

COMMENT INTÉGRER L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE DANS LA PRODUCTION ÉCRITE ?



Francis GROSSMANN

Professeur à l'Université Grenoble Alpes

Moins qu'un niveau d'analyse autonome, le lexique est une interface : lorsque nous manipulons les unités lexicales, nous effectuons simultanément plusieurs opérations qui se situent, au plan cognitif, à des niveaux très différents : nous reconnaissons, quasi instantanément, la forme des unités lexicales, grâce à nos connaissances morphophonologiques (lorsque nous les entendons) ou morphographiques (lorsque nous les voyons écrites) ; nous convoquons les univers de référence qui leur sont associées en faisant appel à notre mémoire de travail et à long terme pour traiter les informations véhiculées ; nous mobilisons également les constructions syntaxiques attachées à ces unités, ainsi que des connaissances contextuelles et discursives qui permettent leur emploi dans une situation précise, ou dans un genre de discours déterminé. Enfin, au plan conceptuel, nous organisons les informations et les connaissances sous la forme de catégories souples et évolutives, interconnectées, qui s'affinent au fil de nos expériences et de nos interactions sociales. Nous savons également, lorsque c'est nécessaire, découper les mots en morphèmes, pour les rapprocher d'autres mots, ou même parfois, à partir d'un mot - ou d'un morphème - connu créer un mot nouveau, c'est-à-dire que nous faisons aussi appel à des compétences métalinguistiques.

L'organisation du lexique - ou plutôt sa réorganisation continue au cours de l'apprentissage - présente une autre caractéristique essentielle : elle est dynamique et hautement évolutive. L'affinement conceptuel que suppose la catégorisation lexicale, tout comme les connaissances linguistiques permettant de spécifier l'association d'une unité avec d'autres unités, nécessitent que chaque locuteur ait rencontré de nombreuses fois les unités les plus productives de sa propre langue - et éventuellement, d'une langue seconde.

La présente synthèse¹ ne prétend pas fournir des éléments d'information sur l'ensemble de ces aspects, qui tous ont vocation à nourrir la démarche didactique. Il s'agit, plus modestement, et sans volonté d'exhaustivité, de signaler quelques-uns des aspects qui paraissent importants pour bâtir une didactique du lexique efficace - en prenant comme référence les niveaux de l'école élémentaire et du collège, de manière à mettre les compétences lexicales au service des activités de communication, et en particulier la production d'écrits. Nous le ferons tout d'abord en rappelant quelques définitions préalables, tout en prenant aussi en compte, ce que l'on sait aujourd'hui de

¹ Notre présentation reprend, en les actualisant, certains des éléments figurant dans Grossmann (2011).

l'acquisition et de l'organisation du lexique mental. Dans un deuxième temps, après avoir rappelé les deux principales démarches généralement mobilisées en didactique du lexique, nous proposerons quelques pistes visant à intégrer l'apprentissage lexical aux activités de communication, et plus spécifiquement à la production écrite.

Nous nous situons en effet dans le cadre d'une approche intégrative de l'apprentissage lexical, qui définit la compétence lexicale comme reposant à la fois sur des aspects quantitatifs (avec la constitution de répertoires diversifiés), mais également sur des aspects qualitatifs, liés à la conscience linguistique et au développement de compétences métalinguistiques ; cette compétence inclut aussi la capacité à faire des hypothèses sur le sens d'un mot inconnu, à partir d'éléments morphologiques, phrastiques ou textuels et à construire et affiner progressivement le sens des unités lexicales, en distinguant leurs différentes acceptions mais aussi en les intégrant dans des réseaux sémantiques.

I. Mieux définir ce dont on parle

Une des premières difficultés que l'on rencontre pour construire une didactique du lexique, y compris lorsqu'on cherche à la mettre au service de la production d'écrits, réside dans le caractère parfois flou de certains des termes utilisés, qu'il importe donc de bien définir. Cela ne veut pas dire, bien évidemment, qu'il soit nécessaire de les employer avec les enfants des plus petits niveaux : il est important, en tout cas, que le professeur puisse avoir une idée claire sur quelques notions de base, et l'on peut penser qu'il est utile, à terme, que les élèves puissent mobiliser progressivement les termes clés indispensables qui permettront de fonder la démarche réflexive, utile en particulier lors des activités de production d'écrit.

1. Vocabulaire et lexique

Tout d'abord, même si ce n'est pas vraiment l'usage à l'école, qui plébiscite depuis toujours le seul terme de *vocabulaire*, il est préférable de réserver ce terme au répertoire spécifique d'unités lexicales mobilisées par les locuteurs au cours de l'activité langagière. On peut aussi dans, un sens un peu différent, mais toutefois dérivé, parler du *vocabulaire propre à une personne* (qu'il s'agisse d'un élève, ou d'un auteur), ou même du *vocabulaire d'un texte*, c'est-à-dire des unités lexicales effectivement mobilisées dans ce texte. On préférera le terme *lexique* lorsqu'il s'agira de décrire l'organisation des unités lexicales qui est propre à chaque langue.

2. La notion de mot

Une question plus sensible concerne la notion de *mot*. Le terme de *mot* est pratique pour l'utilisation quotidienne ainsi que dans la pratique pédagogique : on aurait donc bien tort de s'en priver, et nous l'utiliserons nous-même dans les pages qui suivent. On sait cependant qu'il recouvre des réalités très hétérogènes. Il n'est donc guère pertinent de l'utiliser comme unité de mesure : si l'on veut comptabiliser par exemple, le nombre de mots faisant partie du répertoire lexical d'un individu, il est nécessaire dans ce cas de préciser le sens que l'on donne à *mot*. On peut distinguer, comme le fait une tradition aujourd'hui établie (cf. par exemple Polguère, 2016) le *mot-forme* et le *lexème* (on peut parler de *mot-sens*, si l'on recule devant le terme *lexème*) : un *lexème* se définit comme une forme lexicale simple associant un sens bien spécifié aux différents mots-formes qui ne se distinguent que par la flexion. Par exemple, le lexème *chien* (dans le sens de l'animal) regroupe les mots-formes

*chien, chiens, chienne, chiennes*². A noter que *chien*, lorsqu'il a l'acception de « pièce coudée de certaines armes à feu » est un lexème distinct, puisqu'il renvoie à un sens bien différent du même mot-forme. La notion de *mot-forme* renvoie habituellement à la forme graphique, telle qu'elle peut être repérée entre deux blancs du texte. De même, il est très différent d'utiliser *mot* pour l'ensemble des acceptions d'un vocable (le mot polysémique) ou pour une acception bien spécifiée (le lexème).

3. En deçà du mot : le morphème

Une autre notion importante tant au plan linguistique que pour la didactique est celle de *morphème*, qui renvoie à l'unité lexicale minimale de sens : ainsi, le mot-forme *chanteurs* comporte trois éléments porteurs de sens (ou morphèmes) : a) *chant-*, b) *-eur* (qui marque l'agent + le masculin), c) *-s* (qui marque le pluriel). Nous n'entrerons pas ici dans le détail de l'analyse morphologique, qui implique d'autres concepts tels que ceux de *morphes* et d'*allomorphes*, qui ne sont sans doute pas indispensables pour la pratique de la classe, mais que l'enseignant a tout intérêt à maîtriser s'il veut pouvoir faire comprendre les difficultés que pose la segmentation morphologique des unités lexicales. L'école utilise classiquement les termes de *radical*, *préfixes* et *suffixes*, qui sont bien entendus utiles, mais qui ne permettent pas de rendre compte de tous les cas de figure rencontrés lors de la segmentation d'un mot (pour une discussion sur la terminologie scolaire et son utilisation en classe, voir Charles, 2014). Il est par exemple utile que l'enseignant connaisse l'existence de ce que l'on nomme *interfixe*, un type d'affixe dépourvu de contenu sémantique qui s'intercale entre deux morphèmes : ex. fermet*ur*e, obscurant*is*me, puisat*ier*. Les chercheurs dans le domaine de l'acquisition (voir par exemple Colé, 2011) insistent aujourd'hui sur le rôle de la conscience morphologique dans la reconnaissance des mots complexes. Nous fournissons quelques exemples d'activités un peu plus loin.

4. Une notion englobante : l'unité lexicale

La notion d'*unité lexicale* (ou *lexie*) se révèle bien pratique pour l'usage didactique ; elle permet en effet de renvoyer aussi bien aux lexèmes qu'à des unités plus complexes formées de plusieurs mots : ainsi des lexèmes comme *arbre* (dans son sens végétal) ou *manger* (dans son sens alimentaire), des mots-composés, locutions ou expressions figées de taille et de statuts variables comme *pomme de terre*, *tout de suite*, *prendre son pied*, ou *ça va ?* sont tous des unités lexicales. Dans l'énoncé *il a mangé des pommes de terre*, on a affaire à sept mots-formes, alors qu'il n'y a que quatre unités lexicales : IL, MANGER, DES et POMME DE TERRE. Les parémies (proverbes, dictons...), qui ne sont pas toujours syntaxiquement figées, sont également des unités lexicales, mémorisées en tant que telles par les locuteurs. Les unités lexicales dans la mesure où elles appartiennent à un mot-forme et un sens bien défini ne sont jamais des unités polysémiques : on préférera donc dans ce cas le terme de *mot polysémique* (qui correspond au *polysème* de Picoche, ou encore au *vocable*, dans la terminologie de Mel'čuk *et al.*, 1995) chaque fois qu'il s'agira, au plan didactique, de considérer les différents sens d'un mot regroupant différentes lexies, ayant en commun un même noyau de sens.

² On appelle *lemme* le regroupement de tous ces mots-formes en une unité-forme abstraite, par exemple l'entrée CHIEN du dictionnaire.

5. Les champs sémantiques

Les notions de *champ lexical* et de *champ sémantique* font partie de ces notions dont le caractère opératoire est discutable, mais dont il est difficile de se passer. Suivant les auteurs, les définitions varient, et il y a intérêt à les stabiliser. Il est frappant de constater que l'usage didactique des notions de *champ lexical* et de *champ sémantique* apparaît en définitive assez peu dans les séances dédiées spécifiquement à l'apprentissage lexical, mais bien plutôt au cours des séances de lecture et d'explication de texte. Jouili (2007), observe que sous ces rubriques, c'est bien l'approche thématique traditionnelle du lexique qui est envisagée dans les Instructions Officielles du français pour le collège [NB : il s'agissait des I.O. de 2005] et pratiquée dans les manuels. En superposant lexique et thème, on se prive à la fois d'une définition rigoureuse et d'une véritable appréhension stylistique ou littéraire, puisque le texte, dans bien des cas, est réduit, au moins en première approche, à un ensemble de mots clés, les exercices proposés se faisant ensuite à partir de cette liste de termes extraits, sans que soit véritablement pensée leur intégration au texte. Pour l'apprentissage lexical, surtout si on veut l'orienter vers la production d'écrits, nous proposons de nous en tenir à la notion de *champ sémantique*, en suivant la définition de Mel'čuk *et al.* (1995, pp. 173-176). Dans leur approche, un champ sémantique comporte « l'ensemble des lexies qui ont une même composante identificatrice de champ ». Par exemple, PLUIE, NEIGE, GRÊLE, BROUILLARD, TEMPÊTE et ORAGE comportent la même composante identificatrice 'phénomènes atmosphériques' parce que l'on peut extraire grâce à elle les renseignements lexicographiques communs à l'ensemble des membres du champ. D'un point de vue didactique, une telle conception peut servir de base à un travail fort utile sur la définition, qui peut s'effectuer à l'oral comme à l'écrit. D'une manière plus générale, les champs sémantiques regroupent les unités lexicales qu'unissent des relations sémantiques telles que l'hyponymie, la synonymie, l'antonymie ou la relation partie-tout (métonymie). Comme le signale Polguère (2016), les lexies d'un champ sémantique donné, dans la mesure où elles renvoient au même domaine, se regroupent naturellement dans l'esprit du locuteur. Un travail sur un champ sémantique particulier, préalable à une activité de production orale ou écrite, peut donc être un moyen efficace de favoriser ce que les psycholinguistes appellent l'accès lexical (pour des propositions didactiques en ce sens, voir Sardier, 2012).

6. Le lexique mental et la mémorisation des constructions

Enfin, lorsqu'on se situe cette fois sur un plan plus cognitif que linguistique, une notion-clé est souvent mobilisée par les chercheurs depuis plusieurs décennies : c'est celle de *lexique mental*. A l'époque où prédominait, y compris chez les spécialistes de l'acquisition, le paradigme chomskyen³ qui mettait au centre de son modèle les règles syntaxiques, le lexique était réduit à un stock d'informations sémantiques, phonologiques et morphologiques porté par chaque mot. Cependant, les chercheurs ont pris conscience progressivement qu'il n'y avait pas d'un côté les structures syntaxiques à base de règles et de l'autre la « chair » lexicale que portaient ces structures, mais que les unités lexicales étaient elles-mêmes des complexes comportant une dimension syntaxique. Ces évolutions ont conduit à renouveler en profondeur les conceptions mêmes que l'on se faisait du lexique mental (*cf.* par exemple Dóczi et Kormos, 2016), qui n'est plus vu aujourd'hui comme un

³ Pour Chomsky, c'est la composante syntaxique, assimilée à la grammaire, qui constitue l'objet fondamental de la linguistique. Les règles syntaxiques représentent le cœur du système des langues, la notion de signification étant d'emblée expulsée de la grammaire. Malgré les évolutions de son modèle, et ses raffinements ultérieurs, le grand linguiste restera fidèle à ce postulat initial.

stock d'informations mais bien plutôt comme un réseau dynamique reliant des « constructions » de différentes natures et mémorisées en tant que telles. Une conséquence importante au plan didactique est qu'il n'y a pas lieu d'opposer ce que l'on a coutume d'appeler à l'école le vocabulaire, à ce que l'on nomme habituellement la grammaire (vue comme reposant essentiellement sur la syntaxe) : les deux aspects sont inextricablement liés, et il serait vain d'étudier une unité lexicale sans prendre en compte les constructions syntaxiques dans lesquelles elle entre et que souvent elle conditionne. Et il est tout aussi important de spécifier ses usages dans les genres discursifs et la communication. Aux niveaux les plus avancés (fin de l'école primaire, collège et lycée), et dans la perspective de la production d'écrits, il est possible d'attirer l'attention des élèves sur la diversité des collocations liées à une unité lexicale. Par exemple, on peut facilement, grâce au *Robert Correcteur*, visualiser les verbes les plus fréquemment associés à CURIOSITÉ lorsque ce dernier est complément d'objet direct (voir figure 1 ci-dessous). Ce type de prise de conscience peut ensuite donner l'occasion de produire des mini-textes mettant en scène l'une ou l'autre des constructions étudiées. On peut là aussi s'appuyer sur des outils électroniques, comme Antidote, qui fournit des exemples de co-occurrences en contexte (voir figure 2 ci-dessous).

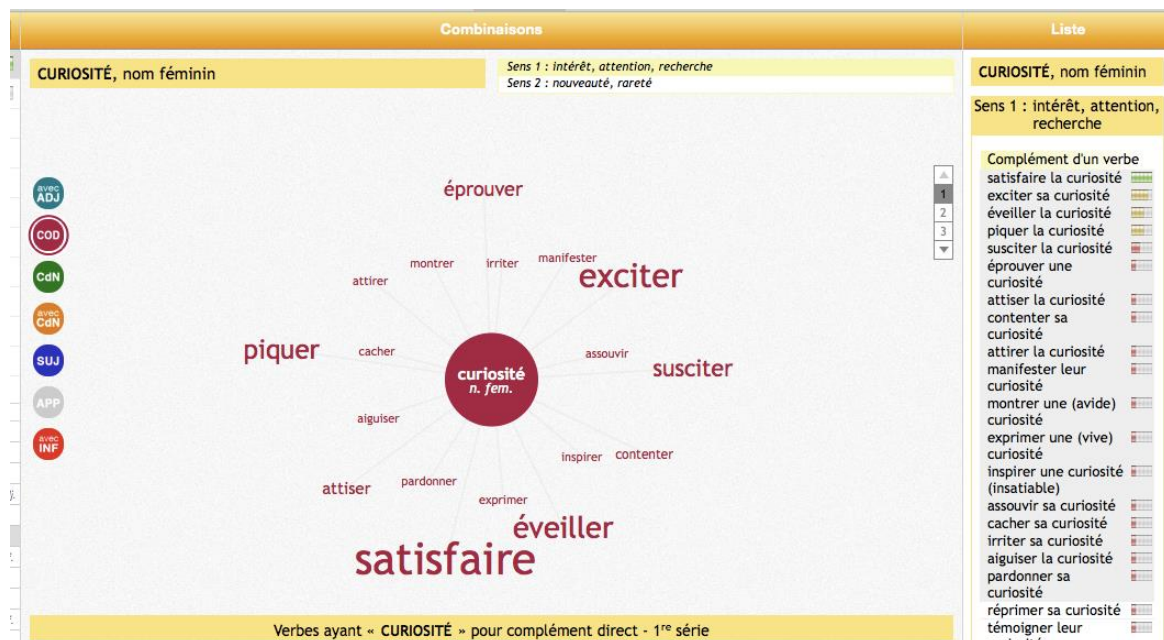


Figure 1. Les verbes associés à CURIOSITÉ en position de complément direct d'après le *Robert Correcteur*.

Figure 2. Exemples de co-occurrences contextuelles avec *susciter la curiosité* dans Antidote.

Un mot sur la nature même du lexique mental : est-il nécessaire de le considérer comme un niveau, ou un module autonome, spécifique de notre organisation neurocognitive ? Même si l'on sait que le processus de reconnaissance phonologique des unités lexicales, tout comme celui permettant la reconnaissance visuelle des mots-formes, activent certaines zones bien précises du cerveau, il n'y a pas consensus actuellement sur l'existence d'un module spécifique du traitement lexical : la nature d'interface du lexique incline plutôt à considérer la notion de lexique mental comme une métaphore commode, permettant d'envisager les différentes relations qui s'établissent à partir des unités lexicales lorsque ces dernières sont mobilisées, en réception ou en production par les locuteurs d'une langue.

II. Apprentissage explicite et apprentissage incident

On oppose en général deux démarches : l'apprentissage « incident », qui ménage des temps d'explication lexicale au sein des activités de communication (à l'oral, durant la lecture ou l'écriture), et l'apprentissage « explicite », qui prévoit une progression dans l'apprentissage, appuyée sur l'appropriation de notions mobilisant une terminologie spécifique (*mot-forme, unité lexicale, champ sémantique, polysémie, synonyme, antonyme...*). Dans la pratique, cette distinction s'avère parfois artificielle, puisque même pour l'apprentissage incident sont généralement mobilisés des termes permettant de caractériser le lexique qui est étudié. Entre ces deux grandes tendances, celle qui prône l'apprentissage incident, occasionnel, et celle qui privilégie un apprentissage structuré » (cf. par exemple Tremblay, 2004, 2009), il n'y a pas lieu de choisir. Marec-Breton (2013), à partir des apports des recherches en psychologie cognitive, rappelle que l'apprentissage incident est d'autant plus efficace qu'il s'appuie complémentarément sur ce qu'elle appelle l'instruction directe (l'explication lexicale effectuée par un tiers) : les deux démarches gagnent en effet à être activées en parallèle, une pratique intensive de la lecture à l'école permettant d'améliorer la compétence lexicale des élèves qui ont le moins bénéficié d'un étayage familial sur ce plan.

Un certain consensus s'établit donc aujourd'hui chez les didacticiens qui s'intéressent à ces questions pour penser qu'il faut à la fois établir une progression des notions de base nécessaires à la compréhension du système lexical et mieux réfléchir aux formes que peut prendre l'apprentissage

« incident », à partir de genres discursifs variés. En effet, les deux aspects sont complémentaires et nullement contradictoires. Picoche et Souhaite (2004, p. 221) illustrent bien le caractère indispensable d'une approche explicite et autonome en soulignant que jamais un texte littéraire – cela est vrai d'ailleurs pour tout type de texte – ne permet l'organisation d'un réseau sémantique complet et organisé, c'est-à-dire comportant les lexies associées par des liens sémantiques et/ou morphologiques, ainsi qu'à travers la structure actancielle. Ce constat n'implique pas qu'il ne faut pas mettre chacun de ces associés « en contexte » ou en situation, c'est même indispensable. De la même façon, Branca-Rosoff *et al.* (2008, p. 266) soulignent que « c'est en installant des moments réguliers d'observation réfléchie de la langue, bien déconnectés du flux de la communication qu'on peut espérer développer une conscience métalinguistique chez les élèves ».

1. L'apprentissage explicite : la dimension réflexive

L'apprentissage explicite se construit dans la durée autour de deux axes principaux : la conscience morphologique d'une part, la conscience sémantique et l'appropriation du lexique en discours d'autre part.

La conscience morphologique

Traditionnellement, on effectue à l'école des exercices fort utiles sur ce que l'on nomme la construction des mots. La prise de conscience que les mots se construisent et la connaissance des principaux mécanismes de formation morphologiques restent en effet un élément central de l'apprentissage explicite. Il peut s'effectuer sous la forme de jeux dès l'école primaire et au-delà (pour des propositions didactiques, voir Calaque, 2002).

Dans leur ouvrage sur les difficultés de la lecture, Ecalle et Magnan (2015, p. 38), fournissent des exemples de tâches qui permettent d'évaluer la conscience morphologique, c'est à dire la capacité qu'a l'enfant à manipuler la structure morphémique des mots :

- Tâche de préférence sur le lien morpho-dérivationnel (Besse, Demont et Gombert, 2007) : lequel des deux mots va le mieux avec le premier ?

– *peur* – *peureux* ou *beurre* (lien morphologique et lien phonologique).

– *jaune* – *jaunir* ou *soleil* (lien morphologique et lien sémantique).

- Tâche de jugement de relation morphologique : les deux mots appartiennent-ils à la même famille ?

– *rapide* – *rapidement*. – *bague* – *baguette*.

Certaines des tâches proposées mobilisent des connaissances plus explicites :

- Tâche d'extraction de base : trouver un autre mot plus petit contenu dans un mot fourni oralement (*fillette* → *fille*).
- Construction de mots dérivés (Sanchez, Écalle et Magnan, 2008) : opérer la synthèse d'une base et d'un suffixe (*coller* + *age* → *collage* ; *couper* + *ure* → *coupure*).

Il s'agit là d'activités utilisées par les chercheurs dans le cadre de leurs travaux, mais dans la mesure où les recherches effectuées ces dernières années montrent que la conscience morphologique joue un rôle non négligeable pour développer les compétences en lecture – mais aussi en écriture et, bien entendu en orthographe -, on peut penser que des activités d'entraînement systématiques, qui

peuvent s'effectuer de manière ludique, représenteraient un élément utile et intéressant dès les premiers niveaux de l'apprentissage. Des activités classiques du type « trouver l'intrus », consistant à éliminer un mot n'appartenant pas à une série morphologique, ou des activités de complétion de phrase (ex. *quand on a peur, c'est qu'on est ...peureux*) peuvent également être pratiquées.

Cependant, comme le souligne par exemple Petit (2000), la morphologie lexicale n'est pas un simple jeu de « mécano », et il faut prendre quelques précautions pour que les élèves puissent analyser les mots construits de manière efficace, en leur fournissant pour ce type de travail, une structure lisible des unités lexicales, avec des morphèmes portant des éléments de sens clairement prévisibles. Les deux aspects ne sont pas d'ailleurs complètement liés (Apothéloz, 2003). Par exemple, pour interpréter le mot IRRÉPARABLE, il est nécessaire que l'élève sache que IR- est ici une variante du préfixe négatif IN- (ce préfixe devenant IL- devant L, IM- devant B, M, P, et IR- devant R). Une fois qu'il sait cela, et dans la mesure où il connaît le sens de RÉPAR- et -ABLE, il peut accéder au sens concret d'IRRÉPARABLE, le sens abstrait pouvant lui-même être expliqué, s'il est rencontré en contexte, à partir du sens concret. En revanche, il serait bien inutile de lui faire décomposer INDUBITABLE ou INSATIABLE, les formes *DUBITABLE et *SATIABLE n'existant pas en français. Si l'on regarde le versant sémantique cette fois, on constate que le sens de l'adjectif psychologique INDIFFÉRENT, facile à analyser du point de vue morphologique, ne se laisse pas facilement interpréter à partir du sens des éléments qui le composent, son sens actuel étant le fruit d'une longue évolution⁴.

Au cycle 3 et au collège, les traditionnels exercices consistant à établir des « familles de mot », hésitent encore souvent entre une définition historique fondée sur l'étymologie et une conception plus clairement synchronique, rassemblant uniquement les apparentés morphologiques qui conservent un noyau de sens commun. Dans la première perspective, pour la famille de SEL, on retiendra, en sus des dérivés les plus courants, des mots comme SALAIRE et SALADE qui dérivent historiquement, tout comme SEL, du même étymon latin SAL. Dans la seconde perspective, on ne les conservera pas, le sens actuel de ces lexèmes n'étant plus perçu comme proche de celui de SEL : on s'en tiendra donc à des mots comme SALER, SALAGE, SALIÈRE, MARAIS-SALANT, SALAISON, etc. qui ont à la fois un lien morphologique et un lien sémantique aisément accessibles aux locuteurs actuels. Les deux exercices peuvent avoir leur intérêt (bien que le premier type soit plutôt réservé aux niveaux les plus élevés), mais il est nécessaire de les distinguer nettement.

La conscience sémantique : utilisation en contexte et inférence sémantique

Deux directions de travail complémentaires peuvent être suivies sur ce plan : celle qui fonde la démarche réflexive sur la définition du sens en contexte et celle qui explore la polysémie des mots.

Dans l'interaction verbale, il est très rare que les locuteurs soient gênés par la polysémie, qui n'est souvent comme le disait déjà le linguiste Michel Bréal au 19^e siècle, qu'un faux problème du point de vue de la communication : lorsqu'un chirurgien parle à son patient de l'opération qu'il va effectuer, ce dernier ne pense même pas au sens mathématique ou militaire d'*opération*. À cet argument

⁴ On consultera avec profit les démarches proposées (pour les classes 6^e et la 4^e) intégrant l'apprentissage des différents sens du préfixe -IN à des activités d'écriture dans le chapitre « Les mots construits, l'exemple de la préfixation des antonymes avec IN- », dans l'ouvrage de Bertheliet et Elalouf (2013).

linguistique, s'ajoute un argument lié à l'acquisition : les chercheurs ont montré que le sens d'un mot s'acquiert dans l'usage et dans un contexte d'emploi spécifique (Bryant, 2009) et que le facteur de fréquence (lorsque la situation d'emploi est répétée) joue également un rôle décisif, de même que, pour le jeune enfant, l'explicitation qu'en fait l'adulte au moyen de structures syntaxiques spécifiques du type *ça, c'est ce qu'on appelle un ...*), le sens d'un mot inconnu étant rendu accessible par inférence pragmatique (Clark, 2009). Cet ancrage contextuel explique que le champ sémantique, dans le sens défini plus haut, joue un rôle central : *intervention* est parfois substitué à *opération*, une opération peut être caractérisée comme *délicate*, *bénigne*, un patient la *subit*, etc. Ce sont donc toutes les relations lexicales qui sont d'abord au premier plan, tant au plan paradigmatique (synonymie, antonymie...) qu'au plan syntagmatique (les collocations, c'est à dire les mots qui accompagnent fréquemment l'unité lexicale cible) qui sont ici au cœur de l'apprentissage. L'apprentissage contextuel met aussi en œuvre des opérations morphologique telles que la nominalisation (*opérer* → *opération*, ou syntaxiques, telles la passivation (*le patient a été opéré*). Au plan didactique, ce type d'exercices de transformation n'est efficace, si l'on veut éviter des transformations mécaniques dépourvues de sens, que dans le cadre d'exercices de reformulation paraphrastique portant au minimum sur l'énoncé et impliquant un contexte bien défini.

L'approche contextuelle mérite cependant d'être complétée par un entraînement spécifique portant sur l'inférence sémantique qui permet d'accéder au sens inconnu d'un mot à partir d'un sens connu : des études expérimentales ont montré (Csábi, 2004) que la conscience de la motivation sémantique d'une acception moins courante d'un mot polysémique pouvait être utile pour l'apprentissage lexical, lorsqu'elle prenait appui sur des processus très productifs. Face au sens « bizarre » d'un mot, comme le rappelle Fortescue (2009, p. 105 et 106) un individu est souvent capable, même sans connaître l'expression dans laquelle il est employé, d'inférer son sens métaphorique ou métonymique à partir du sens de base, comme par exemple dans *les prix ont encore grimpé (ou dégringolé) cet hiver*). Dans cette optique, il est intéressant de faire prendre conscience aux élèves des processus métaphoriques, qui permettent de dériver des sens abstraits ou métaphoriques à partir d'un sens plus concret. Une démarche de ce type, autour de la polysémie, a été défendue avec constance par Jacqueline Picoche, depuis de nombreuses années. La démarche réflexive qu'elle propose se fonde sur des mots polysémiques « de haute fréquence », très polysémiques. L'intérêt est double : d'une part, une telle démarche permet de prendre en compte les mécanismes conceptuels de base propres à la langue française comme à toute autre langue maternelle (Picoche, 1992) et d'entraîner les élèves à mieux comprendre la manière dont s'effectuent les évolutions sémantiques ; d'autre part, elle permet d'explorer le potentiel symbolique des mots de la langue en passant par exemple des sens concrets du verbe ABATTRE à ses sens plus abstraits, ou plus métaphoriques, que les élèves pourront relever également dans des expressions telles que : *avoir l'air abattu, ne pas se laisser abattre...*

Les deux démarches ne s'excluent pas, mais la première, celle qui se fonde sur l'explicitation et la définition du sens en contexte, semble prioritaire dans le quotidien de la classe, dans la mesure où elle permet de mettre en place les principaux outils dont a besoin l'élève pour parler, écrire et comprendre les textes. La seconde, utilisée plus occasionnellement, est également utile en raison de la dimension culturelle qu'elle implique et de l'intérêt pour la langue qu'elle peut susciter. On peut aussi les combiner comme le propose Doquet-Lacoste (2008), qui fournit un exemple de démarche mise en œuvre dans la durée au CE2, à partir de l'expérience d'un dictionnaire de classe. Chaque fiche s'enrichit au fil des rencontres du mot, et s'appuie d'abord sur les définitions intuitives

proposées par les élèves, mais aussi sur les rencontres du mot dans différentes disciplines et sur la consultation du dictionnaire.

2. Apprentissage intégré : l'oral, la lecture et l'écriture

L'oral

Les activités réflexives portant sur l'oral, très présentes à l'école maternelle, sont encore rarement l'occasion d'un travail systématique à l'école primaire et au collège, et il y a là certainement un chantier pour l'avenir. Elles sont utilisées prioritairement comme activités préparatoires ou de bilan lors des activités de lecture et d'écriture, mais des activités comme le rappel d'histoires, l'exposé ou le compte-rendu oral s'y prêtent très bien. Parmi les chercheurs qui ont proposé des pistes intéressantes en la matière, on peut citer les travaux de Cappeau (2008) qui partent des principaux procédés utilisés par les locuteurs dans leurs productions spontanées quand ils ne trouvent pas le mot « juste » (utilisation de termes vagues comme *chose, truc, etc.*, emploi d'atténuateurs ou d'enclosures tels que *une sorte de, comme, etc.*, pour marquer la validation ou la réfutation des termes employés) : le tâtonnement et la dynamique de la reformulation dans l'échange permettent de progresser vers des formulations appropriées. Ce tâtonnement lexical passe par des réorganisations syntaxiques, autant que par de nouvelles sélections lexicales et on peut aussi l'utiliser comme propédeutique à l'activité d'écriture.

Lexique, lecture et écriture

On sait qu'au cours de la lecture (Carver, 1994), une fréquence, même relativement faible, de mots inconnus suffit à entraver la compréhension mais que l'activité de lecture représente en elle-même un élément important pour l'acquisition lexicale ; les recherches ont montré qu'il est nécessaire que le lecteur rencontre un mot-forme à de nombreuses reprises, et dans différents contextes pour construire progressivement le sens du ou des lexèmes correspondants (Nagy *et al.*, 1985, 1987a et b). La lecture fournit une autre porte d'entrée au lexique : comme le remarque David (2000), au cours de l'apprentissage de la lecture, le lexique oral est reconfiguré par l'acquisition des formes écrites, notamment dans sa dimension morphologique ; il y a aussi une interaction évidente entre l'appropriation de certains genres propres à l'écrit et le développement des répertoires lexicaux. Le projet Manulex développé par Lété, B., Sprenger-Charolles, L., et Cole, P. (2004) a développé une base de données lexicales qui fournit les fréquences d'occurrences de mots calculées à partir d'un corpus de 54 manuels scolaires (1,9 millions de mots). Les listes de fréquences de mots sont fournies pour trois niveaux d'expertise de la lecture : le CP (6 ans), le CE1 (7 ans) où se construit le lexique orthographique par automatisation progressive de la reconnaissance du mot écrit et le cycle 3 (CE2-CM2, 8-11 ans) où se consolide et s'enrichit le stock lexical par exposition répétée à l'écrit. Un quatrième niveau est constitué par le regroupement de l'ensemble des manuels du CP au CM2 représentant ainsi l'écrit adressé à l'enfant à l'école primaire. L'ensemble est accessible sur le site de Manulex et constitue une ressource précieuse pour mieux appréhender les difficultés des élèves face aux écrits scolaires (voir le texte de Lété).

Le lien entre lexique et lecture-écriture s'effectue différemment suivant les niveaux. À l'école maternelle (et parfois au-delà), la lecture d'albums et d'histoires joue un rôle important ; les formes de médiation utilisées par le lecteur adulte permettent l'accès à un lexique nouveau et peu familier. Dans le courant de la séance de lecture, et ce dès l'école primaire au lycée, des explicitations lexicales sont généralement effectuées mais elles fournissent rarement la base d'un travail ultérieur

systématique sur le lexique. Par définition, ces explicitations, dont il ne s'agit pas de contester la nécessité, ne peuvent être que rapides, de manière à ne pas rompre l'intérêt du texte et sont avant tout orientées vers la compréhension du texte.

3. Écriture et production d'écrits

Les mêmes remarques peuvent être formulées à propos des activités d'écriture, même si les problèmes se posent un peu différemment : la tâche d'écriture mobilise très explicitement la tâche de sélection lexicale, et fait donc appel, de manière beaucoup plus importante, à la conscience métalinguistique de l'élève. L'habitude de réorganiser le matériau lexical à partir d'activités de reformulations paraphrastique peut être donnée dès l'école primaire et elle se poursuit au collège. Les programmes officiels du collège encouragent d'ailleurs cette pratique, les élèves étant « incités régulièrement à paraphraser le sens des mots ou expressions rencontrés ».

Doquet, dans l'ouvrage didactique fort utile de Berthelot et Elalouf (2013), fournit ainsi des exemples qui montrent l'intérêt d'une interaction entre lecture et écriture, les reformulations permettant aussi un meilleur accès à la compréhension de texte, auprès d'un public de collégiens en difficulté : le mot *milieu* rencontré dans l'expression *milieu tropical* dans le cours de géographie, donne lieu à toute une série d'ajustements (*pays, aquarium, centre ...*) avant que le sens géographique puisse être mis en évidence. On trouvera également des exemples de démarches sur la manière dont le lexique des émotions peut être intégré dans l'écriture d'un récit au niveau du primaire dans Masseron (2008), et Grossmann *et al.* (2008). Dans la deuxième contribution, l'idée de base est que l'appropriation du lexique de l'émotion joue un rôle central pour permettre aux élèves de construire le récit, des émotions telles que la surprise ou la peur éprouvée par un personnage représentant des éléments induisant la dynamique narrative. Un des problèmes rencontrés se situe au plan de l'intégration syntaxique, les élèves ayant des difficultés à mobiliser des formulations du type *Affolé, il se met à courir*, qui comportent des adjectifs psychologiques détachés. Ce type de difficultés engage alors un travail de familiarisation sur l'adjectif détaché.

D'autres recherches insistent sur la productivité d'un travail préalable de catégorisation : dans une expérimentation menée aux cours moyen 1 et 2 (Duvignau et Garcia-Debanc, 2008), les élèves ont été amenés à classer des verbes fréquents en fonction de critères sémantiques. Il apparaît que ce type de tâche permet ensuite une meilleure mobilisation de la palette lexicale lors des travaux d'écriture. Dans une perspective similaire, mais à partir cette fois de l'exemple des verbes de déplacement, Aurnague et Garcia-Debanc (2016), faisant écho aux travaux psycholinguistiques mettant en évidence la souplesse et la plasticité des réseaux sémantiques dans le lexique mental, construisent avec des élèves d'école primaire le réseau sémantique des verbes de déplacement « autonome », ces verbes étant mobilisés fréquemment à l'oral et à l'écrit, dans des disciplines différentes (parfois en cours de sciences, lorsqu'il est demandé de décrire le mode de locomotion des animaux).

Enfin, une piste prometteuse, mais encore insuffisamment développée aux niveaux de l'école primaire et secondaire, réside dans l'analyse des erreurs lexicales, analyse qui peut parfois s'appuyer sur de grands corpus informatisés de textes d'élèves. Le travail sur les erreurs lexicales a déjà fait l'objet de nombreux travaux, mais surtout pour la langue seconde (voir par exemple Masseron et Luste-Chaâ, 2000 ; Luste-Chaâ, 2010). Elalouf et Karaven (2004) ont commencé à défricher le terrain pour la langue maternelle, ainsi qu'Anctil (2012, 2014). Il peut être utile, comme le propose cet

auteur (Anctil, 2014, p.85), de sensibiliser les élèves aux différents types d'erreurs lexicales à partir de grilles d'analyse, en mettant en évidence les différents niveaux dont elles relèvent :

- *Cette méthode est plus compétente* [efficace] *pour trouver un emploi rapidement*. Erreur sémantique (impropriété), l'adjectif *compétent* ne peut s'appliquer qu'à une personne.
- *Une vieille dame avait été témoin* [témoin] *du meurtre*. Erreur lexicale morphologique, l'adjectif *témoin* varie en nombre, mais pas en genre.
- *La police avait mis une loi qui interdisait les paysans* [aux paysans] *de sortir la nuit*. Erreur lexicale syntaxique, le verbe *interdire* appelle un second complément indirect (Quelqu'un interdit quelque chose à quelqu'un).
- *J'ignorais quel emploi je voulais faire* [exercer, occuper, obtenir]. Erreur de combinaison de mots, le verbe *faire* n'est pas un co-occurent approprié pour le nom *emploi*.
- *Malgré les mises en garde, il est allé pareil* [quand même]. Erreur de registre de langue, l'emploi adverbial de *pareil* au sens de « quand même » relève du langage familier [NB : en français québécois].

La catégorisation des types d'erreurs est d'abord utile pour l'enseignant. Comme le signale Anctil (2012), cité par Elalouf (2013, p.26), les erreurs sont très inégalement relevées et pénalisées par les enseignants : « les erreurs portant sur la forme et la morphosyntaxe le sont massivement, à la différence des autres, notamment celles portant sur le sens (un tiers signalé seulement) ». Ce non signalement s'explique sans doute aussi par l'absence d'outils efficaces pour la remédiation : si l'appui sur les dictionnaires papier reste indispensable, des outils logiciels tels qu'*Antidote* ou le *Robert correcteur* peuvent fournir des solutions plus aisément mobilisables aux problèmes qui auront été pointés. Le numéro 17 de la revue *Corpus*, paru en 2017, consacré aux corpus d'élèves informatisés montre l'intérêt de s'appuyer sur des données attestées pour mieux connaître les besoins réels des élèves ; ainsi, l'article de Boré et Elalouf, dans ce même numéro, se focalise sur l'étude en corpus des constructions verbales, à l'articulation du lexique et de la syntaxe, en prêtant également attention aux phénomènes énonciatifs dont le verbe est le vecteur. L'appel récent lancé fin 2017 pour *Repères 57* poursuit sur la même lancée : les contributions retenues permettront de montrer ce que peuvent apporter à la réflexion didactique les grands corpus d'écrits scolaire, et de mieux cibler les priorités, y compris dans le domaine lexical.

Éléments bibliographiques

- ANCTIL, D. (2014). Quelques observations sur les erreurs lexicales d'élèves en production écrite. *Québec français*, (171), pp.85–87.
- APOTHÉLOZ, D. (2002) : *La construction du lexique français*, Paris, Ophrys.
- APOTHÉLOZ, D. (2003) : « Le rôle de l'iconicité constructionnelle dans le fonctionnement du préfixe négatif in- », *Cahiers de linguistique analogique*, 1, pp.35-63
- AURNAGUE, M. et GARCIA-DEBANC (2016) : « Enseignement du lexique à l'école primaire et modélisations linguistiques : exemples d'activités portant sur des verbes de déplacement strict », *Pratiques* [En ligne], 169-170 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 02 février 2017. URL : <http://pratiques.revues.org/2990> ; DOI : 10.4000/pratiques.2990
- BERTHELIER, M. et ELALOUF, M.L. (éds) (2013) : *Enseigner le vocabulaire au collège*, Paris, Delagrave.
- BRANCA-ROSOFF, S., REBOUL-TOURE, S. E. & PAGNIER, T. (2008) : Linguistique de corpus et didactique du lexique : la mise en mots des sensations dans une classe de CE1, in F. Grossmann et S. Plane (éds), *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*, Presses Universitaires du Septentrion, 253-273.
- BRYANT, J.B. (2009): "Pragmatic development", in Bavin, E. L. (ed.) *The Cambridge Handbook of Child Language*, New York: Cambridge University Press. pp. 339–357.
- CALAQUE, E. et DAVID, J. (2004) : *Didactique du lexique. Contexte, démarches, supports*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 103-125.
- CAPPEAU, P. (2008) : La recherche du mot juste à l'oral, in Grossmann, F. et Plane, S. (éds), *Lexique et production verbale. Vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 71-83.
- CARVER, R.P. (1994): Percentage of unknown vocabulary Words in Text as a Function of the relative Difficulty of the Text: Implications for Instruction, *Journal of Reading Behavior*, 26, pp. 413-43.
- CHARLES, F. (2014) : Préfixe, suffixe, mots de la même famille... , *Repères*, 49, pp. 92-113.
- CLARK, E. V. (2009): Lexical meaning. In Bavin, E. L. (ed.) *The Cambridge Handbook of Child Language*, New York: Cambridge University Press. pp. 283–300.
- COLE, P. (2011) : Le développement du vocabulaire à l'école primaire : les apports de la dimension morphologique de la langue, EDUSCOL. En ligne : http://imagesetlangages.fr/PE2/docs_application/Developpementvoc_ecprimaire.pdf
- CSÁBI, S. (2004) : A Cognitive Linguistic View of Polysemy in English and its Implications for Teaching, Degruyter.
- DAVID, J. (2000) : Le lexique et son acquisition : aspects cognitifs et linguistiques. *Le Français aujourd'hui*, 131, pp. 31-40.
- DOQUET-LACOSTE, C. (2008) : Approche contextuelle du sens et activités lexicologiques à l'école élémentaire. In F. Grossmann et S. Plane (éds), *Les Apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale* (pp. 125-140), Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- DOQUET-LACOSTE, C. (2013) : Approches de la lexicographie, in BERTHELIER, M. et ELALOUF, M.L. (éds) (2013) : *Enseigner le vocabulaire au collège*, Paris, Delagrave.
- DÓCZI, B. et KORMOS, J. (2016): *Longitudinal Developments in Vocabulary Knowledge and Lexical Organization*, Oxford, Oxford University Press.
- DUVIGNAU, K. et GARCIA-DEBANC, C. (2008) : « Un apprentissage du lexique verbal par proximité sémantique : quand la représentation lexicale facilite la tâche d'écriture » in Grossmann F. & Plane S.

- (éds) *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*, Lille, Presses universitaires Septentrion,
- ELALOUF, M.-L. & KERAUVEN, J. (2004) : « L'acquisition du lexique à l'épreuve d'un grand corpus de textes d'élèves », in Calaque, E. et David, J. (dir.), *Didactique du lexique, Contextes, démarches, supports*, Bruxelles, De Boeck, pp. 185-197.
- ESCALLE, J. et MAGNAN, A. (2015, 2ème éd.). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*, Paris, Dunod.
- FORTESCUE, M. (2009) *A Neural Network Model of Lexical Organization*, London/New York, Continuum.
- GROSSMANN, F. (2011) : *Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations*, *Pratiques*, 149-150, pp.163-183.
- GROSSMANN, F., BOCH, F. & CAVALLA, C. (2008) : « Quand l'écriture n'empêche pas les sentiments... Quelques propositions pour intégrer le lexique des sentiments dans la production de textes », in GROSSMANN, F. & PLANE, S. (éds), *Lexique et production verbale. Vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 191-218.
- GROSSMANN, F. & PLANE, S. (2008) : *Lexique et production verbale. Vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- JOUILI, E. (2007) : « Sur la notion de champ lexical : de la norme lexicale à la variation lexicale en didactique du lexique », *Rencontres Jeunes Chercheurs Normes, variations, identité, altérité*, ED 268 Université Paris III, le 12 mai 2007, Consultable en ligne http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/23/94/54/PDF/JOUILI_actes_RJC2007.pdf.
- LETE, B., SPRENGER-CHAROLLES, L. & COLE, P. (2004) : « MANULEX : A grade level lexical database from French elementary-school readers », *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, pp. 156-166
- LUSTE-CHAA, O. (2010) : L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE, *Pratiques*, 145-146, pp. 197-210.
- MAREC-BRETON, N. (2013) : L'acquisition du lexique : apports de la psychologie cognitive sur les processus en jeu, in M.D. Berthelmer (éd.), *Apprentissage du vocabulaire au collège*, Paris : Delagrave.
- MASSERON, C. & LUSTE-CHAA, O. (2000) Typologie d'erreurs lexicales : difficultés et enjeux, *Actes du colloque du CMLF*, en ligne.
- MASSERON, C. (2008) : « Pour une topique de la peur : aspects psychologiques, sémiotiques, linguistiques », in Grossmann, F. et Plane, S. (dir.), *Lexique et production verbale. Vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 161-190.
- MEL'ČUK, I., CLAS, A. & POLGUERE, A. (1995) : Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire, Paris, Duculot.
- MEL'ČUK, I. & POLGUÈRE, A. (2007) : *Lexique actif du français*, Louvain la Neuve : De Boeck.
- NAGY, W., HERMAN, P. & ANDERSON, R. (1985): Learning words from context, *Reading Research Quarterly*, 20, pp. 223-253.
- NAGY, W., & HERMAN, P. (1987): Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction in M. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The Nature of Vocabulary Acquisition* (Vol. 19-35). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- NAGY, W. E., ANDERSON, R. C. & HERMAN, P. A. (1987): Learning word meaning from context during normal Reading, *American Educational Research Journal*, 24(2), pp. 237-270.
- NONNON, E. (2008) : « Apprendre des mots, construire des significations : la notion de polysémie à l'épreuve de la transdisciplinarité », in Grossmann, F. et Plane, S., *Lexique et production verbale. Vers*

une meilleure intégration des apprentissages lexicaux, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 43-69.

PETIT, G. (2000) : « Didactique du lexique et problématique de l'unité lexicale : état d'une confusion », *Le Français Aujourd'hui*, 131, pp. 53-62.

PICOCHÉ, J. (1993) : *Didactique du lexique*, Paris, Nathan.

TREMBLAY, O. (2004) : « Pour un apprentissage structuré de l'enseignement-apprentissage du lexique », in CALAQUE, E. & DAVID, J., *Didactique du lexique. Contexte, démarches, supports*, Bruxelles, De Boeck Université.

TREMBLAY, O. (2009) : Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique, Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de PhD en Didactique, Université de Montréal.

PICOCHÉ, J. & SOUHAITE, S. (2004) : « L'utilisation du *Dictionnaire du français usuel* pour l'enseignement du vocabulaire », in CALAQUE, E. & DAVID, J. (dir.), *Didactique du lexique. Contexte, démarches, supports*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 215-225.

SARDIER, A. (2012) : Favoriser l'accès lexical en situation de production écrite », *Pratiques*, 155-156 127-146.

SANCHEZ, M., ECALLE, J. & MAGNAN, A. (2008) : Connaissances phonologiques et morpho-dérivationnelles chez des enfants dysphasiques apprentis lecteurs : quelles difficultés spécifiques ? *Revue de Neuropsychologie*, 18 (3), 153-199.

Manuels, outils, ressources pour le professeur

BERTHELIER, M. & ELALOUF, M.-L. (dir.) (2013) : *Enseigner le vocabulaire au collège - Recherche – Pratiques de classe – Outils*, Paris, Delagrave.

CALAQUE, E. (2002) : *Les Mots en jeu. L'enseignement du vocabulaire*, CRDP de Grenoble.

MANULEX : <http://www.manulex.org/fr/home.html>

Dictionnaires

LOREA L. & FUCHS C., (2010) : *Dictionnaire des verbes du français actuel. Constructions, emplois, synonymes*, Paris, Ophrys.

LE FUR, D. (dir.) (2007) : *Dictionnaire des combinaisons de mots*, Paris, Le Robert.

REY-DEBOVE, J. (2004) : *Le Robert Brio*, Paris, Editions Le Robert.

PICOCHÉ, J. & ROLLAND, J.-C. (2001) : *Dictionnaire du français usuel*, Bruxelles, De Boeck/ Duculot

Logiciels

Antidote 9, pour Windows, Mac, Linux : <https://www.antidote.info>

Le Robert Correcteur, Editions Le Robert : <https://lerobert.com>