si leur production n'est pas toujours de qualité, ils auront, au moins, appris à utiliser un traitement de texte et à consulter les dictionnaires électroniques installés (appel direct depuis Word du Petit Robert).

- La classe, considérée comme « difficile », s'est révélée « agréable » aux professeurs impliqués dans le projet.

Peu de choses donc en ce qui concerne le travail sur le vocabulaire relevé et une évaluation difficile des acquisitions lexicales, mais la constitution d'une base de données pouvant être réutilisée et complétée est déjà un atout, la motivation des élèves autour d'un projet commun, une réussite, quand on est conscient des difficultés spécifiques à l'enseignement de la langue en ZEP. Deux erreurs pédagogiques importantes ont été commises. D'une part, un certain manque de rigueur dans les consignes a fait que les élèves les ont interprétées différemment. D'autre part, une mauvaise évaluation du temps nécessaire à la réalisation de la tâche, tant pour l'indispensable mais ingrat travail de correction que pour celui, plus créatif mais difficile, travail de réalisation (liens hypertextes, jeux interactifs). Le projet est donc resté inachevé, ce qui n'est pas sans conséquences pédagogiques. Rigueur, méthode et persévérance étant, entre autres, des qualités dont nous soulignons sans cesse l'importance à nos élèves. Les mots entrés l'ont été de façon plus ou moins aléatoire, en cours de français, en fonction du temps et des disponibilités, la définition étant celle proposée par le professeur, celle trouvée dans le PRE, ou encore, celle cherchée à la maison par les élèves. Dans les autres disciplines, le relevé a été plus ou moins régulier, selon qu'il s'agissait ou non de professeurs impliqués dans le projet ou selon que

le vocabulaire spécialisé ou difficile ait fait l'objet ou non de prise de notes par les élèves pendant le cours ou de recherche à la maison avec ou sans correction collective en classe. Ainsi, les explications orales, pourtant très fréquentes ont-elles été laissées de côté. Le corpus<sup>33</sup> propose 423 entrées (ou autonymes) dont une soixantaine sont redondantes. Environ 362 mots sont ainsi définis. Il s'agit essentiellement de substantifs. On trouve aussi des verbes et des adjectifs, un seul adverbe, une locution adverbiale et un pronom. Les substantifs sont majoritairement représentés (268). Ce sont essentiellement des noms communs simples, mais on rencontre également quelques noms composés (clair-obscur, prud'homme, loup-garou, etc.), des éponymes (fez, panama), des noms propres identifiés, dont le référent existe ou a existé, (Bobtail, Christ, Jacobin etc.), un nom propre créé, dont le référent appartient à la fiction (Goubelin) et n'est identifié que dans le cadre de l'œuvre étudiée. Un pronom (autrui). Un adverbe (opportunément) et une locution adverbiale (à califourchon). Des adjectifs (65) : blême, coriace, godiche, etc. Des verbes (27) : périlcliter, se prosterner, fragmenter, braire, etc. et une locution verbale : reporter aux calendes grecques. On peut facilement distinguer dans le corpus des champs associatifs, dérivationnels, sémantiques, notionnels ou disciplinaires. Les champs disciplinaires ou notionnels sont les plus directement repérables. Les disciplines représentées sont les Mathématiques (bissectrice, médiane, parallèle, etc.), la SVT (asthénosphère, plaque, clavicule, subduction, etc.), l'Histoire/Géographie (Sans-culotte, féodal, despotique, urbanisation, axe de communication, etc.), la Technologie (contacteur, histogramme, voltmètre, service...), la Musique et les Arts plastiques (contrapuntique, tonalité, monocorde, classique, baroque, hypostyle, etc.), le Français, avec des termes littéraires (carnation, cohorte, fébrile, semoncer...) et des termes appartenant au métalangage de la discipline (antithèse, métonymie, injonctif...). Certains, polysémiques, se retrouvent à la croisée de plusieurs disciplines (tonalité, plaque, parallèle, décupler, etc.). Les champs sémantiques : Comme

---

<sup>33</sup> Documents annexes 1

par exemple celui qui signifie « produire ou percevoir un bruit » : grommeler, braire, audible... Les champs dérivationnels (nation/nationaliser ; Dieu/divin ; tonalité/monotone, etc.) permettent de repérer morphèmes/lexèmes, affixes/bases, etc. et d'étudier la dérivation et la composition. Les champs associatifs (lexicaux ou sémantiques) : ainsi, le champ lexical de la religion est très largement présent et cela principalement dans deux disciplines qui sont le Français et l'Histoire (en Français, dans une nouvelle de Maupassant, Conte de Noël, étudiée en classe) : curé, abbé, déchristianiser, fidèle, crédulité, Eucharistie, culte, communion, église, se prosterner, exorciser, croyant, démoniaque, ostensor, etc. On rencontre encore le champ lexical de la magie (sort, sortilège, fée, grimoire), de la couleur... Mais d'autres relations linguistiques peuvent encore être observées : Des relations antonymiques (implicite/explicite), synonymiques (agglutiner/agglomérer), homonymiques (contrée/contrer), paronymiques (bistre/bistouri<sup>34</sup>, entrée attendue si on tient compte de la définition proposée). Il aurait été enfin intéressant de se pencher sur la motivation de mots comme Jacobin, Sans-culotte, godiche (de Godon diminutif de Claude), l'étymologie et la composition de carnation, fratricide, misanthrope, les registres et les niveaux de langue en grande majorité courants ou soutenus (exceptions : godiche, cabochard, qui appartiennent au registre familier mais sont un peu vieillis, ce qui explique que les élèves ne les connaissent pas), les connotations péjoratives ou mélioratives, l'acronymie (modem), l'hyponymie et l'hyperonymie, les emprunts (Te Deum, Botbail, aparté, souk). Les consignes données aux élèves avant la saisie des définitions recommandaient des définitions courtes, contextuelles, synonymiques ou paraphrastiques. Elles n'ont pas fait l'objet de corrections autres qu'orthographiques. Elles sont de types synonymiques, morphologiques, logiques, suffisantes ou insuffisantes, selon la terminologie de Françoise Martin-Berthet<sup>35</sup>. Quelques

---

<sup>34</sup> La confusion s'explique difficilement, bistouri se trouvant, selon l'ordre alphabétique, avant bistre dans le dictionnaire.

<sup>35</sup> Françoise Martin-Berthet, « Définitions d'enfants : étude de cas », in Repères n° 8 (1993).

exemples : définitions synonymiques (Despotique=Tyrannique ; Agglomérer=Réunir.) ; définitions morphologiques (Acte = Chacune des grandes divisions d'une pièce de théâtre ; Aïeul =C'est une grand-mère ou un grand-père.) ; définitions logiques (Bobtail = Chien de berger ; Braire = Pousser un cri.) ; ces définitions peuvent être suffisantes ou hyperspécifiques (1) Agglomérer = Réunir. 2) Agglomérer = Unir en un bloc cohérent (diverses matières à l'état de fragments ou de poudre)) ou hypospécifiques (Calibre = Valeur maximale que celui-ci (?) peut mesurer ; Aperté = Le personnage s'adresse au public.) L'analyse, certes très incomplète mais se voulant néanmoins méthodique, du corpus montre qu'il offre un large éventail de possibilités, si l'on veut mener une étude raisonnée de la langue à partir de mots connus des élèves ou tout du moins rencontrés par eux dans l'ensemble des disciplines au cours d'un semestre. J'ai récemment pris connaissance, Madame M.-E. Plagnol me l'ayant signalée dans son séminaire, de l'analyse de Brigitte Marin-Porta<sup>36</sup> (IUFM de Créteil) d'un projet tout à fait similaire mais bien mieux préparé, réalisé au collège Claude Debussy d'Aulnay-sous-Bois avec deux classes de sixième et qui montre que les objectifs de départ sont tout à fait identiques :

« Deux classes de sixième ont participé à une expérimentation visant à la maîtrise de la langue dans toutes ses formulations et toutes ses applications, en commençant par son unité sémantique minimale, le mot. [...] Les objectifs visés concernent plusieurs champs d'application très divers. En priorité, face au comportement négatif d'un nombre non négligeable d'élèves, il était nécessaire de rompre la situation d'échec scolaire, de susciter un intérêt réel pour le travail effectué en classe en le présentant d'une façon plus motivante, afin de socialiser des éléments réfractaires.

De plus, il nous a paru important de créer une unité et une cohérence discursives permettant d'inclure toutes les disciplines abordées au collège dans une perspective de continuité et de complémentarité. »<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> Brigitte Marin-Porta, Activités lexicales au collège : apprendre en créant son dictionnaire, à la découverte des mots, Enseignement/Apprentissage du lexique LIDIL, n° 21, juin 2000

<sup>37</sup> Brigitte Marin-Porta, Ibidem.

### 3. L'APPRENTISSAGE DE FONCTIONNEMENTS LEXICAUX : UTILISER L'INFORMATIQUE POUR METTRE L'ÉLÈVE EN POSITION DE RECHERCHE

#### 3. 1. Apprendre du lexique ou apprendre des fonctionnements lexicaux ?

Si on compare ce qui est dit de l'apprentissage du lexique dans les programmes de sixième et de troisième<sup>38</sup>, on constate, outre des ambiguïtés dans l'emploi des termes lexique et vocabulaire, qu'il y est envisagé une sorte de progression allant de l'acquisition de vocabulaire à l'étude des relations lexicales ou comme le souligne Sandrine Reboul-Touré<sup>39</sup> : « comme la volonté de faire un lien entre une approche traditionnelle, l'étude du vocabulaire, et une approche plus innovante prenant en considération une organisation du lexique... » Il est, en effet, encore nécessaire de faire apprendre au collège du vocabulaire puisque « les enseignants constatent que beaucoup d'élèves ont de graves lacunes de vocabulaire ce qui constitue un véritable handicap dans toutes les disciplines. »<sup>40</sup> Nous avons d'ailleurs vu précédemment qu'au cours de cette période, de la sixième à la troisième, les enfants ont rencontré 24000 mots nouveaux et en ont retenu au mieux, la moitié.<sup>41</sup> Jacqueline Picoche, même si elle s'interroge : « mis à part le vocabulaire propre à certaines disciplines, les acquisitions de mots nouveaux, pour un enfant ou un étranger, ne se font-elles pas majoritairement au hasard des conversations, des spectacles et des lectures, même guidées et complétées par la recherche dans le dictionnaire des « mots difficiles ? » n'en affirme pas moins qu' « il est tout à fait possible d'enseigner systématiquement sinon

---

<sup>38</sup> Programme pour la classe de 6<sup>ème</sup> : « Lexique : enrichissement du vocabulaire : en particulier du temps, de l'espace, des sensations. » Programme pour la classe de 3<sup>ème</sup> : Vocabulaire : « Comme pour la cinquième et la quatrième, l'étude du vocabulaire est envisagée selon différents niveaux d'analyse en allant de l'organisation du lexique aux relations entre lexique et discours. »

<sup>39</sup> Sandrine-Reboul-Touré, L'enseignement du lexique au collège : des textes officiels aux manuels scolaires, Le Français aujourd'hui, n° 131, juin 2000.

<sup>40</sup> Elisabeth Calaque, « Enseignement et apprentissage du vocabulaire, Hypothèses de travail et propositions didactiques », LIDIL, n° 21, Enseignement/Apprentissage du lexique, juin 2000.

<sup>41</sup> Alain Lieury, « La mémoire », La pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui, ESF, 1994

la totalité du lexique d'une langue, par définition ouvert, du moins un large vocabulaire usuel. »<sup>42</sup> C'est la raison pour laquelle elle recommande l'usage de tables de fréquence en particulier pour l'étude des polysèmes, plus nombreux dans le vocabulaire courant et intéressants à aborder d'un point de vue interdisciplinaire. Cependant, ce sont plutôt les mots « rares » ou « recherchés » qui posent problème aux élèves dans la lecture et la compréhension des textes, ainsi que le vocabulaire spécialisé des disciplines. Par ailleurs si on parle d'apprentissage systématique et organisé du vocabulaire, il faut aussi parler en termes d'efficacité. Bandura<sup>43</sup> énonce quatre types de processus médiateurs de l'apprentissage : cognitif, motivationnel, affectif et sélectif. Et il n'est pas très motivant pour des élèves d'apprendre par cœur des listes de mots, qu'ils ont peu de chance de retenir sans l'apport d'une dimension motivationnelle ou affective. Il semblerait qu'il faille à la fois apprendre du lexique et apprendre des fonctionnements lexicaux, qu'il s'agit de deux démarches différentes mais complémentaires et que le travail sur les fonctionnements lexicaux soit une étape nécessaire dans l'apprentissage du lexique. « L'apprentissage des mots (compréhension, mémorisation) constitue l'objectif le plus immédiat, voire le plus urgent dans les différentes matières des programmes scolaires. Les enseignants constatent cependant que, pour un certain nombre d'élèves, cette démarche implique davantage la mémorisation d'éléments que la construction d'un système lexical qui permettrait une véritable maîtrise de l'usage du lexique. Pour atteindre cet objectif, peut-être est-il nécessaire de faire un détour par des activités qui ne visent pas prioritairement l'acquisition de mots mais plutôt une éducation au langage à travers les mots. »<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> Jacqueline Picoche, *Didactique du vocabulaire français*, Introduction.

<sup>43</sup> A. Bandura, *Self-Efficacy : The Exercise of Control*, (1997) cité par Alice Henderson, « Les réactions face aux mots inconnus en L2 », in *LIDIL*, juin 2000.

<sup>44</sup> Elizabeth Calaque, « Enseignement et apprentissage du vocabulaire », page 29, *Ibidem*.

## § Lexique ou vocabulaire ?

Bien des confusions sont faites dans l'usage de ces deux mots et l'on a vu plus haut que les IO, elles-mêmes, génèrent parfois des ambiguïtés. Pour Alise Lehmann et Françoise Martin-Berthet<sup>45</sup>, « l'ensemble des mots d'une langue constitue son lexique. Cet ensemble se sépare en sous-ensembles, selon un certain nombre de variables ; il n'est pas clos, et ses contours ne sont pas fixés de manière absolue. » Pour Josette Rey-Debove<sup>46</sup> : « Il y a trois définitions du lexique, orientées soit sur le choix entre le morphème et le mot (la plus haute des unités codées qui n'est pas une phrase), soit sur le rejet des unités de classe fermée dites « grammaticales » qu'on oppose aux unités de classe ouverte dites « lexicales » ; à savoir : 1) ensemble des morphèmes (libres et liés) ; 2) ensemble des mots ; 3) ensemble des unités de classe ouverte (morphèmes et mots ou mots seulement). » Elle distingue, en outre, dans son « Lexique » final, le lexique commun (intersection de tous les mots des idiolectes pour une langue donnée à un moment donné) du lexique total (réunion de tous les mots des idiolectes pour une langue donnée à un moment donné). Quant à Jacqueline Picoche, elle différencie le lexique « l'ensemble des mots qu'une langue met à la disposition des locuteurs » du vocabulaire « l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances données ».<sup>47</sup> Ainsi, quand nous enseignons le lexique à nos élèves, nous le faisons à travers l'étude de vocabulaires (vocabulaire du ou de texte(s), vocabulaire d'une discipline ou métalangage disciplinaire, vocabulaire transversal des disciplines ou vocabulaire commun interdisciplinaire.) L'élève a son « vocabulaire » propre ou idiolecte (la « langue » d'une personne) comme tout un chacun. Le linguiste travaille sur un lexique intermédiaire, le lexique commun étant

---

<sup>45</sup> Alise Lehmann et Françoise Martin-Berthet, Introduction à la lexicologie. Sémantique et morphologie, NATHAN UNIVERSITE, juin 2000.

<sup>46</sup> Josette Rey-Debove, La linguistique du signe, Une approche sémiotique du langage, ARMAND COLIN, 1998.

<sup>47</sup> Jacqueline Picoche, *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*, NATHAN, 1992, cité par Patrick Borowski, in *Le Français aujourd'hui*, n° 131.

trop pauvre et le lexique total (en réalité virtuel) étant trop riche et peu connu. Le lexique, en tant que discipline, est une composante de la grammaire mais ne peut être étudié dans sa totalité en tant que tel. En revanche, on peut étudier ses règles de fonctionnement à travers des activités lexicales partant de l'étude de vocabulaires particuliers, idiolecte d'un auteur par exemple.

#### § De la définition lexicographique aux fonctionnements autonomiques

« Mot », « vocable », « lexème », « autonome », sont des termes qui appartiennent soit au métalangage de la linguistique soit au lexique courant et qui peuvent prêter à confusion. Le vocable est l'utilisation d'un lexème en discours, le lexème est l'unité lexicale de la langue, un signe (signifiant+signifié) caractérisé par sa valeur dénomminative ; l'autonome, une « image » du mot lui permettant de se désigner lui-même, le mot, recouvrant dans le langage courant toutes ces acceptions. Ainsi, lorsqu'on demande à des élèves de relever les « mots difficiles » d'un texte pour établir des notes lexicales, par exemple, on leur demande en fait de réaliser une opération plus complexe qu'il n'y paraît, puisqu'ils vont transformer un vocable (mot en discours) en autonome, après en avoir le plus souvent découvert ou vérifié la signification, c'est-à-dire après en avoir retrouvé l'entrée (autre autonome) dans le dictionnaire qui, par convention, présente les mots sous leur forme la plus générale : au singulier pour les noms, à l'infinitif pour les verbes, au masculin singulier pour les adjectifs. Ils doivent donc opérer des abstractions (opérations de lemmatisation) qui semblent naturelles et simples aux enseignants, alors qu'elles sont en réalité complexes pour l'élève et que le professeur ne pense pas toujours à les verbaliser. Ce sont ces problèmes que Josette Rey-Debove essaie de résoudre en proposant le Robert des jeunes<sup>48</sup>, dictionnaire de langue destiné aux enfants de 8 à 11 ans : « Il existe donc deux types d'ambiguïtés liées au

---

<sup>48</sup> Josette Rey-Debove, « Le contournement du métalangage dans les dictionnaires pour enfants : translation, monstration, neutralisation », *Repères* n° 8.

métalangage : métalangage et autonymes en langage tertiaire, pour les mots métalinguistiques, pour les autonymes du premier (délocaliser et le mot délocaliser) ; ces mots sont homomorphes deux à deux. Tout le lexique est doublé d'homomorphes non codés, pour ne parler que des mots, unité la plus simple. »<sup>49</sup> Les jeunes de collège utilisent des outils plus classiques - pour ma part, je préfère les mettre en présence de « vrais » dictionnaires - et donc plus difficiles d'accès<sup>50</sup>, contenant des abréviations, et des symboles, accroissant encore la complexité de lecture. L'élève qui propose comme synonyme du nom expédient le verbe envoyer a cru bien faire. Il a assimilé le fait que les verbes ne sont pas présentés dans le dictionnaire sous leurs formes fléchies, cependant il n'a pas cherché à vérifier si l'autonyme expédient ne s'y trouvait pas. De même l'adjectif insidieuse qui peut être une entrée autonymique correcte pour les notes lexicales ne peut être défini par l'adjectif trompeur qui est pourtant l'entrée autonymique exacte du dictionnaire. Si le mot comme entrée peut être source de difficultés pour l'élève, il en va de même pour le mot dans l'exemple : « L'exemple forgé (comme la citation) est une séquence autonome dans la lecture métalinguistique normale de l'article ; dans cet énoncé globalement autonome, le mot illustré a son usage normal, comme on souhaite le montrer dans l'apprentissage du lexique. L'article de dictionnaire contient structurellement deux discours inverses : phrase non autonome parlant d'un autonome, l'entrée, et phrase autonome, l'exemple, montrant l'entrée non autonome. »<sup>51</sup> On peut, et cela est fait fréquemment, proposer aux élèves des activités d'observation et de décomposition d'un article de dictionnaire, mais plusieurs problèmes se posent alors. Les articles ne sont pas toujours codés ni présentés de la même façon : il y a des variantes d'un éditeur à l'autre, et même d'un dictionnaire à l'autre, les versions informatisées présentant des différences de mise en pages. Il me semble

---

<sup>49</sup> Josette Rey-Debove, *Ibidem*.

<sup>50</sup> Même si les dictionnaires pour enfants contiennent encore bien des ambiguïtés que Josette Rey-Debove tente d'éliminer dans *Robert des jeunes*.

<sup>51</sup> Josette Rey-Debove, *Ibidem*.

donc préférable de placer l'élève en position de recherche dans le cadre de la classe et d'intervenir au moment où la difficulté survient.

### § Apprentissage et posture de l'élève

Jean-François Le Ny, dans l'article « Mémoire », du Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (1994) décrit le rôle de ce qu'il appelle la mémoire procédurale : « il s'agit d'ensembles de capacités qui sont mises en œuvre, plutôt qu'elles ne sont rappelées ou reconnues. » Plus loin, il évoque « des structures de mémoire d'un type voisin (...) étudiées sous le nom d'expertise. [...] Elles reposent sur un vaste ensemble mal défini non seulement de connaissances systématiques et structurées, mais aussi de souvenir d'événements vécus occasionnels, recalibrés, fusionnés et intégrés, dont le rappel précis et clair est souvent impossible – ce qu'on appelle l' « expérience ». »<sup>52</sup> Il semble bien que la mémorisation de connaissances ne suffise pas à l'acquisition de savoirs, qu'un entraînement systématique à l'aide d'exercices d'application permet d'acquérir des automatismes dans les savoir-faire, mais que, pour que ces savoir-faire soient intégrés, intériorisés et deviennent opérationnels, il soit en outre nécessaire de placer les élèves en situation d'expertise. C'est dans ce sens qu'allaient les interventions de Sylvie Plane, d'Elisabeth Nonnon et de Marie-Jeanne Brondeau<sup>53</sup> à la 6<sup>ème</sup> Biennale de l'éducation et de la formation, le 04/07/02, interventions regroupées sous le titre général de : « Des élèves en situation d'experts, ou changement de postures et apprentissage. » L'élève se trouve placé en position active d'apprentissage, position « rentable » à plusieurs titres : parce qu'interviennent de nouveaux paramètres dans le processus de mémorisation, dont le paramètre affectif qui joue un rôle non négligeable, parce que l'élève actif cesse d'être un élève « perturbateur », parce que l'enseignant, maître d'œuvre et guide de l'activité, peut intervenir ponctuellement et parfois ainsi découvrir des

---

<sup>52</sup> Jean-François Le Ny, *La mémoire procédurale et l'expertise*, in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*.

<sup>53</sup> Sylvie Plane, INRP, Elisabeth Nonnon, IUFM de Lille, Théodile, Marie-Jeanne Brondeau, INRP.

difficultés nouvelles qu'il n'avait pas, dans un premier temps, mesurées. C'est encore dans ce sens que va Elizabeth Calaque lorsqu'elle écrit : « Beaucoup d'activités lexicales, y compris celles qui sont orientées vers une réflexion métalinguistique, peuvent avoir un caractère ludique, à condition que l'on favorise l'initiative personnelle, l'échange et l'émulation dans le groupe. Il s'agit de susciter et d'entretenir ainsi l'interaction entre pensée, langage et action, qui est essentielle à l'apprentissage. Dans l'action, le sujet construit par essais et erreurs successifs les relations entre les objets concrets ou abstraits. Par ce moyen, il peut tester la validité d'une hypothèse, selon qu'il réussit ou échoue à suivre le schéma d'action proposé par l'activité à laquelle il participe. »<sup>54</sup> Les activités lexicales que j'ai proposées, en 2001/2002, à mes élèves de troisième, sous l'impulsion de Sylvie Plane, se proposent de placer les apprenants en situation d'expertise.

3. 2. Devenir attentif aux fonctionnements lexicaux en contexte : la reformulation et la définition, autour de deux activités

1° Reformulation paraphrastique ou synonymique : les mots changés

#### § Dispositif et consignes

Au mois de novembre, alors que les élèves ont déjà travaillé sur l'énonciation et la valeur des temps, à partir de la nouvelle étudiée en lecture suivie, *Le chat noir* d'Edgar Poe, d'un groupement de textes sur la guerre de 14-18, de courts extraits de récits autobiographiques, d'articles de presse, et produit un récit avec changement de point de vue : du récit à la première personne à la relation d'un fait divers, je consacre quelques minutes d'une séance à constituer des binômes aléatoires, (chaque élève et son voisin de table, les élèves ayant été placés en début d'année par ordre alphabétique) et leur annonce que nous nous rendrons au cours suivant en

---

<sup>54</sup> Elizabeth Calaque, *Enseignement et apprentissage du vocabulaire*, LIDIL, juin 2000, page 28.

salle informatique pour saisir des textes. Je charge chaque groupe de lire et de choisir un texte parmi les trois dont je leur ai imposé la lecture. Pendant la séance en salle informatique, ils auront à leur disposition leur classeur de français contenant les photocopies des textes étudiés en classe, leur manuel (Parcours méthodique<sup>55</sup>), le traitement de texte : Wordperfect, des dictionnaires « papier » en nombre suffisant : le micro Robert. Au jour fixé, nous nous rendons en salle informatique et les binômes formés s'installent librement devant un ordinateur, presque tous les postes étant équipés de Wordperfect. Je donne alors aux élèves les consignes suivantes : « Saisissez dans un premier temps le texte que vous avez choisi et qui ne doit pas excéder une dizaine de lignes. N'oubliez pas d'indiquer ses références et de l'enregistrer sous vos deux prénoms. Ouvrez un nouveau document dans lequel vous aurez reproduit le texte par copier/coller. Enregistrez-le sous un autre titre, par exemple Lise-Fatoumata2. Dans ce nouveau document, choisissez trois mots à remplacer par des synonymes ou une expression explicative. Vous pouvez ou non utiliser le dictionnaire. Enregistrez les transformations apportées au texte. Reprenez le premier document, soulignez les mots transformés, enregistrez-le. » Tous les élèves n'ayant pas la même pratique du traitement de texte, je dois alors répondre aux multiples appels au secours et j'aide au coup par coup les élèves en difficultés, tantôt pour trouver le synonyme qui convient, tantôt pour indiquer les fonctions informatiques nécessaires pour accomplir la tâche, tantôt pour réparer les dégâts (texte perdu ou non visible, etc.), tantôt pour montrer comment utiliser le correcteur orthographique intégré ou chercher dans le dictionnaire. Trois séances ont été nécessaires pour venir à bout de l'ensemble de ce travail. Au second trimestre, au retour des vacances de Noël, je remets les textes transformés aux élèves. J'ai regroupé leur travail et changé la police et la mise en page, pour voir si chacun reconnaîtra son texte. Tous les textes n'ont pu être récupérés, soit à cause d'erreurs lors de l'enregistrement, soit parce que quelques élèves n'ont pas eu le temps d'opérer les

---

<sup>55</sup> Parcours méthodiques, Français 3<sup>e</sup>, HACHETTE EDUCATION, 1999.

transformations. Je leur demande dans un premier temps de repérer les mots changés en laissant de côté leur propre texte, puis devant la difficulté évidente, je leur distribue un nouveau document dans lequel les mots changés sont surlignés avec la consigne de retrouver les mots du texte d'origine. Certains élèves tentent de sortir leur classeur ou leur livre pour retrouver les textes d'origine. Je dois alors leur expliquer que cela serait sans intérêt de tricher et que le travail ne sera de toute façon pas noté. Les élèves commencent le travail, très peu parviennent à le faire en totalité. Lorsque les plus rapides ont terminé, je propose une correction collective. Elle permet d'entamer une discussion sur les choix opérés, deux élèves prennent des notes au cours de la discussion et me les remettent à la fin de la séance.

#### § Analyse des choix des élèves

1<sup>ère</sup> constatation : les mots choisis sont toujours des mots lexicaux, ils appartiennent à l'une des classes grammaticales suivantes : nom, adjectif ou participe passé, verbe.

2<sup>ème</sup> constatation : les mots choisis sont toujours remplacés par des synonymes, le plus souvent, ceux trouvés dans le dictionnaire.

3<sup>ème</sup> constatation : un seul exemple de dysfonctionnement morpho-sémantique : le cas de « satinée », remplaçant veloutant.

Peu d'erreurs donc, et par conséquent peu de remarques à faire sur la structure syntaxique des phrases contenant les mots changés. La postposition de l'adjectif « abondant » remplaçant « grand » s'est faite naturellement sans poser de problèmes aux élèves. La discussion n'a pu porter, en général, que sur la pertinence des choix sémantiques. Cela s'explique sans doute, d'une part, par l'attitude des élèves qui ont l'habitude de travailler en vue d'une évaluation chiffrée et qui mettent en place toutes sortes de stratégies pour éviter la « faute », d'autre part par une pratique d'enseignement à la fois directive et attentive aux élèves en

situation d'échec scolaire auxquels j'apporte une aide constante en leur fournissant des indices jusqu'à ce qu'ils trouvent une réponse satisfaisante.

### § Quelques exemples de propositions d'élèves

Remarques générales formulées par les élèves sur l'exercice : « Nous avons pensé que certains mots n'étaient pas corrects, qu'il y avait des fautes d'orthographe, ce qui nous surprenait, qu'il y avait des mots familiers alors que les textes étaient composés majoritairement de mots soutenus. »

Texte 1 : « Bousiller » pour « gaspiller », aucune proposition pour « étique » car le mot était inconnu, « joyeuse » ne semblait pas convenir mais aucune proposition. « Je buvais tes paroles » proposition de remplacement de « paroles » par « idées ». Remarques : confusion des registres de langue, méconnaissance des collocations ou des expressions stéréotypées.

Texte 3 : Mots relevés par les élèves : « minute », « quelquefois », « voltigeait ». Leurs propositions : « moment », « quelques fois », « volait ». Les mots changés n'ont pas été repérés. Remarques : « minute » et « voltigeait » leur semblent familiers parce que souvent utilisés à l'oral. « Quelquefois » leur a semblé être une faute d'orthographe par méconnaissance des homophones grammaticaux et confusion entre l'adverbe et le groupe nominal..

Texte 5 : Une seule proposition de changement « pas » à la place de « point ». Le sens passif de « satinée », alors que « satinant », actif, aurait convenu, n'a choqué personne. Proposition pour « volets » : « fenêtres » ; pour « foulard » : « écharpe ». Les mots « auvents » et « fichu » leur étaient inconnus. Déstabilisés par ce type d'exercice auquel ils ne sont pas habitués, les élèves au moment de sa reprise ne se souvenaient que du fait qu'ils étaient allés saisir des textes sur l'ordinateur. Après la correction collective, ils ont noté une courte synthèse dans leur classeur de français : deux mots ne sont généralement pas des synonymes exacts, le synonyme d'un mot appartient obligatoirement à la même classe grammaticale que le mot d'origine, les

participes peuvent être de sens actif ou de sens passif, au sens dénoté d'un mot s'ajoute généralement un sens connoté.

### § Différents types de reformulation

La synonymie de phrase ou paraphrase n'entre pas, pour l'instant, dans le cadre de notre étude. Aucun exemple dans le document 1 (les mots changés), un seul exemple dans le document 2 (élaboration de notes lexicales<sup>56</sup>) : Sa grosse nuque tondu ras : veut dire qu'il a les cheveux courts comme les militaires. L'entrée est un groupe nominal étendu dans lequel, seul l'adjectif ras posait en réalité problème. La définition qui en est donnée est une paraphrase explicative<sup>57</sup>, en fait une transcription écrite de l'explication orale donnée en classe. Pour des raisons évidentes d'économie spatiale (gain de place), les définitions écrites dans les notes lexicales sont généralement plus brèves que les explications orales, naturellement plus paraphrastiques. La synonymie de mot, en général approchante est aussi appelée parasynonymie. La différenciation des synonymes se fait sur plusieurs plans : syntaxique, sémantique, pragmatique.

La différenciation syntaxique : La synonymie est contextuelle ou partielle. Elle permet d'étudier l'emploi des mots en discours. Un verbe intransitif n'est ainsi pas substituable à un verbe transitif dans une phrase où le complément d'objet direct apparaît, sans transformation préalable. Le cas ne s'est pas présenté dans la première activité à laquelle les élèves ont été soumis. Ils ont cependant spontanément déplacé l'adjectif dans : « à seaux d'eau abondants » pour « à grands seaux d'eau » ou changé intuitivement le déterminant dans « ce chat » pour « l'animal ». On pourrait, pour leur faire prendre conscience de ce phénomène, revenir sur l'exercice et leur demander de dresser, à l'aide d'un dictionnaire de synonymes (ou des synonymes proposés par le traitement de texte), la liste des mots sémantiquement substituables aux mots changés et de vérifier si ces mots

---

<sup>56</sup> Documents annexes page 14.

<sup>57</sup> Catherine Fuchs dans Paraphrase et énonciation (ORPHRYS, 1994) distingue la reformulation explicative de la reformulation imitative.

« fonctionnent » dans le contexte. Par exemple, le Robert poche des synonymes propose pour « s'absenter » : « I. Neutre (donc seulement dénotatif) : s'éloigner, partir, quitter, se retirer, sortir ». Peut-on dire indifféremment : « Elle s'éloigna une minute, partit une minute, quitta une minute, se retira une minute, s'éloigna une minute » ? On peut alors demander aux élèves de chercher l'intrus dans la liste proposée et retrouver ainsi, l'intérêt de la méthode des champs actanciels de Jacqueline Picoche<sup>58</sup> qui permet de tenir compte de la construction syntaxique du verbe dans la phrase et de mettre en place la notion de transitivité (transitivité/intransitivité, transitivité directe/indirecte.).

La différentiation sémantique : Les différences entre les sémèmes des synonymes portent sur les sèmes spécifiques<sup>59</sup>. Elle est pertinente pour s'assurer de l'acquisition du vocabulaire. Elle est mise en évidence par l'analyse sémique (ou componentielle). Ainsi, le couple de synonymes : « foulard/fichu » dont le petit Robert électronique donne les définitions suivantes :

**foulard, n. m.**

• 1747; p.-ê. provenç. foulat « foulé », drap léger d'été

1♦ Éttoffe de soie ou de soie et coton très légère.

2♦ Cour. Pièce d'étoffe (en foulard, etc.) que l'on porte autour du cou ou en pointe sur la tête. ⇒ écharpe, 1. fichu. *Foulard carré.* ⇒ bandana, carré, châle. *Foulard islamique*, dont certaines femmes musulmanes se recouvrent la tête. ⇒ aussi tchador, 1. voile.

◇ Coiffure faite d'un mouchoir noué autour de la tête. ⇒ madras.

**fichu, n. m.**

• 1669; probabl't de 2. fichu « mis à la hâte »

♦ Pièce d'étoffe dont les femmes se couvrent la tête, la gorge et les épaules.

⇒ carré, châle, mantille, pointe.

<sup>58</sup> Jacqueline Picoche, Didactique du vocabulaire français, La méthode des champs actanciels (1996).

<sup>59</sup> Sème : trait différentiel de contenu. Sémème : ensemble de sèmes caractérisant un mot ou une acception. Alise Lehmann et Françoise Martin-Berthet distinguent deux démarches dans l'analyse sémique : la démarche onomasiologique qui consiste à partir d'une notion commune et à voir comment elle se réalise dans différents signifiants et une démarche sémasiologique, celle de Greimas (Sémantique structurale page 40-50) qui, à l'inverse, envisage la relation signifiant ? signifié.

Ces synonymes peuvent s'analyser ainsi :

	hyperonyme	Sème 2	Sème 3	Sème 4
	genre	matière	fonction	utilisateur
Foulard	Etoffe	Non précisé	Couvrir	Non précisé
Fichu	Etoffe	Soie ou coton	Couvrir la tête, la gorge, les épaules	Les femmes

On remarquera que la collocation « foulard islamique » est un synonyme quasi absolu de « fichu » puisqu'elle présente les mêmes sèmes. On pourrait donc voir dans « foulard » le synonyme récent de « fichu » et dans « fichu » la forme vieillie de « foulard ». La remplacement de fichu par foulard se justifie pleinement de ce fait, si l'on considère le contexte : « ... elle n'avait point de fichu, on voyait sur ses épaules nues de petites gouttes de sueur. »

Si on fait le même travail pour le couple « volets/ auvents », on s'aperçoit que le choix du mot « volets » par les élèves se justifie de la même manière par le contexte : « (...) les auvents étaient fermés. Par les fentes du bois, le soleil allongeait sur les pavés de grandes rais minces, (...) ». En effet, Littré donne pour « auvent » : « Petit toit en saillie pour garantir de la pluie » et ajoute que « certains l'emploient à tort pour persienne », ce qui semble bien être le cas de Flaubert, non bien sûr par ignorance du mot persienne, mais peut-être pour la puissance évocatrice du mot auvent ou parce qu'il s'agit d'un régionalisme normand – ce qui reste à vérifier - plus adéquat dans ce contexte. De même, le couple « magasin/boutique » : le petit Robert date l'apparition du mot magasin dans la langue de 1880 et le donne comme synonyme exact de boutique. Il propose les mêmes synonymes, plus un pour magasin : échoppe, commerce (+ fonds). Il semble, alors, que le mot boutique convienne mieux pour des raisons de variations diachroniques, surtout si l'on pense que le XIX<sup>e</sup> siècle voit la naissance des « grands magasins », phénomène urbain et moderne, et que le mot magasin aurait évoqué la société parisienne plutôt que la société provinciale traditionnelle et passéiste décrite par Flaubert dans *Un cœur simple*.

La différenciation pragmatique : Lorsque les mots synonymes ont le même sens dénotatif, ils diffèrent par leur composante pragmatique ou signifié connotatif. On distingue des variations diachroniques (magasin/boutique), des variations géographiques (foulard/madras), des variations liées au registre de langue, dites diastratiques, (s'absenter/partir), des variations liées à l'opposition langue spécialisée/langue commune, (tranchée/cavité) à propos d'un texte dont le thème est la première guerre mondiale, des différences de connotations péjoratives ou mélioratives : « étalée/écroulée » ; enfants/chérubins », pour ne donner que quelques exemples.

2° Définir un mot en contexte : Un général dans la bibliothèque

La nouvelle d'Italo Calvino, Un général dans la bibliothèque, a été distribuée aux élèves avant les vacances avec la consigne de la lire pour la rentrée, dans le but d'introduire un groupement de textes sur l'argumentation et de mettre en évidence la notion d'argumentation implicite et d'ironie. A la rentrée de janvier, les élèves disent n'avoir rien compris au texte. Je le relis en classe et pose à l'oral quelques questions pour m'assurer que la compréhension générale est désormais acquise, j'éclaire, toujours oralement, le sens de certains mots inconnus des élèves. Je leur demande ensuite de produire des notes lexicales pour que des élèves de quatrième puissent comprendre le texte (le libellé exact de la consigne se trouve sur le récapitulatif du travail des élèves proposé en annexe). A l'issue d'une séance de cinquante minutes, j'obtiens dix-neuf copies - quelques élèves ne m'ont pas remis leur travail, soit qu'ils n'en aient pas été satisfaits, soit qu'ils ne l'aient pas fait - mais aucune copie ne rend compte de l'ensemble des difficultés lexicales du texte. Cependant, le regroupement du travail de chacun a permis de constituer un assez large corpus. Distribué aux élèves, ce corpus fait l'objet d'un questionnement, je leur donne la consigne de surligner les définitions qui ne leur semblent pas convenir,

après quoi, nous entamons une correction collective que nous ne pourrions mener à son terme (de « analphabète » à « ferré »).

### § Relevé et classement des erreurs

Seuls deux mots sont définis sans erreur : « analphabète » et « exhaustif ». On rencontre un certain nombre de définitions hypospécifiques : « courtaud : court ; petit ; qui n'est pas grand » ou encore « Etat-major : dirigeant de l'armée », « héroïque : qui vient de héros ». D'autres sont fautives en raison de la confusion entre deux paronymes : « ronflé » / « renflé ». Dans tous les cas, seul le premier sens, c'est-à-dire le sens propre de « échalas », a été retenu. Pour « mulet » le dictionnaire présente le sens retenu par les élèves, « poisson comestible », en deuxième entrée. Tous n'ont gardé que ce sens bien qu'il soit absurde dans le contexte donné : « Puis arriva une équipe de soldats qui campèrent dans l'ancienne cour, avec leur mulets, des bottes de foin, des tentes, des cuisines... », (parce que la définition est plus courte que celle de « mulet : animal hybride... » ?). Autre confusion entre homonymes pour « décrépi (décrépit) : qui est dans une extrême déchéance physique à cause de son grand âge », « croulant : personne âgée ou d'âge mûr » et « ferré : garni de fer ». « Codex » est présenté dans le sens spécifique de « recueil de formules de médicaments » et non dans son sens élargi, qui n'apparaît pas dans les micro Robert mis à la disposition des élèves. Le Bibliorom, auquel les élèves n'avaient pas ce jour-là accès en propose un troisième sens : « Livre formé de pages reliées apparu au IV<sup>e</sup> s et qui supprime le volumen, ou rouleau. » On relève des définitions erronées, antonymique comme : « ferré : pas assez savant sur la question » (?) ou homonymique comme : « expédient : envoyer » par confusion phonie/graphie <sup>60</sup>avec le verbe « expédier » conjugué au présent de l'indicatif. Des erreurs du même type : « illustre (adj.) : dessine (v.) » ou « logistique (adj.) : ensemble (n.) des activités intéressant le ravitaillement, l'entretien, le transport et l'évacuation des armées » révèlent la confusion entre le nom et le verbe, l'adjectif et le nom. Cependant, la plupart des erreurs sont dues à

---

<sup>60</sup> Ces deux mots sont homographes et non homophones.

des problèmes liés à l'orthographe (le son [ʔ] : confusion entre participe passé et verbe du premier groupe à l'infinitif), ou à la non maîtrise du nombre : « erronées : qui contient des erreurs », du genre : « insidieuse : trompeur », à l'absence d'interrogation sur la nature des mots : « croulant », « logistique » : adjectif ou nom ?)

### § L'analyse des erreurs

Ce ne sont pas obligatoirement les mots les plus difficiles qui font l'objet d'erreurs : « analphabète » et « exhaustif » n'ont pas posé de problèmes, ni même « codex », si l'on considère que le bon outil n'était pas disponible. Tous les élèves ont proposé des définitions courtes parce qu'ils ont l'habitude de noter brièvement le vocabulaire difficile des textes lus en classe, quitte à donner des mots relevés des définitions insuffisantes. Ils n'ont pas toujours su discerner le sens adapté au contexte (cf. « échalas », « mulet »). Ils ont plutôt retenu le sens premier, à savoir le sens propre, concret. Certaines erreurs semblent dues à une confusion entre définition et exemple mal compris. Pour ce qui concerne la définition de « ferré » citée plus haut, la confusion vient probablement du fait que le mot apparaissait dans une phrase négative, à titre d'exemple, ceci est à vérifier. Il semble cependant que la plupart des erreurs soient dues à des confusions phonétiques, à des lacunes d'ordre morphologique ou orthographique que des exercices de remédiation ciblés peuvent combler. Certains mots, que je considérais comme mal connus des élèves, n'ont pas été relevés par eux. En annexe, un tableau comparatif<sup>61</sup> permet de visualiser les écarts entre le travail des élèves et les attentes de l'enseignant. L'analyse du corpus proposé par le document 2 montre qu'on y rencontre toutes les sortes de définitions recensées par Alise Lehmann et Marie-Françoise Berthet dans *Introduction à la lexicologie, Sémantique et morphologie*<sup>62</sup> :

---

<sup>61</sup> Documents annexes 2, page 15

<sup>62</sup> Alise Lehmann et Marie-Françoise Berthet dans *Introduction à la lexicologie, Sémantique et morphologie*, Lettres Sup, NATHAN UNIVERSITE.

La définition par inclusion (ou définition logique, hyperonymique) construite sur le modèle aristotélicien, est celle des dictionnaires. Elle définit d'abord le genre puis les différences qui le séparent des autres espèces appartenant au même genre.

Sentinelle 1 : soldat placé pour alerter la garde, contrôler les entrées, protéger un lieu public.

Sentinelle 2 : soldat qui a la charge de faire le guet devant un lieu occupé par l'armée.

La définition morphosémantique : Elle concerne les mots dérivés et composés, est fréquente dans les dictionnaires, mais peut être insuffisante dans la production de notes lexicales.

Décrépir : dégarnir du crépi.

Héroïque : qui vient de héros.

Presbyte : personne atteinte de presbytie. Définition cependant complétée par l'élève qui, percevant un manque, ajoute entre parenthèses : « opposé à myope ».

La définition par synonyme ou antonyme : Elle est la plus utilisée par les élèves car elle permet de définir un mot brièvement. Elle peut être la mieux adaptée à la production de notes lexicales mais a ses limites qui sont que, d'une part, il n'existe pas de synonyme parfait en dehors des doublets qui eux-mêmes présentent des différences pragmatiques de registres de langue, et que, d'autre part, elle implique que l'utilisation du synonyme ou de l'antonyme ne pose pas de problème syntaxique lors de son utilisation en contexte. Elle peut s'avérer insuffisante, si le synonyme proposé est l'hyperonyme.

Echalas : perche

Vivres : nourriture

La définition métalinguistique : Introduite par une locution verbale du type « se dit de », « sert à » ou par un incluant métalinguistique comme préposition, surnom, elle n'est jamais substituable au mot défini. Ce type de définition n'a pas été proposé par les élèves dans l'exercice des « mots changés », il est présenté de manière fautive dans : « prestige : n. m., (pouvoir de celui qui) impose le respect ou l'admiration », la définition niant la classe grammaticale préalablement énoncée. Ce type de définition concerne les mots grammaticaux au contenu sémantique trop faible. Elle aurait convenu à parbleu : « parbleu : interj. • 1540 ; euphém. pour

pardieu. Jurement atténué pour exprimer l'assentiment, l'évidence. pardi. » (PRE) qui n'a pas été retenu par les élèves. Sinon, elle est inutile, ce qui justifie qu'on n'y ait pas eu recours.

Le tableau ci-dessous propose quelques exemples de définitions produites par les élèves et le contexte dans lequel les mots ont été relevés :

Entrées, définitions, mots en contexte

Entrée	Définition	Contexte
Analphabète	Qui ne sait ni lire ni écrire	« Le soldat Tommasone lisait à haute voix à l'un de ses camarades <b>analphabète</b> , et celui-ci donnait son avis. »
Exhaustif	Complet	« Il transmet l'ordre de conclure l'enquête au plus vite et de présenter un rapport <b>exhaustif</b> . »
Tome	Gros livre ; un gros livre	« Qui refermait furieusement un <b>tome</b> en disant : »
Courtaud	Court ; petit ; qui n'est pas grand	« Le général descendit de cheval, <b>courtaud</b> et trapu, bombant le torse, sa grosse nuque tondu ras... »
Etat-major	Dirigeant de l'armée	« <b>L'état-major</b> de Pandurie se réunit pour faire le point sur la situation. »
Héroïque	Qui vient du mot héros	« ...le peuple exalté en tant que victime <b>héroïque</b> de guerres et de politiques erronées. »
Bombant	D'une forme ronflé*	« Le général descendit de cheval, courtaud et trapu, <b>bombant</b> le torse, sa grosse nuque tondu ras... »
Echalas	Perche ; pieu en bois qu'on enfonce dans le sol au pied d'un arbuste	« quatre <b>échalas</b> , des lieutenants descendirent de voiture, »
Mulet	Poisson comestible appelé aussi muge	« Puis arriva une équipe de soldats qui campèrent dans l'ancienne cour, avec leurs <b>mulets</b> , des bottes de foin, des tentes, des cuisines... »
Décrépi	Qui est dans une extrême déchéance physique à cause de son grand âge ; en mauvais état ; usé ; moisi, vieux	« Cette bibliothèque se trouvait dans un ancien palais, (...) <b>décrépi</b> et croulant, »
Croulant	Des murs croulants ; personne âgée ou d'âge mûr ; tombe	« Cette bibliothèque se trouvait dans un ancien palais, (...) <b>décrépi</b> et <b>croulant</b> , »
Ferré	Calé, fort ; très bon ; très savant, instruit ; garni de fer	« ...en matière de bibliographie, aucun d'eux n'était très <b>ferré</b> . »
Codex	Recueil de médicaments	« ...la nouvelle qu'un mulet (...) avait mangé un <b>codex</b> de Cicéron. »
Expédient	envoyer	« C'était un <b>expédient</b> pour que l'on pût mener l'enquête en grand secret. »

Illustre	dessine	« En Pandurie, une nation illustre, »
Logistique	Conforme aux règles ; ensemble des activités intéressant le ravitaillement, l'entretien, le transport des armées.	« Le général Fedina s'occupa tout d'abord de l'organisation logistique, »
Erronées	Qui contient des erreurs	« ...le peuple exalté en tant que victime héroïque de guerres et de politiques erronées. »
Insidieuse	Qui a le caractère d'un piège ; trompeur ; trompeuse	« La forêt des livres (...) semblait devenir de plus en plus enchevêtrée et insidieuse. »

Celui-ci offre une synthèse des types de définition :

### Définitions, exemples

Type de définition	Exemple
Définition logique (hyperonymique) Aussi appelée définition aristotélicienne, c'est celle des dictionnaires	Sentinelle 1 : Soldat placé pour alerter la garde, contrôler les entrées, protéger un lieu public Sentinelle 2 : Soldat qui a la charge de faire le guet devant un lieu occupé par l'armée
Définition morphosémantique Egalement celle des dictionnaires, elle est souvent insuffisante	Décrépir : dégarnir du crépi Héroïque : qui vient de héros Presbyte : personne atteinte de presbytie (opposé à myope)
Définition par synonyme ou antonyme Fréquente et utile pour les notes lexicales, elle peut s'avérer insuffisante	Echalas : perche ; Courtaud : (qui n'est) pas grand Vivres : nourriture Prestige : gloire
Définition métalinguistique Introduite par une locution verbale ou un incluant métalinguistique	Parbleu : interjection, euphémisme pour pardieu

Le dernier tableau présente une analyse des principales erreurs<sup>63</sup> :

Mots relevés	Définitions correctes	Définitions erronées	Types d'erreurs
Alphabète (1)	X		
Bibliographie (2)		XX	Définition hypo spécifique

<sup>63</sup> Les croix représentent les réponses données.

Bombant (1)		X	Confusion de paronymes
Chevauchées (5)	XXX	XX	Confusion de synonymes
Chevauchées radieuses (2)	X	X	Définition hypo spécifique
Cicéron (1)	Non défini		Non défini
Codex (2)		XX	Sens spécifique
Courtaud (7)	XX	XXXXX	Définition hypo spécifique
Croulant (3)		XXX	Confusion entre homonymes
Décrépi (8)	XX	X XXXX X	Homonyme ; hypo spécifique
Destin glorieux (1)		X	Définition hypo spécifique
Echalas (6)		XXXXXX	Confusion entre homonymes
Emmitouflés (3)	XX	X	Confusion verbe/participe
Enchevêtrée (2)		XX	Classe grammaticale ; synonyme
Erronées (1)		X	Erreur de nombre
Etat major (1)		X	Définition hypo spécifique
Exhaustif (1)	X		
Expédient (2)	X	X	Confusion entre homonymes
Ferré (11)	XXXXXXXX	XXXX	homonyme/antonyme
Feutre (1)		X	Erreur de syntaxe
Grevé (5)		XXXXX	Classe/paronymes
Héroïque (1)		X	Définition hypo spécifique
Hiérarchique (1)		X	Confusion définition/exemple
Idéaux (1)		X	Nombre ; classe grammaticale
Illustre (1)		X	Confusion adjectif/verbe
Inouï (1)	X		
Insidieuse (3)	XX	X	Erreur de genre
Jaillir (1)	X		
Logistique (2)	X	X	Confusion adjectif/nom
Mulet (2)		XX	Confusion entre homonymes
Nation illustre (1)		X	Définition hypo spécifique
Pandurie (3)	X	XX	Ecoute (défini oralement)
Pandurien (3)	XX	X	Ne correspond pas à l'entrée
Partiellement (1)		X	Définition hypo spécifique
Passe-montagne (1)	X		
Perplexe (2)	XX		
Presbyte (3)	XX	X	Définition hypo spécifique
Prestige (4)	X	XXX	Définition hypo spécifique
Prestige militaire (3)		XXX	Définition hypo spécifique
Puniques (1)		X	Syntaxe
Radiophonique (1)		X	Définition hypo spécifique
Relaté (4)		XXX	Genre ; participe/infinif
Sa grosse nuque tondu ras (1)	X		

Scrupuleuse (2)		XX	Genre ; exemple
Souricière (1)	Non défini		Non défini
Tome (3)	XXX		
Trapu (5)	XXXX	X	Accord de l'adjectif
Vivres (1)		X	Définition hypo spécifique

### 3. 3. Acquérir une maîtrise en matière lexicale (ou lexicographique ?)

#### § Etude du paratexte : observation et production de notes lexicales

Le « jeu » des substitutions et le travail de production de notes lexicales comme aide à la lecture d'un texte difficile achevés, il m'a semblé que je devais faire prendre conscience aux élèves des aides dont ils disposent habituellement à l'intérieur ou à l'extérieur du texte, dans le texte et le paratexte<sup>64</sup>, parce que je m'étais aperçu, suite à la lecture d'un article de presse faisant la critique d'un film que nous avons vu, qu'ils ne savaient pas expliquer des mots dont la signification leur était pourtant fournie.<sup>65</sup> Je leur ai donc remis des photocopies de documents divers, articles de presse, pages de manuels scolaires ou dépliants publicitaires, j'ai réparti le travail dans la classe, de manière à ce que chaque groupe n'ait pas plus de deux ou trois documents à traiter et leur ai demandé de relever les différentes annotations et de les classer dans un tableau préconstruit.

Nous avons vu que les notes pouvaient être lexicales ou référentielles, intra ou extra textuelles, marginales ou de bas de page, qu'une information, une explication pouvaient être données entre parenthèses, tirets ou guillemets, que les sigles (ou les acronymes) pouvaient être donnés puis explicités ou à l'inverse utilisés sous leur forme complète puis présentés dans leur version tronquée. La correction collective faite en classe m'a permis d'élaborer le document suivant :

<sup>64</sup> L'ensemble des marques (titres, intertitres, dédicaces, préfaces, notes, etc.) à fonction pragmatique qui accompagnent le texte proprement dit (Genette, 1987).

<sup>65</sup> Voir en annexe l'article sur le film « Bronx-Barbès » d'Eliane de Latour et le questionnaire remis aux élèves.

Doc	Supports	Formes de discours	Types d'annotations
1	Dépliant publicitaire	Explicatif Argumentatif	Astérisque renvoyant à une note en petits caractères sur les limitations de l'offre
2	Préface de « La légende arthurienne »	Explicatif	Parenthèses : références bibliographiques Tirets : justification de l'emploi d'un mot
3	Extrait d'un manuel de français	Discursif : monologue d'Alceste	Notes de bas de pages pour expliquer le vocabulaire
4	Extrait d'un manuel de français	Narratif	Notes de bas de page pour donner des références culturelles
5	Extrait d'un manuel de français	Narratif	Notes marginales pour expliquer le vocabulaire ou apporter des références culturelles
7	Extrait de manuel de SES	Explicatif	Guillemets pour introduire des citations, parenthèses explicatives Crochets pour signaler une coupe dans le texte Note de fin de texte qui renvoie à un autre document
8	Manuel de physique-chimie	Explicatif	Parenthèses pour apporter des précisions, donner des explications
9	Extrait d'un recueil de nouvelles	Narratif	Dans le texte, tirets : supplément d'informations Hors texte, notes de bas de page explicatives, contenant elles-mêmes des parenthèses
10	Article de presse	Explicatif Argumentatif	Parenthèses pour apporter des suppléments d'informations Guillemets pour introduire des citations
12	Essai sur l'étude de la langue	Explicatif	Notes de bas de page pour développer une explication ou donner une référence bibliographique
13	Extrait de manuel de français : lexique	Explicatif	Parenthèses pour préciser le genre des mots, expliquer un mot, donner une référence Guillemets pour introduire une citation Italique pour donner un exemple
14	Article de presse	Explicatif Argumentatif	Tirets + guillemets : allusion culturelle et citation
15	Article de presse	Explicatif Argumentatif	Parenthèses qui donnent les sigles

16	Manuel de français	Explicatif Argumentatif	Parenthèses pour signaler des coupes Parenthèses pour apporter des informations complémentaires Guillemets, italique pour signaler un emploi particulier Asterisque pour signaler à l'élève que le mot est à chercher dans le dictionnaire Notes marginales pour expliquer le vocabulaire, donner des définitions supplémentaires
----	--------------------	----------------------------	---

### § Quel type de notes, à quel emplacement ?

Nous avons constaté que les notes marginales ou de bas de page sont absentes des journaux. On peut y trouver, en revanche, à la fin d'un article, des notes référentielles, voire explicatives. Les notes lexicales sont très abondantes dans les manuels scolaires, tout spécialement dans les manuels de français, à la suite des textes. Elles sont alors marginales ou de bas de page, selon le choix de l'éditeur. Certaines explications, informations, définitions sont moins immédiatement repérables dans la mesure où elles ne sont pas mises en évidence par une ponctuation ou une typographie particulière, mais simplement placées entre virgules dans le corps du texte même. Les élèves ont aussi découvert avec amusement qu'un astérisque dans un dépliant publicitaire renvoyait à une note de bas de page, restreignant les conditions d'utilisation et imprimée dans un corps de caractère si réduit qu'elle était pratiquement illisible. Pour vérifier les acquis et passer de la phase observation à la phase production, j'ai distribué aux élèves trois textes<sup>66</sup> à dominante argumentative dans lesquels j'avais supprimé les notes lexicales, leur demandant d'en créer de nouvelles de manière à rendre les textes accessibles à des élèves de quatrième. Ils devaient aussi préciser pour chacun d'eux, quels types de notes leur semblaient préférables et à quel endroit il serait judicieux de les placer. Ce travail a donné d'assez bons résultats, bien que quelques élèves se soient trouvés démunis face à un exercice auquel ils n'étaient pas habitués. Peu ambitieuse et insuffisamment développée, la séquence

<sup>66</sup> Il s'agit d'un article des cahiers du cinéma, d'un extrait de la postface au Dernier jour d'un condamné, d'un extrait de l'Assommoir. Ces documents sont donnés en annexe.

didactique aura cependant, je l'espère, permis aux élèves d'apprendre à mieux « lire » les textes et leur paratexte, à être davantage attentifs à la ponctuation, à la typographie, et à la mise en page. Quelques extraits de copies d'élèves donnés en annexe<sup>67</sup> montrent que les élèves disent vouloir placer les notes lexicales à la suite du texte – ce qui est normal puisque c'est l'emplacement le plus usuel des manuels de français. On y remarque qu'ils ont le plus souvent appris à isoler dans la définition du dictionnaire le sens que le mot prend dans le contexte donné, intégré la nécessité d'opérer des lemmatisations, appris aussi à définir plus efficacement, par exemple en proposant un synonyme de la même classe grammaticale que l'entrée autonome, une paraphrase explicative syntaxiquement correcte. Il y demeure néanmoins un assez grand nombre de fautes d'orthographe.

### 3. 4. Réinvestir dans la production d'écrits les apprentissages lexicaux

#### § Apports de la recherche en génétique des textes

Dans le glossaire que nous a remis Maguy Sillam à son séminaire : « Manuscrits des écrivains », le mot *genèse* est ainsi défini : « l'histoire de la naissance et du devenir écrit d'une œuvre, à partir de ses premières traces écrites jusqu'à sa dernière forme attestée ». Si la recherche en didactique s'intéresse depuis quelques années à la génétique des textes d'écrivains, à leurs brouillons, c'est parce que bien sûr, elle est éminemment riche d'enseignements sur la manière dont s'organise la pensée, la priorité accordée par tel ou tel scripteur au fond, à la forme, au choix des mots, à l'énoncé, au rythme de la période, etc., ce qui nous aide à mieux appréhender l'œuvre littéraire, mais aussi en raison de tout ce qu'elle peut apporter à l'élaboration d'une méthode d'aide à la correction de leurs devoirs par les élèves, même si le brouillon d'élève a une spécificité : l'absence de destinataire. Je n'ai pas, comme cela aurait été également

---

<sup>67</sup> Documents annexes 3 : Quelques extraits de copies d'élèves non retenues pour l'analyse, page 29.

souhaitable, présenté à mes élèves de brouillons d'écrivains, mais j'ai plutôt choisi de partir de la réflexion engagée par Josette Rey-Debove<sup>68</sup> pour leur proposer des choix de corrections, leur montrant ainsi le large éventail de reformulations paraphrastiques possibles pour parvenir à construire un énoncé cohérent et efficace, tant sur le plan syntaxique que lexical. Les reformulations ainsi offertes sont des reformulations imitatives qui supposent une interprétation, que l'on préjugera exacte, du texte source.<sup>69</sup>

### § Ecriture d'un paragraphe argumentatif

Qu'est-ce qu'argumenter ? Pourquoi argumenter ? Comment argumenter ? J'avais résolu d'amener mes élèves à répondre à ces questions dans le cadre d'une séquence didactique à dominante argumentative, autour de la poésie engagée. Après l'étude en classe de *Melancholia* de Victor Hugo et de *Courage* de Paul Eluard, j'avais ainsi prévu un exercice, que je me proposais d'évaluer à l'oral comme à l'écrit, de production de texte argumentatif qui consistait à « chercher une chanson engagée, distribuer le texte ou la faire écouter à la classe, l'expliquer, justifier son choix », mais que j'ai dû renoncer à évaluer à l'oral. Pour gagner du temps, en effet, et pouvoir traiter les autres points du programme non encore étudiés, j'ai demandé aux élèves de recopier les paroles d'une chanson engagée qu'ils appréciaient, de la présenter, de définir les caractéristiques de son engagement, et de justifier leur choix. J'ai retenu de ce travail six extraits de copies d'élèves<sup>70</sup> mettant en œuvre la production de textes argumentatifs, c'est-à-dire la justification des choix des chansons. Il s'agit d'élèves d'un niveau faible ou moyen, reflétant bien les réelles difficultés de l'ensemble de la classe et montrant que l'écrit n'est souvent pour eux qu'une transcription du langage parlé. Les textes sont scannés de façon à

---

<sup>68</sup> Josette Rey-Debove, *La linguistique du signe*, ARMAND COLIN, 1998.

<sup>69</sup> Voir « Reformulation explicative et reformulation imitative », in Catherine Fuchs, *Paraphrase et énonciation*, ORPHRYS, 1994.

<sup>70</sup> Ces six extraits sont donnés en annexe. Il est utile de s'y reporter pour en comprendre le commentaire.

mieux juger de l'état réel des copies, des problèmes d'orthographe et de ponctuation, mais aussi parce que certains, bien qu'il s'agisse de textes qui devraient être en principe achevés contiennent des ratures ou des traces d'effacement et de réécriture. C'est le cas des textes 1, 2, 3, 5<sup>71</sup>. Ces traces et ratures nous permettent de voir que 3 élèves sur 6 ont procédé à des corrections spatiales linéaires<sup>72</sup> qui conservent concrètement l'énonciation et permettent une lecture vers l'arrière du décodeur/lecteur (c'est le cas des copies 1, 3, 5) et que Chressie (copie 2<sup>73</sup>) a, dans un second temps, fait usage de l'effaceur, les différences dans le grisé et la taille des caractères en faisant foi. Sa copie, cas exceptionnel ici, présente aussi des mots inachevés (parce qu'elle s'est contentée d'employer des abréviations ? parce qu'elle a oublié de réécrire le mot complet après effacement partiel ?) Il demeure aussi une trace d'effacement dans la copie de Nicolas. Le fait que la citation « Crois-en mon expérience » de la copie de Romina apparaisse en gras s'explique par le changement de couleur - du rouge au bleu - façon pour l'élève de la mettre en évidence.

Ainsi, et je reprends ici la terminologie de Josette Rey-Debove au chapitre 6 de *La linguistique du signe* : « Pour une lecture de la rature<sup>74</sup> », bien que les élèves aient été sensés produire des phénotextes, textes achevés, et non des génotextes, des brouillons, il reste dans ces copies des traces de leur génétique. Ce ne sont pas des brouillons et cependant on peut les considérer comme tels dans la mesure où il est probable que les élèves n'en aient pas écrits au préalable, ayant l'habitude, pour aller au plus vite, d'escamoter cette étape. L'analyse que je me propose de faire portant, dans un premier temps, non sur le fond mais sur la forme, non sur le contenu mais sur l'expression, on supposera que « lors de l'encodage, l'énonciateur possède un projet précis de contenu à exprimer et

---

<sup>71</sup> Documents annexes : typologie des corrections, pages 21 à 23

<sup>72</sup> Josette Rey-Debove, in *La linguistique du signe, Une approche sémiotique du langage*, ARMAND COLIN, 1998,

<sup>73</sup> Documents annexes page 21.

<sup>74</sup> Josette Rey-Debove, *Ibidem*.

communiquer, les problèmes ne surgissant qu'au niveau des procédures linguistiques susceptibles de le réaliser. » (Ibidem). Le projet commun de contenu étant de produire un texte argumentatif pour justifier un choix, on supposera que les élèves ont bien tous le même projet et sont conscients de la situation d'énonciation : texte à la première personne, discours ancré dans la situation d'énonciation, destiné à être évalué et donc lu et apprécié par le professeur – ce qui n'a pas posé de problèmes et est toujours le cas dans l'ensemble des copies.

#### § Du génotexte au phénotexte : propositions de corrections

Les textes produits apparaissent à l'évidence comme des textes souvent syntaxiquement incorrects ou faisant appel à un vocabulaire imprécis ou répétitif. Josette Rey-Debove, de la page 75 à la page 81 de l'ouvrage précédemment cité, propose quatre niveaux d'analyse du génotexte : le niveau psychologique qui se rapporte au champ de l'expérience entraînant un choix, le niveau de la désignation, champ et choix de la désignation, le niveau du contenu, champ et choix du contenu, le niveau de l'expression, champ et choix de l'expression. « A chaque niveau abordé nous aurons un choix et un champ, le champ étant un paradigme déterminé par le choix précédent dans lequel s'exerce le choix suivant. Le paradigme d'une unité de niveau A est reversé dans l'axe syntagmatique, et le choix exercé par rature dans ce paradigme définit l'unité de niveau B inférieur. Pour l'énonciateur, le paradigme n'est pas donné en extension ; les éléments du paradigme sont l'objet d'une recherche qui reste ouverte (...). » Le problème qui se pose ici est que les choix de l'énonciateur sont en partie déterminés par la consigne et donc lui sont extérieurs, d'une part, et que c'est le décodeur/lecteur qui va, d'autre part, proposer un nouvel encodage, cette fois-ci ouvert et donc de nouveaux champs, pour permettre au premier énonciateur, à savoir l'élève, d'opérer de nouveaux choix en vue de produire, en guise de correction, un énoncé lexicalement, sémantiquement, morphologiquement et syntaxiquement cohérent.

Je vais retenir trois textes pour l'analyse et la proposition de réécriture, choisis en fonction non de leur qualité mais pour l'intérêt qu'ils présentent en termes de typologie des erreurs. Les fautes d'orthographe en ont été éliminées, à l'exception de celles portant sur l'homonymie et qui peuvent laisser des doutes sur la validité de mon interprétation.

### Texte 1

- a) J'ai choisi cette chanson qui dénonce le racisme, la pauvreté et l'inégalité.
- b) J'ai choisi cette chanson parce qu'elle me fait un peu penser à la vie de tous les jours en ce moment, enfin dans certains pays où malheureusement le racisme et victimes de quelques personnes ou encore la pauvreté et aussi l'inégalité... et aussi parce qu'à travers cette chanson on peut constater que toutes les paroles sont absolument vraies et malheureusement réelles.
- c) Je l'ai aussi choisie parce que c'est du rap et j'aime beaucoup le rap qui est style de musique chanté par des jeunes qui raconte notre vie.

Travailler sur la cohérence textuelle, c'est travailler non seulement sur la cohérence des phrases mais aussi sur la cohérence de l'énoncé tout entier, c'est-à-dire sur leur enchaînement et la progression thématique du texte. On voit ici qu'il s'agit d'une progression à thème constant, correcte en soi mais répétitive (J'ai choisi cette chanson (x 2) /Je l'ai choisie). Nous ne changerons pas le type de progression mais proposerons seulement de remplacer le choix désignatif de chanson par le choix de contenu elle et de supprimer la répétition inutile de la confirmation de l'énonciation : j'ai choisi.

- a) J'ai choisi cette chanson qui dénonce le racisme, la pauvreté et l'inégalité.
- b) Elle me fait un peu penser à la vie de tous les jours en ce moment,  
aux problèmes quotidiens en ce moment  
à l'actualité en ce moment, ...  
à l'actualité de ces derniers jours...
- b) Elle me fait un peu penser...aux problèmes de notre monde contemporain...  
Elle évoque pour moi les problèmes (de notre monde contemporain)  
[...enfin](dans) certains pays où malheureusement (le) racisme (et) victimes (de) (quelques personnes)...
- b) Elle évoque pour moi les problèmes de certains pays où malheureusement des personnes sont victimes du racisme...  
Elle évoque pour moi les problèmes de notre monde contemporain où, malheureusement, dans certains pays, des personnes sont victimes du racisme...  
[Ou encore] la pauvreté et [aussi l'inégalité]...  
de la pauvreté et de l'inégalité  
de la pauvreté et de l'injustice  
de la pauvreté et d'injustices

[Et aussi parce qu'à travers cette chanson on peut constater que] toutes les paroles sont absolument vraies et malheureusement réelles.

Toutes les paroles (de cette chanson) sont absolument vraies et malheureusement réelles.

Le réalisme (et la véracité) de ses paroles me touche

Le réalisme de ses paroles me touche

Je suis touché(e) par le réalisme du texte

Je suis en outre sensible au réalisme du texte...

...bien d'autres combinaisons ou transformations sont possibles.

c) Je l'ai aussi choisi parce que c'est du rap et j'aime beaucoup le rap...

Je l'ai aussi choisi parce que (c'est du rap et que) j'aime beaucoup le rap...

Qui est style de musique chanté par des jeunes qui raconte notre vie

c) Je l'ai aussi choisi parce que j'aime beaucoup le rap

Qui est un style de musique chanté et (apprécié) par (des) jeunes qui raconte notre vie

Qui est un style de musique chanté et apprécié par les jeunes (qui raconte notre vie)

Qui est un style de musique chanté et apprécié par les jeunes.

Qui est un style de musique chanté et apprécié par les jeunes parce qu'il met en scène la vie des adolescents.

Qui est un style de musique chanté et apprécié par les jeunes parce qu'il (met en scène) leur vie dans les cités, etc.

Qui est un style de musique chanté et apprécié par les jeunes parce qu'il raconte leur vie dans les cités, etc.

Ces transformations, ajouts, suppressions, remplacements, déplacements, selon la typologie proposée par Josette Rey-Debove, offrent alors à l'élève un vaste champ de la désignation, du contenu, de l'expression dans lequel il pourra opérer des choix. Les crochets indiquent les suppressions, les parenthèses, les déplacements et la graisse, les ajouts et les transformations.

### Texte 3

a) L'auteur, compositeur interprète de cette chanson est Claude Nougaro.

b) Cette chanson date des années 60, cette chanson était consacrée à Louis Armstrong (le premier grand soliste de l'histoire du jazz).

c) Cette chanson dénonce le racisme envers la communauté noire et l'esclavage qu'ils ont vécu pendant plusieurs années.

d) Claude Nougaro veut dire que Noir ou Blanc, nous sommes sur le même pied d'égalité et qu'il n'y a pas une couleur qui rend supérieur à un autre, que, noir ou blanc, nous devons apprendre à vivre ensemble et laisser de côté la différence de couleur.

Deux types de progression thématique entrent ici en jeu, puisque deux thèmes sont évoqués (l'auteur de la chanson, la chanson) : une progression à thème constant et une progression à thèmes éclatés. Nous conserverons cette progression puisque ce n'est pas l'enjeu de notre travail. Ici encore, la première phrase, correcte, peut être gardée. Mais dès la seconde phrase des corrections apparaissent nécessaires.

- a) L'auteur, compositeur interprète de cette chanson est Claude Nougaro.
- b) Cette chanson (date) des années 60, (cette chanson) (était) (consacrée) à Louis Armstrong (le premier grand soliste de l'histoire du jazz).  
 Cette chanson, qui date des années 60, a été consacrée à Louis Armstrong (le premier grand soliste de l'histoire du jazz).  
 Cette chanson, qui date des années 60, a été dédiée à Louis Armstrong (le premier grand soliste de l'histoire du jazz).  
 La chanson de Claude Nougaro, qui date des années 60, a été dédiée à Louis Armstrong, le premier grand soliste de l'histoire du jazz, et porte le nom de son dédicataire.
- Mais la réunion des deux phrases était tout aussi possible :  
 « Claude Nougaro, auteur, compositeur et interprète de cette chanson dans les années 60, l'a dédiée à Louis Armstrong, le premier grand soliste de l'histoire du jazz », par exemple.
- c) (Cette chanson) dénonce le racisme envers la communauté noire et (l'esclavage) qu'(ils) ont (vécu) pendant (plusieurs années)  
 Elle dénonce le racisme (envers la communauté noire) et la discrimination (abolition de l'esclavage en 1848)  
 Dont elle a été victime pendant plusieurs siècles.  
 Elle dénonce le racisme et la discrimination dont la communauté noire a été victime pendant plusieurs siècles.
- d) Claude Nougaro veut dire que [Noir ou Blanc], nous sommes [sur le même pied d'égalité] et qu'il n'y a pas une couleur [qui rend] supérieur [à un autre, que], noir ou blanc, nous devons apprendre à vivre ensemble [et laisser de côté] la différence de couleur.
- e) L'auteur veut dire que noir ou blanc nous sommes égaux, qu'il n'existe pas de race supérieure et que nous devons apprendre à vivre ensemble (quelle que soit notre couleur de peau).
- e) L'auteur veut dire que noir ou blanc nous sommes égaux, qu'il n'existe pas de race supérieure et que nous devons apprendre à vivre ensemble quelles que soient nos différences.

La liste des transformations possibles n'est pas close. D'autres substitutions et déplacements seraient envisageables... Comme dernier exemple et avant de procéder à l'analyse typologique des transformations, je retiendrai le texte de Nicolas (texte 5)<sup>75</sup> parce qu'il contient des ratures, des impropriétés et des ellipses fautives, dignes de remarques, et une absence quasi-totale de ponctuation.

#### Texte 5

- a) Cette chanson parle des jeunes de banlieue qui croient qu'ils sont immortels et font des choses impensables ~~et~~ après quand ils ont un accident avec des amis dans une voiture ~~c'est là qu'ils~~ et ses amis meurent c'est là qu'ils s'aperçoivent qu'ils peuvent mourir à tout moment on n'est pas différent les uns des autres.
- b) La chanson d'un rappeur bien connu ROHZZT (ROHFF) de la MAFIA K'1 Fry je l'ai choisie car il dénonce qu'il ne faut pas jouer avec sa [ ] vie comme avec un jeu vidéo.

<sup>75</sup> La copie de Nicolas est donnée en annexe (Documents annexes 3).

Deux phrases seulement et qui semblent adopter une progression à thème constant, bien que le thème proposé dans la première phrase ne soit pas clairement identifié, le démonstratif « cette » n'ayant pas de référent.

a) (Cette) chanson parle des jeunes de banlieue qui croient (qu)'ils sont immortels (et font des choses impensables) (après quand ils ont) un accident (avec des amis dans une) voiture et (ses amis) (meurent) c'est là qu'ils s'aperçoivent qu'ils (peuvent mourir) à tout moment (on n'est pas différents les uns des autres).

a) La chanson de Rohzf (Rohff ?) parle des jeunes de banlieue qui se croient immortels jusqu'au moment où ils s'aperçoivent, à la suite d'un accident de voiture par exemple, qu'il n'en est rien et que nous sommes tous égaux devant (face à) la mort.

(qu'il n'en est rien et) que nous sommes tous égaux devant (face à) la mort.

Que nous sommes tous égaux devant (face à) la mort et qu'elle peut frapper à tout moment n'importe lequel d'entre nous.

b) La chanson d'un rappeur bien connu ROHZN (ROHFF) de la MAFIA K'1 Fry je l'ai choisie car (il) dénonce qu'il ne faut pas jouer avec sa [ ] vie comme avec un jeu vidéo.

b) La chanson d'un rappeur bien connu ROHZN (ROHFF) de la MAFIA K'1 Fry [je l'ai choisie car] (il) dénonce qu'il ne faut pas jouer avec sa [ ] vie comme avec un jeu vidéo.

b) Rohzn (?) est le chanteur bien connu du groupe de rap « Mafia K'1 Fry ».

c) Sa chanson, « Le même quartier<sup>76</sup> » dénonce l'inconséquence de la jeunesse et montre qu'il ne faut pas jouer avec sa vie comme dans un jeu vidéo.

Le redécoupage des phrases, leur réorganisation, la recherche d'un vocabulaire plus précis, l'utilisation de la ponctuation, montrent à l'élève qu'il lui est possible d'exprimer clairement ses idées et que le problème n'est pas qu'il n'a rien à dire mais qu'il ne sait pas comment le dire. Il sera, peut-être, convaincu que le travail sur la langue passe nécessairement par plusieurs étapes de relecture et de réécriture et comprendra, enfin, l'utilité du brouillon. Nous avons travaillé aussi bien sur l'axe paradigmatique que sur l'axe syntagmatique, sur les mots et sur les énoncés, en oubliant momentanément l'orthographe et la ponctuation, la progression thématique et la logique énonciative, la cohérence et la pertinence des choix des représentations et des designata<sup>77</sup>, la rigueur de l'argumentation, et tout ce qui fait la richesse stylistique d'un texte. Mais notre rôle de professeur de Lettres est avant tout d'apprendre aux élèves à s'exprimer

---

<sup>76</sup> Le titre de la chanson n'apparaît pas dans l'extrait scanné (voir en annexe), mais se trouve indiqué, un peu plus bas, sur la copie.

<sup>77</sup> « Les designata sont les représentations ou concepts dans leur relation avec une langue déterminée » J. Rey-Debove, *La linguistique du signe, une approche sémiotique du langage*.

pour être compris et non à s'exprimer pour être admiré, à passer de l'intention à la réalisation. L'efficacité du discours, c'est-à-dire la production d'un énoncé compréhensible, doit donc être notre priorité.

§ Typologie des corrections /la correction de l'élève : un phénotexte ?

Bien que cela nécessite une indispensable adaptation, puisque Josette Rey-Debove, dans *La linguistique du signe* propose une typologie des corrections présentes dans les propres manuscrits de l'écrivain (deux textes de Marcel Proust) que l'énonciateur du génotexte<sup>78</sup> et celui du phénotexte<sup>79</sup> ne font qu'un, que l'encodeur et le décodeur sont une seule et même personne qui diffère son action dans le temps, - ce qui n'est pas le cas ici - je crois pertinent de reprendre en la simplifiant la typologie qu'elle a adoptée. « Il est possible, encore que difficile, de faire une typologie linguistique formelle des corrections du texte. Cette typologie doit être menée à bien, même si elle est inégalement intéressante pour l'analyse des textes. » (J. Rey-Debove, *ibidem*). Mais, elle est éminemment intéressante pour l'analyse des difficultés langagières des élèves. « [...] une première démarche classerait globalement les corrections sur la base des ajouts, suppressions et déplacements. »

« Un ajout peut être simple » : un (style) ; par exemple ; ou peut développer une séquence : (chanté) et apprécié (par les jeunes...) ; (sa chanson) : « Le même quartier » ; c'est (la chanson d'un rappeur bien connu [...], je l'ai choisi...) Ces ajouts corrigent un manque, évitent les répétitions quand ils sont associés à une suppression, enrichissent ou précisent l'information. « Une suppression peut être simple » : [enfin] ; [ou encore] ; [c'est là qu'] ; parce que le mot ou l'expression est inutile. Une suppression accompagnée d'un ajout est un remplacement : [la chanson] ? elle ; [la] chanson [de] ? sa (chanson). « Un remplacement peut consister en une suppression de séquence et ajout de la même. On le

---

<sup>78</sup> Texte en construction, brouillon.

<sup>79</sup> Texte achevé.

distingue du déplacement par le fait qu'il s'effectue au même point syntagmatique et qu'il ne réapparaît pas à cause d'un ajout ou d'une suppression (faux déplacement) » : [c'est là qu'ils] [et ses amis meurent] c'est là qu'ils s'aperçoivent... « Le déplacement réel [...] consisterait par exemple à faire passer un adjectif de l'avant d'un nom à l'arrière ou à interposer deux paragraphes. » Nous n'en avons pas ici d'exemples précis. « Un remplacement aligné est fait dans le temps de l'énonciation, un remplacement non aligné a toutes les chances d'être postérieur dans un moment donné indéterminé. Un ajout simple est toujours décalé dans la temporalité du texte ; mais on ne sait rien d'une suppression simple. Un mot inachevé est évidemment aussitôt supprimé qu'écrit. » Une mise au point est ici nécessaire puisque nous ne trouvons pas dans la même situation d'analyse que Josette Rey-Debove. Nous distinguons ainsi les remplacements alignés dans les copies d'élèves des remplacements non alignés dans les corrections que je propose, étant donné que nous nous trouvons dans deux temporalités successives du texte. Les mots inachevés rencontrés dans la copie de Chressie - que je n'ai pas retenue pour l'analyse mais que l'on peut consulter en annexe - ne peuvent et ne doivent pas être supprimés sous peine de perte de cohérence. Ils nous laissent libres d'interpréter de différentes manières les motivations de cet inachèvement/abrégement et d'imaginer quel aurait été le mot complet : quelqu ? quelconque ? cèb ? c é lèbre ? Les mots inachevés sont nombreux dans les copies de certains élèves et j'ai beaucoup de mal à les convaincre qu'il n'est pas possible d'employer les abréviations, utiles pour la prise de notes, dans un devoir rédigé de français du type rédaction, commentaire de texte et même dictée. Le travail de correction que j'ai demandé à l'ensemble de la classe à partir de mes propositions de corrections n'a pas été très probant. Celui-ci exigeait trop d'opérations complexes dont les élèves n'ont compris ni les visées, ni les démarches. Les dernières

corrections, loin d'être des phénotextes, soulevaient de nouveaux problèmes. J'ai renoncé à les reproduire.

#### 4. BILAN ET PISTES DE TRAVAIL A EXPLORER

##### § Généralités et prolongements

Entrer dans l'étude de la langue par sa première composante, le lexique, est, on le voit très porteur. Ce que l'on nomme traditionnellement la grammaire se décompose en trois sous-ensembles : le lexique, la morphologie et la syntaxe. Ces trois sous-ensembles sont bien évidemment indéfectiblement liés entre eux puisque le lexique constitue en quelque sorte la matière première sans laquelle les deux autres n'auraient pas d'objet. Il faut des mots, qui ont une forme, orale ou écrite, pour construire des énoncés qui eux-mêmes ont un sens, puisque destinés à transmettre un message, au sens large du terme. « Deux types de relations organisent le lexique, des relations formelles, identité (homonymie) ou quasi-identité (paronymie) des formes, et des relations sémantiques, à l'intérieur du signe (polysémie) et entre signes (synonymie, antonymie, hyperonymie, et hyponymie). »<sup>80</sup> L'étude de ces relations permet d'entrer dans le métalangage de la discipline « étude de la langue » qui est une des composantes essentielles de la discipline « Lettres ». Mais le rôle du professeur de français ne s'arrête pas là. Il doit aussi aider ses élèves à mieux lire les textes – c'est-à-dire les comprendre - et à mieux écrire – c'est-à-dire à produire à leur tour des énoncés clairs et pertinents. Pour cela, il lui faut pouvoir montrer que si le lexique est souvent étudié pour lui-même - c'est le cas des dictionnaires, lexiques ou glossaires - pour des raisons pratiques, il n'a de véritable sens qu'en discours.

Les mots ont aussi des référents réels, concrets, ils désignent des êtres ou des choses, le monde, ou des référents virtuels qui désignent des concepts, réalités abstraites, ou encore des référents « imaginés » qui n'en

---

<sup>80</sup> Joëlle Gardes-Tamine, *Phonologie, morphologie, lexicologie*, ARMAND COLIN, 2000.

existent pas moins puisqu'ils ont une réalité en langue. « Que le monde réel ne soit qu'une modélisation ou conceptualisation basée sur la perception et des appuis interactifs et culturels ne change finalement pas grand-chose. [...] En effet, le point essentiel est que, étant donné précisément qu'il n'y en a pas d'autre accessible, ce monde perçu, conceptualisé, est ce que nous croyons être la réalité ; nous croyons que ce monde existe avec son organisation ontologique et c'est ainsi que si l'on parle d'une expression référentielle comme renvoyant à telle entité du monde réel, peu importe que ce ne soit que dans notre modèle phénoménologique du monde, l'important est que nous croyons que cette entité fait partie du monde réel, en somme, que nous croyons qu'elle existe vraiment. »<sup>81</sup> Les mots décrivent ou expliquent le monde, « modélisent la réalité ».

L'analyse sémantique du lexique est donc rendue encore plus essentielle, puisque étudier les mots, c'est étudier le monde. Joëlle Gardes-Tamine s'attache aussi à l'étude des relations sémantiques et lexicales entre les mots, le sens propre et le sens figuré, bien que celle-ci soit réservée traditionnellement à la rhétorique. « Le passage du sens propre au sens figuré<sup>82</sup> s'obtient par divers mécanismes qui donnent lieu à différents types de figures, parmi lesquelles on citera les métonymies, les synecdoques et les métaphores. Les métonymies et les synecdoques<sup>83</sup> reposent sur des liens aisément constatables entre les objets. Les premières reposent sur des liens de contiguïté entre des objets, des individus ou des actions proches dans l'espace ou le temps. [...] Les synecdoques, elles, reposent sur un lien tout aussi objectif et nécessaire, mais les deux objets impliqués

---

<sup>81</sup> Georges Kleiber, *Problèmes de sémantique, La polysémie en questions, Sens et structure*, PRESSES UNIVERSITAIRES, SEPTENTRION, 1999.

<sup>82</sup> Georges Kleiber récuse l'affirmation habituellement répandue selon laquelle le sens propre est le sens « premier » du mot.

<sup>83</sup> Voir note ci-dessous.

ne sont pas indépendants, et ils sont soit liés par une relation logique d'inclusion (...), soit liés par une relation de partie à tout (...) »<sup>84</sup>.

De son côté, Jacqueline Picoche, en conclusion de *Didactique du vocabulaire français*,<sup>85</sup> élargit de même le champ de son étude :

« (La méthode exposée) permet de distinguer deux types principaux de polysémie : le premier, de type métaphorique, fortement conjoint, consiste en un enchaînement conceptuel original fondé sur une expérience de vie à travers les structures mentales d'une certaine communauté linguistique ; le second, de type métonymique, n'a pour principe d'unité qu'un « commun dénominateur », qui peut n'être, à la limite, qu'une sorte de résidu sémique laissé derrière elle par une évolution disjonctrice. (...) Le trop court « micro-dictionnaire » qui termine ce livre en contient quelques échantillons qui, nous l'espérons, (...) suffiront à montrer qu'il y a là une clé pour un enseignement en profondeur du vocabulaire qui devrait être étroitement lié à l'étude des textes, de préférence comme préparation à cette étude, et qui pourrait faire surgir des sujets de rédaction présentant le double avantage de n'être pas ressentis comme « gratuits », mais motivés, et de permettre de contrôler si l'essentiel du vocabulaire étudié a été assimilé. »

C'est parce que je partage ces préoccupations que je me suis attachée à faire découvrir à mes élèves le sens des mots en discours, en lecture comme en production, et que je propose maintenant une entrée par les mots dans la structure compositionnelle des textes.

### § Un général dans la bibliothèque, Italo Calvino : étude des prototypes séquentiels

Ma lecture récente de deux ouvrages de Jean-Michel Adam<sup>86</sup> et d'un ouvrage de Mikhaïl Bakhtine<sup>87</sup> à qui il fait souvent référence, m'a conduit à envisager une entrée lexicale dans « la structure compositionnelle » du texte, *Un général dans la bibliothèque*, d'Italo Calvino. « La structure globale des textes ne s'explique pas totalement par les combinaisons séquentielles car elle est, avant tout, réglée à un niveau très supérieur par les genres de discours »<sup>88</sup> en ce qui nous concerne : la nouvelle. « A l'intérieur de ces

---

<sup>84</sup> Joëlle Gardes-Tamine, *La grammaire, Phonologie, morphologie, lexicologie*, ARMAND COLIN. J'ai reproduit le texte tel qu'il a été publié, mais il semble qu'il y ait un problème et que contrairement à l'ordre des mots, il faille entendre par les deux premiers : métonymie et métaphore.

<sup>85</sup> Jacqueline Picoche, *Didactique du vocabulaire français*, Nathan Université, 1996, pages 139-140.

<sup>86</sup> Jean-Michel Adam, *Linguistique textuelle, Des genres de discours aux textes* NATHAN UNIVERSITE (1999) et *Les textes, types et prototypes*, NATHAN UNIVERSITE (2001)

<sup>87</sup> Mikhaïl Bakhtine, *Esthétique et théorie du roman*, TEL GALLIMARD (1987)

<sup>88</sup> Jean-Michel Adam, *Les textes, types et prototypes*, NATHAN UNIVERSITE (2001), pages 43 et 44

plans de textes, [...] les séquences de base s'agencent selon trois modes combinables entre eux : la succession, l'enchâssement et le montage en parallèle. Enfin une dominante, déterminée soit par la séquence enchâssante, soit par la séquence qui permet de résumer l'ensemble du texte (quelle que soit sa longueur), détermine un effet de typification globale qui peut faire croire à l'existence de types de textes... »<sup>89</sup> S'agit-il d'une dominante narrative ou argumentative ?

La nouvelle d'Italo Calvino, texte dont la séquence dominante semble en première analyse narrative, pourrait être représentée par le schéma suivant :

<u>Séquence narrative</u>				
1. Situation 6. Morale initiale	2. Complication  Déclencheur 1	3. (Ré)Actions  ou Evaluation	4. Résolution  Déclencheur 2	5. Situation  finale

1. En Pandurie, les dirigeants de l'armée craignent l'influence néfaste de la lecture sur les esprits
2. Une commission d'enquête est chargée d'examiner tous les livres de la plus grande bibliothèque de Pandurie
3. Les militaires prennent possession de la bibliothèque  
Des sentinelles sont placées aux portes  
Le général Fedina s'occupe de l'organisation logistique  
On procède au partage des tâches  
La commission commence son travail, guidée par le bibliothécaire, M. Crispino  
Mais la forêt des livres semble devenir de plus en plus enchevêtrée  
Le lieutenant Abrogati s'offusque de ses lectures  
M. Crispino surenchérit  
Idem avec le lieutenant Lucchetti  
La commission transmet de plus en plus rarement ses communiqués  
Les soldats s'ennuient  
Barbasso a la permission de lire  
Le soldat Tommassone lit à haute voix pour un camarade analphabète  
L'ordre de conclure l'enquête parvient à la bibliothèque  
Le général Fedina et ses hommes sont en plein désarroi  
Le général et Crispino rédigent le rapport final
4. La commission va au rapport : ce rapport dénonce les responsables, exalte le peuple.
5. Le général est mis à la retraite anticipée.
6. Les militaires fréquentent régulièrement la bibliothèque

---

<sup>89</sup> Ibidem.

Pour une définition du récit, J.-M. Adam propose de retenir les critères suivants :

- a) Succession d'événements
- b) Unité thématique
- c) Des prédicats transformés
- d) Un procès (unité d'action)
- e) La causalité narrative d'une mise en intrigue

Une entrée par le vocabulaire du texte permet de vérifier la validité de ces critères pour le récit qui nous concerne : Le relevé des organisateurs et connecteurs spatio-temporels et logiques (certaines conjonctions de coordination ou de subordination, certains adverbes ou locutions adverbiales, des groupes nominaux ou prépositionnels, pour le a) et le e) : En Pandurie, un jour, en effet, mais, puis , tout d'abord, aussi, puis, et, mais, pendant ce temps, sur le moment, mais, sur la poursuite de travaux de la commission, dans la bibliothèque, pendant les longues soirées d'hiver, alors que, d'une part, d'autre part, d'autre part encore, parce que, le soir, un beau matin, enfin, mais, puis, à cause de, pour ne pas.

Ce relevé pourrait faire l'objet de différents classements, selon ce qu'on veut faire apparaître : distinction entre organisateurs<sup>90</sup> et connecteurs spatiaux, temporels, logiques ; distinction entre conjonctions de coordination ou de subordination, adverbes ou locutions adverbiales, groupes nominaux ou groupes prépositionnels ; distinction entre « mots pleins » ou « mots outils »<sup>91</sup> pour reprendre la terminologie de M.-F. Mortureux. Le relevé des champs lexicaux permettrait de mettre en évidence l'unité thématique (b) et l'unité d'action (d). Les deux champs

---

<sup>90</sup> J.-M. Adam, *Linguistique textuelle des genres de discours aux textes* : « Dans la classe large des organisateurs, on rangera les temporels (...) et les spatiaux, les marqueurs de structuration de la conversation (...) et autres phatiques (...), les marqueurs d'intégration linéaire (...) ainsi que les traces énonciatives introductrices de reformulations (...). Les introducteurs d'univers de discours (...) peuvent éventuellement être rangés dans cette classe dans la mesure où ils délimitent des portions de texte.

<sup>91</sup> Marie-Françoise Mortureux, *La lexicologie entre langue et discours*, SEDES (1997), page 10

dominants, celui de l'armée et celui de la lecture apparaissent en effet, dès le titre : « Un général dans la bibliothèque ».

Le champ lexical de l'armée : général, hauts officiers, prestige militaire, désastres, guerres, chevauchées radieuses vers des destins glorieux, état-major, officier, dépenses militaires considérables, militaires, lieutenants, équipe de soldats, campement, radios de campagne, drapeaux de signalisation, sentinelles, grandes manœuvres, cavalerie, tir, organisation logistique, ordres, stocks de vivres, poêles de caserne, lits de camp, sous-officiers, troupe, tribunal militaire, commandement supérieur, ordre hiérarchique, commandement suprême, rapport, mission, malheurs de la patrie, victime héroïque de guerres, l'assemblée des généraux, dégradation, procès, mis à la retraite pour raisons de santé, service, habillés en civil, soit environ (on peut discuter de la pertinence des mots relevés) 38 mots ou expressions.

Le champ lexical de la lecture (culture) : bibliothèque, livres, bibliographie, ferré, chercheurs, branches du savoir, histoire, volume, lisibles, codex, Cicéron, guerres puniques, Carthaginois, Romains, bibliothécaire, lisait, feuilleter, prenait des notes, apprend, tome, croisades, rayonnage, roman, auteur, raisonnements historiques, philosophiques et économiques, lire, analphabète, relaté, lectures, études, idées qui se mettaient à jaillir dans leurs têtes, rédiger, abrégé de l'histoire de l'humanité, idées, exposé un peu confus, signification, soit également 38 vocables.

Ces deux thèmes dominants semblent en concurrence, voire en opposition (nous verrons plus loin quelles relations lexicales permettent de l'affirmer) tout au long de la nouvelle. A noter l'absence de prédicats réellement transformés (c), puisque le déclencheur 2 confirme la validité du déclencheur 1 : la transformation n'est pas celle qui semblait attendue, le rapport du général Fedina n'est pas conforme aux visées de l'Etat major.

Au chapitre 8 de *Des mots au discours*<sup>92</sup>, les auteurs, après avoir fait le point sur les notions de champ lexical et de champ sémantique, affirment : « Les termes de champ et de réseau, tous deux

---

<sup>92</sup> Les mots en réseaux : réflexion sur la notion de « champ », in *Des mots au discours, La place du lexique dans l'enseignement du français au lycée*, INRP (2001)

métaphoriques, ne sont pas toujours dotés d'un contenu disciplinaire stable et clair. On aurait intérêt (au moins scolairement) à associer champ et lexique (ou langue), d'une part, réseau et texte (ou discours), d'autre part. Ce n'est là qu'une question d'étiquette, il existe en effet deux opérations qu'il importe de distinguer. »<sup>93</sup>

Ainsi, la mise en regard des deux réseaux lexicaux dominants montre une connotation générale plutôt péjorative du réseau (champ) lexical de l'armée : désastres, guerres, dépenses militaires considérables, tribunal militaire, malheurs de la patrie, victimes (héroïques) de guerres, dégradation, procès, mis à la retraite, et une connotation générale plutôt méliorative du réseau (champ) lexical de la lecture : ferré, branches du savoir, apprend, idées, idées qui se mettent à jaillir dans leurs têtes, signification, les vocables « positifs » et « négatifs » se trouvant eux-mêmes associés dans le texte : « on ne reportait plus aucune donnée sur les verdicts positifs ou négatifs. » Ceci sera corroboré par l'étude de la séquence descriptive (relevé des substituts lexicaux et de leurs composantes expansives dont l'adjectif qualificatif épithète) et celle de la séquence argumentative (connecteurs logiques et vocabulaire évaluatif) du texte.

---

<sup>93</sup> « 1. La recherche et le classement des mots de la langue dans des champs lexicaux selon des « grands thèmes » (domaine de la réalité, du sentiment, de la pensée) s'opèrent à des fins d'enrichissement du vocabulaire ou de préparation à l'expression écrite (ou orale). Appliquée à un texte cette opération portant sur le sens dénoté des mots permet de vérifier son élucidation.

2. L'élaboration de réseaux constitue un acte de lecture du texte, une interprétation qui établit (« tisse ») des relations entre les mots du texte en prenant aussi en compte les connotations particulières dont ils peuvent s'enrichir dans un énoncé donné. Cette opération ne peut donc être effectuée facilement, dès la première lecture ; le professeur qui procède ainsi oublie qu'il a déjà fait un travail qui manque aux élèves. Pour pouvoir être effectuée, elle demande que les sens dénotés et connotés aient été élucidés. [...]

Le champ lexical (ou conceptuel, ou notionnel) peut être défini comme l'ensemble des mots du lexique qui font référence à une même notion. Quant il s'agit des mots d'un texte qu'un acte de lecture a réunis de manière signifiante parce qu'ils désignent, plus ou moins explicitement, des éléments d'une même réalité, mieux vaudrait parler de réseau lexical. [...]

La polysémie (l'ambiguïté) de la notion de champ lexical pourrait justifier le recours à la notion d'isotopie,<sup>93</sup> que les professeurs, comme les manuels, ont généralement écartée jusqu'ici, sans doute parce qu'elle appartient au savoir universitaire. [...]

La notion de réseau sémantique peut désigner un ensemble de termes qui, dans un texte donné, comportent un (ou des) sème(s) commun(s), sans appartenir nécessairement à un même champ lexical. Constitutif de la spécificité d'un texte, il est le produit d'une activité de lecture qui met en évidence des éléments de signification plus abstraits, plus généraux, qui structurent le texte de façon originale. » in Des mots au discours.

Deux séquences descriptives (principales), facilement repérables à l'utilisation de l'imparfait, s'insèrent (s'enchâssent), en effet, dans le récit : La première, au début de la nouvelle, dépeint l'état de délabrement de la bibliothèque occupée par l'armée et expose les raisons de ce délabrement, la seconde, vers la fin, rend compte du comportement des militaires dans la bibliothèque à l'issue des grandes manœuvres.

Séquence 1 : « Cette bibliothèque se trouvait dans un ancien palais plein d'escaliers et de colonnes, décrépi et croulant par endroits. Dans ses salles froides, pleines à craquer, partiellement impraticables, s'entassaient les livres ; seuls les rats avaient la possibilité d'explorer l'ensemble des recoins. Le budget de l'État pandurien, grevé par des dépenses militaires considérables, ne pouvait fournir aucune aide. »

Séquence 2 : « Le soir, ils regardaient à travers les vitres des fenêtres les premiers bourgeons sur les branches éclairées par le soleil couchant, et les lumières de la ville qui s'allumaient, tandis que l'un d'eux lisait à haute voix les vers d'un poète. Le général Fedina n'était pas avec eux : il avait donné l'ordre qu'on le laissât seul à son bureau, parce qu'il devait rédiger le rapport final. Mais de temps en temps on entendait résonner la sonnette et sa voix qui appelait : [«Crispino ! Crispino ! »] Il n'arrivait pas à avancer sans l'aide du vieux bibliothécaire, et ils finirent par s'asseoir à la même table et par rédiger ensemble le rapport. »

J.-M. Adam<sup>94</sup> relève quatre procédures descriptives (ou macro-opérations) : Une procédure d'ancrage<sup>95</sup>, une procédure d'aspectualisation<sup>96</sup>, une procédure de mise en relation<sup>97</sup>, une procédure

---

<sup>94</sup> J.-M. Adam, *Les textes, types et prototypes*.

<sup>95</sup> « Par opération d'ancrage –ancrage référentiel- la séquence descriptive signale, au moyen d'un nom (pivot nominal que j'appelle le THEME-TITRE qu'il s'agisse d'un nom propre ou commun) :

- a) d'entrée de jeu de qui/quoi il va être question (ANCRAGE proprement dit),
- b) ou bien, en fin de séquence, de qui/quoi il vient d'être question (AFFECTATION),
- c) ou bien encore, combinant ces deux procédures, elle reprend en le modifiant le thème-titre initial (REFORMULATION). » (J.-M. Adam, *ibidem*)

<sup>96</sup> « Si l'on en croit Littré, la description est une « sorte d'exposition des divers aspects par lesquels on peut considérer une chose et qui la fait connaître au moins en partie. » (je souligne). » (J.-M. Adam, *ibidem*)

<sup>97</sup> « Cette procédure descriptive correspond à ce que j'ai proposé de désigner par l'opération d'assimilation qui peut-être soit comparative, soit métaphorique. » (J.-M. Adam, *ibidem*)

d'enchâssement par sous-thématisation<sup>98</sup>. L'application de ces critères de reconnaissance de la séquence descriptive à la nouvelle d'Italo Calvino donnerait :

	Séquence 1	Séquence 2
Ancrage	Cette bibliothèque (THEME-TITRE)	Ils (REFORMULATION)
Aspectualisation	Palais : ancien, décrépi, croulant Salles : froides, pleines à craquer, partiellement impraticables Recoins : explorés seulement par les rats	Ils regardaient à travers les vitres L'un d'eux lisait à haute voix les vers d'un poète Le général Fedina n'était pas avec eux Il devait rédiger le rapport final Il n'arrivait pas à avancer
Mise en relation		
Enchâssement	Budget de l'Etat pandurien : grevé par les dépenses militaires	Il n'arrivait pas à avancer sans l'aide du vieux bibliothécaire

Ce tableau laisse apparaître clairement que la première séquence décrit un lieu alors que la seconde décrit des comportements de personnes, que l'une et l'autre contiennent des mini séquences argumentatives enchâssées : La bibliothèque est en mauvais état, parce que la lecture est jugée dangereuse par les militaires, et donc non entretenue par l'Etat, d'une part ; Le général Fedina est moins apte à rédiger des rapports que le vieux bibliothécaire, parce qu'il est moins instruit, d'autre part. J'ai retenu les deux séquences descriptives les plus longues, il y en a d'autres tout aussi intéressantes concernant cette fois-ci des portraits parallèles, portraits des militaires d'une part, portraits des chercheurs d'autre part, de l'analyse desquelles on tirerait profit pour une lecture interprétative du texte. Un exemple : alors que le général « bombe le torse », le bibliothécaire semble « presque invisible dans sa blouse grise ».

La séquence argumentative, ici essentielle, est à la fois évidente et difficile à analyser parce que « la notion générale d'argumentation peut être abordée soit au niveau du discours et de l'interaction sociale (visée

<sup>98</sup> « Cette opération d'enchâssement d'une séquence dans une autre est à la source de l'expansion descriptive. Ainsi s'opère le passage des macro-propositions descriptives (pd) de rang 1 aux propositions descriptives (pd) de rang 2, 3, 4, etc. »

illocutoire<sup>99</sup>), soit au niveau de l'organisation pragmatique de la textualité.<sup>100</sup> » Jean-Michel Adam propose le schéma suivant :

<u>Séquence argumentative</u>				
Thèse Antérieure	Données (Prémises)	Etayage des inférences	donc probablement sauf si Restriction Seulement si Spécification	Conclusion (Nouvelle) Thèse
Arg 0	Arg 1	Arg 2	Arg 4	Arg 3

Arg 0 : « Les livres pouvaient contenir des opinions contraires au prestige militaire. »

Arg 1 : « En effet, à la suite de procès et d'enquêtes, il était apparu qu'une grande quantité de livres, (...) partageait cette habitude (...) de considérer les généraux comme des personnes qui peuvent elles aussi se tromper et causer des désastres, et les guerres comme quelque chose de différent, parfois, des chevauchées radieuses vers des destins glorieux. »

Arg 2 : On met en place une commission d'enquête. « A chacun des lieutenants furent assignées des branches déterminées du savoir, des siècles déterminés d'histoire. (...) Et la commission commença son travail » et découvrit : « un livre sur les guerres puniques qui parle bien des Carthaginois et qui critique les Romains », un autre qui a « le culot d'exprimer des doutes sur la pureté des idéaux des croisades. »

Arg 3 : Le rapport de la commission, bien que confus, « était une sorte d'abrégé de l'histoire de l'humanité des origines à nos jours, dans lequel toutes les idées les moins discutables pour les bien-pensants de Pandurie étaient critiquées, les classes dirigeantes dénoncées comme responsables des malheurs de la patrie, le peuple exalté en tant que victime héroïque de guerres et de politiques erronées. »

Non seulement, l'exactitude de la thèse est vérifiée par les résultats de l'enquête, mais encore confortée par le rapport final qui prouve que les militaires qui ont lu ont été « pervertis » par leurs lectures. La lecture est en effet une activité « subversive » car elle apporte des informations et des opinions contraires aux thèses officielles. Il est donc préférable pour un gouvernement autoritaire d'exercer une implacable censure. L'argumentation explicitement exprimée présente un point de vue défavorable à la lecture pour que nous comprenions par antiphrase, et donc implicitement que la lecture fait « jaillir des idées ». La contre argumentation apparaît encore en filigrane dans les dernières lignes de la nouvelle : Les militaires « mis à la retraite », « habillés en civil », continuent

<sup>99</sup> C'est moi qui précise ici.

<sup>100</sup> J.-M. Adam, *ibidem*.

à fréquenter la bibliothèque et M. Crispino en dépit de conditions déplorable (« emmitoufflés dans des manteaux matelassés pour ne pas se geler »). En effet, malgré le froid, ils continuent de lire car ils ont pris goût à cette activité intellectuelle. La lecture rend donc plus intelligent.

La présence de connecteurs logiques, il est vrai peu nombreux, ainsi que celle, beaucoup plus importante, de sémèmes évaluatifs (mélioratifs ou péjoratifs), associés aux dénominations, c'est-à-dire au sens dénotatif des mots, viendrait bien sûr corroborer l'affirmation de l'existence d'une contre argumentation implicite en faveur de la lecture.

<u>Vocables mélioratifs</u>	<u>Vocables péjoratifs</u>
Illustre	Désastres
Prestige	Guerres
Radieuses	Pas très ferré
Glorieux	Décrépi
Scrupuleux	Croulant
Concentration	Rats
En train de mûrir	Impraticables
Parle bien	S'entassaient
Positifs	Grevé
Mise en valeur	Dépenses considérables
Moment opportun	Aucune aide
Intéressants	Pluvieux
Instruits	Courtaud
Facile	Trapu
Exhaustif	Echallas
Reprendraient contact avec la vie	Expédient
Complexe	Emmitoufflés
Renouvelée	Perplexes
Idées qui se mettaient à jaillir dans leurs têtes	Désordre
Les moins discutables	Crâne chauve en forme d'œuf
Bien-pensants	Yeux comme des épingles
Héroïque	Peu intéressantes
Nouvelles idées	Souricières
	Enchevêtrée
	Insidieuse
	Se perdre
	Critique
	Négatifs
	Inactifs
	Qui ne respecte pas
	Presque invisible
	Mettre à l'épreuve
	S'ennuyaient
	Appréhension
	Ne plus s'en sortir
	Critiquées
	Dénoncées
	Responsables
	Malheurs
	Erronées
	Confus
	Simplistes

	Contradictaires Dégradations Procès Scandales Grave
--	---

On remarque que les termes péjoratifs sont deux fois plus nombreux que les termes mélioratifs, mais il y aurait, bien sûr, à discuter du bien fondé du classement de tel ou tel mot dans l'une ou l'autre colonne, de même qu'il faudrait examiner de plus près le contexte immédiat (ou co(n)texte, selon la terminologie de J.-M. Adam) pour vérifier la validité du choix.

La présence d'une séquence dialogale est aussi rapidement repérable. Cependant, j'en relèverai les exemples sans m'attarder sur leur analyse.

#### Paroles rapportées directement :

1. « Ils se demandaient<sup>101</sup>, perplexes : « Comment ça, les grandes manœuvres dans la bibliothèque ? Ne vont-ils pas mettre du désordre ? Et la cavalerie ? Vont-ils faire aussi du tir ? »
2. Le rapport du général Fedina : « Examiné tel nombre de volume. Retenu tant comme suspects. Déclaré tant comme lisibles pour officiers et troupe. »
3. Le lieutenant Abrogati : « Mais c'est inouï ! Un livre sur les guerres puniques qui parle bien des Carthaginois et qui critique les Romains ! Il faut le dénoncer tout de suite ! »
4. Il (le lieutenant) se grattait la tête en marmonnant : « Parbleu ! On en apprend tous les jours ! Mais qui l'eût cru ! »
5. Le lieutenant Lucchetti : « C'est du beau ! Ils ont le culot d'exprimer des doutes sur la pureté des idéaux des croisades ! Oui, messieurs, des croisades ! »
6. Et M. Crispino tout souriant : « Ah, si vous devez dresser un procès verbal sur cet argument, je peux vous suggérer quelques autres livres où vous trouverez plus de détails. »
7. Le lieutenant Lucchetti : « Ces croisades alors ! C'est du beau ! »
8. Le général Fedina : « Comment se fait-il que tu aies laissé ce roman ? La troupe y est mieux mise en valeur que les officiers ! C'est un auteur qui ne respecte pas l'ordre hiérarchique ! »
9. Il (le général Fedina) appelait : « Crispino ! Crispino ! »
10. ...Mis à la retraite à cause d' « une dépression nerveuse grave contractée pendant le service. » »

#### Paroles rapportées indirectement :

1. « Quelque communication extraordinaire : la requête d'une paire de lunettes pour un lieutenant presbyte qui avait cassé les siennes, la nouvelle qu'un mulet, laissé sans surveillance, avait mangé un codex rare de Cicéron.
2. Le lieutenant lui répondait en citant d'autres auteurs et en s'embarquant dans des raisonnements historiques, philosophiques et économiques.

<sup>101</sup> Sont notés en gras les mots qui introduisent les paroles rapportées.

3. Il en naissait des discussions d'ordre général, qui se poursuivaient pendant des heures et des heures.
4. M. Crispino (...) intervenait toujours au moment opportun, apportant un livre qui, à son avis, contenait des détails intéressants sur la question, et qui avait toujours pour effet de mettre à l'épreuve les convictions du général Fedina.
5. L'un d'eux, Barabasso, le plus instruit, demanda aux officiers un livre à lire.
6. Après avoir lu le livre, Barabasso devait en référer auprès du général.
7. D'autres soldats aussi demandèrent et obtinrent de faire la même chose.
8. Et celui-ci donnait son avis.
9. Les soldats eux-mêmes commencèrent à prendre part aux discussions générales.
10. D'autre part, ils se demandaient quand ils reviendraient parmi les gens et reprendraient contact avec la vie, qui leur apparaissait d'autant plus complexe, presque renouvelée à leurs yeux ;
11. Il avait donné l'ordre qu'on le laissât seul à son bureau parce qu'il devait rédiger le rapport final.
12. Et le général exposa les résultats de l'enquête devant l'état-major réuni.
13. Son discours était une sorte d'abrégé de l'histoire de l'humanité des origines à nos jours, dans lequel toutes les idées les moins discutables pour les bien-pensants de Pandurie étaient critiquées, les classes dirigeantes dénoncées comme responsables des malheurs de la patrie, le peuple exalté en tant que victime héroïque de guerres et de politiques erronées.
14. On parla de dégradation, de procès. »

Deux remarques semblent évidentes : des paroles sont rapportées directement mais sans qu'il y ait véritablement dialogue, la plupart sont rapportées indirectement au discours narrativisé, (deux exemples seulement de discours indirect : les énoncés 10 et 11) d'une part, et d'autre part leur contenu est essentiellement destiné à montrer l'évolution qui se fait jour progressivement dans les mentalités des soldats lecteurs qui inconsciemment voient leurs convictions initiales ébranlées. Le rôle des paroles rapportées est donc de soutenir la contre argumentation implicite en faveur de la lecture. On pourrait proposer le relevé des mots et expressions appartenant au champ sémantique de la parole (mot en gras dans le texte) et remarquer que les verbes attributifs sont paradoxalement plus nombreux au discours indirect.

Enfin, et pour terminer, on pourrait clore cette analyse compositionnelle de la nouvelle, en étudiant les noms propres du texte (bien qu'ils ne soient pas en principe des mots de la langue, parce qu'il

n'ont pas de sens mais un référent<sup>102</sup>) et leur motivation. Ainsi, les noms propres de lieu (La Pandurie) et des personnages du récit (Fedina, Crispino, Abrogati, Lucchetti, Barabasso, Tommasone) n'ont pas de référent dans le monde réel<sup>103</sup>, mais sont cependant motivés par ce qu'ils évoquent par leur consonance : l'Italie pour les noms de personnes et l'Italie fasciste (passée ou présente ?<sup>104</sup>) pour le seul nom propre de lieu. Les noms « Carthaginois », « Romain », « Cicéron » ont, quant à eux, un référent dans le monde réel pouvant faire l'objet d'un rappel historique.

Cet aperçu montre qu'il est possible de faire l'analyse exhaustive d'un texte en l'abordant d'un point de vue lexical. Les mots, pris en contexte (co-texte), seront étudiés à travers leur valeur sémantique, mais permettront aussi de faire le point sur le métalangage de la discipline « vocabulaire ». Cette façon d'entrer dans les textes permet en outre d'intégrer l'étude du lexique à la séquence et de mettre en place aussi bien des notions de linguistique textuelle (genre, discours, texte, énoncé, proposition<sup>105</sup>, thème/rhème...) que des notions lexicales et grammaticales (polysémie/monosémie, connecteurs, substituts, classe grammaticale...) ou encore culturelles (ici, principalement historiques).

Nous l'avons vu, contrairement aux préjugés, à la déploration générale sur le « manque de vocabulaire » des élèves, on accorde une grande attention au lexique et à son acquisition dans les I.O. et dans la classe de français. Mais les pratiques des enseignants sont à cet égard très diverses et peu guidées, en l'absence d'une véritable pédagogie de cet apprentissage. Nous avons vu aussi que les mots n'ont de sens ou même d'existence que par rapport au monde. Ils n'existent que parce qu'on les emploie en discours, et c'est donc en discours qu'il faut les étudier plutôt

---

<sup>102</sup> Alise Lehmann, Françoise Martin-Berthet, Introduction à la lexicologie, NATHAN, 2000, page 5

<sup>103</sup> voir « Référence et existence » et « Référence et sens », page 17 à 52, in Georges Kleiber, Problèmes de sémantique, La polysémie en question SEPTENTION, 1999,

<sup>104</sup> L'Etat autonome de la Ligue du Nord s'appelle « La Padanie ».

<sup>105</sup> Au sens où l'entend J.-M. Adam d'unité textuelle la plus petite.

que pour eux-mêmes. Il apparaît comme nécessaire de mettre en place des activités lexicales permettant d'intervenir sur les deux pôles de l'enseignement du français : la lecture et l'écriture. C'est dans cette voie que s'est engagée notre réflexion. Nous avons, dans un premier temps, mis en place des activités lexicales ludiques pour faire prendre conscience à l'élève des problèmes que pose le choix des mots, activités qui devraient, simultanément, lui faire découvrir le métalangage de la discipline et générer une réflexion en profondeur sur la langue (les mots changés). Nous avons ensuite senti la nécessité de chercher des activités pour comprendre les textes. La production, non dirigée, de notes lexicales pour un texte difficile a permis d'apprendre aux élèves à mieux définir les mots, à repérer dans un article de dictionnaire le sens qui convient au texte (production de notes lexicales : Un général dans la bibliothèque). Un nouveau travail, portant cette fois à la fois sur l'observation et la production de notes lexicales a eu pour objectif d'acquérir/évaluer des savoirs et des savoir-faire réutilisables dans toutes les disciplines (observation des notes contenues dans des supports variés et évaluation des acquis à partir de textes argumentatifs). Il m'a semblé enfin, qu'il aurait été aussi utile d'entrer dans les textes par le mot pour passer de la compréhension à l'interprétation, en particulier de textes difficiles. Le travail de linguistique textuelle, inspiré des dernières recherches de Jean-Michel Adam, que je propose comme prolongement possible, m'apparaît apte à pénétrer dans la « structure compositionnelle » de la nouvelle de Calvino, Un général dans la bibliothèque, par les mots du texte. Le lexique ouvre un champ très large d'activités diverses et variées pour le professeur de français, activités qui peuvent être ponctuelles ou s'intégrer à la séquence ou même encore constituer l'ossature d'une séquence didactique à dominante lexicale, activités qui peuvent ou non exploiter les opportunités offertes par les TICE. Les deux numéros récents de la revue LIDIL<sup>106</sup> et du Français

---

<sup>106</sup> LIDIL, n° 21, Enseignement/Apprentissage du lexique, juin 2000.

aujourd'hui<sup>107</sup>, entièrement consacrés à l'apprentissage du lexique et l'utilisation des TICE pour l'acquisition de compétences lexicales, montrent que ces préoccupations sont désormais au centre de la réflexion pédagogique des chercheurs, des formateurs et des enseignants de Lettres.

---

<sup>107</sup> *Le Français aujourd'hui*, n° 131, *Construire les compétences lexicales*, septembre 2000.

# BIBLIOGRAPHIE COMMENTEE

(CLASSEMENT METHODIQUE ET CHRONOLOGIQUE)

## PUBLICATIONS DE L'ÉDUCATION NATIONALE

- ü L'informatique au service de l'enseignement des Lettres – L'ordinateur dans la salle de classe, (1992) MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DIRECTION DES LYCEES ET COLLEGES
- ü Programmes de la classe de 6<sup>ème</sup>, (1995) DIRECTION DES LYCEES ET COLLEGES
- ü Programmes de la classe de 6<sup>ème</sup>, (1996) COLLECTION COLLEGE SAVOIR LIRE
- ü Accompagnement des programmes de 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>, (1997) CNDP
- ü La maîtrise de la langue au collège, CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE (1997)
- ü Bulletin Officiel de l'éducation nationale : 15 octobre 1998, B.O. Hors série n° 10
- ü Programmes de troisième, (1999) DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE CNDP

## OUVRAGES GENERAUX : PSYCHOLOGIE, THEORIES DE LA LITTERATURE, LINGUISTIQUE GENERALE

- ü A.-J. Greimas, (1966) Sémantique structurale, recherche de méthode, LANGUE ET LANGAGE, LIBRAIRIE LAROUSSE ? Analyse du fonctionnement du langage
  
- ü Georges Gougenheim, (1968) Les Mots Français dans l'histoire et dans la vie (trois tomes), EDITIONS A ET J. PICARD ? Une approche thématique du vocabulaire français.
  
- ü André Martinet, (1970) Eléments de linguistique générale, ARMAND COLIN ? Initiation à la linguistique générale, mais il faut tenir compte des progrès récents de la recherche en ce domaine.
  
- ü Georges Mounin, (1976) Les problèmes théoriques de la traduction, TEL GALLIMARD ? La structure du lexique et la traduction : du lexique comme nomenclature au lexique comme structure.
  
- ü Hans Robert Jauss, (1978) Pour une esthétique de la réception, BIBLIOTHEQUE DES IDEES, NRF, EDITIONS GALLIMARD ? Nouvel éclairage sur l'activité de communication de la littérature. La notion d' « horizon d'attente »
  
- ü Noam Chomsky, (1981) Réflexions sur le langage, CHAMPS, FLAMMARION ? Questions que pose le problème de l'acquisition du langage. La capacité cognitive. Quelques traits généraux du langage.
  
- ü Gérard Genette, (1982) Palimpseste, La littérature au second degré, POINT, SEUIL ? Architextualité, transtextualité, hypertextualité. Etude de la parodie et de ses transpositions/transformations...
  
- ü Tzvetan Todorov, (1985) Théories du symbole, POINT, SEUIL ? La naissance de la sémiotique occidentale, Fin de la rhétorique, Imitation et motivation.

Ü Mikhaïl Bakhtine, (1987) Esthétique et théorie du roman, TEL GALLIMARD ? Précurseur de la sémiotique contemporaine, Bakhtine est largement cité par J.- M. Adam.

Ü Hans Robert Jauss, (1988) Pour une herméneutique littéraire, BIBLIOTHEQUE DES IDEES, NRF, EDITIONS GALLIMARD ? A partir des catégories de l'herméneutique classique (compréhension, interprétation, application) l'élaboration d'une méthode permettant de rendre compte de la « littérarité » des œuvres.

Ü Jean-François Le Ny, (1994). Article « mémoire », in Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, NATHAN, ? La mémoire sémantique, la mémoire épisodique, la mémoire procédurale et l'expertise, la mémoire de travail, le rôle de la mémoire dans l'acquisition.

Ü Alain Lieury, (1994) « La mémoire », in La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, ESF EDITEUR ? Enseigner, Apprendre, Former : les capacités d'apprentissage de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> et leur mise en regard avec les attentes de l'Institution et des professeurs. Les processus biologiques et psychologiques d'acquisition. Les représentations des enseignants experts/candidates, des élèves : résultats d'enquêtes sur le « vocabulaire difficile ».

Ü Jean-Michel Adam, (1999) Linguistique textuelle, Des genres de discours aux textes, FAC LINGUISTIQUE, NATHAN UNIVERSITE ? Nouvelle approche des notions de texte, de genre, de discours.

Ü Jean-Michel Adam, (2001) Les textes types et prototypes, Récit, description, argumentation, explication et dialogue, FAC LINGUISTIQUE, NATHAN UNIVERSITE ? Entre la phrase et le texte, la séquence. Les caractéristiques des cinq prototypes de séquences : narratif, descriptif, argumentatif, explicatif et dialogal.

ETUDES LINGUISTIQUES : LEXICOLOGIE, SEMIOTIQUE, SEMANTIQUE...

Ü Frédéric François, (1983) Exemples de maniement « complexe » du langage : définir – résumer, in J'cause français, non ? LA DECOUVERTE/MASPERO ? Définir, pourquoi, avec quels moyens ? Comment redire un texte élaboré ?

Ü Catherine Fuchs, (1994) Paraphrase et énonciation, OPHRYS ? Analyse de la paraphrase ou reformulation, dans une situation de discours, en langue, en termes d'équivalence... S'impose alors une réflexion sur l'interprétation et la plurivocité des énoncés.

Ü Jacqueline Picoche, (1996) Didactique du vocabulaire français, NATHAN UNIVERSITE ? L'auteur propose une méthode dynamique et des exercices montrant qu'on peut accéder aux mécanismes de langue à partir des effets de discours. L'ouvrage s'achève sur un Micro dictionnaire préfiguration du Dictionnaire des mots de haute fréquence encore en chantier.

Ü Marie-Françoise Mortureux, (1997) La lexicologie entre langue et discours, SEDES ? Initiation à la lexicologie. Une partie « analyse et synthèse » présente les notions, une partie « documents et méthodes » propose des exercices ou des textes commentés. Marie-Françoise Mortureux montre que le va-et-vient entre langue et discours est au cœur même des dictionnaires.

Û Josette Rey-Debove, (1998) *La linguistique du signe*, ARMAND COLIN ? « Ce livre a pour but d'envisager une linguistique des signes, avant d'étudier la syntaxe qui les met en œuvre... » La partie 6 du chapitre I, « Pour une lecture de la rature » m'a aidée à établir une typologie des corrections.

Û Georges Kleiber, (1999) *Problèmes de sémantique – La polysémie en questions – Sens et structures* Septentrion, PRESSES UNIVERSITAIRES ? Mise en évidence d'une direction nouvelle, « une tendance à privilégier la continuité au détriment de la discontinuité et du désir de promouvoir une sémantique dynamique, où le sens n'est plus donné, mais se trouve construit ou émerge du contexte au fur et à mesure du déroulement discursif et de l'interaction langagière. » Georges Kleiber examine le paysage de la sémantique actuelle et le traitement de la polysémie aujourd'hui.

Û Joëlle Gardes-Tamine, (2000) *La grammaire 1. Phonologie, morphologie, lexicologie*, ARMAND COLIN ? Grammaire descriptive qui concilie les analyses de la grammaire avec les méthodes de la linguistique. Les exposés théoriques sont suivis d'exercices corrigés permettant de mettre en pratique les notions présentées.

Û Alise Lehmann Françoise Martin-Berthet, (2000) *Introduction à la lexicologie, Sémantique et morphologie*, NATHAN UNIVERSITE ? Perspectives théoriques et exercices d'application composent cet ouvrage qui présente deux domaines consécutifs de la lexicologie : la sémantique lexicale et la morphologie lexicale. J'en ai essentiellement retenu la partie théorique concernant les types de définitions.

#### PUBLICATIONS DE RECHERCHES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

Û *Les Métalangages de la classe de français*, DFLM, Actes du 6<sup>ème</sup> colloque Lyon –septembre 1995, Textes réunis et présentés par Robert Bouchard et Jean-Claude Meyer, ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LE DEVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE ? De nombreuses et riches interventions, dont je retiendrai essentiellement les sections 3.b (« Métalangage et métalangue dans la lecture des textes et l'analyse sémiotique » Marie-Claude Giroud-Panier, Jean-Claude Giroud) et 4.b (« Métalangages, activités métalangagières, et production écrite au collège » Robert Bouchard ; « Aides logicielles à la production écrite et métalangage » ; « Métalangage utilisé au secondaire pour la lecture et l'écriture de textes argumentatifs écrits : analyse descriptive et pistes didactiques » Suzanne-G. Chartrand ; « Activités d'écriture ou productions d'écrits ? Le point de vue d'un sujet socialement situé » Elisabeth Bautier. »

Û *Activités métalangagières et enseignement du français*, Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1 mars 1997) Peter Lang ? Quelles activités métalangagières constituent une aide efficace dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue maternelle.

Û *Vers la maîtrise des discours*, (1998) sous la direction de Monique Maquaire, COLLECTION LETTRES OUVERTES, CRDP de Bretagne ? Evolution récente des théories linguistiques. Evolution de la demande institutionnelle. Enonciation, implicite et ironie.

Û *Documents et travaux de recherche en éducation 2001 n° 43*, Coordonné par Marie Berthelmer, Romain Lancrey-Javal, Jacques Vassevière, *Des mots au discours*, La place du lexique dans l'enseignement du français au lycée, INRP ? La place du

lexique et du vocabulaire dans les textes officiels, La place du lexique dans le discours du professeur, Lexique et interprétation.

REVUES DE LINGUISTIQUE ET/OU DE DIDACTIQUE

Û Repères n° 8, Pour une didactique des activités lexicales à l'école, INRP (1993) Tous les articles y sont intéressants, j'ai retenu plus particulièrement ceux de : Francine Mazière, « Le mot, unité didactique : une entrée dans la langue par le mot » Robert Galisson, « Les palimpsestes verbaux : des révélateurs culturels remarquables mais peu remarquables »

Françoise Martin-Berthet, « Définitions d'enfants : étude de cas »

Bernard Bled, « Apprendre à définir les mots au cours moyen. Aspects syntaxiques de la définition »

Catherine Le Cunff et alii, « Activités lexicales aux cycles 1 et 2 »

Û Le Français aujourd'hui, n° 124, La langue et ses représentations (décembre 1998)

Jean-Michel Eloy, Jacques-Philippe Saint-Gérand et Jürgen Trabant, « Qualité de la langue et crise du français »

Henri Boyer, Jean-Pierre Goudailler, Boris Seguin et Frédéric Teillard répondent à trois questions de Pierre Boutan, « Et le langage des jeunes ? »

Marie-Anne Paveau, « Images de la langue dans les discours scolaires »

Michèle Verdelhan-Bourgade, « FLS et FLE : deux représentations différentes de la norme »

Û Le Français aujourd'hui, n° 131, Construire les compétences lexicales (septembre 2000)

Patrick Borowski, « Le lexique dans les Instructions Officielles »

Marie-Anne Paveau, « La « richesse lexicale », entre apprentissage et acculturation »

Jacques David, « Le lexique et son acquisition, aspects cognitifs et linguistiques »

Danielle Leeman, « Le vertige de l'infini ou la difficulté de didactiser le lexique »

Gérard Petit, « Didactique du lexique : état d'une confusion »

Sandrine Reboul-Touré, « L'enseignement du lexique au collège : des textes officiels aux manuels scolaires »

Alise Lehmann, « Les dictionnaires pour enfants : diversité et uniformisation »

Fabienne Cusin-Berche, « Nouvelles technologies et enseignement du lexique »

Û Le Français aujourd'hui, n° 133, Des réformes en pratique (avril 2001)

Josiane Gaudin, Jean-François Inisan et Francis Tourigny, « Les séquences didactiques en français au collège : la place de la langue »

Marie-Anne Paveau, « Chronique de linguistique : enseigner la langue française »

Û Le Français aujourd'hui, n° 135, Et la grammaire de phrase ? (octobre 2001)

Danielle Leeman, « Quand les formes informent : de la grammaire à la sémantique »

Patrick Charaudeau, « De l'enseignement d'une grammaire du sens »

Marie-Laure Elalouf, « Quand on rencontre la langue en travaillant sur la langue et les discours »

Û Le Français aujourd'hui, n° 137, L'attention aux textes (avril 2002)

Isabelle Roumat Dembele, « La quête du sens, une nébuleuse dans l'activité de lecture »

Jean Mesnager, « Pour une étude de la difficulté des textes : la lisibilité revisitée »

ü Le Français aujourd'hui, supplément au n° 136, Notes de lecture : Dictionnaire du français usuel. 15000 mots utiles en 442 articles, Jacqueline Picoche et Jean-Claude Rolland (2002) ; Tranel. Travaux neuchâtois de linguistique, n° 34/35 (octobre 2002)

ü Le Monde des Livres Le discours comme objet scientifique, article de Michel Arrivé sur le Dictionnaire d'analyse du discours, sous la direction de Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau

ü Linguistica Palatina, n° 4, Lexique et cognition, Paul Valentin et Michèle Fruyt PRESSES DE L'UNIVERSITE DE PARIS-SORBONNE

Christian Touratier, « Sémème, polysémie et théorie prototypique »

Marie-José Béguelin, « Anaphores non catégorisantes, structures lexicales et cognition »

Jean-Dominique Beaudin, « Connaissance de l'étymologie et poétique : l'enrichissement de la langue littéraire par réactivation sémantique et remotivation étymologique : l'emploi du mot « trépas » dans trois tragédie de Robert Garnier »

ü LIDIL, Revue de linguistique et de didactique des langues, Université Stendhal de Grenoble n° 21 (juin 2000), Enseignement et apprentissage du lexique

Francis Grossmann et Elisabeth Calaque, « Présentation »

Brigitte Martin-Porta, « Activités lexicales au collège : apprendre en créant son dictionnaire, à la découverte des mots »

Jean-Pierre Sautot, « L'orthographe, filtre ou accès aux signifiés lexicaux »

Alain Polguère, « Une base de données lexicales du français et ses applications possibles en didactique »

Mireille Piot, « Dictionnaires électroniques et « lexiques-grammaires » du français : différents aspects d'une nouvelle approche de la question cruciale du lexique »

François Mangenot et Christine Moulin, « Apprentissages lexicaux et technologies de l'information et de la communication »

#### REVUES DE LINGUISTIQUE « EN LIGNE »

ü <http://daf.sdm.qc.ca/daf/index.html>

ü <http://www.marges-linguistiques.com/>

ü <http://alsic.u-strasbg.fr/>

#### DICTIONNAIRES SPECIALISES ET/OU ELECTRONIQUES

ü Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, EDITIONS DU SEUIL, POINTS (1972) Oswald Ducrot/ Tzvetan Todorov

ü Dictionnaire philosophique (Voltaire) cf. L'atelier historique

ü Dictionnaire des synonymes (F. Guizot) cf. L'atelier historique

ü Dictionnaire des synonymes (Robert poche)

ü Curiosités françaises (Oudin) cf. L'atelier historique

ü Dictionnaire étymologique du français, J. Picoche (Les usuels du Robert)

#### DICTIONNAIRES DE LANGUE ET/OU ELECTRONIQUES

ü Le Littré (1860-1876)

ü Dictionnaire de l'Académie française (1762)

ü Furetière (1630)

ü La Curne (XIII° ? XVI°)

ü Le micro Robert

- ü Le Robert méthodique
- ü Le Petit Robert électronique (PRE)
- ü Le Bibliorom

#### LOGICIELS

- ü Word 97
- ü Word 2002
- ü Wordperfect
- ü Hot Potatoes (graticiel, produit RIP)

# BIBLIOGRAPHIE DE REFERENCE

## CLASSEMENT ALPHABETIQUE DES AUTEURS

ADAM, Jean-Michel (1999) Linguistique textuelle, Des genres de discours aux textes, FAC LINGUISTIQUE, NATHAN UNIVERSITE, PARIS

ADAM, Jean-Michel (2001) Les textes types et prototypes, Récit, description, argumentation, explication et dialogue, FAC LINGUISTIQUE, NATHAN UNIVERSITE, PARIS

BAKTINE, Mikhaïl (1987) Esthétique et théorie du roman, TEL GALLIMARD, PARIS

BAUTIER, Elisabeth « Activités d'écriture ou productions d'écrits ? Le point de vue d'un sujet socialement situé », DFLM, ACTES DU 6<sup>EME</sup> COLLOQUE LYON –SEPTEMBRE 1995

BEAUDIN, Jean-Dominique « Connaissance de l'étymologie et poétique : l'enrichissement de la langue littéraire par réactivation sémantique et remotivation étymologique : l'emploi du mot « trépas » dans trois tragédie de Robert Garnier », Linguistica Palatina, n° 4, Lexique et cognition, Paul Valentin et Michèle Fruyt PRESSES DE L'UNIVERSITE DE PARIS-SORBONNE

BEGUELIN, Marie-José « Anaphores non catégorisantes, structures lexicales et cognition » Linguistica Palatina, n° 4, Lexique et cognition, Paul Valentin et Michèle Fruyt PRESSES DE L'UNIVERSITE DE PARIS-SORBONNE

BERTHELIER, M., LANCREY-JAVAL, R., VASSEVIERE J. (Coordonné par), Des mots au discours, La place du lexique dans l'enseignement du français au lycée, DOCUMENTS ET TRAVAUX DE RECHERCHE EN EDUCATION 2001 N° 43, INRP, PARIS

BLÉD, Bernard « Apprendre à définir les mots au cours moyen. Aspects syntaxiques de la définition », Repères n° 8, Pour une didactique des activités lexicales à l'école, INRP (1993), PARIS

BOROWSKI, Patrick « Le lexique dans les Instructions Officielles », Le Français aujourd'hui, n° 131, Construire les compétences lexicales (septembre 2000)

BOUCHARD, Robert et MEYER, Jean-Claude, Les Métalangages de la classe de français, DFLM, ACTES DU 6<sup>EME</sup> COLLOQUE LYON –SEPTEMBRE 1995, Textes réunis et présentés par l'ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LE DEVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

BOUCHARD, Robert; « Aides logicielles à la production écrite et métalangage », DFLM, ACTES DU 6<sup>EME</sup> COLLOQUE LYON –SEPTEMBRE 1995

BOUTAN, Pierre Interview de BOYER, H., GOUDAILLER, J.-P., SEGUIN, B. et TEILLARD, F. « Et le langage des jeunes ? », Le Français aujourd'hui, n° 124, La langue et ses représentations (décembre 1998)

CHAMPY Ph. ET ETEVE Chr. (1994) Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'Education et de la Formation, NATHAN, PARIS

CHARAUDEAU, Patrick « De l'enseignement d'une grammaire du sens », Le Français aujourd'hui, n° 135, Et la grammaire de phrase ? (octobre 2001)

CHARTRAND, Suzanne-G. « Métalangage utilisé au secondaire pour la lecture et l'écriture de textes argumentatifs écrits : analyse descriptive et pistes didactiques », DFLM, ACTES DU 6<sup>ÈME</sup> COLLOQUE LYON –SEPTEMBRE 1995

CHOMSKY, Noam (1981) Réflexions sur le langage, CHAMPS, FLAMMARION, PARIS

CUSIN-BERCHE, Fabienne « Nouvelles technologies et enseignement du lexique », Le Français aujourd'hui, n° 131, Construire les compétences lexicales (septembre 2000)

DAVID, Jacques « Le lexique et son acquisition, aspects cognitifs et linguistiques », Le Français aujourd'hui, n° 131, Construire les compétences lexicales (septembre 2000)

ELALOUF, Marie-Laure « Quand on rencontre la langue en travaillant sur la langue et les discours », Le Français aujourd'hui, n° 135, Et la grammaire de phrase ? (octobre 2001)

ELOY, J.-M., SAINT-GERAND, J.-P. et TRABANT J., « Qualité de la langue et crise du français », Le Français aujourd'hui, n° 124, La langue et ses représentations (décembre 1998)

FRANÇOIS, Frédéric (1983) « Exemples de maniement « complexe » du langage : définir – résumer », in J'cause français, non ? LA DECOUVERTE/MASPERO, PARIS

FUCHS, Catherine (1994) Paraphrase et énonciation, OPHRYS, PARIS

GALISSON, Robert « Les palimpsestes verbaux : des révélateurs culturels remarquables mais peu remarqués » Repères n° 8, Pour une didactique des activités lexicales à l'école, INRP (1993), PARIS

GARDES-TAMINE, Joëlle (2000) La grammaire 1. Phonologie, morphologie, lexicologie, ARMAND COLIN, PARIS

GAUDIN, J., INISAN, J.-F. et TOURIGNY, F. « Les séquences didactiques en français au collège : la place de la langue », Le Français aujourd'hui, n° 133, Des réformes en pratique (avril 2001)

GENETTE, Gérard (1982) Palimpseste, La littérature au second degré, POINT, SEUIL, PARIS

GIROUD-PANIER, Marie-Claude et GIROUD, Jean-Claude « Métalangages, activités métalangagières, et production écrite au collège », DFLM, ACTES DU 6<sup>ÈME</sup> COLLOQUE LYON –SEPTEMBRE 1995

GOUGENHEIM, Georges (1968) Les Mots Français dans l'histoire et dans la vie (trois tomes), EDITIONS A ET J. PICARD, PARIS.

GREIMAS, A.-J. (1966) Sémantique structurale, recherche de méthode, LANGUE ET LANGAGE, LIBRAIRIE LAROUSSE, PARIS

GROSSMANN, F. et CALAQUE, E. « Présentation », LIDIL, Revue de linguistique et de didactique des langues, Université Stendhal de Grenoble n° 21 (juin 2000), Enseignement/Apprentissage du lexique, LIDIL

- JAUSS, Hans Robert (1978) Pour une esthétique de la réception, BIBLIOTHEQUE DES IDEES, NRF, EDITIONS GALLIMARD, PARIS
- JAUSS, Hans Robert (1988) Pour une herméneutique littéraire, BIBLIOTHEQUE DES IDEES, NRF, EDITIONS GALLIMARD, PARIS
- KLEIBER, Georges (1999) Problèmes de sémantique – La polysémie en questions – Sens et structures Septentrion, PRESSES UNIVERSITAIRES, PARIS
- LANG, Peter Activités métalangagières et enseignement du français, ACTES DES JOURNEES D'ETUDE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS (CARTIGNY, 28 FEVRIER – 1 MARS 1997)
- LE CUNFF Catherine et alii, « Activités lexicales aux cycles 1 et 2 », Repères n° 8, Pour une didactique des activités lexicales à l'école, INRP (1993), PARIS
- LE NY, Jean-François (1994). Article « mémoire », in Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, NATHAN, PARIS
- LEEMAN, Danielle « Le vertige de l'infini ou la difficulté de didactiser le lexique », Le Français aujourd'hui, n° 131, Construire les compétences lexicales (septembre 2000)
- LEEMAN, Danielle « Quand les formes informent : de la grammaire à la sémantique », Le Français aujourd'hui, n° 135, Et la grammaire de phrase ? (octobre 2001)
- LEHMANN, Alise « Les dictionnaires pour enfants : diversité et uniformisation », Le Français aujourd'hui, n° 131, Construire les compétences lexicales (septembre 2000)
- LEHMANN, Alise et MARTIN-BERTHET, Françoise (2000) Introduction à la lexicologie, Sémantique et morphologie, NATHAN UNIVERSITE, PARIS
- LIEURY, Alain (1994) « La mémoire », in La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, ESF EDITEUR
- MANGENOT, F. et MOULIN, C. « Apprentissages lexicaux et technologies de l'information et de la communication », Revue de linguistique et de didactique des langues, Université Stendhal de Grenoble n° 21 (juin 2000), Enseignement/Apprentissage du lexique
- MAQUAIRE, Monique Vers la maîtrise des discours, (1998) (sous la direction de) COLLECTION LETTRES OUVERTES, CRDP de Bretagne
- MARTIN-BERTHET, Françoise « Définitions d'enfants : étude de cas » Repères n° 8, Pour une didactique des activités lexicales à l'école, INRP (1993), PARIS
- MARTINET, André (1970) Eléments de linguistique générale, ARMAND COLIN, PARIS
- MARTIN-PORTA, Brigitte « Activités lexicales au collège : apprendre en créant son dictionnaire, à la découverte des mots », Revue de linguistique et de didactique des langues, Université Stendhal de Grenoble n° 21 (juin 2000), Enseignement/Apprentissage du lexique
- MAZIERE, Francine « Le mot, unité didactique : une entrée dans la langue par le mot » Repères n° 8, Pour une didactique des activités lexicales à l'école, INRP (1993), PARIS

- MESNAGER, Jean « Pour une étude de la difficulté des textes : la lisibilité revisitée », *Le Français aujourd'hui*, n° 137, L'attention aux textes (avril 2002)
- MORTUREUX, Marie-Françoise (1997) *La lexicologie entre langue et discours*, SEDES, PARIS
- MOUNIN, Georges (1976) *Les problèmes théoriques de la traduction*, TEL GALLIMARD, PARIS
- PAVEAU, Marie-Anne « Chronique de linguistique : enseigner la langue française », *Le Français aujourd'hui*, n° 133, Des réformes en pratique (avril 2001)
- PAVEAU, Marie-Anne « Images de la langue dans les discours scolaires », *Le Français aujourd'hui*, n° 124, La langue et ses représentations (décembre 1998)
- PAVEAU, Marie-Anne « La « richesse lexicale », entre apprentissage et acculturation », *Le Français aujourd'hui*, n° 131, Construire les compétences lexicales (septembre 2000)
- PETIT, Gérard « Didactique du lexique : état d'une confusion », *Le Français aujourd'hui*, n° 131, Construire les compétences lexicales (septembre 2000)
- PICOCHÉ, Jacqueline (1996) *Didactique du vocabulaire français*, NATHAN UNIVERSITE, PARIS
- PIOT, Mireille « Dictionnaires électroniques et « lexiques-grammaires » du français : différents aspects d'une nouvelle approche de la question cruciale du lexique », *Revue de linguistique et de didactique des langues*, Université Stendhal de Grenoble n° 21 (juin 2000), Enseignement/Apprentissage du lexique
- POLGUERE, Alain « Une base de données lexicales du français et ses applications possibles en didactique », *Revue de linguistique et de didactique des langues*, Université Stendhal de Grenoble n° 21 (juin 2000), Enseignement/Apprentissage du lexique
- REBOUL-TOURE, Sandrine « L'enseignement du lexique au collège : des textes officiels aux manuels scolaires », *Le Français aujourd'hui*, n° 131, Construire les compétences lexicales (septembre 2000)
- REY-DEBOVE, Josette (1998) *La linguistique du signe*, ARMAND COLIN, PARIS
- ROUMAT DEMBELE, Isabelle « La quête du sens, une nébuleuse dans l'activité de lecture », *Le Français aujourd'hui*, n° 137, L'attention aux textes (avril 2002)
- SAUSSURE, Ferdinand de, (2002) *Ecrits de linguistique générale* NRF, EDITIONS GALLIMARD, PARIS
- SAUTOT, Jean-Pierre « L'orthographe, filtre ou accès aux signifiés lexicaux », *Revue de linguistique et de didactique des langues*, Université Stendhal de Grenoble n° 21 (juin 2000), Enseignement/Apprentissage du lexique
- TODOROV, Tzvetan (1985) *Théories du symbole*, POINT, SEUIL, PARIS

TOURATIER, Christian « Sémème, polysémie et théorie prototypique », *Linguistica Palatina*, n° 4, *Lexique et cognition*, Paul Valentin et Michèle Fruyt PRESSES DE L'UNIVERSITE DE PARIS-SORBONNE

VERDELHAN-BOURGADE, Michèle « FLS et FLE : deux représentations différentes de la norme », *Le Français aujourd'hui*, n° 124, *La langue et ses représentations* (décembre 1998)