



HAL
open science

Construire la compétence lexicale : quelle place en didactique pour le cotexte ?

Anne Sardier

► **To cite this version:**

Anne Sardier. Construire la compétence lexicale : quelle place en didactique pour le cotexte ?. Linguistique. Université Grenoble Alpes, 2015. Français. NNT : 2015GREAL013 . tel-01424599

HAL Id: tel-01424599

<https://theses.hal.science/tel-01424599>

Submitted on 2 Jan 2017

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

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

UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Spécialité : **Didactique & Linguistique**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

Anne SARDIER

Thèse dirigée par **Francis GROSSMANN** et
codirigée par **Françoise BOCH**

préparée au sein du **Laboratoire de Didactique des Langues
Étrangères et Maternelles (LIDILEM)**
dans l'**École Doctorale n°50 - Lettres Langues et Sciences
Humaines**

Construire la compétence lexicale : quelle place en didactique pour le cotexte ?

Thèse soutenue publiquement le **3 juillet 2015**
devant le jury composé de :

Monsieur Francis GROSSMANN

Professeur des universités, Université Stendhal Grenoble III, directeur de
thèse.

Madame Françoise BOCH

Maitre de conférences, Université Stendhal Grenoble III, codirectrice de
thèse.

Madame Claudine GARCIA-DEBANC

Professeur des universités, Université de Toulouse, présidente du jury.

Monsieur Jean-Charles CHABANNE

Professeur des universités, Institut Français de l'Éducation, École Normale
Supérieure de Lyon, rapporteur.



Remerciements

Pour leurs précieux conseils et pour leur soutien durant ces années, je tiens à remercier très chaleureusement mon directeur et ma directrice de recherche, Francis Grossmann et Françoise Boch.

Je remercie aussi les enseignants qui m'ont ouvert les portes de leurs classes en toute confiance.

Je remercie également mon amie et collègue de l'UQÀM, Geneviève Messier, pour sa disponibilité et pour sa relecture attentive.

Merci à Luc pour sa présence, son écoute, sa patience.

« Je voudrais vous parler loin, longtemps, avec des mots qui ne seraient pas seulement des mots, mais qui conduiraient jusqu'au ciel, jusqu'à l'espace, jusqu'à la mer.

J'entends ce langage, cette musique, ils ne sont pas étrangers, ils vibrent autour, ils brillent autour, sur les rochers blancs et sur la mer, ils brillent au centre des villes, même dans les yeux des passants.

Comment parler ? Les mots de cette musique viennent d'un pays où le langage n'existe pas, où le langage est scellé, enfermé en lui-même, est devenu comme la lumière, visible seulement de l'extérieur. J'attends le moment, j'attends le moyen. Cela va venir, cela arrive déjà, peut-être. Au bord des nuages, comme sur une dune de sable, un petit garçon inconnu est assis, et regarde à travers l'espace.

Je vois son corps immobile, les jambes repliées, ses deux mains serrées entre ses cuisses, et sa grosse tête lourde qui balance un peu sur le cou fragile, entre les épaules étroites.

Il est assis dans le ciel, comme sur une dune de sable, devant la mer, devant l'espace, et il regarde. Qui est-il ? Je ne sais pas encore. Il n'a pas de nom. Il n'est pas encore tout à fait né. »

J.M.G. Le Clézio. *L'inconnu sur la terre.*

« Éclatantes, violentes, tristes, heureuses ou gémissantes, les paroles bougent dans l'air et je vois leurs traces dans le ciel. Elles ne restent pas en place. Elles ne sont jamais les mêmes. D'un jour à l'autre elles changent, et celui qui les entend change aussi. »

J.M.G. Le Clézio. *L'inconnu sur la terre.*

À mes fils
Jules
Étienne
Jean

Sommaire

INTRODUCTION.....	1
<i>Contexte.....</i>	<i>1</i>
<i>Problème et hypothèse.....</i>	<i>2</i>
<i>Objectif.....</i>	<i>5</i>
<i>Enjeu : favoriser le développement la compétence lexicale</i>	<i>6</i>
1^{re} PARTIE – COMPRENDRE LA COMPÉTENCE LEXICALE	8
Chapitre 1 L'évolution de la didactique du lexique	9
1. Les principales orientations en didactique du lexique	9
1.1. Priorité au texte.....	9
1.2. Priorité au mot	11
1.3. Priorité au sens.....	13
1.4. Perspective syntagmatique	16
2. Les recommandations officielles	18
2.1. Le lexique : objet d'attention.....	18
2.2. Les prescriptions depuis 2002 : enseignement explicite et implicite.....	19
3. Adopter des partis pris didactiques et pédagogiques	28
3.1. Intégrer les structures du système lexical dans un enseignement systématique	28
3.2. Favoriser et prendre en compte les interactions verbales	30
Chapitre 2 La notion de système lexical et les approches intégratives de la linguistique contemporaine	35
1. Les diverses structures du système lexical	35
1.1. Les structures morphologiques	35
1.2. Les structures sémantiques	36
1.3. Les structures distributionnelles	37
2. L'intégration des structures du lexique dans la description lexicale	39
2.1. Définition d'une approche intégrative du système lexical	39
2.2. La Théorie Sens-Texte : le rôle des combinaisons lexicales dans la description lexicale..	40
2.3. Les grammaires de construction : l'intégration de considérations d'ordre cognitif.....	42
2.4. L'Argumentation Dans la Langue : des approches qui s'ouvrent au discours	44
2.5. La sémantique dynamique : le rôle dynamique du contexte dans le calcul du sens	49
2.6. Mise en perspective didactique de ces théories linguistiques.....	50

Chapitre 3 La notion de contexte	54
1. Le contexte, un terme sujet à variations	54
1.1. Le contexte : discours ou texte	54
1.2. Le contexte : connaissances et mémorisation	55
1.3. Le contexte : déterminé et déterminant	56
1.4. Le contexte : médiateur du linguistique à l'extralinguistique	57
1.5. Synthèse de quelques acceptions courantes du terme « contexte »	59
2. Le contexte dans le cadre de notre recherche	61
2.1. Un contexte non linguistique : aspects pédagogiques et encyclopédiques	61
2.2. Un contexte linguistique restreint au texte : le contexte textuel	64
2.3. Un contexte linguistique restreint à la phrase : le cotexte	66
2.4. Synthèse de notre approche du terme « contexte »	68
3. Proposition de structuration du cotexte	69
3.1. L'influence du cotexte sur la variation sémantique	69
3.2. L'influence de la grammaire sur la structuration du cotexte	74
Chapitre 4 Vers la construction de la compétence lexicale	77
1. Les étapes de l'appropriation lexicale	77
1.1. Une proposition de définition de l'appropriation	77
1.2. Le rôle de la mémoire dans l'appropriation lexicale	78
1.2.1. Mémorisation et interactions verbales	78
1.2.2. Mémorisation et dimension sémantique	80
1.2.3. Organisation possible de la mémoire sémantique	82
1.3. L'apport des linguistiques cognitives	85
2. Essai de définition de la compétence lexicale	87
2.1. La compétence : un concept linguistique	87
2.2. La compétence : l'hétérogénéité des définitions officielles	88
2.3. La compétence lexicale : essai de définition	92
2.3.1. Une question de connaissances, de mobilisation, d'interprétation	93
2.3.2. Une question de mémorisation	95
2.3.3. Proposition de définition de la compétence lexicale	96
2^e PARTIE – INTÉGRER LA STRUCTURATION DU COTEXTE EN DIDACTIQUE DU LEXIQUE :	
CONSTRUIRE LA COMPÉTENCE LEXICALE	99
Chapitre 1 La sélection des unités lexicales sur lesquelles travailler	100

1. Un choix lié à la fréquence, condition de la mémorisation	100
1.1. La fréquence	100
1.2. La familiarité	101
2. Un choix lié aux textes littéraires étudiés	102
Chapitre 2 La structuration du cotexte des unités lexicales	106
1. Champs sémantiques et variations de sens	106
1.1. <i>Péché</i>	107
1.2. <i>Châtiment</i>	109
1.3. <i>Épreuve</i>	110
1.4. <i>Miséricorde</i>	113
1.5. <i>Déluge</i>	115
1.6. <i>Arche</i>	117
2. Structuration des champs sémantiques en fonction des éléments cotextuels impliqués dans les variations de sens	121
2.1. <i>Péché</i>	122
2.2. <i>Châtiment</i>	123
2.3. <i>Épreuve</i>	123
2.4. <i>Miséricorde</i>	124
2.5. <i>Déluge</i>	125
2.6. <i>Arche</i>	126
3. Synthèse de ces analyses et mise en perspective didactique	126
Chapitre 3 Le dispositif mis en œuvre	129
1. Intégration des structures du lexique	129
1.1. Priorité à l'intégration des dimensions sémantique et syntagmatique	129
1.2. Intégration de la dimension morphologique	130
2. Objectifs spécifiques de la recherche et présentation générale du protocole	131
2.1. Objectifs spécifiques de la recherche	131
2.2. Présentation générale du protocole	133
2.2.1. Les classes participantes	133
2.2.2. Le contexte pédagogique et le choix des textes	134
2.2.3. Le déroulement de la séquence d'étude	135
3. Structuration du dispositif didactique	139
3.1. Enseignement spécifique et imprégnation	139
3.2. « Répétition sans répétition »	140

3.3. Production et réemploi	141
4. Présentation détaillée des séances consacrées au lexique	142
4.1. S'appuyer sur le lexique disponible	143
4.2. Élaborer le champ sémantique des unités étudiées	143
4.3. Synthétiser les différents sens des UL et structurer le cotexte	145
4.4. Systématiser	148
4.5. Évaluer, puis réinvestir.....	149
5. Synthèse des phases des séances menées dans les deux classes du dispositif.....	150
6. Vérification de la maîtrise des stratégies de calcul du sens au terme d'une année.....	151
6.1. Le choix du dispositif de vérification	151
6.2. Présentation détaillée du test proposé au terme d'un an	152
Chapitre 4 Procédés d'analyse.....	155
1. Rappel du déroulement du protocole	155
2. Nature des données	156
2.1. Des données écrites et orales.....	156
2.2. La transcription des données orales.....	157
3. Les indicateurs	159
3.1. Analyse de type qualitatif.....	159
3.2. Analyse de type quantitatif	161
4. Synthèse des procédés d'analyse	161
Chapitre 5 Intérêts et limites de la recherche	164
3^e PARTIE – ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES	167
Chapitre 1 Perspectives d'ensemble : analyse des éléments contextuels utilisés par les élèves pour construire le sens des unités lexicales.....	168
1. Deux grandes catégories de sources contextuelles.....	168
2. Typologie des réponses produites par les élèves	170
Chapitre 2 La mise au jour du « noyau de sens » pour les élèves	174
1. Un sens de base construit autour des références individuelles	174
1.1. Premier cas : un sens général et un scénario extrait des textes lus	174
1.2. Deuxième cas : un sens général et un scénario non extrait des textes lus	174
1.3. Troisième cas : un sens spécialisé et un scénario non extrait des textes lus.....	175
2. Un sens de base construit autour des études effectuées en classe	178
2.1. Le recours aux textes étudiés en classe.....	179

2.2. Le recours aux connaissances lexicales	182
2.2.1. L'argumentation dans la langue.....	182
2.2.2. Le cotexte	184
2.3. Interaction entre les ressources textuelles et lexicales	185
3. Bilan quant aux ressources utilisées pour élaborer le « noyau de sens ».....	187
Chapitre 3 Le rôle du cotexte dans le calcul du sens	189
1. Le cotexte comme indice du sens : un outil intraphrastique	189
1.1. L'appui sur la structure actancielle	189
1.2. Un recours au cotexte de plus en plus systématique dans les justifications orales	195
1.3. Un écart non significatif entre les justifications orales des classes A et B pour <i>déluge</i> et <i>arche</i>	200
2. L'impact de la structuration systématique du cotexte des unités lexicales.....	202
2.1. Analyse des données en début de dispositif	203
2.1.1. Les données écrites	203
2.1.2. Les données orales	206
2.2. Analyse des données orales en milieu de dispositif.....	210
2.3. Analyse des données orales lors de la dernière séance	213
Chapitre 4 La confrontation au(x) contexte(s) dans un « énoncé occurrence »	216
1. Les résultats de l'évaluation intermédiaire	216
1.1. Quel lien les élèves effectuent-ils entre le texte, le cotexte et l'unité <i>épreuve</i> ?.....	216
1.2. Quel sens les élèves donnent-ils à <i>épreuve</i> dans le texte ?.....	217
1.3. Les élèves utilisent-ils de nouvelles stratégies pour préciser le sens d' <i>holocauste</i> ?.....	218
2. Les résultats de l'évaluation finale	219
2.1. Stratégies utilisées pour préciser le sens de <i>déluge</i> et <i>arche</i>	219
2.1.1. Recueil des différents types de réponses fournies	219
2.1.2. <i>Déluge</i>	221
2.1.3. <i>Arche</i>	222
2.2. Stratégies utilisées pour préciser le sens d'une unité lexicale peu connue (<i>écoutille</i>) ..	223
2.3. La structuration du cotexte devient-elle un outil de calcul du sens ?	228
3. Synthèse de ces analyses.....	231
Chapitre 5 Bilan quant aux effets de la structuration cotextuelle à court terme	232
1. Favoriser une perception intégrative des structures du lexique pour tous les élèves	232
2. Faciliter la construction du sens	233
2.1. Une évolution perceptible des élèves de la classe A... ..	234

2.2. ... mais un écart inexistant entre les classes A et B en fin de 6 ^e	237
3. Contribuer au réemploi et à la compréhension	238
Chapitre 6 Évaluation des effets de la structuration du cotexte au terme d'une année	241
1. Précisions quant aux procédés d'analyse pour l'ensemble des élèves.....	241
1.1. <i>Repentir</i>	241
1.2. <i>Larron</i>	242
1.3. <i>Méfait</i>	243
2. Comparaison des stratégies utilisées au terme d'un an (classe A / classe B).....	243
2.1. Pour <i>repentir</i>	244
2.2. Pour <i>larron</i>	246
2.3. Pour <i>méfait</i>	248
3. Utilisation du cotexte au terme d'un an : un écart non significatif entre les deux classes ...	250
3.1. Analyse statistique de l'écart entre les deux classes en 5 ^e	250
3.2. Analyse continue de l'évolution de l'écart de la 6 ^e à la 5 ^e	251
3.3. Classe A : exemples d'utilisation du cotexte comme outil de calcul du sens	254
4. Situation des élèves issus du protocole de 6 ^e dans un ensemble d'élèves de 5 ^e	256
4.1. Analyse des réponses des élèves au terme d'un an	256
4.1.1. Où se situent les élèves des classes A et B parmi un ensemble d'autres élèves ? ..	256
4.1.2. Analyse comparative des performances de l'ensemble des élèves.....	259
4.2. Un écart significatif entre les élèves issus des classes A et B et les autres élèves.....	262
Chapitre 7 Synthèse et propositions	264
1. Retour sur les analyses des données.....	264
2. L'utilisation de la structure du cotexte : un impact à deux niveaux	265
2.1. Du côté des élèves.....	265
2.2. Du côté de l'enseignant	266
CONCLUSION	271
Rappel de l'objectif de recherche : structurer le cotexte pour contribuer au développement de la compétence lexicale	271
Principaux résultats	271
Le cotexte : un outil favorisant le calcul du sens.....	271
La structure du cotexte : un outil à destination des enseignants	272
Limites et prolongements.....	273
La question du corpus d'unités lexicales et du nombre de classes impliquées dans le protocole	274

Prendre en compte les élèves allophones.....	274
Explorer la dimension temporelle	275
Bibliographie	278
Ouvrages et articles.....	278
Dictionnaires consultés	283
Liste des tableaux.....	284
Liste des figures.....	285
ANNEXES.....	0
Annexe 1 <i>Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun</i>	3
Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2 (<i>fin de cycle 3</i>), pp. 12 à 14.....	3
Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 3 (<i>fin de 3^e</i>), pp. 3 à 5	7
Annexe 2 Définitions proposées par le TLFi	12
<i>Péché</i>	12
<i>Châtiment</i>	13
<i>Épreuve</i>	13
<i>Miséricorde</i>	15
<i>Déluge</i>	16
<i>Arche</i>	16
Annexe 3 Supports textuels utilisés pour les situations de lecture.....	19
Lecture : La création (<i>Popol Vuh</i> et <i>Bible</i>)	19
Lecture : L'arbre de la connaissance (<i>Bible</i> et <i>Coran</i>).....	20
Lecture : Le Déluge (<i>Gilgamesh</i> , <i>Bible</i> , <i>Coran</i>)	21
Lectures offertes : Le roi Salomon (N. Poussin, <i>Bible</i>).....	21
Lecture : La Tour de Babel (<i>Bible</i>).....	24
Lecture : La traversée de la Mer Rouge (<i>Bible</i> , <i>Coran</i>)	25
Annexe 4 Première fiche-outil pour chaque unité lexicale du corpus	26
<i>Péché</i>	26
<i>Châtiment</i>	27
<i>Épreuve</i>	28
<i>Miséricorde</i>	29
<i>Déluge</i>	30

Arche	31
Annexe 5 Deuxième fiche-outil pour chaque unité lexicale du corpus (classe A).....	32
<i>Péché</i>	32
<i>Châtiment</i>	33
<i>Épreuve</i>	34
<i>Miséricorde</i>	35
<i>Déluge</i>	36
<i>Arche</i>	37
Annexe 6 Deuxième fiche-outil pour chaque unité lexicale du corpus (classe B).....	38
<i>Péché</i>	38
<i>Châtiment</i>	39
<i>Épreuve</i>	40
<i>Miséricorde</i>	41
<i>Déluge</i>	42
<i>Arche</i>	43
Annexe 7 Évaluation intermédiaire	44
Annexe 8 Évaluation finale	46
Annexe 9 Test proposé en 5 ^e , au terme d'un an.....	48
Annexe 10 Proportion d'élèves utilisant le cotexte dans leurs justifications orales (avant étayage).....	50
Annexe 11 Test khi deux : différence entre A et B quant aux justifications orales basées sur le recours au cotexte (avant étayage)	51
Tableau de contingence (données observées).....	51
Tableau théorique (données espérées).....	51
Tableau de khi	51
Résultats du calcul.....	51
Annexe 12 Exemples de fiches complétées par les élèves (première fiche)	52
Annexe 13 Principaux éléments du cotexte utilisés pour calculer les sens des occurrences de <i>déluge, arche et écoutille</i>	56
Annexe 14 Proportion d'élèves recourant à la structuration cotextuelle pour proposer un sens pertinent en contexte.....	57
Annexe 15 Proportion d'élèves selon les justifications proposées au terme d'un an (<i>repentir, larron, méfait</i>)	58
Annexe 16 Test khi deux : différence entre A et B quant à l'utilisation du cotexte pour <i>repentir, larron, méfait</i>	59
Tableau de contingence (données observées).....	59

Tableau théorique (données espérées).....	59
Tableau de khi	59
Résultats du calcul.....	59
Annexe 17 De la 6 ^e à la 5 ^e : proportion d'élèves selon les éléments cotextuels mobilisés	60
Annexe 18 Test khi deux : différence entre A et B quant au recours au cotexte de la 6 ^e à la 5 ^e .	61
Tableau de contingence (données observées)	61
Tableau théorique (données espérées).....	61
Tableau de Khi	62
Résultats du calcul.....	62
Annexe 19 Tableau récapitulatif des résultats des élèves au terme d'un an (en classe de 5 ^e) ...	63
Annexe 20 Test khi deux : différence entre les classes A et B et les autres élèves de 5 ^e	66
Tableau de contingence (données observées)	66
Tableau théorique (données espérées).....	66
Tableau de khi	66
Résultats du calcul.....	67
Annexe 21 Fiche-lexique sur l'unité <i>lexique</i> (exemple)	68
RÉSUMÉ	

INTRODUCTION

Contexte

Axée sur l'enseignement et l'apprentissage du lexique, cette recherche présente une double origine. Elle trouve d'une part sa source dans un travail antérieur de Master¹ à l'université Grenoble Alpes, au cours duquel nous avons tenté de circonscrire et de définir la notion de réemploi lexical. D'autre part, cette recherche est liée à nos fonctions d'enseignante assurées à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE Clermont-Auvergne) de l'université Blaise Pascal, puis au département de didactique des langues de l'Université du Québec À Montréal. À ce titre, notre travail trouve aussi son origine dans les remarques effectuées par les enseignants avec lesquels nous avons eu l'occasion de travailler en France et au Québec.

Notre engagement en didactique du lexique a notamment été déclenché par la coordination d'un groupe de réflexion sur cet objet d'enseignement et d'apprentissage². Lors des échanges avec les enseignants, nous avons noté qu'ils n'éprouvent pas de difficultés à construire et mener des séances dites « de vocabulaire ». De l'école au collège, les professeurs enseignent en effet le lexique. Ils insistent même largement sur ce point dans les classes de maternelle où ils doivent mettre l'accent sur le développement du langage : « dans ce développement, celui du vocabulaire tient une place importante [...] : c'est souvent avec l'apparition des premiers mots que l'enfant est considéré comme "un enfant qui parle" [...] » (Florin, 2010 : 30). Nous avons alors remarqué que les professeurs manifestent leur désarroi lorsqu'il est question des apprentissages, c'est-à-dire, notamment, de l'acquisition du lexique et du réemploi lexical. Les enseignants avec lesquels nous avons travaillé ont en effet conscience qu'ils abordent le lexique selon une perspective d'enseignement tantôt morphologique, tantôt sémantique, sans pour autant parvenir à effectuer les mises en œuvre qui favoriseraient l'appropriation et le réemploi. Ils disent ne pas trouver d'outils ni de pistes de travail sur lesquels ils pourraient s'appuyer. Par

¹ Voir notre mémoire de Master Recherche intitulé *Le réemploi lexical*, soutenu à Grenoble en septembre 2010 (<http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00677668/document>).

² Coordination d'un groupe de réflexion sur l'enseignement-apprentissage du lexique à l'antenne d'Aurillac de l'ESPE d'Auvergne (Université Blaise Pascal) de 2008 à 2010.

ailleurs, la coordination de ce groupe de réflexion nous a aussi permis d'appréhender l'aspect « proliférant », au dire de l'un des enseignants, de la tâche qu'implique toute tentative de réflexion didactique sur le lexique. En effet, il est difficile d'aborder le lexique sans considérer également la syntaxe, la morphologie, le texte, le discours. Circonscrire l'étude du lexique à l'étude l'unité lexicale (sa forme, son sens) simplifie sans doute l'enseignement, mais paraît pour le moins réducteur. Une telle approche centrée sur l'unité ne prend pas en compte le fait que le lexique d'une langue apparaît davantage comme un système composé d'éléments interdépendants. Linguistes et didacticiens souhaitent d'ailleurs ensemble sortir d'une approche du lexique souvent trop « centrée sur le mot » (Chanfrault-Duchet, 2004 : 103). Nous nous plaçons ainsi dans une perspective de formation d'enseignants en proposant de tester un dispositif qui, nous semble-t-il, permet de quitter une telle approche, tout en étudiant des unités lexicales ciblées.

Problème et hypothèse

Cette première recherche, ainsi que le travail mené avec les enseignants, nous a amenée à nous questionner plus avant sur l'organisation du système lexical, comme sur les conséquences de ce fonctionnement systémique sur le développement de la compétence lexicale et, en conséquence, sur la didactique du lexique. Si le lexique s'envisage en tant que système, il nous semble nécessaire de considérer la relation de dépendance étroite entre les dimensions morphologique, sémantique et syntagmatique qui s'influencent réciproquement. Or, dans l'enseignement du lexique, la prise en compte de la morphologie et de la sémantique est assez généralement admise, en témoignent par exemple les propositions des manuels scolaires, mais il n'en est pas de même pour ce qui est de la dimension syntagmatique. En effet, cet aspect de l'organisation du système lexical est souvent absent des diverses recommandations faites aux enseignants. La plupart du temps, la dimension syntagmatique est oubliée dans les séances proposées sur le lexique à l'école et au collège. Pourtant, la sélection et l'interprétation des unités lexicales sont aussi dépendantes de cet aspect de l'organisation du système. Nous avons ainsi montré que la prise en compte de la dimension syntagmatique dans l'enseignement-apprentissage semble favoriser l'acquisition du lexique et le réemploi (Sardier & Grossmann, 2010).

Ce faisant, le développement de la compétence lexicale s'envisage selon la perspective suivante : favoriser la capacité à comprendre de nouvelles unités lexicales afin de permettre l'accroissement de son lexique disponible. Il s'agit dès lors de donner aux élèves les moyens de résoudre les problèmes suscités par les variations sémantiques. Or, ces variations peuvent être entraînées notamment par les combinaisons lexicales, et peuvent causer des difficultés lors des apprentissages, notamment dans le calcul du sens des unités considérées. Nous partirons alors du postulat que la dimension cotextuelle (que nous définirons dans notre première partie, voir [1^{re} PARTIE, Chapitre 3](#)) apparaît comme un élément nécessaire à la construction du sens de l'unité lexicale. Il s'agirait de permettre aux élèves de pouvoir s'appuyer sur le rôle du cotexte pour comprendre et s'approprier les unités lexicales qu'ils étudient. Il existe là une difficulté didactique à intégrer le rôle du cotexte dans ce processus de l'appropriation lexicale. Ainsi la question se pose de savoir comment prendre en compte le cotexte dans l'enseignement-apprentissage du lexique afin de favoriser le développement de la compétence lexicale des élèves.

Pour tenter de répondre à cette question, nous considérerons le lexique dans une double perspective, à la fois didactique et linguistique.

D'un point de vue didactique, à l'instar de Picoche (1993, 1999), nous défendons une approche organisée et systématique de l'enseignement du lexique, qui favorise selon nous le développement de la compétence lexicale des élèves. Cette approche sera largement décrite et commentée dans la partie théorique (voir [1^{re} PARTIE, Chapitre 1, points 2 et 3](#)). Il s'agit alors de proposer des mises en œuvre claires qui permettent de montrer aux élèves le fonctionnement du système lexical. Comme nous le verrons (voir [1^{re} PARTIE, Chapitre 1, point 3](#)), nous avons aussi pris le parti d'aborder l'unité lexicale dans ses rapports avec d'autres unités. Dans ces conditions, il semble nécessaire de structurer les relations (sémantiques, morphologiques, syntagmatiques) qu'une unité lexicale entretient avec d'autres unités, d'envisager des comparaisons entre unités et de montrer en quoi elles peuvent se rapprocher ou, au contraire, se différencier les unes des autres. Nous faisons donc l'hypothèse qu'un enseignement du lexique intégrant une structuration de la dimension cotextuelle des unités lexicales permettrait aux élèves de mieux saisir le fonctionnement de ces unités et favoriserait ainsi le développement de leur compétence lexicale. À cette fin, il nous faut d'abord envisager une possible structuration du cotexte qui puisse être efficace en didactique

du lexique. La première étape de ce travail de thèse consiste donc à proposer cette structure du cotexte des unités lexicales.

D'un point de vue linguistique, différents courants proposent justement d'analyser le lexique comme un système, en intégrant les différentes composantes dont, notamment, la dimension syntagmatique. De telles analyses nous amèneront ainsi à envisager une approche didactique intégrative des structures du lexique en les prenant si possible en compte conjointement. Par ailleurs, afin de mieux comprendre comment se construit la compétence lexicale, nous ferons également appel aux théories relatives à l'acquisition et au fonctionnement de la mémoire sémantique. Ces théories linguistiques, comme celles relatives à l'acquisition, nous permettront alors de mieux comprendre le fonctionnement du lexique et de proposer, dans une deuxième étape, notre approche de la compétence lexicale. Nous nous situons ainsi « à la convergence de trois paramètres à prendre en compte de façon contrôlée :

- l'existence d'un questionnement d'enseignement, formulé par les acteurs du champ scolaire [...],
- la disponibilité de travaux linguistiques relatifs au contenu enseigné [...],
- l'existence de travaux de psycholinguistique ou sociolinguistique [...]. »

(Garcia-Debanc, Duvigneau, Dutrait, Gangneux, 2009 : 210).

La démarche que nous suivons considère la relation sémantique comme un pivot dans l'enseignement-apprentissage du lexique, ce qui implique de considérer les théories linguistiques qui prennent en compte la sémantique dans leurs analyses lexicales. Par ailleurs, considérant que le lexique se présente comme un système dans lequel les structures sont interdépendantes, nous nous appuyons également sur les analyses lexicologiques qui s'orientent vers l'intégration des différents axes structurant le système du lexique. L'approche sémantique du lexique ne peut en effet être exclusive des approches syntaxiques, morphologiques, voire pragmatiques. D'ailleurs, l'analyse du rôle du cotexte dans la construction du champ sémantique des unités lexicales ne peut faire abstraction de la phrase, de la forme, du texte ou du discours. Rappelons ici que « la division système/structure réfère non seulement à la possibilité d'un tout doté d'autonomie, mais encore à l'idée d'un tout doté d'un mode d'organisation propre auquel il doit justement son autonomie. [...] C'est donc la particularité du mode de structuration de ses éléments qui fonde la spécificité du système » (Paveau & Sarfati,

2010 : 84). Pour notre part, nous emploierons ici « structures » au pluriel dans la mesure où il semble possible de dire que le lexique se compose des structures sémantiques (relations de similarité, d'opposition, d'inclusion...), des structures morphologiques (à l'échelle du mot, à l'échelle d'une lexie...), des structures syntagmatiques (les divers types de combinaisons lexicales, la construction actancielle...). Nous pourrions ainsi avancer que la structure du système lexical semble composée d'un ensemble de (sous)structures qui, étant donné qu'elles font partie du système, sont interdépendantes et interfèrent les unes sur les autres. Le travail sur le cotexte peut alors être un catalyseur permettant d'appréhender le rôle des différentes composantes structurelles du système lexical, dans la mesure où un tel travail ne peut s'affranchir d'aucune des composantes de ce système.

Objectif

Afin de contribuer au développement de la compétence lexicale des élèves, nous proposons un dispositif dont nous faisons l'hypothèse qu'il favorise l'acquisition des stratégies permettant de calculer le sens d'une lexie en se référant aux éléments constitutifs de son cotexte. Notre objectif de recherche est alors de vérifier cette hypothèse afin d'en évaluer la validité.

Pour ce faire, nous tenterons dans une première partie de comprendre le fonctionnement de la compétence lexicale. Nous envisagerons alors les propositions faites en matière de didactique du lexique. Puis, nous aborderons les approches intégratives de la linguistique contemporaine. Nous reviendrons ensuite sur le concept de contexte et de cotexte pour en proposer notre définition afin d'envisager une structuration possible de la relation cotextuelle. À la lumière de ces analyses, nous proposerons alors une définition de la compétence lexicale applicable à notre recherche.

Nous présenterons dans une deuxième partie la méthodologie adoptée pour intégrer la structuration du cotexte dans le dispositif à tester. Nous expliquerons alors comment nous avons sélectionné les unités de notre corpus. Nous proposerons ensuite une structuration du cotexte de ces mêmes unités. Nous exposerons enfin notre dispositif dans son intégralité et les modalités retenues pour son expérimentation deux classes de 6^e, puis au terme d'un an en classe de 5^e.

Afin de mieux comprendre la construction de la compétence lexicale, nous analyserons d'abord les éléments sur lesquels les élèves se basent pour proposer un premier sens aux unités du corpus. Nous verrons ensuite de quelle manière ils parviennent à se saisir du cotexte structuré pour interpréter le sens des unités cibles à l'échelle de la phrase, puis à l'échelle du texte. Nous analyserons enfin les effets de cette structuration cotextuelle sur la compétence lexicale des élèves, d'abord à court terme, puis à plus long terme, un an plus tard.

Enjeu : favoriser le développement la compétence lexicale³

Dans le cadre de nos travaux en didactique du lexique, notre question de recherche consiste ainsi à nous demander comment structurer le cotexte afin de favoriser l'appropriation lexicale puis, à terme, le réemploi. Dans la mesure où nous traitons de l'appropriation et du réemploi du lexique, il nous faut au préalable comprendre comment peut s'élaborer la compétence lexicale.

Pour ce faire, nous reviendrons en début d'exposé sur les orientations prises ces dernières années en didactique du lexique, telles qu'on peut les appréhender à travers les travaux des didacticiens et les recommandations officielles. Ce premier travail nous permet d'établir un état des lieux sur la façon dont est perçu et travaillé le lexique à l'école et au collège. Puis, pour arriver à comprendre comment peut se construire la compétence lexicale, nous travaillerons à partir des théories linguistiques qui modélisent le fonctionnement du lexique. Nous pensons en effet que ces théories fournissent les éléments permettant de comprendre comment fonctionne le système lexical et, par là, nous permettre de mieux savoir comment il peut être compris, intégré, par les individus et donc, comment ils peuvent développer leur compétence lexicale.

Par ailleurs, compte tenu de notre question de recherche, nous nous axons prioritairement sur le rôle du cotexte dans le développement de cette compétence. Mais il ne s'agit pas pour autant de minimiser l'influence des autres structures constitutives du lexique, notamment la morphologie, que nous traitons peu dans notre

³ Nous tenons à préciser que notre propos n'est pas de traiter de l'approche par compétences telle qu'elle peut être proposée en sciences de l'éducation, par des auteurs tel Roegiers (2000) par exemple. Nous renvoyons, pour une critique d'une telle approche, à l'article éclairant de Crahay, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », dans la *Revue française de pédagogie* n° 154, du premier trimestre 2006.

travail en raison de notre question de départ. Nous pensons cependant que l'appropriation lexicale s'effectue en prenant en compte l'ensemble des structures du lexique, comme nous allons le montrer. Ainsi, même si nous n'abordons que peu l'aspect morphologique du lexique dans cette recherche, il ne s'agit en aucune façon d'en sous-estimer le rôle.

À partir d'une redéfinition de la compétence lexicale, l'enjeu est ainsi de proposer un dispositif permettant de favoriser le développement de cette compétence. Nous souhaiterions pouvoir, à terme, présenter ce modèle aux enseignants en formation afin de répondre à l'un de leurs besoins en didactique du lexique.

1^{re} PARTIE – COMPRENDRE LA COMPÉTENCE LEXICALE

Chapitre 1 L'évolution de la didactique du lexique

Afin d'appréhender l'évolution de la didactique du lexique, nous abordons dans un premier temps les principales orientations didactiques successives qui ont prévalu depuis quelques dizaines d'années ; puis, à partir de l'état de ces évolutions et tout en adoptant des partis pris didactiques et pédagogiques, nous posons la question d'une possible approche intégrative des structures du lexique en didactique.

1. Les principales orientations en didactique du lexique

1.1. Priorité au texte

Une première conception de l'étude du lexique a longtemps été étroitement liée à l'analyse des textes. Le lexique « constituait en particulier une voie d'accès à l'exégèse des textes » (Vancomelbeke, 2004 : 14). Dans ce cadre, l'étude lexicale est censée permettre une meilleure compréhension des textes et discours, mais aussi une meilleure production grâce notamment à un lexique plus riche, plus varié. Au cours de la lecture, ce qui est jugé comme étant du vocabulaire difficile, est abordé ponctuellement pour favoriser l'accès au sens du texte à lire, en général dans des notes en marge. Au cours de la production, ou plus souvent en amont, des listes peuvent être établies afin de fournir au scripteur un stock lexical disponible, divers champs lexicaux peuvent à ce moment être élaborés dans un objectif de production. C'est alors l'approche thématique du lexique qui est envisagée.

On peut trouver dans les Instructions Officielles (désormais IO) les traces de cette façon d'envisager l'enseignement du lexique. Ainsi, dans le programme de la classe de 6^e, il est demandé de travailler sur des « domaines lexicaux » tels le « vocabulaire des émotions » ou « le vocabulaire des religions » (Ministère de l'Éducation Nationale (désormais MEN), 2008 : 5). Dans le *Socle commun de connaissances et de compétences* (MEN, 2006), il est également précisé que « l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe requiert des exercices spécifiques distincts de l'étude des textes » (MEN, 2006 : 5), mais il n'est rien dit du lexique ce qui peut laisser

penser que, pour ce qui concerne les apprentissages lexicaux, des « exercices spécifiques distincts de l'étude des textes » sont moins nécessaires.

Certains manuels témoignent également de cette approche, comme *Interlignes CM2* (Castera, 2011) qui présente une rubrique intitulée « champs lexicaux ». D'autres, tel *Les couleurs du français 6è* (Beltrando & Giral, 2010), proposent systématiquement, après une double page d'exercices lexicaux, des rubriques intitulées « écrire à partir du lexique ». En général, dans le cadre de cette analyse textuelle, le lexique est rarement abordé au cours de séances qui lui sont spécifiquement consacrées, sauf lorsqu'elles ont pour objectif de construire des grilles de champs lexicaux à des fins de production écrite. Boch et Grossmann (2003) remarquent à ce sujet que cette « problématique de l'enrichissement lexical néglige le fait qu'il ne s'agit pas seulement d'accroître le stock lexical, mais d'aider au choix, ce qui suppose des compétences de type métacognitif permettant d'évaluer la pertinence de telle ou telle solution linguistique » (2003 : 119). Les relations entre lexique et production de textes oscillent alors entre deux conceptions, soit une absence de lien entre ces deux domaines de l'enseignement du français, avec des activités sur la langue déconnectées de la production, soit au contraire, une instrumentalisation des activités lexicales (et grammaticales) jugées nécessaires dans un projet d'écriture. C'est sans doute dans ce but que les auteurs de manuels, tel *Les couleurs du français 6è*, proposent ces exercices d'écriture à partir du lexique, après avoir abordé les notions lexicales dont l'étude est recommandée par les programmes. Autour d'un thème sont ainsi relevés des mots désignant des éléments afférant tous à ce même thème et utilisables en production écrite. Leeman (2000) ne rejette pas totalement ce type d'approche du lexique, même si une telle approche implique une étude trop uniquement thématique, ce qui n'est pas suffisant pour structurer le lexique des élèves.

Nous pensons, pour notre part, que c'est plutôt vers une interaction entre activités lexicales et activités d'écriture qu'il faut s'orienter. Pour cela, des moments de production, même de courte production, peuvent être intégrés aux séances consacrées au lexique ; pour cette raison aussi, des rubriques telle « écrire à partir du lexique » ne sont pas rejetables en bloc. En effet, considérer le lexique dans une perspective linguistique n'empêche pas d'effectuer ponctuellement des listes qui ont pour vocation de constituer un stock lexical dans lequel les élèves pourront puiser pour enrichir leur production lors d'un projet d'écriture. Cette liste est d'autant plus utile aux élèves qui ont un lexique disponible limité et qui se trouvent parfois désarmés face à une

consigne d'écriture ; la liste lexicale leur donne alors au moins un point d'ancrage à partir duquel ils pourront se risquer à écrire.

Cependant, l'enseignement-apprentissage du lexique ne peut se satisfaire d'un unique objectif d'accroissement, car il s'agit aussi de développer d'autres éléments afférents à la compétence lexicale, comme nous le verrons plus loin en proposant un essai de définition de cette compétence, par exemple la capacité à effectuer un choix à bon escient entre plusieurs unités lexicales possibles. Ainsi, s'il s'agit d'accroître le lexique des élèves, il faut également leur permettre d'effectuer des choix lexicaux au sein de ce lexique disponible. L'enrichissement du lexique amène par là à construire un vocabulaire de base qui peut permettre d'assoir la compétence lexicale. Or, dans la mesure où le système lexical est constitué d'un ensemble de structures (nous y reviendrons dans notre [Chapitre 3](#)), il s'agit en conséquence de construire une approche qui, pour atteindre cet accroissement, envisage d'étudier l'organisation du lexique avec les élèves.

Ainsi, sans rejeter la constitution de thèmes (tels les « domaines lexicaux » mentionnés par les programmes (MEN, 2008 : 5)) pour préparer une production écrite ou une lecture, ni l'explication de telle ou telle occurrence d'une unité linguistique, notre objectif est de prendre prioritairement en compte le système lexical et sa structuration en didactique du lexique.

1.2. Priorité au mot

Une deuxième conception de l'étude du lexique consiste à étudier les mots isolément, en dehors des textes. L'étude du lexique est alors très sensiblement centrée sur le mot⁴. En didactique, cette focalisation se traduit par une approche formelle dominante, transformant fréquemment les séances de vocabulaire en séances d'orthographe lexicale. Dans cette conception, les mots sont souvent étudiés dans des séances intitulées « la formation des mots » dans lesquelles sont travaillées par exemple les règles de préfixation et de suffixation. Dans l'étude de ces règles morphologiques, la sémantique est parfois totalement absente. Ainsi un manuel de

⁴ Nous référons ici à la définition de Polguère (2001) du « mot-forme » pour caractériser ce que nous entendons par « mot ». Le « mot-forme » se distingue de la « lexie » (ou unité lexicale) par ses caractéristiques d'« autonomie de fonctionnement » et de « cohésion interne » (Polguère, 2001 : 26-27). Pour Polguère *parce que* est ainsi UNE lexie constituée de DEUX mots-formes.

cours moyen, *Étude de la langue CM2* (Cautela, Le Guay, Robert, & Robinet, 2009), propose des séances « Autour de la formation des mots », tandis que *L'atelier du langage 6è*, présente une leçon de vocabulaire intitulée « La formation des mots » et portant sur les affixes et la composition. Mais nous ne trouvons dans ces séances qu'une analyse morphologique du phénomène, sans mention du sens, ou des changements de sens, entraînés par ces modifications morphologiques. De ce point de vue, ces manuels ne prennent pas en compte les relations entre morphologie et propriétés sémantiques, pourtant bien établies par les chercheurs⁵. Dans ces manuels, le sens des mots est quand même abordé au cours de la progression, mais il ne l'est pas au moment où est travaillée la morphologie, donc il est pratiquement impossible pour l'élève de relier ces deux aspects du mot, sémantique et morphologique. Nous verrons pourtant que l'appropriation lexicale est dépendante des relations effectuées par le sujet entre les éléments structurant le système lexical. Vancomelbeke donne là encore un exemple significatif du type d'exercice proposé aux élèves : « Compléter les substantifs suivants par le suffixe *-ance* ou *-ence* qui convient et indiquer les mots qui leur servent de base dans : *ais...*, *appar...*, *croy...*, *fréqui...*, *ignor...*, *néglig...*, *urg...* » (Vancomelbeke, 2004 : 26). Nous ne trouvons dans ce type d'exercice aucune mention liée à la sémantique ; le mot est perçu uniquement via ses structures formelles, ce qui l'ampute d'une partie de ses composantes.

Cette didactique centrée sur le mot se retrouve également dans des approches référentielles du lexique. Dans ces cas, les mots ne sont étudiés que dans leur relation au monde, et uniquement pour désigner des objets du monde. Ce type d'approche peut, lui aussi, être légitime parfois. Ainsi en maternelle, il peut être intéressant de permettre aux jeunes élèves de mettre des mots sur les divers objets qui les entourent. De même, les lecteurs plus avancés peuvent éprouver aussi le besoin de mettre des mots sur le ressenti des personnages qu'ils rencontrent dans les albums ou romans qui sont lus. Mais, pour favoriser la compréhension des textes et du lexique, il s'agit ensuite de leur permettre d'établir des relations entre ces différentes dénominations, de procéder à des comparaisons éventuellement, d'envisager par là les relations paradigmatiques et syntagmatiques pouvant structurer le lexique. Ce travail est essentiel pour permettre une bonne structuration de la mémoire sémantique. C'est là l'écueil d'approches qui n'abordent le lexique que par son aspect référentiel, les mots

⁵ Voir par exemple Fradin et Kerleroux (2003), dont nous reparlerons dans notre chapitre 3.

ne sont pas perçus au sein du système, mais uniquement dans leur fonction référentielle tout en ignorant souvent les relations sémantiques qui peuvent s'établir entre eux, en ignorant également les variations possibles de sens.

Cependant, de même que nous n'avons pas complètement rejeté l'étude du lexique via l'analyse des textes, il ne s'agit pas ici non plus de refuser toute analyse morphologique ou sémantique centrée sur le mot. En effet, ce type d'approche lexicale peut être utile en matière de lexique mental dans la mesure où « l'analyse compositionnelle des unités lexicales semble jouer également un rôle au moins pour le traitement de certains mots complexes, qui pourraient être récupérés par une procédure compositionnelle » (Grossmann, 2005 : 174).

À certains moments, l'attention peut ainsi être centrée sur le mot et lui donner priorité, et, à d'autres moments, elle peut être centrée prioritairement sur le texte.

1.3. Priorité au sens

Une troisième conception dans l'étude du lexique peut être qualifiée de sémantique. Dans cette approche, les unités lexicales sont à la fois étudiées isolément, mais aussi dans les rapports sémantiques qu'elles entretiennent. Ainsi les sèmes, ou traits sémantiques, proposés par les linguistiques de type componentiel, peuvent trouver leur réalisation didactique dans les grilles sémiqes. L'exemple souvent repris du *fauteuil* qui se différencie de la *chaise* grâce à ses bras, illustre ce type d'approche sémantique du lexique. Leeman (2000) remarque que ces analyses sémiqes décrivent finalement les référents plus que les unités elles-mêmes, ce qui entre en contradiction avec le fait que « la signification ne fournit généralement pas une description identifiante d'un objet du monde » (Anscombe, 2001 : 58). Dans ce cas en effet, la didactique conserve une approche référentielle du lexique, même si les différentes unités lexicales peuvent être comparées par l'intermédiaire de leurs traits distinctifs. Pour autant, il n'est sans doute pas nécessaire d'évincer ces grilles sémiqes de la didactique du lexique. En effet, elles permettent, malgré leurs faiblesses, une mise en relation des unités entre elles. Il pourrait être possible de les exploiter, tout en évitant d'aborder le lexique comme un étiquetage du monde, en prenant en compte les autres facteurs de construction du sens (les associations lexicales syntagmatiques par exemple). La relation sémantique d'hyponymie/hyperonymie peut ici être abordée :

un *fauteuil* et une *chaise* peuvent ainsi tous deux être des catégories de *sièges* ici alors terme générique, mais il s'agit de surtout de permettre à l'élève de COMPRENDRE là les nuances de sens entre les unités lexicales afin de les interpréter et de les réemployer à bon escient. Picoche (1993) note d'ailleurs l'intérêt didactique de ces approches du lexique, mais elle remarque aussi leurs lacunes dans la mesure où elles sont « propres à distinguer les divers sens des mots, mais tout à fait incapables de nous dire le lien qui existe entre ces divers sens » (Picoche, 93 : 53).

Ce type d'approche centrée sur le sens emprunte aussi à la sémantique componentielle la notion de trait sémantique contextuel. Cet emprunt donne lieu à des rubriques telle « Sens général/sens dans un texte » que l'on peut retrouver dans certains manuels⁶. Ces rubriques ont le mérite d'aborder l'unité lexicale au sein d'un énoncé. Néanmoins, une telle approche reste centrée sur l'unité et la dimension syntagmatique du lexique n'est alors pas prise en compte. Par exemple, après avoir proposé une définition du mot *merveilleux* tirée d'un dictionnaire, il est demandé aux élèves de « trouve[r] le sens du mot « merveilleux », d'après le contexte, dans la phrase : « en classe, nous avons étudié le merveilleux, à travers des contes »⁷. Il est à préciser que ce travail sur le lexique s'effectue alors en lien avec la séquence de littérature sur les contes. Mais, dans cet exercice, la question du « contexte » est cruciale. Quel est ce « contexte » qui modifie et la nature grammaticale de l'unité lexicale, et son sens ? Nous trouvons là la grande complexité à aborder le sens contextuel sans avoir au préalable défini ce que peut être ce contexte. Comment ici définir des traits sémantiques contextuels ? Il nous semble ici possible de « fonder l'analyse sur des propriétés linguistiques : par exemple, le fait que l'on associe "dans" un fauteuil, mais "sur" une chaise, témoigne bien de l'existence d'un sème "enveloppant" permettant de distinguer *fauteuil* et *chaise*, sème qui se révèle plus clairement distinctif que le traditionnel "avec bras" » (Grossmann, 2011 : 171). L'association du mot *merveilleux* au déterminant *le* pourrait permettre d'aborder la variation sémantique en montrant qu'ici, *merveilleux* devenu substantif, se voit attacher des caractéristiques particulières, liées au conte merveilleux, telles la présence d'objets magiques, la présence de certains lieux comme le puits, la forêt, etc. L'accent mis sur la présence du déterminant permettrait ainsi de comprendre que le sens peut évoluer, via les propriétés linguistiques, en l'occurrence

⁶ Ici encore, *Les couleurs du français 6è*

⁷ *Les couleurs du français 6è*, p. 30.

d'ordre lexical et grammatical.

Comme nous l'avons noté plus haut, nous n'évînçons pas cette approche didactique référentielle. En effet, elle peut permettre de réfléchir avec les élèves à cette notion de référence, à savoir : à quel concept correspond cette référence pour chacun d'entre eux ? À quelle image du monde cela les renvoie-t-il ? Si nous voulons bâtir en classe une didactique du lexique, il s'agit de s'entendre d'abord sur cette référence et de la considérer au sein de la communauté énonciative qu'est la classe. Estelle Jouili (2007) affirme à ce sujet que « l'apprentissage du sens des mots doit être construit par une analyse linguistique précise, et non sur une approche référentielle, soutenue par le principe ontologique de l'évidence terminologique et fondée sur une relation directe mot/chose : le sens d'un mot ne se confond pas avec l'idée qu'on en a » (Jouili, 2007 : 1).

E. Calaque (2000) remarque de manière plus modérée que le seul aspect référentiel d'une unité lexicale ne permet pas forcément la production mentale d'un concept sur lequel s'appuiera la construction de la signification. Pour permettre cette nécessaire conceptualisation, il est possible de proposer aux élèves des situations qui leur posent un problème qui ne pourra lui-même être résolu que par formation du concept, par exemple susciter la verbalisation de scénario afférent à une unité cible, comme nous le proposons en classe de 6^e. Ainsi, si la didactique du lexique doit être fondée sur l'analyse linguistique, elle ne peut évincer l'aspect référentiel du lexique. Paveau et Sarfati (2010) rappellent d'ailleurs que le mot peut s'affirmer comme « le résultat de l'activité linguistique dénommatrice » (Paveau & Sarfati, 2010 : 115). Les auteurs remarquent alors que « l'étude du mot intègre à la fois la dimension syntagmatique (l'activité dénommatrice « est parfois indissolublement liée à l'activité syntagmatique ») et la dimension sémantique [...] » (Paveau & Sarfati, 2010 : 115, à propos du Cercle de Prague).

L'unité lexicale se construit en rapport avec les autres unités du système, d'où la nécessité d'une analyse linguistique précise défendue par Jouili, mais elle se construit également en rapport avec la référence. Picoche (1999) rappelle d'ailleurs à ce propos que « les noms ne sont pas des étiquettes collées sur la réalité, ce sont des outils qui permettent à l'esprit de s'emparer de cette réalité » (Picoche, 1999 : 422). La relation entre le nom et la chose n'est donc pas directe, ni exclusive d'autres types de relations entre l'unité lexicale et d'autres unités de la langue ; elle est sans doute arbitraire, mais

elle existe cependant. David (2000) remarque d'ailleurs qu'il y a un décalage entre le moment où les enfants s'approprient des noms, notamment des noms concrets mettant en jeu principalement des relations d'ordre référentiel, et le moment où ils s'approprient des verbes ou adjectifs. Il explique ce décalage par « une difficulté plus grande à établir des relations d'un autre ordre : notionnelles et conceptuelles, puis grammaticales » (David, 2000 : 34). Bassano (2005) constate aussi que les acquisitions lexicales sont d'abord dominées par les noms, privilégiant ainsi les éléments à valeur référentielle, ce n'est qu'ultérieurement que l'acquisition des éléments à valeur prédicative pourra s'effectuer. Il ne nous paraît dès lors pas impossible d'intégrer à la didactique du lexique l'analyse sémique, car elle rend compte de l'un des aspects du lexique.

Cependant, au cours de ce processus d'appropriation décrit par Bassano, des difficultés liées aux variations interindividuelles peuvent apparaître dans l'acquisition du lexique, d'autant plus que les réseaux lexicaux, supports de la mémoire sémantique, semblent « pour une large part socialisés » (Grossmann, 2005 : 174). L'analyse lexicale doit donc également se fonder sur la subjectivité liée au lexique via, par exemple, les propriétés combinatoires des unités linguistiques.

1.4. Perspective syntagmatique

De nouvelles perspectives se dessinent concernant la didactique du lexique, elles tentent de prendre en considération les diverses relations qui structurent le système lexical. Elles s'orientent ainsi vers la prise en compte de la dimension syntagmatique dans l'enseignement-apprentissage du lexique (Sardier & Grossmann, 2010). Nous pensons que de telles approches permettent d'aller vers une didactique plus intégrative des structures qui sous-tendent le système, vers une « théorie qui conçoit l'acquisition du lexique [...] comme un réseau d'interactions ajustées entre des opérations cognitives en général et des fonctionnements linguistiques particuliers » (David, 2000 : 33). Il s'agit de quitter une didactique du lexique prisonnière d'un « cloisonnement entre vocabulaire et grammaire, et d'une entrée lexicale centrée sur le mot » (Chanfrault – Duchet, 2004 : 103), tout en prenant garde, comme nous l'avons exprimé ci-dessus, de ne pas étudier le lexique uniquement dans une perspective de production. Une analyse du système lexical et des relations syntagmatiques

entretenues entre les unités linguistiques peut alors permettre de sortir de ce cloisonnement mentionné par Chanfrault – Duchet. Ce travail sur l'axe des associations syntagmatiques peut aider à structurer quelques-unes des variations de sens au sein du champ sémantique. En ce sens, Picoche (1999) propose d'analyser « les "structures actanciennes" des mots étudiés » et de bâtir ainsi une sorte d'« inventaire syntagmatique du lexique » (Picoche, 1999 : 43). Elle opte pour une mise en relation des différentes acceptions d'une unité lexicale afin des'appuyer sur « la cohérence des polysèmes » (Picoche, 1993 : 103) en didactique du lexique. Le type d'approche didactique proposée par Picoche est basé sur les relations sémantiques établies au sein du lexique ; il situe donc bien les unités linguistiques au sein d'un système dans lequel les éléments acquièrent du sens les uns par rapport aux autres.

Sans pour autant évincer les aspects référentiels et morphologiques, il doit donc être possible de prendre en compte également la dimension syntagmatique du lexique. Par ailleurs, ces nouvelles perspectives didactiques ont également à prendre en considération les variations de sens possibles entre individus. Ainsi, les aspects du lexique liés à l'intersubjectivité sont aussi à considérer, comme nous le verrons dans le [Chapitre 3](#) de cette première partie. Néanmoins, cet aspect est sans doute l'un des plus délicats à prendre en compte en didactique, les différences entre les élèves pouvant être très importantes. C'est pourquoi il peut être nécessaire de proposer des situations pédagogiques permettant de s'entendre sur ce que l'on pourrait qualifier de sens de base, admis par les élèves de la classe et construit par eux-mêmes, à travers les interactions gérées par l'enseignant, et à partir de ce qui est déjà connu et compris.

Cette didactique du lexique aborde ainsi les aspects quantitatifs et qualitatifs de l'apprentissage lexical, et favorise la compréhension du système, tout en visant une meilleure intégration des apprentissages lexicaux. Elle doit pouvoir intégrer un travail à différentes échelles (l'énoncé, le mot), sur les différentes structures lexicales (morphologiques, sémantiques, syntagmatiques), en prenant en compte, voire en prenant appui sur les irrégularités individuelles inhérentes aux savoirs lexicaux, ainsi qu'aux savoirs sur le monde. Les prémisses d'une mise en œuvre de ce renouvellement de l'enseignement-apprentissage du lexique se font d'ailleurs sentir dans les recommandations officielles faites aux enseignants via les programmes scolaires.

2. Les recommandations officielles

2.1. Le lexique : objet d'attention

Dans son étude diachronique sur les textes ministériels, Legrand (2004) remarque que depuis la fin du XIX^e siècle, le programme d'étude relatif au lexique n'a cessé de croître dans les textes officiels. La lecture des programmes montre ainsi que le lexique acquiert une place importante en matière d'étude de la langue. Le lexique accède ainsi à une position prépondérante au sein de la rubrique intitulée « maîtrise » ou « étude de la langue ». Borowski (2000) note à ce propos que la hiérarchie entre les trois domaines liés à la maîtrise de la langue (grammaire, orthographe, vocabulaire) est révisée. Le lexique devient l'objet d'attentions particulières et il est alors explicitement représenté dans le domaine de l'étude de la langue, en témoignent par exemple les sommaires des manuels scolaires qui présentent presque tous une rubrique intitulée « vocabulaire » aux côtés de l'orthographe, de la grammaire et de la conjugaison.

Néanmoins, comme le remarque également Borowski (2000 : 15), « si l'enrichissement du vocabulaire n'implique pas de fait une accumulation pure et simple de mots nouveaux, les Instructions Officielles ne dégagent pas pour autant une conception pédagogique claire à même de répondre à cet objectif ». En effet, les programmes tendent à insister davantage sur l'accroissement perçu comme une « accumulation », et non sur le développement de stratégies de compréhension et de résolution de problème favorisant l'acquisition du lexique. Il nous semble cependant que le développement de la compétence lexicale implique aussi l'appropriation de stratégies permettant de comprendre et réemployer des mots nouveaux. Néanmoins, depuis l'article de Borowski, le Ministère de l'Éducation Nationale a publié à deux reprises des nouveaux programmes qui témoignent de certaines évolutions, comme nous allons le voir. Le document d'accompagnement des programmes de 6^e du 21 février 2002 rappelle à ce sujet que « le lexique est le premier des outils de la langue » (MEN, 2002 : 46), puis que « tous les domaines d'enseignement contribuent au développement et à la précision du vocabulaire des élèves » (MEN, 2008 : 2) ou que « le travail sur le lexique est une préoccupation constante dans le cadre de l'enseignement du français au collège » (MEN, 2008 : 2).

2.2. Les prescriptions depuis 2002 : enseignement explicite et implicite

Deux points apparaissent comme importants à la lecture des programmes, d'une part l'existence de séances particulières consacrées au lexique, d'autre part les contenus relatifs à l'enseignement du lexique, contenus qui héritent des approches proposées par les linguistes et les didacticiens.

Une comparaison des recommandations faites aux enseignants en CM2 et en 6^e, dans la dernière décennie, peut rendre compte de cette évolution en matière d'enseignement-apprentissage du lexique (c'est nous qui soulignons) :

	Cycle 3	
	2002 (B.O. hors série du 14 février 2002)	2008 (B.O. hors série du 19 juin 2008)
Séances dédiées au lexique	<p>Toutes les dimensions de cette observation [réfléchi de la langue française], qu'elles concernent la syntaxe, la morphosyntaxe ou <u>le lexique</u>, peuvent être explorées.</p> <p>Pour faciliter cette observation, quelques techniques d'exploration du langage doivent être régulièrement utilisées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>classer</u> (des textes, des phrases, des mots, des graphies) en justifiant les classements réalisés par des indices précis ; - <u>manipuler</u> des unités linguistiques (mots, phrases, textes), c'est-à-dire savoir effectuer certaines opérations de <u>déplacement</u>, <u>remplacement</u>, <u>expansion</u>, <u>réduction</u>, d'où apparaîtront des ressemblances et différences entre les objets étudiés. <p>3 - Vocabulaire et orthographe lexicale [...] Une première réflexion sur le <u>lexique déjà acquis</u> permet, en repérant <u>les liens qui le structurent</u>, d'en affermir la <u>compréhension</u> et d'en augmenter la <u>disponibilité</u>, à l'oral comme à l'écrit. Elle permet aussi de commencer à distinguer le rôle joué</p>	<p><u>L'étude de la langue française (vocabulaire, grammaire, orthographe) donne lieu à des séances et activités spécifiques</u> <u>Vocabulaire</u> <u>L'acquisition du vocabulaire accroît la capacité de l'élève à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise et correcte à l'oral comme à l'écrit.</u> <u>L'extension et la structuration du vocabulaire des élèves font l'objet de séances et d'activités spécifiques, notamment à partir de supports textuels intentionnellement choisis ; la découverte, la mémorisation et l'utilisation de mots nouveaux s'accompagnent de l'étude des relations de sens entre les mots.</u> Cette étude repose, d'une part, sur les <u>relations de sens</u> (synonymie, antonymie, polysémie, regroupement de mots sous des termes génériques, identification des niveaux de langue), d'autre part, sur des <u>relations qui concernent à la fois la forme et le sens</u> (famille de mots). Elle s'appuie également sur l'<u>identification grammaticale des classes de mots</u>. L'usage du dictionnaire, sous une forme papier ou numérique, est régulière.</p>

	<p>par le lexique dans le choix d'un registre de langue.</p> <p>3.1 Activités de vocabulaire Parmi tous les phénomènes qui contribuent à la <u>structuration du lexique</u>, c'est sur la <u>polysémie</u> des mots et sur la relation de cette polysémie avec leur <u>contexte d'emploi</u> qu'il convient d'insister plus particulièrement. On peut aussi commencer à faire observer aux élèves les phénomènes de synonymie (dans l'usage des substituts nominaux), les relations entre mots de sens contraire, les processus de nominalisation (en particulier dans les textes scientifiques), l'usage des termes génériques. Les élèves ont eu l'occasion de jouer avec des dérivations dès l'école maternelle. Au cycle 3, il devient possible de les observer de manière plus réfléchie en opérant des classifications, en tentant de distinguer ceux d'entre eux qui sont les plus féconds [...].</p> <p>3.2 Maîtrise de l'orthographe lexicale [...] On aide les élèves à mémoriser l'orthographe lexicale des mots les plus fréquents en effectuant tous les rapprochements nécessaires entre les mots présentant les mêmes régularités orthographiques.</p>	<p>Tous les domaines d'enseignement contribuent au développement et à la <u>précision du vocabulaire</u> des élèves. L'emploi du vocabulaire fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires.</p> <p>Compétence : La maîtrise de la langue française. L'élève est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient</u> <p style="text-align: center;">Progression pour le CM2</p> <p>Acquisition du vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Commencer à utiliser des termes renvoyant à des <u>notions abstraites</u> (émotions, sentiments, devoirs, droits). - Comprendre des sigles. <p>Maîtrise du sens des mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguer <u>les différents sens d'un verbe selon sa construction</u> (ex. jouer, jouer quelque chose, jouer à, jouer de, jouer sur). - Identifier l'utilisation d'un mot ou d'une expression au <u>sens figuré</u>. - Classer des mots de sens voisin en repérant les variations d'intensité (ex. bon, délicieux, succulent). - Définir un mot connu en utilisant un terme générique adéquat et en y ajoutant les précisions spécifiques à l'objet défini. <p>Les familles de mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regrouper des mots selon leur radical. - Regrouper des mots selon le sens de leur préfixe et connaître ce sens, en particulier celui des principaux préfixes exprimant des idées de lieu ou de mouvement. - Regrouper des mots selon le sens de leur suffixe et connaître ce sens. - Pour un mot donné, fournir un ou plusieurs mots de la même famille en vérifiant qu'il(s) existe(nt). <p>Utilisation du dictionnaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser avec aisance un dictionnaire.
<p>Le lexique et les textes</p>	<p>La maîtrise du langage et de la langue française constitue l'objectif majeur du programme de l'école élémentaire. Elle donne lieu à des contenus spécifiques. Mais elle se construit aussi <u>dans la transversalité de l'ensemble des apprentissages</u>.</p>	<p>[L'étude de la langue] est conduite avec le souci de mettre en évidence ses <u>liens avec l'expression, la compréhension et la correction rédactionnelle</u>. Dans des situations d'échanges variées, [l'élève] apprend à [...], à <u>utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante</u> [...]</p>

	<p>3 - Vocabulaire et orthographe lexicale C'est dans les divers enseignements, et en particulier <u>lors des lectures</u>, que les élèves <u>augmentent</u> leur vocabulaire. C'est en écrivant qu'ils en l'orthographe. Les amener à <u>mobiliser</u> rapidement <u>les éléments lexicaux et les expressions</u> susceptibles d'être utilisés pour <u>évoquer un événement de la vie quotidienne, un phénomène ordinaire, etc.</u>, n'est jamais inutile. C'est l'occasion de <u>rassembler des matériaux utiles pour une prise de parole, un projet d'écriture</u>.</p> <p>3.2 Maîtrise de l'orthographe lexicale D'une manière générale, dans chaque activité mettant en jeu l'écriture, on conduit les élèves à utiliser tous les instruments nécessaires (répertoires, dictionnaires, correcteurs informatiques, etc.) pour vérifier et corriger l'orthographe lexicale.</p>	<p>[Les élèves] sont entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, <u>en utilisant le vocabulaire acquis [...]</u></p> <p>Compétence : La maîtrise de la langue française. L'élève est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>s'exprimer</u> à l'oral comme à l'écrit <u>dans un vocabulaire approprié et précis</u> - <u>orthographier</u> correctement un texte simple de dix lignes - lors de sa rédaction ou de sa dictée - en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire <u>ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire</u>
--	--	--

Tableau 1 Comparaison des recommandations officielles en matière lexicale (MEN, 2002 ; MEN, 2008)

6^e		
	2004 (B.O. n°37 du 14 octobre 2004)	2008 (B.O. spécial du 28 août 2008)
Séances dédiées au lexique	<p>Les outils de la langue pour la lecture, l'écriture et la pratique de l'oral : [...]</p> <p>Le lexique</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Enrichissement</u> du vocabulaire : en particulier du temps, de l'espace, des sensations. • <u>Étude du mot</u> : sens général et sens contextuel ; synonymes, doublets, antonymes ; composition des mots (préfixe, radical, suffixe) ; étymologie (racines grecques et latines appartenant notamment aux champs lexicaux du temps et du lieu, locutions empruntées au latin). 	<p>Préambule. Principes et objectifs [valant pour toutes les classes du collège]</p> <p>Le travail sur le lexique est une préoccupation constante dans le cadre de l'enseignement du français au collège. La maîtrise de la langue française, c'est-à-dire la capacité à exprimer sa pensée, ses sentiments et à comprendre autrui, à l'écrit comme à l'oral, suppose une connaissance précise du sens des termes utilisés, de <u>leur valeur propre en fonction des contextes</u> et du <u>niveau de langue</u> auquel ils appartiennent.</p> <p>[...] le lexique doit lui-même faire l'objet d'<u>un apprentissage régulier et approfondi</u>, donnant lieu à des <u>recherches systématiques</u> et à des <u>évaluations</u>. Il</p>

		<p>convient de développer des <u>activités spécifiques</u> autour du lexique, afin de <u>favoriser son acquisition</u> et d'<u>envisager les différentes relations, sémantiques ou formelles, qui le structurent</u>. Les <u>approches de l'analyse du lexique sont diversifiées</u> : familles de mots, morphologie, étymologie, évolution historique du sens d'un mot, dérivation et composition, champ lexical, champ sémantique, homophonie/homonymie, synonymie, antonymie, polysémie, niveau de langue.</p> <p>[Le Professeur] conduit également les élèves à <u>repérer et comprendre, au-delà du sens explicite d'un terme, d'autres effets de sens</u>.</p> <p>3. Lexique en 6e L'étude du lexique vise à <u>enrichir le vocabulaire des élèves de façon structurée</u> à partir de <u>réseaux de mots</u>. Ces réseaux se rapportent à des domaines lexicaux définis pour chaque niveau. Ils se constituent à l'aide de notions lexicales dont la progression se poursuit au cours des quatre années de collège.</p> <p>Domaines lexicaux</p> <ul style="list-style-type: none"> - vocabulaire des émotions ; - vocabulaire des religions (croyances et pratiques religieuses dans l'Antiquité) ; - vocabulaire des genres littéraires (conte, récit). <p>Notions lexicales</p> <ul style="list-style-type: none"> - formation des mots : radical, préfixation, suffixation, composition, dérivation, familles de mots, initiation à l'étymologie ; - sens propre et sens figuré ; - niveaux de langue ; - reprises et substituts du nom (en lien avec l'étude des classes grammaticales : les noms et pronoms) ; - synonymie, antonymie, paronymie.
<p>Le lexique et les textes</p>	<p>Les programmes précédents s'ordonnaient selon trois axes majeurs : la maîtrise de la langue, la formation d'une culture, l'acquisition de méthodes. Ces enjeux restent présents dans les nouveaux programmes, mais ils y sont <u>inclus dans un objet plus précis et concret</u> :</p>	<p>Pour <u>mettre ce travail en cohérence avec les activités de lecture et d'écriture</u>, le professeur construit des réseaux de mots à partir d'entrées lexicales choisies en relation avec les œuvres étudiées. Il peut, par exemple, privilégier les pistes suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la métamorphose ;

	<p><u>la maîtrise des discours.</u> [...] Cette notion de discours permet d'associer les divers aspects des apprentissages et les divers contenus : elle lie les travaux qui portent sur la langue et ceux qui portent sur les textes, les pratiques de lecture et celles d'écriture.</p> <p>Au collège, l'étude de la langue n'est pas une fin en soi, mais elle est subordonnée à l'objectif de la maîtrise des discours. Elle se fonde donc sur la prise en compte des situations de communication. Dans la pratique, elle est liée à la lecture, à l'écriture et à l'expression orale. Ainsi, les temps spécifiques qui lui sont consacrés seront intégrés à la progression la mieux adaptée aux besoins et capacités des élèves dans ces domaines.</p> <p>La langue se présente, positivement, comme <u>grille de lecture du monde et outil de la pensée et non, négativement, comme ensemble de contraintes arbitraires.</u> L'exercice de la parole étant toujours une activité de construction du sens, <u>l'importance du lexique, de sa précision et de son enrichissement,</u> doit être soulignée.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - les attitudes et mouvements du corps ; - l'art de la narration ; - les jeux sur les mots et sur les sons. <p><u>L'apprentissage de l'écriture est étroitement lié à l'étude de la langue et s'appuie de façon rigoureuse sur l'étude du lexique et des structures grammaticales.</u></p>
--	---	--

Tableau 2 Comparaison des recommandations officielles en matière lexicale (MEN, 2004 ; MEN, 2008)

Pour faciliter les comparaisons et les orientations des IO, nous avons distingué dans ces deux tableaux les recommandations relatives aux séances consacrées au lexique, des recommandations concernant le travail du lexique via l'étude et la rédaction de textes.

En effet, à la lecture des programmes, cette distinction apparaît fortement. Nous constatons d'ailleurs que cette volonté de procéder à un enseignement spécifique du lexique s'accroît entre les programmes publiés en 2002 et 2004, et ceux publiés en 2008. Même si, en 2002, nous remarquons que les programmes pour le CM2 mentionnent « le lexique déjà acquis » et « les liens qui le structurent », ce qui pourrait impliquer un travail explicite sur le lexique, ceux de 2008 rajoutent que « l'extension et la structuration du vocabulaire des élèves font l'objet de séances et

d'activités spécifiques ». De même, les IO de 2008 pour la 6^e rappellent qu'il « convient de développer des activités spécifiques autour du lexique ». Une rubrique intitulée « vocabulaire » ou « lexique » décline ainsi des recommandations relatives aux notions, mais définit assez peu les démarches à adopter dans les mises en œuvre en classe. Pourtant, la prescription relative à la mise en place de séances explicitement dédiées au lexique est bien plus importante dans ces dernières recommandations officielles. Les enseignants ont obligation d'effectuer ces séances, même s'ils ne trouvent dans les programmes que peu de précisions d'ordre didactique, si ce n'est que ces séances doivent exister, être structurées et porter sur différents aspects du système lexical.

La dimension lexicale de l'étude des textes est, quant à elle, mentionnée dans les rubriques liées à la lecture et à l'écriture. À ce propos, en 2002 en CM2 les IO mentionnent l'importance de la « polysémie » et du « contexte d'emploi », ou en 6^e en 2004 des liens avec la « maîtrise des discours », alors que les programmes de 2008 rappellent essentiellement que le lexique est lié à « tous les domaines d'enseignement », ou qu'il faut que l'élève comprenne « la valeur propre en fonction des contextes ». De plus, les « domaines lexicaux » mentionnés dans les programmes de 6^e en 2008 sont liés aux textes littéraires à étudier, de même, les « réseaux de mots » doivent être choisis en fonction de ces textes. Les IO montrent par là la nécessité d'un enseignement implicite et plus diffus du lexique, même si c'est en 2004 que les concepteurs des programmes insistent davantage sur le lien avec la « maîtrise des discours ». L'enseignement de la langue trouve ainsi sa place dans les pratiques de lecture et d'écriture lors des moments de production ; ces temps, bien que n'étant pas explicitement identifiés comme faisant partie de l'étude de la langue, le sont pourtant de manière implicite puisqu'il s'agit d'y recourir afin de comprendre et produire un texte. Il existe donc, parallèlement aux séances explicitement dédiées au lexique, un enseignement-apprentissage plus éparpillé ; il s'agit pour l'enseignant d'établir un juste équilibre entre ces différents temps liés à l'étude de la langue.

Néanmoins, c'est bien un enseignement au cours de « séances et d'activités spécifiques » qui est mis en valeur à partir de 2008. Cette prépondérance de séances étiquetées comme étant « de vocabulaire » réapparaît dans d'autres textes ministériels concernant l'école et le collège. En effet, le document intitulé *Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2* (fin de cycle 3) comporte plusieurs rubriques concernant l'évaluation des compétences

liées au lexique et limitées, semble-t-il, à l'échelle du mot : « Maitriser quelques relations de sens entre les mots / Maitriser quelques relations concernant la forme et le sens des mots / Savoir utiliser un dictionnaire papier ou numérique » (MEN, 2011 : 13-14). Le travail transversal sur le lexique apparaît de manière plus sporadique par exemple dans la rubrique « Dire » : « S'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis » (2011 : 3) et lors de l'évaluation de la compétence visant la rédaction d'un texte d'une quinzaine de lignes en prenant garde à « la précision et la richesse du vocabulaire » (2011 : 12). Ce n'est qu'au palier 3 (fin de 3^e) que l'évaluation de la compétence liée au lexique n'apparaît plus que dans les rubriques « Lire », « Écrire », « Dire ». Ainsi les grilles de références pour le palier 3 mentionnent les activités de langue dans la rubrique intitulée « Lire » : « **Lexique** : Faire identifier le sens d'un mot inconnu en s'aidant du contexte. Faire spécifier le sens d'un terme polysémique dans son contexte d'emploi. Enrichir le lexique (synonymie, réseaux sémantiques, termes spécifiques et catégories génériques) » (MEN, 2011 : 3). Les grilles mentionnent également les activités lexicales, quoique de manière beaucoup moins marquée, dans la rubrique intitulée « Écrire » : « Respecter les contraintes lexicales, grammaticales, orthographiques et de mise en page, de façon à écrire un texte compréhensible pour le destinataire et acceptable socialement », « maitriser le sens précis d'un terme polysémique » (2011 : 4-5). Dans ces grilles relatives au palier 3, les compétences concernant la maîtrise de la langue ne sont ainsi plus évaluées que via les rubriques intitulées « Lire », « Écrire » et « Dire », même si le préambule aux programmes mentionne que les « activités spécifiques » et les « recherches systématiques » sont à développer. Il semble que les enseignants doivent pratiquer des séances explicitement dédiées à l'étude de la langue et que l'évaluation de la maîtrise de langue s'effectue via les activités de lecture, d'écriture, d'expression orale. Nous reproduisons en annexe les extraits de ces grilles de références pour les paliers 2 et 3 (voir [Annexe 1](#)).

Nous pouvons donc dire que, par rapport aux recommandations de 2002 et 2004, les dernières Instructions Officielles mettent principalement l'accent sur la nécessité d'une étude explicite et structurée du lexique, sans pour autant évincer les aspects contextuels, discursifs, domaniaux des emplois possibles, même si ces aspects de l'enseignement-apprentissage du lexique apparaissent de manière moins importante en 2008 qu'ils ne l'étaient en 2002 et 2004. Nous définissons l'enseignement explicite

comme un enseignement qui est intentionnellement axé sur le système lexical, et l'enseignement implicite, ou diffus, comme un enseignement qui permet d'aborder le lexique de façon plus accidentelle lors d'activités de lecture ou d'écriture notamment. L'oscillation entre enseignement explicite vs enseignement diffus lors de situations de lecture et/ou d'écriture, est manifeste en 6^e par le renversement de contenu entre les deux colonnes du tableau. La ligne intitulée « séances dédiées au lexique » est ainsi beaucoup plus fournie en 2008, alors que celle intitulée « le lexique dans les textes » l'est beaucoup moins, contrairement à la colonne concernant les programmes 2004. Les programmes de 2008 témoignent alors d'une volonté de structuration d'activités ciblées comme lexicales. Cette orientation est confirmée dans un document de 2014 relatif au socle commun dans lequel le ministère rappelle que le travail sur la langue doit faire l'objet d'un « apprentissage programmé, progressif et explicite » (MEN : 2014 : 8). De telles activités semblent en effet nécessaires, dans la mesure où l'objectif ne devrait pas tant être « d'acquérir une culture par accumulation », que de chercher à développer « un savoir par compréhension » (Paveau, 2000 : 22).

Il s'agit donc de proposer aux élèves des séances structurées explicitement consacrées au lexique et s'appuyant sur l'ensemble de ses structures. Mais il ne faudrait pas dissocier cet enseignement d'une pratique des textes à dire, lire ou écrire, d'où une tension subtile et essentielle entre un enseignement lexical explicite et un enseignement lexical diffus lors des séances de lecture ou d'écriture. Par ailleurs, ce savoir lexical dont parle Paveau, est aussi dépendant d'une certaine culture générale (ce qui entraîne des difficultés en didactique en raison de variations importantes d'un individu à l'autre), mais aussi lexicale, d'où un nécessaire entraînement à la mémorisation de nouvelles unités lexicales et de leur fonctionnement afin de tendre vers le développement de connaissances communes aux élèves de la classe.

Par ailleurs, les diverses structures sur lesquelles travailler avec les élèves sont mentionnées par les documents officiels. Nous retrouvons au CM2 « l'étude des relations de sens entre les mots », ainsi que celle « des relations qui concernent à la fois la forme et le sens », et en 6^e « familles de mots, morphologie », les « réseaux de mots ». Les programmes insistent également sur l'aspect référentiel du lexique dont l'acquisition « accroît la capacité de l'élève à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences [...] » en CM2. C'est dans ce sens que peuvent

être interprétés les « réseaux de mots » à étudier au collège ; ces réseaux restent d'ailleurs tout à fait thématiques. En revanche, les relations d'ordre syntagmatique apparaissent très peu dans les IO. Nous avons d'ailleurs remarqué ci-dessus que les recommandations ministérielles se situent souvent à l'échelle du mot ; elles considèrent fort peu la dimension syntagmatique des relations lexicales, et même lorsqu'il s'agit de recourir au contexte, c'est pour faire spécifier le « sens d'un mot inconnu », d'un « terme polysémique », sans référence, semble-t-il, aux relations combinatoires. Nous pouvons cependant noter, en CM2, le lien à établir entre la construction d'un verbe et les différents sens qu'il peut prendre, avec l'exemple du verbe *jouer*, et de ses constructions du type *jouer quelque chose*, *jouer à*, *jouer de*, *jouer sur* ; les programmes ouvrent par là la frontière qui peut sembler étanche en didactique entre lexique et grammaire. Mais cette ouverture, bien mince, n'apparaît que dans une ligne sur l'ensemble des programmes que nous avons analysés. Pourtant, cet aspect lié à la construction de l'unité lexicale appartient à son champ sémantique et permet de construire une représentation plus juste et plus complète de cette même unité. L'étude de la dimension syntagmatique, via la structuration du cotexte par exemple, est ainsi à intégrer à une didactique du lexique.

Ainsi, les documents officiels présentent fort peu de recommandations didactiques, excepté les programmes de 2002 en CM2 qui précisent qu'il est important de procéder à des manipulations (classement, déplacement, remplacement, expansion, réduction) et qui incitent par là à prendre la langue comme un objet d'étude. Tout en rappelant qu'un travail portant précisément sur les structures du lexique est nécessaire, les programmes mentionnent également peu l'importance d'une étude systématique des liens existant entre ces structures. Par ailleurs, si les IO développent un double objectif d'accroissement et de structuration dans des séances explicitement consacrées au lexique, elles ne mentionnent pas clairement que l'accroissement du lexique passe par sa structuration, ni que cette structuration est importante dans le développement de la mémoire sémantique de l'élève et dans le développement de sa compétence lexicale comme nous le verrons au cours cette première partie. Mais nous présentons avant les partis pris sur lesquels nous fondons notre démarche.

3. Adopter des partis pris didactiques et pédagogiques⁸

Il ressort des divers éléments qui précèdent que l'appropriation du lexique et la compréhension du fonctionnement du système lexical mettent en jeu de nombreux éléments en interaction. Ces constatations d'ordre linguistique et didactique entraînent des conséquences en matière de pédagogie. Nous ne revenons pas sur les théories de l'apprentissage qui ont été abondamment développée et commentées⁹, mais nous voulons cependant préciser les partis pris pédagogiques et didactiques sur lesquels nous nous basons. Étant donné ces interactions récurrentes, il est nécessaire de construire des mises en œuvre sur la base de démarches qui favorisent l'exercice de ces mêmes interactions. À propos de l'apprentissage de la lecture, Chauveau (2001) parle de démarche à la fois intégrative et interactionniste ; nous reprenons à notre compte, concernant la didactique du lexique, ces deux termes. Deux points sont ici à considérer, d'une part celui des partis pris didactiques, d'autre part celui de la démarche pédagogique à adopter.

3.1. Intégrer les structures du système lexical dans un enseignement systématique

Une étude dite intégrative implique de considérer l'ensemble des éléments intervenant théoriquement dans la description du domaine abordé, en les reliant les uns aux autres. Une étude intégrative du système lexical se doit ainsi d'être basée sur des analyses linguistiques elles-mêmes intégratives. Nous nous plaçons ainsi pour cette recherche, sur le plan de l'intégration des structures du système lexical, et non sur l'intégration de la didactique du lexique à la didactique de la lecture ou de l'écriture par exemple¹⁰.

Conformément aux recommandations officielles, nous optons pour un enseignement systématique du lexique, également prôné par de nombreux didacticiens telle Picoche

⁸ Nous entendons par « didactique » la transposition des réflexions issues de la recherche théorique disciplinaire (linguistique) à l'enseignement et nous entendons par « pédagogie » les choix effectués par l'enseignant dans l'organisation de son cours, dans la conduite de sa classe.

⁹ Voir notamment Delvolvé (2005 : 16) pour une synthèse simple et claire.

¹⁰ Cette intégration du lexique aux activités de lecture et d'écriture nous paraît tout à fait pertinente et nécessaire dans la classe de français à certains moments, mais elle ne fait pas ici l'objet de notre étude.

(1993) au tout début de son ouvrage *Didactique du vocabulaire français* où elle affirme qu' « **il est tout à fait possible d'enseigner systématiquement** sinon la totalité du lexique d'une langue, par définition ouvert, du moins **un large vocabulaire usuel** » (Picoche, 1993 : 3). Nous envisageons l'enseignement systématique comme un enseignement à la fois explicite (ou direct), tel que défini dans le point précédent, et organisé dans un enchaînement planifié de séances structurées (voir le point suivant 3.2.). Nous reviendrons sur la notion de fréquence liée à celle du « vocabulaire usuel » en présentant les unités lexicales de notre corpus et en analysant leurs champs sémantiques (voir 2^e PARTIE, Chapitre 1, point 1.).

Sur la base des recherches linguistiques favorisant une approche intégrative des structures du lexique, c'est une telle approche que nous tentons de transposer didactiquement en classe. Dans la mesure où le lexique est considéré plutôt comme un système lexical, il est en effet impossible d'aborder ses structures de manière cloisonnée. Il faut donc construire des séances d'enseignement dans lesquelles les différents types de structures à l'œuvre sont sollicités. Construire une approche intégrative dans l'enseignement des structures du lexique implique ainsi de considérer simultanément les aspects formels, sémantiques et combinatoires des unités lexicales. Bien entendu, dans la réalité de la classe, tel ou tel type de structure sera par moment mis en valeur. Ainsi lorsque l'enseignant travaille sur la synonymie par exemple, l'aspect sémantique des relations lexicales sera mis en avant, mais cela n'exclut pas un recours à des associations lexicales, voire à des remarques grammaticales et morphologiques (ex. : proposer un nom si l'on cherche un synonyme d'un nom...). De même, quand l'enseignant travaille sur la dérivation, la morphologie est principalement abordée, mais cela n'exclut pas de montrer également comment le sens est aussi en cause dans les règles de préfixation par exemple. Par ailleurs, si l'on considère que les structures sémantiques sont la clef de voute de l'enseignement-apprentissage du lexique, le sens doit être abordé afin de permettre l'enrichissement de la mémoire lexicale ; or, la construction du champ sémantique d'une unité linguistique est dépendante de son cotexte, d'où la nécessité d'intégrer également l'étude du cotexte des unités enseignées. Mais, pour envisager l'étude du cotexte au sein de la classe et favoriser le développement de la compétence lexicale, des considérations d'ordre pédagogique sont à prendre en compte.

3.2. Favoriser et prendre en compte les interactions verbales

Une méthode interactionniste, telle que proposée par exemple par Chauveau (2001), favorise les interactions au sein de la classe et appartient au paradigme socioconstructiviste. À travers les interactions, les élèves ont en effet la possibilité de verbaliser les procédures qu'ils utilisent pour résoudre les problèmes qui leur sont posés. De cette sorte, leurs pairs peuvent eux-mêmes éventuellement se saisir de ces mêmes procédures. Le rôle de l'enseignant est ici de favoriser la verbalisation, notamment par l'étayage. Il doit donc y avoir dans la classe des moments permettant ces échanges. Nous avons pu remarquer d'ailleurs que les interactions verbales pouvaient favoriser l'appropriation et le réemploi du lexique, y compris dans des productions d'écrit (Sardier, 2012). Il s'agit donc, comme le rappelle Calaque (2000), de prévoir « des démarches favorisant une interaction entre pensée, langage et action » (Calaque, 2000 : 24).

La notion de sens de base nous paraît ici essentielle pour aborder les variations sémantiques dépendantes du cotexte. Afin que ce sens soit admis par la classe, nous optons pour une approche interactionniste dans la mesure où l'interaction peut être définie comme « le lieu d'activité collective de production de sens, activité qui implique la mise en œuvre de négociations explicites ou implicites, qui peuvent aboutir ou échouer (c'est le malentendu) » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 28-29). Si nous reprenons cette définition en l'appliquant au domaine du lexique, ce n'est donc qu'après l'échange que pourra se construire, collectivement, le sens de l'unité lexicale. Le sens est ainsi « le produit d'un "travail collaboratif", [...] il est construit en commun » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 28). Par le recours aux interactions verbales, l'enseignant peut faire émerger les connaissances nécessaires afin d'appréhender le sens lexical et ses variations. C'est à la suite de ce « travail collaboratif » que peut émerger le sens de base à partir duquel la réflexion sur le rôle du cotexte dans les variations sémantiques pourra s'effectuer. Les connaissances alors mises au jour sont à la fois dépendantes des savoirs acquis hors l'école et des savoirs acquis lors de la séquence d'étude des textes fondateurs, comme nous le verrons dans notre troisième partie.

Ainsi, dans une perspective constructiviste, il est déterminant de permettre à l'élève de s'engager dans une réflexion, en l'occurrence sur le lexique. Pour cela, des situations

problèmes sont posées par l'enseignant, c'est par elles que sera possible l'appropriation ultérieure. L'élève est ainsi amené à mobiliser ses propres connaissances sur la langue pour résoudre une difficulté qui lui est présentée et acquérir par là de nouvelles connaissances. Au moment où les résultats de leur recherche individuelle sont mis en commun, les interactions permettent aux élèves de verbaliser leurs stratégies de calcul du sens. Concrètement, afin de favoriser cet échange, l'enseignant peut demander aux élèves de réfléchir par écrit, afin que chacun effectue des essais d'interprétation du sens de telle unité insérée dans une phrase-problème, comme nous le verrons dans les mises en œuvre que nous proposons. À partir de cette recherche écrite individuelle, l'échange peut avoir lieu et les élèves peuvent interagir en expliquant leur interprétation de l'unité lexicale.

Néanmoins, l'acquisition de nouvelles connaissances structurées ne sera possible que dans la mesure où l'enseignant procède à une institutionnalisation dans une phase qui est plutôt magistrale. En s'appuyant sur les réflexions des élèves et les échanges, l'enseignant permet la structuration de nouvelles connaissances par une institutionnalisation du fait (linguistique) mis au jour. Ainsi, c'est un constructivisme modéré qui est ici aussi adopté. Des phases d'institutionnalisation, de systématisation et de réinvestissement sont nécessaires pour construire la compétence lexicale en exerçant des connaissances nouvelles, acquises par une réflexion, parfois commune, sur la langue. Ainsi notre démarche est constructiviste, voire socioconstructiviste durant certaines phases, mais peut être plutôt magistrale durant d'autres phases du dispositif, l'élève ayant besoin de réfléchir, mais aussi d'institutionnaliser le résultat de cette réflexion, puis de systématiser par des exercices d'entraînement. Institutionnaliser permet ici d'explicitier les récurrences constatées lors de la phase de recherche ; le professeur et/ou les élèves verbalise(nt) alors la notion à comprendre et à savoir.

Par ailleurs, compte tenu de la mise en œuvre d'une activité réflexive de la part de l'élève, c'est aussi une démarche de type inductif qui est ici mise en place, comme nous le verrons plus loin dans le descriptif du dispositif que nous avons développé en classe de 6^e. Nous pourrions synthétiser rapidement cette démarche en six phases :

1. une entrée dans la tâche mobilisant les élèves et leur lexique disponible,
2. une situation problème permettant la réflexion des élèves,
3. une mise en commun des réflexions permettant la verbalisation des

- procédures / découvertes effectuées par les élèves,
4. une phase d'institutionnalisation permettant de fixer les contenus notionnels à comprendre et à apprendre,
 5. une systématisation engageant les élèves à s'entraîner à recourir à leurs nouvelles connaissances,
 6. un réinvestissement afin de mobiliser ces nouvelles connaissances et de mettre à l'épreuve sa compétence (lexicale).

Ces étapes font place à des moments où les apprentissages se construisent dans une démarche constructiviste et socioconstructiviste, mais aussi des moments où l'enseignant pourra effectuer des synthèses (l'institutionnalisation) le plus souvent avec les élèves ou de manière magistrale, lors du bilan de la recherche effectuée au préalable par les élèves. La perspective constructiviste adoptée s'apparente ainsi à une approche de type heuristique, car elle favorise une démarche active de découverte des unités lexicales et de leur fonctionnement. Le déroulement proposé présente aussi une phase durant laquelle des exercices sont effectués afin de systématiser des habiletés, qui seront ultérieurement réutilisées dans des situations prévues à cet effet. C'est ainsi une démarche nuancée que nous adoptons, en prenant des partis différents selon les phases des séances menées en classe.

Cette façon de procéder peut permettre de développer chez les élèves quatre conduites primordiales dans les apprentissages comme le rappelle Delvolvé (2005 : 63) :

- l'automatisation qui permet de décharger cognitivement l'élève. L'automatisation peut s'effectuer pour des processus qui nécessitent peu d'attention, alors que les processus qui nécessitent plus d'attention sont dits « contrôlés ». Ainsi, « avant qu'une habileté mentale soit automatisée et donc stockée en mémoires procédurales, elle aura été précédée d'une phase de construction dite "contrôlée" » ;
- l'encodage qui permet à l'élève de développer une représentation interne des informations essentielles relatives à un objet, de les réutiliser, les investir. Il s'agit là d'« identifier les traits les plus informatifs relatifs aux objets et aux événements et de les utiliser pour former des représentations internes des objets » ;
- la généralisation qui correspond à une « extension des connaissances acquises dans un domaine à un autre domaine » ;
- l'élaboration des stratégies qui permet de découvrir et s'approprier de

nouvelles procédures de résolution de problème.

Delvolvé (2005) résume ces relations entre les processus mentaux et les conduites, stratégies ou activités mentales dans un tableau synthétique que nous reproduisons ci-dessous :

Processus mentaux prévalents (il convient de ne jamais oublier qu'une activité mentale mobilise toujours plusieurs processus cognitifs tels que les processus attentionnels, mnésiques, langagiers, etc.)	Conduites, stratégies ou activités mentales correspondantes Raisonner
Processus attentionnels et en particulier l'attention focalisée	L'encodage
Mémoires à long terme et en particulier mémoires procédurales	L'automatisation
Mémoires à long terme et en particulier mémoires sémantiques	La généralisation
Toutes les mémoires	L'élaboration de nouvelles stratégies

Tableau 3 Selon Delvolvé (2005 : 64) « Relations entre les processus mentaux ou le fonctionnement structuré du cerveau humain et ses conduites ou les stratégies exprimées par le sujet »

Les différentes conduites d'enseignement ne sont donc pas incompatibles. Elles se complètent selon les phases des séances et selon le type d'habiletés que l'enseignant souhaite favoriser, sachant que pour développer la compétence (lexicale), les différentes mémoires et conduites mentales seront tour à tour mobilisées.

Ce chapitre 2 nous a donc permis d'aborder les diverses orientations concernant l'enseignement-apprentissage du lexique. Nous avons remarqué que ces orientations ne sont pas forcément exclusives l'une de l'autre et que la didactique du lexique peut à la fois bénéficier d'un travail sur le mot, le texte, sur les relations morphologiques, sémantiques et syntagmatiques. Nous avons également noté que les recommandations officielles mettent l'accent sur la nécessaire mise en œuvre de séances consacrées au lexique en parallèle de séances durant lesquelles le lexique sera abordé lors de l'étude de textes.

Par ailleurs, nos choix nous mènent vers l'intégration des structures du système lexical en didactique du lexique. La structuration du cotexte peut ici nous permettre d'aborder les évolutions sémantiques d'une unité lexicale en lien avec ses constructions syntagmatiques. Les interactions verbales permettent alors aux élèves de construire ensemble un sens de base pour l'unité étudiée. Elles impliquent aussi que les élèves expliquent sur quels éléments du cotexte ils s'appuient pour spécifier le

sens. Les pairs peuvent dès lors profiter de ces stratégies de calcul du sens qui pourront elles-mêmes être consignées, comme nous allons le voir dans le dispositif que nous mettons en œuvre en classe. Les séances sont dès lors construites suivant six phases successives afin de favoriser à la fois la réflexion individuelle, les interactions et la mémorisation.

Nous allons à présent chercher à savoir comment les théories linguistiques vont pouvoir nous permettre de répondre à ces orientations afin de mieux comprendre et de développer la compétence lexicale.

Chapitre 2 La notion de système lexical et les approches intégratives de la linguistique contemporaine

1. Les diverses structures du système lexical

Le lexique est en interaction avec d'autres champs d'étude de la linguistique, comme la morphologie, la sémantique, la syntaxe, la phonologie ou bien l'analyse du discours ; différents points de vue peuvent ainsi être adoptés afin d'analyser, c'est-à-dire de définir, décrire, comprendre le fonctionnement des unités lexicales.

1.1. Les structures morphologiques

Comme nous l'avons noté dans le chapitre précédent, les structures morphologiques servent fréquemment d'appui à l'enseignement du lexique par l'étude de la forme et de la composition des mots.

La morphologie s'attache à la formation interne des unités lexicales en les segmentant en morphèmes, unités significatives minimales. Les morphèmes sont alors des unités indécomposables contribuant au sens global de l'unité linguistique considérée. Mais, dans la construction des unités du lexique, la morphologie est liée également à la phonologie. Fradin et Kerleroux (2003) illustrent ce phénomène à travers l'exemple polysémique du verbe *tomber* : à une même forme phonologique correspondront deux vocables¹¹, soit qu'on attribue à cette forme le sens de *choir* (*Pierre est tombé du toit*), soit qu'on lui attribue le sens de *faire succomber* (*Pierre tombe les filles*). À partir de ce cas de polysémie, Fradin et Kerleroux remarquent que, s'il est possible d'attribuer à la forme phonologique *tomber* des morphèmes, par exemple *-eur* pour produire *tombreur*, il faut distinguer, au sein de cette forme phonologique *tomber*, deux unités sémantiques distinctes. L'une de ces unités sémantiques correspond à *choir* et l'autre correspond à *faire succomber*. Le *tombreur* ne sera dès lors pas celui qui effectue une chute ; la production du nom à partir du verbe est ici dépendante du sens accordé à la forme phonologique *tomber*. Ainsi, phonologie, sémantique et morphologie

¹¹ Le terme est pris ici au sens de Mortureux (2006 : 13) : « un vocable est l'actualisation d'un lexème ».

dérivationnelle sont ici interdépendantes. Comme le montre l'exemple de la production de *tombeur* à partir du verbe *tomber*, cette difficulté à laquelle se heurte la morphologie est liée à la polysémie de la plupart des unités linguistiques. Fradin et Kerleroux notent d'ailleurs en conclusion à leur article que « ce qui importe à la morphologie constructionnelle, ce sont les propriétés sémantiques » (Fradin et Kerleroux, 2003 : 84). Les structures morphologiques interviennent donc bien sûr dans de la construction formelle de l'unité, mais aussi de sa construction sémantique. S'il ne s'agit pas ici d'affirmer un primat de la construction sémantique sur la construction morphologique, il faut néanmoins considérer les relations d'interdépendance qu'entretiennent ces deux axes de construction des unités lexicales.

1.2. Les structures sémantiques

Les structures sémantiques participent aussi de la construction du lexique ; certaines théories sémantiques en linguistique ont d'ailleurs choisi de représenter l'unité lexicale via son organisation sémantique. Ces théories s'attachent à associer aux unités linguistiques une représentation conceptuelle pour en décrire le sens. Ainsi, pour définir l'unité lexicale, les modèles componentiels (telle l'analyse sémique de Pottier ([1963]1992) ou Rastier ([1987]1996)) choisissent de décomposer le lexème en unités sémantiques plus petites. Dans ces cas, le sens de l'unité linguistique « est défini en termes de composantes isolables » (Jousse, 2010 : 11) par décompositions sémantiques. Ces approches de type componentiel ne se donnent pas comme objectif de décrire les relations sémantiques entre les unités lexicales, même s'il est vrai que la décomposition sémantique des unités elles-mêmes permet « d'induire un certain nombre de relations lexicales comme la synonymie, l'antonymie ou l'hyponymie » (Jousse, 2010 : 13).

En outre, tout en étudiant la construction sémantique interne à l'unité lexicale, Pottier s'attache aussi au problème de contraintes d'emploi. Il « parle dans ce cas de « variante distributionnelle » : ce n'est pas alors seulement le sens du mot sélectionné qui impose le choix [lexical], mais aussi le contexte dans lequel se trouve ce mot. Ainsi on *torréfie* le café, mais on *grille* les marrons » (Vancomelbeke, 2004 : 18). Le choix de l'un ou l'autre verbe n'est en effet pas seulement dicté par son sens de base, mais aussi par le complément qui suit, et *torréfier* est plutôt associé à des noms de

fèves comme le *café* ou le *cacao*, ce qui n'est pas le cas de *griller*. De la sorte, les axes paradigmatique et syntagmatique sont en relation et le caractère tout relatif de la relation de synonymie est mis en exergue par le rôle du cotexte. Ainsi les analyses sémantiques débordent également les frontières du mot pour prendre en compte la dimension syntagmatique du lexique, à laquelle peuvent s'ajouter des propriétés extralinguistiques se rapportant au « réel » comme le remarque Kleiber (1997 : 9). Nous verrons d'ailleurs que d'autres analyses sémantiques s'attachent à étudier les unités lexicales au sein de réseaux sémantiques dans des processus dynamiques.

Des difficultés de formalisation apparaissent pourtant à partir du moment où il s'agit de passer du type à l'occurrence et de représenter le sens de l'occurrence en discours, dans ses rapports avec d'autres occurrences, dans ses rapports à la situation discursive et aux subjectivités interindividuelles. Une unité lexicale peut en effet subir des variations de sens selon le discours dans lequel elle s'insère, ou selon les caractéristiques du locuteur qui l'utilise. Ainsi un individu n'attribuera pas tout à fait le même sens au substantif *collaborateur*, selon qu'il est historien ou chef d'entreprise par exemple. Au sens de base s'ajoute alors un sème péjoratif ou mélioratif selon le cas. Si un chef d'entreprise s'adresse à un historien en recourant au terme *collaborateur*, il est possible que l'historien attribue d'abord un sens en partie erroné à ce terme, avant de se raviser en fonction de l'environnement linguistique du terme (par exemple : « J'ai été ravi de travailler avec des collaborateurs aussi agréables / motivés / accueillants... ») et en fonction de la situation de communication. Le locuteur révisé donc son interprétation de l'unité lexicale en fonction des autres unités qui l'entourent, pour notre exemple, les unités *agréables*, *motivés*, *accueillants*.

La sémantique lexicale s'efforce de présenter une formalisation de ces phénomènes lexicaux, même si la représentation du fonctionnement des unités et de leur variation sémantique reste difficilement modélisable. Des courants se dégagent néanmoins qui tentent de modéliser le calcul du sens des unités linguistiques, comme nous le verrons plus loin. Ces difficultés linguistiques liées à l'influence du contexte constituent également des difficultés didactiques pour représenter et enseigner le rôle du contexte linguistique dans les variations de sens.

1.3. Les structures distributionnelles

Différents types de structures, internes ou externes au mot, apparaissent comme déterminantes dans l'étude du lexique. Comme nous l'avons précédemment noté, les structures morphologiques, comprenant aussi les règles phonologiques liées à l'assemblage, sont systématisées et, de cette façon, font l'objet d'un enseignement dans lequel les professeurs ne trouvent d'ailleurs pas de grandes difficultés. Or, si ces aspects du lexique agissent plus fréquemment à l'échelle restreinte du mot, ils peuvent également intervenir dans des unités lexicales polylexémiques. Lexicologues et didacticiens se heurtent là aux difficultés liées notamment aux associations lexicales (parfois figées) et à la variation sémantique en discours. Par exemple, comme nous le verrons plus précisément dans notre deuxième partie, le substantif *épreuve*, varie sémantiquement en fonction de sa construction syntagmatique, selon qu'il est combiné à des adjectifs tels *sportive*, *difficile*, etc., ou à des verbes supports tel *mettre* dans l'expression semi-figée *mettre à l'épreuve*. Les structures syntagmatiques sont dès lors à prendre en compte en didactique du lexique. La capacité à interpréter, mais aussi à mobiliser ces constructions syntagmatiques est donc, elle aussi, constitutive de la compétence lexicale.

Les relations entre lexèmes et vocables sont alors à organiser dans l'analyse lexicale. Il s'agit de considérer que « la description des vocables s'intègre à l'analyse des discours » et que l'analyse des lexèmes « aboutit à élaborer le lexique, considéré comme la partie de la description linguistique, de la grammaire, consacrée aux unités lexicales » (Mortureux, 2006 : 17). Les relations d'ordre syntagmatique, ou cotextuel, forment donc d'autres structures du lexique à explorer. Elles ne peuvent être évitées par les linguistes et les didacticiens, elles constituent même l'un des points importants des recherches récentes concernant la modélisation lexicale. L'accès au sens s'effectue alors, entre autres, en considérant le cotexte de l'unité lexicale. Le sens d'une unité lexicale se construit de ce fait en considérant les structures sémantiques du lexique, comprises comme les relations de sens qui se tissent à l'intérieur et à l'extérieur du mot. Les structures sémantiques sont cependant à considérer en interaction avec les structures syntagmatiques pour comprendre les variations sémantiques de l'unité lexicale considérée. Les lexicographes mettent d'ailleurs désormais souvent l'accent sur le système de relations sémantiques et lexicales entre les unités linguistiques, en témoigne un modèle développé par la théorie Sens-Texte avec le Dictionnaire Explicatif et Combinatoire (DEC) dont nous allons reparler. La diversité de structures composant le système lexical entraîne ainsi des difficultés à comprendre et représenter

le fonctionnement du lexique, ainsi que les difficultés à l'enseigner.

Il s'avère par là, qu'en plus des structures morphologiques, phonologiques, sémantiques internes au lexème, il faille aussi prendre en compte les structures d'ordre syntagmatique, c'est-à-dire l'entour du mot, ainsi que le rôle du discours ou du texte dans le calcul du sens d'une unité lexicale, afin d'établir « la relation entre vocables et lexèmes, la relation entre discours et langue » (Mortureux, 2006 : 18). En effet, même s'il s'agit de considérer la langue comme un objet d'étude, cet objet ne semble pas être toujours dissociable du discours ou du texte dans lequel il se déploie. Ainsi, l'aspect social et intersubjectif peut difficilement être évincé et il devient partie prenante d'une linguistique de la langue. Cependant, la perspective dans laquelle nous nous plaçons ici est celle de la sémantique lexicale, et non de la sémantique du discours ou du texte, dans la mesure où nous nous intéressons à la construction du sens d'une lexie et non à la construction du sens du texte ou du discours, bien que ces deux directions de recherche ne soient pas indépendantes l'une de l'autre. Trois types de structures sont alors à prendre en compte dans l'analyse du lexique pour construire la compétence lexicale : morphologiques, sémantiques et distributionnelles.

2. L'intégration des structures du lexique dans la description lexicale

2.1. Définition d'une approche intégrative du système lexical

Il peut exister des « approches mixtes qui reconnaissent le besoin de représenter le sens des unités lexicales de façon individuelle tout en maintenant la nécessité d'une représentation explicite des relations lexicales » (Jousse, 2010 : 12). Ainsi, l'unité lexicale ne sera pas forcément considérée « comme une unité atomique, dont le sens se définit par les relations lexicales qu'elle entretient avec les autres unités du lexique » (Jousse 2010 : 12-13). Dans ces approches, le sens n'est donc pas seulement dépendant de la relation avec d'autres unités lexicales. Ces modèles proposent en effet une analyse interne à l'unité, cette analyse est ensuite considérée via les relations avec les autres unités de la langue.

La plupart des modèles théoriques de ces dernières décennies mettent ainsi en avant l'importance du lexique et de la sémantique dans le fonctionnement de la langue, l'analyse interne à l'unité est mise en relation avec le texte ou le discours dans la prise

en compte des rapports entre les unités lexicales. Les chercheurs s'attachent à développer une approche intégrative du lexique, tentant de montrer que les composants syntaxique, sémantique, lexical sont interdépendants. Dans son article présentant le numéro 142 de la revue *Langage*, Ibrahim (2001) remarque d'ailleurs que cette démarche intégrative dans l'analyse du lexique doit se défaire d'une division imperméable entre les niveaux d'analyse. Ainsi, une étude intégrative du système lexical impliquerait de considérer que l'explication d'un phénomène linguistique ne se trouve pas uniquement « dans la nature de la construction syntaxique, dans l'origine lexicale ou dans l'interprétation sémantique de l'expression ou de l'énoncé, voire du texte où elle appar[ait] » (Ibrahim, 2001 : 4). Une analyse intégrative du lexique impliquerait au contraire de considérer tous ces paramètres simultanément.

Plusieurs approches linguistiques contemporaines tendent ainsi à développer des analyses où convergent les différentes structures afférentes au système lexical. Fuchs et Le Goffic (2009) établissent ce bilan relatif aux évolutions des différents modèles de la linguistique contemporaine. Ils distinguent trois grands types de courants : les courants structuralistes, les grammaires formelles et les théories sémantiques de l'activité de langage. Sans revenir sur l'ensemble de ces différents courants évoqués par les deux auteurs, nous remarquons néanmoins, à la lecture de l'ouvrage de Fuchs & Le Goffic, une prise en compte de plus en plus importante des dimensions syntaxique et énonciative dans l'analyse lexicale. Ainsi les linguistes tentent d'intégrer à leur analyse les relations qu'entretient l'unité linguistique avec d'autres unités, avec le contexte, la situation énonciative... Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons pour notre part principalement au rôle des théories sémantiques dans la description du système lexical, afin de savoir en quoi ces théories peuvent aider à comprendre la construction de la compétence lexicale et la part qu'y prend l'influence du contexte.

2.2. La Théorie Sens-Texte : le rôle des combinaisons lexicales dans la description lexicale

La Théorie Sens Texte (désormais TST) met en avant les relations sémantiques en interaction, grâce notamment au concept de fonctions lexicales. D'après Mel'čuk (2011), dans cette théorie, « on décrit le fonctionnement de la langue par un modèle fonctionnel (= système de règles) qui commence son travail en construisant le sens

linguistique à exprimer, duquel il passe aux textes correspondants » (Mel'čuk, 2011 : 1). La mise en correspondance entre les sens et les textes est ainsi affirmée comme étant une des bases de cette théorie. Du point de vue lexical, la TST développe la Lexicologie Explicative et Combinatoire (désormais LEC). La LEC s'appuie sur les liens paradigmatiques qui « correspondent au phénomène de dérivation sémantique : une relation sémantique forte (non nécessairement accompagnée d'une relation morphologique) qui unit deux unités lexicales, *orgueil~amour propre, tomber~chute* [...] », ainsi que sur les « liens syntagmatiques [qui] correspondent aux collocations contrôlées par les unités lexicales ; par exemple pour peine : *grande, vive...* » (Jousse, Polguère, Tremblay, 2008 : 145). Les relations paradigmatiques et syntagmatiques sont modélisées au moyen des fonctions lexicales et « chaque fonction lexicale encode une relation récurrente en langue et possède un sens général » (Jousse, Polguère, Tremblay, 2008 : 145). Les fonctions lexicales sont représentées mathématiquement sous la forme : $f(x) = y$. Par exemple la fonction Anti marque le contraire, l'antonyme, de l'unité linguistique considérée, ainsi *Anti(joyeux)* correspondrait à *triste, sombre, morose...* De même, la fonction Magn, souvent prise comme exemple, encode l'intensité, ainsi *Magn(peur)* pourrait correspondre à *-bleue, immense...* Cet encodage des fonctions lexicales permet de modéliser des cooccurrences lexicales restreintes et des collocations. Les relations sémantiques d'ordre paradigmatique et syntagmatique apparaissent donc comme essentielles dans la LEC, elles sous-tendent la modélisation du lexique. Tremblay remarque d'ailleurs que les fonctions lexicales « permettent de mettre formellement en relation des liens dérivationnels et collocationnels » (Tremblay, 2009 : 70). Sans pour autant recourir à l'utilisation systématique des nombreuses fonctions lexicales, nous emprunterons cependant à la LEC certaines de ses analyses combinatoires dans l'étude du cotexte des unités lexicales de notre corpus (voir 2^e PARTIE, Chapitre 2).

La LEC recourt ainsi de manière intégrative aux relations sémantiques d'ordre syntagmatique et procède à une intégration des axes paradigmatique et syntagmatique pour décrire le fonctionnement des unités lexicales. Les choix effectués sur un axe déterminent les choix effectués sur l'autre. Si le locuteur choisit d'utiliser *torréfier*, ce sera sans doute pour parler du café, voire du cacao (voir Chapitre 3, point 1.2. Les structures sémantiques) et vice versa, il ne choisira sans doute pas *griller*, sauf pour gloser et expliquer éventuellement le sens de *torréfier* appliqué à des fèves.

Nous pouvons alors avancer que cette relation d'interdépendance entre les deux axes d'analyse intervient dès lors dans la construction de la compétence lexicale du locuteur (pour choisir telle ou telle unité lexicale) ou du récepteur (pour spécifier le sens d'une unité lexicale). La compétence lexicale se construit en mettant en relation les structures paradigmatiques et syntagmatiques de la langue. La prise en compte du locuteur et de l'allocutaire implique alors de considérer aussi la relation discursive s'établissant entre les deux protagonistes de la situation de communication.

2.3. Les grammaires de construction : l'intégration de considérations d'ordre cognitif

Se différenciant des travaux de Chomsky débouchant sur la grammaire générative, des courants linguistiques souhaitent prendre en compte le sens et les variations de sens dans leur analyse. Les grammaires de constructions proposent alors une analyse du langage à partir d'une entité qui joue un rôle central, la « construction ». Les grammaires de construction poursuivent comme objectif la description de la langue « avec un formalisme qui permet de prendre en compte en même temps, syntaxe, phonologie, morphologie, sémantique et pragmatique » remarque Mathieu (2003 : 43) dans son article qui synthétise les recherches des années 1980 de Fillmore, Kay, Goldberg. Mathieu rappelle que les constructions peuvent être considérées comme des sortes de patrons servant à construire des éléments de la langue, ainsi le mot est considéré comme une « construction lexicale ».

Dans les grammaires de construction, des traits sont attribués aux éléments linguistiques. Ces traits caractéristiques sont au nombre de quatre :

- le trait rôle correspond au rôle syntaxique (tête, complément, modificateur ou spécifieur) joué par l'un des constituants d'un syntagme,
- les traits intrinsèques peuvent être syntaxiques, c'est-à-dire liés à l'organisation du syntagme autour de sa tête, ou sémantiques, c'est-à-dire qu'ils décrivent alors les propriétés sémantiques (animé / inanimé, genre, nombre, etc.) du syntagme,
- les traits relationnels grammaticaux (liés au rôle) et thématiques (tel l'agent),
- les traits de valence qui caractérisent les relations entre un prédicat et ses participants (ou arguments), ainsi *offrir* peut présenter trois participants : celui qui offre, celui qui reçoit, et l'objet offert (ils ont respectivement la valeur

- sujet, la valeur oblique et la valeur objet),
- les traits phonologiques.

Dans cette théorie descriptive du fonctionnement linguistique, les composants du système de la langue sont donc mis en relation. Nous retrouvons par exemple dans cette modélisation, une liaison étroite entre grammaire et lexique via les arguments qui peuvent correspondre aux fonctions grammaticales et à la structure actancielle de l'unité lexicale. L'accès lexical passerait ici par l'unification des traits constitutifs d'un élément linguistique.

C'est aussi dans cette mouvance que se situent les grammaires cognitives. Selon Fuchs et Le Goffic, Langacker affirme en effet que la grammaire ne peut être autonome et qu'elle n'est pas indépendante de la sémantique et de la phonologie : « syntaxe, morphologie et lexique forment un **continuum** d'éléments symboliques » (Fuchs & le Goffic, 2009 : 124). Mais, pour Langacker, la catégorisation s'effectue selon une certaine typicalité, plutôt que de manière componentielle en termes de traits. Il s'agirait dès lors, pour développer sa compétence lexicale, de se construire un concept typique, ou prototype, pour procéder à l'unification des éléments pertinents correspondant à cette typicalité. Ce prototype constitue la représentation mentale la plus typique du référent. Les travaux de Rosch (1973) présentés et discutés par Kleiber (1990) montrent ainsi que le sens se construit à partir de « la ressemblance avec un exemplaire typique, le prototype » (Kleiber, 1990 : 59). L'individu devrait donc posséder ce concept, ce qui relie la compétence lexicale aux connaissances, comme nous le verrons plus loin, et il devrait également faire correspondre à ce concept, selon divers degrés, des éléments linguistiques. Les associations lexicales peuvent ainsi être considérées par les grammaires de construction comme des schématisations motivées par des contraintes principalement d'ordre cognitif. Par exemple, un oiseau (exemple que nous reprendrons plus loin) sera typiquement capable de voler et une autruche pourra être définie comme un oiseau ne pouvant pas voler. Le recours à la typicalité d'*oiseau* permet donc de préciser le sens d'*autruche*.

Nous retenons donc de cette analyse que la compétence lexicale peut se développer à partir de connaissances fondant un concept pour lequel des éléments linguistiques vont être mobilisés. Elle se construit à partir de prototypes lexicaux communs aux locuteurs, au risque parfois de générer des malentendus, comme nous allons le voir

dans notre sous-partie suivante.

2.4. L'Argumentation Dans la Langue : des approches qui s'ouvrent au discours

Une autre approche, l'argumentation dans la langue (désormais ADL), orientée vers l'argumentation et la stéréotypie, s'efforce aussi d'intégrer la sémantique à l'analyse lexicale, à tel point qu'elle se veut « une description de l'organisation sémantique de la langue » (Ducrot, 2001 : 24). Dans le cadre de cette théorie, la sémantique argumentative permet la description lexicale. Les théoriciens de l'ADL montrent qu'une lexie peut être ainsi décrite par l'« enchaînement de deux segments de discours [...] reliés par un connecteur ayant soit la valeur transgressive (il est alors représenté par un connecteur abstrait POURTANT, lui-même abrégé en PT), soit la valeur normative (représentée par DONC, qui s'abrège en DC) » (Ducrot, 2001 : 22).

Par ailleurs, cette description lexicale est divisée en deux points qui n'ont pas de rapport hiérarchique : l'argumentation externe (AE) et l'argumentation interne (AI) au lexique. Carel (2001) expose les propriétés attribuées à ces deux aspects de l'organisation sémantique du lexique. Elle analyse le terme *prudent* dans lequel serait inscrit un discours tel *Pierre est prudent donc il n'a pas d'accident*, ou *Pierre est prudent, pourtant il a eu un accident*. Dans ce cas, Carel propose une représentation du type prudent DC NEG accident ou prudent PT accident. Le premier discours est appelé normatif parce qu'il correspond au sens le plus couramment admis de l'unité linguistique ; tandis que le second, qui contrevient à cette logique première représentée par DONC, est un discours transgressif. Carel expose sa théorie des blocs sémantiques en montrant que *prudence* présente le même sens dans ces deux discours, qu'il s'agit du « même point de vue sémantique » (Carel, 2001 : 12), même si l'interprétation en est différente. Carel qualifie ce type de représentation d'Argumentation Externe car constituant un prolongement au terme d'origine. Elle montre qu'il peut exister également une argumentation interne (AI) au lexique, « sorte de paraphrase de l'entité » (Ducrot, 2001 : 23). Cette argumentation ne prolonge pas le terme d'origine. Ainsi pour *prudence*, Carel propose, comme argumentation interne, le discours danger DC précaution qui ne propose pas de prolongement à *prudence*, comme c'est le cas ci-dessus pour *prudent*. La forme danger DC précaution est en effet une réduction schématique de la paraphrase correspondant à *prudence* : l'attitude

consistant à être attentif, précautionneux, en cas de risque, de danger. Cette analyse n'est possible, comme le rappelle Carel, que dans la mesure où « si les mots réfèrent à des objets du monde, ce n'est pas parce que leurs significations décrivent ce à quoi ils peuvent référer : c'est parce que leurs significations décrivent les fonctions de leurs référents ». L'exemple est pris du cendrier : si un individu dit en désignant une feuille de salade « passe-moi le cendrier », l'interlocuteur pourra lui donner la feuille de salade dans la mesure où les deux individus s'en servent comme d'un cendrier ; c'est donc bien la fonction qui est ici déterminante, et non l'objet. Ainsi, pour une unité plus abstraite telle *prudence*, sa signification décrit également sa fonction : éviter le risque. Le risque, le danger est donc partie prenante de la signification de *prudence*, comme la feuille de salade peut être partie prenante de la signification de *cendrier*, et si un locuteur recommande à un autre la *prudence*, l'allocutaire devrait comprendre et inférer, dans son calcul du sens de *prudence*, qu'il y a danger. Anscombe affirme d'ailleurs que « la signification ne fournit généralement pas une description identifiante d'un objet du monde » (Anscombe, 2001 : 58). La signification constitue en quelque sorte un premier accès au sens, qui sera actualisé par les interlocuteurs en fonction de la situation. Carel conclut son article en affirmant que cette « étude argumentative d'un terme, par exemple *prudent*, peut être menée de deux points de vue, soit en s'intéressant aux suites argumentatives de ce terme (*Pierre est prudent donc il n'aura pas d'accident*), soit en s'intéressant aux argumentations qu'il contient (*s'il y a du danger, Pierre prendra des précautions*) » (2001 : 19-20).

Ducrot et Carel proposent également une distinction entre l'aspect structurel et l'aspect contextuel qui serait attaché à une entité. Ducrot précise alors qu'un aspect est structurellement lié à une entité linguistique dans la mesure où il peut apparaître dans tous les emplois effectués de cette entité, que ce soit de façon interne, externe, au premier plan ou à l'arrière-plan, il fait toujours partie de sa structure. En revanche, un aspect est attaché de façon contextuelle à une entité lorsque l'analyse argumentative de l'unité lexicale est liée notamment au discours dans lequel elle s'insère : « ainsi un discours tel *Jean est vertueux, cependant il a quelques amis* attache à *vertueux* l'AE contextuelle vertueux PT aimé, connexion qui ne semble pas associée (pas même sur le mode du sous-jacent) à tous les emplois du mot » (Ducrot, 2001 : 23). De cette manière, le rôle du contexte intervient dans la théorie de l'ADL puisque l'« AE contextuelle », comme celle présentée ci-dessus, sera dépendante du contexte d'emploi de l'unité lexicale. L'unité linguistique est donc considérée dans un ensemble

constitué du lexique et du discours, dans une perspective sémantique.

Une définition de la compétence lexicale ne pourrait ainsi évincer ni l'argumentation interne à l'une unité linguistique, ni le rôle du contexte dans la construction du sens. Pour autant, ce rapport au contexte de l'unité linguistique dans telle ou telle situation énonciative pose le problème d'une certaine instabilité du sens. Le sens pourra en effet évoluer en fonction de la situation, en fonction des locuteurs... Jean-Claude Anscombe (2001) prend d'ailleurs en compte ces instabilités dans la théorie des stéréotypes.

Selon Anscombe (2001), la théorie des stéréotypes (désormais TS) est susceptible d'apports concernant les études sémantiques, mais aussi concernant les autres domaines de la langue. À la suite de Putnam (1975), Anscombe développe en France la TS. Le stéréotype est perçu par Anscombe comme une « *suite non finie* de propriétés associées à un nom » (2001 : 59). Les phrases stéréotypiques peuvent être seulement convoquées et non prononcées. La suite est dite « non finie » parce qu'elle est mouvante. Elle va évoluer en fonction des situations d'énonciation, ainsi le stéréotype apparaît comme « régissant le fonctionnement de la langue en tant que pratique de locuteurs individuels » (2001 : 58). Pour Anscombe, la signification d'un terme sera donc relative aux interlocuteurs considérés, puis, « lors de l'occurrence d'un terme, la partie de cette signification qui sera mise en jeu sera le *sens* du terme » (Anscombe, 2001 : 60). La signification est alors un « niveau préalable » pour atteindre le sens, niveau « via lequel est opéré le calcul du sens » (Anscombe, 2001 : 65). Pour que l'intercompréhension entre les individus soit réalisée, il faut alors que ces membres s'inscrivent dans ce qu'Anscombe appelle une « communauté linguistique », cette communauté sera relative aux circonstances de l'énonciation. Anscombe prend ici comme exemple les phrases « le soleil se couche / se lève » qui sont stéréotypiques de *soleil* et qui, si elles sont valides du point de vue des locuteurs appartenant à une communauté linguistique non scientifique, sont erronées du point de vue de la science et d'une communauté linguistique scientifique (pouvant intervenir par exemple dans des textes de spécialité).

Ainsi, le stéréotype d'un terme se trouve être une suite ouverte de phrases, suite mouvante, qui peut varier en fonction des situations d'énonciations dans lesquelles intervient l'unité linguistique considérée. Les propriétés attribuées au stéréotype peuvent donc varier en fonction de la communauté linguistique dans laquelle le terme

est employé. Pour reprendre l'exemple développé plus haut (1.2. Les structures sémantiques), c'est aussi pour cette raison que le stéréotype attaché à *collaborateurs* ne réunira pas les mêmes propriétés selon qu'il est utilisé dans une communauté linguistique d'historiens ou de chefs d'entreprises. De fait, il peut arriver que certaines phrases stéréotypiques puissent s'opposer, selon les circonstances ; l'important est que le locuteur distingue ces circonstances liées à la situation d'énonciation, au risque de produire des incohérences. De cette manière, la question du stéréotype se trouve liée à celle de la subjectivité interindividuelle, puisque les phrases stéréotypiques mentionnées dans la TS pourront varier en fonction de la situation d'énonciation, donc en fonction des interlocuteurs appartenant, à ce moment-là, à une même communauté linguistique. La question du contexte est également abordée par Anscombe avec la notion de stéréotype secondaire. Le stéréotype primaire est « associé de façon stable au mot, du moins au sein d'une communauté linguistique donnée », alors que le stéréotype secondaire se trouve davantage attaché localement à l'occurrence d'un terme, et pouvant être en particulier induit par le contexte » (Anscombe, 2001 : 63). Le contexte joue donc un rôle déterminant dans le sens qui sera attribué au terme. L'unité linguistique présente ainsi des variations de sens liées à la communauté linguistique, au contexte d'emploi ; mais un sens de base demeure, le « stéréotype primaire », qui pourra servir de point d'appui pour le développement des sens seconds liés au « stéréotype secondaire ». Il faut alors que le stéréotype primaire soit partagé par la communauté linguistique. Pour reprendre l'exemple de *collaborateur*, le travail des lexicographes peut ici soutenir notre analyse. Le TLFi relève pour cette unité lexicale deux sens distincts, celui de « personne qui participe à l'élaboration d'une œuvre commune » (le *collaborateur* du chef d'entreprise) et celui de « partisan et artisan de la collaboration avec l'ennemi », ce sens est précisé comme étant spécifique à la France durant l'occupation allemande. Ainsi, pour *collaborateur* il semble qu'il existe davantage deux termes aux propriétés stéréotypiques différentes, le sème de base lié à l'idée d'aide passant ici à l'arrière-plan par rapport au stéréotype du terme. Plus que le contexte, c'est ici la communauté linguistique scientifique qui partage les suites de phrases constituant tel ou tel stéréotype de *collaborateur*.

L'unité lexicale prend alors des sens différents, liés à l'emploi du terme. En revanche, dans la mise en relation entre stéréotype primaire et secondaire, il s'agit davantage de calculer (de manière « dynamique », comme nous le verrons ci-dessous) les variations de sens que de chercher des sens nouveaux. Nous verrons en effet plus loin que, pour

d'autres termes tel *épreuve*, qui fait partie de notre corpus, le stéréotype primaire pourra servir de base, de point d'appui, pour calculer les variations de sens dans un nouveau contexte élaborant par là un stéréotype secondaire. Ainsi, cette théorie des stéréotypes aborde l'étude du lexique dans une perspective intégrative dans la mesure où elle tente d'intégrer le rôle du contexte et de la communauté linguistique à l'analyse sémantique de l'unité lexicale. Néanmoins, comme le remarque Grossmann (2005 : 120), cette théorie « est moins une théorie du sens ou de la conceptualisation, que de l'usage et de la manière dont, pragmatiquement, s'effectue la communication linguistique ».

La relation entre contexte et sens de base d'une unité lexicale est également abordée par Moura (2001) qui montre que le sens d'un mot en contexte est en quelque sorte « une mise à jour d'un sens préalable » (Moura, 2001 : 78). C'est ce sens préalable qui constitue le sens de base de l'unité lexicale. Ce sens doit donc être accepté, reconnu par la communauté linguistique, nous le rapprochons du stéréotype primaire développé par Anscombe. Ce sens de base doit également être suffisamment imprécis de sorte qu'il puisse être précisé par le discours où apparaîtront alors les sens en contexte, que nous pouvons rapprocher du stéréotype secondaire proposé par Anscombe. Moura remarque ainsi que ce sens de base « esquisse un état informationnel à partir duquel on peut interpréter le mot dans un discours. Il doit donc être suffisamment général et flou pour accomplir sa tâche informative » (Moura, 2001 : 78). Pour Moura, ce sont ce qu'il appelle les *précisions* du sens du mot qui mettent en relation le sens lexical et le contexte. Mais il peut arriver que le discours ne permette pas de préciser suffisamment le sens et, dans ce cas, l'unité reste sous-déterminée, malgré l'intervention du contexte discursif. Le sens est ainsi construit en partie par le discours, mais pas seulement, d'où l'existence d'un sens de base attaché à l'unité linguistique, qui pourra servir de point d'appui au calcul du sens en contexte. L'actualisation par le discours permet essentiellement de passer de la signification au sens, du lexème au vocable. Benveniste remarque d'ailleurs que « la langue pourvoit les parlants d'un même système de références personnelles que chacun s'approprie par l'acte de langage et qui, dans chaque instance d'emploi, dès qu'il est assumé par son énonciateur, devient unique et non pareil » (Benveniste, 1966 : 68). Le champ d'intersubjectivités et le contexte énonciatif deviennent ainsi des éléments à prendre en compte pour le calcul du sens.

Ces théories de l'Argumentation Dans la Langue nous permettent donc d'affirmer que le sens interne d'une unité lexicale est à mobiliser, mais aussi à mettre en relation avec le contexte d'emploi. La compétence lexicale consiste alors aussi à effectuer cette mise en relation afin de spécifier le sens d'une unité linguistique en situation de discours.

2.5. La sémantique dynamique : le rôle dynamique du contexte dans le calcul du sens

Le rapport entre le sens lexical et le contexte dans lequel l'unité linguistique intervient est étudié par la sémantique dynamique. La dépendance contextuelle du sens lexical apparaît alors selon un processus dynamique lié à une influence réciproque du sens et du contexte : « le sens est essentiellement dynamique et crée lui-même son contexte d'interprétation » (Moura, 2001 : 79). Victorri (1997) rappelle à ce sujet « la nécessité de faire une place importante aux conditions d'énonciation dans la caractérisation du comportement sémantique des unités de la langue » puisque « l'assignation d'un sens à n'importe quel énoncé ne peut se faire qu'en intégrant le contexte à toutes les étapes de la construction du sens » (Victorri, 1997 : 45). La sémantique d'une unité linguistique est ici considérée comme le fruit d'un processus dynamique entre le sens de cette unité, son interaction avec les autres unités de l'énoncé et la situation d'énonciation. Ce processus est qualifié de dynamique dans la mesure où « la stabilité de la forme globale est l'aboutissement des influences que les unités exercent les unes sur les autres » (Victorri, 1997 : 55).

Cependant, Victorri relève la difficulté à représenter et à formaliser ces rapports sémantiques, ainsi que le problème des représentations des sens d'une unité. À partir de ces remarques, il se demande « comment rendre compte du sens d'une expression linguistique complexe donnée à partir du sens des unités qui la composent ? » (Victorri, 2007 : 1). Pour l'auteur, ces deux problèmes sont liés puisque « le choix d'un mode de représentation du sens des expressions conditionne grandement le choix du type de calcul que l'on peut effectuer pour les combiner, et inversement » (Victorri, 2007 : 1).

Victorri oppose alors deux types de représentations. D'une part, le formalisme des grammaires dites classiques qui effectuent un lien entre la représentation du sens par

des unités logiques (comme le prédicat par exemple) et la compositionnalité qui peut régir le calcul du sens. Le lien entre ces deux axes d'analyse implique alors que ce calcul découle de « règles de composition algébriques entre ces entités logiques » (Victorri, 2007 : 1). D'autre part, les « modèles morphodynamiques », qui refusent le principe de compositionnalité, pour proposer « une interaction dynamique complexe entre tout et parties, souvent directement inspirée de la théorie gestaltiste ». Victorri remarque là un lien étroit avec le mouvement connexionniste et certaines grammaires cognitives que nous avons mentionnées ci-dessus. Victorri s'inscrit dans cette deuxième approche ; il souhaite montrer « qu'une certaine conception de ce que l'on appelle le « sens » conduit tout naturellement à une approche gestaltiste et « constructiviste » du calcul du sens d'un énoncé » (Victorri, 2007 : 1). De même qu'Anscombe propose une suite *non finie* de phrases pour caractériser la stéréotypie, Victorri propose une forme schématique incomplète de l'unité linguistique, mais à compléter dans un processus dynamique d'influences entre sens et contexte. Nous reviendrons sur ces conceptions, dans notre partie traitant de la compétence lexicale (voir [Chapitre 4](#)).

Nous pouvons retenir néanmoins dès à présent que le processus de construction du sens défendu par Victorri est présenté comme étant de type gestaltiste, car « le tout [...] est le résultat de l'interaction des parties » (Victorri, 1997 : 55). Enjalbert et Victorri remarquent alors que « le sens se construit de manière dynamique, à partir d'un *noyau de sens* associé à l'unité, qui interagit avec le contexte pour prendre un sens plein dans chacun de ses emplois » (Enjalbert & Victorri, 2006 : 4). Il existe ainsi un va et vient, un continuum, entre le sens de base, le sens en discours et la situation énonciative. Par ailleurs, cet ensemble sémantique s'entend également au sein d'une communauté linguistique permettant l'intercompréhension entre les interlocuteurs.

2.6. Mise en perspective didactique de ces théories linguistiques

Le lexique semble donc fonctionner comme un système dans lequel les éléments (sémantiques, morphologiques, syntagmatiques) sont tous partie prenante du tout.

Nous avons en effet mentionné différentes orientations qui abordent le sens de l'unité lexicale dans ses relations aux autres unités de la langue. L'Argumentation Dans la Langue, la Théorie des Stéréotypes, la Lexicologie Explicative et Combinatoire, la

construction dynamique du sens, sont autant de théories lexicales qui nous ont aidée à montrer qu'une analyse intégrative du lexique est possible. Nous avons également noté que ces théories n'omettent pas de prendre en compte l'utilisateur et la construction de sa compétence lexicale dans la description du lexique qu'elles proposent.

L'analyse lexicale intègre ainsi la situation énonciative pour expliquer notamment les possibles variations de sens des unités de la langue. Nous pouvons donc envisager d'étudier des unités lexicales ciblées en intégrant à cette étude la variation sémantique issue de l'influence du texte et des unités environnantes. Ainsi nous analysons les unités avec les élèves, tout en sortant d'une approche trop « centrée sur le mot » critiquée notamment par Chanfrault-Duchet (2004 : 104). Les théories de sémantique lexicale que nous venons d'évoquer prennent précisément en compte différents facteurs intervenant dans la construction du lexique, y compris, pour certaines d'entre elles, le sujet énonciateur et la situation d'énonciation. Le lexique s'articule alors à la fois à la langue et au discours dans un double statut, sémiotique en tant que système de signes, et sémantique en tant que système de sens. Nous pensons ainsi qu'il est nécessaire, pour une visée didactique, de prendre en compte cette dualité du lexique et qu'il faut aussi montrer comment les variations de forme et de sens s'envisagent en relation avec les autres éléments de la phrase, du discours.

Dans les théories que nous avons présentées, les linguistiques cognitives montrent que la construction du sens est fondée sur un prototype du référent, tandis que l'ADL analyse le contenu argumentatif des mots et la TS recourt aux phrases stéréotypiques permettant d'accéder aux stéréotypes primaire et secondaire d'une unité. Une typicalité est donc nécessaire à l'individu pour construire le sens lexical. À des fins didactiques, nous optons pour une conception combinant stéréotype et prototype, car il s'agit avant tout de s'entendre avec l'ensemble des élèves d'une classe sur un référent commun qui pourra être considéré à la fois comme stéréotypique et prototypique pour la communauté de la classe. La théorie des précisions sémantiques intègre à son analyse le contenu informationnel (dénotation) des mots. La sémantique dynamique montre que la construction du sens est un processus dynamique de type gestaltiste, dans lequel le contexte ne sera plus statique. La LEC considère essentiellement les relations paradigmatiques et syntagmatiques internes au lexique. Si l'on considère l'ensemble de ces théories, trois points principaux se dégagent pour notre perspective

didactique :

- fixer un sens de base, reconnu par la communauté linguistique,
- construire les autres sens possibles en discours par une mise en contexte de l'unité linguistique dans des énoncés nouveaux,
- montrer l'interdépendance entre sens de base / sens en contexte et situation énonciative.

Ces trois points peuvent constituer une première base de travail pour construire le cheminement lexical des élèves suivant une démarche de type heuristique comme mentionné dans notre premier chapitre (voir [Chapitre 1, point 3](#)). Dans un premier temps, un sens de base est à chercher en classe. La communauté linguistique étant un ensemble parfois difficile à délimiter, nous nous référerons plutôt ici à la communauté de la classe ; un consensus sur le sens de base d'une unité lexicale y sera recherché afin de pouvoir aborder les variations en relation avec ce sens-là. Cette communauté de la classe présente une particularité par rapport à d'autres communautés linguistiques : le sens d'un plus grand nombre d'unités lexicales y est encore à découvrir. Les unités lexicales qui y sont étudiées sont d'ailleurs sélectionnées pour favoriser ces découvertes. La classe est alors perçue comme un lieu d'échanges et de discussions permettant de construire un sens premier sur lequel l'ensemble des individus est d'accord. Dans un deuxième temps, la variation sémantique peut être abordée par l'intermédiaire d'occurrences de l'unité lexicale objet d'étude. Enfin, dans un troisième temps, la construction du sens peut être explicitée avec les élèves. Nous proposons dès lors une structuration du cotexte (voir ci-dessous, [Chapitre 3, points 2 et 3](#)) dont nous supposons qu'elle permet à l'enseignant de guider les élèves vers l'appropriation de nouvelles stratégies de calcul du sens.

Nous avons insisté sur la nécessité de travailler de manière intégrative dans l'analyse lexicale et la mise en œuvre didactique. Comme dans les théories précédemment abordées, nous pensons que la relation sémantique peut être une clef de voute pour l'analyse lexicale et l'enseignement-apprentissage du lexique, c'est pourquoi les trois points susmentionnés sont axés autour du sens. Mais nous devons aussi prendre en compte les structures morphologiques, soit à l'échelle du mot, soit à l'échelle d'une unité polylexémique ; ces structures sont d'ailleurs elles-mêmes à mettre en relation avec le sens de l'unité considérée. Une méthode n'est en effet pas intégrative si elle

évince l'un des éléments constitutifs du système. Il faut donc aussi intégrer l'analyse morphologique, à l'analyse sémantique de l'unité, et à l'analyse syntagmatique, ce que nous tentons d'effectuer dans le cadre de la structuration d'unités lexicales polylexémiques comme nous le verrons dans la suite de notre propos. Mais la mise en relation formelle des unités monolexémiques participe également de l'acquisition du lexique et, donc, du développement de la compétence lexicale. C'est pourquoi il nous semble que nous devons chercher un angle d'approche du lexique qui prenne également cet aspect en compte. C'est ce que nous nous attachons à faire dans la construction de notre dispositif didactique en mettant en relation l'unité étudiée avec d'autres unités de même famille (morphologique). Néanmoins, notre perspective étant davantage sémantique, il est vrai que nos choix impliquent ici que l'analyse morphologique de l'unité soit peu travaillée pour l'instant, comme nous l'avons noté dans notre premier chapitre.

Par ailleurs, nous avons vu, avec ces théories, que le contexte linguistique proche joue un rôle important dans les variations de sens. Nous avons également noté que le contexte énonciatif était déterminant. Il est donc à présent nécessaire de définir plus précisément cette notion de contexte afin de pouvoir l'intégrer efficacement à la didactique du lexique, comme nous souhaitons le faire. En effet, les structures sémantiques sont prises en compte dans les théories linguistiques précédemment évoquées, les structures morphologiques sont également traitées par les approches formelles, fréquentes à l'école comme nous l'avons évoqué, mais il reste à structurer le contexte qui participe lui aussi de la sémantique lexicale, voire de la morphologie.

Nous avons donc vu dans cette première sous-partie que le lexique présente des structures de différentes natures, qu'il semble nécessaire, selon certaines théories linguistiques, d'intégrer les unes aux autres, tout en tenant compte du contexte. Les théories lexicologiques que nous avons présentées nous ont ainsi permis de dégager des axes importants afin de favoriser la construction de la compétence lexicale chez les élèves. Nous proposons de mettre en place un sens de base de l'unité linguistique, d'envisager des sens nouveaux, tout en prenant en compte son contexte. Nous allons donc maintenant aborder cette notion de *contexte*, afin de préciser ce que nous entendons par l'emploi de ce terme.

Chapitre 3 La notion de contexte

Nous avons vu que les recherches en linguistique peuvent intégrer le rôle du contexte dans les descriptions sémantiques du lexique. Mais qu'entend-on par « contexte » ? Quel est le concept visé quand ce terme de « contexte » est en cause ? Différentes théories que nous allons évoquer abordent cette question du contexte, en tentant de le délimiter ; nous proposerons la nôtre dans le cadre de cette recherche alliant approche didactique et approche linguistique dans le domaine lexical.

1. Le contexte, un terme sujet à variations

Comme nous venons de le voir et comme le rappelle Julia citant Jakobson, « les linguistes découvrent progressivement comment traiter les questions de sens et en particulier celle de la relation entre signification générale et signification contextuelle, en tant que problème intrinsèquement linguistique [...] » (Julia, 1998 : 138). Le problème du contexte devient ainsi un problème d'ordre linguistique. La relation entre « signification générale et signification contextuelle » est alors une relation étroite, qui peut être qualifiée d'interdépendance, les éléments constitutifs du sens étant dans une dépendance réciproque les uns par rapport aux autres ; cette relation est présentée comme une relation éminemment linguistique.

1.1. Le contexte : discours ou texte

Cette question du contexte se trouve liée à la fois aux champs de la sémantique et de la pragmatique, elle concerne simultanément le rapport entre les signes et leurs référents et le rapport entre les signes et leurs utilisateurs. La prise en compte du contexte implique donc de considérer le lien entre signes linguistiques, référents (ou signifiés) et locuteurs. C'est en ce sens que Ricoeur déclare à propos de la linguistique de Benveniste que « son concept de sémantique permet de rétablir une série de médiations entre le monde clos des signes, dans une sémiotique, et la prise que notre langage a sur le réel en tant que sémantique » (Benveniste, 1974 : 236).

Par ailleurs, l'actualisation en discours étant ainsi « une activité coopérative » (Costa,

2006 : 81), Julia remarque que « dans l'analyse communicationnelle, le contexte a évidemment conquis le statut d'une composante cruciale, liée à la problématique de la compréhension intersubjective » (Julia, 1998 : 137-138). Le problème du contexte se situe donc à la croisée entre les aspects sémantiques et les aspects pragmatiques de l'activité de langage. L'intersubjectivité devient un des éléments intervenant dans l'attribution du sens, comme nous l'avons mis en évidence précédemment (voir [Chapitre 2](#)) et dans la compétence lexicale comme nous le verrons dans le prochain chapitre. Les sens virtuels des unités linguistiques sont actualisés dans un discours que le locuteur comprend grâce aux indices linguistiques, mais aussi en effectuant des inférences avec certaines de ses connaissances plus générales. Dans ce cadre, le contexte peut impliquer la prise en compte d'une certaine situation discursive.

1.2. Le contexte : connaissances et mémorisation

Les connaissances peuvent être nécessaires pour accéder au sens dans telle ou telle situation énonciative. Le locuteur met ainsi en œuvre sa compétence encyclopédique. Le contexte réfère alors à des aspects non linguistiques, telles des connaissances générales ou spécialisées, etc. Kleiber (1994) rappelle que le contexte peut, dans ce cas, être perçu comme « une réalité cognitive : contexte linguistique, situation extralinguistique, connaissances générales se retrouvent tous traités mémoriellement » (Kleiber, 1994 : 19). Ainsi, lors d'un échange, les interlocuteurs mettent en mémoire des informations qui se construisent progressivement. Cette mémoire discursive (Berrendonner, 1990), mobilisée au cours de l'échange, permet elle aussi un accroissement, une évolution, éventuellement une mutualisation, des connaissances des locuteurs. Par exemple, la construction de la chaîne anaphorique dans un discours ou un texte met en jeu cette mémoire discursive, notamment par l'identification des antécédents pertinents pour accéder au sens des reprises anaphoriques. L'interprétation des énoncés s'effectue alors au fur et à mesure par l'intermédiaire d'un travail constant de la mémoire. Durieux (2006 : 126) parle ainsi du « contexte cognitif qui englobe toutes les connaissances acquises par le lecteur, qu'il a stockées dans sa mémoire à long terme et qu'il peut mobiliser [...] ». Ces connaissances acquises sont d'ordre non linguistique (connaissances sur le monde par exemple), mais aussi d'ordre linguistique (connaissances lexicales par exemple). La prise en compte du contexte dans le calcul

du sens implique ainsi de considérer également des aspects encyclopédiques et mémoriels. Nous reviendrons sur ce rôle des connaissances et de la mémoire dans notre partie traitant de la compétence lexicale (voir 1^{re} PARTIE, Chapitre 4).

Le contexte désigne alors des réalités, linguistiques ou non, entourant le texte et qui sont parties prenantes du calcul du sens, il n'est pas entendu de manière étroitement distributionnelle. C'est pourquoi les analyses sémiques ou componentielles peuvent s'avérer incomplètes ; en décomposant le lexème en une série d'unités, elles peinent en effet à donner toute sa place à ce contexte bidimensionnel, à la fois sémantique et pragmatique, étroit et large ; d'où la nécessité de recourir également aux modèles de type intégratif précédemment évoqués, tel par exemple celui de la construction dynamique du sens (voir 1^{re} PARTIE, Chapitre 2, point 2.5.).

1.3. Le contexte : déterminé et déterminant

Le contexte est à la fois déterminé par la signification (liée au stéréotype primaire, ou au sens de base, voire à une forme schématique encore incomplète) des unités lexicales, mais il permet aussi l'interprétation des unités présentes dans l'énoncé. La prise en compte de données extrinsèques, quand l'information intrinsèque reste insuffisante, permet en effet de développer une conception dynamique de l'intervention du contexte. Kleiber (1994) note d'ailleurs, à propos de l'influence du contexte dans le calcul du sens, que l'approche compositionnelle n'attribue pas réellement un rôle au contexte dans la mesure où « comme l'interprétation est déterminée par un calcul sémantique, qui, partant du sens des unités et passant par le sens des différentes combinaisons de constituants, aboutit à l'interprétation de la phrase-type, la notion de contexte n'est pas indispensable *à priori* pour aboutir à un tel résultat » (Kleiber, 1994 : 10). En effet, si le récepteur effectue ce calcul sémantique, il recourt aussi au contexte afin de préciser le sens d'une unité linguistique. Le travail cognitif de l'individu peut alors consister en un calcul sémantique qui peut lui-même être revu et précisé par le recours au contexte d'emploi de l'unité lexicale considérée.

Le rôle du contexte se trouve ainsi valorisé dans les approches cognitives de l'activité de langage, le contexte « accède au rang d'élément décisif dans le processus d'interprétation » (Kleiber, 1994 : 16). Apparaît alors dans le calcul du sens ce que Kleiber nomme un « contexte par défaut » (1994 : 16, 20) qui est mobilisé en premier

lieu pour désambigüiser un terme. Ce contexte par défaut est celui qui est le plus directement accessible, il correspond aux « connaissances prototypiques » mémorisées par le récepteur. Ce n'est que lorsque ce contexte par défaut ne suffit pas pour interpréter le sens de l'unité lexicale qu'un autre contexte, plus spécifique et qui était moins accessible, est mobilisé. Le contexte linguistique est alors le premier à être mobilisé et, s'il ne suffit pas, le contexte extralinguistique pourra intervenir. Cette hiérarchie est possible, tout du moins à l'écrit (Adam, 2006). Ainsi, même s'il est possible de reconnaître une part de compositionnalité dans le calcul du sens, l'intervention du contexte ne peut être évincée.

De cette sorte, c'est une approche semi-compositionnelle du sens qui pourrait se dessiner, dans laquelle l'interprétation s'effectuerait par un calcul prenant en compte les unités de la langue et les mettant en relation avec leur contexte d'emploi si nécessaire.

1.4. Le contexte : médiateur du linguistique à l'extralinguistique

Comme nous venons de le voir, le terme de « contexte » est ainsi fortement polysémique ; il peut référer à plusieurs éléments présents dans toute situation discursive. Costa (2006) rappelle à ce sujet que les auteurs recourent à des dénominations différentes qui impliquent des nuances de sens dans la définition que chacun attribue au terme de « contexte ».

Bronckart utilise le concept d'extralangage pour éviter le terme trop polysémique de contexte. Néanmoins, ce concept d'extralangage reste lui-même multiple et réfère à « toutes les entités "mondaines" en dehors du langage » (Costa, 2001 : 80). Mais cette définition ne rend pas ce concept beaucoup plus clair dans la mesure où il s'agit de définir ce à quoi correspondent « toutes les entités "mondaines" » constitutives de cet extralangage.

Desclès quant à lui envisage l'existence d'un « contexte externe » et d'un « contexte interne ». Desclès précise que : « les contextes externes Ke font appel à des connaissances sur le domaine externe, sur les interlocuteurs, sur les conditions de dialogue, sur les buts poursuivis et les tâches à résoudre... Les contextes internes Ki reposent sur des connaissances linguistiques qui entrent dans le cotexte d'une unité linguistique analysée » (Desclès, 1997 : 216). Les linguistes utilisent également les

termes de microcontexte et macrocontexte pour référer à l'environnement plus ou moins proche d'une unité lexicale. Le macrocontexte concerne les relations interlexicales alors que le microcontexte peut intervenir à l'échelle intralexicale, c'est-à-dire entre deux morphèmes lexicaux (par exemple pour des unités telles *contrebalancer, porte-monnaie...*).

Kerbrat-Orecchioni, en analysant les interactions verbales, distingue le contexte comme « environnement extralinguistique » et le « cotexte linguistique », tout en remarquant cependant que la notion « est loin d'avoir un statut clair » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 76).

Cependant, par delà l'hétérogénéité de ces dénominations, un invariant se dessine : il existe des éléments contextuels extralinguistiques afférant à la situation de communication et des éléments contextuels de type linguistique afférant à l'étude de la langue. Les éléments extralinguistiques concernent alors des connaissances extérieures à la langue. Dans ce cas, la situation d'énonciation « doit être considérée sous l'angle de la production [...] et de la lecture-interprétation toujours changeante » (Adam, 2006 : 23). Il paraît alors difficile d'affirmer que ce contexte, lié à la situation énonciative dans laquelle un texte ou un discours est émis/reçu par un producteur/récepteur, est extralinguistique. En effet, dans la mesure où cette situation est afférente aux interlocuteurs, au temps, lieu, etc., de l'énonciation, elle est aussi linguistique, et son contexte ne peut être qualifié d'extralinguistique. Le contexte extralinguistique ne peut qu'englober la situation d'énonciation. Nous voyons par là que la définition même de la situation entraîne des conséquences quant à la délimitation de différents types de contextes ; s'il s'agit bien d'une situation d'énonciation, il est difficile de dire qu'elle n'est pas linguistique et que le contexte qui s'y rapporte ne l'est pas non plus.

Nous laissons pour notre part au contexte non linguistique les éléments culturels, sociaux, intervenant dans toute situation énonciative, à l'instar de Rastier lorsqu'il affirme qu'une situation est « une occurrence d'une pratique sociale » (1998 : 99). Néanmoins, dans la mesure où nous admettons que des éléments culturels peuvent être déterminants dans la construction de stéréotypes en matière de sémantique lexicale, il y aura une interaction entre cette pratique sociale et culturelle, et le domaine linguistique.

Au-delà de ces différentes appellations, le contexte est surtout un « médiateur entre

l'intralinguistique, le linguistique et l'extralinguistique, où les intervenants sont les principaux protagonistes de la médiation » (Costa, 2006 : 82). Ainsi toute production de discours/texte sera construite autour d'une interaction entre l'énoncé (oral ou écrit) et un contexte, sachant que celui-ci pourra être linguistique ou non et qu'il se posera comme « médiateur » entre les trois dimensions de l'échange, citées par Costa.

1.5. Synthèse de quelques acceptions courantes du terme « contexte »

La synthèse ci-dessous, relative aux différentes acceptions mentionnées de manière non exhaustive, rend compte de la diversité des points de vue à travers lesquels est abordée cette notion de contexte ; nous recourons, pour structurer cette synthèse, à la définition très large que propose Maingueneau lorsqu'il dit que « le contexte de quelque chose, de manière informelle, est ce qui l'environne. S'il s'agit d'une unité linguistique (phonème, mot, phrase, texte), cet environnement est à la fois linguistique (environnement verbal ou cotexte) et non linguistique (environnement physique immédiat, mais aussi social ou culturel) » (Maingueneau, 2009 : 33). Le contexte non linguistique peut également « être appréhendé de manière étroite (le contexte immédiat de l'activité de parole) ou large [...] » (Maingueneau, 2009 : 34). Le contexte non linguistique étroit concerne par exemple les participants au discours, leurs connaissances, etc. C'est alors à l'enseignant de mettre au jour ces connaissances qui vont pouvoir être un des facteurs de l'interprétation et de l'appropriation lexicale, puisqu'elles participent à la détermination du sens de base d'une unité linguistique. Le contexte large, quant à lui « intègre des unités plus ou moins vastes : le contexte large d'une consultation d'hôpital en France, ce peut-être aussi bien l'hôpital lui-même [...] » (Maingueneau, 2009 : 34). Mais il n'existe pas de consensus entre les chercheurs quant à la circonscription du contexte non linguistique et finalement « c'est à donc à l'analyste de définir son échelle en fonction des objectifs de la recherche qu'il mène » (Maingueneau, 2009 : 34).

Nous recourons, dans le tableau de synthèse ci-dessous, à l'appellation de contexte non linguistique, tout en sachant que le non linguistique peut influencer sur le linguistique comme nous venons de le remarquer.

--	--

	<i>Acceptions évoquées</i>
<i>Contexte linguistique</i>	<ul style="list-style-type: none"> - contexte intratextuel et contexte intertextuel (Rastier), - contexte interdiscursif (Adam), - environnement verbal, cotexte (Maingueneau), - « cotexte » (Bronckart, Adam, Kerbrat-Orecchioni...), - cotexte verbal (Adam), - « contexte interne » (Desclès), - contexte de gauche et contexte de droite dits « co-texte » en tant que « marqueurs de prise en charge énonciative » (Adam), - microcontexte et macrocontexte (Adam), - contexte phonologique (Adam), - contexte morphosyntaxique (Adam).
<i>Contexte non linguistique</i>	<ul style="list-style-type: none"> - environnement extralinguistique (Kerbrat-Orecchioni), - contexte extra verbal (Maingueneau), - « extralangage » (Bronckart), - « contexte externe » (Desclès), - « contexte situationnel » (Kleiber).

Tableau 4 Synthèse de quelques acceptions relatives à la notion de contexte

Cette synthèse de quelques-unes des orientations visant à définir un contexte révèle combien le concept est lié au point de vue selon lequel les chercheurs se placent. Kleiber (2007) liste à propos de ce concept et de ses dimensions, les difficultés à poser des limites et à structurer ces contextes. C'est ainsi à un « *système de concepts* » (Adam, 2006 : 21) auquel nous avons à faire lorsque nous abordons cette notion de contexte. Ces concepts peuvent être liés à l'organisation de la langue (par exemple la phonologie, la morphosyntaxe...), à l'environnement étroit ou large du ou des textes, mais ils peuvent également dépendre de la situation énonciative dans laquelle un discours oral ou écrit est proféré, puis des connaissances générales des interlocuteurs parties prenantes à la situation. La plupart des chercheurs relèvent d'ailleurs cette forte subjectivité du sens accordé au terme. Ainsi Kleiber remarque avec humour que finalement « le sens du mot *contexte* dépend en dernier ressort du... contexte dans lequel il est utilisé » (Kleiber, 1997 : 12). Mais il note également qu'il s'agit surtout d'appréhender le rôle, le fonctionnement de l'influence du contexte dans le calcul du sens et d'expliquer

« comment la valeur unitaire combinée à ou plongée dans tel ou tel contexte donne tel ou tel effet de sens [...]. En somme, expliquer avec précision comment le sens littéral devient l'interprétation contextuelle [...]. Et [...], cela conduit à introduire des niveaux dans le contexte, à dire quels éléments sont pertinents, etc. Bref, on est amené à une

vision structurée, organisée, hiérarchisée et complexe de la notion de contexte » (1994 : 12).

Toute donnée dite contextuelle ne sera donc pas forcément pertinente pour accéder au sens d'une unité lexicale ; lors de la lecture, le contexte n'est en effet pas toujours opérationnel pour désambigüiser le sens d'une unité lexicale. Les données pertinentes pour favoriser l'interprétation sont ainsi à préciser, à structurer. Nous pensons que cette structuration est d'autant plus importante lorsqu'il s'agit de didactique, parce qu'un enseignement-apprentissage organisé du lexique dépend lui-même d'une structuration rigoureuse des constituants du système lexical qui interviennent dans la construction et l'interprétation du lexique. Cette structuration travaillée en amont par l'enseignant pourra en outre lui permettre d'organiser son enseignement, comme nous le verrons dans notre troisième partie.

Pour notre part, afin d'opérer cette structuration, et compte tenu de la prise en compte d'une dimension communicationnelle et intersubjective dans le domaine lexical et dans le domaine didactique, nous reprenons la distinction effectuée par les linguistes entre le contexte non linguistique et le contexte linguistique. Cependant, étant donné que notre recherche se situe en didactique du lexique, le contexte non linguistique est d'ordre pédagogique et encyclopédique, alors que le contexte linguistique est d'ordre textuel ou cotextuel ; le non linguistique et le linguistique n'étant pas imperméables l'un à l'autre comme nous l'avons déjà dit.

Par ailleurs, il faut préciser que les essais de définitions que nous proposons sont relatifs à notre recherche, car « nous ne pouvons donner [du contexte] que des définitions relatives à un cadre théorique et méthodologique limité » (Adam, 2006 : 21).

2. Le contexte dans le cadre de notre recherche

2.1. Un contexte non linguistique : aspects pédagogiques et encyclopédiques

Dans la cadre de cette recherche tendant à intégrer le rôle du contexte dans une didactique visant l'appropriation lexicale, nous considérons essentiellement dans ce contexte non linguistique les aspects pédagogiques, auxquels se mêleront des aspects

liés aux connaissances des individus.

Ce contexte non linguistique est prioritairement lié à la situation de communication dans laquelle se trouvent les locuteurs. Ce contexte peut ici relever des choix de l'enseignant, des consignes et dispositifs pour lesquels il opte. Pour reprendre le terme de Maingueneau, il s'agit là de « l'environnement » pédagogique construit par l'enseignant et dont on ne peut faire abstraction en matière didactique. Ce contexte pédagogique est crucial en matière d'enseignement, en témoigne l'effet Pygmalion¹² par exemple ; il peut être lié aux méthodes utilisées par l'enseignant, à sa capacité à prendre en compte, de manière raisonnée, la parole de l'élève. Il est en rapport avec la situation de communication instaurée par l'enseignant au sein de sa classe. Les circonstances dans lesquelles l'élève est amené à produire un discours peuvent en effet être déterminantes dans l'accès au sens et dans l'appropriation du lexique. Les choix opérés par l'enseignant sont susceptibles de permettre ou non une interprétation adéquate en situation de compréhension, ou un choix adéquat en situation de production écrite. Le contexte pédagogique est associé à deux grands types de choix liés d'une part aux objets d'étude et, d'autre part, à la démarche adoptée en classe. Ce contexte dit « pédagogique » présente donc des aspects pédagogiques et didactiques, tous deux complémentaires dans les activités d'enseignement. Il concerne notamment les textes à étudier, l'ordre dans lequel ils sont abordés, la façon dont ils sont présentés aux élèves, l'imbrication avec les séances consacrées à la langue, le rôle accordé à l'élève et aux interactions en classe, les phases successives de chaque séance et le rôle qu'y prend l'enseignant.

Ce contexte pédagogique, fortement lié à la didactique, est donc à organiser et à prendre en compte dans l'analyse de séances de classes. En fonction des choix préalables de l'enseignant, ce contexte pédagogique peut être éclairant pour les élèves. Les choix qui déterminent un contexte pédagogique éclairant sont principalement liés :

- aux textes littéraires et à l'ordre dans lequel ils sont abordés (voir 2^e PARTIE, Chapitre 3, point 2.2.2),

¹² L'effet Pygmalion à l'école correspond au fait que l'élève peut adapter son comportement aux attentes que l'enseignant manifeste à son égard. Dans ce cadre, tout jugement dépréciatif risque d'entraîner un comportement négatif de la part de l'élève, et inversement. Rosenthal et Jacobson parlent également d'autoréalisation des prophéties pour qualifier ce processus (Rosenthal & Jacobson, 1968).

- aux unités lexicales, leur relation avec les textes et/ou le thème, et à l'ordre dans lequel elles sont abordées (voir 2^e PARTIE, Chapitre 1),
- à la structuration de toutes les séances suivant une démarche de type heuristique (voir 1^{re} PARTIE, Chapitre 1, point 3).

Si ces conditions ne sont pas réunies le contexte pédagogique risque d'être opaque et de produire une situation ne permettant pas d'enrôler les élèves dans une activité réflexive pour qu'ils développent leurs connaissances et leurs habiletés lexicales. Cet environnement pédagogique sera donc le lieu de choix réfléchis, comme nous le verrons dans le dispositif que nous présentons dans notre deuxième partie et dont nous analysons les effets par la suite dans notre troisième partie.

Le contexte non linguistique est également lié à la compétence encyclopédique des élèves, c'est-à-dire à leurs connaissances. En effet, si cette compétence joue un rôle déterminant dans l'accès au sens des unités lexicales et, comme nous le verrons plus loin, dans la mémorisation de sens nouveaux ou de nouvelles unités, alors elle ne peut être ignorée de l'enseignant. Ces connaissances des locuteurs, en l'occurrence les élèves, ne peuvent donc être évincées et sont à prendre en compte, dans la mesure du possible, et même à partager dans la communauté de la classe. Elles constituent ce que Durieux (2006) nomme le contexte cognitif, comme nous l'avons expliqué plus haut. Nous devons tenir compte de ce contexte cognitif dans la mesure où nous avons noté, dans notre chapitre 3, que la compétence lexicale semble se construire aussi en référence à ces connaissances. Ce contexte est donc à prendre en considération dans le processus de calcul du sens.

Dans notre perspective didactique, ce contexte non linguistique est donc d'une part pédagogique, il est circonscrit à la classe, il concerne la relation établie entre les intervenants (ici enseignant et élèves), ainsi que les choix de l'enseignant dans sa manière d'organiser les apprentissages (progressivité, phases des séances, mais aussi gestion des interactions). Ce contexte non linguistique se rapporte aussi d'autre part à la prise en compte et à l'organisation des connaissances, individuelles et/ou partagées, des interlocuteurs. À ce contexte non linguistique pédagogique et encyclopédique s'ajoute un contexte linguistique.

2.2. Un contexte linguistique restreint au texte : le contexte textuel

Ce contexte textuel peut être rapproché d'un contexte lié aux genres littéraires. Il s'entend au niveau de la situation d'énonciation, il est afférent aux textes et aux éléments intervenant dans divers genres, réunissant « l'effet de genre qui accompagne l'effet de texte » (Adam, 2006 : 25). C'est ainsi qu'Adam analyse la toute fin de *Nadja* de Breton, « la beauté sera CONVULSIVE ou ne sera pas » comme à la croisée de discours littéraires, médicaux, politiques, en montrant que l'interprétation de cette phrase mobilise les connaissances générales des interlocuteurs dans ces trois domaines. Ainsi, selon le genre d'un texte ou d'un discours, les choix lexicaux et syntaxiques diffèrent, sont orientés et orientent eux-mêmes l'interprétation. Or, ces choix sont en partie dépendants du fait que l'auteur se positionne par rapport à son texte et par rapport à son lecteur ; il en est de même dans un domaine particulier où l'emploi de tel terme sera déterminé par le domaine et par le lectorat supposé des textes afférents à ce domaine.

Ce contexte lié au genre intervient dans le cadre de la didactique du lexique quand le travail lexical est mis en relation avec l'étude de texte. Nous avons pu évoquer dans une recherche antérieure (Sardier, 2010) le poids du genre de texte dans l'interprétation du lexique et la difficulté des élèves à se représenter alors un sens pertinent d'une unité lexicale, ou bien à recourir au contexte discursif et textuel pour une désambiguïsation d'une unité lexicale. En effet, les choix lexicaux sont en général sous-tendus par l'appartenance du texte à un genre, voire à une époque. Ainsi, nous avons remarqué que des élèves de 6^e qui étudient une fable de La Fontaine ont beaucoup de difficultés à s'approprier et à réemployer certaines unités lexicales sur lesquelles ils ont pourtant travaillé. Il semble que le caractère parfois vieilli et peu familier de ces unités, ainsi que le genre du texte dans lequel elles apparaissent, créent une résistance à l'interprétation, et donc, à terme, à l'appropriation. Le contexte discursif et textuel ne permet pas alors la désambiguïsation. Ici se pose aussi le problème de l'évolution diachronique du lexique qui vient ajouter une difficulté, surtout lorsqu'il s'agit de travailler sur des textes dont le lexique est fortement éloigné de celui des élèves. Cette question du genre et du texte doit être posée, elle ne peut ici trouver de réponse, elle mériterait à elle seule un travail de recherche plus approfondi qui n'est pas le nôtre présentement.

Le contexte textuel s'entend donc pour nous à l'échelle du texte, sans faire référence ni à la situation de communication externe au texte (le contexte pédagogique) ni à l'environnement étroit d'une unité linguistique (le cotexte). Le sens peut ainsi être déterminé par des indices qui se situent plus loin dans le texte, et, de la sorte, les environnements linguistiques étroit et large interagissent. Ce contexte textuel se rapporte par exemple au rôle déterminant des isotopies et de l'inférence dans le processus de compréhension. Quand l'enseignant travaille un texte littéraire, il ne peut éviter de prendre en compte ce contexte textuel qui est nécessaire pour une désambiguïsation de l'unité linguistique. Le contexte textuel permet donc d'accéder au sens des unités qui composent le texte, il est mobilisé dès que les lecteurs construisent une image mentale de la situation. À ce propos, dans le traitement didactique du contexte pour favoriser la compréhension en lecture, Giasson (2004) distingue quatre types de contextes permettant ou non de désambiguïser le sens d'une unité lexicale : « 1) le contexte explicite, qui indique clairement le sens du mot nouveau ; 2) le contexte général, qui permet d'attribuer un sens global au mot ; 3) le contexte vague, qui ne donne aucune indication sur la signification du mot ; 4) le contexte trompeur, qui oriente le lecteur vers une fausse conception du mot » (Giasson, 2004 : 230-231). Un contexte pédagogique éclairant permet alors de favoriser la mobilisation conjointe du contexte et du cotexte, grâce à des choix judicieux et à une démarche appropriée adoptée par l'enseignant.

Ces plans sont ainsi tous trois prépondérants dans l'accès au sens des unités lexicales pour favoriser chez les élèves une compréhension et une mobilisation du lexique efficaces. Ainsi, dans une autre expérimentation en classe de 6^e autour de l'*Odyssee*, pour comprendre à qui l'expression « la déesse » fait référence (deux personnages féminins sont alors impliqués dans l'extrait étudié), les élèves sont obligés d'aller voir plus loin dans le texte pour savoir quel est le personnage impliqué, car ni le contexte pédagogique, ni le cotexte (entendu au sens d'« environnement étroit » comme nous allons le voir) ne leur donnent suffisamment d'éléments pour une désambiguïsation de cette unité lexicale¹³. Dans cette expérimentation relative à l'*Odyssee*, les élèves ne disposaient que de morceaux de texte qu'ils devaient résumer, la mise en commun des résumés permettant ensuite la construction du sens général du texte. Il leur manquait donc le contexte textuel pour accéder au sens de l'expression « la déesse ». Ce n'est

¹³ Voir par exemple sur ce point Sardier, 2012.

qu'au moment où le texte a été reconstitué qu'ils ont pu comprendre à quel personnage référait l'expression et utiliser alors judicieusement le cotexte pour valider leur interprétation. C'est alors le contexte pédagogique, notamment les choix effectués en amont dans la façon de présenter le texte, qui permet de montrer aux élèves que le contexte du texte et le cotexte sont tous deux à convoquer pour donner un sens pertinent au terme « la déesse ».

L'environnement textuel, perçu au-delà de la phrase, constitue ce que nous nommons le « contexte textuel ». Nous différencions ce contexte textuel du cotexte pour des raisons d'échelle, de proximité, bien qu'ils collaborent ensemble à la construction du sens.

2.3. Un contexte linguistique restreint à la phrase : le cotexte

Les définitions du cotexte évoquent une relation de proximité plus ou moins forte entre les éléments linguistiques concernés ; elles se situent en général au niveau du macrocontexte, c'est-à-dire au niveau des relations interlexicales. Ainsi, en 1997, Guimier rappelle le problème de la délimitation du cotexte : « le calcul du sens d'une unité donnée peut-il se faire par recours à son environnement linguistique immédiat, intraphrastique, ou le cotexte nécessaire peut-il être transphrastique ? Peut-on d'ailleurs dissocier nettement cotexte (linguistique) et contexte (situationnel) ? » (Guimier, 1997 : 7). Nous l'avons déjà remarqué, les délimitations du cotexte, comme celles du contexte restent ainsi mouvantes. La question est de savoir si le cotexte désigne l'entour intraphrastique ou s'il peut être étendu à l'environnement transphrastique.

Nous pouvons apporter quelques éléments de réponse en admettant que le cotexte correspond à « l'environnement proprement verbal » (Maingueneau, [1996] 2009 : 41) ou plutôt qu'il constitue le « voisinage local » (Costa, 2006 : 80) d'une unité linguistique, ce qui le distingue du contexte non linguistique et du contexte textuel. Deux perspectives se distinguent, l'une optant pour une conception étendue du cotexte perçu comme l'ensemble du contexte linguistique, l'autre pour une conception plus étroite dans laquelle le cotexte est constitué de l'environnement proche, souvent intraphrastique, d'une unité linguistique.

Dans notre perspective liée à la structuration du cotexte des unités linguistiques et à

l'appropriation lexicale, nous nous situons davantage dans une conception restreinte du cotexte ; la conception élargie pouvant correspondre à ce que nous nommons le contexte textuel. Le cotexte désigne donc pour nous l'environnement linguistique proche d'une unité lexicale, interne à la phrase. La définition du cotexte est dans ce cas restrictive et fortement distributionnelle ; elle concerne l'entour linguistique restreint à l'échelle de la phrase. Tel que nous le définissons, le cotexte se présente ainsi comme une cooccurrence¹⁴ non marginale et non fortuite, justifiée par des affinités syntagmatiques et sémantiques. Nous touchons ici au rôle de la dimension phrastique dans la constitution des structures du lexique.

Ce cotexte va présenter lui aussi une fonction importante dans le calcul du sens, il sera l'un des éléments prépondérants pouvant permettre la désambiguïsation. Ainsi, « le cotexte, c'est-à-dire les mots situés dans la proximité immédiate d'un terme, forme un champ conceptuel qui permet d'établir correctement le sens des mots et de construire une impression référentielle » (Alexandru et Gaudin, 2006 : 60). Le cotexte participe donc à la réalisation de ce « champ conceptuel », ce sera l'un des facteurs de l'appropriation lexicale ; il est constitué des unités contigües à l'unité cible.

Mais le cotexte n'est pas opérationnel uniquement pour la représentation référentielle qu'il peut permettre ; il peut aussi déterminer le sens d'une unité en en déterminant la construction. En effet, les relations de combinaison entre unités contigües peuvent être décisives pour attribuer un sens à telle unité linguistique. Ainsi, pour reprendre un exemple tiré du corpus que nous travaillons en classe, le sens d'*épreuve* peut varier selon que l'unité linguistique *épreuve* est associée à *d'endurance*, ou à *rude* par exemple, ou bien à la forme verbale *mettre à* que l'on peut considérer comme un verbe support dans des constructions du type *mettre à l'épreuve, mettre à l'index...* Une *épreuve d'endurance* réfère à un exercice physique, alors qu'une *rude épreuve* réfère plutôt à une étape de la vie, à une épreuve morale. L'adjectif associé à *épreuve*, ainsi que sa place, vont par là impliquer des variations de sens. Par ailleurs, dans le cas d'une combinaison multiple, telle une *rude épreuve d'endurance*, c'est le cotexte de

¹⁴ Mayaffre (2008) revient sur la définition de la cooccurrence qu'il présente comme la présence récurrente et simultanée de termes dans un même contexte linguistique. Cette cooccurrence peut ainsi être constatée, mais elle demeure plus « marginale et fortuite » que la corrélation (2008 : 93). Cependant, dans la mesure où « deux corrélatifs seraient deux cooccurrents qui ont une relation de sens » (2008 : 93), « nous passons [...] imperceptiblement du *constat* de co-présence (la cooccurrence) à la *signification* linguistique de cette relation (le corrélat) » (2008 : 93), si bien que cooccurrence statistique et corrélatifs sémantiques peuvent finir par se confondre, notamment dans le domaine de l'Analyse de Données Textuelles étudié par Mayaffre. Le cotexte, tel que nous le définissons, emprunte à ces diverses catégories de combinaisons linguistiques.

droite qui influencera prioritairement le calcul du sens dans un mouvement dynamique reliant *épreuve* à son cotexte de droite et de gauche. Ces variations liées aux associations syntagmatiques entre unités montrent qu'il est important de proposer aux élèves des situations dans lesquelles ils peuvent recourir eux-mêmes au cotexte, puisqu'il est une des clefs d'accès au sens des unités lexicales. Ces combinaisons participent à la représentation du « champ conceptuel » mentionné par Alexandru et Gaudin, parce qu'elles constituent et ciblent, tout à la fois, une des acceptions particulières de l'unité considérée ; elles sont déterminantes dans l'actualisation et l'interprétation de l'unité linguistique. C'est pourquoi il semble nécessaire de proposer une structuration de ces relations constitutives du cotexte, afin de favoriser la spécification sémantique (qui participe de l'appropriation lexicale) dans l'enseignement et l'apprentissage du lexique.

2.4. Synthèse de notre approche du terme « contexte »

Le contexte textuel, associé au cotexte, permet la constitution de réseaux de sens qui sont déterminants dans l'appropriation du lexique. Ces réseaux se constituent et agissent à l'échelle du texte et à l'échelle de la phrase. Mais, nous remarquons cependant que le contexte ne représente que l'« un des paramètres [...] qui permet de filtrer le sens » (Dubos, 1996 : 162-163). Au cotexte viendront en effet s'ajouter les autres structures du lexique, telles la valeur sémantico-référentielle des unités lexicales, la morphologie, qui interagiront aussi pour permettre l'accès au sens.

Dans notre perspective didactique, nous pouvons finalement synthétiser notre approche des contextes comme suit :

	<i>Acceptions pour des propositions en didactique du lexique</i>
<i>Contexte non linguistique</i>	- contexte pédagogique - contexte encyclopédique
<i>Contexte linguistique</i>	- contexte textuel - cotexte

Tableau 5 Synthèse des acceptions des contextes pour des propositions en didactique du lexique

Ce tableau présente les acceptions du terme « contexte » que nous adoptons dans le cadre de cette recherche. Nous notons cependant que, s'il est intéressant du point de vue pédagogique de différencier ces différents niveaux, « tous les niveaux sont interdépendants » (Durieux, 2006 : 126). Le contexte textuel et le cotexte agissent en effet souvent en interaction, comme nous l'avons mentionné plus haut.

Nous voyons donc que le terme de « contexte » se voit attribuer différentes acceptions, suivant le point de vue selon lequel le linguiste se place, tout en notant que les contextes linguistique et non linguistique se retrouvent dans la plupart des propositions des chercheurs. Nous avons, pour notre part, distingué un contexte pédagogique, un contexte encyclopédique, un contexte textuel et un cotexte. Après avoir ainsi appréhendé les différents types de contextes que nous prenons en compte, nous pouvons maintenant nous attacher à structurer le cotexte des unités lexicales, afin de l'intégrer à une didactique du lexique considérant simultanément les structures sémantiques, morphologiques, et syntagmatiques constitutives du système lexical. Nous proposons donc à présent une possible structuration du cotexte des unités lexicales.

3. Proposition de structuration du cotexte

3.1. L'influence du cotexte sur la variation sémantique

À partir des recherches effectuées par Victorri et Fuchs, De Vogüé et Paillard (1997) envisagent une structuration concernant la variation cotextuelle de *suivre*. Nous prendrons appui sur cet article pour proposer une structuration du cotexte qui nous semble pouvoir être opératoire en didactique du lexique.

Les deux auteurs remarquent que la variation d'une unité lexicale en fonction de son contexte « a suscité deux types d'approche » (De Vogüé et Paillard, 1997 : 42). L'une attribue à l'unité linguistique une sorte de noyau commun à toutes les valeurs de l'unité qui seront ensuite morcelées par « la diversité de ses cotextualisations. [...] L'unité se voit associer un nombre n de valeurs (plus ou moins ressemblantes), par

rapport auxquelles le cotexte va jouer le rôle de filtre, tout le problème étant de déterminer les traits pertinents dans le cotexte pour la sélection de telle ou telle valeur ». L'autre approche restitue « une invariance par delà les variations en neutralisant le rôle du cotexte [...]. L'unité lexicale est alors un opérateur et le cotexte l'opérande. Dans ce cas, la valeur contextuelle de l'unité est variable et la « valeur propre (l'opérateur à partir duquel la valeur en contexte se calcule) [...] est stable ». Les auteurs remarquent que, dans ces deux cas, les valeurs ne sont pas soumises à variation ; le cotexte entraîne une sélection d'une valeur, mais il ne la fait pas varier.

Pour notre part, notre propos ne portant pas exclusivement sur la variation lexicale, nous constatons simplement que ces deux approches révèlent surtout une imbrication étroite entre une valeur de base et les variations entraînées par le cotexte. Le cotexte et la sélection, ou spécification, du sens sont alors dépendants les uns des autres. D'ailleurs De Vogüé et Paillard en viennent aussi là en affirmant que « c'est en définitive à une interaction plutôt qu'à un simple conditionnement que l'on a à faire » (De Vogüé et Paillard, 1997 : 42) .

Dans ces conditions, l'unité lexicale intègre dans sa définition « la partie du cotexte qui peut affecter sa valeur et qu'[elle]-même peut affecter ». Les auteurs insistent sur cette imbrication étroite en rajoutant que c'est la « valeur propre qui varie et non [...] le résultat de son application au cotexte ». Dans son article concernant la compétence lexicale dont nous reparlerons, Grossmann revient d'ailleurs sur cet aspect en disant que « lorsque nous utilisons une unité lexicale quelconque, cette unité ne fournit pas un sens ou des sens complet(s) ; elle fournit simplement une forme incomplète (« forme schématique »), qui ne fait qu'orienter l'interprétation : elle donne des instructions et fournit des cadres qui requièrent le contexte pour spécifier le sens » (Grossmann, 2005 : 122-123).

De Vogüé et Paillard rajoutent que « les unités sont intrinsèquement déformables », le cotexte et les variations sont alors « intégrés dans l'identité lexicale ». Il faut donc que l'unité intègre « tous ces cotextes, dans leur diversité » (De Vogüé & Paillard, 1997 : 44). Une définition des unités lexicales ne prendrait ainsi pas en compte en premier lieu leurs sens, puis en second lieu leur cotexte, mais proposerait une interaction entre le cotexte et les variations de sens qu'il induit. Cette influence de la relation syntagmatique sur la description de l'unité lexicale se rapproche des choix opérés dans la LEC et son dictionnaire, le DEC, qui définit les lexies en fonction des

combinaisons possibles. Mais De Vogüé et Paillard mettent davantage l'accent sur la nature lexicale ou grammaticale des éléments responsables des variations. C'est ainsi que la structuration du cotexte peut permettre de construire le champ sémantique d'une unité lexicale et en favoriser ainsi l'appropriation.

À partir de leur étude concernant *suivre*, De Vogüé et Paillard (1997 : 44) répertorient

« trois plans de la variation :

- la valeur de l'unité lexicale peut varier en fonction du matériel lexical avec lequel elle est construite. Ainsi *suivre* n'aura pas la même valeur dans *suivre la rivière* et dans *suivre la mode*. On parlera ici de variation lexicale ;
- elle peut aussi varier en fonction de la construction dans laquelle l'unité lexicale s'inscrit. Ainsi *passer à* n'a pas la même valeur que *passer pour*. On parlera ici de variation syntaxique [...] ;
- elle peut varier indépendamment du cotexte immédiat. On observe ainsi des variations à cotexte constant. »

Concernant le troisième plan, les auteurs prennent l'exemple de *Pierre suit Paul* dans lequel le verbe *suivre* pourra prendre différents sens : *Pierre va avec Paul*, *Pierre vient après Paul*.

Ces trois plans peuvent constituer une première base afin de parvenir à une structuration du cotexte des unités linguistiques à des fins didactiques.

Le premier plan évoqué par De Vogüé et Paillard peut constituer en tant que tel une des structures du cotexte. Le cotexte lexical sera alors influent lorsque l'unité changera de sens en fonction d'une autre unité qu'on lui associera. Il s'agit donc ici de combinaison entre unités qui participeront à la sélection du sens, il est possible de reprendre la terminologie adoptée par De Vogüé et Paillard de cotexte lexical. Ce cotexte lexical est donc lié aux unités linguistiques qui sont directement associées à l'unité cible, tels des adjectifs ou des noms comme nous le montre l'exemple de De Vogüé et Paillard et comme nous le verrons dans l'analyse des unités de notre corpus. Par ailleurs, comme nous l'avons remarqué précédemment dans notre première partie, certaines associations sont plus typiques que de d'autres ; ainsi le café est *torréfié* et les marrons sont *grillés*, ce sont des cooccurrences lexicales restreintes. Cet aspect lié à la typicité des associations cotextuelles possibles renforce le fait que l'étude du

cotexte participe de la construction de la compétence lexicale dans la mesure où la sélection de certaines unités (*torréfier* ou *griller*) est déterminée par l'autre unité constitutive de la combinaison lexicale. Il est donc nécessaire aux interlocuteurs 1) de connaître les éléments constitutifs du cotexte et 2) de connaître la typicité de certaines combinaisons. Collocations et cooccurrences lexicales restreintes sont ainsi à considérer dans notre approche du cotexte, elles en constituent des formes particulières, plus ou moins figées. La structuration du cotexte peut permettre d'organiser les connaissances nécessaires à la compréhension des variations sémantiques liées aux combinaisons lexicales ; c'est pourquoi elle paraît importante dans l'enseignement-apprentissage du lexique. Elle peut permettre de prendre en compte cette typicalité de certaines associations cotextuelles dans l'analyse sémantique effectuée avec les élèves.

Le deuxième plan présenté par De Vogüé et Paillard attache davantage la variation de sens à la construction grammaticale liée à l'unité lexicale. L'exemple qui est pris traite en effet de la construction prépositionnelle du verbe *passer*. Comme nous l'avons noté dans notre deuxième chapitre, les programmes de l'école primaire (MEN, 2008) recommandent d'ailleurs de travailler ce type de variation en prenant l'exemple de *jouer, jouer de, sur, à*. De Vogüé et Paillard remarquent également que, dans ce type de variation cotextuelle, entre aussi la construction morphologique de l'unité lexicale, par exemple le choix du préfixe que l'on attribuera à un verbe. On ne pourra pas dire par exemple **déssuivre* ni **pourtenir* du fait de règles de construction liées au sens des préfixes. Dans ce cas, ce type de cotexte n'est pas à proprement parler syntaxique, il est davantage relatif aux règles de construction interne aux unités linguistiques, y compris dans des exemples du type *passer pour* ou *passer à*. Si l'on considère que chacun de ces deux exemples constitue bien une unité lexicale à part entière, c'est bien de leur construction interne qu'il s'agit. Nous retrouvons ici les structures morphologiques du lexique ; elles agissent tant au niveau interne du lexème (*repasser, dépasser...*) qu'au niveau des associations possibles (*passer pour, passer de,...*). C'est pourquoi il nous semble plus exact d'attribuer à ce type de cotexte l'adjectif constructionnel. Cette deuxième forme du cotexte peut donc s'appeler le cotexte constructionnel. Par ailleurs, lors de l'analyse de notre corpus, nous avons remarqué que ce type de cotexte est également lié au degré de figement qui peut apparaître dans les constructions dans lesquelles est employée l'unité cible. Ainsi, comme nous le

verrons en deuxième partie dans l'analyse du corpus des unités linguistiques à partir desquelles nous avons travaillé, l'expression *mettre à l'épreuve* peut entrer dans ce type de cotexte. Les constructions verbales figées ou semi-figées sont alors concernées par ce cotexte, via le verbe support. C'est pourquoi nous sommes amenée à considérer, dans notre perspective didactique, la nature grammaticale des éléments constitutifs du cotexte de l'unité lexicale.

Dans le troisième plan présenté par De Vogüé et Paillard, la variation de sens n'est pas liée au cotexte de l'unité lexicale, mais au contexte. Dans ce cas, la variation à cotexte constant est nommée « variation interne » par De Vogüé et Paillard (1997 : 44-45) qui remarquent qu'elle s'effectue en quelque sorte à l'intérieur d'un même cotexte. Mais les auteurs notent eux-mêmes que cette appellation n'est pas tout à fait satisfaisante. En effet, cette variation ne semble pas forcément interne au cotexte, mais au contraire externe, et comme liée à un contexte plus large, même si elle apparaît à cotexte constant. Il est possible de rapprocher cette situation des cas où le cotexte est opaque, c'est-à-dire où il n'est pas suffisant pour opérer un calcul du sens. Dans ces cas-là, « une expression qui a des sens nettement disjoints, difficiles à dériver à partir d'un sens de base, [figure] dans un champ d'interaction qui n'apporte pas de secours supplémentaire » (Grossmann, 2005 : 128). L'unité s'inscrit alors dans une structure cotextuelle qui n'est pas suffisante. Il s'agit d'une variation qui a lieu malgré l'influence des cotextes mentionnés par De Vogüé et Paillard. Cette variation ne constitue pas réellement un troisième plan et il n'est pas possible de dire qu'il s'agit d'une autre structure. Il s'agit d'un cas où le cotexte lexical ou constructionnel ne suffit pas, le recours au contexte textuel est alors nécessaire pour déclencher la sélection d'un sens pertinent de l'unité linguistique. Ainsi lorsque le cotexte n'est pas suffisant, c'est le contexte textuel qui pourra intervenir pour permettre l'interprétation. Qu'il y ait ou non un glissement par rapport au sens de base, le récepteur peut avoir besoin du contexte textuel pour éclairer le sens. Dans notre perspective didactique, il faut prendre en compte ce cas où il est nécessaire de considérer la situation d'énonciation propre au texte, où le récepteur a besoin d'aller voir plus loin dans le texte, de réserver son interprétation de l'unité lexicale pour plus tard, en fonction du contexte textuel ; cette mise en réserve de l'interprétation du sens, comme nous le verrons, appartient d'ailleurs à la compétence lexicale. Pour accéder au sens, il est alors possible de recourir au contexte textuel conjointement au cotexte dans ses différentes formes.

3.2. L'influence de la grammaire sur la structuration du cotexte

Compte tenu des analyses qui précèdent concernant la structure du cotexte, nous pouvons donc avancer que le cotexte d'une unité lexicale peut se structurer en fonction de son cotexte lexical et en fonction de son cotexte constructionnel.

Nous nous proposons de transférer à un corpus de noms, ce que De Vogüé et Paillard avaient attribué à un corpus de verbes. Mais nous remarquons alors qu'autour du nom gravitent essentiellement d'autres noms ou des adjectifs, ainsi que des verbes dans des structures souvent semi-figées. Par exemple, dans le corpus que nous analyserons plus loin à la lumière de ces remarques, le nom *épreuve*, comme nous l'avons signalé plus haut, peut être mis en relation par le cotexte nominal ou adjectival avec des mots tels *d'endurance*, ou *physique*, voire *difficile...*, et le cotexte permet en effet la spécification du terme. *Épreuve* peut également entrer dans des associations liées au cotexte verbal avec des combinaisons du type *subir, endurer, mettre à...* ; dans ces cas-là, le cotexte verbal permet également de spécifier le sens du terme en orientant notamment la structure actancielle proposée via le prédicat.

Nous pensons alors que, d'un point de vue didactique, ce recours aux catégories grammaticales pour nommer les deux axes de structuration du cotexte peut permettre d'organiser le fonctionnement cotextuel de façon à rendre cette structuration plus accessible pour les élèves dans la mesure où elle se réfère à des concepts qui leur sont connus, contrairement à celui de « cotexte constructionnel » qui peut paraître abscons. Cette distinction entre cotexte nominal ou adjectival d'un côté et cotexte verbal de l'autre, permet également de structurer le cotexte de l'unité lexicale en y intégrant certaines expressions semi-figées. Les unités associées à l'unité cible par la relation cotextuelle peuvent ainsi être adjectif ou nom d'une part et verbe d'autre part. En effet, si le cotexte lexical permet des associations diverses avec des noms ou des adjectifs, le cotexte constructionnel est plus fréquemment lié à des constructions verbales, souvent préconstruites. Dans une perspective didactique, cette structuration du cotexte entre cotexte lexical adjectival et nominal d'une part, et cotexte constructionnel verbal d'autre part, peut ainsi nous permettre d'aborder des difficultés liées au degré de figement de certaines associations lexicales.

Néanmoins, cette structuration présente des limites. Nous verrons effectivement que certaines expressions figées ne peuvent pourtant recevoir de traitement lié à la structuration cotextuelle et doivent être mémorisées comme telles, par exemple l'association à *toute épreuve*, difficilement décomposable avec les élèves. La fréquence de ces expressions, ainsi que leur caractère préconstruit, impliquent de les analyser comme des unités lexicales. Le locuteur peut les employer de manière automatique sans se soucier de l'arrangement de leurs composants comme le rappellent Legallois et François (2006) dans leur article traitant des grammaires de construction. Mais l'emploi de telles expressions est également dépendant de la syntaxe dans laquelle elles s'insèrent. Le rapport entre construction et phraséologie semble alors indéniable, car « le caractère non prédictible, conventionnel, est ici tout à fait fondamental » (Legallois & François, 2006 : 16-17). Ainsi, les expressions du type à *toute épreuve*, mentionnée comme étant une locution à tournure adjectivale par le Trésor de la Langue Française, peuvent être aussi répertoriées comme des « constructions lexicales » (Mathieu, 2003 : 43), ou des « phrasèmes » (Mel'čuk, 1995 : 46-47). En l'occurrence, à *toute épreuve* serait considéré comme un « quasi-phrasème » dans la mesure où le signifié de l'expression inclut « les signifiés des deux constituants et un surplus imprévisible » (Mel'čuk, Clas, Polguère, 1995 : 46-47). En effet, le signifié de *toute* qui marque la totalité et celui d'*épreuve* au sens de *test*, *expérience* sont présents dans cette locution, mais s'y ajoute l'idée de résistance, qui peut être rendue par le verbe *résister*, cooccurrent fréquent de l'expression à *toute épreuve*. Grammaires de construction et phraséologie (prise en compte dans les travaux de lexicologie de la LEC) permettent ainsi de résoudre les difficultés d'analyse des expressions idiomatiques de la langue¹⁵. Par ailleurs, ces théories linguistiques nous donnent également des arguments en faveur d'un enseignement de ces expressions comme des unités lexicales à part entière, sans oublier pour autant leur motivation sémantique.

Sur la base des propositions de De Vogüé et Paillard, nous avons donc abordé dans cette troisième sous-partie la structuration du cotexte. Nous avons d'abord distingué un cotexte lexical et un cotexte constructionnel, que nous avons ensuite précisés en proposant une distinction qui nous semble plus opératoire en didactique entre le

¹⁵ Voir notamment sur ce point l'article de Mortchev-Bouveret M. (2006). « Étude comparative de la phraséologie dans six dictionnaires de langue française ». Häcki Buhofer, A. & Burger, H. (coord.). *Phraseology in Motion. Proceedings zu Europhras Basel*, pp.289-298.

cotexte nominal et adjectival d'une part et le cotexte verbal d'autre part. Nous avons ainsi identifié deux grandes catégories d'éléments pouvant permettre de structurer le cotexte : les noms et adjectifs d'un côté, les verbes de l'autre. Cette structuration devrait pouvoir permettre de dispenser un enseignement organisé de la dimension cotextuelle des unités étudiées en classe. Elle permet également de valoriser certaines associations très typiques telle *mettre à l'épreuve* que nous commenterons dans notre 2^e PARTIE, Chapitre 2. Nous avons aussi noté que certaines expressions idiomatiques sont à considérer comme des unités lexicales. Au terme de cette analyse du cotexte, nous pouvons dire que tout en considérant le contexte textuel, il est possible de s'appuyer sur une structuration du cotexte pour préciser le sens d'une unité lexicale. Nous distinguerons le cotexte adjectival et nominal, du cotexte verbal, tous deux en interaction avec le contexte textuel. Cette proposition de structuration du cotexte en fonction des catégories grammaticales ne prétend pas modéliser le fonctionnement sémantique des unités lexicales (ce que font les théories linguistiques susmentionnées), mais elle cherche à fournir un cadre permettant à l'enseignant d'organiser simplement le fonctionnement des combinaisons lexicales pour permettre aux élèves d'y recourir. L'objectif est de pouvoir proposer aux enseignants un canevas contribuant à la construction de connaissances et habiletés nécessaires au développement de la compétence lexicale (voir ci-dessous, Chapitre 4). Dans cette perspective, nous considérons également le contexte pédagogique qui détermine le choix des textes, des unités lexicales et de la démarche adoptée. L'importance du contexte plaçant l'élève dans une situation favorable aux apprentissages lexicaux est d'ailleurs mise en avant par les recherches en psychologie cognitive qui montrent que le calcul du sens peut être influencé entre autres par l'attention mise en œuvre au moment du calcul, par la mobilisation de ses connaissances et son intention¹⁶.

¹⁶ Voir par exemple les travaux de l'équipe de Dehaene au Collège de France : <http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2013-02-12-09h30.htm> (consulté le 20 février 2015).

Chapitre 4 Vers la construction de la compétence lexicale

Nous abordons ici dans un premier point les relations entre lexique et cognition. C'est sur cette base que nous proposerons ensuite une définition de la compétence lexicale. Cette définition sera établie également à partir de propositions qu'ont faites certains chercheurs didacticiens.

1. Les étapes de l'appropriation lexicale

1.1. Une proposition de définition de l'appropriation

La question de la compétence lexicale est éminemment liée à celle de l'appropriation du lexique et l'on ne peut parler de compétence lexicale sans parler d'appropriation. Le terme d'*appropriation* est de plus en plus utilisé en sciences humaines, mais il faut néanmoins s'entendre sur ce qu'il implique.

L'appropriation peut être perçue comme un phénomène mettant en relation interprétation et signification. Il peut y avoir appropriation dans la mesure où un individu, par un effort d'interprétation, relie le stimulus-mot à une signification (un prototype), puis à un ou des sens, et l'intègre à son propre lexique. Dans le cas du lexique, il faut ainsi que ce stimulus (une unité lexicale) soit mis en relation avec le lexique déjà disponible chez le sujet. Selon le Trésor de la Langue Française informatisé (désormais TLFi), s'approprier une chose, un objet, un mot est en effet le faire sien : « acte de l'esprit qui [...] fait siennes les connaissances qu'il acquiert ». L'appropriation lexicale est ainsi un phénomène par lequel une nouvelle unité du lexique peut être interprétée sémantiquement et formellement, comprise, puis rattachée progressivement (de manière syntagmatique et paradigmatic) aux unités déjà présentes. Ce phénomène est d'ordre cognitif, linguistique pour ce qui concerne la maîtrise de la langue, et temporel, comme nous allons le voir.

Pour construire la compétence lexicale, il s'agit alors de se demander à quelles conditions et selon quelle logique peut s'effectuer l'appropriation lexicale. De nombreux articles s'attachent à commenter, à étudier les relations entretenues entre la linguistique et les sciences cognitives. Ainsi Kleiber (1994) propose un article intitulé

« Contexte, interprétation et mémoire : approche standard vs approche cognitive », Victorri (2006) signe un article intitulé : « Langage et cognition : le malentendu cognitiviste », Fuchs (2008) revient aussi sur un écrit de Lazard (« La linguistique cognitive n'existe pas », 2007) dans un article qu'elle titre « Linguistique française et cognition ». Ces écrits sont révélateurs des difficultés à appréhender les aspects cognitifs de l'appropriation du lexique. Ils présentent différents partis pris qui ont prévalu en matière de sciences cognitives, et plus précisément en matière de « linguistique cognitive ». Afin de comprendre comment se construit la compétence lexicale, nous allons dans un premier temps revenir sur quelques éléments concernant l'acquisition et la mémorisation du lexique, avant de nous pencher plus précisément sur ces linguistiques dites « cognitives » pour ensuite proposer une approche de la compétence lexicale.

1.2. Le rôle de la mémoire dans l'appropriation lexicale

1.2.1. Mémorisation et interactions verbales

Concernant l'acquisition du lexique, nous avons remarqué (Sardier, 2010 ; Sardier & Grossmann, 2010) que différents facteurs déterminent l'appropriation, puis le réemploi lexical. Comme nous l'avons mentionné rapidement ci-dessus, l'acquisition du lexique « implique un processus d'intériorisation par lequel le sujet s'approprie les mots » (Calaque, 2000 : 29). Ce processus s'apparente à une *germination* (Chabanne, 2001) qui permet progressivement l'appropriation du lexique. Ainsi, « pour qu'il y ait appropriation, il faut que ce qui est donné à apprendre et à comprendre soit reçu, (re)construit, puis enfin intégré dans le lexique interne du sujet », Calaque rajoute que, d'un point de vue didactique, « le problème est de trouver un point d'ancrage permettant d'**intégrer les apports extérieurs au lexique interne des élèves** [...] » (Calaque, 2000 : 21-22).

L'individu doit procéder à une intégration du lexique nouveau à son lexique disponible et de cette sorte le lexique nouvellement rencontré vient s'agréger au lexique déjà présent. Didactiquement, la mise au jour du lexique disponible chez les élèves est ici très importante, car elle peut permettre de trouver ce « point d'ancrage » mentionné par Calaque. Ainsi, le lexique mental se constitue très progressivement,

dans la mémorisation de liens sémantiques inédits, il est mouvant, et non représenté comme un stock inerte, il est plutôt « le résultat, toujours évolutif, de processus créant des liens sémantiques nouveaux » (Sardier & Grossmann, 2010). Les recherches sur l'acquisition du lexique, bien que portant davantage sur une langue seconde, font état de cette nécessaire prise en compte de la mémorisation. Par exemple, Sökmen (1997) et Nation (2001) insistent sur l'ancrage au lexique disponible pour favoriser la production de réseaux sémantiques, sur la récurrence et l'exposition par intervalles irréguliers, et sur le réinvestissement et la manipulation pour augmenter la profondeur de traitement¹⁷. Ces recommandations entraînent des conséquences directes en didactique telle la nécessité de faire émerger le lexique disponible des élèves, la répétition des rencontres avec les unités lexicales à étudier, les réemplois demandés dans des exercices et dans des situations de lecture et d'écriture (voir notamment 2^e PARTIE, Chapitre 3, point 2).

Par ailleurs, ce lexique mental est éminemment subjectif, car il est lié à l'histoire (lexicale) de l'individu, c'est d'ailleurs une des difficultés dans l'enseignement. En effet, si l'on considère que le lexique nouvellement acquis s'agrège au lexique disponible, il est nécessaire de prendre en compte le fait que le lexique disponible varie d'un individu à l'autre, l'écart peut être très important dans certains cas et l'enseignant ne maîtrise pas ce lexique acquis hors l'école. Là se situe une variable difficilement maîtrisable dans l'enseignement. Néanmoins, il est sans doute possible de ne pas ignorer cette irrégularité du stock lexical d'un individu à l'autre, voire de la prendre en considération. Ainsi, dans la classe, le sens que chaque élève peut attribuer à telle unité lexicale est à faire émerger, à discuter, en fonction des références diverses des individus, pour aboutir à un consensus sur un sens de base admis par l'ensemble des élèves. C'est à partir de ce consensus que pourra commencer le travail d'étude des unités lexicales choisies par l'enseignant. Lors de ces discussions, les interactions verbales joueront un rôle important dans l'acquisition de ces nouvelles unités

¹⁷ Deux points nous paraissent ici intéressants pour engager une réflexion sur l'acquisition du lexique en langue première. L'un concerne la récurrence : « various studies create a range of 5 – 16 encounters with a word in order for a student to truly acquire it » (Sökmen, 1997 : 141). L'autre concerne les intervalles : « if the encounters with a word are arranged in increasingly longer intervals, e.g. at the end of the class session, then 24 hours later, and then later, there is a greater likelihood of long-term storage than if the word had been presented at regular intervals » (Sökmen, 1997 : 142). Ces deux points rejoignent d'ailleurs le principe de « répétition sans répétition » que nous développons dans notre deuxième partie.

linguistiques. Les élèves peuvent en effet y expliciter les stratégies qu'ils utilisent pour comprendre un mot, ils peuvent expliciter les diverses relations (linguistiques, référentielles...) sur lesquelles ils s'appuient.

En outre, les recherches sur l'acquisition du langage tendent également à mettre en avant l'effet structurant lié aux interactions verbales dans le processus langagier. Ainsi, dans une recherche à partir de systèmes artificiels, Oudeyer (2005) montre que, si l'interaction n'est pas nécessaire pour la réutilisation de phonème, elle entraîne cependant une synchronisation des robots utilisés « sur le même système de catégories sonores » (Oudeyer, 2005 : 14). Le chercheur montre par là que, si la production sonore n'est pas dépendante des interactions (ses robots produisent tous des phonèmes au début de son expérience), l'harmonisation entre les productions fait suite à une sorte de contamination non explicite issue des interactions, par « autoorganisation de la parole ». Ainsi « le partage des catégories phonémiques apparaît grâce au couplage entre la perception et la production entre les agents » (Oudeyer, 2005 : 15).

Cette recherche nous conforte dans l'idée que le fait de créer des conditions favorables aux interactions permettrait la constitution de récurrences pour aboutir à une base lexicale commune. Les interactions verbales participent ainsi du processus d'appropriation lexicale en favorisant la réflexion sur le système lexical et sur sa construction, ce qui pourrait permettre une meilleure mémorisation. Elles sont partie prenante du contexte pédagogique que nous avons défini en première partie (voir 1^{re} PARTIE, Chapitre 3, point 2).

1.2.2. Mémorisation et dimension sémantique

L'effet de répétition est déterminant dans la mémorisation de nouvelles unités lexicales. Bonin (2003) montre ainsi que la fréquence lexicale a des effets sur l'appropriation, il rappelle aussi l'importance de l'effet de répétition sur l'acquisition, puis sur la production de mots. C'est pourquoi les unités lexicales étudiées lors des séances consacrées au lexique sont sélectionnées notamment en fonction des textes littéraires lus en classe (voir 2^e PARTIE, Chapitre 1, point 2). Ainsi elles sont rencontrées non seulement durant les séances dédiées au lexique, mais aussi durant les séances de lecture. L'étude de Bonin rejoint d'ailleurs celle d'Oudeyer (2005) dans laquelle c'est aussi la répétition, dans les interactions, qui joue un rôle dans la

l'autoorganisation de la parole.

Bonin, dans son étude cognitive, relève également que les connexions sont nécessaires entre les différents niveaux de représentation linguistique pour mobiliser et proférer un mot. Il remarque qu'un patient était incapable, lorsque trois objets lui étaient présentés visuellement, d'en proposer deux à utiliser ensemble, alors que lorsque les noms de ces objets lui étaient soumis, il pouvait dire lesquels des deux pouvaient être utilisés ensemble. Ce patient ne pouvait ainsi pas avoir accès aux informations sémantiques quand l'objet n'était présenté que visuellement, cela ne lui était possible que lorsque l'information formelle lui était d'abord directement proposée. Bonin en conclut que « la mise en relation des informations structurales et sémantiques était affectée » (Bonin, 2003 : 48) pour cet individu, l'absence d'informations structurales explicites l'empêchant d'accéder aux informations sémantiques.

Cette expérience et son analyse montrent que, pour une bonne mobilisation du lexique, il est nécessaire que les différents types d'informations (sémantiques, structurales) soient mis en relation, d'où la nécessité de recourir dans l'enseignement-apprentissage du lexique à une démarche de type intégratif, c'est-à-dire une démarche intégrant les différentes structures du lexique. L'analyse que Bonin fait du problème du mot sur le bout de la langue (désormais MBL) peut aboutir à la même constatation didactique. En effet, il remarque que, dans le cas du MBL, les informations structurales (accès à la forme du mot) ne sont pas mobilisées, ce qui aboutit à une inaccessibilité ponctuelle et partielle aux représentations phonologiques. On voit bien par là que l'ensemble des structures constituant le lexique doivent être mobilisées simultanément pour une bonne appropriation et une bonne sélection des unités lexicales.

Mais les informations à mobiliser sont aussi, dans l'analyse de Bonin, d'ordre conceptuel. Le sens servirait ainsi de base à l'organisation du lexique mental, même si les formes phonologiques et orthographiques jouent également un rôle dans la mémorisation, il n'est que de constater combien les jeunes élèves peuvent jouer à comparer les sonorités de différents mots. Cette base sémantique nous permet de réaffirmer que les relations de sens peuvent en effet être perçues comme une clef de voute de l'enseignement-apprentissage du lexique, comme nous l'avons noté dans notre [Chapitre 2](#). D'ailleurs, la mémoire sémantique peut être considérée comme un système structuré de réseaux interconnectés. Cette conception connexionniste de la

mémoire sémantique comme un réseau systémique implique que les unités lexicales stockées en mémoire soient en correspondance les unes avec les autres. C'est pourquoi nous sélectionnons des unités lexicales qui entretiennent aussi des liens entre elles, comme nous allons le voir dans les analyses (voir 2^e PARTIE, Chapitre 1 et Chapitre 2).

1.2.3. Organisation possible de la mémoire sémantique

La mémoire sémantique, qui semble être un élément clef de la construction du lexique interne, peut ainsi s'envisager comme un réseau dans lequel les items ou nœuds sont en correspondance.

Deux grands courants s'opposent quant à l'organisation de cette mémoire sémantique qui est « au centre du débat entre une conception amodale unique de la mémoire sémantique et une mémoire sémantique multiple organisée en sous-systèmes (mémoire sémantique visuelle *versus* verbale) » (Hannequin, 1996 : 280). Cette mémoire sémantique « peut être conçue comme un système central vers lequel convergent les entrées d'informations (ex. images, objets, mots lus ou entendus, sons, objets palpés, etc.) et d'où sont issues les informations nécessaires à l'attribution du sens et au choix lexical ou de tout autre mode d'expression tel le dessin de mémoire [...] » (Hannequin, 1996 : 280). Dans ce système de stockage sont conservés différents types d'informations : phonologiques, et orthographiques, sémantiques, syntaxiques. Babin (2000 : 2) rappelle à ce propos que « le lexique mental correspond à l'ensemble des représentations formelles qui permettent de relier les entrées sensorielles d'une séquence de traits graphiques aux représentations phonologiques, sémantiques et conceptuelles en mémoire [...] ». Les connexions sont donc multiples au sein du système ; la notion même de système implique d'ailleurs que les éléments structurels appartenant au réseau soient mis en relation de manière cohérente les uns par rapport aux autres, et à l'intérieur d'un tout lui-même cohérent. Les informations formelles, sémantiques, syntaxiques sont ainsi en étroite interaction. L'organisation de ce système ne semble pas correspondre à celle d'un dictionnaire usuel où les mots sont classés par ordre alphabétique ; il semble que les mots soient « plutôt organisés selon des proximités orthographiques, des liens sémantiques (associatifs) ou encore selon la fréquence d'usage » (Babin, 2000 : 4). Babin montre par-là, que la fréquence, dont

nous reparlerons dans notre partie traitant de la sélection des unités lexicales de notre corpus (2^e PARTIE, chapitre 1, point 1) intervient également dans l'organisation de la mémoire sémantique puisqu'elle semble être aussi « une caractéristique structurelle du lexique mental » (Babin, 2000 : 122).

Par ailleurs, Hannequin remarque également que, dans le système sémantique, « le mot active des représentations canoniques (forme, couleur, etc.) et se réfère à des contenus très différents (structures visuelles, indices sensoriels, fonctions associations) » (Hannequin, 1996 : 283). Des effets de typicalité interviennent alors dans la construction de la mémoire sémantique, ce sont ces effets qui peuvent faire dire qu'une information du type « une autruche est un oiseau » est moins accessible qu'« un canari est un oiseau », à la suite des travaux de la sémantique du prototype de Rosch (1973) synthétisés par Kleiber (1990).

En outre, Gérard (2004) rappelle que le réseau mémoriel est caractérisé par des relations hiérarchisées entre les concepts : chaque nœud se voit associer des propriétés, puis se trouve lui-même relié à d'autres items. Par exemple la propriété *jaune* qui est attribuée au canari, est stockée avec l'item *canari* et elle est gardée en mémoire avec ce même item, alors que par exemple la propriété *il respire* ne sera pas forcément stockée avec *canari*, car sera moins typique. La propriété *il respire* ne sera donc pas stockée au même niveau que le nom *canari*. C'est pourquoi, selon Gérard, il est plus rapide de dire que le canari est jaune plutôt qu'il respire, parce que, dans la première assertion, les informations sont stockées au même niveau. Gérard prend, quant à lui, l'exemple du poisson auquel est attribuée la propriété *peut nager*, cette propriété est alors stockée avec l'item *poisson* et elle est gardée en mémoire avec ce même item. Selon Gérard, ces relations hiérarchisées stockées en mémoire peuvent être aussi schématisées comme suit dans ce qu'il appelle une « structure hypothétique de la mémoire sémantique » (Gérard, 2004 : 32) représentant l'organisation conceptuelle de la mémoire :

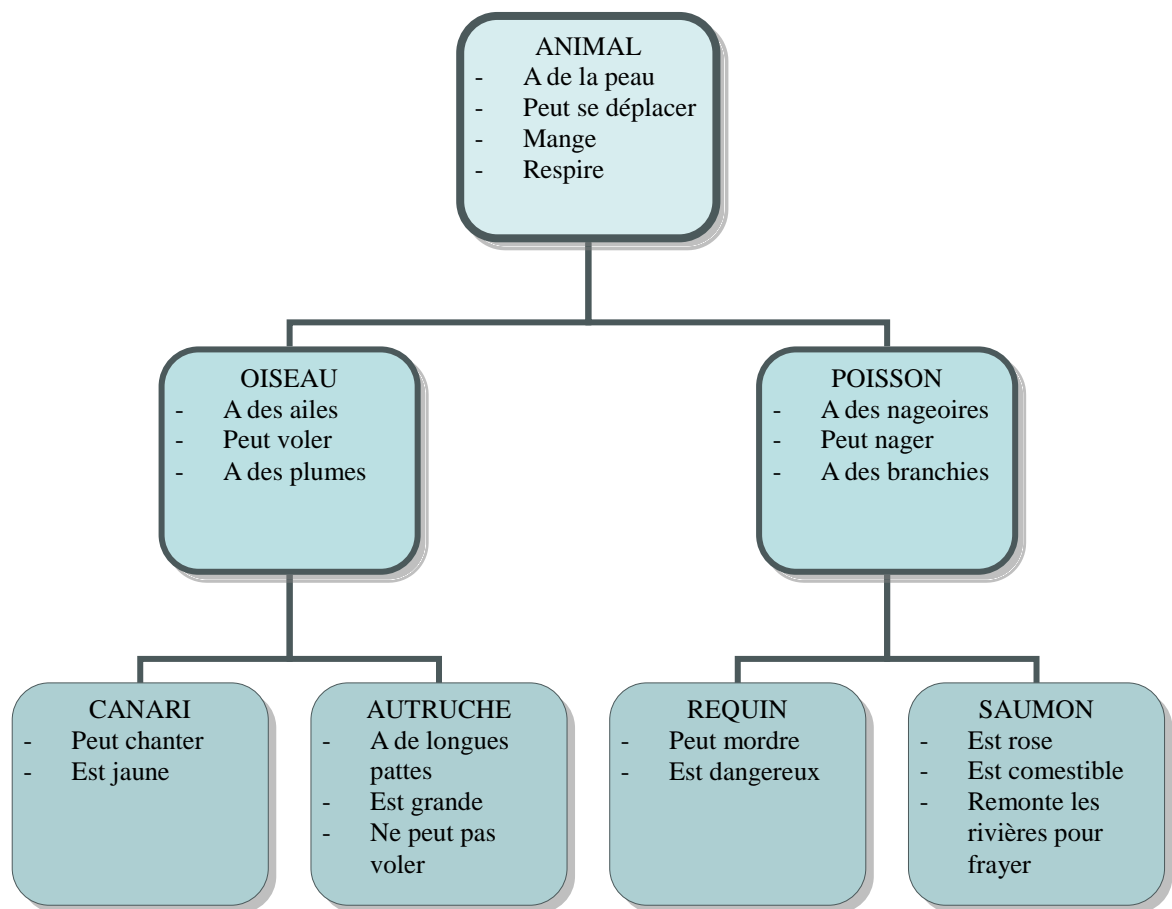


Figure 1 Selon Gérard (2004 : 32), possible structure de la mémoire sémantique

Il semble aussi que les catégories (catégories biologiques / catégories des objets manufacturés, par exemple) participent également aux connexions du système sémantique, ce qui correspond à « l'effet de spécificité catégorielle » (Hannequin, 1996 : 293) selon lequel « la notion même de catégorie serait inhérente aux types de représentations en mémoire » (Hannequin, 1996 : 291).

Par ailleurs, d'après Babin (2000), « le lexique interne permet la mise en relation de l'information sensorielle (le stimulus mots) et [de] la représentation lexicale » (Babin, 2000 : 5), sachant que la représentation lexicale est essentiellement (mais pas uniquement, comme nous l'avons vu) sémantique. C'est précisément cette « procédure de mise en relation [qui] constitue ce que l'on appelle communément l'accès au lexique » (Babin, 2000 : 6). Ainsi, si l'on considère également les éléments étudiés dans l'analyse du fonctionnement de la mémoire sémantique, il est possible de dire que l'accès lexical consiste à relier entre elles les informations sensorielles, bien entendu, mais aussi à les associer aux informations formelles, aux informations

distributionnelles et aux informations sémantiques et conceptuelles pour arriver au mot. Le processus d'accès lexical est ainsi un processus éminemment complexe et multimodulaire qui met en cause les différents éléments structurant le système du lexique.

Babin remarque également qu'il existe dans la recherche sur l'accès lexical, deux grands types de modèles. L'un est qualifié de recherche active ; le lexique mental se présenterait là comme une liste, dans laquelle « l'accès à un mot donné s'effectue par la recherche active de la localisation d'une forme lexicale adéquate parmi un ensemble d'entrées lexicales » (Babin, 2000 : 6). L'autre est qualifié de modèle à activation passive ; le lexique mental ne se présente pas là comme une liste, l'entrée lexicale est directement mise en relation avec les autres entrées, « ce type de modèle suppose donc que les informations sont extraites d'un stimulus et comparées aux informations stockées dans le lexique de façon simultanée » sans procédure active de recherche (Babin, 2000 : 7). À partir de ces deux modèles, Babin évoque d'autres perceptions qu'il qualifie de « mixtes » et qui incluent des éléments de chacun des deux modèles précédents. Ainsi, un modèle « incluant une étape de vérification, le modèle de Becker (Becker 1976 ; Becker et Killion 1977) » (Babin, 2000 : 14) se réfère à la recherche active par le fait qu'à partir du stimulus, un ensemble de candidats est activé par ordre de fréquence. Or, ce modèle intègre les effets liés au contexte. La présence d'un mot génère des candidats, mais « le contexte génère lui aussi un ensemble [...] de mots contextuellement probables » (Babin, 2000 : 14) lors d'une étape dite « de vérification ». Ce type de modèle privilégie l'interaction entre les différents niveaux concernés par l'accès lexical, à l'encontre des modèles que Babin qualifie « d'autonomes », tel celui de recherche active.

Les étapes de l'appropriation lexicale sont ainsi liées à une logique qui est plutôt d'ordre interactif et dynamique. Le dispositif didactique que nous proposons doit donc permettre de mettre en relation les différentes structures propres au lexique et à son fonctionnement afin de favoriser la construction de la compétence lexicale.

1.3. L'apport des linguistiques cognitives

Les linguistiques cognitives tentent de prendre en compte ces divers aspects cognitifs

de l'activité de langage. Victorri (2006) et Fuchs (2008) ont apporté des précisions quant au développement de cette linguistique en montrant comment le phénomène sémantique du calcul du sens d'une unité linguistique ne peut être dissocié d'une approche cognitive. Ils reviennent ainsi sur l'approche compositionnelle du sens selon laquelle le calcul du sens s'effectue en deux étapes. Un premier traitement de l'énoncé serait fait au niveau linguistique, puis un second traitement au niveau pragmatique. L'interprétation d'un énoncé se ferait alors de manière ascendante par assemblages. Dans cette perspective, il n'existe donc pas d'interaction entre les deux niveaux, ils sont successifs, c'est « l'hypothèse étapiste » (Victorri, 2006 : 3). À ces approches vont répondre des hypothèses plus interactionnistes selon le mot de Fuchs (2008). Dans ce cadre, « une place centrale est accordée à la sémantique, réputée informer la syntaxe et le lexique avec lesquels elle interagit » (Fuchs, 2008 : 3). Ces partis pris rejoignent les théories linguistiques que nous avons mentionnées dans notre première partie, mais la prise en compte d'aspects cognitifs dans le calcul du sens y est plus déterminante et permet de construire ainsi progressivement les composantes de la compétence lexicale. Fuchs rajoute d'ailleurs que « pour ces théories, le noyau dur de la langue ne réside pas dans la syntaxe mais dans les opérations de construction de la signification » (Fuchs, 2008 : 3). Ces théories se situent donc du côté de la sémantique. Mais ce qui nous intéresse est le fait qu'elles montrent la nécessaire interaction entre les différents domaines concernés par le lexique et son acquisition. La construction dynamique du sens développée par ces chercheurs met ainsi en avant les allers-retours permanents entre parties et tout, et, par là, entre sémantique, syntaxe et lexique. Le calcul du sens est alors perçu de manière constructiviste, plutôt qu'étapiste. Dans ce cadre, le contexte a tout sa place comme nous avons pu le remarquer précédemment (1.1.2.) et la subjectivité du sujet énonciateur / récepteur est également à considérer. Le sens attribué à une unité linguistique étant en effet lié aux connaissances de l'individu sur le monde qui l'entoure, il n'est donc pas dissociable d'une certaine subjectivité.

Nous avons vu dans cette première partie de notre chapitre 4 que la mémoire sémantique paraît hiérarchisée et que les concepts y semblent interconnectés. L'appropriation ne se réalise donc qu'à condition que cette logique soit prise en compte, ce qui permet la structuration du lexique interne du sujet. D'un point de vue didactique, le développement de la compétence lexicale implique donc, d'une part

d'analyser finement les structures qui sous-tendent le lexique pour, d'autre part, les mettre au jour dans des séances spécifiques et elles-mêmes structurées. Mais il faut pour cela s'entendre sur la notion de compétence lexicale.

2. Essai de définition de la compétence lexicale

À l'heure où plusieurs systèmes éducatifs francophones¹⁸ évoluent vers ce qui est appelé une approche par compétences qu'il est possible de retrouver dans divers textes officiels¹⁹, il nous paraît important, pour notre étude, de revenir sur le sens de ce terme.

2.1. La compétence : un concept linguistique

Le concept de compétence est un concept linguistique qui a trouvé des applications dans d'autres domaines. Une première définition de la compétence est d'ailleurs marquée par la linguistique. Ainsi, selon Chomsky, la compétence est « l'aptitude qu'ont les locuteurs d'une langue à produire et comprendre un nombre illimité de phrases qu'ils n'ont jamais rencontrées auparavant » (Maingueneau, 2009 : 27-28). La compétence correspond ainsi à la connaissance qu'un locuteur a de sa langue, elle appartient au potentiel du locuteur, à ce qui est réalisable. C'est la performance qui permettra ensuite à ce locuteur d'employer sa langue, d'exploiter sa compétence dans diverses situations énonciatives. La performance constitue ainsi le fait de réaliser un énoncé en actualisant sa compétence. Cette approche de la compétence est étroitement liée à la grammaire générative, le locuteur passant de la compétence à la performance grâce aux transformations nécessaires, notamment d'ordre syntaxique, générant ainsi des phrases et un discours.

À cette compétence étroitement liée à la grammaire s'ajoutent d'autres types de compétences, telle par exemple la compétence de communication pour s'adresser de manière pertinente à un interlocuteur dans une situation donnée. Par ailleurs, le

¹⁸ Programmes des écoles françaises, québécoises ; formation des enseignants en France, au Québec, au Maroc.

¹⁹ Par exemple pour l'école : *Le Socle commun de connaissances et de compétences* (MEN, 2006) en France, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2006) au Québec ; et pour la formation des enseignants : le *Référentiel de compétences* en France, *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* au Québec, le *Dispositif De Formation initiale des enseignants de français au collège* au Maroc.

passage du terme de *compétence* dans le domaine du travail et de la formation professionnelle a produit une évolution du sens du terme. Ce glissement de sens aboutit au fait que la compétence est alors plutôt entendue comme l'acquisition de savoir-faire, qui vont rendre l'individu efficace pour résoudre telle ou telle tâche, et non comme un potentiel inné de l'esprit humain. Bulea et Bronckart (2005) rappellent également que ce terme de *compétence* a largement été utilisé dans le domaine de l'entreprise pour se propager ensuite au milieu scolaire. Savoir-faire et processus métacognitifs se substituent alors aux connaissances et potentiel des apprenants. Les enseignants québécois ont pu d'ailleurs craindre une dérive utilitariste de ce terme²⁰. Le monde du travail, en se saisissant du terme a effectivement procédé « à un déplacement de certains de ses traits sémantiques, requis par la prééminence des problématiques d'activité ou d'agir qui caractérisent le terrain »²¹ (Bulea et Bronckart, 2005 : 199).

Le terme de *compétence* recouvre ainsi différentes acceptions suivant le domaine selon lequel on se place.

2.2. La compétence : l'hétérogénéité des définitions officielles

Les différents textes officiels qui se réfèrent à cette notion de compétence tentent de la définir, afin de considérer que le sens de ce terme est admis par tous.

Le programme de formation pour le primaire du gouvernement québécois explique ainsi que « le concept de compétence retenu dans le Programme de formation se définit comme suit : **un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources** » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (désormais MELS), 2006 : 4). Le premier terme de la définition du MELS est ainsi le « savoir-agir ». Le MELS précise d'ailleurs ultérieurement les notions de *savoir-agir*, de *mobilisation* et d'*utilisation* qui sous-tendent la définition. La définition proposée ici par le MELS met en avant le caractère d'efficacité (une « utilisation efficace ») lié à la compétence, ainsi que ses liens étroits avec les

²⁰ Voir par exemple le document intitulé *La réforme de l'enseignement primaire et secondaire : finalités et dérives* du Comité École et Société de la Fédération Nationale des Enseignantes et des Enseignants du Québec (FNEEQ) de décembre 2002.

²¹ Nous pensons pour notre part, que l'école constitue également un terrain et que la notion de *compétence* doit être adaptée à ce terrain et aux actions d'enseignement-apprentissage qui s'y déploient, tout en évitant de définir la compétence uniquement à partir de l'activité, comme nous allons le voir plus loin dans notre proposition de définition de la compétence lexicale.

problématiques d'activité et d'agir mentionnées ci-dessus au point 2.1., en mobilisant diverses ressources disponibles.

Le Ministère de l'Éducation Nationale français déclare quant à lui dans *Le socle commun de connaissances et de compétences* que « chaque grande compétence du socle commun est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie » (MEN, 2006 : 4). Le premier terme de la définition du MEN est ainsi la « combinaison de connaissances ». Le MEN met par là l'accent sur les connaissances qui sont ici déterminantes. La compétence sera alors liée à la capacité à les utiliser et à les mettre en relation.

Le MEN revient également sur la polysémie du terme dans le *Livret personnel de compétences* publié en 2010 en stipulant que :

« le terme de compétence est polysémique et peut prendre, selon les disciplines, des acceptions différentes. Afin de clarifier cette notion, on peut faire référence à des définitions des quelques auteurs :

- savoir identifier, mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé (Philippe MERIEU – 1989) ;
- la compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser (Guy le Boterf – 1994) ;
- une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées (Philippe Perrenoud – 1999) ;
- une compétence est un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations (Jacques Tardif – Canada) ;
- une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir faire, savoir être et savoir devenir qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets (Marc Romainville – Belgique).

De ces propositions, il est possible de dégager quelques points forts.

Une compétence consiste en la mobilisation d'un ensemble de ressources diversifiées internes (connaissances, capacités, habiletés) et externes (documents, outils, personnes) renvoyant à la complexité de la tâche et au caractère global et transversal de la compétence. Les compétences s'exercent dans des situations contextualisées mais diversifiées qui impliquent un processus d'adaptation (et non de reproduction de

mécanismes) et de transfert d'une situation à l'autre. [...].

Il est fondamental de garder une conception dynamique de la compétence avec un recentrage sur les processus d'apprentissage de l'élève, afin de mettre en synergie l'acquisition de connaissances, le développement de capacités (aptitudes ou habiletés) et l'adoption d'attitudes. [...] » (MEN, 2010 : 6).

Des notions importantes, sur lesquelles nous allons revenir, telles *mobilisation*, *transfert*, *conception dynamique* de la compétence sont abordées dans ce document. Notons cependant que la conception du ministère français s'attache particulièrement à lier à nouveau la compétence aux connaissances dans ce document.

Mais malgré ces efforts de clarification, et considérant cette diversité d'acceptions, on comprend la perplexité des enseignants face à la multitude d'approches du concept de *compétence*. Cette diversité induit une incompréhension et une méfiance compréhensible par rapport à la mise en œuvre d'une pédagogie expressément basée sur la compétence. Nous avons été nous-même confrontée à ces difficultés liées à la mouvance de ce concept de *compétence*²². Ces tentatives de précisions de ce que peut être une compétence sont révélatrices des difficultés liées à l'utilisation de ce concept. De fait, les enseignants sont souvent rétifs à cette approche par compétences, qui s'est transformée au début des années 2010 en une série d'évaluations²³ demandées par le ministère. À l'automne 2014, le ministère initie cependant une réflexion sur l'évaluation des élèves ; les acteurs de l'éducation se questionnent alors plus avant sur la place accordée aux compétences dans les outils d'évaluation. Leurs propositions et réactions sont mises en ligne par le ministère²⁴.

Concernant la didactique des langues, Bulea et Bronckart (2005) reviennent sur ce concept dans l'article final de leur ouvrage. Ils remarquent d'abord que les

²² Ainsi, lors d'un séminaire d'appui à la rénovation de la formation initiale des enseignants de français en collège au Maroc, il a été difficile de trouver un consensus avec les formateurs présents, quant à la signification du terme de « compétence » ; se dégageaient des sens différents selon l'axe subjectif par lequel était abordé ce mot. Les formateurs remarquent eux-mêmes qu'un document proposant des définitions serait utile en lien avec les programmes officiels. Cependant, nous pensons que même un document éclaircissant le sens de certains termes tels *compétence* ne permet pas forcément aux enseignants de s'approprier ce lexique s'il n'est pas lié à des pratiques de classe effectives ; c'est d'ailleurs un des écueils des définitions proposées par le *Livret de compétences* du MEN.

²³ Par exemple, les *Grilles des références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun* publiées par le MEN en janvier 2011 et disponibles sur le site <http://eduscol.education.fr>, qui servent à évaluer et valider les compétences en fin de collège.

²⁴ <http://www.conference-evaluation-des-eleves.education.gouv.fr/> (consulté le 1^{er} février 2015).

contributions réunies s'orientent soit vers une perception qui se veut positive d'un enseignement-apprentissage centré sur les compétences, soit vers une méfiance « à l'égard du flou qui caractérise les conditions d'emploi de la notion de compétence, dans les documents d'orientation officiels, dans les manuels et moyens d'enseignement, aussi bien que dans les pratiques formatives concrètes » (Bulea et Bronckart, 2005 : 194). Le concept de *compétence* est ainsi lié à des savoirs, savoir-faire, capacités, connaissances, aptitudes, comportements, etc.

À partir d'une liste de définitions recensées, Bulea et Bronckart notent que :

« [cette liste] suffit pour faire apparaître la diversité des niveaux fonctionnels auxquels on situe les compétences (comportements, connaissances déclaratives, savoir-faire, raisonnements, schèmes opératoires, actualisation des schèmes [...], etc.), pour faire apparaître leur caractère soit local (dépendant des tâches ou problèmes à traiter), soit global (intelligence pratique du sujet), leur caractère soit statique (ressources déjà là), soit procédural (aptitudes ne se manifestant que dans l'action » (Bulea et Bronckart, 2005 : 197).

Le concept de *compétence* est ainsi abordé selon une forte diversité de points de vue que reflètent d'ailleurs les documents officiels ci-dessus cités ; le MELS parle de « savoir-agir », le MEN parle plutôt de « connaissances fondamentales », « d'attitudes indispensables tout au long de la vie ». Perrenoud remarque d'ailleurs que « le mot se prête à de multiples usages et nul ne saurait prétendre en donner LA définition » (Perrenoud, 1995 : 21). Pourtant, il est nécessaire de proposer une « conception plus exigeante des compétences », comme le fait remarquer Perrenoud, après avoir noté qu'une compétence ne peut être assimilée ni à un objectif, ni à une performance (la compétence étant « une promesse de performance »), ni à un savoir-faire. Une compétence peut ainsi être décomposée en un ensemble d'éléments de sous-compétences, ou de capacités, selon la terminologie adoptée. Une compétence ne correspond cependant pas à la somme de ces capacités, mais à la production d'une interaction entre ces capacités ; Perrenoud emploie à ce propos le terme de « système » : « le tout est plus que la simple réunion des parties, parce que celles-ci forment un système » (Perrenoud, 1995 : 21), il existe ainsi une capacité à mettre en relation les éléments du système.

Dans ce cadre, il nous semble que les connaissances et leur mémorisation vont participer de la compétence, elles permettent de la construire et il n'existe ainsi pas

d'exclusion entre compétence et connaissances. Nous nous orientons donc vers une conception de la compétence qui s'appuie sur les notions de mobilisation et de transfert des connaissances. En outre, nous estimons qu'une définition de la compétence en matière didactique se doit d'être étroitement liée aux disciplines concernées et aux savoirs qui leur sont liés. Si nous voulons que les enseignants puissent se saisir de ce concept, il nous semble que ce n'est qu'à partir de ces considérations liées aux savoirs disciplinaires qu'il est ensuite envisageable d'aborder des pratiques professorales possibles.

2.3. La compétence lexicale : essai de définition

Concernant plus précisément la compétence lexicale, Tremblay établit une synthèse quant aux différentes définitions qu'elle recense en présentant « les différents types de connaissances à la base de la compétence lexicale ainsi que certaines habiletés mentionnées par les auteurs » (Tremblay, 2009 : 19) :

<p>CONNAISSANCES LEXICALES</p>	<p><i>Connaissance des entités lexicales</i> Nombre de « mots » possédés par un locuteur (Chapelle, 1998 ; Meara, 1996 ; Simard, 1994) Connaissance des cooccurrents d'une unité lexicale (Nisubire, 2003 ; Simard, 1994 ; Tréville, 2000) Connaissance du registre et des contextes d'utilisation (Chapelle, 1998 ; Nisubire, 2003 ; Simard, 1994 ; Tréville, 2000) Connaissances des formes orales et écrites (Nisubire, 2003 ; Tréville, 2000) Connaissance du sens (Nisubire, 2003 ; Tréville, 2000) Connaissance des morphèmes lexicaux (Chapelle, 1998) Connaissance de « mots » dérivés (Corbin, 1980) Connaissance référentielle (Marconi, 1997 ; Nisubire, 2003 ; Tréville, 2000)</p> <p><i>Connaissance du système lexical</i> Connaissance des règles mises en œuvre dans les procédés de dérivation morphologique (Corbin, 1980) Organisation et propriétés du lexique (Meara, 1996)</p>
<p>HABILETÉS LEXICALES</p>	<p>Mémoriser des unités lexicales (Simard, 1997) Tenir compte du contexte (Chapelle, 1998) Mettre en lien une unité lexicale avec le monde (Marconi, 1997) Produire des paraphrases (Marconi, 1997 ; Nisubire, 2003 ; Tréville, 2000) Effectuer une inférence sémantique (Marconi, 1997) Produire de nouvelles unités lexicales à partir de moyens morphologiques (Corbin, 1980)</p>

Tableau 6 Selon Tremblay (2009 : 19-20) « Tableau synthèse des caractéristiques de la compétence lexicale »

Ce tableau révèle le caractère proliférant et divers, selon les points de vue adoptés, d'une littérature tentant de définir la compétence lexicale. Il permet également de percevoir cette liste comme représentant les multiples éléments qui composent cette compétence, et qu'il s'agit pour le sujet de mettre en relation. Ainsi les habiletés, dont les processus métacognitifs, doivent nécessairement s'articuler aux connaissances lexicales.

2.3.1. Une question de connaissances, de mobilisation, d'interprétation

Dans un premier temps, la compétence lexicale pourrait s'entendre au niveau de la quantité des unités lexicales disponibles (connaissances) et de la capacité à les mobiliser (mobilisation) en situation énonciative (transfert).

Nous avons précédemment rappelé la nécessaire structuration du lexique, s'y ajoute donc la notion de quantité. Nous retrouvons le double objectif d'accroissement et de structuration mentionné par les Instructions Officielles. L'accroissement du lexique disponible accentue en effet la maîtrise d'une langue et participe de la compétence lexicale, mais cette quantité est à structurer. Nous pouvons donc dire que les premiers aspects généraux de la compétence lexicale sont liés à la quantité d'unités disponibles et à l'organisation mémorielle de ces unités.

Mais, si l'on se réfère au concept de *compétence* abordé ci-dessus, la mobilisation du lexique participe aussi de la compétence lexicale, ainsi seront liées connaissances (du lexique et de son organisation) et capacité (à transférer les connaissances et à mobiliser le lexique).

En matière lexicale, la difficulté réside ici dans les différents aspects liés à l'organisation du lexique, dont dépendent la mobilisation et le transfert comme nous l'avons vu ci-dessus (voir [Chapitre 4, point 1](#)). La structuration peut être formelle, ce qui transparaît en didactique par l'étude de la dérivation et de ce que les manuels nomment fréquemment « les familles de mots » comme nous l'avons vu. Elle peut être sémantique, ce qui se retrouve dans les manuels sous les chapitres souvent nommés « le sens des mots » ; la dérivation sémantique apparaît cependant fort peu dans les manuels scolaires, de même que les liens actanciels, ou l'argumentation interne au

lexique.

Grossmann, dans un article de 2005, revient sur ces caractéristiques complexes de la compétence lexicale liée à l'activité de lecture. Il en distingue trois versions différentes. La première version est qualifiée de « réaliste ». Elle « se fonde sur le fait que le locuteur / récepteur est capable lorsqu'il rencontre une unité lexicale, de lui faire correspondre une représentation, sous la forme d'images mentales, de scénarios ou de scripts et de les intégrer dans le modèle mental en cours d'élaboration » (Grossmann, 2005 : 119). Nous retrouvons dans cette version de la compétence lexicale l'idée d'une intégration des connaissances nouvelles à celles qui sont efficientes, intégration liée à l'appropriation, comme nous l'avons déjà remarqué. Mais cette version « réaliste » repose surtout sur une représentation d'un prototype de la part de l'individu, représentation principalement issue de l'expérience. Un problème se pose alors lorsque ce prototype n'est plus opératoire, tel le mot *opération* qui aurait comme prototype un décompte numérique et qui serait utilisé dans l'expression *opération chirurgicale*, créant ainsi une « instabilité intersubjective des "objets du monde" auxquels les locuteurs réfèrent » (Grossmann, 2005 : 119). La deuxième version de la compétence lexicale distinguée est liée à la stéréotypie. Dans cette version, la compétence lexicale serait plutôt affaire de « savoirs sociaux » développés à travers la notion de stéréotypes, comme nous l'avons remarqué dans notre [Chapitre 2, point 2.4.](#) à propos de la TS proposée par Anscombe. La compétence lexicale serait alors la capacité à employer des mots de manière pertinente suivant les contextes. La troisième version de la compétence lexicale est la version dite « constructiviste ». Dans cette version, le sens d'une unité lexicale reste sous-déterminé et le sujet doit le spécifier. Cette capacité à la désambiguïsation constitue ici un élément important de la compétence lexicale du lecteur / récepteur. Cette troisième version correspond aux théories développées par Victorri et Fuchs²⁵. Il est possible alors de résumer l'ensemble de ces versions :

« le lecteur / interprète s'appuie sur ses connaissances lexicales et ses représentations du monde pour peupler le monde textuel ; il est en mesure d'opérer des calculs, à partir d'une schématisation issue des informations sémantiques fournies par le lexique en contexte ; mais il sait aussi mobiliser les stéréotypes associés aux mots pour accéder à des représentations » (Grossmann, 2005 : 125).

Connaissances et mobilisation sont ainsi des éléments de cette définition transitoire,

²⁵ Voir notamment Fuchs, 1991 ; Victorri et Fuchs, 1996 ; Victorri, 1997.

mais d'autres capacités s'ajoutent pour tenter de cerner la notion de compétence lexicale.

Pour mobiliser judicieusement le lexique en situation de réception, il s'agit en effet de développer la capacité à réajuster l'interprétation lexicale. Ainsi, en fonction notamment des stéréotypes convoqués, un mot pourra se voir attribuer en premier lieu une interprétation erronée, qui pourra être révisée par la suite de la lecture ou de l'échange. C'est ce que Kleiber (1994) remarque en montrant que le recours au contexte est nécessaire pour lever les ambiguïtés ; il prend pour cela l'exemple d'une phrase extraite du journal *L'Alsace* : « une bonne partie du Finistère » où *bonne* n'appartient pas à la lexie *bonne partie*, comme on aurait tendance à le penser pour des raisons notamment de fréquence, mais fait référence à un célèbre personnage breton de bande dessinée. La compétence lexicale comprend donc aussi cette capacité à réviser, voire à réserver l'interprétation lexicale. Par ailleurs, nous avons dit, dans notre chapitre traitant de la question du contexte, que l'intersubjectivité pouvait intervenir dans la construction de la compétence lexicale. Le locuteur / récepteur doit ainsi mettre en œuvre sa capacité à traiter ces fluctuations du sens lexical qui sont afférentes à l'intersubjectivité en prenant en compte par exemple la situation de communication qui peut être déterminante dans l'interprétation du sens, comme cela peut être le cas pour l'unité *collaborateur*, comme nous l'avons remarqué précédemment dans notre troisième chapitre au point 1.2.

2.3.2. Une question de mémorisation

Dans un second temps, la compétence lexicale présente également une dimension mémorielle. En effet, c'est aussi par la mise en relation avec un lexique en mémoire, disponible et organisé, que le sujet peut interpréter une unité lexicale. Il s'agit donc d'acquérir, comme nous l'avons dit plus haut, des connaissances lexicales organisées qui serviront de ressources pour la construction de la compétence.

Cette dimension mémorielle se double d'une dimension combinatoire puisque les mots vont rarement seuls. C'est dans des combinaisons qu'ils sont rencontrés, voire stockés en mémoire et, dans ce cadre, structurer le cotexte peut permettre de préciser les relations sémantiques entre les diverses unités linguistiques. Ainsi, pour

s'approprier *épreuve*, comme nous l'avons mentionné dans nos chapitres 3 et 4 et comme nous le verrons dans nos deuxième et troisième parties, il est nécessaire d'en connaître le sens de base, mais il faut également comprendre, puis mobiliser les relations cotextuelles existantes entre *épreuve* et *subir* par exemple, ou entre *épreuve* et *surmonter*, voire entre *épreuve* et *difficile*, ou entre *épreuve* et la forme verbale *mettre à*. Nous verrons également que cette structuration du cotexte implique aussi de considérer l'argumentation interne au lexique.

Par ailleurs, cette dimension mémorielle de la compétence lexicale peut aussi concerner des connaissances encyclopédiques plus larges et nécessaires à l'interprétation d'une unité lexicale. Nous avons mentionné dans notre chapitre précédent le rôle de ce que Durieux (2006 : 126) nomme le « contexte cognitif ». Ce contexte cognitif rejoint les questions d'appropriation et de compétence lexicale. Il englobe en effet l'ensemble des connaissances que le locuteur / récepteur a mémorisées et qu'il pourra mobiliser pour s'approprier le lexique, y accéder, l'interpréter.

2.3.3. Proposition de définition de la compétence lexicale

À l'instar de Tremblay qui définit la compétence lexicale comme « un ensemble de connaissances (lexicales) et d'habiletés (lexicales) qui permettent d'utiliser efficacement le lexique de la langue (unités lexicales et autres entités lexicales) en situation de communication linguistique, que ce soit en production ou en réception, à l'oral ou à l'écrit » (Tremblay, 2009 : 121), nous dirons donc que la compétence lexicale est composée de connaissances et d'habiletés lexicales permettant de développer la capacité à acquérir et à mobiliser le lexique de manière pertinente, compte tenu de la situation d'énonciation.

Plus précisément, la compétence lexicale réunit la connaissance des unités lexicales d'une langue, sachant que ces connaissances seront de plusieurs ordres, à la capacité à les comprendre et à les utiliser. Nous pouvons donc préciser que la compétence lexicale est liée à une quantité d'unités lexicales connues (connaissances mémorisées), à la capacité à les mettre en relation (mémorisation structurée). Elle requiert la mobilisation de ces unités et le transfert de ces connaissances et capacités à diverses situations énonciatives. Elle consiste ainsi à s'approprier un mot (le faire sien) pour le

mobiliser à bon escient ; la question étant de comprendre ce qui permet au sujet, pour nous l'élève, de s'approprier un mot.

Considérant la pratique d'enseignement, il est nécessaire pour développer cette compétence, et compte tenu du lexique actif de l'élève, de permettre à l'élève une mémorisation structurée des unités lexicales, de lui fournir les occasions de mobiliser ses nouvelles connaissances, et ce dans des situations énonciatives diverses, afin de développer sa capacité à réviser son interprétation lexicale en fonction de la situation. C'est dans cette optique que nous adoptons des partis pris didactiques et pédagogiques dans la construction du dispositif d'enseignement-apprentissage que nous proposons de tester (voir notamment 2^e PARTIE, Chapitre 3 Le dispositif mis en œuvre).

Nous avons donc abordé dans ce dernier chapitre de notre première partie le développement de la compétence lexicale. Nous avons noté que le processus d'appropriation pouvait s'apparenter à une germination. La mémoire sémantique occupe une place importante dans ce processus, elle semble organisée en réseaux interconnectés. Sémantique, syntaxe et lexique seraient alors en interaction. Nous avons aussi noté que des effets de typicalité semblent contribuer à la mémorisation. Nous avons ainsi abordé la notion de compétence, concept d'abord linguistique appliqué ensuite à d'autres spécialités et qui revient dans le domaine de l'éducation avec des acceptions qui varient. Nous remarquons cependant que les définitions de la compétence mentionnent une exploitation judicieuse de connaissances mémorisées. Nous avons alors proposé notre définition de la compétence lexicale, conjuguant connaissances, mémorisation, mobilisation et transfert. Cette définition est mise en lien avec les applications didactiques qu'elle implique. Nous pouvons dès lors intégrer la structuration du cotexte en didactique du lexique pour tenter de consolider la compétence lexicale des élèves.

Cette première partie nous a ainsi permis de mieux comprendre que le développement de la compétence lexicale passe par une didactique du lexique intégrant les différentes structures du système lexical.

L'état des lieux de la didactique du lexique tend à montrer que la dimension syntagmatique du lexique reste sous-exploitée. Nous axons donc notre travail sur une analyse sémantique et syntagmatique du lexique, sans pour autant oublier que la

dimension morphologique participe également de la construction du système, et, par là, de son appropriation.

Nous notons aussi que les recherches linguistiques axées sur l'intégration des structures du lexique permettent de proposer une description assez complète du système lexical. Nous considérons ainsi les combinaisons lexicales, et notamment le rôle joué par le cotexte dans l'élaboration du sens. Nous tentons de prendre aussi en compte le rôle du discours dans une construction dynamique du sens, ainsi que l'intégration de considérations d'ordre cognitif via l'unification des traits constitutifs d'une unité linguistique. Nous nous efforçons de considérer également les phénomènes de typicalité dans la construction du lexique.

Ces recherches nous amènent alors à préciser ce que nous entendons par *contextes* dans notre perspective d'enseignement-apprentissage du lexique. Nous dégageons ainsi quatre types de contexte, soit qu'il soit lié à la situation pédagogique, ou aux connaissances de l'individu, soit au texte, soit aux combinaisons lexicales (le cotexte). Nous proposons à partir de là une redéfinition de la compétence lexicale, au regard des apports des théories sur l'acquisition et le développement de la mémoire sémantique. Il nous faut donc envisager l'intégration de la structuration du cotexte en didactique du lexique afin de construire cette compétence lexicale redéfinie.

La démarche que nous envisageons ne donne ainsi priorité ni exclusivement au mot, ni exclusivement au texte, mais à la variation sémantique et à la structuration simplifiée du rôle du cotexte pour une mise en œuvre en didactique. De la sorte il est possible d'envisager, au cours d'une séquence d'étude de textes, d'étudier très précisément un corpus restreint d'unités lexicales afin de permettre aux élèves d'en comprendre le fonctionnement sémantique pour qu'ils puissent mobiliser de nouvelles stratégies de calcul du sens et, ainsi, développer leur compétence lexicale. Une telle démarche combine un enseignement direct et indirect en permettant un contact explicite avec les unités lexicales dans les séances consacrées au lexique et à la structuration cotextuelle et un contact diffus dans les situations de lecture.

**2^e PARTIE – INTÉGRER LA STRUCTURATION DU COTEXTE EN
DIDACTIQUE DU LEXIQUE : CONSTRUIRE LA COMPÉTENCE
LEXICALE**

Dans le cadre de cette recherche visant l'intégration du cotexte en didactique du lexique afin de favoriser la construction de la compétence lexicale, nous sélectionnons d'abord des unités lexicales sur lesquelles travailler, nous proposons ensuite une structuration de leur cotexte pour, par la suite, procéder à une mise en œuvre intégrant la structuration du cotexte dans l'enseignement-apprentissage du lexique.

Chapitre 1 La sélection des unités lexicales sur lesquelles travailler

1. Un choix lié à la fréquence, condition de la mémorisation

Dans son ouvrage traitant du lexique mental, Babin rappelle que « l'utilisation plus ou moins habituelle d'un mot dans le discours détermine deux variables qui influencent nettement le traitement lexical : la fréquence et la familiarité » (Babin, 2000 : 9). L'auteur croise plusieurs recherches afin de mieux définir la portée de la fréquence et de la familiarité des items lexicaux.

1.1. La fréquence

La sélection des unités sur lesquelles travailler doit répondre à une exigence liée à la fréquence d'emploi, d'une part dans les textes accessibles aux élèves, et d'autre part dans les productions orales et écrites que les élèves pourront être amenés à présenter. Si cette exigence n'est pas prise en compte, les unités lexicales ne trouveront pas d'ancrage dans l'esprit de l'élève et il ne sera pas possible de combler l'écart pouvant exister entre son lexique disponible et le lexique vers lequel l'enseignant souhaite le mener. À partir de différents modèles prenant en compte la fréquence dans l'accès lexical, Babin note que l'effet de la fréquence peut s'exercer à plusieurs niveaux, soit en début de processus permettant la sélection de plusieurs candidats lexicaux possibles, soit en fin de processus lors de la phase de vérification des différents candidats sélectionnés. En tout état de cause, la fréquence affecte la décision lexicale et Babin conclut qu'elle s'exerce effectivement à plusieurs niveaux ; elle influe sur la mémorisation (voir 1^{re} PARTIE, chapitre 5, point 1) et l'appropriation du lexique. La

fréquence est liée à l'idée de répétition et pour cette raison elle favorise la mémorisation, est fréquente une unité lexicale qu'on retrouve, qui se répète d'un texte à l'autre.

Il s'agit ainsi de travailler sur des unités lexicales que les élèves auront l'occasion de réemployer, autant en compréhension qu'en production, des unités qui sont donc suffisamment fréquentes. La fréquence que nous considérons dépasse les listes de fréquence traditionnelles issues du français fondamental et prend également en compte certaines « collocations fondamentales » (Benigno, 2012). Les unités de notre corpus sont ainsi fréquentes sous forme monolexémique, mais aussi sous forme d'unités polylexémiques telle à *toute épreuve* que nous analyserons plus loin avec l'unité *épreuve* (Chapitre 2, points 1.3. et 2.3.). Par ailleurs, dans notre approche syntagmatique, la fréquence concerne également l'association d'une unité et de son cotexte. Seront alors considérés les éléments du cotexte les plus fréquemment utilisés avec l'unité étudiée, tel le verbe support *mettre* dans l'expression *mettre à l'épreuve*. Pour notre recherche en classe de 6^e, nous prenons donc en compte ce critère de la fréquence en sélectionnant des unités lexicales et des éléments cotextuels que les élèves seront amenés à rencontrer dans les textes littéraires, notamment durant les deux premières années du collège, ainsi que dans certaines situations peu spécialisées.

1.2. La familiarité

Une deuxième caractéristique des items lexicaux joue sur l'accès lexical : la familiarité, ou « fréquence subjective » (Babin, 2000 : 33). La subjectivité réside ici dans le fait que la fréquence ne peut pas être calculée comme elle peut l'être dans les textes par exemple. Il s'agit de la rencontre répétée qu'a eue un individu avec telle ou telle unité lexicale. La familiarité est donc une fréquence subjective, car « elle résulte de l'ensemble des expériences, en réception et en production, qu'un sujet a eues avec les mêmes mots » (Babin, 2000 : 34). La familiarité est ainsi susceptible d'évoluer avec le temps et un individu a la possibilité de développer la familiarité entretenue avec tel ou tel item lexical. Un des objectifs de la didactique du lexique réside d'ailleurs dans le développement de cette familiarité avec des unités nouvelles. Babin remarque d'ailleurs que moins une unité lexicale est fréquente, plus la familiarité intervient dans le processus d'accès lexical, un individu pouvant logiquement mieux

sélectionner, ou accéder à une unité peu fréquente si elle lui est néanmoins familière.

Ainsi, si nous souhaitons que le traitement lexical devienne possible, il faut à la fois tenir compte de la fréquence et de la familiarité de l'unité lexicale ; cette double considération constitue d'ailleurs une des difficultés de l'enseignement-apprentissage du lexique dans la mesure où la familiarité est individuelle et subjective. L'enseignant peut en effet organiser des rencontres entre les élèves et les unités lexicales qu'il souhaite travailler, en tenant compte de la fréquence, mais il ne maîtrise pas ce qui se passe en dehors de l'école. Or, la familiarité entretenue avec une unité lexicale est assez fortement dépendante du vécu extrascolaire des élèves. Cette difficulté est, bien entendu, à prendre en compte, mais elle est difficilement maîtrisable. En conséquence, la fréquence est à considérer et la familiarité à favoriser en ménageant des rencontres plus fréquentes des élèves avec des concepts qui leur sont ainsi de plus en plus familiers.

Compte tenu de ces exigences de fréquence et de familiarité, le corpus que nous avons sélectionné présente des unités lexicales à la fois suffisamment proches et suffisamment éloignées du lexique des élèves afin de pouvoir y trouver un ancrage et afin de l'élargir ; elles sont également récurrentes dans les textes lus en classe.

2. Un choix lié aux textes littéraires étudiés

Notre recherche concernant le lexique et son enseignement-apprentissage, la sélection des unités sur lesquelles porte le travail s'effectue en relation avec les programmes ministériels pour la classe de 6^e, puis pour la classe de 5^e. Les Instructions Officielles stipulent de traiter dans les « domaines lexicaux », le « vocabulaire des religions (croyances, pratiques religieuses dans l'Antiquité) » (MEN, 2008 : 5). Nous avons choisi ce domaine pour différentes raisons. D'abord parce que le travail sur les textes fondateurs constitue une partie du programme de 6^e : différents textes et groupement de textes sont alors à étudier en classe. Ensuite parce que les enseignants avec lesquels nous avons eu l'occasion d'échanger avouent souvent ne pas oser mettre en œuvre la séquence sur les textes fondateurs et le lexique des religions, ils ne se sentent pas armés pour aborder ce domaine sereinement en classe. Il nous est donc apparu que

notre recherche devait porter notamment sur ce point posant des difficultés aux enseignants de français, la réflexion lexicale et le contexte pédagogique devant permettre de dépasser les éventuelles difficultés liées au thème abordé. C'est ainsi que nous avons intégré les séances consacrées au lexique à la séquence d'étude sur les textes fondateurs (voir [Tableau 8 Synthèse de l'ensemble du dispositif didactique](#)), en coordination avec l'enseignante titulaire des deux classes qui participent au protocole. Nous avons alors consulté les textes littéraires dits fondateurs au programme de la classe de 6^e. Nous en avons extrait des unités linguistiques. Ces unités sont choisies à la fois en fonction de leur récurrence dans ces textes et en fonction de leur fréquence d'emploi dans des textes plus récents. Il nous semble en effet déterminant que les élèves travaillent sur des unités linguistiques qu'ils seront amenés à rencontrer dans les textes littéraires au programme, mais ils doivent également avoir l'occasion de retrouver ces unités dans d'autres textes, dans d'autres circonstances et pouvoir à leur tour les réemployer dans des situations variées qui peuvent éventuellement se présenter à eux. L'enseignement-apprentissage du lexique en classe de français a en effet pour objectif d'accroître et structurer un lexique que les élèves seront aussi amenés à rencontrer dans diverses situations, de lecture littéraire ou non. Ces considérations n'impliquent pas d'aborder seulement des unités extrêmement fréquentes appartenant au niveau de langue courant : il s'agit d'accroître le lexique disponible en prenant également en compte des unités présentes dans différents niveaux de langue. Il peut aussi être nécessaire d'aborder éventuellement des unités vieilles, que les élèves seront moins amenés à réemployer en situation de production, mais qu'ils pourront rencontrer de manière récurrente dans des lectures de textes, notamment dans les plus grandes classes. En structurant le lexique des élèves, l'un des objectifs est donc de l'accroître, afin développer leur compétence lexicale en situation de compréhension et de production. La récurrence des unités dans les textes classiques à étudier est donc ici l'un de nos critères de choix pour le champ lexical concerné en 6^e et de 5^e ; elle participe à l'imprégnation favorisant la mémorisation nécessaire au développement de la compétence lexicale.

En fonction de ces critères et en accord avec l'enseignante des classes de 6^e dans lesquelles nous avons travaillé, nous avons sélectionné six unités lexicales pour une séquence se déroulant sur cinq semaines. Ces unités doivent se référer à des concepts clés pour comprendre les textes objets de la séquence. Concernant le « vocabulaire

des religions », les unités choisies sont ainsi : *péché*, *châtiment*, *épreuve*, *miséricorde*, *déluge*, *arche*. Ces unités répondent au critère de fréquence dans la mesure où elles sont récurrentes dans les différents textes étudiés et/ou dans le travail de lecture-compréhension effectué sur ces textes. Nous présumons que certaines de ces unités répondent au critère de familiarité évoqué plus haut ; ainsi, *épreuve* nous semble être une unité pouvant être familière aux élèves grâce à sa plus grande fréquence par rapport à des unités telle *miséricorde* par exemple. Nous verrons que ce critère est en effet un point d'appui pour les élèves qui utilisent ces unités pour en interpréter d'autres. En outre, ces unités se rapportant à un même domaine précis, elles génèrent entre elles des relations sémantiques ; ainsi *péché* et *châtiment* entretiennent une relation de cause à effet qui pourra être un élément à prendre en compte ultérieurement dans l'appropriation de ces mêmes unités par les élèves. Le potentiel argumentatif de l'unité, par lequel, en suivant Carel (2001), on pourrait avancer la formule, péché DC châtiment (voir [1^{re} PARTIE, chapitre 3, point 2.4](#)) pourra dans ce cas être exploité dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du lexique. Par ailleurs, deux de ces unités, *déluge* et *arche*, font plus directement référence à des événements apparaissant dans les textes fondateurs, ce que les élèves exploitent, tandis que les autres ne réfèrent pas obligatoirement à un épisode précis de ces textes. L'ordre dans lequel nous abordons ces unités lexicales est lié aux textes étudiés par l'enseignante, puisque l'étude du lexique s'intègre également à la séquence de littérature (ce qui implique donc aussi un enseignement diffus), ainsi qu'aux relations sémantiques évoquées ci-dessus.

Pour le test effectué au terme d'un an en classe de 5^e, les unités lexicales sur lesquelles portent les questions posées aux élèves sont également en relation avec le programme de littérature qui concerne alors largement le Moyen-Âge. Cependant, nos choix ne sont ici pas guidés par le travail effectué avec l'enseignante puisque le test proposé en 5^e n'est pas relié à une mise en œuvre à ce niveau. Le choix des unités lexicales et de l'extrait de texte sur lequel porte le test en 5^e se conforme au programme qui stipule que pour mettre le travail sur le lexique « en cohérence avec les activités de lecture et d'écriture, le professeur construit des réseaux de mots à partir d'entrées lexicales choisies en relation avec les œuvres étudiées. Il peut, par exemple, privilégier les pistes suivantes : [...] - l'univers médiéval » (MEN, 2008 : 7). Bien qu'il ne s'agisse pas pour nous de construire en 5^e des « réseaux de mots », nous orientons cependant logiquement les choix lexicaux en fonction de leur fréquence

dans les textes médiévaux étudiés à ce niveau. Les unités sur lesquelles porte le test en 5^e sont donc : *repentir*, *larron* et *méfait* qui apparaissent dans l'extrait du *Roman de Renart* sélectionné pour le test en 5^e. Ces unités et cet extrait ont aussi été sélectionnés, car le test a eu lieu à une période de l'année où aucun des enseignants de 5^e ne les avait encore abordés, ce qui est important pour notre étude. Il fallait en effet que le test au terme d'une année soit indépendant des mises en œuvre diverses des professeurs. Nous n'analysons pas les champs sémantiques de ces unités, car nous ne les étudions pas avec les élèves. Elles permettent d'évaluer la maîtrise d'une stratégie de calcul du sens : le recours judicieux au cotexte. Nous reviendrons cependant sur les sens de ces unités au moment où nous analyserons les réponses fournies par les élèves de 5^e (voir 3^e PARTIE, Chapitre 6).

Toutes les unités du corpus se caractérisent donc par leur fréquence dans les textes ou les gloses explicatives nécessaires à une bonne compréhension de ces textes. Une approche des unités intégrant le « *composant sémantique* » (Amr Helmy, 2001 : 3) à l'analyse lexicale peut donc être envisagée en 6^e ; nous verrons dans la structuration du cotexte comment le « *composant syntaxique* » intervient également.

Chapitre 2 La structuration du cotexte des unités lexicales

Il s'agit dans un premier temps d'établir le champ sémantique des unités considérées, pour ensuite le structurer en fonction des éléments cotextuels impliqués dans les variations de sens.

1. Champs sémantiques et variations de sens

Afin d'élaborer ces champs sémantiques, différents dictionnaires sont utilisés. Notre travail n'étant pas d'ordre lexicographique, nous ne procédons pas à une analyse des définitions proposées, mais recourons toutefois aux dictionnaires afin de construire le champ sémantique des unités de notre corpus. Le dictionnaire auquel nous avons eu le plus recours est le *Trésor de la Langue Française informatisé* (TLFi), consultable notamment à partir du site Internet du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales²⁶. L'onglet « lexicographie » du CNRTL propose des définitions assez complètes issues du TLFi et dont nous allons rendre compte pour établir le champ sémantique des unités sélectionnées. Nous avons également utilisé deux autres dictionnaires, le *Petit Robert* et le dictionnaire en ligne *SensAgent*, afin d'extraire des champs sémantiques les sens les plus courants qui seront abordés avec les élèves. Nous verrons en effet que certains sens vont être évincés, car afférant très directement à un domaine technique très particulier qu'il nous paraît peu cohérent d'aborder en classe de 6^e dans le cadre du champ lexical considéré (le « vocabulaire des religions » évoqué par le MEN, 2008 : 5). Les unités lexicales du corpus présentent des champs sémantiques plus ou moins développés et/ou plus ou moins complexes, comme nous allons le voir en étudiant successivement chacune de ces unités. Pour analyser le champ sémantique et parvenir à une structuration qui pourrait être efficiente en didactique, nous empruntons aux théories linguistiques évoquées dans notre première partie (voir 1^{re} PARTIE, Chapitre 2, point 2) : nous cherchons le sens qui peut être considéré comme le sens de base des unités, puis nous analysons la variation sémantique de l'unité en fonction des éléments constitutifs de son cotexte, pour

²⁶ <http://www.cnrtl.fr>.

proposer enfin une structuration simple de la construction cotextuelle. Nous nous appuyons sur les définitions du TLFi, mais, ces définitions étant parfois assez longues, nous les avons reproduites en annexe ([Annexe 2](#)) et nous en présentons ci-dessous des synthèses schématisées pour étayer notre propose.

1.1. Péché

Pour *péché*, les lexicographes du TLFi proposent une définition différenciant le sens religieux, du sens établi par extension :

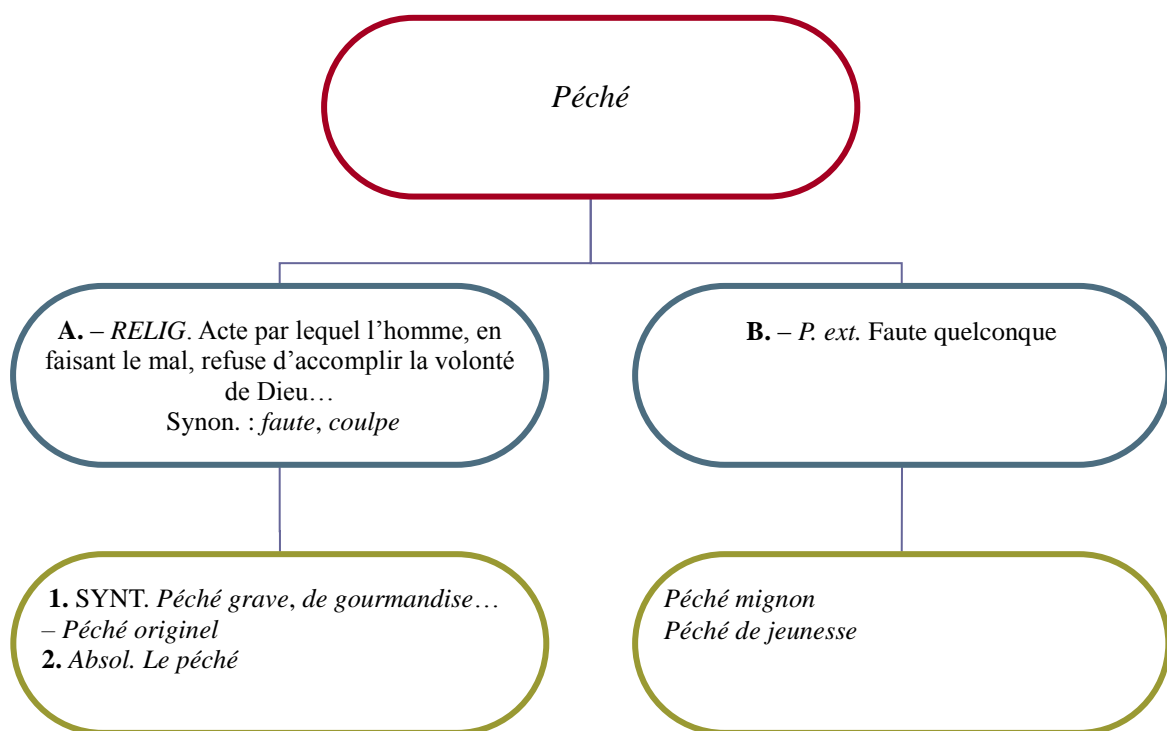


Figure 2 *Péché* : synthèse schématique de la définition (TLFi)

Dans cette définition, le lexème prend le sens de *faute assez grave*, comme cela est indiqué dans les premières lignes : « *faute* », « *coulpe* », « *crime* »... Ce sens va pouvoir être précisé en fonction des autres unités auxquelles *péché* sera associé, et c'est à partir de ce sens de base lié à la faute et à la culpabilité que les variations sémantiques vont opérer.

Ainsi le *péché* pourra être précisé par des unités tels *originel*, *de chair*, *par omission*, voire *mignon*, tandis que les verbes associés à l'emploi du lexème, tels *commettre*, *pardonner*, voire *vivre*, détermineront et pourront éventuellement modifier la configuration actancielle de l'énoncé. Ainsi, l'unité *péché* implique au moins deux

actants sémantiques : le pécheur et la faute commise, ce qui apparaît dans des phrases telles *Pierre a commis le péché de gourmandise*. Mais pour une phrase telle *Paul pardonne à Pierre son péché*, il est possible d'identifier trois actants : celui qui pardonne, celui qui a péché, la faute commise. Le choix du prédicat entraîne alors une modification de la construction actancielle liée à l'unité *péché*.

Pour structurer les variations sémantiques de l'unité lexicale *péché*, deux cas peuvent ainsi se distinguer suivant que l'unité linguistique se voit associer des noms ou adjectifs, ou bien des verbes. Ces deux configurations ne sont pas pour autant exclusives l'une de l'autre ; en effet, il est possible d'associer à *péché* un cotexte à gauche et à droite, par exemple *commettre un péché par omission*. Ce qui est à remarquer, c'est que le choix de l'unité *péché* conditionne ici le choix du verbe, et vice versa. La construction de la compétence lexicale passe aussi par la compréhension des conséquences liées ainsi aux choix lexicaux ; c'est pourquoi il peut être déterminant de présenter le cotexte de façon structurée, avec des exemples de noms ou adjectifs et des exemples de verbes qui sont fréquemment associés à *péché* et qui permettent de mieux comprendre et/ou produire un énoncé. Le sens précis de *péché* est dès lors dépendant de l'autre unité à laquelle le lexème est lié ; ainsi, le choix de *mignon*, dans l'expression *péché mignon*, fait perdre à l'unité son sème de gravité. Un effet d'atténuation, opposé à l'intensification, et que la LEC pourrait modéliser comme $\text{AntiMagn}(\text{péché}) = \text{mignon}$, découle ainsi de l'emploi de l'adjectif, ce que les élèves paraphrasent eux-mêmes par *péché peu grave*, ou *gentil péché*, comme nous le verrons plus loin.

Une occurrence présentée par le TLFi porte sur l'emploi absolu du lexème : *le péché*. Dans ce cas, la variation de sens n'est pas liée aux associations lexicales : le recours au déterminant *le*, caractéristique de l'emploi absolu, est plutôt constructionnel et, contrairement aux expansions telles *originel*, *de chair* qui sont toutes deux acceptables, il n'est pas commutable. En effet, dans l'emploi absolu *le péché*, si le lexème *péché* peut accepter des expansions telles *originelles*, *de chair*, en revanche, *le* ne peut être remplacé par aucun autre déterminant. Ainsi, une phrase telle *il vit dans le péché* ne peut être remplacée par **il vit dans un péché* ; en revanche, *il a commis un péché de chair* pourra être remplacée par *il a commis un péché par omission*. De même, il serait possible de dire *il a commis le péché de chair*, et dans ce cas la phrase ne présente pas d'emploi absolu, *péché* étant étendu par l'expansion *de chair*, le déterminant *le* entraîne là essentiellement une particularisation. L'emploi absolu est

par ailleurs fréquemment utilisé avec le verbe *vivre* dans l'expression semi-figée *vivre dans le péché* mentionnée par le TLFi et par le *Petit Robert*, comme nous le verrons plus loin ; cet emploi absolu peut ainsi être lié au cotexte verbal. Dans ce cas particulier, c'est un sens proche de celui de *péché originel* qui est convoqué, comme le remarquent les lexicographes du TLFi en notant qu'il s'agit là de l'« état de l'homme pécheur ; état de l'humanité subissant les conséquences du péché originel » ; ce sens se réfère donc bien au concept de faute qui apparaît dans le sens de base de *péché*.

À partir du champ sémantique du lexème et tout en considérant son sens premier de *faute, erreur*, il est donc possible, à des fins didactiques, de structurer le cotexte de *péché* en deux catégories, selon que le lexème est employé avec des noms ou adjectifs qui permettent de spécifier son sens, ou selon qu'il est employé dans des constructions verbales qui peuvent modifier la configuration actancielle du propos et qui peuvent éventuellement être semi-figées.

1.2. Châtiment

Pour cette unité linguistique, la définition du TLFi se présente en trois points :

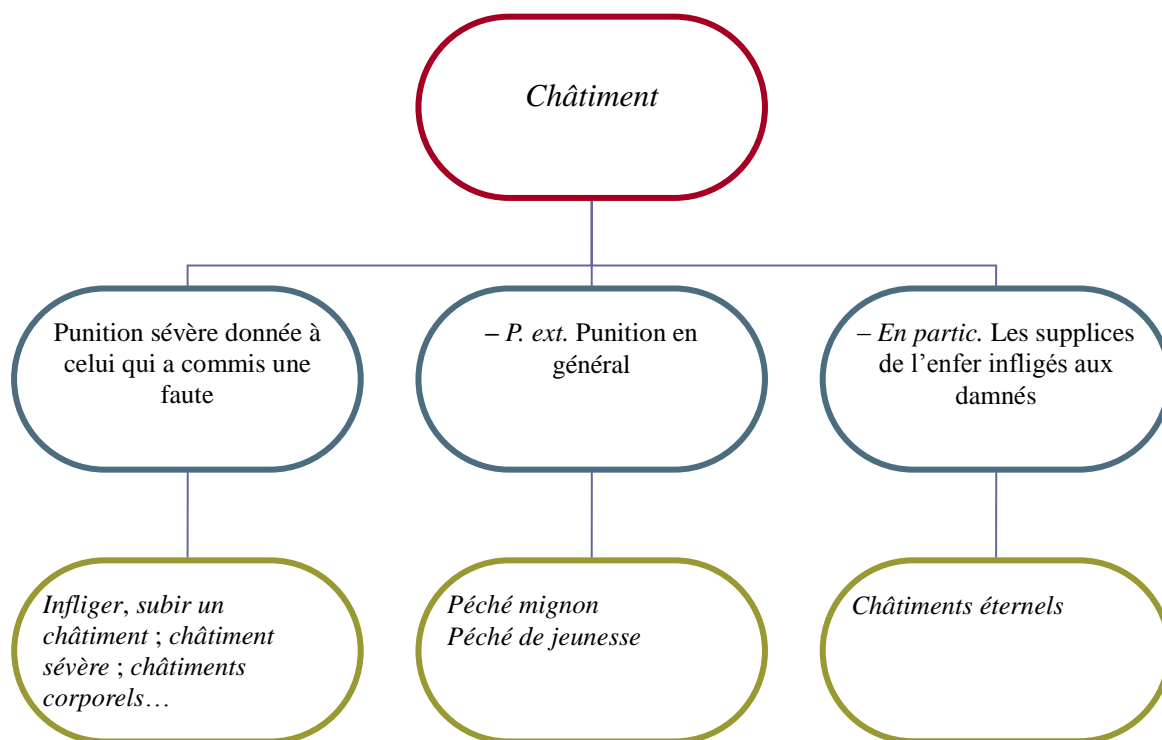


Figure 3 *Châtiment* : synthèse schématique de la définition (TLFi)

Le TLFi recourt essentiellement aux citations pour distinguer les nuances de sens

présentées par le lexème *châtiment*. Mais les sens de l'unité lexicale sont surtout dépendants du cotexte lexical qui accompagne cette unité dans des cooccurrences lexicales restreintes. Ainsi, un *châtiment corporel* ne sera sans doute pas un *châtiment léger*, de même, le *châtiment de dieu*, mentionné dans certains textes fondateurs, ou le *châtiment du ciel* cité par le TLFi, est aussi souvent un *sévère châtiment*. Les associations lexicales présentes via le cotexte apparaissent de fait déterminantes pour préciser le sens du lexème *châtiment*. Par exemple, un *châtiment corporel* est différent d'un *châtiment moral*. Par ailleurs, le choix du cotexte verbal détermine également la configuration actancielle du propos ; ainsi *infliger un châtiment* se distingue de *subir un châtiment*. Les concepteurs du TLFi ont d'ailleurs mentionné cette particularité de la variation sémantique du lexème en listant en synthèse les différents emplois possibles de l'unité linguistique considérée, dont, par exemple, les associations « *encourir un châtiment, menacer, frapper qqun d'un châtiment* ». La construction actancielle est ici en cause, ainsi que le potentiel argumentatif de l'unité linguistique. S'il y a *châtiment*, c'est qu'il y a eu aussi *faute* commise *par quelqu'un* et donc *punition* donnée *par quelqu'un d'autre*. Cette configuration est récurrente pour ce lexème et la syntaxe en rend compte, mais les valeurs de l'unité sont aussi dépendantes des autres unités qui l'entourent. Ainsi, le sens du verbe placé avant *châtiment* oriente la configuration actancielle et l'analyse argumentative, suivant que le *châtiment* sera subi ou infligé.

Il nous semble donc qu'il est déterminant de prendre en compte les types de combinaisons possibles autour du lexème *châtiment* dont les variations sémantiques s'avèrent liées soit aux associations avec un adjectif ou nom, soit aux associations verbales. En effet, c'est le verbe qui sera déterminant pour opter pour telle ou telle configuration actancielle et comprendre ainsi la construction de l'énoncé, mais c'est aussi l'adjectif, voire le nom, associé au lexème, qui permettra d'en préciser le sens, comme pour les groupes *châtiment corporel*, *châtiment moral*, *châtiment de dieu*, etc.

1.3. Épreuve

Pour *épreuve*, le TLFi propose deux axes sémantiques en relation avec deux sens du verbe *éprouver* pris, soit dans un emploi factitif « avec l'idée de faire subir qqc à qqun ou à qqc », soit dans un sens non factitif au sens de « faire soi-même l'expérience [...] d'une chose » :

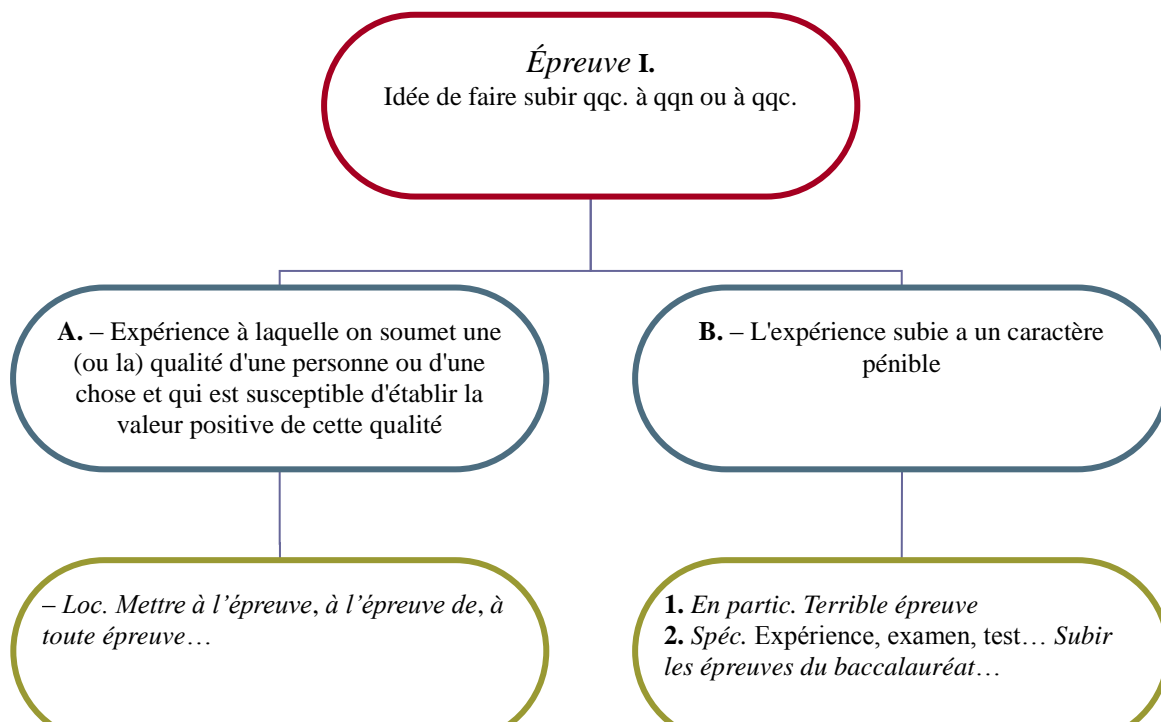


Figure 4 *Épreuve I* : synthèse schématique de la définition (TLFi)

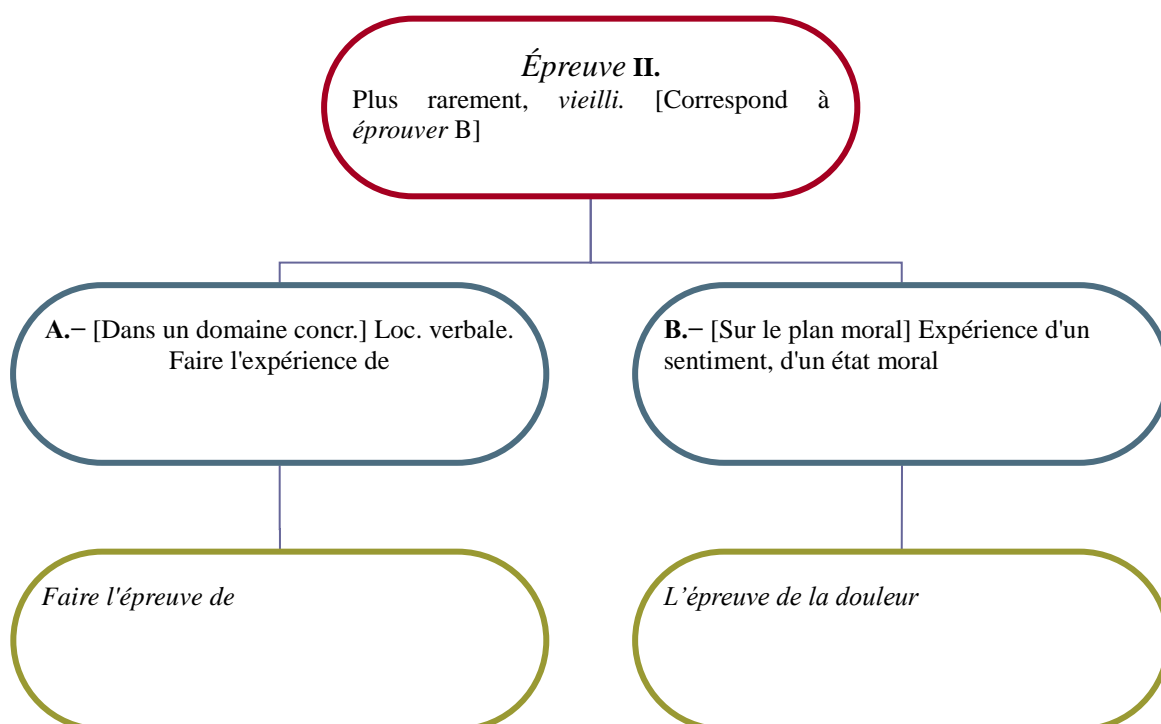


Figure 5 *Épreuve II* : synthèse schématique de la définition (TLFi)

Dans ces définitions, le TLFi émet plusieurs propositions. L'unité lexicale présente un sens de base qu'il est possible de rapprocher d'autres noms tels *essai*, *expérience* (sens mentionné sous le point **A.** dans la définition ci-dessus). C'est ce sens que l'on

retrouve également dans les emplois liés à des domaines particuliers tels l'imprimerie ou la photographie par exemple. Dans ces derniers cas, le sens n'est pas spécifié par le cotexte, mais plutôt par le contexte domanial dans lequel *épreuve* est employé. Pour cette raison, nous n'analyserons pas ces emplois dans notre perspective de structuration cotextuelle à visée didactique pour des classes de 6^e dans lesquelles la présente étude lexicale est liée aux textes dits fondateurs.

Dans les autres cas, l'unité linguistique *épreuve* indique la soumission d'une qualité d'une personne ou d'une chose à une expérience, souvent assez difficile, *épreuve* comportant un sème lié à l'idée de difficulté. Les différents sens de l'unité linguistique considérée sont actualisés notamment par la construction dans laquelle cette unité s'insère. Ainsi les sens du lexème sont précisés suivant les unités associées à *épreuve*, telles *de résistance*, *d'endurance*, *d'examen*, ou *terrible*, *petite*, *douloureuse*, etc. ; dans ce cas, c'est aussi le sens du nom ou de l'adjectif associé à *épreuve* qui permet d'en comprendre la signification, et ce sans grosse difficulté d'interprétation.

Les sens du lexème sont également spécifiés suivant les constructions syntaxiques dans lesquelles *épreuve* s'insère, telles *mettre à l'épreuve*, *faire l'épreuve de*, *à l'épreuve de*, *à toute épreuve*, etc. Dans ces expressions, présentées comme locutions par le TLFi, nous distinguons les constructions verbales, des constructions prépositionnelles et adjectivales. Leur degré de figement est, dans tous les cas, important. Il serait possible de qualifier ces constructions verbales de phrasèmes, selon la définition proposée par Mel'čuk (2011) qui remarque à ce propos qu'« on connaît de très nombreux énoncés qui ne sont pas libres – par exemple, le syntagme *prendre une décision* (*Jean a pris une décision*) : si le lexème DÉCISION est sélectionné librement, puisque le Locuteur veut parler exactement de 'décision', le lexème PRENDRE ne l'est pas » (Mel'čuk, 2011 : 2) ; c'est ainsi que le linguiste définit les phrasèmes comme des « énoncé[s] multilexémique[s] non libre[s] » (Mel'čuk, 2011 : 2). Mais, s'il est possible de montrer que cette adjonction non libre des verbes *mettre* ou *faire* concourt à construire le sens du lexème *épreuve* (comme c'est le cas des verbes *commettre* ou *pardonner* pour l'unité lexicale *péché*), en proposant des configurations actanciennes différentes, il n'en est pas de même pour les locutions prépositionnelles et adjectivales. Dans les deux constructions verbales en effet, l'idée d'une action exercée sur quelqu'un ou quelque chose (emploi factitif) ou d'une action effectuée plutôt par soi-même (emploi non factitif) oriente le sens d'*épreuve* qui concernera soit l'individu ou la chose à éprouver, soit l'énonciateur lui-même. Il est

donc possible de prendre en compte ces constructions verbales pour une structuration du cotexte, puisqu'elles contribuent à préciser le sens du lexème *épreuve*, qui détermine lui-même l'emploi de *mettre*, dans un processus dynamique. En revanche, les constructions prépositionnelles et adjectivales restent plus opaques : elles sont à considérer comme des unités lexicales à part entière et sont donc à aborder et à mémoriser comme telles. Nous pensons qu'il pourrait être possible d'analyser de telles expressions en prenant comme référence l'étude effectuée par Benveniste concernant les noms composés. En effet, dans cette analyse, Benveniste note que, dans la composition qu'il a analysée, « la prédication verbale n'est plus qu'implicite » (Benveniste, 1974 : 161). Or, dans une locution comme *à toute épreuve*, le verbe *résister*, qui se combine d'ailleurs parfois encore à la locution, n'est souvent plus qu'implicite. Ainsi, dans la phrase prise en exemple par les TLFi, « Il était un souverain d'une droiture à toute épreuve », il est implicite que la droiture du souverain **RÉSISTE** à toute épreuve. Pour autant, dans cette phrase, la locution acquiert un statut adjectival et pourrait être remplacée par exemple par l'adjectif *exemplaire*. En ce sens, par la disparition de la prédication explicite et par l'emploi qui en résulte, l'expression *à toute épreuve* peut être considérée comme une seule unité lexicale. Nous verrons comment les intégrer au dispositif didactique, car de telles expressions figées, par leur fréquence, constituent un élément important du lexique à enseigner. Le champ sémantique, dans cette définition, peut donc se structurer soit en fonction de la construction verbale d'*épreuve*, soit en fonction de sa construction adjectivale ou nominale, tout en réservant un sort particulier à certaines constructions figées de nature prépositionnelle ou déterminative.

1.4. Miséricorde

Pour *miséricorde*, le TLFi propose deux axes possibles. Le premier sens est défini par rapprochement avec les lexèmes tels *commisération*, *bonté*, *générosité*, tandis que le deuxième axe regroupe des sens spécialisés :

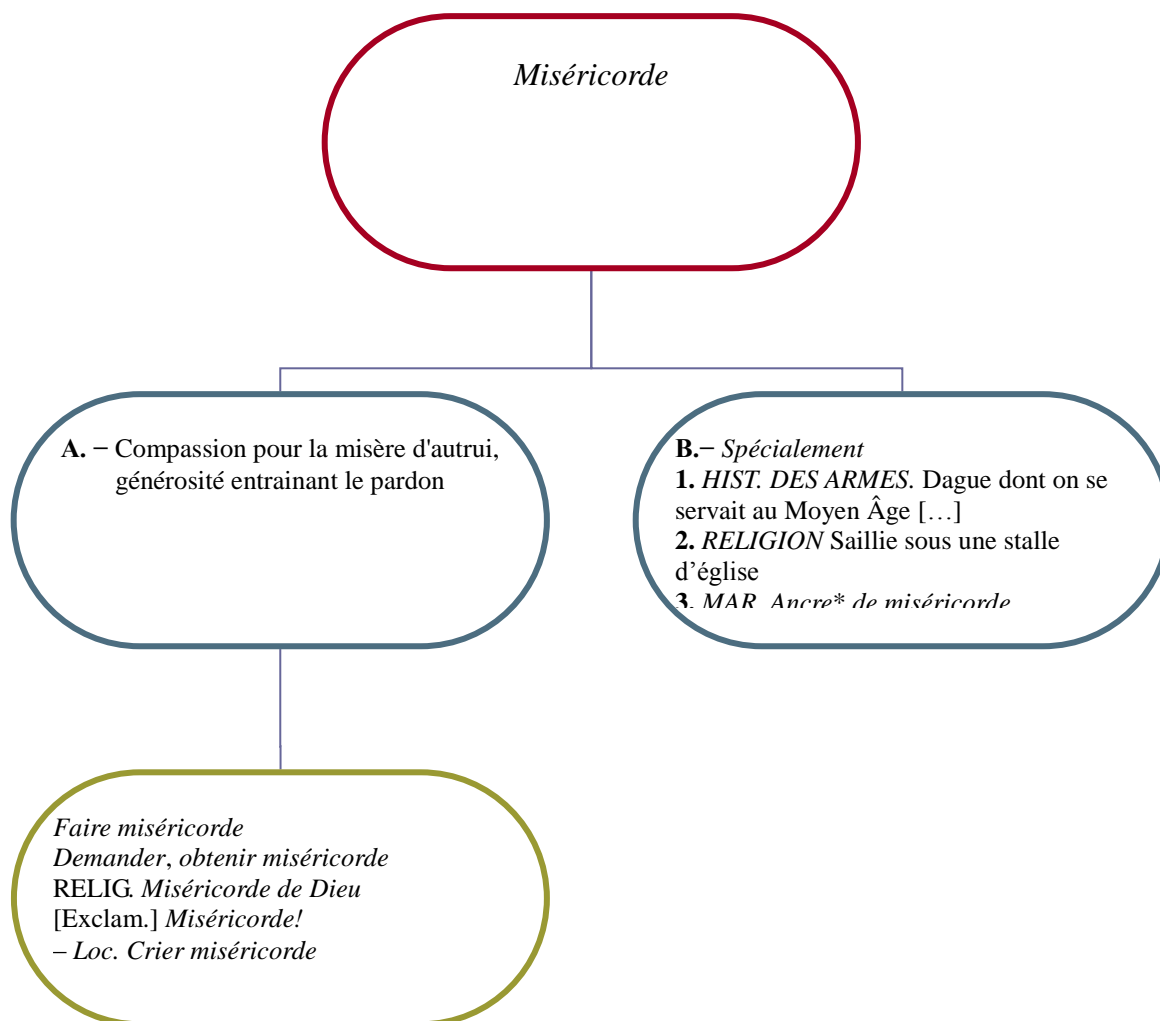


Figure 6 *Miséricorde* : synthèse schématique de la définition (TLFi)

Dans ce début de définition l'unité lexicale *miséricorde* renvoie à quatre variations de sens. Ces variations présentent un sens de base commun, ou noyau de sens, qui évolue en fonction des associations lexicales. En effet, les trois premières valeurs correspondant à *compassion*, *générosité*, *bonté* ou *grâce* se trouvent reliées sémantiquement par l'idée d'empathie. L'environnement linguistique étroit du lexème va pouvoir en permettre l'interprétation, selon qu'on lui associera ici aussi des noms ou des adjectifs tels *de dieu*, *divine*, *œuvre de* ou bien des verbes tels *faire*, *obtenir*, *demander*, *crier*, etc.

Noms, adjectifs et verbes vont ainsi faire varier le sens de *miséricorde*. Les noms ou adjectifs vont contribuer à préciser le sens du lexème en permettant de savoir par exemple la nature de cette miséricorde (divine ou non) ; alors que les verbes vont préciser le sens en organisant la configuration actancielle de l'énoncé : selon le verbe sélectionné, par exemple *obtenir*, ou *pratiquer*, ou *accorder*, la configuration

actancielle variera. De même que pour *épreuve*, le choix des verbes n'est pas totalement libre, il est lié par l'unité *miséricorde*, mais les verbes contribueront en retour à l'interprétation, dans un processus dynamique. En revanche, dans l'interjection *Miséricorde !* qui apparaît dans le quatrième sens proposé, le lexème ne peut être actualisé qu'en fonction de son emploi discursif et non en fonction de son cotexte. Cet emploi présente par ailleurs un certain figement syntaxique puisque, en tant qu'interjection, il n'apparaît qu'accompagné du point d'exclamation. Dans cette première partie de la définition du TLFi, *miséricorde* présente donc principalement deux types d'associations qui pourront être distinguées suivant le cotexte nominal et adjectival d'une part, et verbal d'autre part. Un emploi sous forme d'interjection présente un caractère figé qui pourra difficilement être traité par la structuration du cotexte.

Le TLFi propose également un deuxième axe à sa définition. Il est possible de retrouver dans ces sens très spécialisés le sème de *grâce*, lié au sens de base et développé dans la première partie de la définition. Mais ici, bien que le cotexte lexical puisse intervenir aussi pour permettre de préciser le sens de l'unité lexicale, les variations de sens dépendent davantage du domaine (histoire des armes, religion ou navigation) dans lequel le lexème *miséricorde* est employé. Ces sens étant directement liés à un domaine très particulier et peu fréquents, cette deuxième partie de la définition ne sera pas retenue dans le travail didactique pour des élèves de 6^e.

Le champ sémantique de *miséricorde* présente ainsi quatre valeurs suffisamment fréquentes, énumérées dans le point **A.** du TLFi. Le cotexte est un élément déterminant de la distinction entre ces valeurs et nous pouvons le structurer. Ainsi, les variations de sens dont témoignent les différentes citations du TLFi peuvent être ordonnancées, d'un point de vue cotextuel, en fonction de la classe grammaticale de l'unité lexicale associée à *miséricorde*.

1.5. Déluge

Pour *déluge* une définition en trois parties est proposée par le TLFi :

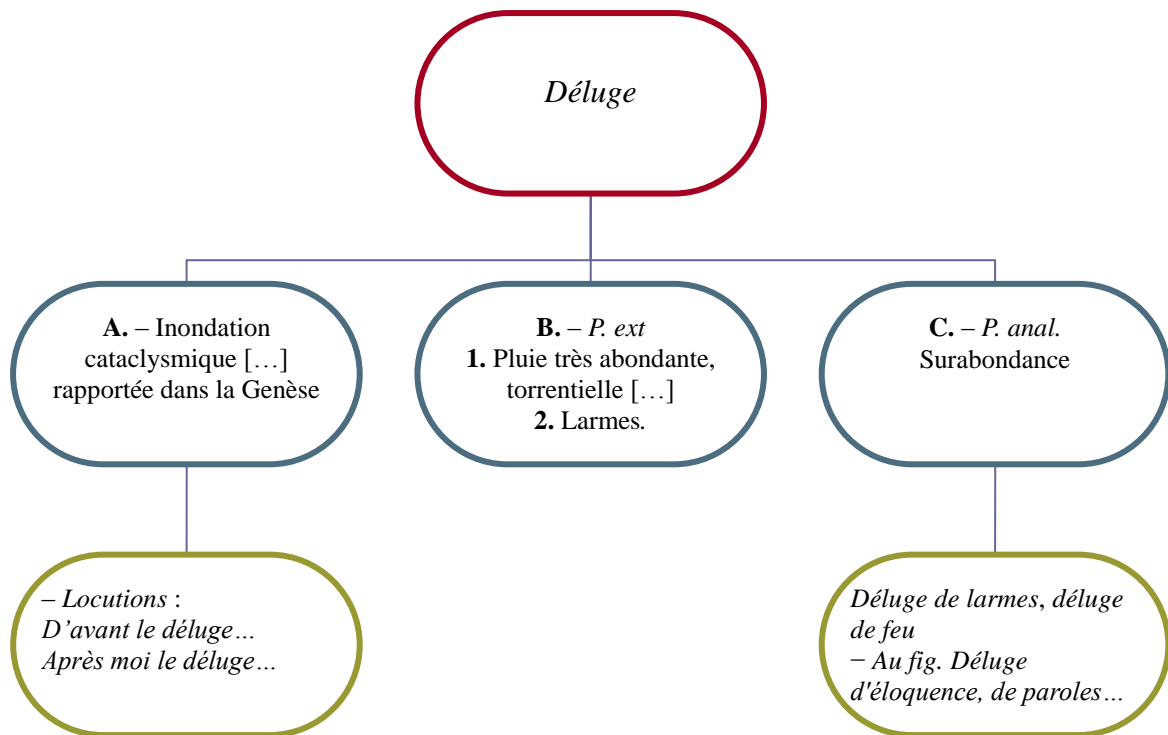


Figure 7 Déluge : synthèse schématique de la définition (TLFi)

Dans cette définition, le sens de *déluge* varie aussi en fonction des associations lexicales possibles, telles *déluge universel*, *déluge d'eau*, *de larmes*, *de feu*, etc., mais ces combinaisons présentent toutes un sème commun lié à l'idée de grande quantité. Il est possible de rajouter à ces exemples des associations tel *un véritable déluge*, qui marque également cette idée de quantité importante, par comparaison à la catastrophe racontée dans les textes fondateurs. Les emplois métaphoriques, tel *déluge de larmes* par exemple, sont ainsi liés aux choix effectués sur l'axe syntagmatique par l'intermédiaire du cotexte nominal ou adjectival. En effet, le choix de *déluge* entraîne la sélection d'unités plutôt abstraites ou auxquelles peut être attachée une idée de fluidité. Ces emplois peuvent trouver de fait leur place dans la structuration du cotexte de l'unité linguistique, via la dimension syntagmatique prise en compte dans l'analyse. Une difficulté apparaît cependant concernant la locution *après moi le déluge*, qui s'intègre dans le champ sémantique par référence « à l'idée de catastrophe connotée par le terme », comme le notent les lexicographes. Il s'agit ici d'une expression figée qui « ramasse ou concentre des lieux communs qui ne s'apprennent pas dans le monde phénoménologique, mais dans les discours » (Grossmann, 2005 : 121). De telles expressions sont ainsi à considérer dans leur ensemble, comme un tout, comme nous l'avons noté à propos de la locution *à toute épreuve* analysée ci-dessus. Ces

expressions sont ainsi à comprendre dans leur relation au contexte énonciatif.

Le sens de base du lexème *déluge* apparaît également dans un emploi dénué de toute expansion dans des phrases du type « *Un déluge ruissèle [...]* » prise pour exemple dans le TLFi. Dans de tels cas, aucune unité supplémentaire ne vient spécifier le sens du lexème. Le sens est alors proche de celui de *Déluge* avec majuscule, en référence à l'épisode de la Genèse qui constitue alors une sorte de prototype de *déluge* à partir duquel s'exerce éventuellement la variation sémantique. Ce sens est aussi celui qui est à rapprocher du sens de base à partir duquel les spécifications liées aux associations cotextuelles s'effectuent. Nous remarquons également que le lexème *déluge* est lié à un cotexte verbal spécifique. Ainsi des verbes tels *ruisseler*, *s'abattre*, précisent le sens du lexème en accentuant le degré d'intensité, et ils sont eux-mêmes sélectionnés en fonction du nom *déluge*. Ces intensifieurs auront essentiellement pour fonction de mettre en avant l'aspect torrentiel de toute pluie nommée *déluge*. L'unité *déluge* appelle donc des éléments cotextuels nominatifs ou adjectivaux tels *de larmes*, *d'eau*, précisant la nature de ce déluge, et des éléments verbaux, tels *ruisseler*, *s'abattre*, mettant l'accent sur l'idée d'abondance liée à cette unité lexicale.

1.6. Arche

Pour *arche*, nous nous référons au lexème issu du latin *arca* (coffre) et non à celui issu du bas latin *archia* et du latin *arcus* (arc). Le TLFi distingue un sens premier lié à l'histoire sainte :

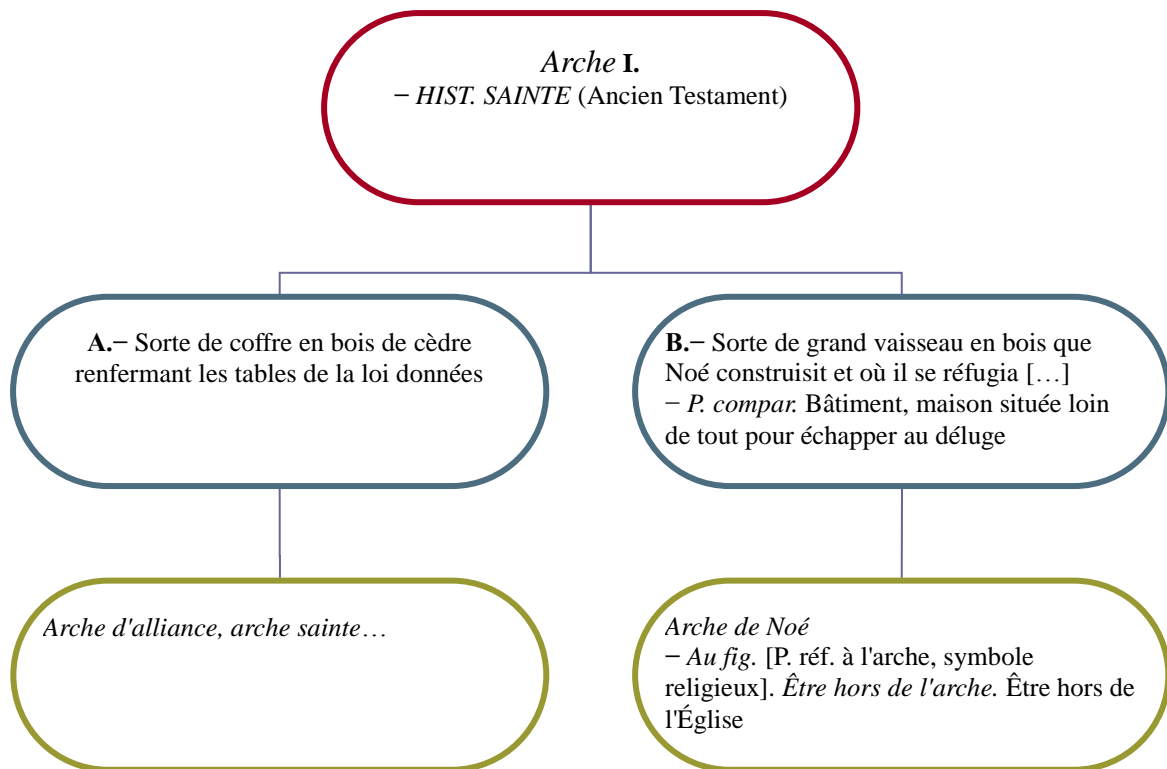


Figure 8 Arche I : synthèse schématique de la définition (TLFi)

Dans cette définition, nous trouvons également des nuances de sens qui sont dépendantes des associations lexicales qui peuvent être effectuées, le sens de base étant celui de *coffre* comme cela est précisé dès les premières lignes.

Mais, comme le remarquent les lexicographes du TLFi, ce sens s'est étendu et *arche* peut également désigner un vaisseau, un bateau. Le sens de base sera donc précisé via les associations lexicales ; ainsi l'*arche* pourra être *sainte*, *du seigneur*, *d'alliance*, *portative*, voire *de Noé*. Encore faudra-t-il savoir de quelle alliance il s'agit, ou qui est Noé ; là interviennent les connaissances encyclopédiques dans la compréhension du lexique, comme nous l'avons précédemment évoqué dans notre première partie aux [Chapitres 4](#) et [5](#). Ces mêmes connaissances vont intervenir également dans l'interprétation de séquences telle « offrir une arche de Noé à un enfant », proposée par le TLFi, où il s'agit de comprendre l'idée de variété et d'abondance liée à l'arche de Noé. Par ailleurs, comme pour *déluge*, le sens métaphorique d'*arche* peut aussi être abordé via les associations lexicales entre le lexème et l'adjectif *perdue*. Ainsi le cotexte adjectival ou nominal permet de préciser le sens de l'unité lexicale dans des associations telles *arche sainte* qui sera un coffre, *arche de Noé* qui sera un bateau, *arche perdue* qui sera plutôt une maison, un bâtiment isolé.

Dans cette première partie de la définition proposée par le TLFi, nous remarquons

également que l'unité lexicale *arche* est fréquemment associée à l'idée de refuge, via le verbe *se réfugier*. Le TLFi propose ainsi de définir l'arche de Noé comme un grand vaisseau de bois que « Noé construisit par ordre de Dieu et où il se réfugia », ou dans lequel se trouvent « des couples d'êtres réfugiés ». Ainsi le cotexte verbal représenté ici par *se réfugier* et même *construire* peut permettre de préciser le sens d'*arche* comme un bâtiment construit dans lequel on peut trouver refuge. Le cas est différent pour l'emploi dans l'expression *être hors de l'arche*, où le substantif *arche* représente l'Église c'est-à-dire la « communion des fidèles » selon le TLFi. Le sens du lexème est dans ce cas dépendant de la construction verbale dans laquelle il s'inscrit. L'unité à considérer est donc l'expression figée prise dans sa totalité. Ainsi *être hors de l'arche* ne pourrait pas être remplacé par **être hors d'une arche*. La construction verbale ainsi produite intervient donc ici dans la variation du sens puisque dans ce cas le lexème *arche* prend le sens d'*Église*. L'analyse est ici un peu différente de ce qu'elle pouvait être pour l'expression *après moi le déluge*. En effet, outre le fait que l'expression soit verbale pour *arche*, le sens du lexème diffère au sein de cette expression. Le sens de *déluge* dans *après moi le déluge* répond quant à lui au sens biblique connu et c'est plutôt l'intégralité de l'expression qui est sémantiquement interprétable. En revanche, le sens de *arche* n'est plus celui de *coffre* ou *vaisseau* dans des expressions telles *être hors de l'arche*, *se trouver hors de l'arche*. Le choix de l'un de ces verbes entraîne ainsi une variation du sens de l'unité lexicale *arche*. Le cotexte verbal peut alors être un des facteurs de précision du sens.

Dans un deuxième, le dictionnaire regroupe les emplois techniques du lexème (un troisième emploi argotique : « *aller à l'Arche* », n'est pas schématisé, mais reproduit en annexe) :

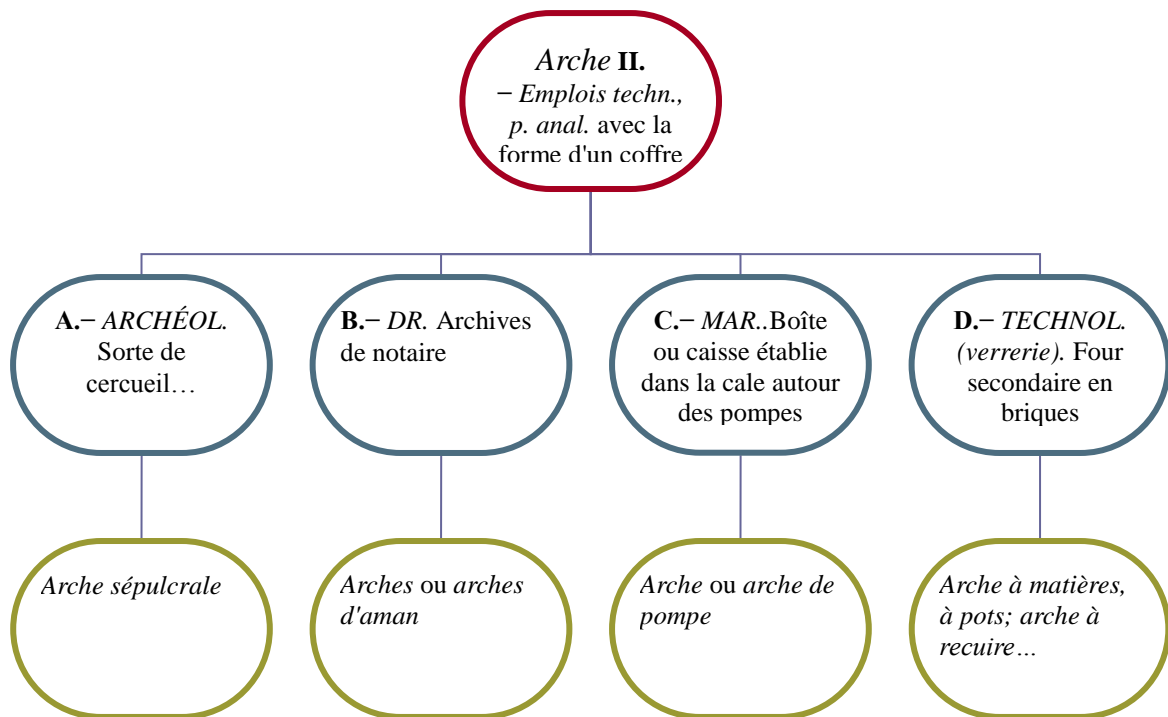


Figure 9 Arche II : synthèse schématique de la définition (TLFi)

Comme l'indiquent les lexicographes, ces emplois existent « *par analogie* avec la forme d'un coffre », mais ils sont tous très spécifiques à un domaine particulier, tel l'archéologie, la marine, etc. Le sens est ici également spécifié en fonction du cotexte lexical. Ces emplois étant très spécialisés, ils ne seront pas retenus pour un traitement didactique en classe de 6^e, de même que l'emploi argotique vieillir.

Dans ces analyses des six unités lexicales du corpus, nous remarquons donc que les variations ou les spécifications du sens sont liées au cotexte comme nous l'avons montré. Pour toutes ces unités, un sens de base demeure, à partir duquel s'effectuent les variations ; cette propriété sémantique est toujours à considérer : c'est à partir de ce sème de base que les spécifications vont opérer. Par ailleurs les expressions figées restent difficilement analysables et sont ainsi à considérer dans leur ensemble. Enfin, il est admis que le contexte énonciatif jouera son rôle dans l'interprétation du sens. Aussi il serait faux de dire que le cotexte seul et sa structuration suffisent à l'interprétation ; il est nécessaire de prendre en compte d'autres paramètres. Le linguiste sait cela, mais il est indispensable de le rappeler à l'élève, si nous ne voulons pas courir le risque de l'induire en erreur. À partir de ces analyses des champs sémantiques des unités lexicales du corpus, il reste à présent à proposer une structuration de leur cotexte pertinente et efficiente en didactique du lexique.

2. Structuration des champs sémantiques en fonction des éléments cotextuels impliqués dans les variations de sens

Afin de structurer les champs sémantiques en fonction des éléments cotextuels, nous sélectionnons dans un premier temps, pour les unités lexicales du corpus, les sens les plus fréquents que nous voulons étudier avec les élèves. Nous suivons par là l'idée de Picoche (1999) selon laquelle « les mots techniques, les termes propres aux différentes spécialités ne sont pas le gibier de l'enseignant de français, ils s'apprennent tout naturellement quand on pratique ladite spécialité » (Picoche, 1999 : 430)²⁷. Pour sélectionner ces sens les plus courants, nous avons notamment eu recours à deux dictionnaires, le *Petit Robert* et un dictionnaire en ligne, le dictionnaire *SensAgent*²⁸. Nous avons souhaité utiliser là des ressources qui sont aussi fréquemment celles des enseignants. Nous l'avons dit, la fréquence est un des facteurs déterminant l'appropriation lexicale que nous souhaitons prendre en compte. Nous ne proposons pas ici une nouvelle définition des unités lexicales, nous effectuons la synthèse des sens les plus pertinents à étudier, en fonction des textes littéraires de la séquence, ainsi qu'en fonction des critères de fréquence et de familiarité précédemment évoqués.

Puis, partant de ce champ sémantique restreint, nous structurons le cotexte des lexèmes en fonction de la nature grammaticale des unités qui leur sont associées. Nous avons en effet remarqué au point précédent que ce type de structuration pouvait révéler les variations de sens. Nous structurons ainsi le cotexte des unités lexicales du corpus en cotexte nominal ou adjectival d'une part, et cotexte verbal d'autre part. Chacune de ces deux catégories ne permet pas forcément d'aborder un seul sens de l'unité cible ; il n'est pas possible de dire en effet qu'à un sens S d'une unité lexicale correspondent toutes les occurrences du cotexte verbal par exemple et seulement celles-là. Chaque catégorie du cotexte peut rendre compte de plusieurs sens de l'unité lexicale considérée, puisque ce sont les diverses associations présentes dans les deux types de catégories cotextuelles qui concourent justement à la spécification. En

²⁷ Mais ce principe n'exclut pas de travailler les termes relevant des autres « spécialités », ou disciplines, enseignées aux élèves. Il peut en effet être pertinent d'étudier des unités lexicales liées aux domaines des sciences, des mathématiques, de l'histoire, etc., dans le cadre de projets pluridisciplinaires par exemple.

²⁸ <http://dictionnaire.sensagent.com>

revanche, la structuration du cotexte peut permettre de montrer aux élèves que l'emploi d'une unité cible appelle des noms ou adjectifs, ou des verbes, qui, eux-mêmes, vont faire varier le sens de l'unité.

D'un point de vue didactique, cette structuration peut permettre d'organiser la variation sémantique et de donner aux élèves des exemples d'unités à employer avec l'unité cible, ainsi que des stratégies de calcul du sens en fonction du cotexte associé à l'unité linguistique. L'ensemble des structures cotextuelles (cotexte adjectival et nominal, cotexte verbal) permet alors d'aborder la plupart des variations de sens de l'unité considérée. Ainsi, il est possible de proposer aux élèves une structuration simple du cotexte qui permet d'aborder la variation sémantique.

Par ailleurs, nous établissons comme acquis que le sens de base et le contexte discursif sont à considérer pour une bonne interprétation des unités linguistiques.

À partir de ces considérations de méthode, nous proposons donc la structuration des cotextes des unités de notre corpus.

2.1. Péché

Pour *péché*, le dictionnaire *SensAgent* mentionne uniquement le caractère religieux du lexème en tant que *faute commise devant dieu* ; le *Petit Robert* étend aussi son analyse à l'emploi absolu en mentionnant l'expression *vivre dans le péché*, comme nous l'avons remarqué plus haut. Le sens de base de *péché* comme *faute* demeure dans tous les cas, mais il sera précisé en fonction du cotexte. Deux sens fréquents se dégagent ainsi de l'analyse du champ sémantique que nous avons effectué plus haut :

(1) Acte par lequel un individu fait ce qui est interdit (par la loi divine)

(2) État de la personne qui a commis un péché, une faute grave selon la loi divine

Le cotexte adjectival ou nominal et le cotexte verbal vont orienter l'interprétation du sens du lexème. Ainsi, nous pouvons structurer le cotexte de *péché*

- en considérant son association avec des noms ou adjectifs tels *péché originel*, *péchés capitaux*, *péché mignon*, *péché de chair*, etc.
- en considérant son association avec des verbes tels *commettre un péché*, *confesser un péché*, *vivre dans le péché*, etc.

Cette structuration permet bien d'aborder et les différents sens (1) et (2) de l'unité

linguistique à partir des types d'associations lexicales qui lui sont affectées.

2.2. Châtiment

Pour *châtiment*, le dictionnaire *SensAgent* ne retient que deux sens :

- « 1. peine sévère.
- 2. épreuve. »

Nous avons vu que le TLFi retient également ce sens de *peine sévère infligée à un individu*. Le TLFi insiste d'ailleurs sur les associations possibles, telles que nous les avons présentées au point précédent. Nous pouvons donc dire que deux sens courants se dégagent du champ sémantique de *châtiment* :

- (1) Peine, punition sévère infligée à quelqu'un.
- (2) Épreuve que doit subir un individu.

Dans les deux cas, comme nous l'avons vu précédemment, la spécification du sens sera liée à l'association avec des adjectifs ou des noms tels *corporels*, *de dieu*... De même, de manière à prendre en compte la configuration actancielle liée au lexème, le verbe qui lui est associé sera également à considérer. Il est donc possible de structurer le cotexte de *châtiment* :

- en considérant son association avec des noms ou adjectifs tels *doux châtiments*, *châtiments éternels*, *châtiments spirituels*, *châtiment de dieu*, etc.
- en considérant son association avec des verbes tels *infliger un châtimement*, *subir un châtimement*, etc.

Cette proposition d'organisation du cotexte permet d'appréhender l'ensemble des sens possibles de *châtiment*.

2.3. Épreuve

Pour *épreuve*, nous avons noté la prépondérance du sens de base proche d'*essai*, *test*, *expérience*. Ce sens se précise souvent par l'idée d'une difficulté et dans ces cas *épreuve* se rapproche davantage de l'idée d'une *expérience douloureuse*. Le dictionnaire *SensAgent* donne d'ailleurs comme premier sens à *épreuve* celui de « malheur qui frappe qqun et qu'il faut surmonter ». Le *Petit Robert* propose également en début de définition « souffrance, malheur, danger qui atteint durement qqun ». Il est donc possible de proposer comme sens d'*épreuve* à des fins didactiques

en classe de 6^e :

(1) Essai, expérience, test

(2) Expérience douloureuse, malheur qui frappe quelqu'un.

Par ailleurs, nous avons remarqué dans l'analyse du champ sémantique d'*épreuve* que ce lexème entre dans la composition de différentes expressions verbales relativement fréquentes, telle *mettre à l'épreuve*. Si nous sélectionnons ces deux sens les plus courants et si nous considérons également les constructions verbales, nous pouvons structurer l'environnement linguistique étroit d'*épreuve* en fonction du cotexte nominal et adjectival d'une part et du cotexte verbal d'autre part :

- en considérant son association avec des noms ou adjectifs tels *épreuve d'endurance*, *épreuve d'examen*, *épreuve difficile*, etc.
- en considérant son association avec des verbes tels *mettre à l'épreuve*, *faire l'épreuve de*, etc.

2.4. Miséricorde

En ce qui concerne *miséricorde*, le dictionnaire *SensAgent* propose une définition en deux parties :

« **Miséricorde (n.f.)**

1. pitié qui fait que l'on pardonne au coupable. Pardon, indulgence.

Miséricorde ! (int.)

1. exclamation qui témoigne d'une grande surprise souvent accompagnée de peur ou de regret. »

Cette division en deux parties peut être retenue pour définir *miséricorde* auprès des élèves de 6^e, elle retient en effet les deux sens les plus courants du lexème, en excluant les sens très spécifiques. Ainsi, au vu de cette définition et de l'analyse du champ sémantique, nous pouvons proposer deux sens pour *miséricorde* :

(1) Compassion, pitié qui fait que l'on pardonne au coupable, pardon.

(2) Exclamation marquant la surprise, l'inquiétude, voire la douleur.

Les sens du lexème seront précisés en fonction des associations nominales ou adjectivales, ainsi qu'en fonction des associations verbales qui définissent ici la construction actancielle de l'énoncé, comme nous l'avons mentionné plus haut lors de l'analyse du champ sémantique de cette unité lexicale. L'interjection, quant à elle, est essentiellement liée au contexte énonciatif et non au cotexte ; nous verrons dans notre

mise en œuvre comment l'intégrer au dispositif didactique. Compte tenu de cette analyse, il est donc possible d'aborder la variation de sens de *miséricorde* en en structurant le cotexte :

- en considérant son association avec des noms ou adjectifs tels *miséricorde divine*, *miséricorde de dieu*, etc.
- en considérant son association avec des verbes tels *demander miséricorde*, *accorder miséricorde*, *crier miséricorde*, etc.

2.5. Déluge

Pour *déluge* il est possible de sélectionner plusieurs sens courants selon le dictionnaire *SensAgent* :

- « 1.débordement universel des eaux, selon la Bible.
- 2.pluie torrentielle.
- 3.(figuré)grande quantité de choses. »

Nous pouvons y ajouter « l'idée d'une catastrophe » (TLFi) qui pourra aussi être liée à l'expression *après moi le déluge*.

Trois sens assez fréquents peuvent ainsi être traités de manière didactique en classe de 6^e, en prenant en compte l'étymologie du lexème (du latin classique *diluvium* : *inondation*). Nous pourrions les résumer ainsi :

- (1) Inondation de toute la terre racontée dans la Genèse, cataclysme.
- (2) Pluie très abondante, torrentielle.
- (3) Très grande quantité, surabondance.

À la suite de l'analyse du champ sémantique de *déluge*, et après avoir retenu ces trois sens dominants, nous pouvons procéder à la structuration du cotexte impliqué dans les précisions de sens. Nous avons vu dans l'analyse du champ sémantique que les associations avec des noms ou adjectifs et les associations verbales peuvent aider à spécifier le sens. Compte tenu du sens de base du lexème, nous pouvons donc structurer le cotexte de *déluge* :

- en considérant son association avec des noms ou adjectifs tels *déluge de larmes*, *déluge de paroles*, *déluge de feu*, *un véritable déluge*, etc.
- en considérant son association avec des verbes tels *un déluge ruissèle*, *un déluge s'abat*, *anéantit*, etc.

2.6. Arche

Enfin, pour *arche* l'exploration du champ sémantique fait émerger deux sens courants, le premier correspond à *coffre* et le second à *bateau*. Un sens religieux émerge également dans l'expression *être hors de l'arche* mentionnée par le TLFi. Nous pouvons retenir comme définition d'*arche* à des fins didactiques en classe de 6^e :

- (1) Sorte de coffre en bois renfermant les textes saints, les Tables de la Loi (= tabernacle).
- (2) Sorte de grand vaisseau (en forme de coffre) que Noé construit pour échapper au Déluge.
- (3) L'Église dans l'expression *être hors de l'arche*.

L'étude du champ sémantique montre que la variation s'effectue en fonction du cotexte adjectival ou nominal et en fonction du cotexte verbal, voire adverbial, pour l'expression *être hors de l'arche*. Il est donc possible de structurer le cotexte d'*arche* :

- en considérant son association avec des noms ou adjectifs tels *arche d'alliance*, *arche de Noé*, *arche perdue*, etc.
- en considérant son association avec verbe et adverbe tels *être hors de l'arche*, *se tenir hors de l'arche*, *construire l'arche*, etc.

3. Synthèse de ces analyses et mise en perspective didactique

Les unités lexicales du corpus, comme toute unité linguistique, voient donc leur sens spécifié en fonction du cotexte, alors qu'un sens de base demeure dans cette spécification. Ce cotexte peut se structurer en fonction de la classe grammaticale des unités lexicales associées aux lexèmes. Cette analyse témoigne ainsi des relations étroites qu'entretiennent le lexique et la grammaire, comme nous avons pu le noter dans notre première partie. Il est ainsi difficile d'aborder une étude lexicale en évinçant le rôle joué là par la grammaire. Néanmoins, il ne s'agit dans notre corpus que de noms. La structuration cotextuelle que nous présentons peut ne pas convenir pour les verbes par exemple. Ainsi De Vogüé et Paillard (1997) ont proposé un autre type de structuration à partir de leur étude du verbe *suivre* (voir 1^{re} PARTIE, chapitre 4, point 3). Concernant notre corpus, nous pouvons donc avancer que l'environnement

linguistique étroit des noms sélectionnés peut se structurer, comme nous le proposons, en cotexte nominal ou adjectival d'une part et en cotexte verbal d'autre part. De la sorte, nous suivons les recommandations de Picoche selon laquelle « dans tout exercice de vocabulaire il doit y avoir des verbes. Mais les verbes ont besoin de noms pour fonctionner. Donc l'association des deux est indispensable » (Picoche, 1999 : 423).

Dans ce deuxième chapitre de notre deuxième partie, nous avons ainsi présenté notre analyse des unités lexicales du corpus travaillé en 6^e. Nous avons d'abord étudié les champs sémantiques des unités, puis en avons extrait les éléments cotextuels les plus fréquents selon leur nature grammaticale, et nous avons ainsi structuré le cotexte des unités lexicales considérées. Nous avons ensuite sélectionné les sens les plus fréquents pour une étude en classe et nous avons finalement structuré ce champ sémantique réduit des unités de notre corpus. Pour terminer cette structuration du cotexte des unités linguistiques sélectionnées, nous synthétisons notre analyse sous forme de tableau :

<i>Sens de base des unités lexicales du corpus</i>	<i>Cotexte dit adjectival ou nominal concourant à spécifier le sens base</i>	<i>Cotexte dit verbal concourant à spécifier le sens de base</i>
<i>Péché : faute commise contre la loi de dieu</i>	- <i>péché <u>originel</u>,</i> - <i>péché <u>mignon</u>,</i> - <i>péché <u>de chair</u>...</i>	- <i><u>commettre</u> un péché,</i> - <i><u>confesser</u> un péché,</i> - <i><u>vivre</u> dans le péché...</i>
<i>Châtiment : peine sévère</i>	- <i><u>doux</u> châtiments,</i> - <i>châtiments <u>éternels</u>,</i> - <i>châtiments <u>spirituels</u>,</i> - <i>châtiment <u>de dieu</u>...</i>	- <i><u>infliger</u> un châtiment,</i> - <i><u>subir</u> un châtiment...</i>
<i>Épreuve : expérience, test</i>	- <i>épreuve <u>d'endurance</u>,</i> - <i>épreuve <u>d'examen</u>,</i> - <i>épreuve <u>difficile</u>...</i>	- <i><u>mettre</u> à l'épreuve,</i> - <i><u>faire</u> l'épreuve de...</i>
<i>Miséricorde : compassion, pitié</i>	- <i>miséricorde <u>divine</u>,</i> - <i>miséricorde <u>de dieu</u>...</i>	- <i><u>demander</u> miséricorde,</i> - <i><u>accorder</u> miséricorde,</i> - <i><u>crier</u> miséricorde...</i>
<i>Déluge : inondation</i>	- <i>déluge <u>d'eau</u>,</i> - <i>déluge <u>de larmes</u>,</i>	- <i>un déluge <u>ruissèle</u>,</i> - <i>un déluge <u>s'abat</u></i>

	- <i>déluge de paroles,</i> - <i>déluge de feu...</i>	- <i>un déluge anéantit...</i>
<i>Arche : sorte de coffre construit en bois (pour renfermer les écritures saintes)</i>	- <i>arche d'alliance,</i> - <i>arche de Noé,</i> - <i>arche perdue...</i>	- <i>être hors de l'arche</i> - <i>se réfugier dans l'arche</i> - <i>construire l'arche...</i>

Tableau 7 Synthèse de la structuration du cotexte des unités lexicales du corpus

Le tableau ci-dessus présente, à partir du sens de base, des exemples d'éléments cotextuels impliqués dans la variation du sens, en fonction de la structuration cotextuelle que nous avons adoptée. Partant d'une analyse sémantique, l'étude de l'organisation du cotexte dans une perspective didactique aboutit ainsi à une structuration d'ordre grammatical. Les principes qui ont guidé cette proposition de structuration sont donc d'ordre linguistique et didactique. La difficulté est ici de parvenir à proposer aux enseignants, à partir d'une analyse approfondie du corpus d'unités lexicales, un modèle de structuration du cotexte accessible aux élèves. Or, une structuration basée sur la nature grammaticale des éléments constitutifs du cotexte peut permettre de surmonter cette difficulté en prenant appui sur les savoirs que les élèves possèdent déjà. En effet, une telle structuration accorde une large place à l'analyse sémantique à partir de laquelle elle est construite, tout en s'appuyant sur les connaissances antérieures des élèves sur la langue (relatives à l'analyse grammaticale : noms / adjectifs / verbes). En outre, tout en considérant l'organisation du système linguistique dans la construction de la compétence lexicale, ce modèle peut également permettre de prendre en compte le contexte pédagogique d'un enseignement direct du lexique durant une séquence d'étude de textes. C'est cette structuration du cotexte des unités du corpus, établie à partir de l'analyse des champs sémantiques, qui sous-tend la construction du dispositif d'enseignement-apprentissage proposé dans de notre chapitre 3.

Chapitre 3 Le dispositif mis en œuvre

Étant donné que nous souhaitons travailler avec les élèves sur les structures du lexique pris en tant que système, il nous faut envisager la structuration et l'interdépendance des éléments du système lexical en vue d'un enseignement-apprentissage du lexique. La structuration s'entend ainsi autant d'un point de vue linguistique (structurer le lexique) que d'un point de vue didactique (structurer les séances).

1. Intégration des structures du lexique

Nous nous attachons à mettre en œuvre des séances basées sur une analyse intégrative des composants du système lexical. Il s'agit d'aborder l'étude des unités du corpus en considérant les différents éléments qui sous-tendent leur insertion au sein du lexique. Ainsi, il faut prendre en compte à la fois leurs aspects sémantique, syntagmatique et morphologique.

1.1. Priorité à l'intégration des dimensions sémantique et syntagmatique

Notre travail portant essentiellement sur la structuration cotextuelle, les aspects sémantique et syntagmatique sont donc saillants et constituent la base de la construction du dispositif ; ils ont naturellement trouvé leur place dans la mise en œuvre didactique proposée, comme nous le verrons. Ce dispositif vise à favoriser la construction de la compétence lexicale en permettant aux élèves d'une part de mémoriser de nouvelles unités lexicales et d'autre part de comprendre comment le cotexte peut influencer sur le sens. Or, nous avons vu que cette mémorisation prend en compte les différentes composantes du système lexical, notamment les relations sémantiques, mais aussi la dimension syntagmatique. La dimension syntagmatique joue alors à plusieurs niveaux : elle permet de mémoriser l'unité lexicale et/ou d'en préciser le sens. En effet, si le canari est classé dans la catégorie des oiseaux, alors il pourra être facilement associé sur l'axe syntagmatique au verbe *voler*, et l'autruche

pourra être associée au même verbe affublé de la négation, voire au verbe *courir* (voir 1^{re} PARTIE, Chapitre 4, point 1.2.3.). Parallèlement, si l'unité lexicale *épreuve* est classée dans la catégorie des tests, alors il sera possible de lui associer sur l'axe syntagmatique des groupes tels *de mathématiques*, ou des unités telles *sportives*, etc. pour en préciser le sens. Tout en considérant la dimension sémantique, nous voyons que la dimension syntagmatique joue donc aussi au niveau de la mémorisation du prototype et au niveau de la spécification du sens.

Nous pensons dès lors qu'un dispositif intégrant les différents composants du système lexical permettrait de favoriser le développement de la compétence lexicale, telle que nous l'avons définie. Mais si l'on souhaite que les mises en œuvre participent de l'appropriation lexicale, il faut aussi proposer aux élèves une entrée morphologique, sans pour autant faire un cours d'orthographe lexicale, car ce n'est pas ici notre objectif.

1.2. Intégration de la dimension morphologique

Nous sommes convaincue que le recours à des aspects morphologiques favorise également l'appropriation du lexique en permettant aux élèves de relier les unités linguistiques aussi par la forme. Ce qui nous paraît contestable, c'est la dissociation qui existe trop souvent entre le traitement de ces deux aspects (sémantique et morphologique) du lexique. En effet, dans la mesure où nous faisons l'hypothèse que la transposition didactique des analyses linguistiques de type intégratif permet de proposer aux élèves des configurations intégrant les diverses structures du lexique et permet donc par là de favoriser l'appropriation lexicale, la composante morphologique du lexique constitue un facteur de mémorisation, puis d'appropriation, si elle est reliée au composant sémantique. Ainsi, même si notre travail ne concerne pas directement la dimension morphologique (voir 1^{re} PARTIE, Chapitre 1), nous avons cependant voulu en tenir compte dans le dispositif didactique proposé aux élèves.

Pour prendre en considération la morphologie des unités du corpus, nous avons alors opté pour un recours à la dérivation en demandant aux élèves de trouver « un mot de la même famille » que l'unité étudiée. Ce travail sur la dérivation nous permet par exemple d'aborder le préfixe *anté-* et de le comparer alors à *anti-* quand un élève propose comme sens à *antédiluvien*, que « c'est le contraire du déluge ». Ainsi, sans

pour autant mettre en œuvre une séance portant sur la préfixation, nous abordons malgré tout cette notion, mais de manière intégrative, c'est-à-dire en lien avec l'analyse sémantique de l'unité lexicale étudiée qui sert de base au mot dérivé. Ces aspects morphologique et sémantique sont mis en lien par élèves qui remarquent par exemple que l'unité *déluge* apparaît dans les genèses de la *Bible* et du *Popol Vuh*, donc au commencement, et que, dans ce cas, ce qui précède, ce qui date d'avant le déluge, est effectivement très ancien. Si nous n'étudions donc pas ici à proprement parler la morphologie des unités linguistiques, nous permettons en revanche aux élèves d'effectuer des liens de parenté morphologique entre différentes unités du lexique. Ce travail lié à la morphologie permet aussi de revenir, sans pour autant que ces deux aspects soient confondus, sur l'étymologie, par exemple lors de la modification du radical comme c'est le cas pour *diluvien* et *déluge*, ou lors de l'étude d'*arche* issu de *arca* (*coffre*, probablement de *arcere*, *contenir*) et non de *arcus* (*arc*). Nous avons remarqué (Sardier, 2012) que ce recours à l'étymologie est fréquent dans le cours de français sur le lexique et qu'il concourt lui aussi, même dans une moindre mesure, à la construction du sens de l'unité linguistique et, donc à l'appropriation lexicale.

Dans les cours et les fiches que nous proposons, nous abordons donc conjointement, dans un souci d'intégration des structures du lexique, les dimensions sémantique et syntagmatique, sur lesquelles nous mettons l'accent, mais aussi la dimension morphologique. Les structures du système lexical sont ainsi abordées durant chaque séance, comme nous allons le voir.

2. Objectifs spécifiques de la recherche et présentation générale du protocole

2.1. Objectifs spécifiques de la recherche

Nous avons précédemment rappelé que les unités lexicales sont commandées par des règles morphologiques, sémantiques et combinatoires, ces dernières étant liées au cotexte des unités linguistiques. Nous avons également noté que les recherches en linguistique, et notamment en sémantique, s'efforcent d'intégrer le cotexte et le

contexte à l'analyse lexicale. Nous remarquons aussi qu'en matière de didactique du lexique, bien des avancées ont lieu, l'entrée lexicale n'est pas uniquement morphologique, ni uniquement orientée vers l'étude de textes. Mais nous avons aussi relevé que cette entrée lexicale est encore trop souvent centrée sur le mot et que les propriétés de combinatoire sont peu abordées, alors qu'elles participent de la construction du sens et de l'appropriation du lexique. Pour autant, nous pouvons aussi rappeler que nous ne sommes pas hostile à un travail sur le mot qui est bien nécessaire pour l'appropriation lexicale, comme nous le proposons d'ailleurs dans nos mises en œuvre lors des séances consacrées aux unités du corpus.

Nous pensons en outre qu'un enseignement-apprentissage du lexique adoptant une démarche basée sur une analyse intégrative du système lexical, et prenant en compte l'ensemble des structures supportant ce système, peut modifier les comportements linguistiques des élèves et favoriser l'appropriation et le réemploi du lexique. Mais les relations d'association via le cotexte ne sont généralement pas abordées dans les propositions faites aux enseignants, notamment dans les manuels. En conséquence, il reste à construire une démarche qui permette d'intégrer le cotexte à l'enseignement-apprentissage du lexique. Or, pour être intégré, le cotexte doit lui-même être identifié, étudié, structuré par l'enseignant et présenté comme tel aux élèves.

Ainsi, tout en gardant à l'esprit cette démarche à suivre, nous souhaitons travailler plus précisément sur cette question de l'intégration du cotexte qui est souvent laissée de côté en matière didactique. Nous tentons par là de répondre à notre question : comment structurer efficacement le cotexte pour favoriser le développement de la compétence lexicale ? Nous nous sommes donc demandée quels pouvaient être les éléments linguistiques permettant un travail structuré relatif au cotexte, c'est-à-dire comment il était possible de structurer le cotexte pour que les élèves puissent y recourir. Notre réponse prend appui sur les théories linguistiques à partir desquelles s'effectue la transposition didactique. Nous faisons l'hypothèse que la structuration du cotexte, telle que nous l'avons proposée en considérant la nature grammaticale des éléments qui le composent, peut favoriser l'appropriation du lexique.

Nos objectifs s'apparentent donc à la recherche appliquée dans la mesure où nous recourons aux recherches disciplinaires et aux connaissances qui en découlent, pour les transférer en pratique dans la mise en œuvre d'une démarche intégrant la structuration cotextuelle dans l'enseignement-apprentissage du lexique. Mais cette recherche présente également un enjeu pragmatique puisque nous visons la formation

afin de proposer aux enseignants une démarche permettant de répondre aux besoins en matière de didactique du lexique, notamment en ce qui concerne la prise en compte de la dimension syntagmatique, via la structuration du cotexte des unités lexicales. Le recours aux théories linguistiques, didactiques, et aux théories relatives à l'acquisition est inévitable du fait qu'« il est impossible de s'affranchir complètement des aspects théoriques, puisque la recherche-développement repose sur certains principes théoriques et qu'elle doit aussi contribuer à faire avancer l'état des connaissances dans une discipline de recherche ; sans cet aspect, on assisterait à du développement d'outils et non à un type de recherche scientifique » (Tremblay, 2009 : 258) ; en ce sens, ce type de recherche appliquée s'apparente également à « une recherche de développement pédagogique » (Van Der Maren, 2003 : 30). Par ailleurs, nous avons également procédé à une recherche participative puisque nous avons nous-même effectué les séances consacrées au lexique. Dans ce cadre, nous avons tenté de garder toujours à l'esprit d'une part l'enseignement du lexique et d'autre part son apprentissage ; il nous faut donc toujours penser une mise en œuvre qui soit opérationnelle pour l'enseignant et qui puisse aboutir aux apprentissages des élèves, et ce, à partir des théories linguistiques susmentionnées.

Ainsi, si notre démarche d'analyse s'attache à vérifier notre hypothèse en testant le dispositif, elle vise aussi plus globalement à explorer la manière dont les élèves raisonnent pour expliciter le sens qu'ils attribuent à tel ou tel lexème. Sans prétendre accéder aux processus, l'étude de leurs justifications peut nous permettre de mieux cibler les différents indices sur lesquels ils s'appuient ; tout en visant un point particulier du dispositif didactique (le travail explicite sur la structuration du cotexte) pour favoriser la construction de la compétence lexicale.

2.2. Présentation générale du protocole

2.2.1. Les classes participantes

La séquence d'étude que nous présentons se situe dans deux classes de 6^e, niveau charnière entre les 1^{er} et 2^d degrés, puis le protocole se poursuit par un test réalisé au terme d'un an, en classe de 5^e. Nous avons mené des recherches concernant le 1^{er}

degré (Sardier, 2010) et nous souhaitons prolonger notre réflexion au collège et, comme nous l'avons expliqué plus haut (voir dans cette 2^e PARTIE, Chapitre 1, point 2.), conformément aux programmes en vigueur, nous voulions faire porter l'étude sur le domaine lexical du « vocabulaire des religions », en lien avec la séquence de littérature dédiée aux « textes de l'Antiquité » (MEN, 2008 : 5 et 6). Les deux classes appartiennent au Collège français Stanislas de Montréal (Québec), qui n'est pas une école confessionnelle. Elles réunissent des élèves de différentes cultures (française notamment, mais aussi québécoise, moyen-orientale, magrébine), unis par un fort sentiment d'appartenance à la francophonie. Les types de difficultés que peuvent rencontrer les élèves sont aussi d'ordre divers : l'un a été scolarisé un temps dans une réserve de natifs ce qui entraîne pour lui des problèmes d'adaptation au fonctionnement de l'école, une autre présente notamment des difficultés de compréhension (nous la retrouverons dans notre classe A), un autre encore a été identifié comme présentant des troubles de l'hyperactivité. Néanmoins, d'après les résultats de ses élèves, l'enseignante estime que les élèves en difficulté restent minoritaires et ne représentent que 6 à 8 élèves dans chacune des deux classes.

2.2.2. Le contexte pédagogique et le choix des textes

Nous avons ensuite travaillé avec l'enseignante titulaire des deux classes pour sélectionner plus précisément les textes qu'elle souhaitait aborder en relation avec les unités lexicales du corpus. Il nous a paru ici essentiel de sélectionner des textes de provenance diverse afin d'éviter d'éventuelles crispations dues au domaine du « vocabulaire des religions ». Nous avons voulu favoriser une approche littéraire comparative. Nous avons pour cela ajouté au corpus proposé par le MEN (*Le Récit de Gilgamesh, La Bible*), d'autres textes que nous avons trouvés dans différents manuels scolaires : le *Popol Vuh* (texte maya) et le *Coran*. Nous n'avons pas intégré au corpus de textes *L'Illiade*, ni *L'Odyssée* d'Homère, ni *L'Enéide* de Virgile, ni *Les Métamorphoses* d'Ovide mentionnés aussi par le MEN, parce que l'enseignante avait prévu de les étudier dans d'autres séquences conformément aux manuels qui distinguent les textes de l'Antiquité des textes dits « fondateurs »²⁹ qui n'appartiennent pas tous à la période de l'Antiquité. Les supports textuels utilisés

²⁹ Cette expression se retrouve dans plusieurs manuels : par exemple dans *Fleurs d'encre 6è* et *Jardin des lettres 6è*.

pour les situations de lecture sont reproduits en [Annexe 3](#). Une des variables neutralisées concerne ainsi le genre de texte, puisque les élèves ne travailleront que sur des textes appartenant à la catégorie des textes dits « fondateurs ».

Notre volonté est alors de créer un environnement pédagogique et textuel favorisant les comparaisons, notamment la découverte de similitudes entre les textes, tant dans les récits racontés que dans le lexique utilisé. Les élèves découvrent ainsi les textes littéraires avec leur professeure de français avant de travailler les unités lexicales sélectionnées. Ils ont d'ailleurs été surpris et intéressés en découvrant les ressemblances narratives et lexicales entre les textes. L'environnement pédagogique et textuel les a rendus curieux et impliqués au moment des séances consacrées explicitement aux unités lexicales. Nous l'avons dit, cette progressivité permet un premier contact des élèves avec les unités du corpus ; elle permet également de lier le travail qui s'effectue en compréhension en lecture au travail sur le lexique, en vertu du fait qu'il existe une influence réciproque entre les différents domaines de l'enseignement du français. Ce contact va favoriser la mise au jour du lexique disponible pour les élèves, effectuée au début des séances consacrées au lexique.

Conjointement à la réflexion sur la sélection des textes et en accord avec les textes du programme, nous avons sélectionné les six unités lexicales à étudier avec les élèves. Nous avons procédé à une analyse lexicologique de ces unités (voir [2^e PARTIE, Chapitre 2 La structuration du cotexte des unités lexicales](#)) en nous basant notamment sur les théories mentionnées dans notre première partie au [Chapitre 3](#). Cette analyse a donné lieu à la production de fiches-lexique que nous proposons aux élèves.

2.2.3. Le déroulement de la séquence d'étude

Périodiquement, lors de la séquence de littérature qui a duré environ quatre semaines, nous avons effectué dans les deux classes des séances consacrées au lexique au rythme de une par semaine. Trois séances ont lieu afin de respecter au mieux le volume horaire attribué à l'étude du lexique³⁰. Une séance d'évaluation intermédiaire en lecture pose également une question relative au lexique des textes soumis à l'évaluation. Un exercice d'écriture est aussi proposé en lien avec les textes étudiés, il

³⁰ Les horaires de la classe de 6^e présentent 4h30 (+ 30 minutes en groupe) ou 5h de français par semaine. Sachant que la discipline regroupe la lecture, l'écriture, la grammaire, l'orthographe, la conjugaison et le lexique, la part réservée à ce dernier correspond donc à moins d'une heure par semaine.

présente une consigne d'emploi de deux unités lexicales parmi celles que les élèves ont étudiées. Enfin, une évaluation finale, en lecture également, a lieu en fin de séquence, et présente aussi une question relative au lexique. C'est en coordination avec l'enseignante que nous avons dû penser les évaluations et la consigne de production écrite.

Afin de mesurer les effets de la démarche proposée, le temps dédié au lexique est le même dans les deux classes. Le dispositif général et la démarche restent également scrupuleusement identiques, ce qui nous permettra d'analyser l'évolution des comportements des élèves dans chacune des deux classes, entre les premières séances consacrées au lexique et les dernières. Par ailleurs, les deux classes ont la même professeure de français, étudient les mêmes textes littéraires, au même moment de l'année scolaire. En revanche, si le niveau général des deux classes est relativement identique, l'une présente des écarts plus importants entre les élèves, alors que l'autre est plus homogène. Cette variable n'a pas pu être neutralisée au risque de ne sélectionner qu'un très petit nombre d'élèves.

Enfin, pour analyser à plus long terme les effets de l'enseignement explicite de la structure cotextuelle, nous avons retrouvé en classe de 5^e les élèves qui ont participé au protocole en 6^e. Nous avons alors effectué un test dans les différentes classes de 5^e dans lesquelles étaient répartis ces élèves. Ce test consiste en un exercice écrit avec des questions portant sur le lexique et il porte sur un texte littéraire du Moyen-Âge, période au programme de la classe de 5^e.

L'ensemble du dispositif peut ainsi se résumer comme suit :

ORGANISATION CHRONOLOGIQUE	TEXTES et AUTRES SUPPORTS (renvois)
PRÉPARATION : choix des textes, sélection et analyse des unités lexicales	<u>Tableau 7 Synthèse de la structuration du cotexte des unités lexicales du corpus</u>

MISE EN ŒUVRE EN CLASSE DE 6^e	Qu'est-ce que les « textes fondateurs » ?	Tableau comparatif
	Séance 1 Lecture : La création	<i>Bible et Popol Vuh</i> Annexe 3
	<u>Séance 2 Lexique : péché et châtement</u>	Tableau 9 Première fiche-lexique proposée pour péché Tableau 10 Deuxième fiche-lexique proposée pour péché (classe A) Annexe 6 Deuxième fiche-outil pour chaque unité lexicale du corpus (classe B)
	Séance 3 Lecture : L'arbre de la connaissance	<i>Bible et Coran</i> Annexe 3
	Séance 4 Conjugaison: futur simple (révision) impératif	
	Séance 5 Lecture : Le Déluge	<i>Gilgamesh, Bible, Coran</i> Annexe 3 Tableau comparatif
	Séance 6 Production écrite (1/2h en classe) Lectures offertes : Le jugement de Salomon et Salomon et la reine de Saba	<i>Bible</i> + tableau de Poussin Annexe 3
	<u>Séance 7 Lexique : épreuve et miséricorde</u>	Annexe 4 Première fiche-outil pour chaque unité lexicale du corpus Annexe 5 Deuxième fiche-outil pour chaque unité lexicale du corpus (classe A) Annexe 6 Deuxième fiche-

		<u>outil pour chaque unité lexicale du corpus (classe B)</u>
	Séance 8 Évaluation intermédiaire	<i>Bible et Coran</i> <u>Annexe 7 Évaluation intermédiaire</u>
	Séance 9 Lecture : La Tour de Babel	<i>Bible</i> <u>Annexe 3</u>
	<u>Séance 10 Lexique : déluge et arche</u>	<u>Annexe 4</u> <u>Annexe 5</u> <u>Annexe 6</u>
	Séance 11 Grammaire : déterminants et pronoms démonstratifs possessifs	
	Séance 12 Lecture : La traversée de la Mer Rouge + « mascaret » + BILAN	<i>Bible et Coran</i> <u>Annexe 3</u> Tableau comparatif
	Séance 13 Évaluation finale	<i>Gilgamesh</i> <u>Annexe 8 Évaluation finale</u>
TEST AU TERME D'UN AN en classe de 5^e		<i>Le Roman de Renart</i> <u>Annexe 9 Test proposé en 5^e, au terme d'un an</u>

Tableau 8 Synthèse de l'ensemble du dispositif didactique

Le tableau de synthèse du déroulement montre bien l'imbrication entre les lectures et les activités lexicales dans les deux classes du protocole. Ainsi sont combinés les temps d'enseignement explicite et d'enseignement implicite du lexique. Durant les périodes d'enseignement explicite, le travail lexical acquiert de l'indépendance par

rapport aux textes desquels on s'éloigne pour traiter spécifiquement les unités lexicales sélectionnées par l'intermédiaire de leur champ sémantique. L'enseignement implicite est, quant à lui, étroitement lié à l'étude des textes. La seule variable contrôlée se situe dans le travail explicite sur la structuration du cotexte de chaque unité en classe de 6^e. En effet, afin de savoir si la structuration du cotexte que nous proposons est efficace en didactique du lexique, nous ne la présentons que dans une seule classe : la classe A. Nous proposons alors aux élèves de la classe B d'effectuer des exercices de vocabulaire, souvent inspirés des manuels, à la place de ce travail de structuration cotextuelle. Nous allons revenir sur ce point important dans la présentation des séances mises en œuvre en classe (voir ci-dessous, [point 5](#)).

3. Structuration du dispositif didactique

Nous avons déjà eu l'occasion de mentionner le rôle primordial de la structuration dans le domaine de la didactique du lexique (Sardier, 2010). Nous revenons là sur quelques points fondamentaux.

3.1. Enseignement spécifique et imprégnation

Comme nous l'avons noté en première partie (voir [Chapitre 2 L'évolution de la didactique du lexique](#)), deux possibilités existent en matière de didactique du lexique ; elles ne nous paraissent pas exclusives l'une de l'autre. Il s'agit d'une part de mettre en œuvre des séances spécifiques consacrées au lexique et, d'autre part, de mettre en relation ce lexique avec des textes, dans d'autres situations de la classe de français. Des séances structurées sont nécessaires aux élèves, mais le lexique est aussi à réexaminer dans des situations de lecture et d'écriture. Par ailleurs, structuration du lexique et enrichissement sont tous deux à considérer. L'enrichissement du lexique est en effet un des buts de l'enseignant, mais rappelons-le, il ne s'agit pas d'« acquérir une culture par accumulation » (Paveau, 2000 : 22). L'enrichissement s'entend de manière réflexive, il mobilise et renforce tout à la fois la compréhension des unités linguistiques et des liens qui les unissent. L'enseignement du lexique se trouve ainsi à la fois explicitement structuré et diffus : structuré dans des séances spécifiques qui lui

sont exclusivement consacrées, et diffus dans des séances consacrées à d'autres domaines de l'enseignement du français.

C'est notamment pour prendre en compte cette double situation que nous avons sélectionné conjointement les unités lexicales et les textes de la séquence de littérature relative aux textes fondateurs. Comment nous l'avons expliqué ci-dessus, les unités sélectionnées sont de cette manière d'abord rencontrées, vues, lues, dans le cadre des séances de lecture. Par exemple le tableau 8 montre que les textes intitulés *Le Déluge* sont étudiés par les élèves avant la séance consacrée à *déluge* et *arche*. De ce fait, nous verrons que l'acception religieuse du lexique étudié ressortira dans les sens attribués par les élèves aux unités du corpus, cette acception est notamment liée aux textes lus. Ce choix est également important parce qu'il permet l'imprégnation nécessaire à l'appropriation lexicale, puisque les élèves rencontrent à plusieurs reprises les unités étudiées et dans des contextes pédagogiques différents, lors des séances de lecture et lors des séances consacrées au lexique.

3.2. « Répétition sans répétition »

Nous avons pu remarquer le rôle primordial de l'imprégnation dans l'acquisition du lexique par les élèves (voir 1^{re} PARTIE, Chapitre 5). Cette question de l'imprégnation rejoint celle de la dimension mémorielle de la compétence lexicale. Cette dimension ne peut se travailler que dans le temps, à force de rencontres successives et diverses. Cèbe, Goigoux et Thomazet (2003 : 6) notent d'ailleurs qu'en matière de pédagogie tout est affaire de « répétition sans répétition ». « Répétition » dans la mesure où se répète une situation pédagogique et dans la mesure où il faut aussi rencontrer à plusieurs reprises les notions abordées (procédures et unités lexicales pour notre cas). « Sans répétition » parce que le déroulement des situations pédagogiques proposées aux élèves sera évolutif ; parce qu'une même procédure pourra s'exercer sur différentes unités lexicales et donc de manière pas tout à fait identique ; parce qu'une même unité lexicale pourra être rencontrée dans différents contextes.

Dans notre dispositif, la répétition apparaît lors des rencontres successives avec les unités lexicales, rencontres qui ont lieu dans des situations différentes, en lecture, en étude de la langue, en situation d'écriture. Nous suivons là le principe selon lequel : « as the student meets the world through a variety of activities and in different

contexts, a more accurate understanding of its meaning and use will develop » (Sökmen, 1997 : 241). Par ailleurs, les séances spécifiquement consacrées au lexique suivront toutes le même type de déroulement. Ainsi, nous mettons en place également une certaine répétition des dispositifs pédagogiques, mais concernant des unités lexicales différentes, comme nous allons le montrer dans la description du dispositif mis en œuvre. La récurrence des situations pédagogiques proposées vise à développer chez les élèves des stratégies de résolution de problème dans le calcul du sens. Nous pensons que, progressivement, le fait de mettre au jour le même type de stratégies plusieurs fois de suite, sur des unités différentes, permettra montrer aux élèves que ces mêmes stratégies peuvent être efficaces. La répétition des moyens de résolution de problème concourt également à l'imprégnation de ces mêmes moyens. C'est donc toute une maturation qui peut se mettre en place par ce jeu de rencontres successives avec des unités linguistiques particulières, mais aussi avec des procédures d'interprétation spécifiques marquées d'une certaine régularité (la structure du cotexte pour chacune des unités lexicales rencontrées) et qui sont présentées dans chaque séance consacrée au lexique.

3.3. Production et réemploi

Dans notre démarche, nous accordons également un rôle important à la production dans l'appropriation du lexique (Sardier & Grossmann, 2010). Nous ne nous situons pas ici dans des séquences de projet d'écriture longue. Nous ne disons pas pour autant que de tels projets ne sont pas possibles, bien au contraire : nous sommes convaincue de leur utilité en matière d'enseignement, notamment en ce qui concerne la motivation à écrire. Mais les projets d'écriture longue sont souvent liés à une situation de classe particulière (un voyage par exemple), à une interdisciplinarité organisée entre les professeurs, etc., qui ne sont pas toujours directement transposables. Or, notre objectif est de réfléchir à une démarche d'enseignement-apprentissage du lexique intégrant la dimension cotextuelle et qui soit transposable dans diverses situations pédagogiques. Dans le temps accordé à la discipline français, il n'est pas concevable de prévoir, pour six unités linguistiques, un projet d'écriture longue à chaque fois qu'il s'agit d'aborder, comme le mentionnent les programmes, un « domaine lexical ». Cependant, la production est un facteur déterminant de l'appropriation lexicale, c'est par elle que les

élèves peuvent aller de l'appropriation au réemploi ; c'est lors de ces moments de production orale et écrite qu'ils manipulent le matériau lexical pour effectuer des tentatives d'emploi. C'est pourquoi nous intégrons au dispositif des possibilités de productions, même très courtes, impliquant le recours aux unités lexicales du corpus. Ainsi, durant les activités sur le lexique, les élèves s'exercent à l'oral et à l'écrit en produisant des syntagmes, des phrases pour manipuler les unités lexicales accompagnées des éléments cotextuels. En outre, si nous visons un réemploi ultérieur des unités linguistiques, il faut prévoir également des exercices de production dont la consigne incite, sans le demander explicitement³¹, à réemployer les unités étudiées ; si les élèves sont sur la voie de l'appropriation, ils pourront mobiliser le lexique nouvellement acquis. Une question permettant aux élèves d'utiliser les unités du corpus pour expliciter le sens du texte est ainsi prévue dans les évaluations.

Nous proposons donc des séances structurées, spécialement consacrées au « lexique des religions » (MEN, 2008 : 5), en lien avec la séquence de littérature sur les textes fondateurs. Ces séances présentent une certaine récursivité et proposent des exercices d'emploi. De plus, le dispositif lui-même se base sur une analyse intégrative des structures du lexique, c'est-à-dire qu'il aborde le lexique par différentes entrées, notamment sémantique, syntagmatique, l'aspect morphologique étant moins travaillé.

4. Présentation détaillée des séances consacrées au lexique

Le déroulement présenté est adopté pour chaque séance. De cette manière, nous reproduisons une mise en œuvre qui valorise des procédures de résolution de problème, afin que les élèves puissent automatiser ces mêmes procédures. Deux unités lexicales sont étudiées durant chaque séance. Dans la présentation détaillée qui suit, nous proposons également des exemples de fiches-lexique que nous avons produites à partir des différentes analyses linguistiques et didactiques exposées dans notre première partie (voir [Chapitre 2](#) et [Chapitre 3](#)).

³¹ Il s'agit alors de vérifier si les élèves se sont approprié les unités lexicales de manière à les réemployer spontanément, sans que cela leur soit explicitement demandé. Il nous semble que l'appropriation n'est effective qu'à partir du moment où le choix des unités lexicales à employer est opéré spontanément par le locuteur qui effectue alors une sélection au sein de son lexique disponible. C'est aussi ainsi que se construit progressivement la compétence lexicale.

4.1. S'appuyer sur le lexique disponible

Dans un premier temps, dans les deux classes, nous voulons faire émerger les représentations des élèves, sur lesquelles nous prendrons appui par la suite. Si nous souhaitons faire évoluer ces représentations, il est d'abord en effet nécessaire de les susciter. Il s'agit ici de faire émerger le sens premier que les élèves attribuent aux unités lexicales objets de la séance quand celles-ci leur sont suffisamment familières pour qu'ils puissent les mobiliser. C'est en quelque sorte le noyau de sens à partir duquel la réflexion va opérer, ce que nous avons pu appeler précédemment le sens de base (voir 1^{re} PARTIE, Chapitre 3). Mais le point de départ est ici le sens de base pour les élèves. La consigne est par exemple : « pour toi qu'est-ce qu'une épreuve ? », « à quelle situation te fait penser le mot *épreuve* ? ». Il s'agit pour les élèves de mobiliser des scénarios possibles correspondant à l'unité cible. Cette première étape permet de savoir quelles représentations se font les élèves de l'unité en question et ce qu'ils convoquent pour cela (leurs lectures, leurs savoirs autres). L'entrée lexicale ne se veut pas ici centrée uniquement sur l'unité du lexique étudiée, même si nous abordons avec les élèves des unités les unes après les autres. En effet, l'unité linguistique est mise en relation avec d'autres connaissances (linguistiques, textuelles ou autres) des élèves, comme le suggère la consigne « à quelle situation te fait penser... ». Par ailleurs, ayant lu précédemment différents extraits littéraires dans le cadre de leur séquence sur les textes fondateurs, les élèves peuvent, par exemple, faire appel à leurs lectures pour élaborer ce sens de base.

4.2. Élaborer le champ sémantique des unités étudiées

Dans un deuxième temps, toujours dans les deux classes, il s'agit de procéder à l'élaboration du champ sémantique des unités sélectionnées. Il faut pour cela, proposer un ou des énoncés dans lesquels un autre sens de l'unité cible apparaît. Le professeur propose ainsi aux élèves des phrases, appelées phrases-problèmes, qui posent un problème lexical aux élèves. Ces phrases sont construites à partir des analyses des unités lexicales, elles-mêmes basées sur les théories linguistiques intégrant les structures du lexique dans leurs analyses (voir 1^{re} PARTIE, Chapitre 2). Elles incitent

notamment à recourir à la dimension syntagmatique du lexique pour proposer un autre sens aux unités lexicales étudiées. Ces phrases proposent des sens non encore abordés pour les unités du corpus : cette phase permet aux élèves de réfléchir sur les unités du corpus, c'est une phase réflexive qui participe d'une démarche de type inductif, démarche liée à la résolution de problème. Nous souhaitons que les élèves se questionnent sur le sens et trouvent des moyens pour répondre à ce questionnement. La consigne consiste à demander aux élèves quel est le sens de ces phrases, puis quel peut être le sens de l'unité cible dans ces phrases. L'unité n'apparaît donc pas isolément, mais est au minimum prise dans un ensemble syntaxique. Après réflexion, les élèves mettent leurs suggestions en commun. Se dégage alors le champ sémantique de l'unité cible, consigné dans une première fiche-outil. Nous reproduisons ci-dessous à titre d'exemple la première fiche proposée pour *péché*, et nous présentons en annexe l'ensemble des fiches produites (voir [Annexe 4](#)). Dans cette fiche figurent en bleu des exemples de phrases-problèmes proposées aux élèves.

CONNAITRE LE MOT

Péché

1. Pour toi, qu'est-ce qu'un *péché* ?

.....
.....

À quelle situation peut te faire penser le mot *péché* ?

.....
.....
.....

2. - Je trouve *péché* dans une phrase :

-Sylvie a terminé toute la tarte au citron, c'est son *péché mignon* !

Son sens :

.....

- Je trouve *péché* dans une deuxième phrase :

-Adam et Ève ont commis le *péché originel*.

Son sens :

.....

<p>- Je trouve <i>péché</i> dans une troisième phrase :</p> <p>-Depuis que Pierre ment sans cesse, il vit dans le <i>péché</i>.</p> <p>Son sens :</p> <p>.....</p> <p>3. Je cherche un mot de la même famille :</p> <p>.....</p>
--

Tableau 9 Première fiche-lexique proposée pour *péché*

Dans cette fiche, les deux premières questions visent à faire émerger les sens que les élèves attribuent à l'unité lexicale. Il s'agit ainsi de s'appuyer sur ce sens de base proposé par les élèves, pour aller plus loin vers l'analyse de la variation sémantique en fonction du cotexte. Il sera alors possible de montrer que ce sens premier est toujours en toile de fond, qu'il subsiste comme un sème de base présent dans la variation, comme nous avons pu le noter dans notre première partie.

La deuxième consigne propose aux élèves de découvrir d'autres sens de l'unité présentée dans des phrases-problèmes (phrases en bleu). Ces phrases ne figurent pas à l'origine sur les fiches, afin qu'elles n'influencent pas les élèves. Elles sont écrites au tableau par le professeur et notées ensuite par les élèves. Elles présentent des sens moins fréquents dans les textes étudiés, des sens auxquels les élèves n'auront pas forcément fait appel dans la première phase du dispositif. Nous préparons plusieurs phrases, de manière à proposer aux élèves les phrases-problèmes dans lesquelles l'unité lexicale apparaît dans un sens qui n'a pas été étudié dans la première question. Enfin, la troisième consigne vise à établir des liens morphologiques entre plusieurs unités du lexique.

Le déroulement de la réflexion lexicale permet ainsi de prendre en compte le sens de base disponible pour les élèves. Après verbalisation, ce sens devient commun à la communauté de la classe (voir 1^{re} PARTIE, Chapitre 2, point 2.6) qui peut alors travailler sur l'influence du cotexte dans la variation sémantique. Ce déroulement s'appuie sur le fait que les nouvelles connaissances s'ancrent aux connaissances lexicales déjà présentes en mémoire (voir 1^{re} PARTIE, Chapitre 4).

4.3. Synthétiser les différents sens des UL et structurer le cotexte

Dans un troisième temps, dans les deux classes, une phase d'institutionnalisation est mise en œuvre. Afin que les apprentissages puissent s'effectuer de manière structurée, l'objectif de cette phase est de faire le bilan sur les découvertes qui ont eu lieu durant les phases précédentes.

Dans la classe A, une synthèse retrace « les différents sens du mot » et procède à la structuration écrite du cotexte intervenant dans certaines précisions du sens. Pour cela, à partir du champ sémantique précédemment élaboré, une synthèse est construite par les élèves grâce à l'étayage de l'enseignant. Cette synthèse doit aboutir à la structuration du cotexte en deux parties influentes qui prennent en compte la nature grammaticale des éléments composant le cotexte : le cotexte nominal ou adjectival, le cotexte verbal. Une deuxième fiche-outil à destination des élèves est alors constituée pour effectuer cette synthèse des différents sens du mot et de la structuration de son cotexte. Voici, à titre d'exemple, la deuxième fiche construite pour *péché*, nous reproduisons aussi en annexe l'ensemble des fiches pour cette troisième phase du protocole (voir [Annexe 5](#)).

COMPRENDRE LES SENS DU MOT

Péché

Les sens du mot *péché* :

Sens de base : faute (grave).....

Faute d'Adam et Ève : péché originel.....

Faute grave et persistante : vivre dans le péché.....

Faute peu grave, petit faible³² : péché mignon.....

Pour mieux comprendre le sens de *péché*

- je dois regarder quels sont les lieux, les personnages présents...

Ex. : En mangeant le fruit de l'arbre de la connaissance, Adam et Ève ont commis le péché originel

- puis je peux regarder la nature des mots qui sont autour :

(1) des adjectifs ou des noms

³² Cette expression, qui aurait pu ne pas être connue des élèves de 6^e, a pourtant été proposée à plusieurs reprises et figure donc dans fiche récapitulative des élèves.

Ex. : péché originel

Ex. : péché mignon

Ex. : grave péché

(2) des verbes

Ex. : vivre dans le péché

Ex. : commettre un péché

Tableau 10 Deuxième fiche-lexique proposée pour *péché* (classe A)

La première partie de cette fiche reprend les sens analysés en classe en en faisant une synthèse. Les phrases en bleu sont ici aussi des exemples qui peuvent varier en fonction des propositions des élèves. La deuxième partie a pour objectif d'institutionnaliser le rôle du contexte textuel ainsi que la structure cotextuelle. De la sorte, les élèves notent des syntagmes regroupant l'unité cible et les éléments de son cotexte qui en modifient le sens ; dans ce cas, le cotexte est constitué des éléments se situant directement à gauche ou à droite de l'unité étudiée.

Pour chaque unité linguistique, il est ici possible d'établir une liste de quelques mots qui s'associent au mot vedette ; cette liste est constituée à partir des combinaisons effectuées entre l'unité cible et les noms / adjectifs ou formes verbales qu'on peut lui associer. Il ne s'agit cependant pas de présenter des mots de manière isolée en indiquant qu'ils peuvent être employés avec l'unité ciblée, mais plutôt d'intégrer ces mots nouveaux aux associations qu'ils permettent. Cette synthèse effectuée en lien avec la structuration du cotexte permet un accroissement plus important du lexique dans la mesure où les élèves sont amenés à considérer ici d'autres mots qui, associés au mot ciblé, pourront entraîner de nouvelles interprétations du sens des unités étudiées. Ainsi, le verbe *commettre*, qui intervient dans le cotexte de *péché*, est abordé au cours de la première séance ; les élèves remarquent que ce verbe réfère à « quelque chose qui *est pas bien ». L'étude de *péché* permet alors de comprendre que *commettre*, glosé par les élèves comme « faire une bêtise », ne peut par exemple pas entrer dans le cotexte de l'unité *châtiment*, étudiée lors de la même séance, un *châtiment* n'étant pas une « bêtise ». L'objet de *commettre* appartenant à la classe des « bêtises », l'association **commettre un châtiment* n'est pas recevable. L'étude

explicite de la structure du cotexte permet ainsi de mieux comprendre les variations de sens attachées à l'unité ciblée, mais aussi les nuances de sens entre les éléments du cotexte des différentes unités abordées. Les élèves devraient par là être capables de réemployer d'une part l'unité étudiée et d'autre part les unités constitutives de son cotexte.

Dans la classe B, nous effectuons une synthèse retraçant « les différents sens du mot », mais elle n'en structure pas explicitement le cotexte. Ce sont les élèves qui réfléchissent dans un premier temps à une synthèse possible, puis, à partir de leurs propositions, l'enseignant expose la trace écrite qui peut résulter du travail effectué. Une deuxième fiche-outil est alors proposée aux élèves de la classe B (voir Annexe 6), dans laquelle figure le récapitulatif des différents sens du mot, puis les exercices à venir.

À l'issue du dispositif, les élèves de la classe A disposent donc de six fiches intitulées « connaître le mot » et six fiches intitulées « comprendre les sens du mot » ; les élèves de la classe B ont six fiches « connaître et comprendre le mot » et six fiches « les sens du mot ».

4.4. Systématiser

Dans un quatrième temps, une phase de systématisation intervient dans le déroulement des séances. Les élèves des deux classes ont à effectuer des exercices qui leur permettent d'exercer leurs acquis. Ces exercices mettent notamment en relation le sens et les associations lexicales. Ils apparaissent par exemple dans la deuxième fiche de la classe B ; ils sont donnés à part dans la classe A. Nous proposons aux deux classes les mêmes exercices. C'est lors de ces exercices que sont abordées les expressions figées restées problématiques lors de notre analyse des champs sémantiques (2^e PARTIE, Chapitre 2 La structuration du cotexte des unités lexicales). C'est à ce moment par exemple que sera travaillée une expression telle *à toute épreuve*, ou l'interjection *Miséricorde !* Ces expressions étant considérées comme non compositionnelles, elles sont donc enseignées et apprises, dans les exercices proposés, comme une unité linguistique à part entière.

Par ailleurs, une situation d'écriture, présentée lors de la séquence de lecture sur les

textes fondateurs, propose également aux élèves des deux classes une consigne dans laquelle l'emploi d'« au moins deux des mots étudiés » apparaît.

4.5. Évaluer, puis réinvestir

Enfin deux situations d'évaluation sont proposées aux deux classes.

L'une intervient à mi-parcours, lors d'une évaluation en lecture construite par l'enseignante titulaire des classes. Cette évaluation en lecture comporte ainsi une consigne liée au lexique. Dans cette consigne, il est demandé aux élèves de proposer un sens pour telle ou telle unité linguistique étudiée en expliquant à ce moment-là comment ils s'y prennent. Les élèves doivent expliquer ce qu'est pour eux l'*épreuve* à partir d'une étude comparative de deux textes intitulés « Le sacrifice d'Abraham », l'un extrait du *Coran*, l'autre extrait de la *Bible*. Les élèves sont alors explicitement appelés à recourir à ce qu'ils ont pu travailler dans les séances consacrées au lexique. Nous reproduisons également en annexe cette évaluation intermédiaire (voir [Annexe 7](#)). Cette évaluation permet la confrontation à un énoncé plus large, en situation de lecture. Les élèves de la classe A peuvent à ce moment utiliser la structuration des éléments cotextuels dans leurs essais de calcul du sens. Les réponses devraient permettre de voir si la démarche suivie donne aux élèves la possibilité de s'approprier les unités lexicales avec leur cotexte structuré. Rappelons que nous faisons l'hypothèse que les élèves de la classe A auront tendance à recourir plus systématiquement au cotexte pour résoudre les problèmes de calcul du sens des unités lexicales ciblées que les élèves de la classe B.

Un réinvestissement en évaluation finale est proposé pour finir. Cette évaluation se déroule également en situation de lecture, à partir d'un extrait de *L'épopée de Gilgamesh* (voir [Annexe 8](#)). Les questions relatives au lexique portent sur *déluge*, *arche*, ainsi que sur une autre unité non étudiée, *écoutille*. Cet exercice permet de savoir si les élèves se saisissent du modèle de structuration du cotexte qui leur a été proposé pour résoudre des problèmes de calcul du sens, c'est-à-dire s'ils parviennent à mobiliser les procédures liées à la structure du cotexte des noms telle que nous l'avons proposée. Il ne s'agit pas seulement pour les élèves de se référer à un sens étudié en classe, puisque l'une des unités polysémiques est ici différente, mais de mobiliser les stratégies liées à la structuration du cotexte pour résoudre un problème d'interprétation

lexicale. Par ailleurs, comme nous l'avons évoqué plus haut avec les unités *péché* et *commettre*, le recours à des stratégies qui permettent d'accéder au sens peut amener l'élève à développer sa capacité à accroître lui-même son lexique lors de la désambiguïsation de nouvelles unités lexicales en utilisant la stratégie qu'il aura assimilée. Ainsi les séances consacrées au lexique pourront permettre de traiter d'une part les unités étudiées, et d'autre part de nouvelles unités lexicales³³ en mettant en œuvre des stratégies précises de calcul du sens. En effet, si les unités lexicales étudiées lors des séances de vocabulaire sont finalement peu nombreuses et participent donc dans une moindre mesure à l'accroissement du lexique de l'élève, les unités constitutives de leur cotexte comptent aussi dans l'accroissement du stock lexical et le recours à une nouvelle stratégie de calcul du sens peut en outre contribuer à l'accroissement du lexique et permettre le développement de la compétence lexicale.

5. Synthèse des phases des séances menées dans les deux classes du dispositif

Les deux classes suivent ainsi des déroulements qui respectent les mêmes principes didactiques et pédagogiques ; ils ne varient qu'au moment de la structuration du cotexte des unités sélectionnées. Il est d'ailleurs possible de comparer scrupuleusement ces deux déroulements simultanés :

<i>Phases d'une séance type</i>	<i>Classe A</i>	<i>Classe B</i>
<i>1. Faire émerger les représentations des élèves, activer le sens disponible pour eux.</i>	X	X
<i>2. Mettre en commun, synthétiser</i>	X	X
<i>3. Proposer des phrases-problèmes</i>	X	X
<i>4. Faire réfléchir les élèves sur le sens de ces phrases et le sens de l'unité lexicale dans ces phrases, demander comment ils font pour trouver le sens (rôle de la dimension syntagmatique du lexique)</i>	X	X

³³ Voir par exemple sur ces questions les remarques présentées dans le chapitre intitulé « Connaissances lexicales et compréhension des textes » dans l'ouvrage de Gaonac'h et Fayol (2003).

5. <i>Mettre en commun</i>	X	X
6. <i>Faire la synthèse des différents sens du mot</i>	X	X
7. <i>Expliciter la structuration cotextuelle</i> <i>Compléter la fiche-outil / Vérifier</i>	<u>X</u> X	
7. <i>Demander aux élèves de compléter la fiche-outil</i> <i>Mise en commun / vérification</i>		X X
8. <i>Proposer un exercice / correction</i>	X	X
9. <i>Bilan sur les différents sens de l'unité lexicale</i> <i>" sur les stratégies liées à la structuration de son cotexte</i>	X <u>X</u>	X

Tableau 11 Mise en perspective des déroulements effectués dans les deux classes du dispositif

Ce tableau, qui met en parallèle le déroulement suivi dans les deux classes pour chaque séance consacrée au lexique, montre que le dispositif est identique et qu'il traite dans les deux classes de la dimension syntagmatique du lexique. La différence n'apparaît que dans l'explicitation de la structuration du cotexte dans les phases 7 et 9. Les élèves des deux classes bénéficient donc tous de la même démarche didactique. Nous faisons ici l'hypothèse que les élèves de la classe A auront tendanciellement plus recours à des procédures liées à la structure du cotexte, ce qui pourrait leur permettre de venir à bout de certaines difficultés d'interprétation des unités problématiques.

6. Vérification de la maîtrise des stratégies de calcul du sens au terme d'une année

6.1. Le choix du dispositif de vérification

Afin de vérifier dans quelle mesure les élèves ayant participé au protocole en 6^e s'approprient de nouvelles stratégies de calcul du sens, nous avons mis en œuvre une séance de vérification en classe de 5^e. Nous avons d'abord envisagé deux dispositifs, selon que nous voulions évaluer l'appropriation des unités étudiées ou la maîtrise de la stratégie enseignée. Nous présentons ci-dessous ces deux dispositifs en regard, afin

de mieux expliquer nos choix.

PROPOSITION 1 (réemploi)	PROPOSITION 2 (appropriation d'une stratégie de calcul du sens)
<p><i>Péché, châtiment, épreuve, miséricorde, déluge, arche.</i></p> <p>1. Entrée dans la tâche : description d'illustrations (ex. : <i>Jardin des lettres 6è</i>, p. 194-195) pour faire émerger le lexique disponible.</p> <p>2. Consigne de production écrite à partir des illustrations.</p> <p>3. Analyse du réemploi dans la production.</p>	<p>À partir d'un point de programme (le Moyen-Age, axe central du programme de 5^e) : choix de trois unités lexicales cibles.</p> <p>1. Entrée dans la tâche : lecture / reformulation du texte à l'étude.</p> <p>2. Étude du texte donnée à l'écrit aux élèves. Consigne : proposer un sens pour les unités lexicales ciblées (sur le modèle de l'évaluation du dispositif effectué en 6^e).</p> <p>3. Analyse des propositions des élèves et des stratégies développées pour y répondre.</p>

Tableau 12 Mise en parallèle des deux propositions pour une perspective longitudinale

Nous avons ici deux possibilités : soit analyser le réemploi des unités étudiées, soit analyser l'appropriation des stratégies de résolution de problème de calcul du sens. La première proposition nous permet en effet de savoir si les élèves se sont saisis des unités au point de les réemployer, mais il nous a semblé hasardeux de comparer des élèves dont nous étions sûre qu'ils avaient travaillé ces unités, à des élèves dont nous ne savions pas s'ils avaient ou non abordé toutes ces unités en classe de 6^e. Le réemploi reste bien l'un des axes de notre réflexion, mais étant donné que notre recherche vise à savoir dans quelle mesure l'enseignement de la structure du cotexte donne aux élèves des outils pour résoudre des problèmes et développer leur compétence lexicale, il nous semble que savoir si les élèves ont réussi à réinvestir une stratégie de calcul du sens est plus déterminant que d'évaluer le réemploi lexical. Nous optons pour ces raisons pour la deuxième proposition qui répond mieux à notre question de recherche.

6.2. Présentation détaillée du test proposé au terme d'un an

Nous proposons aux élèves un exercice écrit dans lequel nous présentons un extrait du

Roman du Renart à lire (texte au programme des classes de 5^e), quelques questions sur le texte afin qu'ils se représentent la situation, puis des questions relatives au lexique. Nous focalisons les questions lexicales sur les unités *repentir*, *larron*, *méfait*, qui apparaissent dans l'extrait. Nous demandons alors aux élèves d'attribuer un sens à ces unités et de citer les mots ou expressions du texte qui les ont aidés à comprendre. De la sorte, les élèves qui ont participé au dispositif en classe de 6^e devraient pouvoir utiliser le cotexte pour préciser le sens de ces nouvelles unités lexicales. Pour l'étude de ces trois nouvelles unités lexicales, nous nous appuyons à nouveau sur les définitions proposées par le TLFi. C'est donc à la lumière de ces définitions que les copies des élèves sont analysées (voir 3^e PARTIE, Chapitre 6).

Lors de ce test, la lecture est effectuée à voix haute par l'enseignante ; une reformulation rapide suit, afin de favoriser une meilleure compréhension du texte. Les élèves doivent ensuite répondre aux trois questions de lecture, et aux trois questions concernant le lexique. Le texte présente l'épisode du jugement de Renart. Le personnage se présente à la cour de Noble le roi, où Renart est jugé. Il argumente pour échapper à la pendaison et le roi est touché par son discours. Nous reproduisons ci-dessous les extraits des répliques des deux personnages, dans lesquelles apparaissent les unités lexicales à l'étude :

- ✓ Pour *repentir* : « Gentil roi, recevez votre baron à merci... Après avoir donné l'exemple du péché, je voudrais donner l'exemple du repentir. Je partirai pour la Terre-Sainte ; je ferai pénitence et jamais plus je ne serai l'occasion d'une clameur.
- ✓ Pour *larron* et *méfait* : « Ah ! méchant larron, fit-il, toujours éloigné du droit chemin, n'avez-vous pas mérité cent fois la hart destinée à vous pendre ?... Je ne devrais pas vous croire, et peut-être me repentirais-je de vous avoir fait miséricorde... Mais, devant tous, je donne ma parole royale que si vous commettez le moindre méfait, rien ne vous garantira de la potence. »

Nous reproduisons en annexe (voir Annexe 9) l'intégralité de cet exercice écrit, mais, pour la clarté de notre exposé, nous présentons ci-dessous les questions relatives au lexique :

2 Le lexique pour comprendre le texte

- a) « repentir » : selon vous, quel est le sens du mot « repentir » ? CITEZ les mots ou autres indices qui vous ont aidés à en comprendre le sens.
- b) « larron » : selon vous, quel est le sens du mot « larron » ? CITEZ les mots ou autres indices qui vous ont aidés à en comprendre le sens.
- c) « méfait » : selon vous, quel est le sens du mot « méfait » ? CITEZ les mots ou autres indices qui vous ont aidés à en comprendre le sens.

Les questions qui sont posées aux élèves incitent à justifier les réponses par le recours au cotexte et au contexte. Tous les élèves de 5^e doivent ainsi expliquer leur interprétation de l'unité lexicale dans l'extrait de texte. Nous voulons ici savoir si les élèves qui ont participé au protocole en 6^e parviennent mieux à préciser le sens des unités lexicales en utilisant le cotexte.

Le prolongement de la recherche en classe de 5^e nous permet ainsi de mieux mesurer l'impact éventuel de la prise en compte des relations cotextuelles en didactique du lexique. L'analyse des données au terme d'un an donne des indices sur le degré de compréhension du système lexical. En effet, après une année, si les élèves parviennent à mobiliser la structure du cotexte, conjointement aux autres stratégies qu'ils pouvaient déjà posséder, nous pourrions dire que leur connaissance du lexique est approfondie et que leur compétence lexicale s'est effectivement développée.

Nous proposons ainsi dans ce chapitre 3 d'intégrer les structures du lexique à une démarche d'enseignement qui prend en compte la dimension syntagmatique. Les deux classes de 6^e bénéficient ainsi de cette perspective didactique. Rappelons qu'au regard de notre hypothèse de recherche relative aux effets de la structuration cotextuelle sur la construction de la compétence lexicale, la seule variable contrôlée est l'explicitation de cette organisation cotextuelle dans la classe A. À travers l'intégration des structures du lexique et la mise en œuvre de séances explicitement consacrées au cotexte des unités lexicales étudiées, nous avons donc souhaité construire les moyens d'une comparaison entre les comportements des élèves en début et fin de dispositif en 6^e, mais aussi entre les deux classes, et enfin à plus long terme, c'est-à-dire un an plus tard en classe de 5^e. Néanmoins, les classes de 6^e comparées n'étant pas identiques, il demeure entre elles des variations de niveau que nous n'avons pu contrôler, comme nous le verrons dans nos analyses.

Chapitre 4 Procédés d'analyse

1. Rappel du déroulement du protocole

Nous faisons l'hypothèse qu'un travail de structuration explicite de la relation cotextuelle d'unités étudiées avec les élèves peut favoriser le développement de leur compétence lexicale (appropriation, réemploi, stratégies). Dans le protocole que nous avons suivi, nous proposons d'abord une structuration du cotexte d'un corpus de six unités lexicales sélectionnées en fonction des textes littéraires étudiés dans les deux classes de 6^e A et 6^e B. Nous effectuons ensuite des séances consacrées à l'étude de ces six unités ; nous basons ces séances sur une analyse intégrative des structures du lexique. Dans les deux classes, nous étudions ainsi les unités linguistiques du corpus en abordant les différentes structures composant le système lexical (voir 1^{re} PARTIE, Chapitre 3). Afin d'évaluer la portée d'un travail explicite sur la structuration du cotexte des unités lexicales, nous avons ensuite élaboré, uniquement dans la classe A, un dispositif didactique et pédagogique permettant aux élèves de travailler sur les structures cotextuelles, en mettant l'accent sur la nature grammaticale des composants du cotexte des unités étudiées (structuration cotextuelle que nous avons dégagée en début de protocole dans l'analyse des champs sémantiques). Les études faites avec les élèves sont consignées dans des fiches-outils au nombre de deux par unité lexicale (« connaître le mot » et « comprendre les sens du mot » dans la classe A, « connaître et comprendre le mot » et « les sens du mot » dans la classe B), soit douze fiches par élève à la fin du dispositif. Selon ce protocole, les deux classes bénéficient du même contexte pédagogique et suivent donc les mêmes séances, excepté le moment consacré à la structuration explicite du cotexte effectué seulement dans la classe A, comme nous l'avons expliqué dans notre Chapitre 3 traitant du dispositif mis en place. Par ailleurs, notre recherche visant la construction de la compétence lexicale, il s'agit d'analyser le raisonnement des élèves pour expliciter le sens d'une unité lexicale, et l'impact de la structuration cotextuelle sur ce calcul du sens, ce qui est effectué en 6^e puis en classe de 5^e.

2. Nature des données

Pour explorer la construction progressive de la compétence lexicale, nous analysons les données recueillies dans chaque phase, lors de la mise en œuvre des séances consacrées au lexique.

2.1. Des données écrites et orales

Un premier recueil de données écrites a lieu au moment où les élèves doivent noter sur les fiches ce qu'est pour eux un péché, un châtement, une épreuve, etc., et où ils doivent proposer une situation liée à cette unité lexicale. Les données correspondent ici à ce qu'ils proposent dans la première phase du dispositif en répondant à la première question sur leurs fiches. L'objectif est alors d'analyser les ressources auxquelles les élèves font appel pour se représenter le sens d'une unité lexicale. Si le dispositif produit des effets sur les élèves, ces ressources devraient évoluer entre les deux premières unités étudiées et les deux dernières puisqu'ils vont pouvoir mobiliser leurs connaissances nouvelles et, par exemple, utiliser *châtiment* pour expliquer *déluge*.

Un deuxième recueil rassemble des données écrites et orales et a lieu pendant la phase où les élèves proposent et justifient les sens des unités lexicales employées dans les phrases-problèmes qui leur sont soumises. Les données correspondent alors à leurs réponses à la deuxième question figurant sur leurs fiches, ainsi qu'aux justifications que les élèves donnent à l'enseignante lors de la mise en commun. Il s'agit ici d'analyser la nature des éléments sur lesquels les élèves s'appuient pour calculer le sens dans un nouveau contexte phrastique ; cette analyse nous permet d'évaluer l'influence du cotexte présent dans les phrases-problèmes qui leur sont proposées.

Un troisième recueil s'effectue au moment où les élèves synthétisent les sens des unités lexicales étudiées. L'objectif est ici de savoir si les élèves de la classes A exploitent davantage le cotexte que les élèves de la classe B, pour proposer un champ sémantique aux unités lexicales du corpus. Les données sont alors écrites et elles correspondent aux réponses des élèves au point intitulé « les sens du mot ».

Un quatrième recueil de données, elles aussi écrites, a lieu durant l'évaluation intermédiaire et l'évaluation finale. L'objectif est ici d'apprécier l'influence de la

structuration cotextuelle sur l'appropriation lexicale et le réemploi en situation de compréhension.

Enfin, un cinquième recueil est effectué au terme d'un an. L'objectif est ici de comprendre dans quelle mesure les élèves qui ont participé au protocole en classe de 6^e se saisissent de la stratégie qui consiste à recourir au cotexte pour pouvoir accéder au sens d'une unité lexicale ou le préciser. Nous distinguons alors les élèves des deux classes de 6^e dans lesquelles nous avons travaillé, des autres élèves de 5^e. Les données recueillies sont alors écrites : elles correspondent aux réponses que les élèves ont proposées aux trois questions consistant à donner un sens à de nouvelles unités en citant les indices qui les ont aidés.

Nous disposons ainsi de données tant écrites qu'orales. Nous avons rassemblé toutes les fiches complétées par les élèves de 6^e, leurs copies lors de l'évaluation intermédiaire et de l'évaluation finale, ainsi que l'évaluation pratiquée au terme d'une année en classe de 5^e. Nous avons également recueilli les données issues des échanges en classe, que nous avons retranscrits. Nous analyserons donc les échanges, les fiches-lexique des élèves, ainsi que les évaluations (évaluation intermédiaire, évaluation finale, test au terme d'un an).

2.2. La transcription des données orales

Afin, de recueillir les données orales issues des échanges en classe, nous avons filmé toutes les séances que nous avons ensuite retranscrites. Pour effectuer cette mise par écrit des échanges au sein de la classe, nous nous sommes appuyée sur les deux premières parties d'un article de Dister et Simon (2007) concernant la transcription des corpus oraux. Les auteures y notent notamment que les échanges oraux ne peuvent « devenir objets d'étude à part entière qu'à partir de leur mise en/par écrit » (Dister et Simon, 2007 : 54). Elles rappellent que les conventions de transcription sont au nombre de quatre : « adoption de l'orthographe standard, non-recours à la ponctuation de l'écrit, valorisation de l'oralité des corpus et comptabilité avec un traitement informatisé » (Dister et Simon, 2007 : 55). Nous souhaitons alors expliquer dans quelle mesure nous suivons ou non ces conventions et pourquoi.

Dans la mesure où notre objectif est centré sur les justifications des élèves et sur le guidage de l'enseignant, nous adoptons l'orthographe standard dans nos

transcriptions, car nous n'analyserons pas les faits d'oralité, ni les signes non verbaux qui pourraient influencer la réflexion des élèves (mention d'un froncement de sourcils, mention d'onomatopées, de silences). Nous recourons aussi, pour cette raison, à la ponctuation de l'écrit. Présentement, notre recherche ne concerne pas l'« étude de productions orales » (Dister et Simon, 2007 : 56), mais l'étude de la réflexion des élèves quant à l'organisation du système lexical, réflexion qui s'effectue à l'oral dans certaines phases de notre dispositif didactique. Il nous a semblé que la lecture de nos transcriptions serait ainsi facilitée si nous adoptions ces conventions de l'écrit pour transcrire l'oral.

Concernant l'identification des locuteurs, nous les avons référencés en donnant la lettre de la classe à laquelle ils appartiennent, le numéro de la réplique, le prénom de l'élève. Ainsi, dans la classe A, dans la première séance retranscrite, la quatrième réplique est celle de Kévin, ce qui donne : A4 Kévin. L'enseignante est désignée par P ; ainsi, dans cette séance, c'est elle qui prononce la première réplique en A1 P. Par ailleurs, bien que nous ayons retranscrit l'intégralité des échanges, nous avons choisi de numéroter seulement les moments des séances que nous analysons dans cette recherche. Pour cette raison, les numéros des répliques se suivent de séance en séance. La comptabilité de notre corpus a donc été réalisée manuellement et non à partir d'un traitement informatisé. Ainsi, la première séance que nous analysons en classe A se termine en A27 P et la deuxième séance que nous analysons dans la même classe commence en A28 P. Ce mode de référencement facilite de la sorte le suivi des analyses dans les deux classes avec leurs différents élèves. Nous avons ainsi adapté les conventions aux objectifs de notre projet. Dès lors, le travail de transcription nous permet notamment de mettre au jour des remarques révélant une partie du raisonnement des élèves quant à l'influence du cotexte sur la spécification du sens des unités lexicales.

Nous disposons ainsi de données de différentes natures, écrites et orales ; c'est l'interprétation croisée de ces données différentes, à des étapes distinctes du dispositif, qui peut nous permettre d'établir une analyse approfondie des renseignements qu'elles nous donnent quant à notre hypothèse de recherche.

3. Les indicateurs

3.1. Analyse de type qualitatif

Compte tenu des différentes phases du dispositif didactique mis en place, ainsi que de la nature des données, plusieurs types d'indicateurs sont utilisés pour permettre l'analyse.

Afin de mieux comprendre comment les élèves accèdent au sens des unités lexicales, nous analysons dans la première phase les sources sur lesquelles ils s'appuient pour proposer un sens, ainsi que les types de scénarios qu'ils se créent pour ces mêmes unités (voir 3^e PARTIE, Chapitre 2 La mise au jour du « noyau de sens » pour les élèves). Nous effectuons un décompte du nombre d'élèves qui ont recours, ou non, aux études effectuées en classe et au sens des unités dans les textes lus ; ce décompte est réalisé pour chacune des unités abordées. De cette façon, nous pourrions savoir dans quelle mesure les élèves se réfèrent au contexte, aux textes lus, voire aux unités déjà étudiées, pour produire des scénarios relatifs aux unités abordées afin d'en proposer un sens de base. Dans cette première phase, nous n'avons pas distingué les deux classes puisqu'elles suivent encore le même dispositif. Le décompte porte donc sur les six fiches intitulées « connaître le mot » dans la classe A et « connaître et comprendre le mot » dans la classe B.

Dans un deuxième temps, pour les unités lexicales abordées, les élèves ont à chercher d'autres sens possibles selon différents environnements cotextuels. Ce temps correspond aux moments où l'enseignant propose aux élèves ce que nous avons appelé des phrases-problèmes. Nous avons ici analysé les écrits des élèves (leurs fiches) pour savoir si le cotexte est alors utilisé comme indice du sens (3^e PARTIE, Chapitre 3, point 1. Le cotexte comme indice du sens : un outil intraphrastique). Nous avons également analysé dans cette phase les échanges oraux au sein de la classe, notamment lorsque l'enseignante demande aux élèves d'explicitier pourquoi il a pensé à tel ou tel sens possible. Pour tenter d'accéder ici aux processus avec les données orales, nous analysons donc les justifications des élèves au moment où ils expliquent comment ils ont interprété le sens des unités lexicales dans les phrases-problèmes qui leur sont proposées. Les indicateurs sont alors basés sur les justifications (écrites et

orales) des élèves : se réfèrent-ils au cotexte pour faire évoluer le sens des unités lexicales ?

Dans un troisième temps, nous avons différencié le dispositif dans la classe A et dans la classe B. Nous analysons les propositions des élèves dans les fiches synthétisant les évolutions de sens en fonction du cotexte, ainsi que lors des échanges oraux qui ont eu lieu durant cette phase consistant à expliciter la structuration cotextuelle dans la classe A (3^e PARTIE, Chapitre 3, point 2. L'impact de la structuration systématique du cotexte des unités lexicales). Pour cette analyse, nous avons relevé systématiquement la nature des justifications des élèves (utilisent-ils le cotexte, la morphologie, la synonymie... ?). Nous analysons donc ici les sens proposés par les élèves de la classe A : la structuration cotextuelle leur apparaît-elle comme un outil permettant de calculer le sens à ce stade du dispositif ?

Lors de la quatrième phase du dispositif, les situations d'évaluations intermédiaire et finale ont également donné lieu à analyse. Nous avons alors étudié les propositions des élèves en effectuant un nouveau décompte des réponses dans lesquelles les élèves s'appuient sur le cotexte pour proposer un sens à l'unité lexicale (3^e PARTIE, Chapitre 4 La confrontation au(x) contexte(s) dans un « énoncé occurrence »). Nous avons alors comparé les réponses fournies en classe A avec celles proposées en classe B : les élèves de la classe A résolvent-ils plus facilement les problèmes de calcul du sens grâce au recours au cotexte ?

Enfin, lors de l'analyse de l'exercice écrit pratiqué au terme d'un an, pour savoir si la structuration du cotexte aide à la construction de la compétence lexicale, nous voulons voir où se situent les élèves qui ont participé au protocole en 6^e, par rapport à un ensemble d'élèves du même niveau. Nous avons alors analysé les réponses de tous les élèves des classes de 5^e dans lesquelles nous avons effectué le test écrit de vérification (3^e PARTIE, Chapitre 6 Évaluation des effets de la structuration du cotexte au terme d'une année). Nos indicateurs touchent alors au degré de pertinence du sens proposé par rapport au contexte textuel. Nous avons considéré ici quatre types de réponse : 1) les réponses pour lesquelles le sens correspond à celui du texte, 2) les réponses pour lesquelles le sens est un peu éloigné du texte, mais acceptable, 3) les réponses pour lesquelles le sens proposé est erroné et 4) l'absence de réponse. Nous expliquons plus bas, au vu du texte proposé, comment nous avons procédé pour admettre que le sens correspond ou non à celui du texte. Puis, afin d'analyser la prise en compte précise du cotexte, nous procédons à une analyse qualitative de quelques copies. Nous

sélectionnons alors deux groupes de vingt élèves : un groupe est constitué des élèves ayant participé au dispositif en 6^e, l'autre groupe est constitué d'autres élèves que nous avons sélectionnés dans une même classe dans la mesure où les classes présentent des profils d'élèves très diversifiés. Nous calculons alors pour chaque groupe le nombre d'élèves ayant proposé un sens pertinent, et nous analysons les réponses de tous pour savoir si le recours au cotexte a été plus important pour proposer un sens pertinent chez les élèves ayant participé au protocole en 6^e.

3.2. Analyse de type quantitatif

L'analyse de type quantitatif est effectuée via des tests statistiques. Elle est complémentaire à l'analyse de type qualitatif. Afin d'apprécier la significativité de l'écart apparaissant entre les deux classes, nous avons systématiquement pratiqué des tests statistiques sur nos données. Notre recherche comportant deux groupes à comparer et la variable étant qualitative, le test du khi deux est utilisé à chaque fois que l'écart est à évaluer. Les analyses ont en effet pour objectif de percevoir la dépendance entre les réponses orales et écrites de la classe A et l'enseignement explicite de la structure du cotexte des UL étudiées, par rapport aux élèves de la classe B. Bien que les effectifs en 6^e soient assez réduits, la pratique de ce test statistique nous aide cependant à décider de la significativité de l'écart éventuellement constaté. Dans la dernière phase du protocole, le test statistique permet aussi de mesurer l'écart entre les élèves ayant participé au protocole en 6^e et ceux n'y ayant pas participé.

4. Synthèse des procédés d'analyse

Les analyses successives des données qui émaillent le dispositif permettent d'avoir ainsi une vue d'ensemble de l'évolution des comportements linguistiques des élèves. Suivant les phases du dispositif mis en œuvre, la nature des données et les objectifs d'analyse, les procédés de traitement et les indicateurs varient, comme le montre le tableau récapitulatif ci-dessous :

	<i>NATURE DES</i>	<i>OBJECTIFS</i>	<i>PROCÉDÉS</i>	<i>INDICATEURS</i>
--	-------------------	------------------	-----------------	--------------------

	DONNÉES	D'ANALYSE	DE TRAITEMENT	D'ANALYSE
Phase 1 (représentations des élèves)	Données écrites (fiches « connaître le mot » ou « connaître et comprendre le mot », 1.)	Déterminer les principales sources utilisées par les élèves pour proposer le sens d'une unité lexicale	Décompte du nombre d'élèves qui se réfèrent aux textes et/ou aux unités étudiées en classe	- Recours aux textes étudiés - Recours aux autres unités lexicales étudiées - Ressources textuelles et linguistiques personnelles - Recours aux autres connaissances individuelles
Phase 2 (justifications des élèves)	Données écrites et orales (fiches « connaître le mot » ou « connaître et comprendre le mot », 2.; échanges en classe)	Déterminer la nature des éléments utilisés par les élèves pour spécifier le sens des unités lexicales	Relevé de la nature des éléments sur lesquels les élèves s'appuient pour proposer un sens à l'unité lexicale dans la phrase-problème	- Recours au cotexte des unités étudiées - Recours à la structure actancielle ³⁴ - Recours au contexte (textes littéraires étudiés)
Phase 3 (synthèses effectuées par les élèves)	Données écrites et orales (fiches « comprendre les sens du mot » ou « les sens du mot » ; échanges en classe)	Savoir si les élèves de la classe A recourent davantage au cotexte que les élèves de la classe B	Relevé de la nature des éléments sur lesquels les élèves s'appuient pour proposer le champ sémantique des unités étudiées Test khi deux	- Recours au cotexte nominal et/ou adjectival - Recours au cotexte verbal - Recours à la synonymie
Phase 4 (évaluations des élèves)	Données écrites (évaluations)	Évaluer les effets de la démarche (prise en compte de la dimension syntagmatique	Décompte des réponses dans lesquelles les élèves recourent au cotexte pour spécifier le sens	- Recours au cotexte nominal et/ou adjectival - Recours au cotexte verbal - Recours au

³⁴La notion d'actants correspond là à la définition qu'en propose Tesnière : « des personnages ou des choses qui participent à un degré quelconque au procès » (Tesnière, [1959], 1988 : 105) : ils sont « en principe des substantifs [...], des subordonnés immédiats du verbe » (Tesnière, [1959], 1988 : 106). La structure actancielle concerne alors les rapports entre le verbe et les actants au sein de la phrase. Le verbe peut exercer son action sur un actant, il est alors monovalent, sur deux actants et il est bivalent, ou sur trois actants et il est dit trivalent (Tesnière remarque que, dans cette catégorie, figurent des verbes de don et de dire, dans des phrases du type : « Pierre parle de Marie à Paul »). Nous verrons que ces catégories peuvent se retrouver dans les analyses des réponses effectuées par les élèves.

		dans une analyse lexicale de type intégratif)	des unités proposées Test khi deux	contexte lié à l'extrait lu
Vérification (test au terme d'un an)	Données écrites (évaluation)	Évaluer l'appropriation et la maîtrise d'une stratégie de calcul du sens au terme d'une année	Calcul de la proportion des élèves présents pour le protocole en 6 ^e proposant un sens pertinent pour les unités ciblées Proportion des élèves du protocole de 6 ^e recourant au cotexte pour le calcul du sens Test khi deux	- Pour la pertinence par rapport au texte, quatre indicateurs : - sens de l'unité dans le texte, - sens approchant, - sens impossible, - absence de propositions - Recours au cotexte nominal et/ou adjectival - Recours au cotexte verbal - Recours au contexte lié à l'extrait lu

Tableau 13 Nature des données, indicateurs et objectifs d'analyse

Nous devons noter, comme nous l'avons mentionné à la fin du chapitre précédent, que, malgré notre volonté de maîtriser un grand nombre de variables (un même enseignant dans les deux classes, des textes identiques, la même période de l'année scolaire, un déroulement semblable), les deux classes ne peuvent présenter un profil tout à fait identique. Même si le niveau moyen est semblable dans les deux classes, la classe A comporte des élèves qui sont en plus grande difficulté que la classe B, tel cet élève qui établit des confusions phonologiques entre unités lexicales, confondant *châtiment* et *sentiment* ; la classe B est une classe plus homogène, dans laquelle moins d'élèves se trouvent en grande difficulté.

Par ailleurs, comme nous allons le voir dans l'analyse détaillée des données recueillies lors de nos séances, une vue générale des résultats tend à montrer que les élèves des deux classes se sont globalement bien approprié le lexique étudié. Cette première approche des résultats nous permet de penser que la démarche adoptée est cohérente et efficiente en matière d'enseignement du lexique. Suivant notre protocole, nous avons en effet mis en œuvre dans les deux classes une démarche identique, basée sur des analyses lexicales de type intégratif, et qui s'appuie autant que possible sur

l'ensemble des structures du lexique. Nous n'avons pas établi de différence entre la classe A et la classe B, excepté le seul point de variation concernant la structuration explicite du cotexte des unités lexicales abordées lors de nos séances. Ainsi, dans la classe A, comme dans la classe B, nous avons insisté sur la dimension syntagmatique du lexique, puisque c'est un aspect déterminant de l'appropriation lexicale et du réemploi. La question reste cependant de savoir si, dans l'évaluation finale, les élèves de la classe A réussissent à mieux résoudre les problèmes de calcul du sens grâce au travail explicite mené sur la structuration cotextuelle.

Chapitre 5 Intérêts et limites de la recherche

Notre dispositif s'appuie sur des travaux de recherche relevant de disciplines connexes : la linguistique, la didactique, les théories de l'acquisition. Nous recourons d'abord aux recherches en didactique qui montrent que la dimension syntagmatique du lexique reste sous-exploitée. Nous prenons alors en compte les recherches en linguistique qui montrent comment peuvent s'effectuer les variations de sens en fonctions des contextes. Nous nous appuyons également sur les recherches montrant que le sens est déterminant dans la mémorisation du lexique et, par là, dans la construction de la mémoire lexicale. Compte tenu de ces trois points de vue, nous précisons ici rapidement les éventuels apports de ce travail.

C'est dans le caractère opérationnel du dispositif que réside l'un des intérêts de cette recherche ; l'objectif d'une recherche en didactique n'étant pas la vérité, mais plutôt sa fonctionnalité. Van Der Maren (2003) remarque en effet que c'est la « *complexité* de la situation » qui fait qu'en matière de recherche didactique il n'est pas possible de rechercher la « vérité absolue » et qu'il faut « se limiter à la fonctionnalité comme critère de validité de la recherche » (Van Der Maren, 2003 : 40). Pour notre part, nous pensons que si nous parvenons à construire une démarche intégrant la structuration grammaticale du cotexte dans l'enseignement-apprentissage du lexique, l'appropriation lexicale sera favorisée. Cette démarche pourrait contribuer à modifier une approche dans laquelle la dimension syntagmatique du lexique reste peu prise en compte. Elle pourrait permettre aux enseignants de se référer à un dispositif fonctionnel et transférable à d'autres unités lexicales et ainsi faire évoluer les pratiques d'enseignement concernant le lexique. Du côté de l'élève, cette démarche

d'enseignement devrait également permettre de développer une meilleure représentation de la construction du sens de chaque unité pour résoudre ultérieurement des problèmes de calcul du sens. Il pourra développer sa compréhension du fonctionnement du système lexical et sa connaissance du lexique. Par ailleurs, les fiches qui sont proposées aux élèves leur permettent aussi de prendre en compte, dans une moindre mesure, la parenté formelle de ces mêmes unités, permettant de relier également les unités entre elles via leur morphologie.

Cela étant, le travail ici présenté ne concerne qu'un nombre limité d'individus (les élèves de deux classes) et un nombre réduit d'unités lexicales appartenant à la même classe grammaticale (les six unités de notre corpus). Il resterait à étendre une telle démarche à d'autres unités, de différentes catégories, et à développer le dispositif dans un plus grand nombre de classes pour pouvoir généraliser éventuellement les résultats. Par ailleurs, toutes les structures du lexique ne peuvent être abordées à parts égales dans chaque séance. Comme nous l'avons déjà remarqué, notre dispositif s'appuie largement sur une analyse sémantique des unités linguistiques et peu sur une analyse morphologique. En matière d'enseignement, il peut paraître inévitable d'effectuer un compromis en traitant prioritairement quelques-unes des structures lexicales, mais sans exclure les autres. Il s'agit de tendre, le plus possible, vers une méthode intégrant l'ensemble de ces structures, le fait de pouvoir croiser les influences réciproques entre ces structures favorisant l'appropriation. De même, la situation de production qui demande explicitement aux élèves d'employer telle ou telle unité lexicale est, elle aussi, un compromis. Elle permet en effet aux élèves de s'exercer, mais de manière assez artificielle, avec des effets stylistiques parfois contestables ; elle ne peut être suffisante pour vérifier une éventuelle appropriation, celle-ci n'étant vérifiable qu'à travers une consigne permettant l'emploi ultérieur de ces mêmes unités lexicales, mais sans que cela soit demandé explicitement aux élèves. S'ils réemploient les unités étudiées, alors il sera possible de penser qu'ils sont sur la voie de l'appropriation.

Dans cette deuxième partie de notre travail, nous avons donc proposé une structuration du cotexte d'un corpus d'unités lexicales sélectionnées en fonction d'une séquence portant sur les textes fondateurs. La structuration prend appui sur une analyse du champ sémantique de ces unités linguistiques à partir d'articles du TLFi,

ainsi que sur des analyses de sémantique lexicale qui prennent en considération la dimension syntagmatique du lexique.

Nous avons par ailleurs réduit le champ sémantique des unités de notre corpus afin d'étudier plus spécifiquement les sens courants que les élèves peuvent être amenés à rencontrer. La structuration cotextuelle que nous exploitons avec les élèves est donc relative au champ sémantique restreint des unités lexicales que nous étudions.

Nous avons ensuite construit un dispositif didactique prenant en compte cette structuration du cotexte et permettant de comparer les effets de notre démarche sur les comportements linguistiques des élèves de deux classes de 6^e. La démarche que nous suivons est identique dans les deux classes ; elle met en avant la dimension syntagmatique du lexique. Nous ne distinguons les deux classes que dans l'explicitation écrite de la structuration du cotexte que nous ne proposons que dans la classe A. L'analyse comparative pourrait alors nous permettre de savoir si cette explicitation favorise l'appropriation lexicale et, à terme, le réemploi. Puis, afin de vérifier dans quelle mesure la prise en compte de la dimension syntagmatique dans l'enseignement-apprentissage du lexique favorise la construction de la compétence lexicale, nous proposons également un dispositif de vérification au terme d'une année. L'analyse pourrait alors nous permettre de savoir si les élèves ayant participé au protocole en classe de 6^e exploitent mieux le cotexte pour résoudre leur problème de calcul du sens.

Ainsi, en partant d'analyses linguistiques et didactiques et en s'adressant aux enseignants, cette recherche vise *in fine* les élèves eux-mêmes. Nous souhaiterions donner à l'élève cette capacité à « tisser des liens entre les mots « tremblants », ces mots qui vacillent quand on les rapproche d'autres mots et qui, rassemblés en réseaux pluriels, exhibent à chaque confrontation de nouvelles strates de sens » (Tauveron, 2002 : 82). Nous pensons que cette capacité peut être développée par un travail explicite et organisé sur les structures du système lexical, notamment sur le cotexte des unités du lexique.

3^e PARTIE – ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES

Chapitre 1 Perspectives d'ensemble : analyse des éléments contextuels utilisés par les élèves pour construire le sens des unités lexicales

Afin de mieux explorer la construction progressive de la compétence lexicale, nous analysons dans les deux premiers chapitres les éléments auxquels les élèves se réfèrent effectivement pour construire le sens de base des unités qui leur sont proposées. Puis, afin d'analyser le rôle du cotexte intégré en didactique pour développer la compétence lexicale, nous traiterons des effets directs de la structuration cotextuelle à partir du chapitre 3.

1. Deux grandes catégories de sources contextuelles

Plusieurs points attirent notre attention lors de cette phase du dispositif. Comme nous le montre le diagramme ci-dessous, sur les 552³⁵ réponses que nous avons analysées pour cette première question posée aux élèves³⁶, deux grandes catégories peuvent être distinguées, d'une part les élèves qui font uniquement appel à l'acception religieuse³⁷ des unités lexicales, en lien avec les textes étudiés, et d'autre part les élèves qui ont recours à d'autres références pour construire le sens de ces mêmes unités.

³⁵ Les classes comportent 23 (classe A) et 27 (classe B) élèves, mais, pour les calculs, nous avons considéré que les classes étaient composées de 21 élèves (classe A) et 25 élèves (classe B) afin de maîtriser les variations dues aux absences, même si celles-ci ont été minimales. Ainsi, pour 46 élèves (21 en classe A et 25 en classe B), nous avons 6 fiches présentant toutes deux questions dans le premier point (sens de base et scénario) ce qui donne mathématiquement : (6 fiches x 2 questions) x 46 élèves = 552 réponses pour ce point 1.

³⁶ Nous rappelons le libellé de cette première question : « Pour toi, qu'est-ce qu'un *péché*, *châtiment* ... ? À quelle situation te fait penser le mot *péché*, *châtiment* ... ? »

³⁷ Les unités lexicales choisies dans cette séquence sur les textes fondateurs présentent une acception religieuse que les élèves ont retrouvée dans tous les textes à l'étude (*L'épopée de Gilgamesh*, le *Popol Vuh*, la *Bible*, le *Coran*). Les unités lexicales de notre corpus peuvent aussi être mobilisées pour d'autres textes en 6^e, par exemple à propos des *Métamorphoses* d'Ovide. Par ailleurs, ces unités lexicales, dans leur acception religieuse, se retrouvent aussi fréquemment dans les textes du Moyen-Âge au programme de la classe 5^e.

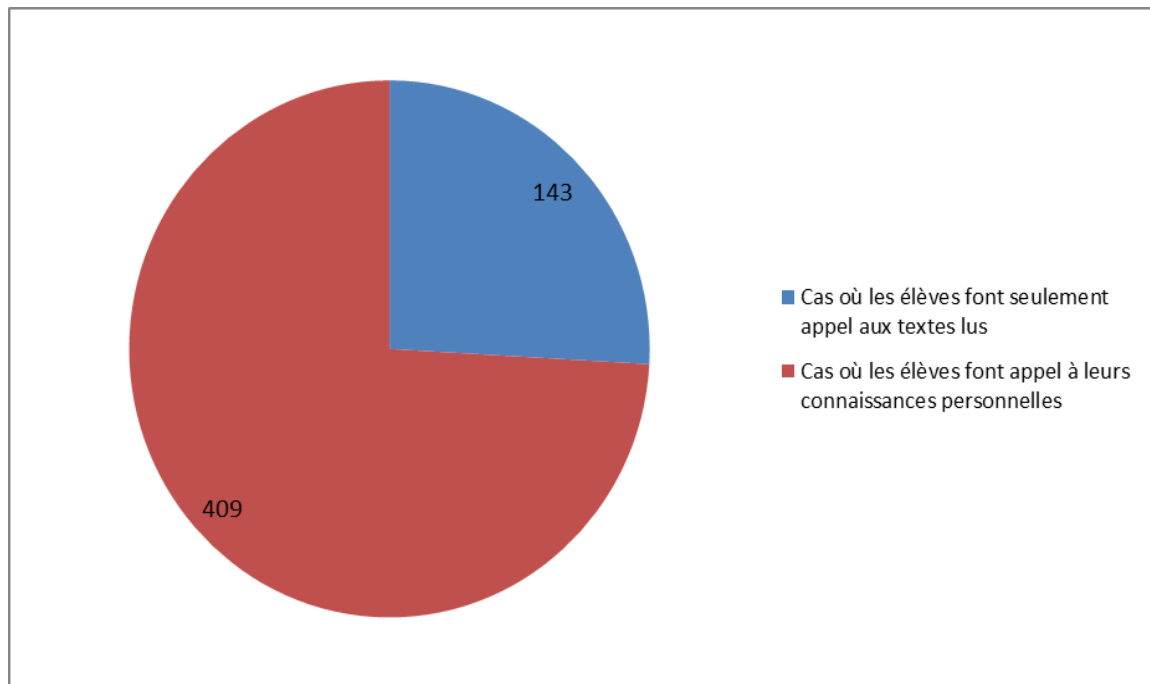


Figure 10 Nombre de réponses suivant les sources utilisées pour construire le sens premier des UL (N = 552)

Ce diagramme permet d'attester que la proportion d'élèves établissant un lien avec un contexte autre que celui qui a trait aux textes littéraires étudiés en classe est très importante. En effet, 409 réponses (74%) se réfèrent à d'autres éléments connus des élèves, alors que seulement 143 réponses des élèves (26 %) mentionnent toujours les textes lus et l'acception religieuse des unités lexicales proposées. L'analyse des justifications proposées pour les questions relatives au sens premier et au scénario que les élèves se construisent confirme ainsi que la construction sémantique du lexique s'établit en fonction des références individuelles des élèves, comme nous l'avons remarqué dans notre partie traitant de la compétence lexicale. Il est donc important de proposer des situations permettant aux enseignants de s'appuyer sur ces connaissances intuitivement mobilisées pour favoriser les apprentissages lexicaux.

Par ailleurs, quand les unités lexicales présentent une forte acception religieuse, les élèves font plus souvent appel aux textes lus. Ainsi, pour *péché*, 20 élèves sur 46 (43 %) se sont référés uniquement au sens religieux et aux textes ; de même pour *châtiment*, 24 élèves sur 46 (52 %) ont utilisé le même type de références. Ces deux unités du lexique sont en effet fortement marquées par leur sens et leur emploi religieux. Pour des unités dont le sens s'est éloigné de cette acception religieuse, les élèves qui ont eu recours au sens religieux et aux textes étudiés sont moins nombreux : ils ne sont plus que 6 sur 46 (13 %) pour ce qui concerne *déluge* et 8 sur 46 (17 %)

pour *arche*. En revanche, pour *épreuve* et *miséricorde*, les deux confondus, seulement un seul élève n'a eu recours qu'au sens religieux et aux textes abordés. Aucune acception religieuse n'apparaît pour *épreuve* par exemple, comme nous le verrons par la suite. Il semble donc que lorsque l'unité lexicale est moins familière à l'élève, il se réfère logiquement davantage aux textes étudiés en classe pour en calculer le sens, d'où la nécessité de sortir effectivement d'une « entrée lexicale centrée sur le mot » (Chanfrault-Duchet, 2004 : 103). Avant d'étudier spécifiquement les unités dans les séances consacrées au lexique, l'entrée lexicale peut ainsi s'effectuer via le texte. En effet, c'est ici le texte littéraire étudié précédemment qui permet aux élèves de proposer un sens pour certaines unités lexicales tel *péché* ; ils n'ont pu s'en tenir au mot pris isolément : le contact antérieur avec l'unité lexicale dans son contexte leur a permis de se rappeler et d'en utiliser le sens.

La compréhension du lexique et sa mémorisation vont ainsi s'effectuer via les références et connaissances (lexicales et non lexicales) des locuteurs. Nous retrouvons ici la dimension mémorielle de la compétence lexicale (voir 1^{re} PARTIE, Chapitre 5). Cette dimension concerne la nouvelle unité à mémoriser, mais elle concerne aussi les références et connaissances mémorisées antérieurement et que le locuteur pourra mobiliser afin de construire le sens de l'unité considérée. L'important pour le locuteur reste de pouvoir établir des liens entre ses références et ses connaissances mémorisées et la nouvelle unité lexicale à laquelle il est confronté. Là, le recours à l'environnement linguistique, tel le cotexte, pourrait permettre de développer des liens sémantiques entre la construction cotextuelle de l'unité lexicale et son sens dans la phrase. Les éléments constitutifs du cotexte peuvent en effet référer aux connaissances du locuteur et, de la sorte, faciliter la désambiguïsation de l'unité à interpréter.

2. Typologie des réponses produites par les élèves

Afin d'analyser plus précisément le recours à ces diverses sources pour proposer un sens aux unités lexicales étudiées, nous présentons ci-dessous un tableau établissant une typologie de l'ensemble des réponses produites par les élèves :

<i>Sources utilisées pour construire un sens de base</i>		<i>Types de réponses proposées (exemples)</i>
<u>Le recours aux connaissances individuelles</u>	<u>Connaissances liées à un sens général de l'UL</u>	ex. : « un péché c'est une action regrettable », ex. : « un châtement c'est quelque chose de grave »
	<u>Connaissances liées à une acception religieuse de l'UL</u>	ex. : « le péché c'est quelqu'un qui fait ce qui est interdit par Dieu »
<u>Le recours aux études effectuées en classe</u>	<u>Recours aux textes étudiés</u>	ex. : « un péché est une faute commise envers Dieu, Adam et Ève , en mangeant la pomme, ont commis un péché (Dieu le leur avait interdit) » ex. : « miséricorde : avoir de la pitié, ça me fait penser à l'Arche de Noé parce que dans ce texte , Dieu est indulgent et miséricordieux »
	<u>Recours aux relations lexicales</u>	- <u>par l'utilisation de la relation sémantique</u> (rôle des actants) ex. : « un châtement c'est une punition donnée par Dieu à la suite d'un péché » - <u>par l'utilisation d'une autre UL étudiée</u> ex. : « le déluge c'est un châtement donné par Dieu pour tuer les hommes » - <u>par l'utilisation du cotexte</u> (combiné aux rôles des actants) ex. : « un châtement est un sort, une punition infligée à quelqu'un, quand Dieu chassa Adam et Ève du paradis »

Tableau 14 Typologie des réponses pour l'élaboration du sens de base des UL

Ce tableau propose une catégorisation des ressources mobilisées par les élèves. Il nous montre aussi la variété des connaissances que les élèves utilisent pour proposer le sens d'une unité lexicale, mais ces ressources ne sont pas exclusives les unes des autres et elles se croisent bien souvent comme nous allons le voir. Cette interdépendance entre les ressources utilisées entraîne d'ailleurs ici une difficulté à les catégoriser strictement. S'il ne peut rendre compte de cette interdépendance dynamique, le tableau 14 établit cependant une typologie qui permet de synthétiser les

différentes sources sollicitées par les élèves, afin de les analyser dans la suite de notre propos.

Pour la première catégorie de réponses (l'utilisation de références individuelles), nous notons que les élèves recourent au sens général qui est lié, selon nous, aux circonstances les plus fréquentes durant lesquelles ils ont pu être en contact avec les unités lexicales considérées. Ces circonstances influent ainsi sur l'interprétation, c'est une des raisons justifiant l'importance du contexte pédagogique en didactique : les circonstances dans lesquelles les élèves seront mis en contact avec de nouvelles unités lexicales joueront en effet sur l'interprétation et, à terme, sur l'appropriation. L'acception religieuse de *péché* et *châtiment* peut d'ailleurs n'être pas mentionnée ici dans les réponses des élèves, sans doute parce que les circonstances auxquelles ils ont attaché ces deux unités lexicales ne sont pas liées à cette acception.

Pour la deuxième catégorie de réponses (l'utilisation d'études effectuées en classe), nous notons le recours à la relation sémantique qui relie deux unités pour parvenir à définir l'une d'entre elles, ainsi quand un élève utilise la construction actancielle pour préciser le sens de *châtiment*. Le recours à cette relation sémantique se trouve dans le réemploi d'une unité déjà étudiée, ainsi l'exemple du *déluge* défini comme « un châtiment ». En outre, cette utilisation de *châtiment* pour définir *déluge* témoigne de l'appropriation progressive de l'unité *châtiment* qui a été étudiée lors de la première séance consacrée au lexique, alors que *déluge* est étudiée dans la dernière séance. L'élève réemploie ici une des unités lexicales travaillées au début du dispositif, pour en définir une autre, abordée en fin de dispositif. Dans la définition proposée ici, le cotexte de *châtiment* permet de préciser le sens donné à *déluge*. En cette fin du processus (l'analyse de *déluge* se situe en dernière séance, voir [Tableau 8 Synthèse de l'ensemble du dispositif didactique](#)), les élèves peuvent en effet se saisir du cotexte pour donner du sens aux nouvelles unités abordées, comme nous l'envisagions plus haut à la fin du point 1. Nous retrouvons d'ailleurs cette utilisation conjointe de plusieurs sources pour interpréter une unité linguistique, dans une réponse telle « un châtiment est un sort, une punition INFLIGÉE à quelqu'un, quand Dieu chassa Adam et Ève du paradis ». L'élève recourt alors au cotexte étudié avec *châtiment* et qui est réinvesti avec *punition*, mais aussi il utilise aussi l'épisode lié au texte abordé en classe. Comme les élèves prennent d'abord appui sur leurs connaissances individuelles dans la première ligne du tableau, ils s'appuient ici d'abord sur les textes et le système lexical, même si, comme nous le notons, le recours à l'une de ces

ressources n'est pas exclusif du recours à une autre ressource. Il nous semble en effet que la compétence lexicale se construit dans une mobilisation conjointe de ces différents moyens pour résoudre d'éventuels problèmes lexicaux.

La construction du sens de l'unité lexicale semble s'élaborer ainsi de façon complexe par la mobilisation de connaissances de sources et de natures diverses. Les élèves utilisent leurs connaissances individuelles et les études de textes effectuées en classe, ils combinent le recours au contexte et aux structures qui sous-tendent le système lexical. L'étude des copies des élèves pourra permettre de mieux saisir le processus de construction du sens : l'analyse précise des justifications peut en effet nous donner les moyens de mieux comprendre de quelle façon les élèves mobilisent ces diverses sources pour donner un sens aux unités qui leur sont présentées. Il s'agit également de comprendre dans quelle mesure le recours au cotexte peut contribuer à la construction de leur compétence lexicale en permettant aux élèves de mobiliser cette stratégie concurremment à d'autres qu'ils possèdent déjà (comme l'utilisation de leurs connaissances personnelles, comme nous l'avons noté ci-dessus en [1.](#)). La structuration du cotexte pourrait alors favoriser l'appropriation et le réemploi en permettant aux élèves d'élargir les stratégies à combiner pour accéder au sens des unités lexicales et ainsi se les approprier et, à terme, les réemployer.

Chapitre 2 La mise au jour du « noyau de sens » pour les élèves

1. Un sens de base construit autour des références individuelles

Comme nous l'avons dit précédemment, un grand nombre d'élèves font appel dans leurs fiches à d'autres références que celles abordées en classe. Trois cas sont ici distingués : les élèves qui proposent un sens général (non religieux) et une situation extraite des textes lus, ceux qui proposent un sens général et une situation non extraite des textes lus, et les quelques élèves qui proposent un sens spécialisé (religieux) et une situation non extraite des textes lus.

1.1. Premier cas : un sens général et un scénario extrait des textes lus

Le premier cas est fréquent pour *déluge* par exemple, alors que cette unité lexicale est supposée être bien intégrée au lexique actif des élèves : elle leur est familière et ils peuvent en proposer un sens indépendamment des études effectuées en classe. Ce cas se présente aussi pour d'autres unités lexicales. Comme nous l'avons vu, une élève propose par exemple comme sens de *péché*, « une action regrettable ». Néanmoins, l'extrait lu portant le titre « Le Déluge », il est logique que les élèves aient également pensé à ce texte pour élaborer un scénario. Ainsi, Aréna propose comme sens « c'est une catastrophe *dévastatrice » et comme situation « inondation du monde produite par Dieu » ; de même pour *châtiment*, Nicolas propose comme sens « punition », et comme situation « fait pensait à *l'archer de Noé et Adam et Ève ».

Ces réponses illustrent le fait que les élèves combinent leurs connaissances personnelles aux nouvelles connaissances liées au contexte textuel qui les influence. Ils se construisent ainsi une représentation plus précise de l'unité linguistique, et leur compétence lexicale s'élabore progressivement.

1.2. Deuxième cas : un sens général et un scénario non extrait des textes lus

Nous retrouvons également *déluge* dans la deuxième catégorie (une acception non religieuse et une situation non extraite des textes lus). Les élèves proposent ici une situation en relation avec des discours entendus hors l'école. Ainsi Antoine propose comme sens de *déluge*, « *tempête, inondation » et comme situation, « cela peut me faire *pensais quand il pleut beaucoup ». À cette même question, « à quelle situation peut te faire penser le mot *déluge* ? », une autre élève propose aussi comme réponse : « A l'hiver, quand il pleut fort dehors et que l'on colle son nez à la vitre en disant 'c'est le déluge' ». Lors des échanges en classe durant la séance consacrée aux unités *péché* et *châtiment*, une élève déclare également : « ça me fait penser à quelque chose de trop grave le châtiment ».

Selon les situations discursives dans lesquelles ils ont déjà rencontré les unités lexicales, les élèves perçoivent ainsi les nuances de sens qui sont attachées aux unités, ils font donc ici appel à leur mémoire. La fréquence d'une unité lexicale la rend familière aux élèves qui parviennent de la sorte à proposer un sens et une situation tous deux non extraits des textes étudiés.

1.3. Troisième cas : un sens spécialisé et un scénario non extrait des textes lus

Pour l'unité lexicale *péché*, nous retrouvons ici aussi des références autres que celles élaborées en classe comme l'illustre la fiche de Marianne :

1.

CONNAITRE LE MOT

Péché

1. Pour toi, qu'est-ce qu'un péché ?

de l'écarter, c'est quelqu'un qui il fait l'interdit
l'envers de dieu

A quelle situation peut te faire penser le mot péché ?

Quand un chrétien meurt

Certains élèves font ainsi appel à leurs connaissances personnelles (par exemple, pour ce qui concerne Marianne, « quand un chrétien *meurt »), pour proposer un sens et une situation pour certaines unités du corpus. Dans cette catégorie, nous retrouvons également les propositions pour *miséricorde*, qui est fréquemment relié à un sens religieux, mais qui est aussi souvent associé à une situation discursive particulière, l'exclamation.

Ce troisième cas (un sens spécialisé et une situation non extraite des textes lus) est souvent le fait des élèves qui n'ont pas réussi à répondre à la question « pour toi, qu'est-ce qu'un *péché* ? » et qui ont malgré tout pu proposer une situation. Cela se vérifie par le fait que la réponse à la première question reprend les échanges effectués en classe et n'est pas le fait d'une proposition personnelle. Lors de ces échanges, les élèves notent en effet que le *péché* est une faute, notamment commise envers Dieu au vu des textes étudiés. Nous trouvons dans cette catégorie les propositions effectuées pour *péché* et pour *châtiment*, mais aucune fiche ne présente ce cas de figure pour les autres unités lexicales. Ici, nous pensons que le déroulement pédagogique en partie répétitif a permis aux élèves de résoudre leurs difficultés pour *épreuve*, *miséricorde*, *déluge* et *arche*, comme nous le montre d'ailleurs l'analyse ci-dessus de *déluge* présenté comme un *châtiment*. Certains élèves ont été en effet déroutés par le fait que nous leur demandions quel était le sens du mot POUR EUX. La construction du sens et l'interprétation présentent effectivement un substrat

subjectif et, dans un premier temps, cette subjectivité semble avoir gêné les élèves. Ils ont eu tendance à chercher une définition « juste » et cette attitude les a parfois empêchés de proposer un sens pour l'unité lexicale étudiée. En revanche, les séances progressant, ils se sont adaptés à cette consigne, ont participé aux échanges et à la négociation collective au sein de la classe, et se sont risqués à proposer LEUR sens pour les unités étudiées. De cette façon, ils ont effectué davantage de liens avec les études textuelles faites en classe.

Après cette première séance sur le lexique, les élèves semblent avoir mieux compris le fonctionnement des fiches et la possibilité de faire appel aux textes, mais aussi à leurs propres connaissances antérieures à la lecture des textes. Nous pouvons comparer à ce titre les fiches produites par William :

1. William 6^u

CONNAITRE LE MOT

Péché

1. Pour toi, qu'est-ce qu'un péché? ^{grave}
 On péchi est une faute ^{comise} crues
 dieu

A quelle situation peut te faire penser le mot péché?
pèche me fait penser au verbe pêcher
pèche me fait penser à : être en garme la pêche

6. William 6^u

CONNAITRE LE MOT

Miséricorde

1. Pour toi, qu'est-ce que la miséricorde?
 quelque chose de grave qui s'est produit.
 peine / pitié / indigence

A quelle situation peut te faire penser le mot miséricorde?
 quand on dit "Ho! mon Dieu" je trouve que c'est la même chose
 une personne qui s'exclame.

William est ainsi l'un des rares élèves à avoir relié l'unité *péché* à la pêche, ou à l'arbre fruitier, contrairement à ce à quoi nous nous attendions. Les élèves saisissent en

général tout à fait le rapport sémantique qui s'établit entre les unités lexicales et la séquence de littérature. Ils ne sont que deux à avoir utilisé la pêche ou le pêcher pour l'unité *péché*. En outre, le sens qu'il propose pour *péché* correspond à ce qui a été dit lors de la mise en commun des suggestions des élèves. Ainsi, il semble que William n'ait pas pu, dans cette première séance, proposer son sens pour l'unité cible. Ce contexte pédagogique semble l'avoir troublé. En revanche, les sens ou situations qu'il propose par la suite, pour *épreuve* et *miséricorde* (par exemple : « un défi, un test » ou « quelque chose de grave qui s'est produit »), sont en cohérence avec le contexte pédagogique et littéraire de la classe. Les propositions pour *miséricorde* correspondent ainsi au sens second de l'unité lexicale (« une personne qui s'exclame »), ce qui n'est pas incohérent dans le contexte pédagogique et littéraire, contrairement aux propositions effectuées pour *péché*. C'est pourquoi nous pensons que l'effet de répétition, dû à une mise en œuvre pédagogique en partie répétitive, peut ici être positif pour l'élève. Par ailleurs, la cohérence d'ensemble de la séquence permet à l'élève de construire progressivement le sens des unités lexicales, alors qu'au début du travail des acceptions peu pertinentes avaient pu être proposées. De la sorte, le recours au travail qui a eu lieu en classe peut être efficient dans la mesure où l'élève a la possibilité de le réinvestir dans les séances ultérieures sur des unités lexicales différentes.

Nous en déduisons que la construction de la compétence lexicale inclut cette capacité à se risquer à interpréter le sens en comptant sur ses nouvelles connaissances. La mise en œuvre de cette capacité est ici rendue possible par la systématisation de fonctionnements lexicaux via une certaine répétition sécurisante pour les apprenants.

2. Un sens de base construit autour des études effectuées en classe

Comme nous le remarquons dans ces premiers chapitres de notre troisième partie, l'analyse des données montre que les élèves utilisent plusieurs types de sources issues du travail en classe : les textes lus et le lexique étudié. L'analyse des réponses des élèves nous permet ici de mieux comprendre de quelle manière ils mobilisent ces différentes ressources.

2.1. Le recours aux textes étudiés en classe

La plupart des élèves se réfèrent aux textes dans les scénarios qu'ils proposent, comme le montrent les reproductions de quelques fiches relatives à *péché*.

Ainsi, celle de Jules :

1.

COMPRENDRE LE MOT

Péché

1. Pour toi, qu'est-ce qu'un péché ?
Un péché c'est une erreur que l'homme commet envers Dieu.

A quelle situation peut te faire penser le mot *péché* ?
Cela me fait penser lorsque Adam et Eve désobéissent à Dieu.

celle de Gaspard :

1.

COMPRENDRE LE MOT

Péché

1. Pour toi, qu'est-ce qu'un péché ?
Un péché c'est avoir désobéi à Dieu.
faute commise envers Dieu.

A quelle situation peut te faire penser le mot *péché* ?
Cela me fait penser à quand Adam et Ève ont désobéi à Dieu.

et celle d'Hélène :

1.

CONNAITRE LE MOT

Péché

1. Pour toi, qu'est-ce qu'un péché ?

C'est une faute, une infraction à la Bible punie par Dieu.

A quelle situation peut te faire penser le mot péché ?

Après avoir mangé du moment où Adam et Ève mangent le fruit interdit alors que le bon avait interdit.

Ces propositions illustrent le recours récurrent au texte précédemment étudié. Ainsi, pour construire le sens de *péché*, première unité lexicale étudiée, les élèves se réfèrent à l'épisode d'Adam et Ève chassés du paradis après avoir commis le péché originel. Le texte littéraire constitue ici la ressource principale que les élèves peuvent mobiliser pour spécifier le sens d'une unité lexicale étudiée par la suite.

La même remarque peut être établie à propos de *châtiment*, pour la fiche de Julie :

2.

CONNAITRE LE MOT

Châtiment

1. Pour toi, qu'est-ce qu'un châtiment ?

C'est une punition parfois grave aussi Dieu en colère

A quelle situation peut te faire penser le mot châtiment ?

Adam et Ève chassés du paradis

ou pour celle de Mathieu :

2.

CONNAITRE LE MOT

Châtiment

1. Pour toi, qu'est-ce qu'un châtiment ?

C'est la punition de Dieu

A quelle situation peut te faire penser le mot châtiment ?

Après l'histoire
A Adam et Ève

ou bien pour celle de Florian :

2.

CONNAITRE LE MOT	
<u>Châtiment</u>	
1. Pour toi, qu'est-ce qu'un <i>châtiment</i> ?	<i>châtiment : c'est quand dieu est en colère</i>
A quelle situation peut te faire penser le mot <i>châtiment</i> ?	
<i>A l'arc de noeud ou au déluge.</i>	

Dans ces trois cas, nous retrouvons la référence à des textes lus précédemment durant la séquence de littérature : toujours l'épisode d'Adam et Ève, mais aussi celui du Déluge, résultat de la colère de Dieu. Ces épisodes permettent aux élèves de proposer un sens et une situation pour l'unité *châtiment*. Les élèves se réfèrent ainsi au contexte, compris comme étant le cadre textuel, dans lequel ils ont précédemment rencontré l'unité étudiée.

Pour *épreuve* et *miséricorde*, comme pour *déluge* et *arche*, nous retrouvons également des textes lus en classe. Pour *épreuve* Perrine propose comme situation « quand la reine de *Saba rend visite au roi Salomon » et Magali propose pour *miséricorde* « quand Salomon épargne le bébé des femmes de son harem ». Le recours à ces textes permet aussi aux élèves de proposer un sens de base très proche de l'étymologie de l'unité lexicale : pour *déluge*, nombreux sont les élèves à proposer « inondation » (*diluvium*).

L'analyse précise de ces réponses confirme ainsi que les élèves recourent à leurs connaissances acquises en classe, en l'occurrence littéraires, afin de construire un noyau de sens pour les unités lexicales qui leur sont soumises. L'étude des copies des élèves montre aussi le rôle de la mémorisation du texte et de l'épisode qu'il évoque, ce qui permet de replacer l'unité lexicale dans un contexte (textuel) qui lui donne sens.

Nous en déduisons que la capacité à se risquer à interpréter le sens en comptant sur ses nouvelles connaissances est ici rendue possible par l'étude de textes effectuée conjointement aux activités expressément consacrées au lexique. Enseignement diffus

et enseignement implicite participent ensemble à la construction de la compétence lexicale, non seulement par une répétition d'ordre pédagogique, mais aussi par une récurrence liée à une fréquentation soutenue avec les unités lexicales dans des contextes différents.

2.2. Le recours aux connaissances lexicales

2.2.1. L'argumentation dans la langue

Les élèves se réfèrent aussi à leurs connaissances lexicales afin de construire ce sens de base. Nous proposons à titre d'exemple pour *châtiment*, les fiches des trois élèves, Jules :

2.

COMPENDRE LE MOT
<p style="text-align: center;"><u>Châtiment</u></p> <p>1. Pour toi, qu'est-ce qu'un <i>châtiment</i> ? <i>Punition que dieu inflige lorsque on a commis un péché</i></p> <p>A quelle situation peut te faire penser le mot <i>châtiment</i> ?</p>

Gaspard :

2.

COMPENDRE LE MOT

Châtiment

1. Pour toi, qu'est-ce qu'un *châtiment* ?
C'est une punition pour avoir désobéi
(à Dieu), punition infligée par Dieu pour avoir commis un péché

A quelle situation peut te faire penser le mot *châtiment* ?
Il peut me faire penser à Noé

et Héléna :

CONNAITRE LE MOT

Châtiment

1. Pour toi, qu'est-ce qu'un *châtiment* ?
C'est une punition donnée par Dieu à la suite d'un péché

A quelle situation peut te faire penser le mot *châtiment* ?
Il me fait penser au moment où Eblam et Eve ont chassés du paradis

Pour cette deuxième unité lexicale abordée, les élèves ont ainsi pu construire le sens de base de *châtiment* à partir de relations sémantiques établies avec *péché*. Même si Jules n'a pas proposé de scénario pour *châtiment*, il réussit quand même à en construire le sens grâce au recours à l'unité lexicale précédemment étudiée (comme nous l'avons relevé dans l'analyse du Tableau 14 Typologie des réponses pour l'élaboration du sens de base des UL). Ainsi, comme le fait remarquer Carel (2001), il y a *péché* DONC *châtiment*. Nous voyons là que les élèves intègrent des schémas argumentatifs (du type de ceux analysés dans l'approche de « l'argumentation dans la langue ») pour élaborer les champs sémantiques des unités lexicales. Ils proposent ainsi un sens à l'unité lexicale *châtiment* en s'appuyant logiquement sur le lexème *péché*. Nous notons également que le recours à l'unité *châtiment* permet aussi à l'élève d'utiliser la construction actancielle : le fautif, la faute commise, la punition, le punisseur. Ainsi, 29 élèves sur 46 (soit quasiment les deux tiers) se réfèrent logiquement à *péché* pour proposer un sens ou une situation pour *châtiment*. Le « *composant sémantique* » et le « *composant lexical* » (Ibrahim, 2001 : 3) sont ainsi

tous deux exploités par les élèves. Une élève va même jusqu'à proposer cette logique argumentative dans sa fiche, telle Lucie :

COMPENDRE LE MOT

Châtiment

1. Pour toi, qu'est-ce qu'un *châtiment* ?
Pour moi c'est une punition que dieu lance à l'homme.
Donc péché : châtiment

A quelle situation peut te faire penser le mot *châtiment* ?
A la situation où quelqu'un nous punit

Ainsi, Lucie, tirant parti de l'étayage de l'enseignante, établit directement la relation logique à l'aide de la ponctuation (les deux points) afin de mettre l'accent sur les conséquences liées à un péché.

Les propositions de ces élèves suggèrent ici que la relation sémantique de type argumentatif et actanciel semble constituer une entrée productive dans l'enseignement-apprentissage du lexique dans la mesure où les élèves y recourent pour construire le sens des unités lexicales qui leur sont proposées. L'étude de la structure du cotexte permet de mettre au jour explicitement cette relation sémantique.

2.2.2. Le cotexte

L'analyse des propositions des élèves nous montre également qu'ils peuvent recourir de manière intuitive au cotexte des unités lexicales abordées. Ainsi, lorsque nous avons analysé la structure cotextuelle de *péché* (voir 2^e PARTIE, Chapitre 2), nous avons proposé de distinguer un cotexte verbal représenté notamment par des verbes tel *commettre*. De même, lorsque nous avons analysé *châtiment*, nous avons proposé comme cotexte verbal le verbe *infliger*. Or, ces verbes sont fréquemment employés par les élèves dans leurs fiches relatives à l'unité *châtiment* lorsque celle-ci est mise en relation avec *péché*, par exemple par Gaspard: « punition infligée par Dieu pour avoir commis un péché ». Dans cette proposition, les deux participes passés relèvent de la structuration cotextuelle des unités lexicales et ainsi mettent en œuvre directement la relation syntagmatique pour construire le sens des unités étudiées. De même, en ce

qui concerne *miséricorde*, les élèves proposent notamment comme situation que « Dieu accorde sa miséricorde à ceux qui sont dans l'arche de Noé », intégrant là le verbe *accorder* au scénario qu'ils proposent.

La capacité à se risquer à interpréter le sens s'appuie ici sur des connaissances d'ordre lexical construites grâce à l'étude conjointe de deux unités et de leur cotexte qui peuvent constituer le cotexte les uns des autres. Le recours au cotexte apparaît donc comme une entrée productive pour l'enseignement-apprentissage du lexique, comme nous le supposons. C'est pourquoi il peut être nécessaire de structurer cette relation syntagmatique afin de permettre aux élèves d'y recourir plus systématiquement pour calculer les sens des unités lexicales et pour se les approprier.

2.3. Interaction entre les ressources textuelles et lexicales

Comme nous l'avons remarqué dans notre vue d'ensemble des données (3^e PARTIE, Chapitre 1), les ressources textuelles et lexicales sont fréquemment combinées. Ainsi, les unités lexicales *déluge* et *arche* sont souvent mises en relation par les élèves. Mais cette mise en relation entre les deux unités est ici fortement suggérée par le texte dans lequel elles sont toutes deux apparues (l'épisode de l'arche de Noé). Elle est donc moins le fruit du lien logique qui les relie, que d'une compréhension globale du texte précédemment étudié. Les connaissances textuelles et linguistiques s'entremêlent donc ici pour donner l'accès au sens. En effet, *déluge* et *arche* apparaissent tous deux dans l'épisode du Déluge qui a été étudié auparavant en classe. D'ailleurs, pour *déluge*, 38 élèves sur 46 (soit plus de 80 %) se réfèrent à une situation extraite du texte lu et pour *arche*, 41 élèves sur 46 (soit près de 90 %) se réfèrent à ce même texte pour proposer un scénario. Par exemple, Julie a recours à l'épisode du Déluge dans les situations proposées pour *déluge* et *arche*, mais aussi pour donner un sens à *arche* :

9.

CONNAITRE LE MOT

Déluge

1. Pour toi, qu'est-ce qu'un déluge ?

C'est une inondation recouvrant le monde

A quelle situation peut te faire penser le mot déluge ?

Dans l'arche de Noé il y a le déluge

10.

CONNAITRE LE MOT

Arche

1. Pour toi, qu'est-ce que l'arche ?

C'est un bateau qui transporte plein d'animaux (pour échapper au déluge)

A quelle situation peut te faire penser le mot arche ?

A l'arche de Noé pour échapper au déluge

Comme nous le voyons dans ces deux fiches, Julie a bien recours au texte : elle va jusqu'à utiliser l'épisode du Déluge et l'unité lexicale qui lui est liée, en l'intégrant dans le sens qu'elle propose pour *arche*. Ainsi, dans le cas de *déluge* et *arche*, l'extrait étudié (plus que l'argumentation interne au lexique) semble aider les élèves à établir des relations entre ces deux unités lexicales. La référence au texte entraîne la production d'un lien logique entre les deux unités linguistiques au sein du système lexical.

Le cas est différent pour *péché* et *châtiment* qui ne sont pas des unités rencontrées directement dans les textes, mais plutôt des unités auxquelles les élèves et l'enseignante peuvent avoir recours pour expliquer et comparer les extraits relatifs à Adam et Ève. Par ailleurs, les données relatives à l'utilisation de *péché* pour proposer un sens pour *châtiment* révèlent aussi les disparités qui peuvent exister entre la classe A, dans laquelle nous mettrons en œuvre l'explicitation de la structure cotextuelle, et la classe B. En effet, en ce début de dispositif, les élèves de la classe B établissent

plus fréquemment les liens sémantiques et cotextuels. À ce stade du dispositif, la structuration cotextuelle a été encore très peu abordée dans la classe A. Ainsi, pour la première unité lexicale étudiée, *déluge*, la structuration cotextuelle n'a pas encore été étudiée au moment où les élèves proposent un sens pour cette unité. Pour *arche*, la structuration du cotexte a été abordée seulement lors de l'étude de *déluge*, dans la fiche intitulée « Comprendre les sens du mot » (voir [Annexe 5](#)). Les élèves de la classe A ne peuvent donc pas encore mobiliser la stratégie consistant à recourir au cotexte structuré de l'unité lexicale cible. Cette différence entre les deux classes en début d'expérience nous interpelle et implique que nous reposions la question de savoir si la structuration explicite que nous engageons avec la classe A permettra aux élèves de cette même classe de recourir eux aussi aux relations sémantiques et cotextuelles pour construire le sens des unités lexicales. En utilisant le cotexte, vont-ils parvenir à terme à mieux calculer le sens d'une unité lexicale que les élèves de la classe B ?

3. Bilan quant aux ressources utilisées pour élaborer le « noyau de sens »

Ces premières analyses permettent de mieux comprendre comment les élèves croisent les études réalisées en classe et leurs références personnelles pour construire le sens des unités lexicales qui leur sont proposées. L'accès au sens s'effectue en combinant des références personnelles aux références de la communauté de la classe lors des échanges. Par ailleurs, le travail pratiqué durant les premières phases des séances dédiées au lexique permet de construire un sens de base sensiblement identique pour tous les élèves après la mise en commun des réponses apportées sur les fiches (et parfois corrigées comme c'est le cas pour William qui propose à posteriori « un péché est une faute grave *comise envers dieu »). En effet, la mise en commun effectuée à partir des rubriques 1 et 2 des premières fiches-lexique (voir [Annexe 4](#)) permet de construire un sens de base pour l'ensemble de la classe concernant chaque unité étudiée, avant de leur proposer ces unités dans des configurations cotextuelles particulières.

Nous remarquons que les élèves recourent à des connaissances textuelles et lexicales, en établissant des liens avec les textes étudiés en classe, ainsi qu'entre les différentes

unités lexicales étudiées. Favoriser cette imbrication entre les stratégies de calcul du sens liées aux relations sémantiques et le recours à la structure du cotexte pourrait dès lors permettre une meilleure compréhension et une meilleure appropriation des unités étudiées. Les relations sémantiques et syntagmatiques du lexique sont ainsi exploitées par les élèves afin de construire le sens des unités qui leur sont proposées. Travailler explicitement en classe la structuration du cotexte peut ici favoriser la construction de la compétence lexicale en permettant aux élèves de développer la capacité à combiner les stratégies pour une meilleure appropriation lexicale et un réemploi plus assuré.

Chapitre 3 Le rôle du cotexte dans le calcul du sens

Deux étapes peuvent être distinguées durant cette phase des séances consacrées au lexique dans le déroulement du dispositif. Nous proposons d'abord aux élèves l'unité lexicale étudiée dans les phrases-problèmes. Nous mettons en œuvre ensuite avec la classe A la structuration explicite de la relation cotextuelle de chaque unité lexicale étudiée.

1. Le cotexte comme indice du sens : un outil intraphrastique

Afin d'étudier le rôle du cotexte dans le calcul du sens, nous analysons les échanges verbaux aux moments où l'enseignante demande aux élèves de justifier les raisons pour lesquelles ils ont attribué tel ou tel sens à chaque unité lexicale dans les phrases-problèmes. Dans ces classes, la prise de parole s'effectue sans grande difficulté : rares sont les élèves qui ne se manifestent pas du tout. Nous ne reproduisons pas intégralement les transcriptions³⁸ des échanges qui ont lieu dans les deux classes, ce qui serait fastidieux, mais nous prenons dans chaque classe les éléments signifiants des discussions engagées lors des séances consacrées au lexique, c'est-à-dire les moments durant lesquels les élèves s'engagent dans une réflexion linguistique concernant les unités lexicales étudiées.

En analysant ces échanges qui ont lieu dans les deux classes, deux points attirent ici notre attention. D'une part le fait que les élèves recourent en effet au cotexte pour calculer le sens de l'unité lexicale, et d'autre part, le recours fréquent à la structure actancielle pour expliquer le sens de certaines unités étudiées (comme cela est le cas pour les données écrites analysées dans le point du 2. du chapitre 2).

1.1. L'appui sur la structure actancielle

Concernant le recours à la structure actancielle, il est possible d'analyser le moment

³⁸ Les échanges sont retranscrits suivant les principes explicités dans notre 2^e PARTIE, Chapitre 4, point 2.2.

où l'enseignante propose aux élèves les phrases-problèmes³⁹ pour l'unité lexicale *péché* :

- A1 P⁴⁰ : Alors, pour commencer, est-ce que le mot *PÉCHÉ* a le même sens dans les deux phrases ?
- A2 Plusieurs élèves : Non !
- A3 P : Non, pourquoi ?
- A4 Kevin : Dans la première c'est un pécheur.
- A5 P : C'est-à-dire ?
- A6 Kevin : Celui qui a fait des fautes.
- A7 P : C'est un pécheur, c'est-à-dire quelqu'un qui a fait des fautes. Et alors, qu'est-ce qui lui arrive justement ?
- A8 Yoan : Il vole et il ment.
- A9 P : Oui, il vole et il ment.
- A10 Valentin : Il vit dans le péché.
- A11 P : Et on dit qu'il vit dans le péché. Oui, qu'est-ce que ça veut dire ?
- A12 Valentin : Il fait plein de bêtises.
- A13 P 13 : Plein de bêtises, oui
- A14 Mathilde : Il passe sa vie à mentir et à voler.
- A15 P : Il passe sa vie à mentir et à voler, oui. Comment on pourrait dire encore, quand on dit « il vit dans le péché », quelle impression ça vous laisse cette expression-là ? Est-ce qu'il fait un péché et qu'après tout va bien pour lui ?
- A16 Anaïs : Non, il continue...
- A17 P : Oui, *vivre dans le péché*, il y a l'idée que c'est continu. Ce n'est pas avoir péché une fois, menti une fois. Comme tu dis, il ment de manière continue, il fait tout le temps des mensonges...
- A18 Kevin : C'est une habitude.
- A19 P : Oui, tout à fait, c'est une sorte d'habitude. Et dans la deuxième phrase ?
- A20 Valentin : Ça veut dire qu'elle aime bien le gâteau au chocolat
- A21 P : Elle aime bien le gâteau au chocolat. Est-ce que c'est grave ?
- A22 Marion : C'est sûr, c'est pas très grave.
- A23 P : Oui, sans doute. Entre aimer le gâteau au chocolat et voler et mentir sans cesse ?
- A24 Valentin : C'est pas grave si elle aime le gâteau au chocolat, mais c'est grave si elle vole et elle ment.
- A25 P : Oui, c'est quand même moins grave. Et à quoi on le voit dans cette phrase que ce n'est pas si grave que ça ?

³⁹ Pour *péché*, les phrases proposées aux élèves sont : « Depuis que Pierre vole et ment sans cesse, il vit dans le péché » et « Sylvie est gourmande, le gâteau au chocolat est son péché mignon ».

⁴⁰ Comme nous l'avons noté dans notre 2^e PARTIE, Chapitre 4, point 2.2 pour des raisons de commodité de lecture nous démarrons la numérotation des prises de paroles à partir de ces premières répliques de l'enseignante en classe A et B et nous faisons précéder chaque prise de parole du nom de la classe dans laquelle a lieu la séance (A ou B) et du prénom de l'élève qui parle.

A26 Brice : Parce qu'on dit péché mignon

A27 P : Parce qu'on dit péché mignon. Effectivement. On pourrait dire « elle a commis un grave péché », ce ne serait sans doute pas manger du gâteau au chocolat. Mais comme on dit un « péché mignon » on sait que ce ne sera pas un grave péché. Donc vous le notez ça, dans la petite rubrique intitulée « son sens ».

Extrait d'échanges 1 : début de première séance dans la classe A, à propos de « péché »

B1 P : Alors comme pourrions-nous expliquer le sens de ces phrases ?

B2 Benjamin : Ben, il vole et il ment donc il commet des fautes.

B3 P : Oui, il commet des fautes parce qu'il vole et il ment. / À quelle autre occasion il serait possible de dire que quelqu'un vit dans le *péché* ?

B4 Pierre : Quand il désobéit à une loi, à une personne très importante.

B5 P : Oui, pourquoi pas, quand il désobéit à une loi, voire à la loi divine. / Ici alors, est-ce que les deux phrases ont le même sens ?

(P relit les deux phrases).

B6 Pierre : Non, parce que dans la première phrase le sens de *péché* est plus... enfin plus... aggravant, alors que dans la deuxième phrase c'est pas quelque chose de grave, c'est un peu comme une faiblesse.

B7 P : Exactement, déjà on a un gâteau au chocolat, donc on se doute que ce n'est peut-être pas très grave. Et puis il y a un autre mot qui nous fait dire tout de suite que ce n'est pas très grave.

B8 Mathieu : Péché mignon, mignon ça veut dire que ce n'est pas très grave.

Extrait d'échanges 2 : début de première séance dans la classe B, à propos de « péché »

Issus des échanges qui ont lieu dans les deux classes, ces extraits nous montrent qu'en comparant les deux phrases et en recourant à la structure actancielle, les élèves se représentent sans grande difficulté les nuances de sens de l'unité *péché*.

Dans la classe A, un élève se rapporte à l'actant *pêcheur* pour justifier cette nuance de sens : *celui qui pêche*, quand on dit de quelqu'un qu'il vit dans le *péché*, il est en effet un *pêcheur*. À cette association est accolée la notion de faute par Kevin en A4 et A6 : « dans la première c'est un pécheur [...]. Celui qui a fait des fautes ». Nous pouvons penser que Kevin sous-entend par là que dans la deuxième phrase, ce n'est pas vraiment un pécheur qui commet un *péché mignon*. Dans cette classe A, les élèves ont recours à une autre association pour expliquer la combinaison *vivre dans le péché* : ils remarquent en effet qu'il s'agit de « passer sa vie à » mentir et ainsi, par un rapprochement d'ordre formel (*vivre / vie*) ils passent de l'association *vivre dans* à *passer sa vie à*, pour exprimer l'idée de continuité liée à l'association lexicale *vivre*

dans le péché, comme le remarque Kevin en A18 : « c'est une habitude ». Les élèves témoignent par là de leur capacité à associer différentes stratégies pour résoudre les problèmes de calcul du sens : ils combinent ici le recours à la structure actancielle et à la morphologie.

Dans la classe B, les élèves recourent aussi à la structure actancielle en envisageant un autre actant, notamment Pierre en B6 qui invoque « une loi » ; ainsi pour l'association *vivre dans le péché*, les élèves établissent la gravité de la faute par le fait qu'il s'agisse de désobéir à cette loi, paraphrasée par l'enseignante comme pouvant être « la loi divine »⁴¹. Les élèves relèvent alors le degré d'intensité de la faute dans l'association *vivre dans le péché* par rapport à l'association *péché mignon*. Dans cette classe B, le degré de gravité de la faute est ainsi justifié par le recours au lexème associé à *péché* par Mathieu en B8 : « *Péché mignon, mignon* ça veut dire que ce n'est pas grave », *mignon* atténue ici la gravité de la faute commise, comme nous l'avons noté dans notre analyse de l'unité lexicale (voir [2^e PARTIE, Chapitre 2, point 1](#)).

Le cotexte, comme l'adjectif *mignon* associé à l'unité lexicale *péché*, apparaît donc ici comme un outil déterminant pour le calcul du sens, puisqu'il permet de préciser que « ce n'est pas si grave ». Il est aussi mis en lien avec la structure actancielle de l'énoncé, via le scénario que les élèves se construisent en relation avec la phrase proposée. Cette influence entre l'unité et son cotexte est d'ailleurs mentionnée par l'enseignante en A 27 lorsqu'elle reprend la réponse de Brice dans laquelle *péché* est associé à son cotexte pour en expliquer l'interprétation : « parce qu'on dit *péché mignon*. Effectivement ». Ce rôle du cotexte est également abordé dans la classe où la structure cotextuelle ne sera pas explicitée ; en B7 l'enseignante remarque en effet : « déjà on a gâteau au chocolat [...] et puis il y a un autre mot qui nous fait dire tout de suite que ce n'est pas très grave ». En insistant sur cet « autre mot », l'enseignante sensibilise ainsi les élèves de cette classe au rôle du cotexte dans l'attribution du sens. Ainsi, même si les élèves de la classe B ne construisent pas de fiches récapitulatives de la structure du cotexte, il s'avère qu'ils sont cependant sensibilisés au rôle du cotexte dans l'interprétation d'une unité lexicale grâce à l'étayage pratiqué par la professeure. Nous retrouvons de manière récurrente ce recours au cotexte et à la structure actancielle dans les autres justifications produites par les élèves. Ainsi, dans la suite

⁴¹ Le fait d'exprimer le deuxième actant (« il désobéit À LA LOI ») qui n'est pas réalisé dans l'emploi absolu (« il désobéit ») permet ici aux élèves de préciser le sens de la combinaison lexicale *vivre dans le péché* sur laquelle ils travaillent.

de cette séance 1, pour ce qui est de l'unité lexicale *châtiment*⁴².

A28 P : Alors, si l'on compare ces deux phrases, que se passe-t-il à chaque fois, est-ce qu'on a les mêmes châtiments ?

A29 Kellian : Dans la première phrase, Dieu est en colère.

A30 P : Oui, ça correspond à ce que tu disais tout à l'heure, dans la première phrase Dieu est en colère. Oui, et qui est en colère dans la deuxième phrase ? Est-ce que quelqu'un est en colère ?

A31 Kevin : Les parents.

A32 P : Les parents. Dans la deuxième phrase, les parents sont en colère, puisqu'ils infligent... C'est ce qu'on disait tout à l'heure à propos de la remarque de votre camarade qui évoquait *sentiment*, que dans les châtiments il y a celui qui les subit et celui qui les inflige. Donc c'est les parents, et Dieu.

A33 Valentin : Dans la première phrase c'est aussi éternel, alors que dans la deuxième non...

A34 P : Eh oui, dans la première phrase c'est en l'occurrence ÉTERNEL en effet, on a une association entre deux mots : *châtiments éternels*. Et dans la deuxième phrase, non. Dans la deuxième phrase, qu'est-ce qui nous donne des indices ?

A35 Morgane : Subi...

A36 P : Oui, souvent les formes verbales, *infliger, subir* ; on comprend ce qui se passe grâce à ces termes qui vont avec *châtiment*, même si on n'a pas d'association directe comme dans *châtiments éternels*. Oui...

A37 Kevin : Et puis un châtimement infligé par Dieu, c'est beaucoup plus grave qu'un châtimement infligé par ses parents.

A38 P : Oui, peut-être qu'on peut supposer que c'est plus grave. En l'occurrence, ils doivent être graves ceux-là, ceux qui sont éternels, pourquoi ?

A39 Kevin : Parce que c'est pendant toute la vie, jusqu'à la mort.

A40 P : Alors, si c'est jusqu'à la mort, ce n'est pas éternel... Qu'est-ce que c'est des *châtiments éternels* ?

A41 Nicolas : Qui durent à l'infini.

A42 P : Oui, qui durent l'éternité, c'est vrai... Éternellement...

(Un élève marmonne)

A43 P : Comment qu'est-ce que tu as dit ?

A44 Kevin : Heu, ben ils vont aller en enfer...

A45 P : Oui, mais c'est ça les châtimements éternels. C'est les Enfers précisément...

Extrait d'échanges 3 : première séance dans la classe A, à propos de «châtiment »

Dans cet extrait d'échanges, la comparaison entre la nature des actants des deux phrases aboutit à spécifier le sens de l'unité lexicale *châtiment*. En effet, Kevin en A37

⁴² Pour *châtiment*, les phrases proposées aux élèves sont : « Dans les textes anciens, Dieu inflige parfois des châtiments éternels » et « Après sa bêtise, Pierre a subi les châtiments que lui ont infligés ses parents ».

explique qu' « un châtement infligé par Dieu, c'est beaucoup plus grave qu'un châtement infligé par ses parents » ; c'est ici la différence de nature entre « Dieu » et les « parents » qui peut permettre à cet élève de préciser le sens de l'unité lexicale dans les phrases proposées. L'élève perçoit alors le degré de gravité attaché à chaque occurrence de l'unité lexicale *châtiment*. La structure actancielle est aussi explicitée par l'enseignante qui reprend la justification d'un élève en précisant que « dans les châtements, il y a celui qui les subit et celui qui les inflige ». Cette structure sur laquelle s'appuient les élèves est exprimée ici par l'intermédiaire du cotexte verbal lié à *châtiment*. Ainsi en A35, Morgane remarque que « subi » peut être un indice qui aide à spécifier le sens de *châtiments*. Les élèves utilisent également le verbe *infliger* (A37 Kevin), comme dans la phrase qui leur est proposée, pour expliciter le scénario envisagé à partir de cette phrase. Comme nous l'avons noté précédemment, la structure actancielle est ici en cause et, s'il y a *châtiment*, c'est aussi qu'il y a *faute* commise par quelqu'un et, DONC, *punition* infligée par quelqu'un d'autre, comme l'expliquent eux-mêmes les élèves, recourant par là à des schémas du type de ceux qu'analyse l'ADL. Le cotexte de l'unité lexicale *châtiment(s)* va ainsi permettre aux élèves de distinguer deux types de châtements proposés par les phrases-problèmes. Ainsi Valentin en A33 remarque que dans la première phrase proposée, les châtements sont « éternel[s], alors que dans la deuxième non », l'association effectuée au sein du groupe nominal permettant ainsi de préciser le sens du substantif. La structure du cotexte étudiée par l'intermédiaire des phrases-problèmes permet ainsi aux élèves de commencer à s'engager dans une réflexion lexicale : ils focalisent leur attention sur les liens à établir entre les dimensions sémantique et syntagmatique du système pour accéder au sens des unités lexicales. Or, de notre point de vue, cette capacité à tisser les liens à l'intérieur du système participe du développement de la compétence lexicale.

L'analyse des données issues des interactions verbales montre donc que la dimension actancielle est mobilisée via le cotexte, mais que les élèves ont encore fortement besoin de l'étayage pour mettre en œuvre cette mobilisation. L'enseignement explicite de la structure du cotexte pourrait permettre de développer un recours plus systématique à cette stratégie de calcul du sens qui reste encore fragile en ce début de dispositif.

1.2. Un recours au cotexte de plus en plus systématique dans les justifications orales

Progressivement, le recours au cotexte comme outil intraphrastique pour construire le sens de l'unité lexicale se fait plus rapidement et plus facilement pour les élèves. Ainsi, l'étayage de l'enseignante est moins important pour *épreuve* et *miséricorde* que pour les deux unités lexicales précédentes, et pourtant les élèves des deux classes accèdent plus rapidement à la signification de ces unités dans les phrases présentées, comme nous le montre l'extrait 4 ci-dessous :

B9 P Alors, comme la dernière fois je vous propose des phrases dans lesquelles on retrouve ces deux mots, vous les notez et ensuite vous cherchez comment on peut expliquer ici le sens de *épreuve*, donc on va retrouver des choses que vous avez dites.
P note les phrases au tableau : « Cet athlète participe aux dernières épreuves des Jeux Olympiques – Au jardin d'Éden, Dieu va mettre à l'épreuve Adam et Ève ».
Recherche des élèves et mise en commun.
B10 Pierre : Pour la première phrase, c'est une épreuve sportive.
B11 P : Oui, une épreuve sportive, physique. Comment on pourrait également dire ?
B12 Gaël : C'est une compétition
B13 P : Oui, une compétition. Donc on note « épreuve physique, sportive, compétition ». Ça va là pour tout le monde, vous voyez c'est bien des sens que vous aviez relevés, donc votre propre idée à vous, qu'on a vue tout à l'heure, elle ressort là, il y aura peut-être des sens en plus, mais il y a déjà ceux-là. Donc ensuite, je vous ai proposé « Au jardin d'Éden, Dieu va mettre à l'épreuve Adam et Ève »⁴³, quelqu'un l'a dit tout à l'heure...
B14 Samantha : Va tester Adam et Ève.
B15 P : TESTER oui. *Mettre à l'épreuve* on peut dire que c'est tester. Pourquoi il les met à l'épreuve d'ailleurs ? Que veut-il tester ?
B16 Pierre : Il veut tester leur obéissance envers Dieu.
B17 P : Voilà, ici c'est tester leur obéissance, en leur disant quoi ? Je vous laisse dans le jardin d'Éden, mais...
P note ce sens au tableau.
B18 Samantha : Mais vous ne devez pas manger les fruits de l'arbre de la connaissance.
B19 P : Voilà, ils sont là, devant l'arbre de la connaissance, mais ils ne doivent pas manger ses fruits magnifiques. Donc, il les met bien à l'épreuve, ce qui lui permettra de voir qu'ils vont désobéir et alors il va les châtier. Alors, pour *miséricorde*.
B20 P (note les phrases au tableau) : « Dans sa grande miséricorde, le roi lui a accordé son pardon – Quand on a dit à ma grand-mère que j'avais eu un accident, elle s'est écriée...

⁴³ Dans la phrase écrite au tableau, l'association *mettre à l'épreuve* est soulignée.

B21 Quelques élèves (bas) : ...Miséricorde !

B22 P : ...Miséricorde ! »

Recherche des élèves.

B23 P : Alors, « Dans sa grande miséricorde, le roi lui a accordé son pardon » ...

B24 Samy : Dans sa grande bonté.

B25 P : Dans sa grande bonté, bien (P note ce sens au tableau). Ensuite, « Quand on a dit à ma grand-mère que j'avais eu un accident, elle s'est écriée « Miséricorde ! » » ...

B26 Pierre : Malheur !

B27 P : MALHEUR ! C'est là qu'on retrouve ce que vous aviez dit tout à l'heure. C'est un peu vieilli, c'est peut-être pour cela que c'est la grand-mère qui le dit. Vous l'avez déjà entendu ? Oui, peut-être dans des livres par exemple...

P note ces deux sens au tableau : « grande miséricorde : grande bonté », « Miséricorde ! : Malheur ! »

B28 P : Alors, dans vos fiches, on vous demandait aussi un mot de la même famille pour essayer de voir la forme, et comment on peut rapprocher par la forme d'autres mots d'épreuve et miséricorde.

B29 Coralie : Pour *miséricorde* on peut dire miséricordieux.

B30 P : Oui, tout à fait, pour *miséricorde* on aura miséricordieux. Ça vous rappelle quelque chose ?... dans le texte que vous avez lu avec votre professeure la dernière fois

...

Extrait d'échange 4 : deuxième séance dans la classe B, à propos d'« épreuve » et « miséricorde »

Dans la première partie de cet échange, l'enseignante met essentiellement en relation le sens de base que les élèves ont proposé, avec la signification de l'unité lexicale dans les phrases-problèmes, voire dans les textes étudiés (par exemple en B17, B18, B19). Ce sont les élèves eux-mêmes qui proposent rapidement cette signification, soit que l'unité lexicale leur soit plus familière, parce que plus fréquente, comme pour *épreuve* en B10, soit qu'ils établissent une relation avec le texte précédemment lu avec la titulaire de la classe et dans lequel il est mentionné que Dieu est « miséricordieux »⁴⁴ en B29. Par ailleurs, de B20 à B22, nous remarquons également que les élèves terminent avec enthousiasme la phrase commencée par l'enseignante après la forme verbale « s'est écriée » pour proposer eux-mêmes « miséricorde ! », la structure actancielle (la grand-mère, l'accident) appelant en effet cette unité lexicale là. Nous avons retranscrit intégralement cette partie de l'échange et nous voyons que le travail sur la signification des unités lexicales est ici très rapide, beaucoup plus que pour *épreuve* et *péché*, les élèves de cette classe B ayant ici compris qu'ils devaient utiliser

⁴⁴ Il s'agit ici d'un extrait du *Coran* présentant l'épisode du déluge et dans lequel il est dit : « Mon seigneur est celui qui pardonne, il est miséricordieux. » (*Le Coran*, sourate 11, 42-46).

le travail en littérature et les textes, ainsi que le travail lexical sur l'environnement étroit des unités linguistiques qu'ils étudient.

Les stratégies d'interprétation s'affinent d'ailleurs au cours des séances, et le rôle du cotexte dans le calcul du sens, sans faire l'objet d'une structuration, est mentionné par l'enseignante, conformément à la démarche suivie qui s'appuie sur l'intégration de la dimension syntagmatique du lexique. Ainsi, lors de la troisième séance, le cotexte de *déluge* est rapidement mis en relation avec le sens de base dégagé par la classe pour accéder au sens de l'expression *déluge de paroles* :

B31 P : Alors « Un déluge s'abat sur Aurillac ce matin »⁴⁵ ...
B32 William : Ça veut dire qu'il pleut beaucoup.
B33 P : Ça veut dire qu'il pleut beaucoup, oui, le déluge s'abat.
B34 Maëlle : Grosse pluie.
B35 Jules : Abondante.
B36 P : Oui, on va le noter : « un déluge s'abat : grosse pluie ». Ensuite, « Elle a parlé toute la journée : un vrai déluge de paroles ! » ...
B37 Samy : C'est une métaphore.
B38 P : Ah, oui, c'est une métaphore. Pourquoi c'est une métaphore, qu'est-ce que ça veut dire un déluge de paroles ?
B39 Samy : Ben un déluge c'est beaucoup et là elle parle beaucoup, comme si ces paroles étaient de la pluie.
B40 P : Oui, comme si ses paroles étaient une pluie abondante, une pluie abondante de paroles ! Oui, c'est ça, un déluge ici c'est l'abondance de quelque chose, tu avais dit ABONDANTE tout à l'heure. On va le noter ça : « un déluge, abondance de quelque chose, ex. déluge de paroles, abondance de paroles », qu'est-ce qu'on peut avoir encore, « elle a pleuré toute la journée, un vrai déluge de ... »
B41 Coralie : ... de larmes.
B42 P : De larmes.

Extrait d'échanges 5 : troisième séance dans la classe B, à propos de « déluge »

Dans cet extrait d'échanges 5, c'est l'association entre l'unité lexicale *paroles*, se rapportant à un référent de nature abstraite, et le sens de base de *déluge* qui permet à Samy en B39 de proposer qu'un déluge, « c'est beaucoup ». Cet élève explique de la sorte la relation métaphorique afin d'accéder au sens de l'expression *déluge de paroles*. Le sens de base déterminé par les élèves, combiné au cotexte, permet ainsi de spécifier le sens de *déluge* dans l'association métaphorique *déluge de paroles*, ce qui

⁴⁵ Dans les phrases notées au tableau, afin de mettre l'accent sur l'association à travailler, l'enseignante a procédé à un soulignement : « Un déluge s'abat sur Montréal ce matin » et « Elle a parlé toute la journée : un vrai déluge de paroles ! ».

est explicité par l'enseignante en B 40 où elle récapitule le cheminement réflexif des élèves.

Par ailleurs, l'analyse d'un moment de la dernière séance illustre la tendance des élèves de la classe A à utiliser également une nouvelle stratégie pour interpréter une unité lexicale :

A46 P : Alors pour *arche* ? « Cette maison semblait une arche perdue⁴⁶ dans la campagne ».

A47 Kellian : Un bâtiment isolé.

A48 Morgane : Une maison lointaine.

A49 P : Maison lointaine, comme on pourrait aussi le dire *arche perdue* ? Ça pourrait être quoi ?

A50 Victor : Une maison perdue.

A51 P : Une maison perdue, alors qu'est-ce qui vous a fait penser à ça ? Pourquoi vous me dites arche perdue c'est une maison perdue ?

A52 Victor : Elle est dans la campagne.

A53 P : Oui, elle est dans la campagne.

A54 Lara : Parce que l'arche ça fait un peu comme un bateau qui est perdu dans la mer et que la maison ça peut faire pareil, comme un bateau perdu dans la campagne.

A55 P : Oui, parce que l'arche ça fait un peu comme un bateau qui est perdu dans la mer et que la maison ça peut faire un peu comme un bateau qui est perdu dans la campagne. Oui, c'est une image, comment on l'appelle cette image ?

A56 Victor : Une métaphore.

A57 P : Oui, c'est une métaphore, c'est une comparaison imagée, où on va comparer ici la maison isolée à l'arche de Noé, au bateau perdu au milieu des flots. Donc oui on peut dire maison isolée, bâtiment isolé, une *arche perdue* ici c'est ça. Beaucoup de mots parmi ceux qu'on a étudiés vont être utilisés après dans des expressions du langage courant et parfois de manière métaphorique. Donc ici ce qui est important c'est que vous avez trouvé la signification par référence à une situation que vous connaissiez et en utilisant le mot PERDUE qui vous a fait comprendre qu'elle était isolée. Alors ensuite, « Le prêtre enferme les Écritures saintes dans l'arche d'alliance⁴⁷ ». Alors, vous avez plusieurs indices ici.

A58 Valentin : Dans une pièce sacrée.

A59 P : Une pièce sacrée, oui.

A60 Kellian : Un coffre.

A61 P : Un coffre. Alors, qu'est-ce qui vous met sur cette voie, là ?

A62 Valentin : Ben les Écritures saintes ça peut être un indice qui fait penser à un livre, exposé dans quelque chose ou entreposé dans un endroit, une pièce.

⁴⁶ L'association *arche perdue* est soulignée au tableau.

⁴⁷ Les unités *enferme* et *arche d'alliance* sont également soulignées au tableau.

A63 P : Oui, en effet, d'accord. Qu'est-ce qu'on a comme autre indice qui peut nous faire penser que c'est une pièce ou un coffre ?

A64 Emma : Enfermer

A65 P : Enfermer, oui, donc effectivement ça va être un objet que l'on peut fermer. Donc ici grâce au verbe « enferme » on peut se douter que l'arche d'alliance est un coffre sacré en effet, qui scelle l'alliance entre qui et qui par exemple ?

A66 Yoan : Dieu et les hommes.

A67 P : Dieu et les hommes, exactement, c'est l'alliance entre Dieu et les hommes. Donc vous le notez ça aussi, « arche d'alliance : coffre sacré » ; c'est plutôt un coffre, même si l'idée d'une pièce était assez juste puisqu'il s'agit d'un endroit où on allait enfermer les Écritures saintes. // Donc vous voyez, comment on pouvait utiliser ces indices pour essayer de comprendre *arche d'alliance*, même si au début on ne savait pas trop ce que c'était. « Cet homme est hors de l'arche : il a commis trop de péchés⁴⁸ » ...

A68 Valentin : Ben être banni d'une société

A69 Victor : Être à part

A70 P : Être banni d'une société, être à part, d'accord. On pourrait être encore plus précis, c'est *arche*, ça peut être quoi comme type de société ?

A71 Kevin : Un bateau...

A72 P : Oui...

A73 Héléna : La société d'une église.

A74 P : Oui, la société d'une église, oui exactement. Ici c'est ça, *être hors de l'arche*, c'est être à l'écart de l'église, se tenir à l'écart de l'église, voire en être banni.

P note au tableau « être hors de l'arche : être hors de l'église, s'en tenir écarté »

Extrait d'échanges 6 : troisième séance dans la classe A, à propos de « arche »

Dans cet extrait 6, les élèves reprennent, dans leurs justifications, les éléments de la phrase sur lesquels ils s'appuient. Ils recourent notamment à *perdue* (A50), remplacé par *isolé* (A47) ou *lointaine* (A48), pour expliquer le sens qu'ils peuvent donner à *arche* dans la phase proposée. Le cotexte immédiat de droite est ici exploité par ces trois élèves. Le cotexte verbal situé à gauche est également utilisé par Emma en A64, mais ce recours demeure moins fréquent. Les élèves combinent également les dimensions sémantique et syntagmatique du lexique : Victor (A50) utilise la synonymie et remplace *arche* par *maison* pour expliciter son interprétation de l'association syntagmatique *arche perdue* à laquelle peut se substituer *maison perdue*. Par ailleurs, les élèves se réfèrent aussi à la situation extraite des textes qu'ils ont étudiés (par exemple : A54 Lara).

Dans les interactions, la compétence lexicale des élèves semble donc se construire par la capacité à recourir à des stratégies variées pour préciser le sens d'une unité lexicale.

⁴⁸ L'expression *est hors de l'arche* est soulignée au tableau.

Ainsi, pour *arche*, dernière unité lexicale abordée, nous pouvons relever les avancées dans les stratégies utilisées par les élèves dans le calcul du sens. Dans la classe A, où nous mettons en œuvre la structuration explicite de l'organisation cotextuelle, le recours au cotexte devient effectivement plus assuré. Cette tendance des élèves de la classe A à recourir au cotexte, notamment à partir de la séance traitant de *déluge* et *arche*, peut alors être plus précisément analysée par une étude statistique des justifications orales se basant sur le cotexte.

1.3. Un écart non significatif entre les justifications orales des classes A et B pour *déluge* et *arche*

Nous avons analysé les transcriptions de toutes les séances dans les deux classes. Les indices chiffrés (voir [Annexe 10](#)) sont issus du décompte du nombre d'élèves recourant au cotexte pour expliquer oralement à l'enseignante leurs choix lors de l'interprétation des unités lexicales dans les phrases-problèmes :

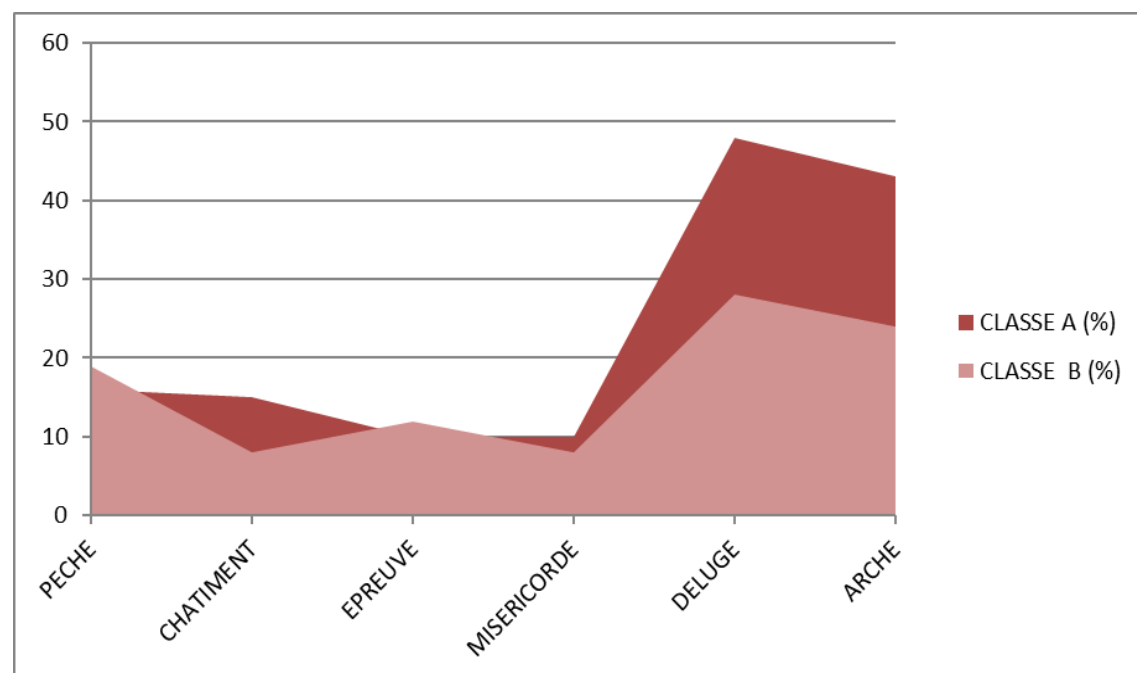


Figure 11 Proportions d'élèves recourant au cotexte à l'oral (N = 46)

Ce diagramme rend compte de l'évolution de l'écart entre les deux classes du dispositif (nous verrons plus loin au [Chapitre 5](#) que cette évolution est confirmée par l'analyse ultérieure des données écrites). En effet, si, lors des deux premières séances

(séance 1 : *péché* et *châtiment*, séance 2 : *épreuve* et *miséricorde*) l'écart entre les deux classes est très réduit, voire inexistant, il s'accroît à partir de la dernière séance et témoigne alors d'un recours au cotexte plus fréquent dans la classe A. La tendance mise au jour par le diagramme confirme ainsi selon nous la construction progressive de la compétence lexicale des élèves.

Afin d'évaluer la significativité de l'écart à partir de la séance concernant *déluge* et *arche*, nous avons pratiqué sur nos données un test statistique. Dans la mesure où il s'agit d'évaluer la dépendance de deux critères : l'enseignement explicite de la structure cotextuelle (classe A) et les justifications orales basées sur l'utilisation du cotexte, nous avons utilisé le test du khi deux (voir tableaux de calcul en [Annexe 11](#)). Pour réaliser ce test, notre question de recherche est donc : le cotexte des UL ciblées est-il plus sollicité par les élèves de la classe A que par les élèves de la classe B ? Nous faisons ici l'hypothèse que les élèves de la classe A utilisent significativement plus le cotexte des UL dans les interactions verbales. D'après le test, pour un seuil à 5%, le khi deux calculé est inférieur à la valeur critique (et $p = 0.89$). Donc, même si l'analyse des données indique que presque 50% des élèves de la classe A utilisent le cotexte à l'oral, alors que ceux de la classe B sont moins de 30% à y recourir, la différence entre les deux groupes n'apparaît cependant pas comme significative. Il n'est dès lors pas possible d'affirmer qu'à partir de la séance concernant *déluge* et *arche*, les élèves de la classe A mobilisent significativement plus le cotexte des UL que ceux de la classe B pour préciser le sens dans les interactions verbales. Le diagramme montre d'ailleurs que, compte tenu de la démarche suivie, les élèves de la classe B recourent aussi davantage au cotexte qu'au début du dispositif, et parviennent donc eux aussi à développer leur compétence lexicale en variant les stratégies de calcul du sens.

Par ailleurs, au vu de l'analyse des transcriptions de la dernière séance, il semble également que les premiers moyens de construire le sens soient le recours à la relation sémantique (Victor en A50) et à une comparaison avec la situation proposée antérieurement dans le texte lu. Le cotexte vient dans un second temps, pour justifier et préciser la signification dans la phrase à l'aide d'indices linguistiques. Ainsi, Lara (en A54) déclare « la maison ça peut faire pareil », explicitant ainsi cette comparaison. Cette explication de la signification de l'expression *arche perdue* montre également qu'il est plus aisé pour un élève de verbaliser le recours à un scénario permettant de construire cette signification, que de verbaliser le recours au rôle des relations

distributionnelles dans l'accès à la signification d'une unité lexicale. Cela ne signifie pas que le cotexte n'est pas utilisé (comme nous l'avons vu au [point précédent](#)), mais il l'est en lien avec d'autres ressources comme nous l'avons déjà noté. D'ailleurs, pour *arche d'alliance*, c'est le cotexte qui est principalement utilisé pour tenter de construire le sens de l'association lexicale : Valentin en A60 et Emma en A64 expliquent qu'ils utilisent les autres unités lexicales de la phrase, *Écritures saintes* et *enferme*, pour interpréter l'association *arche d'alliance*. Le recours au cotexte verbal *enfermer*, conjugué sans doute au cotexte nominal représenté par *d'alliance* et *Écritures saintes*, permet aux élèves de résoudre des problèmes de calcul du sens. Cependant, l'association *arche d'alliance* forme ici une seule unité lexicale, ce que les élèves ont intuitivement compris, car ils utilisent plutôt le verbe *enfermer* qui constitue par ailleurs le cotexte immédiat de l'unité *arche d'alliance*. Ils recourent à ce verbe qui est familier, car fréquent, et ils s'appuient ainsi sur leurs connaissances lexicales pour spécifier le sens d'une association encore inconnue.

Cette phase du dispositif montre donc que le cotexte de l'unité linguistique peut effectivement permettre aux élèves d'explicitier le scénario qu'ils produisent et de procéder à l'inférence lexicale pour préciser le sens de l'unité en question. Par ailleurs, les élèves recourent assez systématiquement aux relations actanciennes (voir [point 1.1.](#)) pour construire un scénario lié à l'unité étudiée. La combinaison entre la structure cotextuelle et la structure actancielle devient une stratégie efficace pour préciser le sens de cette unité. Or, cette capacité à utiliser ses connaissances lexicales concernant les éléments du cotexte pour désambigüiser une nouvelle unité linguistique nous semble un élément constitutif de la compétence lexicale (voir [1^{re} PARTIE, Chapitre 5, point 2.](#)). Il reste à présent à analyser les données relatives à la structuration et à la systématisation de cette utilisation des éléments du cotexte pour préciser le sens d'une unité.

2. L'impact de la structuration systématique du cotexte des unités lexicales

2.1. Analyse des données en début de dispositif

L'analyse des premières fiches et des premiers échanges relatifs à la structuration systématique du cotexte révèle une difficulté de quelques élèves à sortir d'une approche centrée sur l'unité.

2.1.1. Les données écrites

Au début du dispositif mis en œuvre, dans la rubrique intitulée « je peux regarder la nature des mots qui sont autour », les élèves ont tendance à proposer des synonymes de l'unité lexicale étudiée et non des éléments linguistiques à combiner avec l'unité en question. Les élèves restent en quelque sorte focalisés sur l'axe paradigmatique et la relation sémantique de synonymie. Ils cherchent des unités qui peuvent éventuellement se substituer à l'unité étudiée, ils peinent à envisager la relation syntagmatique. Nous remarquons néanmoins ici une évolution au fil des séances. En effet, les élèves ne se réfèrent plus aux synonymes dans cette rubrique de leur fiche en fin de parcours. Il est ici possible de comparer les propositions de deux élèves, la première fiche de Léo :

Pour mieux comprendre le sens de *péché*

- je dois regarder quels sont les lieux, les personnages présents...
Ex. : *En mangeant les fruits de l'arbre de la connaissance
Adam & Eve ont comit le péché originelle*
- puis je peux regarder la nature des mots qui sont autour :
 - (1) des adjectifs ou des noms
Ex. : *Δεν de trase : faute*
Ex. : *...péché mignin : une préférence en bible*
Ex. : *péché originel*
 - (2) des verbes
Ex. : *cometter un péché*
Ex. : *disobéir*

et la première fiche de William :

Pour mieux comprendre le sens de *péché*

- je dois regarder quels sont les lieux, les personnages présents...

Ex. : En mangeant des fruits de l'arbre de la connaissance Adam et Eve ont commis un péché originel.

- puis je peux regarder la nature des mots qui sont autour :

(1) des adjectifs ou des noms

Ex. : péché originel

Ex. : péché mignon

Ex. : péché de gourmandise

ex: péché d'orgueil

(2) des verbes

Ex. : devenir vivre dans un péché.

Ex. : commettre un péché.

à la deuxième fiche de Léo :

Pour mieux comprendre le sens de *châtiment*

- je dois regarder quels sont les lieux, les personnages présents...

Ex. : Dieu châtie Adam et Eve pour leurs péchés

- puis je peux regarder la nature des mots qui sont autour :

(1) des adjectifs ou des noms

Ex. : châtiment éternel; Les fers

Ex. : sever châtiments

Ex. : châtiment corporelle

(2) des verbes

Ex. : châtier

Ex. : infliger

et celle de William :

Pour mieux comprendre le sens de *châtiment*

- je dois regarder quels sont les lieux, les personnages présents...

Ex. : Pour le piéché d'Adam et Eve, Dieu leur a infligé un châtiment.

- puis je peux regarder la nature des mots qui sont autour :

(1) des adjectifs ou des noms

Ex. : châtiment éternel.

Ex. : châtiment ~~mignon~~ grave.

Ex. : châtiment capital.

(2) des verbes

Ex. : faire un châtiment, exercer un châtiment, donner un châtiment

Ex. : recevoir un châtiment.

Ces fiches montrent les premières hésitations des deux élèves, ainsi *désobéir*, comme verbe étant « autour » de *péché*, a été noté par Léo et noté, puis barré, par William, ou le « sens de base : faute » noté par Léo, à propos de *péché*. Le cotexte nominal ou adjectival semble cependant poser moins de difficulté. William note d'ailleurs quatre exemples possibles d'adjectifs ou noms à associer à *péché* pour en préciser le sens. Le nom est en effet plus fréquemment étudié en association au sein du groupe nominal qu'en relation avec un verbe. Dans ce type d'unités polylexicales, telle *vivre dans le péché*, la combinaison des éléments lexicaux semble moins évidente que dans les expressions reliant des noms et adjectifs entre eux, telle *péché mignon*. Veniard (2012) remarque d'ailleurs que la combinaison lexicale est plus difficile à saisir dans des associations type verbe-nom ou adverbe-adjectif, que dans des associations type nom-adjectif. Ces premières fiches montrent ainsi la difficulté des élèves à comprendre la consigne demandant de noter les « mots qui sont autour ». Ils semblent ici agir selon une habitude qui leur demande davantage de proposer des synonymes lors des séances consacrées au sens des mots (voir 1^{re} PARTIE, Chapitre 2, point 1.).

La deuxième fiche ne porte cependant pas trace de telles hésitations. Même si l'association « châtiment capital » est encore hasardeuse, les autres propositions de William sont même assez variées (par exemple : *châtiment éternel*, *recevoir un châtiment*), alors que la plupart des élèves s'en sont tenus à deux verbes phares,

infliger et *subir*, qui figurent dans les phrases-problèmes. Une progression se dessine ainsi dans l'appréhension de l'unité lexicale entourée de son cotexte au fur et à mesure de l'avancée du dispositif.

2.1.2. Les données orales

L'analyse des échanges extraits des séances durant lesquelles a lieu le travail explicite sur la structuration cotextuelle montre aussi que la plupart des élèves, aidés de l'enseignante, parviennent à relier les informations sémantiques et conceptuelles aux informations distributionnelles. Ils mobilisent par là leurs nouvelles connaissances pour construire leur compétence lexicale et proposer des associations structurées. Ainsi, dans la première séance, pour *péché* et *châtiment* :

A75 P : Alors, qu'est-ce qui va nous aider à pouvoir spécifier, préciser le sens de *péché* ? Un peu comme on avait aussi pour *châtiment*. On a bien toujours le sens de base de *faute*, mais on a dit qu'on avait des péchés plus ou moins graves, des péchés de différentes sortes, on a dit que le péché mignon c'était une préférence, que le péché originel c'est celui d'Adam et Ève, on a différents types de péchés. Qu'est-ce qui va nous aider à comprendre de quel péché il s'agit ? On avait aussi *vivre dans le péché*.

A76 Héléna : C'est le reste de la phrase.

A77 P : Le reste de la phrase, exactement, pas besoin toujours d'aller loin dans le texte, effectivement, c'est le reste de la phrase.

A78 Valentin : Grâce à des mots.

A79 P (en montrant les mots au tableau) : À d'autres mots, oui, *VIVRE DANS le péché*, il est aussi *MIGNON*, il est *ORIGINEL*... Oui, les autres mots vont vous aider à comprendre le sens de péché. Et ici, qu'est-ce qu'on peut remarquer, on a *péché mignon*, *péché originel*, et *vivre dans le péché*...

A80 Valentin : Il y a plusieurs sortes de péchés.

A81 P : Plusieurs sortes de péchés... Oui, et pour ces péchés-là on a aussi plusieurs sortes, plusieurs natures de mots qu'on peut leur associer. *Mignon* ou *originel*...

A82 Emma : Adjectifs qualificatifs.

A83 P : Oui ce sont des adjectifs qualificatifs. Et si je vous disais, *péché de gourmandise* (P écrit au tableau *péché de gourmandise*)...

A84 Victor : C'est un péché mignon...

A85 P : Exactement, c'est souvent un péché mignon... et la nature dans ce cas ?

A86 Victor : Adjectif qualificatif...

A87 P : Ça qualifie, c'est sûr, mais on lui donne un autre nom...

A88 Mathilde: Complément du nom.

A89 P : Oui, c'est un nom qui complète un autre nom, complément du nom. Et là ? Pour *vivre dans le péché* ? C'est aussi la forme verbale qui va nous aider. Vous le notez dans la

suite de cette fiche : 'pour mieux comprendre le sens de péché', vous trouvez vous-mêmes des exemples là. Par exemple pour 'je dois regarder les lieux, les personnages présents, etc., quel exemple on pourrait mettre ici ?

A90 Morgane : Adam et Ève...

A91 P : Oui, on pourrait mettre Adam et Ève et on pourrait noter « En mangeant les fruits de l'arbre de la connaissance, Adam et Ève ont commis le péché originel ». Et dans cette phrase vous soulignez bien sûr les indices correspondant aux lieux et aux personnages ? C'est-à-dire ?...

A92 Anaïs : Adam et Ève...

A93 P : Adam et Ève, donc on a ce contexte-là, et, comme nous l'a dit votre camarade, on a aussi ce qui se passe à l'intérieur de la phrase, les autres mots, parfois d'autres mots que les personnages ou les lieux... Ces mots, ce sont ceux qui sont étiquetés comme étant les mots qui sont AUTOUR, donc on dit 'je dois regarder quels sont les lieux et les personnages présents', avec l'exemple d'Adam et Ève, et 'je peux regarder les mots qui sont autour', ça peut être des adjectifs ou des noms, vous l'avez dit, vous notez quelques exemples, maintenant tous les exemples sont au tableau. Donc il faut que vous y pensiez. Quel est l'intérêt de faire tout ça, à quoi ça sert d'après vous ?

A94 Valentin : Savoir tous les sens du *péché*.

A95 P Ça aide effectivement à connaître les sens du mot, grâce simplement parfois au mot qui est juste à côté qui va vraiment nous renseigner précisément sur le sens, on a un péché mignon, grave péché, un péché originel, un péché de gourmandise..., pour les adjectifs et les noms. Et pour les verbes, alors qu'est-ce qu'on a ?

A96 Valentin : Le verbe *pécher*.

A97 P : Non, la question c'est de se demander quel verbe on mettrait avec *péché* pour mieux le comprendre.

A98 Brice : *Commettre*

A99 P : Oui, *commettre* un péché. Vous notez cela et vous soulignez *mignon*, *originel*, *gourmandise*, parce que c'est ceux-là qui vont vous aider à comprendre le sens du mot *péché*. Et pour les verbes, vous notez *commettre* un péché et on a dit aussi *vivre* dans le péché, et vous soulignez *commettre* et *vivre dans*.

Les élèves notent.

A100 P (en montrant les notes au tableau) : Donc on a un mot, qui a un sens de base et on a les mots qui sont autour, juste autour, qui vont nous aider à préciser ce sens de base. Maintenant je vous laisse travailler pour *châtiment*. On vient de faire tout cela pour *péché*, vous faites le même travail sur votre fiche pour *châtiment* : vous essayez de trouver le sens de base et de compléter la fiche avec les exemples.

A101 Léo : *Châtiment éternels* ça va ?

A102 P : Par exemple, voilà... Il n'y a rien que nous n'ayons pas vu là...

Recherche des élèves.

A103 Léo : On peut dire des châtiments infligés par les parents.

A104 P : Oui, les châtiments infligés par les parents, de quel ordre ils peuvent être ? Quelle sorte de punition ?

A105 Marion : Sévère.

A106 P : Par exemple, *sévères châtiments*... Pierre, dans notre phrase, qu'est-ce qui a pu lui arriver ?

A107 Valentin : Ben il a été puni... Il est allé dans sa chambre...

A108 P : Par exemple oui. À l'école certains châtiments sont interdits par exemple...

A109 Kevin : Frapper...

A110 P : Oui, frapper, c'est quoi cette sorte de châtiment ? Quand on frappe...

A111 Léo : Physiques...

A112 P : Oui, mais on ne dit pas PHYSIQUES en général, vous n'avez jamais entendu ça ? Les châtiments CORPORELS ?

A113 Plusieurs élèves : Ah, oui !

A114 P : Et comme verbes qui vont avec *châtiment*, on aura quoi ?

A115 Florian : Infliger, subir.

A116 P (en montrant le tableau) : Oui, tout à fait. Avec *infliger* par exemple on saura que c'est celui qui a établi la règle, subir un *châtiment* on saura que c'est celui qui a désobéi, déjà ça nous aide à comprendre de quoi il s'agit. Et dans les textes anciens, pour le premier exemple, 'je dois regarder quels sont les lieux et les personnages présents', qu'est-ce que vous pouvez mettre ?

A117 Mathilde : Le châtiment d'Adam et Ève qui sont chassés du Paradis.

A118 P : Le châtiment d'Adam et Ève chassés du Paradis.

A119 Valentin : On peut dire aussi, « pour le péché d'Adam et Ève, Dieu leur a infligé un châtiment ».

A120 P : Bien, comme ça on a le mot *péché* aussi, « pour le péché d'Adam et Ève, Dieu leur a infligé un châtiment ». Donc vous avez un mot, en l'occurrence vous en avez deux, à chaque fois il y a un sens de base qui demeure, que vous avez relevé, péché/faute, châtiment/punition, et à chaque fois aussi, les mots qui lui sont proches, notamment adjectif ou nom, ou verbe, qui vont nous aider à préciser le sens de ce mot, de quelle faute il s'agira, de quelle punition il s'agira. Et on va voir que ce sera comme ça souvent, on pourra se référer aux noms et adjectifs, ou aux verbes pour mieux comprendre la construction et l'évolution des sens du mot.

Extrait d'échanges 7 : première séance dans la classe A, structuration du cotexte de « péché » et « châtiment »

Dans la première partie de cet échange, les élèves ne présentent pas de grosses difficultés pour préciser l'influence sémantique du cotexte de *péché*. Ainsi, dès le début Hélène (A76), ou Valentin (A78) se réfèrent aux mots qui sont soulignés dans les phrases proposées et ils remarquent rapidement que « le reste de la phrase » ou « les autres mots » peuvent aider à préciser le sens de l'unité lexicale étudiée. En revanche, il est plus difficile pour les élèves d'explicitier la structure cotextuelle de l'unité *péché* en prenant en compte la nature grammaticale des éléments qui composent le cotexte. Les liens à opérer entre les sous-disciplines que sont la « grammaire » et le « vocabulaire » sont ici difficilement établis par les élèves.

Pourtant, il nous semble que la capacité à effectuer de tels liens participe du développement de leur compétence lexicale. C'est pourquoi l'enseignante verbalise ici beaucoup, explicite, fait expliciter, l'intérêt d'établir ces relations (par exemple en A79 P, ou A95 P). À la suite de ces explicitations, Emma (A82), puis Mathilde (A86), Victor (A88), Valentin (A96) réagissent d'ailleurs en précisant que le cotexte est ici constitué d'adjectifs et de verbes. L'enseignante rappelle également qu'il s'agit bien de trouver ici des unités à associer à *péché* ou *châtiment* sans les remplacer (en A97). Enfin, elle explique aussi, en A112, que l'association *châtiments corporels* est plus attestée que *châtiments physiques*. L'étayage est donc soutenu et semble par là avoir une part importante dans les progrès qui peuvent être réalisés par les élèves.

Par ailleurs, dès cette première séance, les élèves recourent à l'ensemble des activités qu'ils ont menées autour de l'unité lexicale en question. Ils utilisent ainsi les textes, les phrases, les mots, pour construire une représentation plus complète du sens de *péché*, comme nous le montrent des remarques telle celle de Valentin (A80) « il y a plusieurs sortes de péchés », ou celle de Victor (A84) qui remarque qu'un *péché de gourmandise* « c'est un péché mignon », ou encore la référence à « Adam et Ève » par Morgane (A90). Les élèves procèdent ainsi à des mises en relation de connaissances nouvelles au sein de leur mémoire sémantique. Nous pouvons aussi noter que la deuxième partie de l'échange, consacrée à la structuration du cotexte de *châtiment*, est plus courte et que la structuration cotextuelle s'y construit plus rapidement. Les élèves s'investissent dans cette recherche active d'éléments cotextuels à associer avec *châtiment*, ils se prennent au jeu et proposent même de mettre en relation deux unités du corpus : le « péché d'Adam et Ève » et le châtiment que « Dieu leur a INFLIGÉ », comme les fiches de Léo et William analysées précédemment en rendent compte.

Les deux temps de cette première séance dédiée à la structuration cotextuelle révèlent donc une compétence lexicale en cours d'acquisition, le travail sur *châtiment* devenant plus rapide que celui sur *péché*. En ce sens, la répétition ici d'une même démarche semble bénéfique aux élèves et l'on peut parler de « répétition sans répétition » (voir [2^e PARTIE, Chapitre 3, point 3](#)) dans la mesure où une même façon de faire est appliquée à deux unités différentes. La structuration explicite du cotexte devrait progressivement permettre aux élèves de se construire une représentation plus complète du sens des unités lexicales, et pourrait de la sorte favoriser le calcul du sens en donnant aux élèves les moyens d'interpréter l'unité dans les énoncés.

2.2. Analyse des données orales en milieu de dispositif

Concernant les données écrites, comme nous l'avons noté ci-dessus en analysant par exemple la progression de Léo et William, les fiches ne révèlent plus de difficultés à se situer sur l'axe syntagmatique. Ce sont les données orales qui nous révèlent ici les tâtonnements et les évolutions des élèves. La progression se confirme lors du travail effectué sur *épreuve* et *miséricorde* :

A121 P : Maintenant vous allez travailler entre vous sur les fiches récapitulatives comme celles que nous avons déjà faites sur *péché* et *châtiment*. Vous récapitulez les sens et j'aimerais bien qu'à deux vous trouviez un exemple à chaque fois pour récapituler comment on peut faire pour préciser le sens du mot.

Distribution des fiches 7 et 8.

Recherche des élèves.

A122 P : Attention, dans les exemples que vous donnez, on doit retrouver le mot *épreuve* et le mot *miséricorde*. On doit retrouver ce mot là, à ce mot là vous associez un nom ou adjectif, ou un verbe. Exactement comme ici (montrant le tableau), je peux vous donner un exemple « épreuves sportives ». Ce qu'il faut que vous trouviez c'est le mot qu'on va pouvoir associer à *épreuve* pour que *épreuve* soit plus précis, mais il faut que *épreuve* soit là quand même, si vous lui associez un autre mot.

Recherche des élèves.

P remarque une tendance chez les élèves à recourir ici encore aux synonymes.

A123 P : Ici, on ne vous demande pas de synonymes ni des mots de la même famille, on vous demande d'associer, de les mettre ensemble, des mots qui vont avec *miséricorde* ou avec *épreuve*.

Un binôme va noter au tableau le résultat de ses recherches quant à *épreuve*.

Ajout d'autres exemples possibles (*épreuve sportive, scolaire, physique, décisive...*) lors de la lecture de ce que les deux élèves ont noté au tableau :

« sens de base : test, défi, compétition,
une étape de la vie ».

A124 P : Et quel mot on pourrait associer à *épreuve* pour dire que c'est une étape de la vie ?

Il a vécu cette année ...

A125 Julie : *Difficile*.

A126 P : Oui, *difficile*

A127 Héléna : *Terrible*.

A128 P : Oui *terrible*.

Dans les mots à associer à *épreuve*, les élèves ajoutent « *difficile, terrible épreuve* »,

A129 P : Et comme verbe, vos camarades ont noté *passer*, qu'est-ce qu'on pourrait peut-

être rajouter...

A130 Valentin : *Subir*

A131 P : *Subir*, très bien.

Dans les mots à associer à *épreuve*, les élèves ajoutent « subir ».

Un binôme vient noter au tableau le résultat de ses recherches quant à *miséricorde* « sens de base : bonté ». Un exemple est proposé pour la rubrique 'je dois regarder les lieux et les personnages présents'. Des mots à associer à *miséricorde* sont aussi présentés : « sa grande miséricorde ».

Ajout d'autres exemples par mise en commun.

A132 Léo : On n'a pas trouvé d'autres exemples.

A133 P : Bien, vous n'en avez pas trouvé d'autres. Alors on va essayer d'en trouver ensemble.

(à la classe) Avez-vous trouvé d'autres exemples ?

A134 Gaspard : Miséricorde de dieu.

A135 P : Miséricorde de dieu, oui.

A136 Gaspard : Miséricorde divine.

A137 P : Oui.

P ajoute ces associations au tableau.

A138 Valentin : L'expression « Miséricorde ! »

A139 P : Oui, alors l'exclamation « Miséricorde ! » on pourrait la rajouter dans notre rubrique concernant les sens de *miséricorde* et noter « Miséricorde ! : Malheur ! ».

A140 P : Bien et des exemples pour les verbes alors ?

A141 Marion : *Pardonner*

A142 P : Alors, *pardonner* ce serait plutôt un synonyme, mais un synonyme de quoi alors ? Ici je vous demande bien de garder le mot *miséricorde* et de trouver un verbe qui pourrait aller avec, pour dire effectivement...

A143 Valentin : Être miséricordieux

A144 P Être miséricordieux, oui, si tu veux, même si on a *miséricordieux* et non *miséricorde*.

A145 Victor : Infliger la miséricorde.

A146 P Alors *infliger*, on l'avait avec quelle association. Ça allait avec quel mot *infliger* ?

A147 Kevin : Avec *châtiment*.

A148 P Infliger un châtiment, oui. Pourquoi ?

A149 Kevin : Parce qu'on inflige une punition.

A150 P Mais alors, pour *miséricorde*, comment on pourrait le dire ? Si infliger allait avec châtiment, punition...

A151 Victor : *Donner*

A152 Valentin : *Accorder*.

A153 P Oui, *donner*, *accorder* sa miséricorde.

A154 Marion : *Pardonner* alors.

A155 P *Pardonner* ça veut dire accorder sa miséricorde, *pardonner* c'est le synonyme.

Et la mère de l'enfant, devant le roi Salomon, est-ce qu'elle accorde miséricorde ?

A156 Léo : Elle implore.

A157 P : Elle implore miséricorde, elle demande miséricorde.

P note ces associations au tableau.

A158 P : Qui accorde miséricorde ?

A159 Léo : Salomon.

A160 P : Le roi, oui, le roi accorde miséricorde, et en l'occurrence la mère, la vraie mère, elle implore la miséricorde. Le verbe il vous aide à savoir qui l'accorde et qui la demande.

Extrait d'échanges 8 : deuxième séance dans la classe A, structuration du cotexte de « épreuve » et « miséricorde »

Cet échange est révélateur de différentes difficultés et avancées des élèves. Nous remarquons que, devant la tentation des élèves de recourir aux synonymes, l'enseignante insiste à nouveau sur la nécessité de garder les unités lexicales étudiées, sans leur substituer un synonyme (en A122 P : « attention, dans les exemples que vous donnez, on doit retrouver le mot... »). Les élèves se focalisent encore sur l'idée qu'il s'agit ici de donner le sens de ces unités, alors qu'il s'agit de proposer des mots qu'on pourrait leur associer, de proposer des outils permettant de spécifier le sens qui a déjà été relevé dans la rubrique intitulée « les sens du mot ». Le travail sur les relations distributionnelles mettant en jeu la dimension syntagmatique du lexique reste donc ici encore parfois difficile et l'étayage précis de l'enseignante est nécessaire. Cette difficulté apparaît notamment pour l'unité lexicale *miséricorde* pour laquelle « pardonner » est à deux reprises proposé comme cotexte verbal par Marion en A141 et A154. Comme nous l'avons déjà noté lors de l'analyse des fiches de Léo et William à propos de *péché* et *châtiment*, là encore c'est l'explicitation du cotexte verbal et non celle du cotexte nominal ou adjectival qui a tendance à poser problème, et notamment pour *miséricorde* qui est beaucoup moins fréquent et moins familier qu'*épreuve*⁴⁹. Néanmoins, malgré ce moindre degré de familiarité avec cette deuxième unité de la séance, nous remarquons qu'ici c'est justement Léo (A156) qui propose le verbe *implorer* à associer à *miséricorde*, montrant ainsi qu'il commence à s'appropriier les stratégies d'utilisation du cotexte.

Une autre difficulté apparaît dans cet échange, à savoir le recours au verbe *infliger*

⁴⁹ Le TLFi nous permet ici de comparer la fréquence de ces deux unités : pour le sens de *miséricorde* les lexicographes notent « **Fréq. abs. littér.:** 932. **Fréq. rel. littér.:** xix s.: a) 1764, b) 1476; xx s.: a) 1349, b) 855 » et pour les sens de *épreuve* « **Fréq. abs. littér. :** 4 426. **Fréq. rel. littér. :** xix s. : a) 5 671, b) 6 882; xx s. : a) 5 202, b) 7 168 ».

comme cotexte possible pour *miséricorde* par Victor en A145. À partir de la question de l'enseignante (A146 P : « alors, [...], ça allait avec quel mot, *infliger* ? »), c'est un autre élève, Kevin (A147 et A149), qui remarque « qu'on inflige une punition ». L'explicitation de la relation cotextuelle permet de la sorte de travailler finement sur les associations possibles en relation avec les nuances de sens liées aux éléments composant le cotexte verbal. Elle permet ainsi de rappeler qu'*infliger* n'est pas l'équivalent de *donner*, mais se rapproche davantage de *faire subir*, et que ce verbe comporte une idée de punition qui ne s'accorde pas avec l'unité lexicale *miséricorde* qui, elle, comporte l'idée de pardon, et qui pourrait en ce sens être glosée par *pardonner* comme le suggère un élève. Les choix effectués sur l'axe paradigmatique entraînent par là des conséquences sur l'axe syntagmatique. Ainsi, une fois qu'*infliger* est évincé parce qu'il s'associe à *châtiment* ou *punition*, plusieurs verbes pouvant composer le cotexte verbal de *miséricorde* sont rapidement proposés par les élèves. L'explicitation était donc nécessaire à la construction de la relation cotextuelle qui est ensuite structurée par les élèves, selon la nature des éléments composant du cotexte.

2.3. Analyse des données orales lors de la dernière séance

L'analyse des échanges qui ont lieu durant la dernière séance rend compte des acquisitions des élèves au cours du dispositif :

A161 P Alors maintenant vous allez faire la fiche de synthèse vous-mêmes, sur ces deux mots ; et surtout vous remplissez la partie où vous mettez des exemples, des personnages ou des lieux, des adjectifs ou noms, ou des verbes. Vous faites le bilan sur les différents sens et sur les exemples pour les stratégies. Par exemple il faut mettre un exemple dans lequel lieux et personnages aideront à comprendre le sens du mot *déluge*.
Recherche des élèves.

A162 Mathias : Il y a un sens de base ?

A163 P : Oui en effet, pour *déluge*, et même pour *arche*, il y a un sens de base. Vous avez plusieurs sens précis, mais il y a un sens de base. Quel est le sens de base qui ressort ?

A164 Magalie : *Tempête*.

A165 Héléna : *Inondation*.

A166 P : Oui, *tempête*, *inondation*.

P note au tableau « sens de base : tempête, inondation ».

A167 P : Et après, comment vous avez précisé ? Qu'est-ce que vous avez pu mettre pour préciser le sens de déluge ?

A168 Magali : Excès de quelque chose.

A169 P : Oui, voilà, excès de quelque chose.

P note au tableau « excès de quelque chose, ex. déluge de paroles »

A170 P : Et puis, le troisième sens qui ressortait ?

A171 Héléna : Châtiment de Dieu

A172 P : Voilà exactement, c'est simple, il faut juste synthétiser ce que l'on a fait ici. Le déluge, châtiment de Dieu. Il n'y a rien de difficile là, c'est juste à vous de faire la synthèse, mais c'est des choses qu'on avait faites. Alors des exemples de phrases dans lesquelles les lieux et les personnages nous permettront de mieux comprendre le sens du mot *déluge* ? Qu'est-ce que vous avez pu trouver ?

A173 Marion : Noé.

A174 P Oui, Noé, alors dans une phrase.

A175 Léo : Noé alla dans l'arche avant le Déluge.

A176 P : Noé alla dans l'arche avant le Déluge, par exemple.

A177 Gaspard : Dieu a inondé la terre par le Déluge.

A178 P Oui, alors, Dieu a déclenché le Déluge.

Ensuite, pour les adjectifs et les noms ?

A179 Kevin : Un *énorme*.

A180 P Un *énorme déluge*.

A181 Kevin : *Violent*.

A182 P Un *violent déluge*. Qu'est-ce que vous pu trouver d'autre ?

A183 Kevin : Un *déluge de paroles*.

A184 P Un *déluge de paroles*. Et pour le verbe ?

A185 Marine : S'abat.

A186 P : *S'abat*. Vous mettez le verbe *s'abattre* et l'exemple, un déluge s'abat.

Vous proposerez pour la prochaine fois les exemples pour *arche*.

Extrait d'échanges 9 : troisième séance dans la classe A, structuration du cotexte de «déluge»

Cet extrait d'échanges 9 est intéressant parce qu'il montre que les élèves ont compris le fonctionnement de la démarche. La question de Mathias (A162) portant sur le sens de base est ici éclairante. En cette fin de parcours, il témoigne de son investissement et de sa curiosité par rapport à la construction sémantique des unités étudiées. Le fait qu'un élève puisse se demander s'il y a ou non un sens de base montre que la compétence lexicale se construit au cours de ces séances. Les élèves ne proposent plus de synonymes, ils s'en tiennent bien aux unités lexicales qu'ils vont pouvoir associer à *déluge*. Si nous comparons cet extrait 9 aux extraits précédents, nous remarquons que les élèves recourent ainsi au métalangage (A162), et ce pour la première fois ; ils font en outre rapidement des propositions judicieuses par rapport aux éléments pouvant entrer dans le cotexte nominal et adjectival ou dans le cotexte verbal du substantif

déluge tels « violent », « de paroles », « s'abat ».

Concernant *arche*, les élèves proposent également des noms et adjectifs qui s'associent à l'unité lexicale pour permettre d'en spécifier le sens. Comme c'était le cas précédemment pour Léo et William, à l'analyse des fiches qu'ils ont d'abord remplies en autonomie, nous retrouvons peu de propositions de synonymes dans le cotexte verbal puisque sur 21 élèves, seule une élève a proposé des synonymes comme « bateau, vaisseau » pour le cotexte nominal. Nous reproduisons en annexe (voir Annexe 12) quelques exemples de fiches complétées par les élèves pour l'unité *arche*.

Cette phase du dispositif, propre à la classe A, montre donc que les élèves s'engagent plus avant dans une réflexion lexicale sur la construction cotextuelle et la spécification du sens des unités lexicales qui leur sont soumises. Mais, à ce stade, la question reste encore de savoir si ce travail explicite sur la structure du cotexte des unités lexicales va effectivement aider ultérieurement les élèves de cette classe A à résoudre plus efficacement les problèmes de calcul du sens.

Chapitre 4 La confrontation au(x) contexte(s) dans un « énoncé occurrence »

Les données ici considérées sont les réponses que les élèves ont proposées dans les évaluations intermédiaire et finale. Nous analysons les réponses au regard du travail effectué sur la structuration cotextuelle dans la classe A et nous comparons ces réponses à celles de la classe B.

1. Les résultats de l'évaluation intermédiaire

L'évaluation intermédiaire (voir [Annexe 7](#)) présente des questions liées à la compréhension de deux textes à comparer concernant le sacrifice d'Abraham dans *La Bible* et dans *Le Coran*. Une question est plus particulièrement consacrée au lexique : « 3/ Pourquoi cette demande [de Dieu à Abraham] est-elle une épreuve ? En vous rappelant les séances de vocabulaire, expliquez ce que peuvent signifier ici le mot *épreuve*, puis le mot *holocauste*. » Trois points sont à considérer dans cette question : (1) le lien à effectuer entre la situation proposée par le texte et l'unité lexicale *épreuve*, (2) le sens à donner au mot *épreuve*, en utilisant les connaissances acquises lors des séances consacrées au lexique, (3) le sens à donner à *holocauste* en usant des stratégies qui ont pu être comprises durant ces mêmes séances.

1.1. Quel lien les élèves effectuent-ils entre le texte, le cotexte et l'unité *épreuve* ?

En ce qui concerne la situation à laquelle peut faire référence l'unité lexicale *épreuve* dans cet épisode, les élèves des deux classes ont compris que la demande faite à Abraham est une épreuve parce que Dieu lui demande quelque chose de difficile. Les élèves recourent à l'expression *mettre à l'épreuve* soit pour répondre à la question « 2/ À votre avis, pourquoi Dieu lui fait-il cette demande ? Que veut-il vérifier ? », soit pour la question 3/ portant directement sur le lexique. Ainsi, le réemploi de l'unité lexicale accompagnée de son cotexte peut ici permettre aux élèves de préciser leur compréhension du texte. Hélène propose par exemple comme réponse à la question 2/

portant sur la compréhension du texte : « Dieu veut mettre Abraham à l'épreuve pour vérifier sa fidélité à la religion ». L'utilisation de l'expression *mettre à l'épreuve* lui permet ainsi d'explicitier le sens qu'elle attribue au texte lu. La familiarité accrue avec l'unité linguistique, ainsi étudiée dans sa dimension syntagmatique, semble permettre aux élèves de la réutiliser pour favoriser et expliquer leur compréhension du texte. Le travail d'explicitation de la structure du cotexte favorise alors le réemploi à des fins de compréhension générale du cadre textuel dans lequel l'unité lexicale apparaît.

1.2. Quel sens les élèves donnent-ils à *épreuve* dans le texte ?

Considérant le sens à donner à l'unité *épreuve*, les réponses des deux classes ne présentent pas à ce stade de différence concernant le recours à la structuration cotextuelle pour préciser le sens de l'unité lexicale. Ce constat semble logique : les élèves ont ici essentiellement à se rappeler les sens étudiés en classe et à les mobiliser dans un contexte différent, c'est-à-dire dans un énoncé-occurrence. La difficulté consiste à sélectionner le sens pertinent en fonction du cadre textuel dans lequel l'unité lexicale apparaît.

Plusieurs élèves de la classe B ont d'ailleurs tendance à rappeler les sens étudiés en classe, même s'ils n'ont pas un lien étroit avec le contexte. Ainsi, dans cette classe B, plus du tiers des élèves (9 sur 25), proposent comme sens à *épreuve* dans ce texte « étape de la vie difficile à passer, contrôle, épreuve physique », alors que l'unité lexicale se rapproche davantage du « test » ici, puisque Dieu teste l'obéissance d'Abraham comme l'expliquent les autres élèves en remarquant que « Dieu *fais cette demande pour le tester, le *mettre à l'épreuve ».

Dans la classe A, ils ne sont plus que 2 élèves sur 21 à proposer pour *épreuve* le sens d'« étape », issu des fiches-lexique et dont le lien avec la situation dans l'énoncé est plus hasardeux. Le travail sur la structuration du cotexte d'*épreuve* paraît donc les avoir aidés à préciser le sens de l'unité lexicale dans un nouveau contexte. Le travail de structuration explicite du cotexte amène les élèves à mieux connaître l'unité lexicale et à en préciser le sens. Le recours à cette connaissance des associations possibles avec *épreuve* leur permet donc de sélectionner ici un sens pertinent dans le contexte du « Sacrifice d'Abraham ».

1.3. Les élèves utilisent-ils de nouvelles stratégies pour préciser le sens d'*holocauste* ?

Cette tendance se retrouve avec les propositions que les élèves avancent pour *holocauste*. En effet, 7 des élèves de la classe A (soit un tiers) proposent ici comme sens « une offrande à Dieu ». Or, dans le texte de la *Genèse* qui leur est proposé, il est dit à propos du fils d'Abraham, « tu l'offriras en holocauste ». Il semble ici que les élèves se soient appuyés sur le cotexte verbal représenté par le verbe *offrir* afin de calculer le sens de l'unité lexicale en utilisant sens et morphologie. Par ailleurs, dans cette classe, deux élèves s'appuient sur le substantif « bois », dans la phrase « Abraham prit le bois de l'holocauste » pour expliquer qu'il s'agit de « faire brûler son fils ». Ces deux élèves recourent par là au cotexte nominal présent dans une des phrases du texte. Ainsi, 9 élèves sur 21, soit plus du tiers, utilisent le cotexte dans la classe A pour préciser le sens de l'unité lexicale. Dans une moindre proportion (4 élèves sur 25, soit 16%), les élèves de la classe B ont également eu recours à cette stratégie qui leur a été oralement précisée par l'enseignante (voir l'analyse des échanges en classe B au [point 1.2.](#)).

La capacité à préciser le sens par l'utilisation du cotexte montre ainsi l'intérêt de travailler avec les élèves la dimension syntagmatique du lexique, comme nous l'avons déjà analysé (Sardier & Grossmann, 2010). La proportion légèrement supérieure des élèves qui utilisent cette stratégie dans la classe A pourrait nous faire penser que le travail explicite sur la structuration cotextuelle des unités lexicales favorise la mise en œuvre d'une stratégie dans le calcul du sens et le réemploi du lexique en situation de compréhension. Néanmoins, à ce stade du dispositif où seulement un peu plus de la moitié des séances sont effectuées, les élèves adoptent encore assez peu ces stratégies. Il semble encore difficile pour eux de travailler le lexique dans sa dimension syntagmatique pour préciser plus largement le sens d'une nouvelle unité lexicale. Nous avons déjà noté une tendance à recourir par exemple à la synonymie, la focalisation s'effectuant ainsi sur le mot dans les recherches lexicales des élèves. Peut-être ont-ils l'habitude de répondre à des consignes leur demandant de remplacer des mots par d'autres⁵⁰ ? Il semble qu'ils aient besoin de plus de temps pour modifier ces habitudes et penser à recourir aussi au cotexte pour préciser le sens d'une

⁵⁰ Paveau (2000) note d'ailleurs une prédominance des exercices de substitution, ou à trous, au détriment d'exercices de réemploi ou de reconnaissance de mots dans le texte

unité lexicale encore méconnue, sans pour autant évincer la possibilité d'en proposer aussi un synonyme. La capacité à utiliser le cotexte est bien à percevoir comme une stratégie complémentaire d'autres stratégies éventuellement déjà utilisées. Cependant, proposer un synonyme ne constitue pas une stratégie de désambiguïsation puisque, quand l'élève parvient à proposer un synonyme, il a sans doute déjà procédé à l'interprétation de l'unité lexicale. Le synonyme intervient plutôt comme un indicateur d'une interprétation pertinente.

2. Les résultats de l'évaluation finale

Dans l'évaluation finale, beaucoup de questions établissent des relations entre le lexique et la compréhension du texte. Dans le cadre de cette recherche, nous analysons les questions qui portent sur les unités lexicales étudiées en classe, *déluge* et *arche*, ainsi que la question qui demande aux élèves de proposer un sens pour *écoutille* en citant les « mots ou indices » qui les ont aidés.

2.1. Stratégies utilisées pour préciser le sens de *déluge* et *arche*

2.1.1. Recueil des différents types de réponses fournies

Pour analyser les résultats obtenus dans les deux classes, nous établissons ici un relevé comparatif des sens et justifications proposés par les élèves de la classe A et ceux de la classe B à propos de *déluge* et *arche*. Nous avons procédé, pour la comparaison, à un décompte des différentes réponses fournies par les élèves. Le nombre d'élèves ayant proposé telle ou telle réponse figure dans le tableau comparatif :

<i>DÉLUGE</i>				
	CLASSE A (21 élèves)		CLASSE B (25 élèves)	
OCCURRENCES	« déluge » : « Les dieux, poursuivit Ea, ont décidé d'anéantir les hommes en les noyant sous un <u>déluge</u> d'eau. »	« Déluge » : « Ils en avaient perdu le contrôle et <u>Déluge</u> , tel un jeune monstre, n'obéissait qu'à lui-même »	« déluge » : « Les dieux, poursuivit Ea, ont décidé d'anéantir les hommes en les noyant sous un <u>déluge</u> d'eau. »	« Déluge » : « Ils en avaient perdu le contrôle et <u>Déluge</u> , tel un jeune monstre, n'obéissait qu'à lui-même »

SENS PROPO-SÉ	Une tempête, une énorme tempête, une inondation, beaucoup d'eau : 16 une énorme quantité : 2 « pluie torrentielle » : 2 « des eaux ininterrompues et très fortes » : 2	« le vrai Déluge énorme, qui inonde et ravage tout le monde » : 2 « jeune monstre (qui a déclenché le déluge) » : 7 « ravage tout » : 1 « c'est une personne » : 1 « pluie divine » : 2 « sorte de monstre créé par les Dieux, mais incontrôlable » : 1 « c'est perdre le contrôle » : 1 « possession » : 1 « châtement infligé par les Dieux » : 2 « LE déluge : celui qu'on peut trouver dans certains textes sacrés » : 1 « le sort qu'ont choisi les Dieux pour punir les pécheurs » : 2	Une tempête, une énorme tempête, une inondation, beaucoup d'eau : 5 « pluie très longue et très forte qui recouvre la terre » : 2 « châtement divin » : 2 « grande quantité d'eau » : 9 « pluie torrentielle » : 3 « grosse pluie » : 2 NÉANT : 2	« un (jeune) monstre » : 4 « une bête sauvage » : 1 « tempête » : 1 « très forte pluie provoquée par les Dieux » : 1 « une personne, un personnage » : 4 « un animal qui terrasse tout sur son passage » : 1 « punition divine, punition céleste » : 2 « pluie torrentielle » : 3 « nom donné au Déluge déclenché par les Dieux » : 1 « perdu tout le contrôle de tout » : 1 « châtement divin » : 1 « cataclysme » : 3 « le déluge dans le texte religieux » : 1 NÉANT : 1
STRATÉGIES DE CALCUL DU SENS	« noyant » et « d'eau » / « en les noyant », « déluge d'eau » : 20 + « anéantir » : 10	« D majuscule (qui montre qu'il est important et unique) » : 6 « (jeune) monstre » : 7 « broyé », « battu », « liquéfié » : 2 « Les Dieux » : 1 « perdu le contrôle » : 3 « ils en avaient perdu le contrôle » : 1 NÉANT : 1	« noyant » et « d'eau » / « en les noyant », « déluge d'eau » : 25 « car après déluge il y d'eau » : 1 « sous » : 1 + « anéantir » : 11	« D » majuscule : 6 « (jeune) monstre » : 13 « perdu le contrôle » : 1 « rien ne résista » : 1 « noyant sous un déluge d'eau » : 1 « s'abattirent sur la terre » : 1 NÉANT : 4
ARCHE				
	CLASSE A (21 élèves)		CLASSE B (25 élèves)	
OCCURRENCES	« Arche » : « Utilise [le bois] pour construire un refuge : une <u>Arche</u> , en forme de cube, de soixante mètres d'arête », « Je les installai dans tous les compartiments de l' <u>Arche</u> », « L' <u>Arche</u> résistait bien »		« Arche » : « Utilise [le bois] pour construire un refuge : une <u>Arche</u> , en forme de cube, de soixante mètres d'arête », « Je les installai dans tous les compartiments de l' <u>Arche</u> », « L' <u>Arche</u> résistait bien »	
SENS	« un refuge » : 2 « un (grand) bateau » : 14 « le bateau du héros » : 1 « grand vaisseau (à compartiments) pour		« un grand coffre » : 1 « un (grand) bateau » : 21 « endroit où on est en sécurité » : 1 (Basile) NÉANT : 2	

	résister au déluge » : 4	
STRATÉ- GIES DE CALCUL DU SENS	« soixante mètres d'arête » : 3 + « refuge » : 10 + « écouteille » : 1 « construire » : 2 « résistait » : 2 « forme de cube » + « le bois » + « un mât (central) » : 11 « A » majuscule (cf. « le bateau du héros ») : 1 « tous les compartiments » : 4	« soixante mètres d'arête » : 3 + « refuge » : 14 + « écouteille » : 1 « forme de cube » : 10 « le bois » : 9 « un mât (central) » : 12 « tous les compartiments » : 4 NÉANT : 1

Tableau 15 Relevé comparatif des réponses fournies dans les deux classes pour *déluge* et *arche*

Nous avons choisi de faire figurer dans ce tableau les réponses des élèves afin de pouvoir en effectuer ci-dessous une analyse qualitative. Chaque élève a proposé un sens par unité lexicale. Chacun a également expliqué sur quelles stratégies il s'était appuyé pour interpréter l'unité cible. Plusieurs stratégies sont ainsi utilisées pour chaque unité lexicale, ce qui explique le grand nombre de réponses dans les lignes du tableau intitulées « stratégies de calcul du sens ».

Ce tableau comparatif nous montre que fort peu de réponses dans les deux classes peuvent être considérées comme erronées, c'est-à-dire comme ayant peu de rapport avec le sens de l'unité lexicale dans le cadre du texte. Seules des réponses telles « perdu tout le contrôle de tout » ou « possession » pour le sens de *Déluge* restent plus éloignées du sens en contexte, sans pour autant être incohérentes. En effet, même éloignées du sens de l'UL dans le texte, ces réponses ne témoignent pas d'une incompréhension du sens de l'unité lexicale. Ces élèves ont bien compris ici que *Déluge* devient une sorte de personnage incontrôlable, comme possédé, même s'ils n'ont pas mentionné l'idée d'abondance d'eau liée à l'unité *déluge*. Les deux unités lexicales ayant été étudiées en classe, les élèves semblent présenter ici peu de difficultés à trouver le sens à leur attribuer.

2.1.2. *Déluge*

Ainsi pour les occurrences de l'unité lexicale *déluge*, la plupart des élèves proposent un sens cohérent par rapport au contenu du texte. La notion de quantité apparaît dans les sens suggérés à travers les expressions « énorme tempête, inondation, grande quantité, pluie torrentielle, grosse pluie » que nous retrouvons dans les deux classes. Par ailleurs, pour la deuxième occurrence de *déluge*, les élèves perçoivent bien qu'il

s'agit ici d'une catastrophe divine devenue incontrôlable, comme l'un d'eux l'exprime. Si nous comparons ici les réponses des deux classes, nous pouvons noter que les élèves de la classe A s'orientent davantage vers cette idée de catastrophe concernant la deuxième occurrence de cette unité lexicale. Aucun élève de cette classe ne propose pour cette occurrence le sens de « pluie torrentielle », ou « grosse pluie », les élèves favorisent ici l'idée de monstruosité, de « pluie divine », ce qui en effet correspond plus précisément au sens de *Déluge* à ce stade du texte. Comme précédemment dans l'évaluation intermédiaire, il semblerait par là que les élèves de la classe A parviennent ainsi à utiliser le contexte et le cotexte pour préciser le sens de l'unité dans l'énoncé. Comme nous l'avons noté, l'idée d'une possession apparaît aussi, dans le sens où, ici, *Déluge* devient une sorte de personnage possédé que les Dieux ne maîtrisent plus. Plusieurs élèves de la classe A se réfèrent également au groupe verbal « [avaient] perdu le contrôle » pour justifier leur interprétation du sens de *Déluge*.

Dans les propositions des élèves de la classe B, nous retrouvons également cette idée de possession attachée à la deuxième occurrence de *déluge*. Cependant, dans cette classe, plusieurs réponses reprennent aussi ici l'idée de « pluie torrentielle, tempête, très forte pluie », ce qui évoque davantage le sens étudié en cours que le sens spécifique à cette seconde occurrence. Par ailleurs, le nombre d'élèves n'ayant fourni aucune réponse quant aux indices permettant de spécifier le sens de l'unité est légèrement plus important dans cette classe B. Dans cette classe, nous pouvons noter également une disparité dans les stratégies utilisées. Peut-être les élèves n'ont-ils ici pas pu développer les stratégies consistant à s'appuyer sur les indices phrastiques, alors que les élèves de la classe A ont réussi à recourir à ces stratégies travaillées en classe en utilisant le cotexte pour mieux interpréter l'unité lexicale dans ce contexte. Le travail effectué en classe sur le cotexte de l'unité lexicale a pu aider les élèves de la classe A à préciser le sens de *déluge* dans l'extrait qui leur est proposé.

Nous notons également que les élèves des deux classes se rejoignent aussi sur plusieurs points. Par exemple, la majorité des élèves des deux classes mentionnent le « D » majuscule, et le comparant « jeune monstre » comme indices premiers pour préciser le sens de *déluge*.

2.1.3. Arche

Pour les occurrences d'*arche*, nous pouvons effectuer des remarques sensiblement

identiques. Les élèves des deux classes ont là aussi proposé un sens pertinent compte tenu du texte, avec des réponses majoritairement orientées vers l'idée de « grand bateau ».

Néanmoins, quelques élèves de la classe A proposent « grand vaisseau à compartiments pour résister au déluge » par recours à « tous les compartiments », ici cotexte nominal de *arche* dans la deuxième phrase où l'unité lexicale apparaît. Ces élèves de la classe A recourent plus fréquemment au cotexte de *arche* pour en préciser le sens : plusieurs mentionnent aussi le nom *refuge* placé juste avant l'unité lexicale. Les élèves des deux classes proposent majoritairement *refuge*, *forme de cube*, *mât central*, comme indices utiles pour spécifier le sens de *arche*, mais quelques élèves de la classe A proposent aussi les verbes *construire* et *résistait*, tentant par là d'utiliser le cotexte verbal et montrant ainsi que l'*arche* est ici un bâtiment construit pour résister en effet au déluge. Nous nous pencherons plus loin sur cette question de la nature des éléments du cotexte utilisés par les élèves.

La capacité à recourir au cotexte semble se confirmer pour l'unité lexicale *arche* pour laquelle les élèves ne recourent qu'aux éléments du cotexte excepté la référence au « A » majuscule et au substantif *mât* bénéficiant d'une moindre proximité avec *arche* et placé dans la phrase qui suit. Un élève recourt à la majuscule comme personnification du bateau, ce qu'il justifie par « le nom du bateau du héros ». Le cotexte est utilisé concurremment à d'autres indices, orthographique pour la majuscule, ou référentiel pour le *mât*, typique d'un bateau. Ainsi, comme pour *déluge*, il semble là aussi que le travail explicite sur la structuration du cotexte de l'unité lexicale ait pu aider les élèves de la classe A à calculer le sens de l'unité dans un nouvel énoncé.

2.2. Stratégies utilisées pour préciser le sens d'une unité lexicale peu connue (*écoutille*)

Il s'agit ici de savoir dans quelle mesure le travail explicite sur la structuration cotextuelle permet aux élèves de recourir à des stratégies de spécification du sens et ainsi de développer leur compétence lexicale. Nous avons pour cela posé aux élèves le même type de question que précédemment pour *déluge* et *arche*, à savoir proposer un sens et préciser les indices qui aident à calculer le sens, mais cette fois pour l'unité lexicale *écoutille*. Pour l'analyse des données, nous avons utilisé la même méthode

que pour *déluge* et *arche*, en relevant et en comptant les différents types de réponses fournies par les élèves, et en les notant dans un tableau établissant le parallèle entre les deux classes :

ÉCOUTILLE		
	CLASSE A (21 élèves)	CLASSE B (25 élèves)
OCCURRENCES	« Écoutille » : « Je refermai l' <u>écoutille</u> sur nous et la calfeutrai soigneusement »	« Écoutille » : « Je refermai l' <u>écoutille</u> sur nous et la calfeutrai soigneusement »
SENS	« porte » : 16 « un toit » : 2 « ouverture par laquelle on accède à l'intérieur du bateau » : 1 « fermeture » : 2	« porte » : 18 « appareil pour entendre » : 1 « fenêtre, vitre » : 2 « la sortie » : 1 « petit pont, grande planche pour accéder au navire » : 3
STRATÉGIES DE CALCUL DU SENS	« refermai l'écoutille sur nous » : 7 « refermai, calfeutrai » : 14	« refermai l'écoutille sur nous » : 6 « refermai, calfeutrai » : 15 « monter » : 2 NÉANT : 2

Tableau 16 Relevé comparatif des réponses fournies dans les deux classes pour *écoutille*

Ce tableau nous montre que, pour *écoutille* aussi, la démarche que nous avons adoptée avec les deux classes permet aux élèves de proposer globalement un sens pertinent pour cette nouvelle unité lexicale. Si nous comparons ce tableau à celui proposé pour *déluge* et *arche*, nous remarquons aussi que, pour cette nouvelle unité lexicale, les propositions faites par les élèves sont plus uniformes, moins disparates. Ainsi, pour la plupart des élèves des deux classes, l'interaction entre l'unité lexicale et son cotexte permet d'accéder au sens de cette même unité. En recourant aux verbes *refermai* et *calfeutrai*, les élèves parviennent à spécifier le sens d'*écoutille* dans la phrase et le contexte. Le cotexte verbal est ici largement utilisé par les élèves des deux classes ; il induit sans doute un amorçage sémantique préparant ainsi la sélection d'un sens cohérent dans le texte pour l'unité lexicale *écoutille*⁵¹. En effet, il est possible de supposer que l'interprétation d'*écoutille* est facilitée par la présence d'une unité qui lui est sémantiquement associée et par la capacité des élèves à utiliser cette unité. Concernant la classe A, nous présentons ci-dessous, à titre d'exemple, les copies de

⁵¹ La phrase dans laquelle apparaît *écoutille* est la suivante : « Je refermai l'écoutille sur nous et la calfeutrai soigneusement, avec de la filasse et du goudron ». Le cotexte verbal produit ici sans doute cet « effet d'amorçage, facilitateur, lorsqu'il existe une relation sémantique entre deux termes (amorçage, cible) » mentionné par Babin (Babin, 2000 : 56).

deux élèves qui recourent différemment au cotexte verbal d'*écoutille* :

Kellian :

d'Écoutille c'est probablement ~~la~~ la porte qui est une partie du bateau que tu refermes sinon l'eau rentre dans le bateau.

et Kevin :

Écoutille : je crois que c'est la porte sur la coque d'un ^{bateau}
Les mots qui m'ont aidés sont : refermerai, calfeutrerai et goudron.

Ces deux extraits de copies sont représentatifs des propositions des élèves de la classe A. Soit, comme Kellian, ils utilisent le cotexte verbal en le reformulant : « une partie du bateau que tu REFERMES », soit, comme Kevin, les élèves citent directement les unités lexicales qui les ont aidés : « les mots qui m'ont aidé sont... ». Nous remarquons dans les deux cas que les élèves effectuent des essais, ils proposent un sens : « c'est probablement », « je crois que c'est ». La consigne demandant « d'après vous... », il nous semble que le recours au cotexte donne ici aux élèves des outils pour oser se risquer à proposer un sens qui peut leur paraître pertinent.

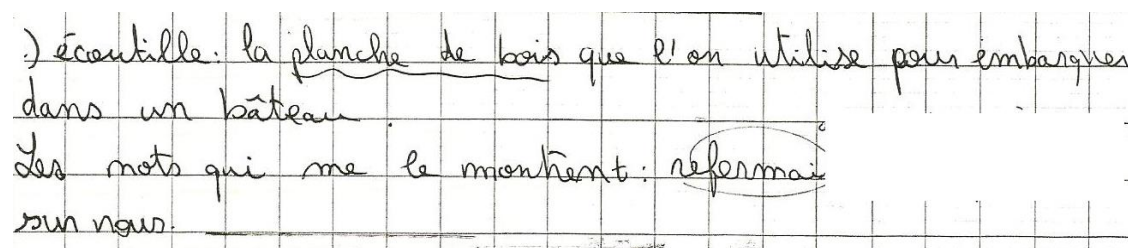
Par ailleurs, dans la classe A, le [Tableau 14 Typologie des réponses pour l'élaboration du sens de base des UL](#) nous montre que deux élèves proposent *toit* comme sens pour *écoutille*, telle Magalie :

c) "Écoutille" veut dire à mon avis tout de l'arche. Les mots sont "refermerai", "sur nous".

L'analyse de cette réponse, comme celle des deux précédentes, permet ici aussi préciser les données du tableau 16. En effet, nous nous rendons compte, à la lecture de cette proposition, que l'élève a sélectionné un cotexte pertinent : *refermerai*. Mais il apparaît que l'interprétation d'autres éléments cotextuels, tel *sur nous*, entraîne la sélection d'un sens moins adéquat pour *écoutille* : *toit*, selon l'idée que le toit étant au-dessus, il se situe *SUR nous*. Comme les deux précédentes, cette copie montre que

l'élève se risque à proposer un sens en usant du cotexte de l'unité cible comme elle le peut, en faisant des conjectures qui lui paraissent plausibles. Bien que ne correspondant pas exactement à la définition du TLFi que nous avons utilisée, le sens proposé ici est d'ailleurs acceptable dans le contexte textuel. L'analyse croisée du tableau et des extraits des copies nous montre ainsi que les élèves de cette classe A recourent très fréquemment au cotexte, notamment verbal, pour se risquer à préciser le sens d'*écoutille*.

Concernant la classe B, l'analyse du tableau nous montre également que les élèves ont globalement réussi à interpréter *écoutille*. Ainsi finalement, seuls 4 élèves de la classe B n'ont pas eu recours à ce cotexte verbal pour spécifier le sens de cette nouvelle unité. En effet, le tableau montre que deux d'entre eux ne proposent pas d'indice pour cette unité lexicale, tandis que deux autres élèves proposent comme indice le verbe *monter* situé dans la phrase précédente. Ce recours au verbe *monter* provoque d'ailleurs la sélection d'un sens qui ne correspond pas à *écoutille*, puisque les élèves proposent alors comme réponse : « écoutille : petit pont pour monter sur le bateau » ou bien « grande planche pour accéder au navire ». Le sens proposé correspond bien à l'indice sélectionné, mais cet indice éloigné ne permet pas ici de sélectionner un sens adéquat pour l'unité *écoutille*. Il semblerait que ces élèves se soient prioritairement fiés au contexte, au détriment du cotexte, et que ce choix les ait guidés vers une mauvaise piste, d'où l'intérêt d'un entraînement fréquent et systématique à l'utilisation du cotexte pour préciser le sens d'une unité lexicale. Enfin, dans cette classe, un cas, bien que marginal, a attiré notre attention : il s'agit de Morgane :



l'écoutille : la planche de bois que l'on utilise pour embarquer dans un bateau.
Les mots qui me le montrent : refermai
sur nous.

À la lecture de cette copie, il nous semble que l'élève a noté qu'elle utilisait *refermai* et *sur nous*, mais qu'elle a eu en fait davantage recours au contexte pour interpréter que l'*écoutille* était une *planche* servant à faire *monter* les passagers à bord du bateau, comme cela est exprimé dans la phrase précédente. Le recours au contexte prend donc le pas sur l'utilisation du cotexte pour préciser le sens de l'unité lexicale. Un travail systématique sur l'utilisation du cotexte dans le calcul du sens pourrait permettre à

l'élève de réfréner son interprétation issue de l'utilisation du contexte, pour s'orienter vers une interprétation plus réfléchie également issue de la sélection du cotexte.

Par ailleurs, deux problèmes sont à relever dans la classe B, d'une part la proposition d'« appareil pour écouter » et d'autre part le sens de « fenêtre, vitre ». Ces deux propositions ne posent pas les mêmes questions. La première montre que l'élève s'appuie sur une ressemblance morphologique entre le verbe *écouter* et le nom *écoutille* et qu'il ne tient pas compte de l'environnement cotextuel, ni contextuel, pour comprendre le sens de l'unité lexicale : cet élève ne propose d'ailleurs pas de stratégie lui permettant de préciser le sens de *écoutille*, il montre par ailleurs des difficultés de compréhension. La deuxième proposition n'est pas complètement erronée puisqu'elle fait référence à l'idée d'ouverture, même si celle-ci est mentionnée comme étant une fenêtre, une vitre. Ici l'élève semble avoir utilisé le verbe *refermai* sans pour autant l'avoir mis en lien avec *calfeutrai* ou *goudron*. Peut-être ne connaissait-elle pas *calfeutrai*, mais le terme *goudron* avait été commenté avec l'enseignante à propos d'autres versions mentionnant l'épisode du Déluge. Il nous semble que cette élève n'a pas conjugué différents indices pour pouvoir interpréter précisément le sens d'*écoutille*. L'explicitation des stratégies à utiliser aurait peut-être pu lui permettre de mieux comprendre comment recourir à l'entour du mot pour mieux le comprendre.

La lecture du tableau et l'analyse des extraits des copies nous permettent ainsi de constater que les élèves des deux classes réussissent généralement à se saisir assez efficacement du cotexte pour calculer les sens des unités lexicales qui leur sont soumises. La légère différence entre la classe A et la classe B réside pour *écoutille* dans le fait que les élèves de la classe A ne recourent qu'au cotexte de l'unité lexicale, c'est-à-dire à son environnement proche. Ce faisant, ils proposent des sens plus précis et des indices plus cohérents. Les élèves des deux classes ont cependant bien compris qu'il s'agissait ici d'un objet en lien avec le bateau, l'Arche, mais le recours au cotexte leur permet de comprendre plus précisément quelle peut être ici la fonction de cet objet. Le TLFi propose d'ailleurs comme définition pour *écoutille* « *MAR*. Ouverture carrée ou rectangulaire, pratiquée dans le pont d'un bâtiment, permettant l'accès à l'intérieur. *Fermer les écoutilles*. » Le verbe *fermer*, ou *refermer* dans l'énoncé proposé aux élèves, apparaît ainsi comme cotexte verbal du nom *écoutille*. On ferme l'écoutille, ou on la referme : sens et phraséologie interfèrent donc pour permettre aux élèves de calculer le sens d'une nouvelle unité lexicale. Nous remarquons que, pour

l'analyse d'*écouille*, les élèves de la classe A utilisent davantage le cotexte pour sélectionner un sens pertinent en contexte, contrairement à leurs stratégies en début de processus. Nous avons en effet noté que, dès premières séances, les élèves de la classe B se référaient intuitivement davantage au cotexte que les élèves de la classe A, cette tendance semblerait ici s'inverser. L'analyse détaillée de l'utilisation du cotexte peut alors nous permettre de confirmer cette tendance.

2.3. La structuration du cotexte devient-elle un outil de calcul du sens ?

L'analyse détaillée des rubriques intitulées « stratégies de calcul du sens » dans le [Tableau 14 Typologie des réponses pour l'élaboration du sens de base des UL](#) et le [Tableau 15 Relevé comparatif des réponses fournies dans les deux classes pour *déluge* et *arche*](#) peut ici nous permettre de savoir dans quelle mesure les élèves parviennent à se saisir des éléments linguistiques structurant le cotexte, tels que nous les avons distingués. Nous avons recensé les principaux éléments du cotexte utilisés par les élèves pour préciser le sens des trois unités lexicales dans l'évaluation finale. Afin d'évaluer dans quelle proportion les élèves recourent davantage aux différents éléments cotextuels que nous avons identifiés, nous avons traduit ces résultats en pourcentage d'élèves pour chacune des classes (voir tableau en [Annexe 13](#)). Nous rendons compte de cette analyse dans les trois diagrammes ci-dessous pour *déluge*,

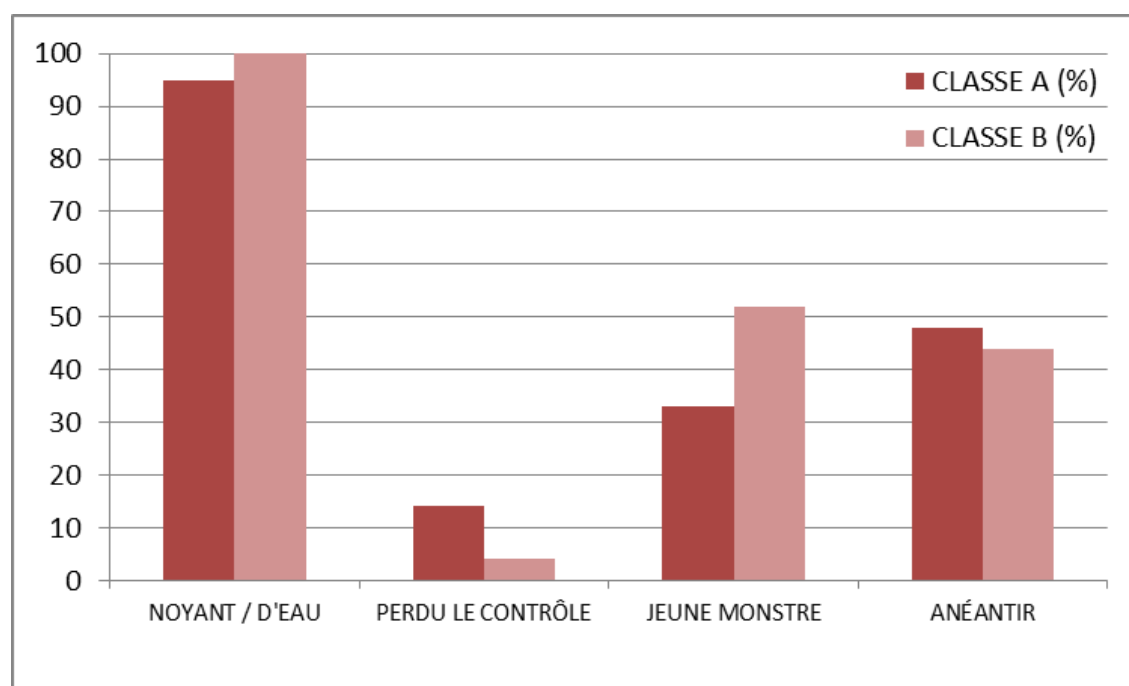


Figure 12 Éléments du cotexte utilisés pour interpréter *déluge* (en % d'élèves, N = 46)

pour *arche*,

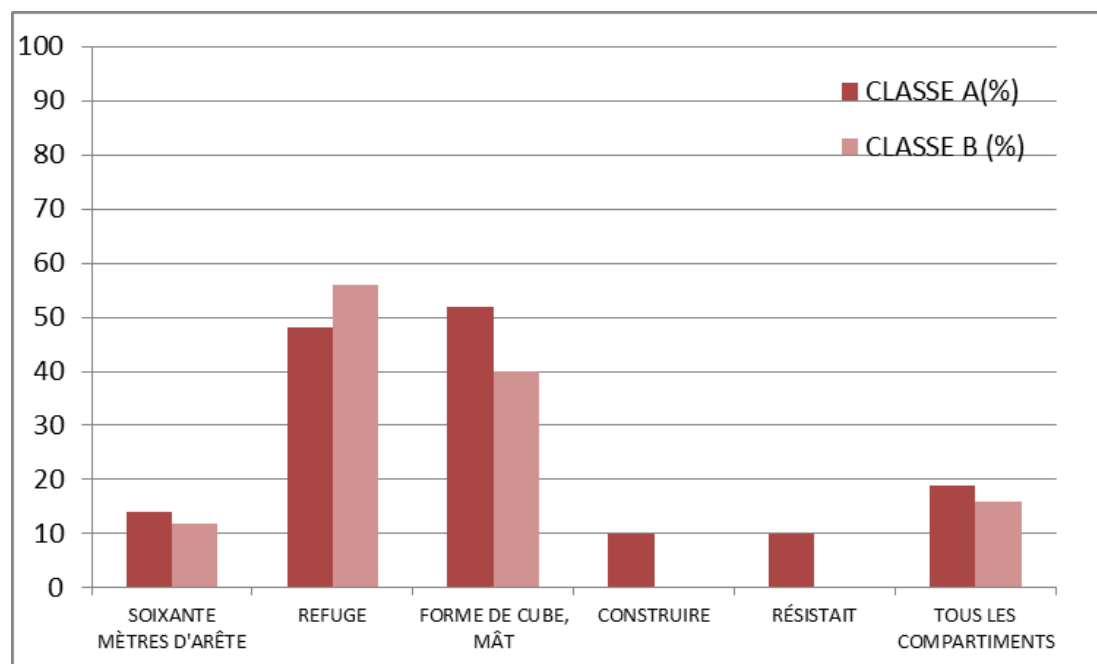


Figure 13 Éléments du cotexte utilisés pour interpréter *arche* (en % d'élèves, N = 46)

et pour *écouille*,

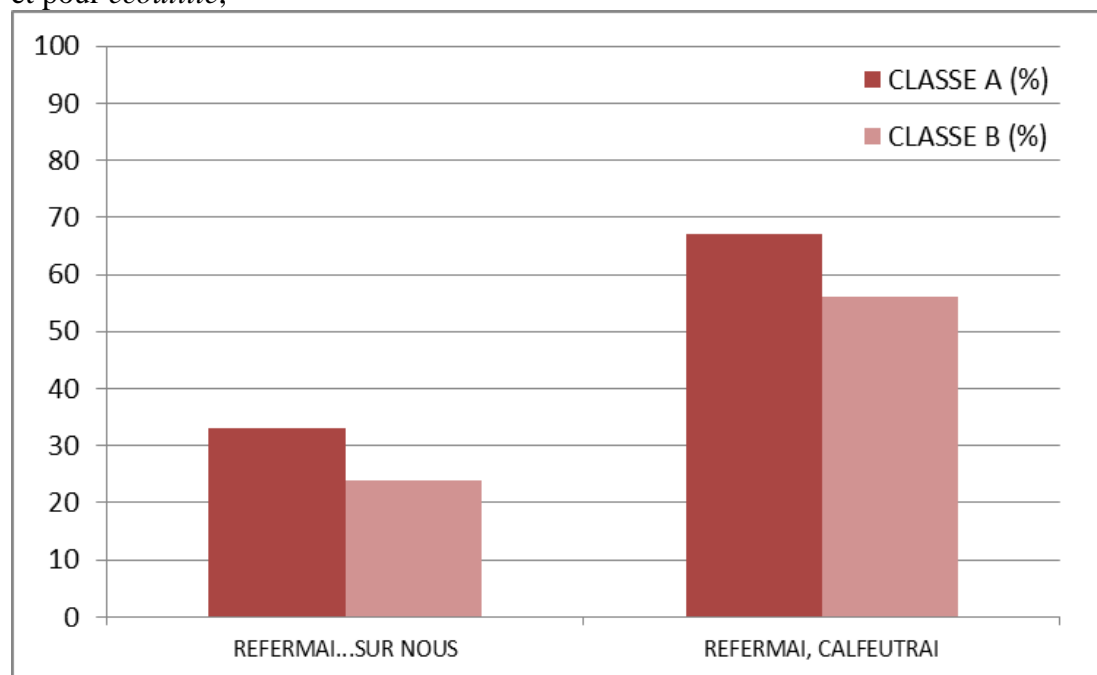


Figure 14 Éléments du cotexte utilisés pour interpréter *écouille* (en % d'élèves, N = 46)

L'analyse de ces diagrammes nous apporte de précisions sur les éléments du cotexte utilisés par les élèves dans l'évaluation finale.

Les diagrammes permettent de confirmer un recours majoritaire au cotexte nominal ou adjectival. En effet, lorsqu'il peut y avoir concurrence entre les deux types de

cotexte, le cotexte verbal est moins utilisé comme le montre notamment le diagramme relatif à *arche*. D'ailleurs, seuls les élèves de la classe A utilisent les verbes *construire* et *résistait* et ils ne sont que 10% à recourir à ces deux éléments cotextuels. Néanmoins, à terme, pour *écoutille*, unité lexicale non étudiée en classe, la sélection du cotexte verbal représenté par les éléments *refermai* et *calfeutrai* permet aux élèves de proposer un sens presque toujours pertinent de cette unité linguistique. En effet, pour *écoutille*, toutes les stratégies proposées concernant le cotexte verbal mènent à la sélection d'un sens pertinent dans le texte. La phrase dans laquelle *écoutille* apparaît incite d'ailleurs à l'utilisation du cotexte verbal : « Je refermai l'écoutille sur nous et la calfeutrai soigneusement [...] ». Dans cette phrase en effet, le cotexte composé des deux verbes *refermer* et *calfeutrer* est éclairant, car il permet de déduire que l'*écoutille* est sans doute une issue du bateau. L'utilisation qu'en font les élèves montre qu'en l'absence de cotexte nominal ou adjectival, le cotexte verbal peut être sélectionné de manière efficace.

Par ailleurs, à l'intérieur même du cotexte nominal et adjectival, les élèves effectuent des choix. Cette sélection semble s'opérer selon un degré de pertinence évalué par les élèves. Par exemple pour *déluge*, *d'eau* est plus fréquemment utilisé que *monstre*, ce qui permet de proposer un sens pertinent dans le cadre du texte. Nous pouvons également penser que le degré de fréquence de l'association *déluge d'eau* a certainement orienté les choix des élèves. Mais, à l'analyse de ce qui est proposé pour les deux autres unités lexicales, la sélection des éléments du cotexte pour préciser le sens semble aussi s'effectuer selon un degré de proximité. Ainsi, les élèves recourent préférentiellement à *refuge*, aux groupes *forme de cube* ou *tous les compartiments*, qui sont contigus à l'unité *Arche*, contrairement à *soixante mètres d'arête* qui se situe plus loin dans la phrase, et qui a pu paraître moins pertinent aux élèves.

En ce qui concerne *écoutille*, comme nous le remarquons plus haut, les élèves recourent efficacement au cotexte verbal représenté par la forme *calfeutrai*, bien que celle-ci soit placée un peu plus loin de l'unité cible. Il semble ainsi que s'opère un croisement entre le degré de proximité, le degré de fréquence de l'association lexicale et le degré de pertinence dans le cadre du texte, pour sélectionner les éléments du cotexte qui peuvent permettre de préciser le sens de l'unité lexicale. Ces trois facteurs ont préalablement été pris en compte dans l'analyse linguistique que nous avons proposée pour structurer le cotexte des unités de notre corpus. Il nous semble dès lors

que la structuration cotextuelle que nous avons proposée peut effectivement être efficiente dans le cadre d'une mise en œuvre en didactique du lexique. Cette structuration semble suffisamment précise pour être pertinente en langue et décrire un fonctionnement linguistique, mais aussi pour être pertinente en didactique et proposer aux élèves des stratégies efficaces afin de préciser le sens.

3. Synthèse de ces analyses

L'analyse de ces données issues des évaluations intermédiaire et finale montre donc que la démarche d'enseignement-apprentissage du lexique que nous avons suivie semble avoir porté ses fruits, puisque fort peu d'élèves ne parviennent pas à calculer le sens des unités lexicales qui leur sont proposées. Ils ont dans l'ensemble tous bien compris que les « mots qui sont autour », comme ils le disent eux-mêmes, vont favoriser l'interprétation de l'unité. Nous pouvons également dire que la structuration du cotexte des unités étudiées en classe a aidé les élèves de la classe A dans leur stratégie de calcul du sens, puisque tous les élèves de cette classe proposent un sens et des indices pour les unités lexicales qui leur sont soumises. En outre, le réemploi de l'unité lexicale associée à son cotexte, comme dans l'expression *mettre à l'épreuve*, semble permettre à ces élèves de mieux accéder à la compréhension générale du texte. Les trois diagrammes précédents montrent qu'à ce stade du dispositif, les différences entre les deux classes sont encore faibles à l'écrit⁵², ce qui peut être dû au caractère identique des démarches suivies. Dans les deux classes, nous avons en effet respecté le même déroulement pour chaque séance et avons mis l'accent sur la dimension syntagmatique du lexique. Nous ne voulions établir de distinction qu'en ce qui concerne la structuration du cotexte, que nous avons effectuée seulement dans la classe A, dans la mesure où notre question de recherche porte sur les effets de la structuration cotextuelle sur la construction de la compétence lexicale.

⁵²La [Figure 11 Proportions d'élèves recourant au cotexte à l'oral \(N = 46\)](#) nous montre qu'à l'oral la différence entre les deux classes est beaucoup plus importante dès l'analyse de *déluge*.

Chapitre 5 Bilan quant aux effets de la structuration cotextuelle à court terme

Plusieurs constats peuvent être établis à la suite des analyses effectuées précédemment. Les données nous renseignent sur les effets d'une analyse intégrative des structures du lexique pour développer la compétence lexicale des élèves. Elles nous permettent également d'observer les conséquences d'un travail engagé sur l'axe syntagmatique via la structuration cotextuelle. Elles nous montrent enfin que la prise en compte de la structure du cotexte dans les séances dédiées au lexique peut favoriser le réemploi lexical et la compréhension de texte.

1. Favoriser une perception intégrative des structures du lexique pour tous les élèves

Comme nous l'avons déjà exprimé quand nous avons présenté le dispositif mis en œuvre (voir 2^e PARTIE, Chapitre 3), la démarche adoptée pour l'étude lexicale engagée avec les élèves se veut proche d'une analyse intégrative des structures du lexique.

Nous avons souhaité considérer simultanément l'unité lexicale seule, mais aussi sa construction syntagmatique et son interprétation sémantique dans l'énoncé. Au début de l'étude, nous avons donc centré le travail sur le mot. Nous avons par la suite élargi l'analyse à la construction cotextuelle de l'unité lexicale et ainsi à la découverte de son champ sémantique. L'entrée lexicale a de ce fait été, à un certain moment, centrée sur l'unité, mais elle s'est aussi étendue à l'analyse syntagmatique. Or, au vu des résultats, il semble que ce type de démarche combinant différentes échelles d'analyse permette aux élèves de développer des moyens d'accéder au sens des unités lexicales. Nous pensons que c'est la raison pour laquelle la plupart des élèves des deux classes parviennent à résoudre les problèmes qui leur sont posés. En effet, à l'analyse des données, nous avons constaté une réussite assez générale dans les deux classes dans lesquelles nous avons mis en œuvre le dispositif. Ainsi, à chaque étape du travail proposé aux élèves, nous pouvons remarquer les effets de la mise en œuvre de cette approche intégrative des structures du lexique. Le mot est en effet considéré pour lui-

même puisque chaque fiche est consacrée exclusivement à une seule unité lexicale qui va être étudiée ; mais cette étude prend en compte l'interprétation sémantique de l'unité linguistique (dans les rubriques portant sur le sens et la situation). L'interprétation est alors liée au contexte ainsi qu'au cotexte de l'unité lexicale.

Pour proposer un noyau de sens pour les unités lexicales étudiées, nous avons constaté que le cadre textuel lié aux œuvres littéraires vues avec la titulaire de la classe influence les élèves et leur permet de construire le sens de l'unité considérée. L'analyse que nous avons faite des réponses des élèves nous montre que ce n'est pas ici la question de l'interprétation sémantique dans l'énoncé qui est en cause, mais celle de l'influence des connaissances littéraires sur l'accès au sens des unités lexicales. En effet, les élèves peuvent mobiliser un sens et un scénario grâce, en grande partie, aux lectures préalables (en classe ou hors la classe, comme nous l'avons noté précédemment dans l'analyse des données). L'analyse des réponses des élèves nous montre ainsi que c'est bien une relation réciproque, de type systémique, qui s'établit entre la sélection du sens de base de l'unité linguistique et l'énoncé, ou les énoncés, dans lesquels elle est susceptible d'apparaître, ou d'avoir été lue ou entendue. Mais un autre élément vient s'intégrer au système dans cette élaboration du sens de l'unité lexicale proposée, à savoir les relations sémantiques internes au lexique, comme l'analyse le montre à propos de l'unité *châtiment* pour laquelle les élèves se réfèrent à l'élément cotextuel *péché* afin de proposer un sens de base. Ainsi, l'accès au sens de l'unité lexicale étudiée est concurremment favorisé par l'énoncé et par les relations sémantiques et cotextuelles explicitées par les élèves dans leurs fiches. Le contexte pédagogique permet aux élèves d'approfondir leur connaissance du système lexical ; il a suscité et enrichi la mobilisation de stratégies pour accéder au sens des UL abordées.

2. Faciliter la construction du sens

Nous nous sommes demandée au début de notre travail comment structurer efficacement le cotexte pour favoriser l'appropriation lexicale. Nous avons pu, au fur et à mesure de notre réflexion, fonder une structuration cotextuelle relative à la nature grammaticale des éléments lexicaux environnant l'unité à étudier. À partir de là, nous avons émis l'hypothèse que le fait de structurer ainsi le cotexte avec les élèves pouvait

permettre une meilleure appropriation du lexique. L'analyse des données nous amène ici à plusieurs constats.

2.1. Une évolution perceptible des élèves de la classe A...

Il apparaît que le recours au cotexte peut s'effectuer de manière intuitive par les élèves, sans doute à force de fréquentation des mots dans leur environnement linguistique étroit, comme le montrent les résultats de la classe B qui n'a pas bénéficié d'un enseignement explicite de la structure du cotexte. Il pourrait s'avérer utile aux élèves d'explicitier et structurer cette relation de l'unité à son cotexte, afin de pouvoir généraliser la capacité à recourir au cotexte pour préciser le sens d'une unité. Le fait de prendre conscience du rôle des relations syntagmatiques au sein du lexique participe en effet selon nous de la construction de la compétence lexicale.

L'analyse des données nous montre aussi l'importance de la structure actancielle dans l'appropriation lexicale. Lorsqu'ils proposent un sens et un scénario, les élèves se réfèrent aux différents actants au sein de l'énoncé qu'ils imaginent autour de l'unité lexicale étudiée. Parallèlement à la structuration cotextuelle, nous pouvons ici constater l'influence de la structure actancielle sur l'interprétation de l'unité. Via le cotexte de l'unité considérée, c'est la relation entre actants qui permet une construction progressive, « dynamique » (voir 1^{re} PARTIE, Chapitre 3, point 2.5.), du sens afin de proposer une signification à l'unité linguistique. Par exemple la spécification du sens de *châtiment*, qui s'est déjà vu attribuer un sens de base, dépendra de la nature des actants dans l'énoncé, comme nous l'avons vu avec la suggestion d'un élève : « Un châtiment infligé par Dieu, c'est beaucoup plus grave qu'un châtiment infligé par ses parents ». À partir d'une structure actancielle établie, la nature des actants va permettre à l'élève de se représenter par exemple le type de châtiment en cause puisqu'il part de l'idée que Dieu pourra infliger des châtements plus graves que les parents. Or, cette construction actancielle s'effectue par l'intermédiaire du cotexte de l'unité linguistique, ici par exemple le verbe *infliger*, ou l'agent *Dieu* ou *parents*. C'est ce point que nous voudrions à présent traiter.

Nous avons cherché la proportion d'élèves qui recourent au cotexte en début ou en milieu de dispositif, dans l'ensemble des fiches travaillées en classe, puis à la fin du

dispositif, dans l'évaluation finale pour préciser le sens de *déluge*, *arche* et surtout d'une unité encore non travaillée, *écoutille*. Rappelons que les séances et la séquence dans son ensemble ont la même durée dans les deux classes (chaque séance dure une heure et la séquence s'étale sur trois semaines) et que la seule différence réside bien dans le travail explicite sur la structuration cotextuelle dans la classe A. Ce travail reste implicite dans la classe B : il ressort essentiellement dans l'analyse des phrases-problèmes proposées, voire dans les exercices et les corrections qui en ont été faites. Afin de savoir si le travail explicite sur la structuration cotextuelle peut aider les élèves dans l'appropriation du lexique et dans la construction de leur compétence lexicale, nous comparons les résultats établis dans les deux classes tout au long de notre mise en œuvre. Nous effectuons un décompte du nombre d'élèves qui ont recouru au cotexte (voir tableau en [Annexe 14](#)) au moment où ils proposent le sens qu'ils attribuent à chaque unité lexicale. Le graphique ci-dessous rend compte de cette comparaison évolutive entre les deux classes :

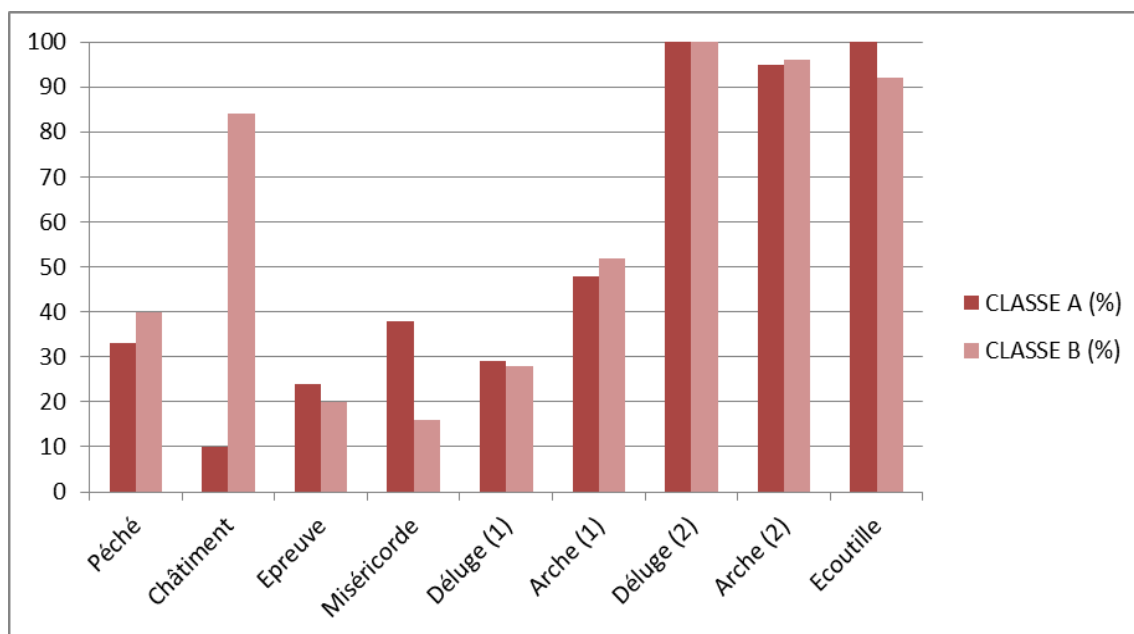


Figure 15 Proportion d'élèves utilisant la structuration cotextuelle à l'écrit (N = 46)

Ce diagramme révèle une variation importante de l'utilisation du cotexte selon les séances et selon l'unité lexicale concernée. Nous remarquons que les élèves utilisent de manière progressive le cotexte pour proposer un sens de base aux unités lexicales du corpus, et qu'ils y recourent tous très majoritairement en fin de parcours pour spécifier le sens des unités dans un texte non encore étudié (*déluge (2)*, *arche (2)* et *écoutille*).

La figure 7 montre en outre qu'en début de dispositif, les élèves de la classe A

recourent assez peu au cotexte des unités étudiées. En effet, s'ils sont un peu plus du tiers à mentionner l'utilisation du cotexte pour *péché*, ils sont 10% à y recourir pour *châtiment*. Sans doute l'unité *péché* et son cotexte leur sont-ils plus familiers et peuvent-ils dès lors mieux recourir à diverses stratégies de désambiguïsation, dont la mobilisation du cotexte. Contrairement aux élèves de la classe B, les élèves de la classe A ne se saisissent pas de *péché* comme cotexte possible pour *châtiment*. Les élèves de la classe B en revanche utilisent plus spontanément le cotexte de l'unité lexicale pour en proposer un sens. Nous avons déjà remarqué que, même si les classes ne sont pas extrêmement différentes, elles ne sont pas pour autant identiques. Cette différence de niveau entre les deux classes est ici sensible dans les résultats obtenus en début de parcours, donc indépendamment de l'approche pédagogique spécifique sur le lexique : un tiers des élèves de la classe A et 40% des élèves de la classe B utilisent intuitivement le cotexte pour *péché*, 10% des élèves de la classe A et 84% de ceux de la classe B y recourent pour *châtiment*. Ainsi, plus des trois quarts des élèves de la classe B recourent au cotexte pour proposer un sens à la deuxième unité lexicale étudiée dans la séance 1 : le cotexte est alors utilisé pour donner le sens de *châtiment*, en relation avec *péché* (étudié dans la même séance). Les élèves proposent fréquemment qu'un châtiment est « une punition infligée quand on a commis un *péché* » ; ils s'appuient par là sur la première unité étudiée dans la séance pour proposer un sens à la deuxième unité lexicale étudiée. Cette tendance réapparaît durant la séance concernant *déluge* et *arche* au cours de laquelle 28% et 52% des élèves de la classe B utilisent le cotexte des UL. De cette façon, ils adhèrent à la démarche pédagogique qui leur est proposée et la mettent à profit. En revanche, dans la séance traitant d'*épreuve* et *miséricorde*, ce sont les élèves de la classe A qui témoignent d'une meilleure capacité à utiliser le cotexte pour préciser le sens des unités lexicales : 24% et 48% d'entre eux utilisent respectivement le cotexte dans cette deuxième séance, contre 20% et 16% des élèves de la classe B. Ces deux unités constituant moins fréquemment le cotexte l'une de l'autre, les élèves de la classe B le mobilisent moins intuitivement. Il semble d'ailleurs qu'à partir de cette séance 3 (items 5 et 6), les élèves de la classe A parviennent à mieux utiliser le cotexte pour préciser le sens de l'unité cible : 29% et 48% des élèves de la classe A y recourent respectivement, contre 28% et 52% de ceux de la classe B.

Le graphique nous permet ainsi de voir que l'écart entre les deux classes a tendance à se réduire au fil des séances, les colonnes correspondant aux classes A et B

s'équilibrant au fil des semaines. La structuration explicite du cotexte a donc aidé la classe A dont les résultats rejoignent la classe B, mais les élèves de la classe A ne parviennent pas à creuser l'écart : ils ne dépassent pas ceux de la classe B.

2.2. ... mais un écart inexistant entre les classes A et B en fin de 6^e

Nous n'avons pas pratiqué sur ces résultats de test statistique étant donné que l'écart est quasi inexistant entre les classes A et B. Comme nous venons de le relever, pour *déluge (1)* et *arche (1)*, les élèves de la classe A sont respectivement 29% et 48% à utiliser la structure du cotexte, contre 28% et 52% en classe B. La différence n'apparaît que pour *châtiment* où les élèves de la classe B utilisent largement plus le cotexte que ceux de la classe A, et pour *miséricorde* où 38% des élèves de la classe A recourent au cotexte, contre 16% en classe B. Pour les autres unités lexicales du corpus, les résultats des deux classes sont pratiquement semblables (voir tableaux en [Annexe 14](#)).

La différence peu marquée à l'écrit en fin de parcours entre les deux classes confirme que la démarche dans son ensemble a globalement favorisé l'appropriation lexicale et le réemploi en situation de compréhension, d'une part des unités lexicales, d'autre part des stratégies pour préciser le sens. Tout au long de nos analyses, nous avons en effet constaté que l'écart entre les deux classes reste peu important. Ainsi, les résultats ne nous permettent pas d'affirmer clairement que la structuration explicite du cotexte entraîne une différence significative entre les deux classes. Tout au plus pouvons-nous dire que les élèves de la classe A ont davantage progressé, car ils recourent au cotexte autant que ceux de la classe B en fin de dispositif. Ces analyses suggèrent par là que la structure du cotexte peut être comprise et réutilisée sans être forcément explicitée par écrit. Les élèves des deux classes progressent ainsi presque tous dans le recours à la dimension syntagmatique du lexique afin de spécifier le sens des unités linguistiques qui leur sont soumises. Le recours au cotexte semble ici être l'un des éléments permettant l'accès au sens, même si, dans la classe B, le rôle du cotexte a été mentionné sans être systématisé par écrit dans les fiches-outils.

Il nous semble donc que la structuration du cotexte des unités lexicales étudiées est un outil didactique utile pour l'enseignant qui peut alors organiser et étayer les séances consacrées au lexique à partir de cette réflexion lexicale d'ordre cotextuel. Nous avons en effet déjà remarqué que l'étayage utilise la notion de sens de base, s'appuie

sur la dimension syntagmatique, et met en valeur le rôle du cotexte dans la construction du sens d'une unité lexicale (voir notamment 3^e PARTIE, Chapitre 3). De la sorte, l'enseignant favorise le développement de la compétence lexicale de tous ses élèves.

3. Contribuer au réemploi et à la compréhension

Comme nous l'avons relevé dans l'analyse des évaluations intermédiaires notamment, nous pouvons également noter les effets du dispositif sur le réemploi lexical et la compréhension de texte. En effet, nous remarquons que plusieurs élèves ont tendance à recourir à l'unité lexicale *épreuve* accompagnée de son cotexte, non seulement pour spécifier le sens d'*épreuve*, mais aussi pour expliciter le sens du texte. Ils utilisent l'association *mettre à l'épreuve* pour répondre à la question 2/ relative à la compréhension de l'extrait. Nous pouvons continuer à suivre le parcours de Léo, dont nous avons analysé les réponses précédemment (voir dans cette 3^e PARTIE, Chapitre 4, point 2.) et qui a pu éprouver quelques difficultés au début du dispositif en proposant souvent des synonymes pour structurer le cotexte par exemple :

Léo

QUESTIONS :

1/ Que Dieu demande-t-il à Abraham?

Il lui demande de sacrifier son fils

2/ À votre avis, pourquoi Dieu lui fait-il cette demande ? Que veut-il vérifier ?

Il le met à l'épreuve pour voir s'il obéit à Dieu

3/ Pourquoi cette demande est-elle une *épreuve* ? En vous rappelant les séances de vocabulaire, expliquez ce que peuvent signifier ici le mot *épreuve*, puis le mot *holocauste*.

mettre à l'épreuve le tester.

Dans la réponse 2/ notamment, Léo montre que le travail effectué sur l'axe syntagmatique a des répercussions sur la compréhension générale d'un texte. Nous retrouvons ici les effets de la connaissance du lexique sur la compréhension. Mais, dans le cas de Léo, il nous semble que, outre la connaissance du lexique, c'est plus

généralement la compétence lexicale (comme mobilisation de connaissances et d'habiletés) qui influe sur la compréhension de texte et la capacité à exprimer sa compréhension. Ainsi, pour Léo, l'aptitude à faire usage d'une association lexicale telle *mettre à l'épreuve*, permet d'explicitier ce qui se passe dans le texte de l'évaluation. Dans la classe A, 7 élèves sur 21 (soit le tiers) utilisent ainsi l'association lexicale pour répondre à cette deuxième question de l'évaluation intermédiaire, ils sont 2 sur 25 dans la classe B. Le recours à l'association lexicale *mettre à l'épreuve* apparaît également dans des réponses à la question 8/ concernant les ressemblances entre les deux textes proposés dans l'évaluation intermédiaire. Ainsi, Antoine propose comme ressemblance le fait que « Abraham veut *tué son fils. Dieu veut mettre Abraham à l'épreuve », ou Marion qui écrit pour répondre à cette question traitant des ressemblances que « Dieu met Abraham à l'épreuve. Isaac ne se fait pas tuer par son père Abraham ».

Nous retrouvons cet effet dans la première question de l'évaluation finale (1/ De quel épisode connu issu des textes fondateurs rapprochez-vous cet extrait ?). En effet, ici aussi, certains élèves recourent aux unités étudiées et à leur cotexte pour répondre. Héléna déclare par exemple : « Je rapproche cet extrait du Déluge, car il y a ces mots : « déluge d'eau », « anéantir les hommes », « Arche » », et Mathilde répond : « Je le rapproche de « L'arche de Noé », car Noé doit aussi construire une arche pour échapper au déluge ». Ces deux élèves recourent au cotexte nominal ou verbal des unités lexicales étudiées (*déluge D'EAU, CONSTRUIRE l'arche*) pour répondre à cette question de comparaison avec des textes précédemment travaillés. Le réemploi lexical permet ici de mieux expliciter leur compréhension du texte. Par ailleurs à la question demandant si les dieux font ici preuve de miséricorde, Antoine répond qu'« ils font plutôt un châtement », réemployant ainsi une autre unité lexicale étudiée pour expliquer l'action des dieux dans l'extrait de *L'épopée de Gilgamesh* qui est proposé dans l'évaluation finale.

Il semble ainsi que le fait d'aborder conjointement l'unité lexicale et son cotexte favorise l'appropriation et le réemploi de cette unité avec les éléments constitutifs de son cotexte. Les élèves utilisent de nouvelles unités lexicales pour comprendre et pour rendre compte de leur compréhension du texte. Cette capacité au réemploi constitue ainsi l'un des effets du travail mis en œuvre sur le rôle du cotexte. Nous avons déjà analysé les effets bénéfiques de la prise en compte de la dimension syntagmatique sur le réemploi lexical (Sardier & Grossmann, 2010) ; or, dans le cadre de la présente

recherche, nous notons que le réemploi de l'unité et son cotexte semble précisément favorisé par la structuration cotextuelle, ce qui facilite l'accès au sens du texte et l'explicitation de la compréhension.

Chapitre 6 Évaluation des effets de la structuration du cotexte au terme d'une année

Comme nous l'avons mentionné dans la présentation de notre protocole (voir [2^e PARTIE, Chapitre 3](#) et [Chapitre 4](#)), afin de savoir si l'enseignement de la structure du cotexte favorise la construction de la compétence lexicale, nous avons voulu en vérifier les effets au terme d'un an.

1. Précisions quant aux procédés d'analyse pour l'ensemble des élèves

Nous proposons, dans les classes de 5^e où sont répartis les élèves ayant participé au protocole en 6^e, un exercice écrit dans lequel figurent trois questions sur le lexique. Nous avons réuni les réponses de 117 élèves. En 5^e, nous trouvons 20 élèves de la classe de 6^e A et 22 élèves de la classe de 6^e B, les autres élèves, au nombre de 75, n'ont pas participé au protocole en 6^e. Les élèves des cinq classes de 5^e ont ici à lire un extrait du *Roman du Renart*, accompagné de questions portant sur la compréhension du texte et sur le lexique (*repentir, larron, méfait*, voir [Annexe 9](#)).

Pour l'analyse des données, afin de procéder à un classement général de l'ensemble des élèves, nous avons codé les réponses qu'ils ont fournies. Le chiffre 1 correspond à une proposition qui reprend le sens de l'unité lexicale dans le texte ; le chiffre 2 correspond à un sens approchant, le chiffre 3 à un sens problématique et le chiffre 4 à l'absence de proposition. Les élèves qui obtiennent le plus petit score sont donc ceux qui proposent un sens correspondant à celui du texte. Nous présentons au [point 4](#) les analyses issues de ce décompte. Mais, avant de présenter les résultats de ces analyses, nous souhaitons préciser, pour chacune de ces unités lexicales, comment nous avons procédé pour attribuer tel ou tel code aux réponses des élèves.

1.1. *Repentir*

Pour *repentir*, le TLFi propose comme définition : « regret douloureux de ses péchés avec le désir de les réparer et de ne plus y tomber ». Compte tenu de l'extrait de texte choisi, situé au Moyen-Âge, période abordée comme l'époque de la chrétienté en

Europe en classe de 5^e, il nous a semblé que cette définition était parfaitement appropriée. Dans l'extrait, le personnage précise d'ailleurs qu'il va s'exiler pour « faire pénitence ». Ainsi, pour *repentir*, les réponses codées avec le chiffre 1 intègrent dans le sens de l'unité linguistique le fait de vouloir se faire pardonner (le désir de réparer sa faute). Des réponses telles « se faire pardonner pour ses péchés », « se rattraper, devenir une bonne personne après avoir commis des erreurs » entrent dans cette catégorie. Sont codées avec le chiffre 2 les réponses qui prennent en compte l'évolution de l'attitude du personnage, même sans faire référence au pardon, telles « changer (d'avis, de manières) », « devenir gentil », car ces réponses prennent en compte l'idée du changement lié au *repentir*. Les réponses codées avec le chiffre 3 ne tiennent pas compte de ces deux aspects du sens de l'unité linguistique, font partie de cette catégorie des propositions telles « se faire oublier », « partir ». De telles réponses s'appuient sur le contexte (le personnage propose de faire pénitence en s'en allant), mais ne mentionnent pas le regret, qui est un sème de base de l'unité, et qui est important pour l'interprétation, le personnage faisant la plupart du temps semblant de regretter ses actes. Enfin, le code 4 correspond à l'absence de réponse.

1.2. Larron

Pour *larron*, le TLFi propose comme définition « voleur de grand chemin, brigand, pillard ». Nous codons avec le chiffre 1 toutes les réponses qui mentionnent le brigandage, le vol, etc., telles « *voillou », « brigand, mauvais garçon », ou « voleur, *aure la loi ». Le code 2 est attribué aux réponses dans lesquelles le caractère négatif est relevé, mais sans correspondre à l'idée de vol ou brigandage, telles « une personne qui a fait de malheurs », « un méchant personnage ». Dans ces deux réponses, les élèves montrent qu'ils ont compris bien des aspects du sens de l'unité lexicale, sans pour autant percevoir qu'il s'agit avant tout d'un voleur (il « fait des malheurs », est « méchant » précisément parce qu'il commet des vols). Le code 3 est attribué aux réponses considérées comme ne prenant pas en compte le sens de l'unité lexicale telles « *s'est mentir », ou « quelqu'un du Moyen-Âge, car ça me fait penser à Baron », dans ce cas en effet, le sens de base de *larron* n'est pas perçu par l'élève, même si la réponse reste cohérente par rapport à la période historique liée au texte.

1.3. Méfait

Pour *méfait*, le TLFi propose comme définition « action mauvaise, nuisible », voire « acte criminel ». Un autre sens de *méfait* apparaît également : « conséquence pernicieuse, résultat désastreux, mauvais, déplorable », mais ce n'est pas le sens de l'unité dans le texte et, d'ailleurs, aucun élève n'a proposé ce deuxième sens pour *méfait*. Sont alors codées avec le chiffre 1 les propositions qui mentionnent la connotation négative de l'action qualifiée de méfait, telles « une mauvaise action », « mauvaise chose faite », voire « crime »... Sont codées avec le chiffre 2 les réponses qui montrent que les élèves ont pris en compte, mais dans une moindre mesure, le sème négatif de *méfait* ; ainsi des réponses telles « gaffe », « trouble ». Le chiffre 3 est attribué aux réponses qui ne présentent pas le méfait comme une action néfaste, telles « on *a pas confiance », ou « si vous ne *faisait rien, plus rien » ; les élèves s'appuient dans ce cas sur le texte, mais ce contexte textuel n'est alors pas pour eux suffisamment transparent et ne leur permet pas de se rapprocher du sens de base de *méfait* compris comme une « action nuisible », un « acte criminel ».

À partir de ces considérations relatives aux champs sémantiques de ces trois dernières unités lexicales et au codage des réponses, nous comparons dans un premier temps les réponses fournies par la classe A et celles fournies par la classe B, puis, plus largement, nous comparons les propositions des élèves présents au protocole en 6^e à celles des autres élèves de 5^e.

2. Comparaison des stratégies utilisées au terme d'un an (classe A / classe B)

Afin de mesurer, après une année, l'impact de la structuration du cotexte chez les élèves ayant participé au protocole en 6^e, nous avons analysé précisément plusieurs copies. Nous avons ici sélectionné les 20 élèves de la classe A, et 21 élèves de la classe B (nous avons évincé l'élève qui avait produit une réponse illisible (5^e 6B-16). L'étude des copies des élèves des deux classes nous permet de vérifier si le recours au cotexte a pu aider les élèves de la 6^e A. Cette analyse devrait permettre de savoir s'ils ont effectivement recouru au cotexte pour proposer un sens aux unités *repentir*, *larron* et *méfait*.

Pour savoir si les élèves auxquels la structuration du cotexte a été explicitement

enseignée s'en saisissent, nous présentons ci-dessous, pour chaque unité lexicale, la proportion d'élèves en fonction de la stratégie utilisée pour justifier le sens des unités *repentir*, *larron* et *méfait* (voir tableaux en [Annexe 15](#)). Conformément à nos définitions (voir [1^{re} PARTIE, Chapitre 4](#)), le cotexte est représenté par les éléments grammaticaux internes à la phrase pouvant aider à la désambiguïisation, et le contexte est représenté par les éléments qui se situent au-delà de la phrase dans le texte. La morphologie fait référence à la forme écrite et parfois phonétique comme nous le verrons à l'analyse des copies. Enfin, nous avons représenté également la proportion d'élèves qui n'ont pas fourni de justifications.

2.1. Pour *repentir*

Pour *repentir* le diagramme ci-dessous représente le nombre d'élèves des classes A et B en fonction des sources qu'ils utilisent pour le calcul du sens :

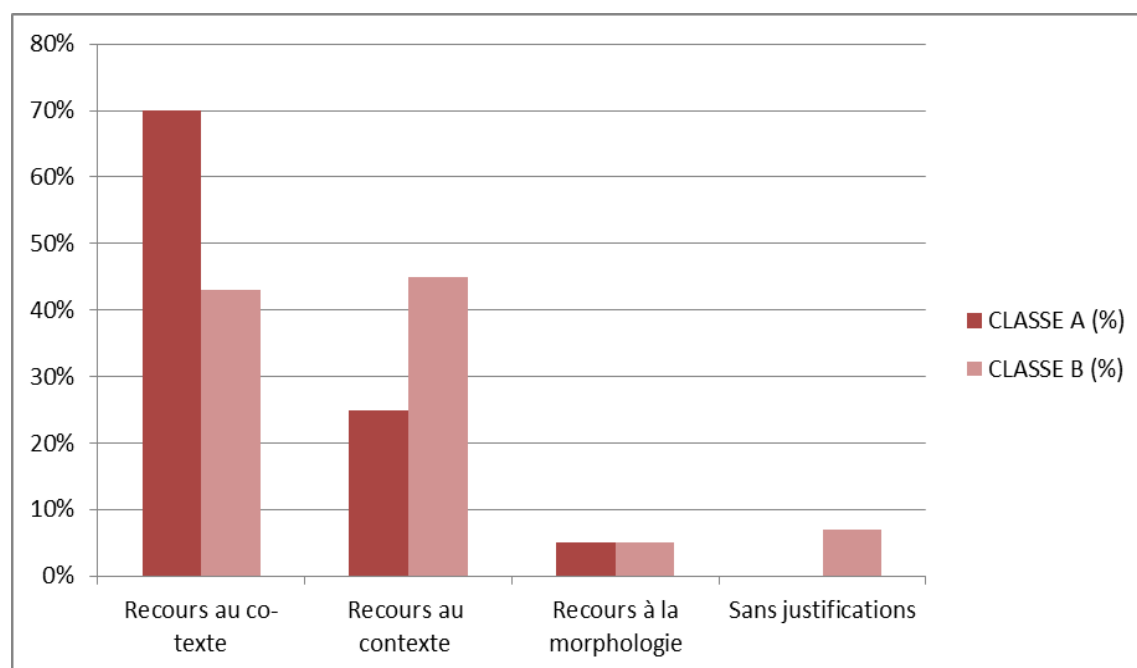


Figure 16 Nature des justifications proposées en 5^e pour *repentir* (en % d'élèves, N = 41)

Dans un premier temps, nous constatons que les élèves présents au protocole en 6^e A proposent des justifications nettement orientées vers l'utilisation du cotexte. Nous pensons que c'est sans doute cette stratégie qui leur a permis de proposer majoritairement des réponses acceptables comme nous le verrons dans le [point 4](#).

Ce diagramme révèle un écart⁵³ de presque 30% entre les deux classes quant à l'utilisation du cotexte et de 15% concernant le recours au contexte. Ainsi 70% des élèves qui ont été entraînés à recourir au cotexte parviennent à réutiliser cette stratégie au terme d'un an. Pour les autres élèves, il n'y a pas de prédominance nette de l'une de ces deux stratégies : en classe B cotexte et contexte sont utilisés à parts égales. Les élèves de la classe B utilisent en effet davantage le contexte (45%) que ceux de la classe A (25%). Les élèves utilisent le contexte pour construire un sens général de l'unité, sens qui sera confirmé par le recours au cotexte. Leurs réponses mentionnent d'ailleurs souvent les deux stratégies (par exemple : référence aux personnages, à la période historique, puis aux éléments cotextuels). Les élèves sont en général plus habitués à utiliser le texte, c'est une stratégie à laquelle ils sont fréquemment entraînés dès l'école primaire, contrairement à l'utilisation du cotexte. Cette familiarité avec l'utilisation du contexte textuel explique d'après nous que les élèves qui ont été moins entraînés à recourir au cotexte se tournent vers l'utilisation du texte. Le recours au texte prend le pas sur l'utilisation du cotexte quand cette utilisation n'est pas automatisée. Le recours au contexte textuel est d'ailleurs judicieux et efficient lorsqu'il s'agit par exemple d'effectuer des inférences nécessaires à la compréhension du texte⁵⁴. Par ailleurs, si le contexte peut être opaque, le cotexte peut également s'avérer insuffisant pour désambigüiser le sens d'une unité lexicale. Par exemple, dans le texte proposé aux élèves, l'unité *gibet* apparaît dans la phrase : « Défendez-le du gibet, il s'en ira en pèlerinage et renoncera pour toujours à sa vie de mauvais garçon. » Or, il nous semble que le cotexte de *gibet* ne permet pas ici d'interpréter précisément l'unité. Le cotexte verbal (*défendre*) peut permettre de comprendre qu'il s'agit d'un danger, mais il ne permet pas ici de spécifier le sens. Afin de mieux accéder au sens de *gibet*, le texte est ici nécessaire, notamment le paragraphe où il est précisé que « les fourches étaient dressées avant que Renard fût condamné à être pendu », et, plus loin, la réplique de Noble où apparaît l'unité *potence* par exemple. L'objectif n'est pas donc d'utiliser le cotexte comme unique stratégie de calcul du sens, mais d'y recourir en lien avec d'autres stratégies efficaces. Il s'agit de permettre aux élèves de combiner diverses stratégies envisageables et pertinentes pour

⁵³ Nous analysons la significativité de l'écart entre les deux classes pour les réponses concernant *repentir*, *larron* et *méfait* au point 2.3.

⁵⁴ L'utilisation du contexte est d'ailleurs mentionnée dans les deuxièmes fiches-lexique des élèves où il est précisé que, pour comprendre le sens de l'unité lexicale étudiée, « je dois regarder quels sont les lieux, les personnages présents..., puis je peux regarder la nature des mots qui sont autour » (voir [Annexe 5](#)).

élaborer le sens. L'enseignement explicite de la structure du cotexte propose dès lors aux élèves une autre stratégie possible, notamment en l'absence de contexte clair. Il nous semble que, de la sorte, ils construisent progressivement leur compétence lexicale.

En outre, une seule élève de chaque classe a utilisé la morphologie, en expliquant que « repentir veut dire recommence, c'est le mot reprendre qui m'a *aider » (classe A) ou que « repentir me fait penser au mot « repartir » qui veut dire « repartir à zéro » / au début » (classe B). Les élèves tentent ici de s'appuyer sur une possible préfixation⁵⁵, combinée sans doute à l'intuition issue du contexte selon laquelle Renart souhaite « repartir à zéro » et faire oublier ses fautes. Les relations entre morphologie et sens sont souvent mises de côté dans l'étude lexicale en classe, la morphologie étant plutôt dédiée à l'orthographe, ce qui peut expliquer selon nous le faible nombre d'élèves utilisant cette stratégie pour justifier le sens d'une unité nouvelle. Nous n'en déduisons pas que le recours à la morphologie n'est pas une bonne stratégie ; nous verrons d'ailleurs avec *méfait* qu'elle a été utilisée de façon fort judicieuse. En revanche, nous en déduisons qu'il semble nécessaire d'enseigner l'utilisation intégrative des diverses structures du système lexical. Ainsi, si le cotexte a été utilisé à bon escient, c'est sans doute parce qu'il a fait l'objet d'un enseignement explicite, combinant sens et structuration. D'ailleurs, les élèves recourent majoritairement au cotexte éloigné, dans la phrase « après avoir donné l'exemple du péché, je voudrais donner l'exemple du repentir » : ils mettent en relation les unités *péché* et *repentir* pour expliquer que le *repentir* « c'est un peu le contraire de péché », que « ça veut dire se rattraper ». Les unités *péché* et *repentir* sont ainsi mises en relation par leur sens. Il nous semble que les élèves mettent ici en œuvre leur capacité à établir les liens entre la relation sémantique et le cotexte pour interpréter l'unité lexicale.

2.2. Pour *larron*

⁵⁵ Ce qui pourrait se concevoir en s'appuyant sur l'étymologie de *repentir* expliquée comme suit par le TLFi « Issu, avec chang. de conjug., du b. lat. *repenitere* (ca 860 *repenitens*, *Vita S. Basilii* ds MIGNE, *Patrol. lat.*, t. 73, 1879, col. 303), dér., à l'aide du préf. *re-*, de *poenitere* (BLAISE *Lat. chrét.*), altér. sous l'infl. de *poena* (*peine**), du class. *paenitet*, *paenitere* (v. *pénitence*). »

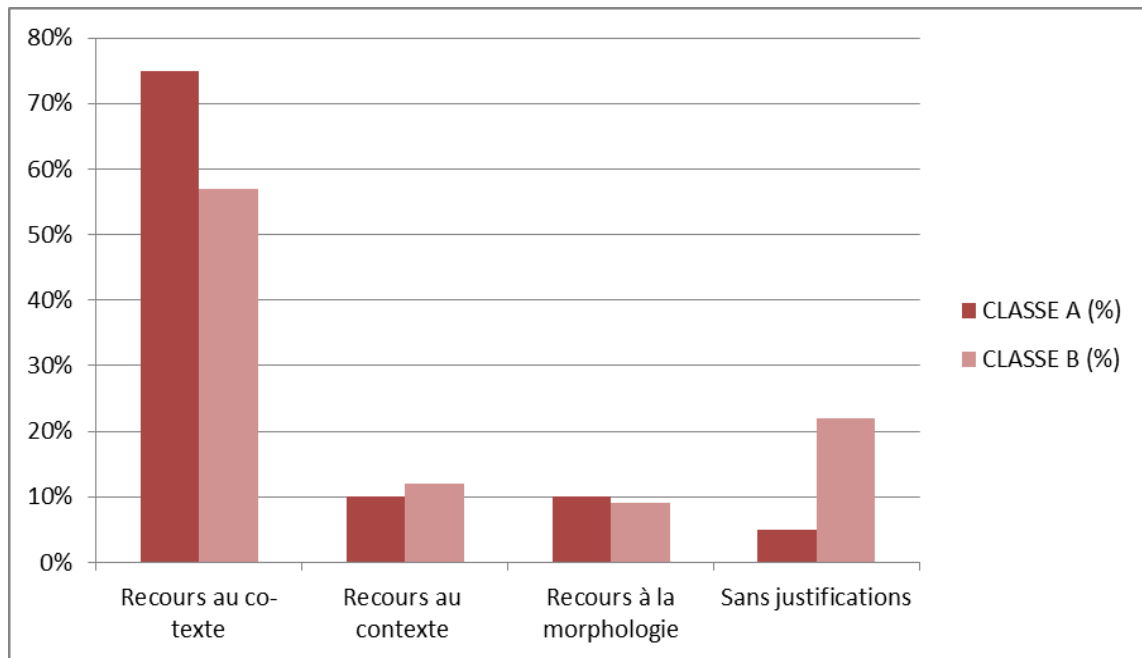


Figure 17 Nature des justifications proposées en 5^e pour *larron* (en % d'élèves, N = 41)

À l'analyse des réponses des élèves, l'adjectif *méchant*, qui constitue le cotexte de gauche de l'unité lexicale, est majoritairement utilisé. Cet élément du cotexte connote négativement l'unité *larron*, ce que les élèves ont perçu en recourant à l'élément *méchant*. Les élèves se réfèrent également à la deuxième partie de la phrase « toujours éloigné du droit chemin » pour justifier leur interprétation de *larron*, mais il nous semble qu'ils utilisent alors davantage le contexte en recourant à une grande partie de la phrase pouvant constituer une sorte de définition de *larron* (personne éloignée du droit chemin), plutôt qu'un élément constitutif du cotexte de l'unité. Nous avons en effet défini le cotexte adjectival/nominal ou verbal comme les unités qui peuvent être fréquemment associées à l'unité ciblée, mais non comme des parties de phrases qui réfèrent davantage aux personnages, lieux, situation, donc au contexte (ce qui apparaît d'ailleurs sur les fiches-lexique des élèves sous la rubrique intitulée « je dois regarder quels sont les lieux, les personnages présents... »). C'est pourquoi le recours à des unités tel *méchant* (ou *péché* par rapport à *repentir*) répond davantage à notre définition.

La lecture des copies révèle aussi une capacité accrue à combiner différentes stratégies. Un élève parvient par exemple à exprimer la relation dynamique entre cotexte et contexte en expliquant : « je pense que « larron » veut dire malfrat, méchant, criminel. Un autre indice est que Noble dit qu'il *ses « toujours éloigné du droit chemin ». » L'élève met bien en relation ici le cotexte de gauche représenté par

méchant et le contexte dans lequel le roi mentionne l'attitude générale du personnage de Renart.

Concernant le recours au cotexte pour *larron*, la comparaison entre les deux classes met ici au jour un écart plus réduit que pour *repentir*. En effet, les trois quarts de la classe A utilisent le cotexte, et presque les deux tiers de la classe B. Ce plus faible écart s'explique sans doute par le fait que les élèves ont tous majoritairement utilisé ici l'adjectif *méchant*, directement attaché à *larron*, dans le syntagme *méchant larron*, présent dans la réplique du roi Noble : « Ah ! méchant larron, fit-il, toujours éloigné du droit chemin ». Par ailleurs, la différence concernant le recours au contexte et à la morphologie est quasiment inexistante (1%). La morphologie est plutôt utilisée à mauvais escient pour *larron*, avec des rapprochements phonologiques hasardeux tels *larron / barron*, pour dire qu'il devait s'agir de « quelqu'un du Moyen-Age », ce qui ne permet pas de préciser le sens de l'unité lexicale *larron*. En revanche, comme pour *repentir*, les élèves ne justifiant pas leur interprétation sont ici plus nombreux dans la classe B (un peu plus de 20% et moins de 5% dans la classe A). L'écart qui apparaît pour le recours au cotexte est inversement proportionnel à l'écart concernant l'absence de justifications. L'enseignement de la structuration du cotexte a pu permettre aux élèves de la classe A de développer leur capacité à utiliser l'outil cotextuel pour interpréter l'unité lexicale, ce que n'ont pu faire tous les élèves de la classe B.

2.3. Pour *méfait*

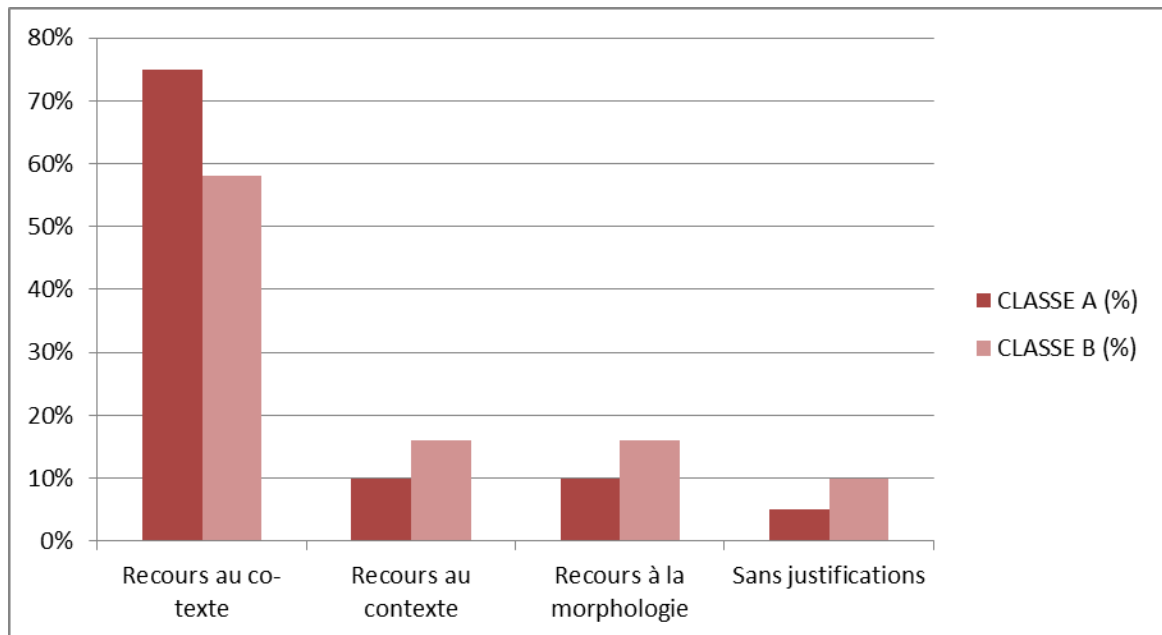


Figure 18 Nature des justifications proposées en 5^e pour *méfait* (en % d'élèves, N = 41)

La comparaison issue de l'analyse des réponses pour *méfait*, dernière unité lexicale du protocole, confirme les tendances dégagées précédemment. En effet, l'écart entre les élèves des deux classes demeure quant à l'utilisation du cotexte comme outil de calcul du sens.

Concernant *méfait*, les élèves sont nombreux à rapprocher par exemple *méfait* du verbe *commettre* pour montrer qu'il s'agit d'une mauvaise action dans la phrase « ...si vous commettez le moindre méfait, rien ne vous garantira de la potence ». Ainsi, ils proposent comme explication : « ce qui m'a aidé c'est l'extrait suivant : « ...si vous *commetez » », ou « voici ce qui m'a aidé : « si vous *commetez le moindre méfait... » », ou encore « c'est avoir *comis un crime ». Les élèves ont également utilisé ici l'unité *potence* pour montrer la relation de cause à effet qui peut exister entre le méfait et la punition qui s'en suit. Enfin, pour *méfait*, le recours à la morphologie est plus utile : les élèves rapprochent ici *méfait* et *bienfait* pour expliquer que les unités sont antonymes, ou bien ils décomposent *méfait* : « pour moi méfait veut dire mauvaise chose, car Mé- = mauvaise et -fait = chose » et ils croisent aussi les stratégies en utilisant également le verbe *commettre* présent dans la phrase comme cotexte de *méfait*. Dans ce cas, comme précédemment pour l'utilisation conjointe de la relation sémantique et de la dimension syntagmatique à propos de *repentir*, les élèves combinent ici le recours à la morphologie et le recours au cotexte pour calculer le sens de l'unité lexicale.

Ainsi, l'analyse des données recueillies au terme d'une année montre de quelle façon le sens peut se construire dans un aller-retour dynamique entre contexte et cotexte. C'est l'utilisation de l'influence réciproque des éléments du cotexte et du contexte, et, plus sporadiquement, de la morphologie qui semble mener les élèves vers une bonne appréhension du sens de l'unité ciblée. Par rapport aux analyses effectuées en début de dispositif concernant les sources utilisées pour proposer un sens aux unités lexicales en 6^e (3^e PARTIE, Chapitre 1. point 2. Typologie des réponses produites par les élèves), les résultats montrent ici un recours prédominant au cotexte dans les deux classes. La typologie établie dans notre chapitre 1 faisait ressortir l'utilisation des textes et des connaissances personnelles des élèves, comme sources utilisées. Les sources mobilisées en 5^e s'appuient davantage sur le système lexical⁵⁶. Le recours au cotexte, et pas seulement aux connaissances littéraires par exemple, peut notamment être imputé ici au fait que les extraits du *Roman du Renart* n'ont pas encore été lus en classe de 5^e, les élèves n'ont donc pas pu s'appuyer sur la connaissance du récit ou sur le fait qu'ils y auraient déjà rencontré les UL. Il semble qu'ils réinvestissent leurs connaissances du système lexical en utilisant le cotexte comme une nouvelle stratégie de calcul du sens, conjointement au contexte textuel, autre stratégie productive, par exemple pour *repentir* quand les élèves mentionnent le fait que Renart se retrouve devant Noble et qu'il veut sauver sa vie, car « il souhaite s'en tirer [...] ».

3. Utilisation du cotexte au terme d'un an : un écart non significatif entre les deux classes

3.1. Analyse statistique de l'écart entre les deux classes en 5^e

L'écart constaté à l'aide des figures et analyses ci-dessus nous indique ainsi que les élèves de la classe A utilisent à plus de 70% le cotexte pour proposer un sens aux UL cibles, alors que les élèves de la classe B l'utilisent à 45% ou 55% selon les unités lexicales. Le test statistique pratiqué sur les données recueillies pour ces trois

⁵⁶ Quelques élèves assez peu nombreux ont également utilisé leurs connaissances personnelles en justifiant leur interprétation sémantique comme suit : « je le savais », « je le connaissais déjà »..., mais ils n'ont pas donné alors d'indices nous permettant de savoir d'où provenait cette connaissance (textes littéraires lus en classe, lus à la maison...).

dernières unités lexicales soumises aux élèves en 5^e révèle que le khi deux calculé reste cependant inférieur à la valeur critique (et $p = 0,93$), pour un seuil à 5% (voir [Annexe 16](#)). Cette différence entre les réponses des deux groupes ne s'avère donc pas significative, bien que les élèves de la classe A semblent avoir développé leur capacité à utiliser le cotexte après plusieurs mois. Cette analyse confirme les analyses effectuées sur les données recueillies en 6^e qui montraient que, même si la différence apparaissait plus nettement vers la fin de dispositif, elle n'était pas pour autant significative. Les élèves de la classe B progressant également dans l'utilisation judicieuse du cotexte, la différence entre les deux classes ne peut donc devenir décisive.

Ces résultats tendent à montrer d'une part que la capacité à recourir au cotexte, conjointement à l'utilisation d'autres stratégies, demande une longue maturation quand elle n'est pas intuitive (classe A), et d'autre part que la systématisation de la structure du cotexte n'est pas indispensable à la maîtrise de cette stratégie (classe B). L'évaluation continue de l'écart sur une plus longue période (de la 6^e à la 5^e) permet d'ailleurs de confirmer cette interprétation des résultats.

3.2. Analyse continue de l'évolution de l'écart de la 6^e à la 5^e

Afin d'évaluer de façon continue la capacité des élèves à recourir au cotexte, nous focalisons ici l'analyse sur les utilisations du cotexte proposées par les élèves tout au long du dispositif. Nous avons pour cela effectué un décompte des élèves en fonction des éléments cotextuels utilisés pour interpréter le sens des unités lexicales (voir tableau en [Annexe 17](#)).

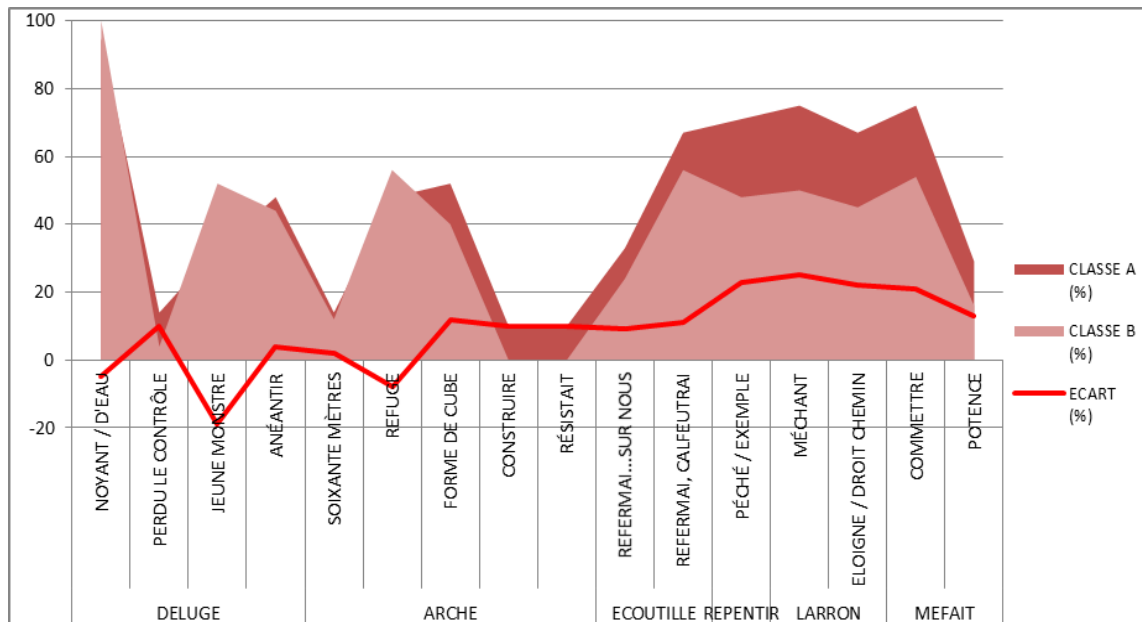


Figure 19 Sur une année, proportions d'élèves selon les éléments cotextuels utilisés (N = 46 en 6^e ; N = 41 en 5^e)

Le diagramme issu du décompte opéré sur l'ensemble du protocole montre qu'en début de dispositif, l'écart est parfois négatif entre la classe A et la classe B dans laquelle les élèves recourent déjà en partie intuitivement au cotexte (voir aussi [Figure 15](#) Proportion d'élèves utilisant la structuration cotextuelle à l'écrit (N = 46), par exemple). En 6^e (pour *déluge*, *arche* et *écoutille*), il y a peu de différence entre les deux classes dans le recours aux éléments cotextuels à l'écrit.

Cependant, au terme d'un an, la [Figure 17](#) Nature des justifications proposées en 5e pour *larron* (en % d'élèves, N = 41) montre que l'écart s'accroît entre les classes A et B. Par ailleurs, les élèves de la classe A fournissent davantage de réponses jugées acceptables que les autres élèves : ils obtiennent majoritairement le code 3 à l'analyse de leurs réponses (voir [point 4](#), ci-dessous). Nous remarquons également que les élèves recourent davantage aux différents éléments structurant le cotexte des unités *repentir*, *larron* et *méfait*. L'accroissement de l'écart entre les deux classes s'opère aussi suivant deux paliers. Un premier palier est franchi au bout de quatre semaines en fin de 6^e avec le recours au cotexte verbal pour l'étude de l'unité *arche*, et avec l'étude d'une unité encore inconnue : *écoutille*. Un deuxième palier est atteint au terme d'un an en 5^e avec le recours au cotexte pour interpréter de nouvelles unités lexicales. Ainsi, après un temps d'imprégnation de la stratégie enseignée, les élèves de la classe A semblent pouvoir s'en saisir à bon escient pour interpréter une unité lexicale encore peu connue.

Par ailleurs, la différence entre les deux classes est indépendante du type d'élément mobilisé (cotexte nominal ou adjectival, ou cotexte verbal). Alors que le recours au cotexte verbal était moins fréquent en 6^e, au terme d'une année les élèves utilisent ce cotexte à plus de 75% comme le montre l'utilisation massive de *commettre* pour interpréter *méfait*.

De la 6^e à la 5^e, l'écart tend globalement à s'accroître, quel que soit le type d'élément utilisé. La capacité à recourir au cotexte semble donc assimilée par les élèves de la classe A, sans distinction quant aux éléments sollicités. La structuration cotextuelle pourrait ici avoir permis une systématisation et une appropriation globale de la stratégie consistant à utiliser le cotexte pour interpréter et préciser le sens d'une unité lexicale, sans restriction quant aux éléments mobilisés. L'appropriation de la procédure de résolution de problème a été efficace en classe A, du fait de la structuration du cotexte et de sa systématisation par un enseignement explicite et organisé. Les élèves de la classe A semblent mobiliser une nouvelle stratégie, ce qui participe de la construction de leur compétence lexicale.

La réutilisation plus assurée d'une nouvelle stratégie de calcul du sens nécessite donc une longue maturation quand elle n'est pas intuitive, puisque nous remarquons que ce n'est qu'au bout d'une année (à partir notamment de *repentir*) que la différence s'accroît entre les deux classes. Afin d'affiner ces résultats, nous avons alors pratiqué sur les données un test statistique nous permettant une prise de décision quant à la significativité de l'écart global de la 6^e à la 5^e entre les deux classes.

Bien que l'écart entre les deux classes se soit accru, le diagramme montre que les élèves de la classe B progressent aussi dans le recours au cotexte au terme d'un an, comme nous l'avons noté précédemment (voir [Chapitre 5, point 2.](#)). Ils semblent s'être eux aussi appropriés cette stratégie expliquée par l'enseignante (voir [Chapitre 3, point 1.1.](#)), même si la structure du cotexte n'a pas fait l'objet d'une fiche-outil dans cette classe B. Le dispositif consistant à mentionner le rôle du cotexte, sans pour autant en expliciter la structure dans les fiches-outils, semble donc avoir profité, même dans une moindre mesure, aux élèves de la classe B. Ce constat est confirmé par les tests statistiques (voir [Annexe 18](#)) qui ne peuvent nous permettre d'affirmer qu'il existe une dépendance entre l'enseignement explicite de la structure du cotexte via les fiches-outils et le recours au cotexte pour préciser le sens d'une unité lexicale (et $p = 0,55$). Il n'est donc pas possible de rejeter l'hypothèse selon laquelle les deux

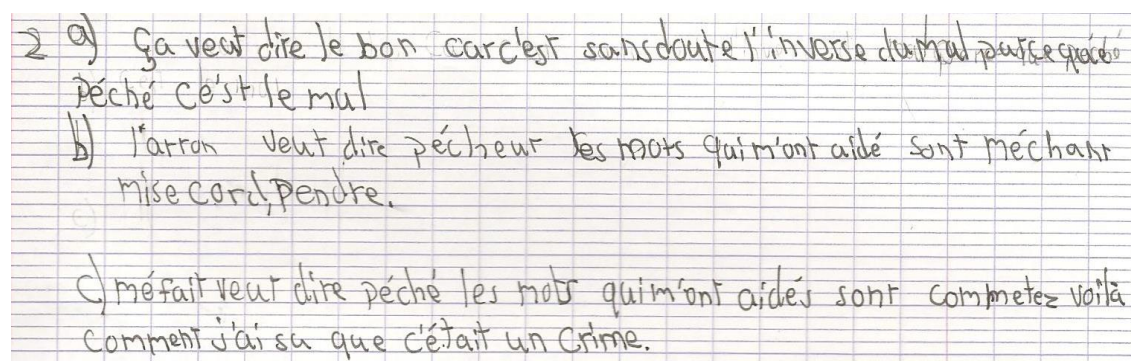
critères (enseignement explicite du cotexte / réponses basées sur le cotexte) sont indépendants l'un de l'autre, même si les élèves de la classe A ont largement développé cette stratégie qu'ils n'avaient pas tendance à utiliser intuitivement (voir notamment [Chapitre 5, point 2.](#)).

L'analyse des copies des élèves peut alors nous permettre de préciser ces résultats et de comprendre comment le travail sur la structure du cotexte a pu aider les élèves de la classe A quand ils l'ont utilisé.

3.3. Classe A : exemples d'utilisation du cotexte comme outil de calcul du sens

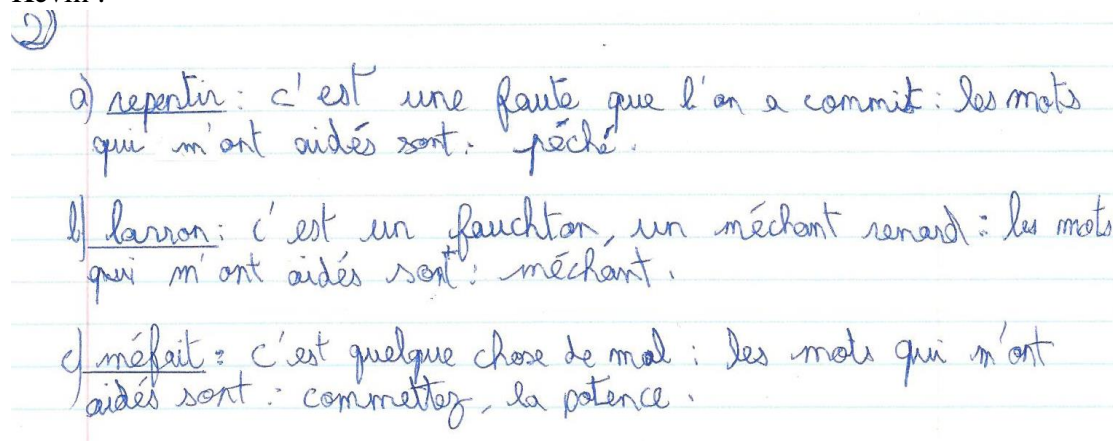
Les copies des élèves qui étaient en 6^e A sont assez révélatrices des effets de l'enseignement explicite de la structuration du cotexte comme outil de calcul du sens. Nous retrouvons ici, à titre d'exemple, Kellian, Kevin et Magalie, élèves issus de 6^e A, dont nous avons analysé les réponses plus haut (voir [Chapitre 4, point 2.2.](#)) :

Kellian :



2 a) Ça veut dire le bon car c'est sans doute l'inverse du mal parce que péché c'est le mal
b) l'arron veut dire pécheur les mots qui m'ont aidé sont méchant mise cord, pendre.
c) méfait veut dire péché les mots qui m'ont aidés sont commettez voilà comment j'ai su que c'était un crime.

Kevin :



a) repentir : c'est une faute que l'on a commise : les mots qui m'ont aidés sont : péché.
b) l'arron : c'est un fauchon, un méchant renard : les mots qui m'ont aidés sont : méchant.
c) méfait : c'est quelque chose de mal : les mots qui m'ont aidés sont : commettez, la potence.

Magalie :

2. a) Selon moi, *repentir* donner une deuxième chance.

Les mots qui m'ont aidé sont : « l'exemple de repentir », « je partirai pour Terre - saintes ».

b. Selon moi, « *larron* » veut dire être rusé.
Les mots qui m'ont aidé sont : « méchant ».

c. Selon moi, « *méfait* » veut dire faire une erreur.

Les mots qui m'ont aidé sont : « si vous commettez le moindre méfait ».

Pour ce qui est de Kellian et Kevin, les réponses révèlent la maîtrise d'une capacité à utiliser le cotexte pour calculer le sens d'unités peu ou non connues. Les unités du cotexte utilisées, *péché*, *méchant*, *commettez* et *potence* sont des éléments intraphrastiques. Ainsi, Kellian, en s'appuyant sur la relation sémantique d'antonymie, convoque le cotexte de *repentir*, via l'unité lexicale *péché* (« l'INVERSE du mal parce péché c'est le mal »). De même, pour *larron*, le cotexte est également convoqué, en plus de l'unité *miséricorde*, qui se situe dans la phrase suivante. En utilisant le cotexte au terme d'un an, ces élèves montrent ainsi qu'ils se sont approprié une nouvelle stratégie pour préciser le sens d'unités lexicales nouvelles ; ils combinent aussi le recours au cotexte à leurs connaissances sémantiques du système lexical. L'étude intégrative des dimensions syntagmatiques et sémantiques du lexique en 6^e peut avoir favorisé ici leur mobilisation conjointe pour interpréter le sens d'une nouvelle unité lexicale.

Quant à Magalie, elle a mieux sélectionné qu'en 6^e les éléments du cotexte pertinents pour le calcul du sens. En 5^e, la sélection du cotexte ne l'entraîne pas sur de fausses pistes, elle semble avoir mûri le travail de recours à la structure cotextuelle. Ainsi, l'utilisation des unités *exemple*, *méchant*, *commettez* et *moindre*, lui permet de proposer un sens acceptable pour *repentir*, *larron* et *méfait*. Le recours au cotexte semble lui permettre de se risquer davantage à utiliser les éléments internes à la phrase pour proposer un sens. Pour *repentir* par exemple, nous avons accepté et codé 2 le type de réponse proposé par Magalie, dans la mesure où l'idée du changement d'attitude du personnage est bien prise en compte, même si *donner*, dans l'expression

« donner une deuxième chance », devrait ici plutôt être remplacé par *demander*. Par ailleurs, pour ces trois élèves, une unité comme le verbe *commettre* étudié en 6^e A avec *péché*, est utilisée de façon pertinente et récurrente pour tenter d'expliquer le sens de *méfait*. Cette utilisation du verbe *commette* semble ici confirmer que l'étude de l'unité lexicale *péché* et de son cotexte a permis, outre le développement de la capacité à utiliser le cotexte, l'enrichissement du lexique disponible. *Commettre* peut ainsi être utilisé pour comprendre que *méfait* est un mot qui se rapproche d'*erreur*, ou *faute*, comme c'était le cas pour *péché*. Cependant, si nous croisons l'analyse de ces copies avec les données présentées par la figure 11, nous remarquons que les élèves de la classe B recourent également au verbe *commettre* mentionné en 6^e. Il nous semble donc que l'enseignement du rôle du cotexte (structuré et systématisé à l'écrit en A ou mentionné à l'oral en B) a pu permettre ici aux élèves d'aller chercher au sein de la phrase, et pas seulement dans le contexte textuel, pour déterminer le sens d'une unité. Cette capacité participe de la construction de la compétence lexicale, car c'est notamment dans une relation dynamique entre les types de contextes et l'unité lexicale que se construit le sens. L'évaluation de l'écart entre les classes A et B confondues et les autres élèves de 5^e permet d'ailleurs de confirmer cette interprétation des résultats.

4. Situation des élèves issus du protocole de 6^e dans un ensemble d'élèves de 5^e

4.1. Analyse des réponses des élèves au terme d'un an

4.1.1. Où se situent les élèves des classes A et B parmi un ensemble d'autres élèves ?

Comme nous l'avons expliqué au début du chapitre 6, pour rassembler les résultats de l'ensemble des classes, les réponses des 117 élèves ont toutes été codées⁵⁷. Quatre élèves fournissent des réponses illisibles. Il reste donc 113 élèves, dont 41 qui ont

⁵⁷ Nous avons codé les copies des classes de 5^e sans savoir si les élèves avaient ou non participé au protocole en 6^e. Ce n'est qu'une fois les copies ainsi codées que nous les avons triées en fonction des classes auxquelles les élèves avaient appartenu l'année précédente.

participé au protocole en 6^e (20 en classe A et 21 en classe B) et 72 qui n'y ont pas participé. Nous avons classé l'ensemble des élèves suivant le codage, afin de situer dans l'ensemble les élèves qui ont participé au dispositif mis en place en 6^e. Nous présentons en annexe l'ensemble du tableau ([Annexe 19](#)). Une remarque générale s'impose au vu du tableau : nous constatons en effet que les élèves qui viennent des 6^{es} A et B sont largement rassemblés dans la première moitié. Ce constat est important pour notre étude, car nous constatons ainsi que les élèves ayant participé au dispositif en 6^e font presque tous partie de ceux qui parviennent à résoudre le mieux les problèmes de calcul du sens.

Nous proposons ci-dessous une analyse comparative issue de l'étude du tableau récapitulatif des résultats de l'ensemble des élèves de 5^e qui ont effectué le test écrit. Pour cette analyse comparative, nous exprimons les résultats en pourcentage de chaque catégorie d'élèves, ainsi le chiffre de 50% dans la première colonne signifie que 50% des élèves qui ont obtenu le codage de 3 quant aux questions sur le lexique sont issus de la classe A.

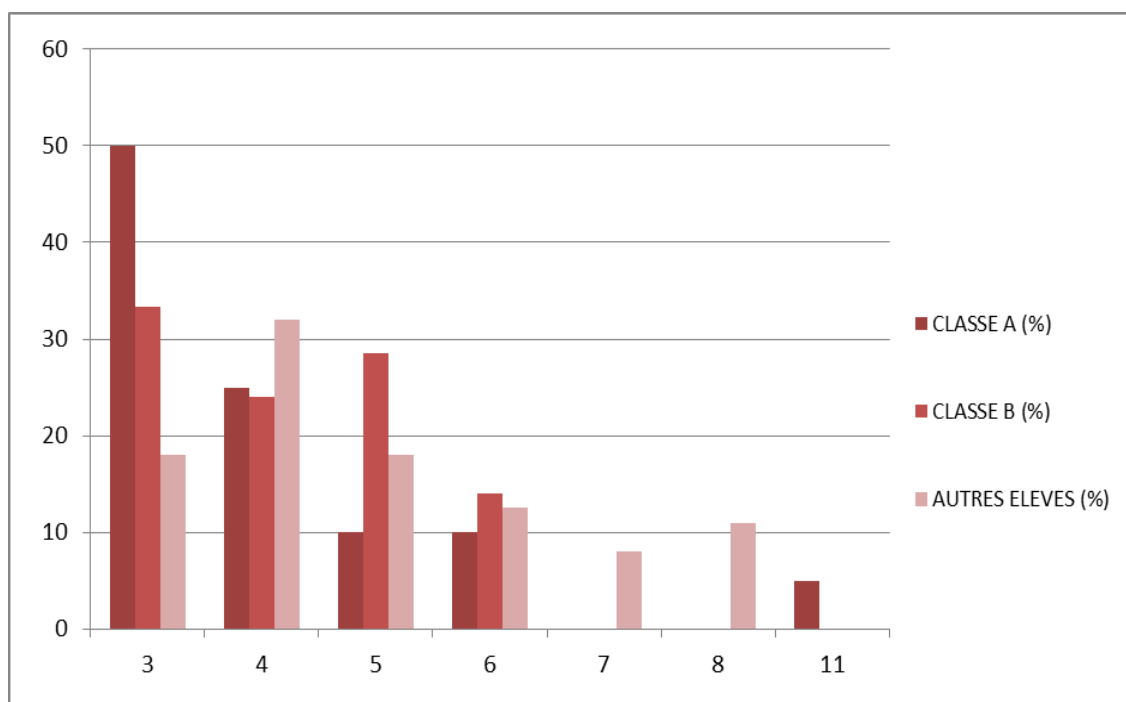


Figure 20 En 5^e, résultats aux questions sur le lexique (en % d'élèves, N = 113)

En premier lieu, ce diagramme nous permet de noter que les élèves des classes A et B représentent un peu plus de 80% de ceux qui ont obtenu le meilleur score et leur nombre chute logiquement au fur et à mesure que les scores deviennent moins

favorables. Le score de 3 correspond en effet aux élèves qui ont proposé des réponses tout à fait pertinentes (le chiffre 1 est alors attribué aux 3 questions portant sur *repentir*, *larron* et *méfait*). Le score de 4 représente des élèves qui ont obtenu les codages 1 et 2 à leurs réponses considérées comme tout à fait cohérentes ou acceptables. Seulement un élève parmi ceux qui ont obtenu ce score de 4 s'est vu attribuer un 3 (réponse jugée non pertinente). Il nous semble donc, en croisant ces données, que les élèves ayant participé au protocole en 6^e sont mieux armés pour interpréter de manière cohérente le sens d'une nouvelle unité lexicale.

En second lieu, nous remarquons également que plusieurs élèves qui n'avaient pas participé au protocole en 6^e réussissent assez bien l'exercice écrit qui leur est proposé, puisqu'un tiers d'entre eux (23 élèves sur 72) se situent parmi ceux qui ont obtenu le codage 4 (dont un seul élève qui a proposé une réponse erronée). Il nous semble que la consigne leur a permis de bien utiliser le contexte et le cotexte pour préciser le sens des unités lexicales à l'étude. Ainsi 33 élèves (soit presque le tiers du total des élèves) fournissent des réponses considérées comme tout à fait recevables (pour un total codé 4). Les connaissances lexicales interfèrent ici : plusieurs élèves ont noté sur leur feuille qu'ils connaissaient déjà tel ou tel mot. Enfin, pour une élève en grande difficulté, le travail effectué dans la classe A n'a pas été productif. En effet, l'élève référencée 5^e 6A-13 dans le tableau récapitulatif des résultats est la dernière : elle est la seule élève de 6^e A à n'avoir vraiment pas pu résoudre les problèmes de calcul du sens. Cette élève présente également des difficultés dans d'autres domaines, notamment en compréhension et cela ressort à l'analyse de sa copie, comme nous le verrons plus loin.

En analysant plus précisément ces données, nous notons que les élèves de la classe A se situent pour la plupart dans le premier tiers de l'ensemble des élèves. Ainsi, 15 élèves sur 20, soit 75% des élèves de cette classe A, se situent dans les 38 premières lignes du tableau récapitulatif des résultats de l'ensemble des élèves. Le diagramme ci-dessous représente la composition de ce premier tiers :

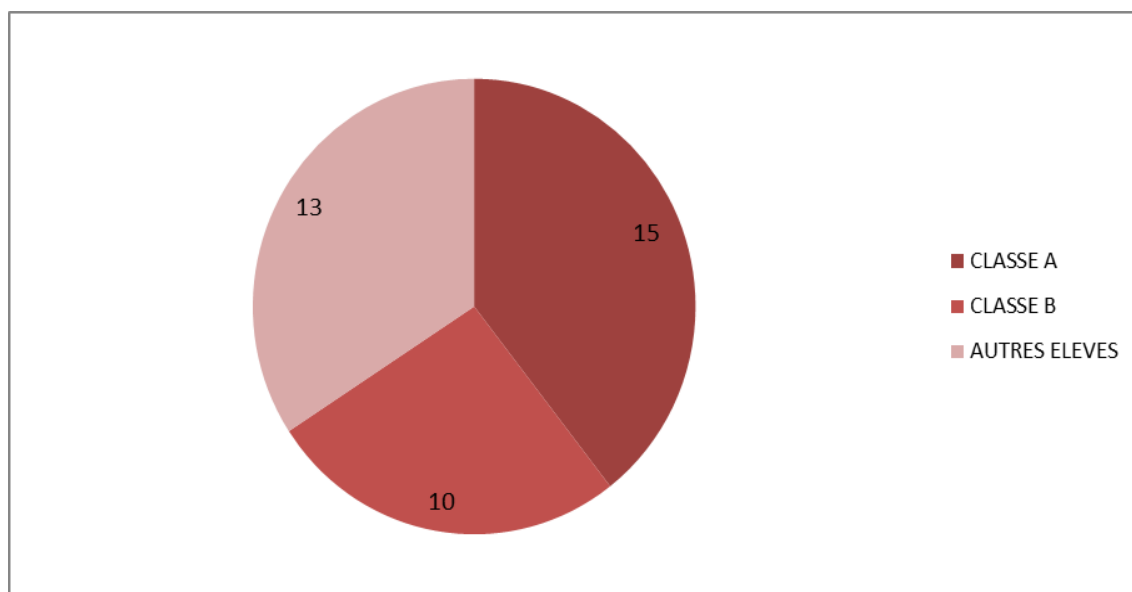


Figure 21 Au terme d'un an : composition du 1^{er} tiers des élèves de 5^e (en nombre d'élèves, N = 38)

Les élèves ayant participé au dispositif sont plus nombreux que les autres dans ce premier tiers : ils représentent 25 élèves sur 38. Ceux de la classe A, qui ne constituent que 17% de l'ensemble des sujets (20 élèves), sont ici les plus représentés dans ce premier tiers de l'ensemble des élèves de 5^e. Ces résultats suggèrent que le travail de structuration du cotexte des unités lexicales a donné aux élèves des stratégies pour résoudre des problèmes de calcul du sens et a contribué par là au développement de leur compétence lexicale. Une analyse comparative des réponses fournies par chaque groupe d'élèves (issus de classe A, issus de classe B, autres élèves de 5^e) devrait permettre de vérifier cette tendance.

4.1.2. Analyse comparative des performances de l'ensemble des élèves

Afin de mieux comparer les performances obtenues par les élèves ayant participé au protocole en 6^e et les autres élèves, nous avons analysé la composition des résultats entre les élèves issus de la classe A, ceux qui sont issus de la classe B et les autres élèves. Nous présentons ci-dessous les trois diagrammes issus de cette analyse :

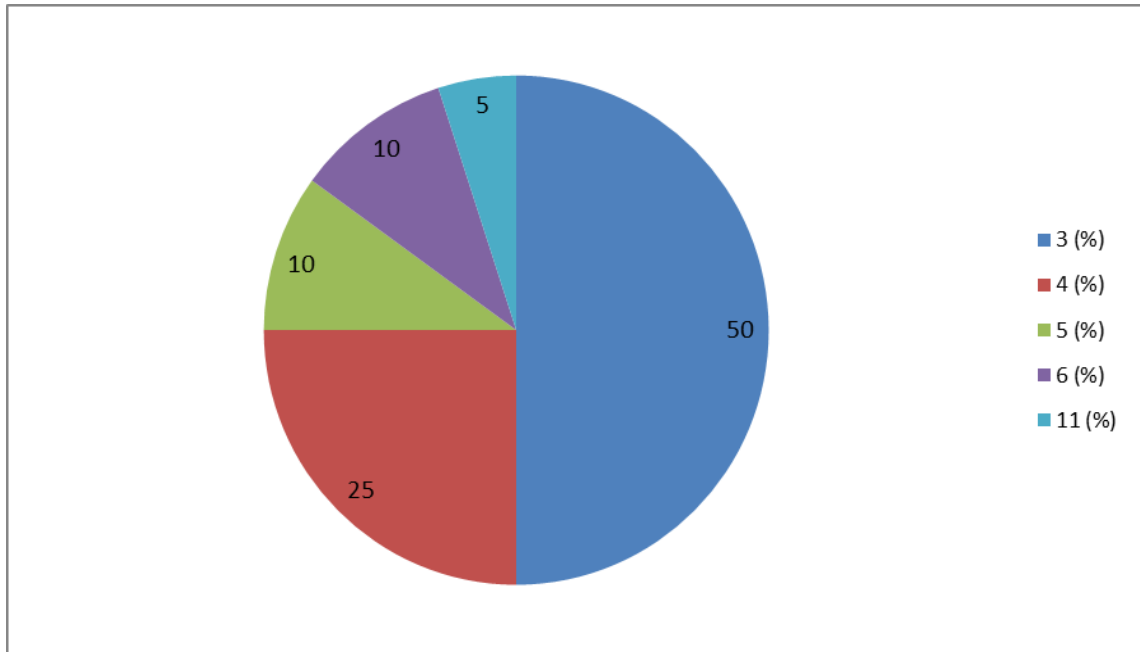


Figure 22 En 5^e : résultats aux questions sur le lexique de la classe A (en % d'élèves, N = 20)

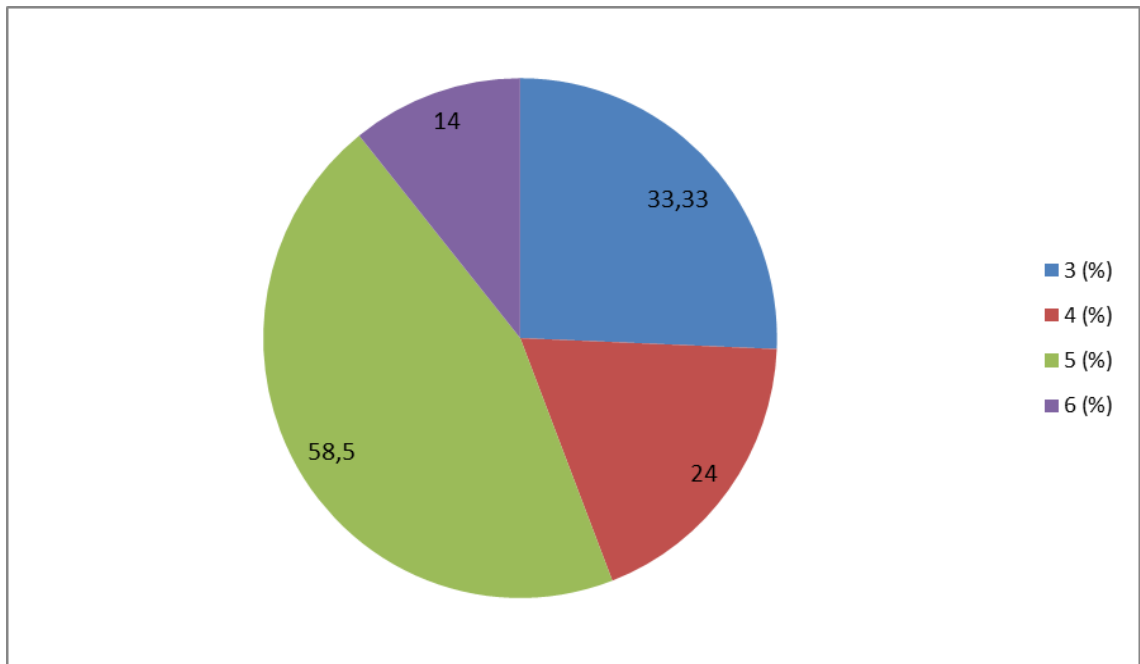


Figure 23 En 5^e : résultats aux questions sur le lexique de la classe B (en % d'élèves, N = 21)

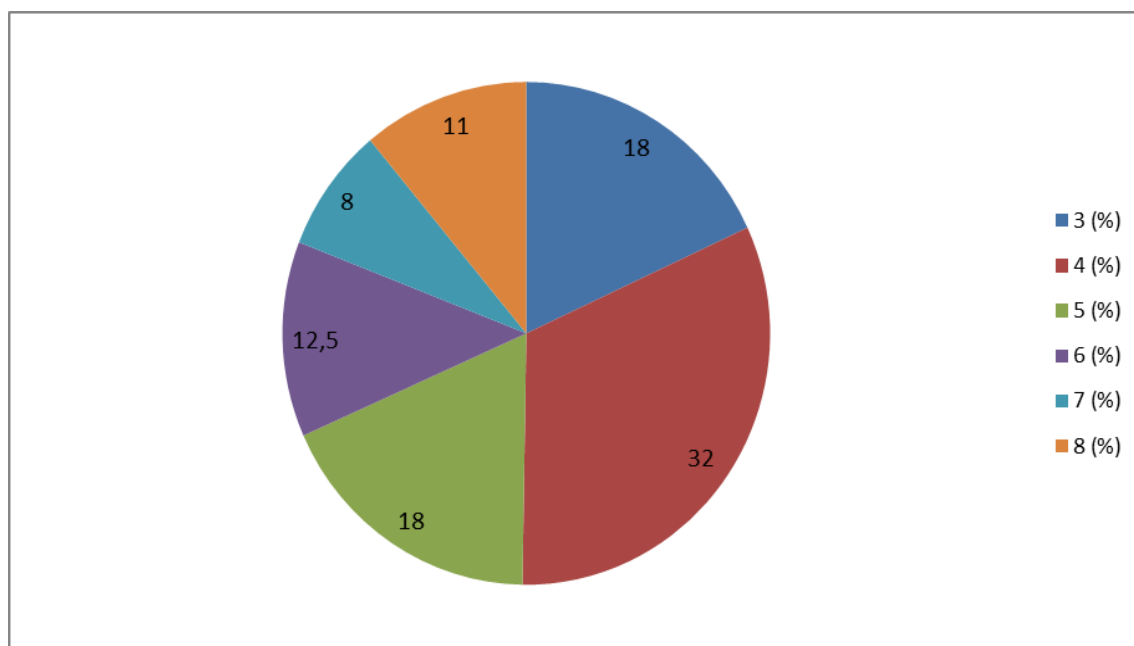


Figure 24 Résultats aux questions sur le lexique des autres élèves de 5^e (en % d'élèves, N= 75)

Le diagramme de la classe A montre que les trois quarts des élèves se situent dans les deux premières rubriques (rappelons que les codages 3 et 4 correspondent aux élèves qui n'ont jamais proposé de réponses considérées comme erronées). Considérant le total de 11, il s'agit ici de la seule élève qui éprouve encore de grandes difficultés et que nous avons mentionnée plus haut, seule sur vingt élèves, elle en représente cependant 5%. Pour cette élève-là, le travail sur la structuration du cotexte n'a semble-t-il pas été efficace. La grande majorité des élèves de la classe A a donc proposé des réponses acceptables dans leur interprétation des unités *repentir*, *larron* et *méfait*.

Les résultats des élèves de la classe B, en revanche, se différencient moins des résultats des autres élèves. En effet, dans le deuxième diagramme relatif à la classe B, les élèves ayant un total de 3 et 4 sont même moins importants que dans le troisième diagramme. En revanche, la catégorie codée 5 y est fortement représentée à plus de 58% ; or cette catégorie est principalement composée d'élèves ayant obtenu des réponses codées 1 et 2, c'est-à-dire des réponses considérées comme acceptables. Un seul élève, parmi les six de la classe B composant cette rubrique, a obtenu ici un codage 3 (sens considéré comme non pertinent). Si l'on prend en compte les élèves ayant obtenu un total de 5, la classe B présente donc également de bons résultats, puisque les élèves obtenant entre 3 et 5 constituent plus des trois quarts de la classe.

Pour les autres élèves de 5^e (troisième diagramme, [Figure 24 Résultats aux questions](#)

sur le lexique des autres élèves de 5e (en % d'élèves, N= 75)), parmi ceux qui ont obtenu un total de 5, ils sont 5 sur 14 à avoir proposé une réponse considérée comme erronée. Jusqu'au score de 5, les élèves des classes A et B proposent donc des réponses plus pertinentes que les autres élèves. Par ailleurs, les résultats des autres élèves dans le troisième diagramme semblent montrer (comme le suggérait l'analyse de la figure 11 au point 4.1.1.) que les connaissances antérieures ont joué un rôle important pour répondre aux questions de l'exercice proposé puisque la moitié de ces élèves ont obtenu un total de 3 ou 4. Ce résultat relatif aux élèves de 5^e n'ayant pas participé au dispositif en 6^e montre que, même sans étude du cotexte, les élèves peuvent parvenir à interpréter les unités lexicales en s'appuyant sur leurs connaissances individuelles et sur le contexte textuel, comme nous l'avons noté en début d'analyse dans nos Chapitres 1 et 2.

Que conclure finalement de ces trois diagrammes ? Globalement, les résultats des classes A et B sont plus homogènes que ceux des autres élèves : en classe A et B, les scores obtenus correspondent à plus de 85% à des réponses considérées comme cohérentes ou acceptables. La comparaison de ces trois diagrammes appuie l'hypothèse de la productivité d'un travail sur la structuration du cotexte : la classe A a bénéficié d'un outil fiable pour interpréter et spécifier le sens d'une nouvelle unité lexicale en contexte. Les résultats montrent qu'une didactique du lexique orientée vers l'enseignement du rôle du cotexte dans l'accès au sens peut permettre aux élèves de recourir efficacement à la dimension syntagmatique du lexique.

4.2. Un écart significatif entre les élèves issus des classes A et B et les autres élèves

Nous avons mentionné l'écart quant aux performances entre les élèves issus du protocole et les autres élèves. Pour vérifier si cet écart est dû au protocole mis en place en 6^e, nous avons rassemblé les résultats obtenus par les élèves issus des classes A et B pour les comparer à ceux obtenus par les autres élèves de 5^e. Les questions posées aux élèves portent sur des unités lexicales non étudiées en 6^e, le protocole mis en place en 6^e n'a donc pas pu influencer sur le réemploi en compréhension de ces trois unités. Nous comparons ainsi la capacité à préciser le sens d'unités lexicales non étudiées en classe. L'analyse statistique devrait nous permettre de savoir si le travail

effectué en classes A et B entraîne un écart significatif par rapport aux autres élèves et si les résultats obtenus par A et B sont effectivement dépendants du travail intégratif (systématisé à l'écrit ou seulement mentionné dans l'étayage) mené en 6^e sur le rôle du cotexte dans l'interprétation des unités lexicales.

Le test statistique pratiqué (voir tableaux en [Annexe 20](#)) révèle ici un khi deux calculé supérieur à la valeur critique (et $p = 0,01$). Il nous est donc possible de rejeter l'hypothèse selon laquelle il n'y aurait pas de dépendance entre les scores fournis par les élèves des classes A et B et l'enseignement du rôle du cotexte. La différence entre les scores obtenus par les élèves de A et B et les autres élèves ne semble donc pas due au hasard et elle est ici significative. Les élèves ayant participé au protocole en 6^e développent leur capacité à préciser le sens d'une unité lexicale peu connue. Ce résultat confirme les analyses antérieures : les élèves des deux classes parviennent à réinvestir une nouvelle stratégie de calcul du sens.

À l'issue du traitement des données, la structure du cotexte apparaît donc comme un outil didactique permettant de favoriser le développement d'une nouvelle stratégie qui, combinée à celles que les élèves possédaient déjà, permet d'accéder au sens de nouvelles unités lexicales. Les résultats suggèrent que la structuration du cotexte favorise le développement de la compétence lexicale des élèves, mais que, comme nous l'envisagions, c'est au sein d'un système que le cotexte doit être enseigné, via une analyse intégrative du système lexical. L'interprétation d'une unité lexicale est complexe et les élèves ne recourent pas seulement au cotexte pour désambigüiser le sens de l'unité, ils mobilisent leur mémoire sémantique pour croiser les informations qui leur sont données par les structures sémantiques, morphologiques, syntagmatiques et par le contexte textuel. Les élèves ayant bénéficié d'un enseignement mettant en valeur le rôle du cotexte développent mieux leur capacité à interpréter une unité lexicale parce qu'ils ont ainsi approfondi leur connaissance du système lexical.

Chapitre 7 Synthèse et propositions

1. Retour sur les analyses des données

L'analyse des données recueillies, tant écrites qu'orales, dans les deux classes de 6^e et en 5^e nous permet donc d'aboutir à plusieurs constats.

D'abord, nous avons analysé le sens proposé par les élèves au début des séances, pour chaque unité lexicale du corpus. L'étude des propositions des élèves nous a permis de confirmer que la construction de la compétence lexicale s'effectue en croisant les connaissances individuelles des élèves et leurs connaissances acquises en classe. Nous avons également noté que les élèves sont en mesure de construire le sens des unités lexicales à partir de scénarios intégrant les dimensions actancielle ou argumentative – telles qu'elles ont pu être théorisées par les linguistes.

Les indicateurs que nous avons utilisés pour analyser la deuxième phase de chaque séance (étude des justifications des élèves) nous ont permis de préciser la nature des éléments linguistiques sur lesquels les élèves s'appuient. Le cotexte, mais aussi la structure actancielle et le contexte des textes étudiés apparaissent alors comme des ressources souvent exploitées, suivant un processus « dynamique », par les élèves des deux classes.

Dans les troisième et quatrième phases des séances, nous avons comparé les deux classes, afin de savoir si la structuration explicite de la relation cotextuelle favorisait l'appropriation et le réemploi des unités et des stratégies. Nous avons alors constaté que les élèves de la classe A, dans laquelle a lieu la structuration explicite du cotexte, utilisent moins le cotexte que les élèves de la classe B au début du dispositif. En revanche, ils y recourent de plus en plus en fin et à mesure des séances, pour y recourir davantage que les élèves de la classe B en fin de dispositif. La structuration du cotexte semble donc avoir permis à ces élèves d'acquérir une stratégie supplémentaire pour accéder au sens des unités lexicales, stratégie que pouvaient déjà posséder intuitivement un plus grand nombre d'élèves de la classe B. L'étayage concernant le rôle du cotexte a pu suffire alors aux élèves de la classe B pour progresser dans la maîtrise de cette stratégie. Par ailleurs, les élèves de la classe A se sont saisi des combinaisons cotextuelles pour expliquer leur compréhension du texte

de l'évaluation finale en 6^e, effectuant par là un réemploi productif de sens. Pour la classe A, la structuration explicite du cotexte semble donc avoir permis une appropriation efficiente des unités lexicales étudiées.

Par ailleurs, la différence peu marquée entre les deux classes en 6^e nous permet de penser que notre démarche, s'appuyant sur une intégration des structures du lexique, est pertinente en didactique, car elle a permis à l'ensemble des élèves des deux classes de se saisir des composantes du système pour construire leur compétence lexicale. Ainsi, si les associations paradigmatiques semblent favoriser la récupération de mots en langue seconde (Matsukawa, 2013), le recours aux associations syntagmatiques en didactique semble efficient en français langue maternelle afin que les élèves s'approprient et réemploient le lexique étudié.

Enfin, au terme d'un an, les analyses des données montrent que les élèves habitués à observer le cotexte d'une unité lexicale et à étudier le jeu des relations syntagmatiques et sémantiques sont mieux outillés que d'autres pour préciser le sens d'une nouvelle unité lexicale. Un enseignement qui s'appuie sur la structuration du cotexte dote les élèves d'une stratégie efficace qui, mise en œuvre conjointement avec des stratégies mobilisant d'autres structures du système lexical, favorise le développement de la compétence lexicale.

2. L'utilisation de la structure du cotexte : un impact à deux niveaux

Au terme de notre recherche, il nous semble que la structure du cotexte influe à deux niveaux.

2.1. Du côté des élèves

Du côté des élèves, l'enseignement explicite, conjugué à un enseignement diffus, profite aux élèves les plus fragiles présents dans la classe A, tel Léo dont nous avons analysé plusieurs productions. En effet, la structuration explicite du cotexte leur a permis d'utiliser une stratégie à laquelle ils avaient peu recours. Il semble ici qu'une

démarche correctrice⁵⁸ s'appuyant sur une explicitation du rôle du cotexte et de la façon de la mobiliser aide les élèves à surmonter leurs difficultés lexicales. La structuration cotextuelle peut alors être considérée en didactique du lexique comme un outil destiné à être explicité pour les élèves qui n'y auraient pas intuitivement recours. Il apparaît ainsi que des séances spécifiquement consacrées à l'utilisation du cotexte pour comprendre un mot pourraient permettre à ces élèves d'entraîner leur capacité à utiliser la dimension syntagmatique pour développer leur compétence lexicale. L'acquisition de connaissances sur le fonctionnement du système lexical favorise ici le développement d'une nouvelle stratégie d'interprétation du sens qui permet aux élèves d'exercer un contrôle de l'inférence lexicale ; connaissances et processus métacognitifs interfèrent donc pour contribuer au développement de la compétence.

Avec les élèves qui montrent une compétence lexicale plus fragile, il serait ici possible d'envisager l'utilisation plus systématique de fiches telles celles que nous avons construites pour la présente recherche en classe A. Les autres élèves travailleraient sur des activités pouvant reprendre celles destinées à la classe B. Les élèves pourraient ainsi étudier les mêmes unités lexicales, mais de manière différenciée. Pendant que les élèves plus à l'aise travailleraient en autonomie sur leur fiche, l'enseignant pourrait s'occuper en particulier de ceux qui en ont plus besoin et les entraîner à comprendre le fonctionnement des relations au sein du lexique. Une mise en commun pourrait s'en suivre afin d'effectuer une synthèse sur les différents sens des unités lexicales et les moyens de les interpréter. Durant cette phase, l'étayage permettrait de valoriser de manière intégrative, pour tous les élèves, le rôle du cotexte dans le calcul du sens. De la sorte, le recours à la structure explicite du cotexte devient un outil de différenciation qui peut être mis en place sans trop de contraintes supplémentaires pour l'enseignant.

2.2. Du côté de l'enseignant

Du côté de l'enseignant, il nous semble que c'est parce que le professeur s'est

⁵⁸ Une démarche correctrice met l'accent sur les difficultés des élèves pour y remédier. Elle permet à l'apprenant de cibler les points sur lesquels sa compétence est fragile pour progresser et surmonter ses difficultés. En pédagogie, la démarche correctrice s'oppose à la démarche compensatoire qui, comme son nom l'indique, propose plutôt à l'élève d'éviter la difficulté en s'appuyant sur ses points forts.

approprié lui-même la structure du cotexte qu'il a pu mettre en œuvre un étayage favorisant le développement de la compétence lexicale de tous les élèves. Ce constat est permis par la comparaison des données recueillies en 6^e avec celles recueillies en 5^e. En effet, comme nous l'avons noté, tous les élèves progressent en 6^e dans l'utilisation du cotexte pour interpréter une unité lexicale. Nous avons attribué à l'étayage cette progression. Or, les résultats en 5^e confirment cette interprétation puisque l'écart entre les élèves des deux classes A et B et les autres élèves de 5^e devient significatif. Nous ne pouvons pas attribuer cet écart au fait que les élèves présents au protocole en 6^e connaîtraient les unités lexicales qui leur sont soumises, puisque la mise en œuvre en 5^e ne porte pas sur des unités étudiées en 6^e. Par ailleurs, il n'est pas possible non plus d'attribuer la « non-réussite » des élèves de 5^e à une pratique enseignante spécifique, puisque nous avons dû faire appel à quatre classes ayant des professeurs différents pour cette partie de notre protocole. La seule conclusion envisageable pour expliquer l'écart entre les participants au protocole en 6^e et les autres élèves est donc le rôle joué par l'enseignement dans l'utilisation du cotexte pour interpréter le sens d'une unité lexicale. La structuration du cotexte a ainsi permis à l'enseignant de procéder à un étayage axé, entre autres, sur le rôle joué par le cotexte dans l'accès au sens. C'est pourquoi nous pouvons avancer que la structuration cotextuelle peut être un outil de formation pour l'enseignant : elle lui permet de guider ses élèves vers la connaissance du fonctionnement des relations lexicales, notamment syntagmatiques, et vers l'appropriation d'une nouvelle stratégie.

Concrètement, ces conclusions pourraient mener vers la mise en œuvre de séances de cours spécifiquement consacrées à la connaissance et la compréhension du système lexical, portant notamment sur les interactions entre ses structures sémantiques, morphologiques et syntagmatiques en formation initiale et continue des enseignants. En effet, puisque nous avons admis que le lexique doit faire l'objet d'un enseignement explicite dans des séances qui lui sont consacrées au primaire et au secondaire, il nous semble que de telles séances sont également productives en formation universitaire. Les programmes d'études universitaires en formation d'enseignant intègrent d'ailleurs fréquemment l'étude du lexique dans les cours consacrés à la lecture et à l'écriture tout en mettant en œuvre des cours uniquement consacrés au fonctionnement du système lexical et à son enseignement. Il nous semble que, dans le cadre de ces cours, le recours possible à la dimension syntagmatique du lexique serait à enseigner comme

un moyen de différenciation, comme nous l'avons noté ci-dessus. D'après notre expérience, les étudiants sont sensibilisés aux dimensions sémantiques et morphologiques du lexique, mais fort peu à la dimension syntagmatique. Lors de séances de cours consacrées au lexique et à son enseignement-apprentissage, il serait possible de montrer le rôle prépondérant joué par le cotexte et par sa structuration dans le calcul du sens. Le cotexte pourrait alors être défini, puis grammaticalement structuré à partir de l'analyse sémantique d'unités lexicales préalablement sélectionnées en fonction des critères de fréquence (dans le langage courant et dans les textes au programme) et de la familiarité.

Afin de permettre aux étudiants de comprendre le rôle de la structuration cotextuelle dans le développement de la compétence lexicale, il est ainsi envisageable de l'intégrer à des séances de cours universitaire. Nous avons vu que l'étude du cotexte telle que nous la proposons s'insère dans une séquence d'étude de textes littéraires. Nous envisageons donc d'introduire, par exemple, dans un cours de didactique de la lecture des séances consacrées au lexique. Durant ces séances, les étudiants seraient d'abord amenés à sélectionner un corpus d'unités lexicales liées aux textes à étudier, à analyser le champ sémantique de ces unités et à structurer les variations de sens en fonction des éléments grammaticaux constitutifs du cotexte. Enfin il serait possible de montrer comment cette structuration cotextuelle utilisée dans la phase de préparation à la situation d'apprentissage permet de construire des séances consacrées aux unités lexicales. Le cotexte serait ensuite utilisé pour mettre en œuvre une approche favorisant la mise en relation les structures du système. L'objectif serait, in fine, d'aider les élèves à s'approprier des stratégies permettant de favoriser le développement de leur compétence dans le cadre d'une séquence de littérature. Deux séances sont envisageables en formation :

- une première séance
 - ✓ présente ou rappelle le contexte pédagogique d'une démarche inductive,
 - ✓ montre l'intérêt d'intégrer les structures du lexique dans l'enseignement,
 - ✓ explicite la structure grammaticale du cotexte,
 - ✓ traite du choix des unités lexicales,
- une deuxième séance
 - ✓ traite de l'étude du champ sémantique d'unités sélectionnées et de la structuration de leur cotexte afin d'aboutir à une connaissance approfondie

de ces unités,

- ✓ entraîne finalement les étudiants à construire une mise en œuvre pour la classe.

Pour enrôler les étudiants dans la tâche, l'enseignant formateur peut ici leur présenter une situation-problème à partir d'une fiche-lexique consacrée à l'unité lexicale *lexique* dont nous fournissons un exemple en annexe (Annexe 21) puisque c'est ce dont il sera question dans les deux séances. Cette première phase permet de mettre en valeur les relations entre les composantes du système lexical, elle montre également le rôle que peuvent jouer les connaissances antérieures dans le calcul du sens, elle favorise enfin la mise en œuvre d'une démarche de type inductif en formation. Une deuxième phase permet alors d'aborder les aspects sémantiques, syntagmatiques et morphologiques du lexique⁵⁹. L'objectif est ici d'assurer une bonne connaissance du système, et de montrer les interactions entre les structures. C'est aussi durant cette phase que la structure grammaticale du cotexte et son rôle dans le développement de nouvelles stratégies sont expliqués aux étudiants. Les différents points de la fiche *lexique* peuvent alors être utilisés à titre d'exemple. D'autres unités lexicales peuvent également être utilisées, telles des unités éventuellement déjà rencontrées dans des textes étudiés durant les cours précédents. La troisième phase de cette première séance est ensuite relative au choix des unités que les étudiants auront eux-mêmes à analyser. Les aspects afférents à la fréquence et au rôle des unités dans la compréhension en lecture sont dans un premier temps ici exposés. Puis, les étudiants sélectionnent, dans un texte littéraire à partir duquel ils construisent une séquence de lecture pour la classe, les unités lexicales qu'ils vont travailler. Ce choix est validé par l'enseignant formateur qui peut alors s'appuyer sur la fréquence des unités dans les textes à lire (2^e PARTIE, chapitre 1, point 1.). Par ailleurs, la validation du choix des unités lexicales dépend également du rôle qu'elles peuvent jouer dans la compréhension du texte duquel elles sont extraites, voire dans les gloses explicatives (par exemple, dans notre corpus, *châtiment* n'apparaît pas dans les textes étudiés, mais il en soutient la compréhension et peut entrer dans le cotexte de *péché*).

Durant la deuxième séance de cours, l'objectif de la première phase est de permettre aux étudiants de développer une connaissance approfondie des unités lexicales qu'ils

⁵⁹ Selon l'organisation des parcours de formation, cette phase peut être fort développée et traiter de façon approfondie la construction du système lexical, ou bien aborder ces points plus rapidement si l'étude en est prévue durant un autre module de cours.

ont sélectionnées. Ils doivent alors analyser le champ sémantique de ces unités en utilisant éventuellement plusieurs dictionnaires et structurer grammaticalement le cotexte pour faire ressortir les variations de sens. Durant la deuxième phase de la séance, les étudiants doivent construire pour la classe une séance d'étude des unités sélectionnées en suivant une démarche de type inductif et en s'appuyant sur le rôle de la structure du cotexte dans leur dispositif. L'enseignant formateur met ensuite en œuvre un retour sur les propositions des étudiants et une synthèse sur la démarche adoptée et ses effets.

En procédant de la sorte, les étudiants renforcent leur propre compétence lexicale, ainsi que leur capacité à recourir à leurs connaissances pour construire les séances de classe. La structure du cotexte ainsi travaillée leur permet en effet de procéder à une analyse lexicale fine des unités à étudier, tout en leur fournissant des points d'appui simples pour favoriser la découverte et l'explicitation en classe de nouvelles stratégies de calcul du sens. Ce type de démarche permet de mettre en place une didactique du lexique intégrant les structures du système lexical. Il favorise en outre l'exercice d'un enseignement systématique du lexique tout en permettant aussi l'imprégnation dans les situations de lecture.

Ainsi, comme cela s'est largement développé en didactique de la lecture concernant la compréhension (par exemple : Giasson, 1990, 2004, 2011 et Goigoux, Cèbe, Thomazet, 2003) il serait possible pour le lexique aussi de travailler avec les enseignants en formation dans deux directions : la connaissance du système lexical et les stratégies pour comprendre / mémoriser / réemployer les unités lexicales. Le développement des connaissances et des stratégies amènerait ainsi à mieux comprendre le fonctionnement du système. Il ne s'agit aucunement d'éviter l'étude du lexique pour ne se pencher que sur les stratégies, mais bien de lier ces deux aspects de la didactique du lexique. Nous pensons en effet qu'un enseignement trop axé sur les stratégies pourrait finir par ne plus aborder la composition et le fonctionnement du système, ce qui nous semble préjudiciable aux apprentissages puisque, comme nous l'avons montré, la connaissance du système lexical participe du développement de la compétence.

CONCLUSION

Rappel de l'objectif de recherche : structurer le cotexte pour contribuer au développement de la compétence lexicale

Dans cette recherche, nous avons tenté de proposer une approche de l'enseignement-apprentissage du lexique pouvant favoriser le développement de la compétence lexicale des élèves. Deux axes principaux sous-tendent notre travail : un axe linguistique lié à l'analyse lexicale et un axe didactique lié à l'organisation de la transposition des apports issus des sciences du langage.

Au regard des propositions des linguistiques intégratives, nous avons d'abord défini la compétence lexicale, la connaissance du système lexical et la capacité à y recourir constituant alors cette compétence. Cette première réflexion nous a permis d'envisager une démarche didactique prenant en compte l'ensemble des structures du système et, plus particulièrement, le cotexte.

Nous avons ensuite défini et structuré le cotexte des unités lexicales de notre corpus. Le modèle que nous avons proposé envisage l'utilisation progressive et conjointe du sens de base, du contexte, puis des éléments constitutifs du cotexte. Il implique une mobilisation de connaissances et de stratégies. Nous avons par ailleurs privilégié un enseignement direct du lexique dans des séances spécifiques. Nous avons ainsi construit un dispositif permettant de tester ce modèle afin de répondre à notre question de recherche : l'enseignement explicite de la structure du cotexte favorise-t-il le développement de la compétence lexicale ?

Les résultats tirés de nos analyses nous permettent d'apporter quelques éléments de réponse à cette question.

Principaux résultats

Le cotexte : un outil favorisant le calcul du sens

Les principaux résultats issus des analyses pratiquées sur les données recueillies montrent que le recours au cotexte joue en effet un rôle dans la construction du sens des unités lexicales. Les élèves l'utilisent conjointement à d'autres stratégies pour interpréter l'unité. Par ailleurs, nous avons remarqué que le travail sur le cotexte permet également aux élèves de s'approprier et de réemployer les unités lexicales composant le cotexte. Ainsi les verbes *commettre* par exemple, ou *subir*, *donner* ou *infliger*, ont été abordés avec leur connotation, conjointement aux unités *péché*, et *châtiment*. À l'analyse des copies, il nous semble également que l'explicitation de la structure cotextuelle profite particulièrement aux élèves les plus en difficulté qui ont progressé dans l'interprétation des unités lexicales en s'appuyant sur leur cotexte. Enfin, les élèves de la classe B, classe plus homogène que la classe A, parviennent aussi à mobiliser le cotexte des unités lexicales pour résoudre leur problème de calcul du sens. Le développement de cette capacité chez les élèves de la classe B tendrait à montrer que l'utilisation judicieuse du cotexte n'est pas forcément dépendante de l'explicitation dans les fiches-outils, comme le montre le test statistique au terme d'une année, mais plutôt d'un dispositif général mettant en valeur de manière plus diffuse le recours à cette stratégie. Cette recherche au caractère exploratoire nous a ainsi permis d'appréhender le développement de la compétence lexicale en saisissant mieux comment les élèves cherchent à comprendre de nouvelles unités. L'appui sur le cotexte est manifestement l'une des stratégies développées, stratégie qui peut s'éduquer, comme le montrent les résultats obtenus à l'issue d'une année.

La structure du cotexte : un outil à destination des enseignants

Au terme de notre analyse, la différence entre les deux classes apparaît trop faible pour conclure à un impact des entraînements spécifiques relatifs à la structuration cotextuelle dans l'utilisation du cotexte par les élèves de la classe A. Il semble que cette structuration se fasse intuitivement grâce à l'organisation générale du dispositif et à l'étayage mené par l'enseignant. Le développement de la compétence lexicale des élèves des deux classes nous amène ainsi à réfléchir sur le rôle de l'enseignant dans les séances du dispositif. En croisant les analyses des données écrites et orales, il nous semble que les élèves ont tous bénéficié d'une démarche didactique intégrant les structures du lexique dont, notamment, la structure du cotexte. La construction des

séances et l'étayage fondés sur la réflexion linguistique ont donc permis à l'enseignant de mener les élèves vers une réflexion sur le fonctionnement du lexique, ce qui a favorisé le développement de leur compétence lexicale. La structuration du cotexte d'unités lexicales sélectionnées en lien avec les textes étudiés a permis ainsi de créer un contexte favorable dans lequel les élèves ont été curieux du fonctionnement sémantique des unités considérées. L'approche que nous avons présentée, basée sur l'analyse sémantique et le rôle du cotexte dans le développement de la compétence lexicale, a en effet favorisé la mise en œuvre d'une démarche de type heuristique qui a permis d'entraîner les élèves dans les activités lexicales pour accroître leurs connaissances et leurs habiletés. L'imbrication organisée entre les temps d'apprentissage indirect et les temps d'apprentissage direct a alors favorisé des rencontres motivantes avec les unités lexicales et a permis de décentrer l'étude lexicale d'abord focalisée sur l'unité : d'une étude interne à l'unité (sur le sens de base notamment), les élèves sont passés à une étude tournée vers l'extérieur de l'unité, notamment vers son cotexte.

En formation d'enseignants, la structure grammaticale du cotexte peut ainsi fournir un cadre permettant de montrer comment développer un contexte pédagogique éclairant en didactique du lexique. Interroger le cotexte favorise une approche réflexive, intégrative des structures du système lexical via l'organisation de la construction cotextuelle. La structuration grammaticale du cotexte constitue en ce sens un outil didactique à disposition des formateurs et enseignants.

L'explicitation de la structuration du cotexte permet de développer une approche hybride entre les moments où l'enseignement s'effectue via les explications des mots en marge de la lecture et les moments où il se focalise sur les notions lexicales dont le MEN recommande l'étude⁶⁰. Elle est par ailleurs complémentaire de ces types d'approches, dont elle ne dispense pas l'exercice, bien que nous ne les ayons pas abordées dans la présente recherche.

Limites et prolongements

⁶⁰ Les notions lexicales proposées par le MEN sont : « formation des mots [...] ; sens propre et sens figuré ; niveaux de langue ; reprises et substituts du nom [...] ; synonymie, antonymie, paronymie » (MEN, 2008 : 5).

La question du corpus d'unités lexicales et du nombre de classes impliquées dans le protocole

Notre recherche, comme nous l'avons déjà remarqué au cours de la présentation de notre travail, concerne un nombre réduit d'unités lexicales et d'élèves. Même si les données récoltées au cours du dispositif sont variées (données écrites : deux fiches-outils par élève et par unité lexicale en 6^e, évaluations en 6^e et en 5^e, et données orales : interactions en classe), elles restent limitées aux six unités de notre corpus et principalement aux deux classes participant au protocole, même si un plus grand nombre d'élèves est concerné en 5^e. Un dispositif mené systématiquement sur un corpus élargi d'unités lexicales et tout au long de l'année scolaire pourrait permettre de favoriser une réflexion lexicale plus étendue et une imprégnation plus importante de la stratégie consistant à recourir, entre autres, à la structure du cotexte pour interpréter une unité lexicale. Un travail pratiqué sur un plus grand nombre de classes permettrait également de généraliser les résultats. Par ailleurs, nous n'avons traité que des noms dans le corpus d'unités analysées ; il s'agirait d'élargir la structuration du cotexte à d'autres types d'unités lexicales afin de pouvoir en valider la généralisation (nous pensons aux verbes par exemple, qui ont été analysés d'un point de vue linguistique par De Vogué & Paillard et dont nous pourrions structurer le cotexte dans une perspective didactique de calcul du sens). Ainsi, les choix méthodologiques (corpus, nombre d'individus, protocole comparatif de deux classes en 6^e et test à l'issue d'une année) entraînent des limites quant à la généralisation des résultats obtenus.

Prendre en compte les élèves allophones

Notre protocole nous a amenée à comparer deux classes, mais non à comparer des profils d'apprenants selon le degré de développement de leur compétence lexicale en français. Or, nous avons noté que les élèves pour lesquels la compétence lexicale est encore fragile semblent particulièrement sensibles à l'enseignement explicite de la structuration du cotexte. Ainsi, un dispositif pourrait être généralisé auprès des élèves qui ne prennent pas appui intuitivement sur le cotexte, comme nous l'avons proposé dans le dernier chapitre. Guidés explicitement par l'enseignant dans le recours à cette stratégie (qui vient en complément à d'autres stratégies de calcul du sens de l'unité

lexicale), ils pourraient de la sorte consolider leur compétence lexicale.

Dans les classes concernées par notre dispositif, plusieurs de ces élèves sont ceux dont le français n'est pas la langue maternelle. Une recherche distinguant différents groupes selon le profil linguistique des sujets pourrait permettre de mieux évaluer le rôle de l'explicitation de la structuration cotextuelle auprès des élèves dont la compétence lexicale est moins développée. À la suite d'évaluations diagnostiques, nous pourrions isoler les élèves pour lesquels la compétence lexicale est la plus fragile, puis distinguer au sein de ce groupe les individus en fonction de leur langue maternelle. Il serait alors possible de mettre en œuvre un protocole présentant un dispositif d'enseignement explicite de la structure du cotexte à ces élèves-là, alors que les autres bénéficieraient d'un enseignement plus diffus du rôle du cotexte sur le calcul du sens. Des évaluations intermédiaires et finales menées sur l'ensemble des individus des classes concernées pourraient permettre d'évaluer plus précisément l'impact de l'enseignement explicite de la structure du cotexte sur le développement de la compétence lexicale des élèves linguistiquement plus fragiles, en prenant en compte leur langue maternelle.

Explorer la dimension temporelle

Nous avons relevé la dimension temporelle, liée à la mémoire, dans le processus d'appropriation d'une stratégie, voire d'une unité lexicale. Nous avons ainsi remarqué qu'au fur et à mesure de l'avancée du dispositif en 6^e, les élèves recourent davantage au cotexte ainsi qu'aux unités étudiées. Nous remarquons également que la rétention d'une nouvelle stratégie est effective au bout d'une année. Cette dimension temporelle, que nous avons déjà mentionnée dans une précédente recherche (Sardier & Grossmann, 2010), nous interpelle : combien de fois faut-il que les élèves rencontrent une unité lexicale ou une stratégie avant de se l'approprier ? Quelle fréquence entre ces rencontres est bénéfique aussi en langue première ? Il nous semble qu'il faut maintenant que nous traitions ces questions relatives à l'acquisition et au réemploi lexical. Après avoir réalisé des prétests de connaissance d'un corpus d'unités lexicales, nous pourrions mettre en place un protocole dont la variable contrôlée serait le nombre de rencontres successives avec les unités lexicales proposées aux élèves. Un posttest permettrait de mieux savoir quelle pourrait être la fréquence la plus appropriée pour favoriser l'acquisition du lexique. Une activité de

production pourrait par la suite permettre d'évaluer le réemploi lexical en fonction de cette variable. Le même type de protocole pourrait également être suivi en contrôlant la distance entre les différentes rencontres des élèves avec les unités lexicales.

À l'issue de cette recherche, il semble donc que l'étude de la structuration cotextuelle contribue au développement de la compétence lexicale. Le travail mené nous permet en effet d'avancer que l'analyse du cotexte produit des impacts à deux niveaux. D'une part, la structuration explicite du cotexte peut aider les sujets dont la compétence lexicale en français est fragile, car elle leur permet de mieux connaître et de mieux comprendre le fonctionnement du lexique et car elle révèle une autre stratégie pour construire le sens d'une unité lexicale. D'autre part, elle peut constituer un élément de formation en didactique du lexique visant à outiller l'enseignant afin qu'il mette en place une démarche motivante favorisant le recours au cotexte soit explicitement, soit de manière plus diffuse pour les élèves qui y recourent déjà intuitivement.

Bibliographie

Ouvrages et articles

- ADAM, J.-M. (2006). Texte, contexte et discours en questions. Réponses de Jean-Michel Adam. *Pratiques n°126-130 Textes Contextes*, p. 21 à 34.
- ALEXANDRU C. & GAUDIN F. (2006). Les contextes : à la source du terme ? Dans D. Blampain, P. Thoiron, & M. Van Campendoudt, *Mots, termes et contextes. Actes des septièmes Journées scientifiques du réseau de chercheurs en Lexicologie Terminologie Traduction*. (p. 59 à 67). Paris / Montréal: Agence Universitaire de la Francophonie.
- ANSCOMBRE, J. C. (2001). Le rôle du lexique dans la théorie des stéréotypes. *Langage n°142*, p. 57 à 76.
- BABIN, J.-P. (2000). *Lexique mental et morphologie lexicale*. Berne: Peter Lang, Sciences pour la communication.
- BASSANO, D. (2005). Le développement lexical précoce : état des questions et recherches récentes sur le français. Dans F. Grossmann, M.-A. Paveau, & G. Petit, *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. (p. 15 à 61). Grenoble: ELLUG.
- BELTRANDO, B., & GIRAL, I. (2010). *L'atelier du langage 6è*. Paris: Hatier.
- BENIGNO, V. (2012). *La notion de collocation fondamentale : étude du corpus en vue d'une exploitation didactique*. Thèse soutenue à l'université Grenoble Alpes: École doctorale LLSH.
- BENVENISTE, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale, 2*. Paris: Gallimard.
- BERRENDONNER, A. (1990). Pour une macro-syntaxe. *Travaux de linguistique n°47*, p. 25 à 36.
- BONIN, P. (2003). *Production verbale de mots. Approche cognitive*. Bruxelles: De Boeck.
- BOROWSKI, P. (2000). Construire des compétences lexicales. *Le Français aujourd'hui n°131*, p. 7 à 18.
- BULEA, E., & BRONCKART, J.-P. (2005). Coda : une approche dynamique des compétences (langagières). Dans J. Bronckart, E. Bulea, & M. Pouliot, *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* (p. 193 à 227). Lille: Septentrion Presses Universitaires.
- CALAQUE, E. (2000). Enseignement et apprentissage du vocabulaire. Dans E. Calaque, & F. Grossmann, *LIDIL n° 21 Enseignement / apprentissage du lexique* (p. 17 à 36). Grenoble: PUG.
- CAREL, M. (2001). Argumentation interne et argumentation externe au lexique. *Langages n° 142 Les discours intérieurs au lexique*, p. 10 à 21.
- CASTERA, C. (2011). *Interlignes CM2*. Paris: Sed Éditions.
- CAUTELA, A., LE GUAY, I., ROBERT, N., & ROBINET, F. (2009). *Étude de la langue CM2*. Paris: Nathan.
- CÈBE, S., GOIGOUX, R., & THOMAZET, S. (2003). *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*. Paris: Eduscol.
- CHABANNE, J.-C. (2000). Du réemploi à l'appropriation du vocabulaire au fil des réécritures, le développement de la compétence lexicale. Dans L. Collès & al., *Didactique des langues romanes, le développement de compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve* (p. 576 à 582). Buxelles:

- De Boeck.
- CHANFRAULT-DUCHET, M.-F. (2004). Vers une approche syntagmatique du lexique en didactique du français. Dans E. Calaque, & J. David, *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports* (p. 103 à 114). Bruxelles: De Boeck.
- CHAUVEAU, G. (2001). *Mika CP. Livre du maitre*. Paris: Retz éditions.
- COSTA, R. (2006). Texte, terme et contexte. Dans D. Blampain, P. Thoiron, & M. Van Campenhoudt, *Mots, termes et contextes. Actes des septièmes Journées scientifiques du réseau de chercheurs en Lexicologie Terminologie Traduction* (p. 79 à 87). Paris: Editions des Archives Contemporaines et Agence Universitaire de la Francophonie.
- CRAHAY, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie n° 154*, p. 97 à 110.
- DAVID, J. (2000). Le lexique et son acquisition : aspects cognitifs et linguistiques. *Le français aujourd'hui n° 131*, p. 31 à 40.
- DE VOGUË, S., & PAILLARD, D. (1997). Identité lexicale et hétérogénéité de la variation cotextuelle. Le cas de "suivre". Dans C. Guimier (coord.), *Co-texte et calcul du sens* (p. 41 à 61). Caen: Presses universitaires de Caen.
- DELVOLVÉ, N. (2005). *Tous les élèves peuvent apprendre, aspects psychologiques et ergonomiques des apprentissages*. Paris: Hachette Éducation.
- DESCLÈS, J.-P. (1997). Système d'exploration contextuelle. Dans C. Guimier (coord.), *Co-texte et calcul du sens* (p. 215 à 232). Caen: Presses universitaires de Caen.
- DISTER, A., & SIMON, A.-C. (2007). La transcription synchronisée des corpus oraux. Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé. *Arena Romanistica 1*, p. 54 à 79.
- DUBOS, U. (1997). Cotexte et calcul du sens dans le cas de quelques valeurs de "do" et du passé composé. Dans C. Guimier (coord.), *Co-texte et calcul du sens* (p. 157 à 163). Caen: Presses universitaires de Caen.
- DUCROT, O. (2001). Critères argumentatifs et analyse lexicale. *Langages n° 142 Les discours intérieurs au lexique*, p. 22 à 40.
- DURIEUX, C. (2006). Le contexte : filtre ou membrane ? Dans D. Blampain, P. Thoiron, & M. Van Campenhoudt, *Mot, termes et contextes. Actes des septièmes Journées scientifiques du réseau de chercheurs en Lexicologie Terminologie Traduction* (p. 121 à 127). Paris: Editions des Archives Contemporaines et Agence Universitaire de la Francophonie.
- ENJALBERT, P., & VICTORRI, B. (2006). Modélisation en sémantique. Dans G. Sabah (coord.), *Compréhension des langues et interaction* (p. 71 à 110). Paris: Hermès-Lavoisier.
- FLORIN, A. (2010). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. *Enfances et Psy n°47 Quand la langue défaille*, p. 30 à 41.
- FRADIN, B., & KERLEROUX, F. (2003). Quelles bases pour les procédés de la morphologie constructionnelle ? Dans B. Fradin et al., *Les unités morphologiques, vol. 3, Silexicales* (p. 76 à 84). Villeneuve d'Asq: SILEX : CNRS & Université Lille 3.
- FUCHS, C. (2008). Linguistique française et cognition. Dans *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française*. www.linguistiquefrancaise.org (consulté le 10 février 2012). Consulté le février 10, 2012, sur www.linguistiquefrancaise.org.
- FUCHS, C., & LE GOFFIC, P. (2009). *Les linguistiques contemporaines. Repères théoriques*. Paris: Hachette Supérieur.

- GAONACH, D., & FAYOL, M. (2003). *Aider les élèves à comprendre - du texte au multimédia*. Paris: Hachette.
- GARCIA-DEBANC, C., DUVIGNEAU, K., DUTRAIT, C., & GANGNEUX, M. (2009). Enseignement du lexique et production écrite. Un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire. *Pratiques n°141-142 La synonymie*, p. 207 à 232.
- GÉRARD, Y. (2004). *Mémoire sémantique et son de l'environnement*. Thèse de doctorat, LEAD, Université de Bourgogne: <http://leadserv.u-bourgogne.fr> (consulté le 24 février 2012).
- GIASSON, J. (2004). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- GIASSON, J. (2011). *La lecture - Apprentissage et difficultés*. Montréal: Chenelière Éducation, Gaetan Morin Éditeur.
- GROSSMANN, F. (2005). Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et d'interprétation des textes. Dans J.-P. Bronckart, E. Bulea, & M. Pouliot, *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* (p. 117 à 137). Lille: Septentrion Presses Universitaires.
- GROSSMANN, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques n°149-150 Didactique du français 2*, p. 163 à 183.
- GROSSMANN, F., & BOCH, F. (2003). Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique des émotions. *Repères n° 28 L'"observation réfléchie de la langue" à l'école*, p. 117 à 135.
- GUIMIER, C. (1997). Avant-propos. Dans C. Guimier (coord.), *Co-texte et calcul du sens* (p. 7 à 29). Caen: Presses universitaires de Caen.
- HANNEQUIN, D. (1996). Modèles de la mémoire sémantique. Dans F. Eustache, B. Lechevalier, & V. Fausto, *La mémoire. Neuropsychologie clinique et modèles cognitifs* (p. 279 à 297). Bruxelles: De Boeck.
- HIMY, O. (2009). *Les couleurs du français 6è*. Paris: Hachette Éducation Istra.
- IBRAHIM, A. (2001). Dans la langue, par la langue mais tout entière. *Langages n°142 Les discours intérieurs au lexique*, p. 3 à 9.
- 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*. Université Paris III: <http://hal.archives-ouvertes.fr> (consulté le 11 mars 2014).
- JOUSSE, A.-L. (2010). *Modèles de structuration des relations lexicales fondés sur le formalisme des fonctions lexicales*. Thèse de doctorat, Université de Montréal et Université Paris Diderot.
- JOUSSE, A.-L., POLGUÈRE, A., & TREMBLAY, O. (2008). Du dictionnaire au site lexical pour l'enseignement/apprentissage du vocabulaire. Dans F. Grossmann, & S. Plane, *Les apprentissages lexicaux* (p. 141 à 157). Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- JULIA, C. (2001). *Fixer le sens ? La sémantique spontanée des gloses de spécification du sens*. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin.
- KLEIBER, G. (1990). *La sémantique du prototype*. Paris: PUF.
- KLEIBER, G. (1994). Contexte, interprétation et mémoire : approche standard vs approche cognitive. *Langue française n°103*, p. 9 à 22.
- KLEIBER, G. (1997). Quand le contexte va, tout va et... inversement. Dans C. Guimier (coord.), *Co-texte et calcul du sens* (p. 11 à 29). Caen: Presses universitaires de Caen.

- KLEIBER, G. (1997). Sens, référence et existence : que faire de l'extralinguistique ? *Langages n°127*, p. 9 à 37.
- LEEMAN, D. (2000). Le vertige de l'infini ou de la difficulté à didactiser le lexique. *Le français aujourd'hui n°131*, p. 42 à 52.
- LEGRAND, G. (2004). Les rubriques du "vocabulaire" dans l'enseignement élémentaire : étude sur deux siècles de textes ministériels. Dans E. Calaque, & J. David, *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports* (p. 19 à 34). Bruxelles: De Boeck.
- MAINGUENEAU, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil.
- MATHIEU, Y.-Y. (2003). La grammaire de construction. *Linx n°48 Approches syntaxiques contemporaines*, p. 43 à 56.
- MATSUKAWA, Y. (2013). Effet de l'entraînement à l'association lexicale sur la récupération des mots et l'apprentissage du vocabulaire en L2. *Les XXVIIes Journées De Linguistique*. 13-15 mars 2013. Québec: Université Laval.
- MAYAFFRE, D. (2008). L'entrelacement lexical des textes. co-occurrences et lexicométrie. *Texte et corpus n°3*, p. 91 à 102.
- MEL'CUK, I. (2011). *Tout ce que nous voulions savoir sur les phrasèmes, mais...* Observatoire de Linguistique Sens Texte: <http://olst.ling.umontreal.ca> (consulté le 10 février 2012).
- MEL'CUK, I., CLAS, A., & POLGUÈRE, A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve: Éditions Duculot.
- MINISTÈRE de l'ÉDUCATION NATIONALE. (2002). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin Officiel hors-série du 14 février 2002.
- MINISTÈRE de l'ÉDUCATION NATIONALE. (2004). *Enseigner au collège, Français, Programmes et accompagnements*. Bulletin Officiel du 14 octobre 2004.
- MINISTÈRE de l'ÉDUCATION NATIONALE. (2006). *Le socle commun de connaissances et de compétences*. <http://eduscol.education.fr> (consulté le 16 mars 2012).
- MINISTÈRE de l'ÉDUCATION NATIONALE. (2008). *Horaires et programmes d'enseignements de l'école primaire*. Bulletin Officiel hors-série du 19 juin 2008.
- MINISTÈRE de l'ÉDUCATION NATIONALE. (2008). *Programmes du collège. Programme de l'enseignement du français*. Bulletin Officiel spécial du 28 août 2008.
- MINISTÈRE de l'ÉDUCATION NATIONALE. (2008). *Programmes du cycle des approfondissements*. Bulletin Officiel hors-série du 10 novembre 2011.
- MINISTÈRE de l'ÉDUCATION NATIONALE. (2010). *Livret personnel de compétences. Repères pour sa mise en oeuvre au collège*. <http://eduscol.education.fr> (consulté le 16 mars 2012).
- MINISTÈRE de l'ÉDUCATION NATIONALE. (2011). *Livret personnel de compétences. Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au pallier 1*. <http://eduscol.education.fr> (consulté le 1er avril 2012).
- MINISTÈRE de l'ÉDUCATION NATIONALE. (2014). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. <http://eduscol.education.fr> (consulté le 4 février 2015).
- MINISTÈRE de l'ÉDUCATION, du LOISIR et du SPORT. (2006). *Programme de*

- formation de l'école québécoise. <http://www.mels.gouv.qc.ca> (consulté le 16 mars 2012).
- MORTUREUX, M.-F. (2006). *La lexicologie entre langue et discours*. Paris: Armand Colin.
- MOURA, H. (2001). Dénotation et argumentation dans le discours. *Langages n°142 Les discours intérieurs au lexique*, p. 77 à 91.
- NATION, I. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OUDEYER, P.-Y. (2005). Aux sources du langage : l'autoorganisation de la parole. *Cahiers Romains de Sciences Cognitives*, p. 1 à 24.
- PAVEAU, M.-A. (2000). La "richesse lexicale" entre apprentissage et acculturation. *Le français aujourd'hui n°131*, p. 19 à 30.
- PAVEAU, M.-A., & SARFATI, G.-É. (2010). *Les grandes théories de la linguistique*. Paris: Armand Colin.
- PERRENOUD, P. (1995). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale (Québec), vol.9, n°1*, p. 20 à 24.
- PICOCHÉ, J. (1993). *Didactique du vocabulaire français*. Paris: Nathan Université.
- PICOCHÉ, J. (1999). Dialogue autour de l'enseignement du vocabulaire. *Étude de Linguistique Appliquée n°116*, p. 421 à 434.
- POLGUÈRE, A. (2001). *Notions de base en lexicologie*. Université de Montréal: Observatoire de Linguistique SensTexte.
- POTTIER, B. (1992). *Sémantique générale*. Paris: PUF.
- PUTNAM, H. (1975). *Mind, Language and Reality. Philosophical Papers vol. 2*. Cambridge University Press.
- RASTIER, F. (1996). *Sémantique interprétative*. Paris: PUF.
- RASTIER, F. (1998). Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage. *Langages n°129 Diversité de la (les) science(s) du langage aujourd'hui*, p. 97 à 111.
- ROSCH, E. (1975). Natural categories. *Cognitive Psychology 4*, p. 328 à 350.
- ROSENTHAL, R., & JACOBSON, L. (1968). Teacher Expectation for the Disadvantaged. *Scientific American vol.218 n°4*, p. 19 à 23.
- SARDIER, A. (2010). *Le réemploi lexical*. Mémoire de Master Arts Lettres Langues soutenu à l'université Grenoble Alpes.
- SARDIER, A. (2012). Favoriser l'accès lexical en situation de production écrite. *Pratiques n°155-156 Lexique et écriture*, p. 127 à 146.
- SARDIER, A., & GROSSMANN, F. (2010). Comment favoriser le réemploi lexical ? *Recherches n°53 Lexique Vocabulaire*, p. 9 à 29.
- SAUSSURE, F. (2005 (1916)). *Cours de Linguistique Générale*. Paris: Payot.
- SOKMEN, A. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. Dans R. Schmitt, & M. McCarthy, *Vocabulary : Description, Acquisition and Pedagogy* (p. 237 à 257). Cambridge University Press.
- TAUVERON, C. (2002). *Lire le littérature à l'école de la GS au CM*. Paris: Hatier Pédagogique.
- TESNIÈRE, L. (1988 (1956)). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck.
- TREMBLAY, O. (2009). *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique*. Thèse de doctorat soutenue à l'université de Montréal: Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation.
- TRÉVILLE, M. C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*. Montréal: Les Éditions Logiques.

- VAN DER MAREN, J. M. (2003). *La recherche-appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- VANCOMELBEKE, P. (2004). *Enseigner le vocabulaire*. Paris: Nathan Pédagogie.
- VENIARD, M. (2012). Questionnements croisés sur le sens et la phraséologie : lexicque et axe syntagmatique dans la perspective de l'analyse du discours. *Pratiques n°155-156 Lexique et écriture*, p. 66 à 82.
- VICTORRI, B. (1997). La polysémie : un artefact de la linguistique ? *Revue de Sémantique et de Pragmatique n°2*, p. 41 à 62.
- VICTORRI, B. (2007). La construction dynamique du sens. Dans M. Porte, *Passions des formes - à René Thom* (p. 733 à 747). Fontenay St Cloud: ENS Éditions <halshs-00139120>.

Dictionnaires consultés

Trésor de la Langue Française informatisé. « Lexicographie ». Centre National de Recherches Textuelles et Lexicales. (CNRTL). <http://atilf.atilf.fr> (consulté le 11 janvier 2011).

Dictionnaire SensAgent <http://dictionnaire.sensagent.com/>

Le Petit Robert de la langue française. (2011). Éditions Dictionnaire Le Robert.

Liste des tableaux

Tableau 1 Comparaison des recommandations officielles en matière lexicale (MEN, 2002 ; MEN, 2008)	21
Tableau 2 Comparaison des recommandations officielles en matière lexicale (MEN, 2004 ; MEN, 2008)	23
Tableau 3 Selon Delvolvé (2005 : 64) « Relations entre les processus mentaux ou le fonctionnement structuré du cerveau humain et ses conduites ou les stratégies exprimées par le sujet ».....	33
Tableau 4 Synthèse de quelques acceptions relatives à la notion de contexte.....	60
Tableau 5 Synthèse des acceptions des contextes pour des propositions en didactique du lexique.....	69
Tableau 6 Selon Tremblay (2009 : 19-20) « Tableau synthèse des caractéristiques de la compétence lexicale »	93
Tableau 7 Synthèse de la structuration du cotexte des unités lexicales du corpus	128
Tableau 8 Synthèse de l'ensemble du dispositif didactique	138
Tableau 9 Première fiche-lexique proposée pour <i>péché</i>	145
Tableau 10 Deuxième fiche-lexique proposée pour <i>péché</i> (classe A)	147
Tableau 11 Mise en perspective des déroulements effectués dans les deux classes du dispositif.....	151
Tableau 12 Mise en parallèle des deux propositions pour une perspective longitudinale	152
Tableau 13 Nature des données, indicateurs et objectifs d'analyse.....	163
Tableau 14 Typologie des réponses pour l'élaboration du sens de base des UL.....	171
Tableau 15 Relevé comparatif des réponses fournies dans les deux classes pour <i>déluge</i> et <i>arche</i>	221
Tableau 16 Relevé comparatif des réponses fournies dans les deux classes pour <i>écoutille</i>	224

Liste des figures

Figure 1 Selon Gérard (2004 : 32), possible structure de la mémoire sémantique.....	84
Figure 2 <i>Péché</i> : synthèse schématique de la définition (TLFi)	107
Figure 3 <i>Châtiment</i> : synthèse schématique de la définition (TLFi)	109
Figure 4 <i>Épreuve I</i> : synthèse schématique de la définition (TLFi).....	111
Figure 5 <i>Épreuve II</i> : synthèse schématique de la définition (TLFi)	111
Figure 6 <i>Miséricorde</i> : synthèse schématique de la définition (TLFi).....	114
Figure 7 <i>Déluge</i> : synthèse schématique de la définition (TLFi).....	116
Figure 8 <i>Arche I</i> : synthèse schématique de la définition (TLFi)	118
Figure 9 <i>Arche II</i> : synthèse schématique de la définition (TLFi)	120
Figure 10 Nombre de réponses suivant les sources utilisées pour construire le sens premier des UL (N = 552).....	169
Figure 11 Proportions d'élèves recourant au cotexte à l'oral (N = 46).....	200
Figure 12 Éléments du cotexte utilisés pour interpréter <i>déluge</i> (en % d'élèves, N = 46)	228
Figure 13 Éléments du cotexte utilisés pour interpréter <i>arche</i> (en % d'élèves, N = 46)	229
Figure 14 Éléments du cotexte utilisés pour interpréter <i>écoutille</i> (en % d'élèves, N = 46)	229
Figure 15 Proportion d'élèves utilisant la structuration cotextuelle à l'écrit (N = 46)	235
Figure 16 Nature des justifications proposées en 5 ^e pour <i>repentir</i> (en % d'élèves, N = 41)	244
Figure 17 Nature des justifications proposées en 5 ^e pour <i>larron</i> (en % d'élèves, N = 41)	247
Figure 18 Nature des justifications proposées en 5 ^e pour <i>méfait</i> (en % d'élèves, N = 41)	249
Figure 19 Sur une année, proportions d'élèves selon les éléments cotextuels utilisés (N = 46 en 6 ^e ; N = 41 en 5 ^e).....	252
Figure 20 En 5 ^e , résultats aux questions sur le lexique (en % d'élèves, N = 113).....	257
Figure 21 Au terme d'un an : composition du 1 ^{er} tiers des élèves de 5 ^e (en nombre d'élèves, N = 38)	259
Figure 22 En 5 ^e : résultats aux questions sur le lexique de la classe A (en % d'élèves, N = 20).....	260
Figure 23 En 5 ^e : résultats aux questions sur le lexique de la classe B (en % d'élèves, N = 21)	260
Figure 24 Résultats aux questions sur le lexique des autres élèves de 5 ^e (en % d'élèves, N= 75).....	261

ANNEXES

Table des matières

Annexe 1 <i>Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun</i>	3
Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2 (<i>fin de cycle 3</i>), pp. 12 à 14.....	3
Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 3 (<i>fin de 3^e</i>), pp. 3 à 5	7
Annexe 2 Définitions proposées par le TLFi	12
<i>Péché</i>	12
<i>Châtiment</i>	13
<i>Épreuve</i>	13
<i>Miséricorde</i>	15
<i>Déluge</i>	16
<i>Arche</i>	16
Annexe 3 Supports textuels utilisés pour les situations de lecture.....	19
Lecture : La création (<i>Popol Vuh</i> et <i>Bible</i>)	19
Lecture : L'arbre de la connaissance (<i>Bible</i> et <i>Coran</i>).....	20
Lecture : Le Déluge (<i>Gilgamesh</i> , <i>Bible</i> , <i>Coran</i>)	21
Lectures offertes : Le roi Salomon (N. Poussin, <i>Bible</i>).....	21
Lecture : La Tour de Babel (<i>Bible</i>).....	24
Lecture : La traversée de la Mer Rouge (<i>Bible</i> , <i>Coran</i>)	25
Annexe 4 Première fiche-outil pour chaque unité lexicale du corpus	26
<i>Péché</i>	26
<i>Châtiment</i>	27
<i>Épreuve</i>	28
<i>Miséricorde</i>	29
<i>Déluge</i>	30
<i>Arche</i>	31
Annexe 5 Deuxième fiche-outil pour chaque unité lexicale du corpus (classe A).....	32
<i>Péché</i>	32
<i>Châtiment</i>	33

<i>Épreuve</i>	34
<i>Miséricorde</i>	35
<i>Déluge</i>	36
<i>Arche</i>	37
Annexe 6 Deuxième fiche-outil pour chaque unité lexicale du corpus (classe B).....	38
<i>Péché</i>	38
<i>Châtiment</i>	39
<i>Épreuve</i>	40
<i>Miséricorde</i>	41
<i>Déluge</i>	42
<i>Arche</i>	43
Annexe 7 Évaluation intermédiaire	44
Annexe 8 Évaluation finale	46
Annexe 9 Test proposé en 5 ^e , au terme d'un an.....	48
Annexe 10 Proportion d'élèves utilisant le cotexte dans leurs justifications orales (avant étayage).....	50
Annexe 11 Test khi deux : différence entre A et B quant aux justifications orales basées sur le recours au cotexte (avant étayage)	51
Tableau de contingence (données observées)	51
Tableau théorique (données espérées).....	51
Tableau de khi	51
Résultats du calcul.....	51
Annexe 12 Exemples de fiches complétées par les élèves (première fiche)	52
Annexe 13 Principaux éléments du cotexte utilisés pour calculer les sens des occurrences de <i>déluge</i> , <i>arche</i> et <i>écoutille</i>	56
Annexe 14 Proportion d'élèves recourant à la structuration cotextuelle pour proposer un sens pertinent en contexte.....	57
Annexe 15 Proportion d'élèves selon les justifications proposées au terme d'un an (<i>repentir</i> , <i>larron</i> , <i>méfait</i>)	58
Annexe 16 Test khi deux : différence entre A et B quant à l'utilisation du cotexte pour <i>repentir</i> , <i>larron</i> , <i>méfait</i>	59
Tableau de contingence (données observées)	59
Tableau théorique (données espérées).....	59
Tableau de khi	59
Résultats du calcul.....	59
Annexe 17 De la 6 ^e à la 5 ^e : proportion d'élèves selon les éléments cotextuels mobilisés	60

Annexe 18 Test khi deux : différence entre A et B quant au recours au cotexte de la 6 ^e à la 5 ^e .	61
Tableau de contingence (données observées)	61
Tableau théorique (données espérées).....	61
Tableau de Khi	62
Résultats du calcul.....	62
Annexe 19 Tableau récapitulatif des résultats des élèves au terme d'un an (en classe de 5 ^e) ...	63
Annexe 20 Test khi deux : différence entre les classes A et B et les autres élèves de 5 ^e	66
Tableau de contingence (données observées)	66
Tableau théorique (données espérées).....	66
Tableau de khi	66
Résultats du calcul.....	67
Annexe 21 Fiche-lexique sur l'unité <i>lexique</i> (exemple)	68

Annexe 1 Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun

Grilles de références **pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2** (*fin de cycle 3*), pp. 12 à 14

Étude la langue : Vocabulaire

Item	Explicitation des items	Indications pour l'évaluation
<p>Comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient</p>	<p><i>Acquisition du vocabulaire</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser à bon escient des termes appartenant aux lexiques des repères temporels, de la vie quotidienne et du travail scolaire. - Utiliser les termes exacts qui correspondent aux notions étudiées dans les divers domaines scolaires. - Utiliser à bon escient des termes afférents aux actions, sensations, jugements. - Commencer à utiliser des termes renvoyant à des notions abstraites (émotions, sentiments, devoirs, droits). 	<p>L'évaluation repose sur des activités de vocabulaire menées dans tous les domaines d'enseignement, dans toutes les situations de classe et dans le cadre d'activités spécifiquement conçues pour l'évaluation.</p> <p>Elle peut être conduite dans les situations suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - lectures de textes littéraires, documentaires, descriptifs où l'élève aura à utiliser le contexte pour comprendre un mot ; - exercices spécifiques de vocabulaire : définir un mot nouveau, relier à sa définition un mot employé dans des contextes différents. <p>L'évaluation porte sur la capacité à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - mémoriser et utiliser des mots nouveaux ; - utiliser les mots étudiés à bon escient ; - utiliser la construction d'un mot inconnu pour le comprendre ; - trouver les différentes significations d'un même mot ; - comprendre le sens d'un mot inconnu en s'appuyant sur le contexte ; - utiliser un terme générique adéquat ; - identifier le sens figuré d'un mot ou d'une expression ;

		<p>- se référer à un dictionnaire.</p> <p>L'item est évalué positivement lorsque l'élève est en mesure d'utiliser des termes afférents aux actions, sensations, jugements et des termes relatifs à ses expériences, ses opinions et ses sentiments. Il comprend avec aisance les mots qu'il entend et qu'il lit.</p>
<p>Maîtriser quelques relations de sens entre les mots</p>	<p><i>Maîtrise du sens des mots</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguer les différents sens d'un verbe selon sa construction (ex : jouer, jouer quelque chose, jouer à, jouer de, jouer sur). - Classer des mots de sens voisin en repérant les variations d'intensité (ex : bon, délicieux, succulent). - Définir un mot connu en utilisant un terme générique adéquat et en y ajoutant les précisions spécifiques à l'objet défini. - Identifier l'utilisation d'un mot ou d'une expression au sens figuré. 	<p>L'évaluation repose sur des activités de vocabulaire menées dans tous les domaines d'enseignement, dans toutes les situations de classe et dans le cadre d'activités spécifiquement conçues pour l'évaluation.</p> <p>L'observation porte sur la capacité à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - mettre en relation les mots entre eux : relations de sens (synonymie, antonymie, ensemble de mots relatifs à un thème, à un domaine), relations de sonorités (homophonie) ; - comprendre que des synonymes peuvent relever de niveaux de langue différents ; - comprendre que les mots ne sont pas des unités isolées mais prennent leur signification dans le contexte de la phrase (de nombreux mots ont plusieurs sens, le sujet du verbe, le sujet du roi, le sujet de la conversation...) ; - définir un mot connu en utilisant un terme générique ; - distinguer grâce au contexte le sens propre et le sens figuré d'un mot, d'une expression. <p>L'item est évalué positivement lorsque l'élève relève les mots d'un même domaine, utilise des</p>

		synonymes et des mots contraires dans des activités d'expression, précise dans son contexte le sens d'un mot inconnu et le distingue d'autres sens possibles.
Maîtriser quelques relations concernant la forme et le sens des mots	<p><i>Familles de mots</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Regrouper des mots selon leur radical. - Regrouper des mots selon le sens de leur préfixe et connaître ce sens, en particulier celui des principaux préfixes exprimant des idées de lieu ou de mouvement. - Regrouper des mots selon le sens de leur suffixe et connaître ce sens. - Pour un mot donné, fournir un ou plusieurs mots de la même famille en vérifiant qu'il(s) existe(nt). 	<p>L'évaluation repose sur des activités de vocabulaire menées dans tous les domaines d'enseignement, dans toutes les situations de classe et dans le cadre d'activités spécifiquement conçues pour l'évaluation.</p> <p>L'observation porte sur la capacité à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - mettre en relation la forme et le sens des mots ; - reconnaître les préfixes et suffixes et connaître leur valeur ; - identifier des familles de mots. <p>L'item est évalué positivement lorsque l'élève peut prendre appui sur la construction de quelques mots pour en comprendre le sens.</p>
Savoir utiliser un dictionnaire papier ou numérique	<p><i>Utilisation du dictionnaire</i></p> <p>Utiliser avec aisance un dictionnaire.</p>	<p>L'évaluation est conduite dans le cadre des activités habituelles de la classe dans tous les domaines disciplinaires et lors d'activités spécifiquement conçues pour l'évaluation. Elle se conduit également dans le cadre de l'utilisation d'un dictionnaire numérique.</p> <p>L'évaluation porte sur la capacité à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - se servir des codes utilisés dans les articles du dictionnaire (présentation, abréviations...) - utiliser le dictionnaire pour vérifier le sens d'un mot en lecture, comprendre un mot dans un contexte donné, vérifier sa nature, son orthographe ou son

		<p>niveau de langue ; - proposer des définitions.</p> <p>L'item est évalué positivement lorsque l'élève utilise avec aisance le dictionnaire pour rechercher un mot, vérifier son sens, son orthographe ou son niveau de langue.</p>
--	--	--

Grilles de références **pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 3 (fin de 3^e), pp. 3 à 5**

LIRE

Items	Explicitation des items	Indications pour l'évaluation
<p>Repérer des informations dans un texte à partir de ses éléments explicites et des éléments implicites nécessaires</p>	<p><i>Pour parvenir à une compréhension littérale du texte :</i> - rechercher, extraire, organiser des informations explicites pour saisir et construire le sens d'un texte</p> <p>- rechercher, extraire, organiser des informations implicites simples pour saisir et construire le sens d'un texte.</p>	<p>Pratiquer un questionnement ouvert ou guidé :</p> <ul style="list-style-type: none"> - faire repérer dans un texte littéraire ou documentaire les indications de lieu, de temps, les acteurs et les actions ; - amener l'élève à distinguer dans un énoncé les données, les hypothèses, les consignes ... <p>Faire relever toutes les désignations (reprises nominales ou pronominales) d'un même référent (personnage, animal, objet, concept...).</p> <p>Faire reconstituer, à partir des marques temporelles (temps verbaux, adverbes de temps) la chronologie d'un protocole expérimental, d'un compte rendu scientifique, d'un cahier des charges, d'un récit ...</p>
<p>Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils appropriés pour lire</p>	<p>Capacités de raisonnement <i>Pour parvenir à une compréhension fine du texte :</i> - prendre en compte des éléments implicites complexes</p> <p>- percevoir le déroulement chronologique et /ou l'enchaînement logique d'un texte.</p>	<p>Faire mobiliser des connaissances extérieures au texte pour en comprendre le sens.</p> <p>Faire déduire des informations à partir d'un tableau de données.</p> <p>Faire analyser les éléments signifiants d'une figure (figure de style, figure géométrique codée, dessin scientifique ou technique ...).</p> <p>Faire décrypter le sens d'une image (affiche, tableau, photographie ...).</p>

	<p><i>Connaissances sur la langue et les langages des disciplines</i> <i>Pour comprendre un texte :</i> - mobiliser les connaissances nécessaires : <i>lexique, grammaire, orthographe, symboles, abréviations.</i></p> <p><i>- construire de nouvelles connaissances en utilisant les outils nécessaires : encyclopédies, dictionnaires, manuels de grammaire, enregistrements vocaux, logiciels d'audio-description, etc.</i></p>	<p>Faire retrouver la succession chronologique d'évènements ou l'enchaînement logique de propositions dans un texte qui les présente dans un ordre différent. Faire remettre dans l'ordre les fragments d'un texte narratif ou explicatif, les étapes d'un protocole ou d'un raisonnement présentés dans le désordre.</p> <p><u>Dans les disciplines scientifiques</u> :</p> <p>Faire repérer ce qui est un fait établi et ce qui est à démontrer.</p> <p>Lexique : Faire identifier le sens d'un mot inconnu en s'aidant du contexte. Faire spécifier le sens d'un terme polysémique dans son contexte d'emploi. Enrichir le lexique (synonymie, réseaux sémantiques, termes spécifiques et catégories génériques)</p> <p>Grammaire et orthographe :</p> <p>Faire repérer les accords en genre et en nombre, les modes et temps verbaux, les connecteurs spatio-temporels et logiques, les reprises nominales et pronominales ... pour accéder au sens du texte.</p> <p><u>En mathématiques :</u> Faire identifier le lexique et la syntaxe spécifiques à la discipline.</p> <p>Faire identifier le sens d'un mot en ayant recours au dictionnaire (papier ou numérique). Faire rechercher et vérifier des informations dans des</p>
--	--	--

		encyclopédies, des revues, des documents numériques...
[...]	[...]	[...]
ÉCRIRE		
Reproduire un document sans erreur et avec une présentation adaptée	<i>Reproduire toute forme de document en respectant l'orthographe, les normes typographiques et la disposition d'origine.</i>	Faire copier un texte. Vérifier l'exactitude de la trace écrite dans le cahier ou le classeur de l'élève. Faire utiliser les TIC pour produire un document comportant textes, images, schémas, tableaux... Faire utiliser un vérificateur orthographique.
Écrire lisiblement un texte, spontanément ou sous la dictée, en respectant l'orthographe et la grammaire	<i>Écrire lisiblement à la main de façon à être lu et compris par le destinataire.</i> <i>Écrire à l'aide d'un outil informatique.</i> <i>Respecter les contraintes lexicales, grammaticales, orthographiques et de mise en page, de façon à écrire un texte compréhensible pour le destinataire et acceptable socialement.</i> <i>Orthographier correctement le texte d'autrui.</i>	Vérifier la lisibilité de l'écriture : segmentation des mots, lettres correctement formées et attachées, ponctuation utilisée à bon escient... Faire pratiquer la dictée sous différentes formes (préparée ou non, argumentée...).
Rédiger un texte bref, cohérent et ponctué, en réponse à une question ou à partir de consignes données	<i>Répondre à une question par un énoncé complet, construit et pertinent.</i> <i>Tenir compte des indications du libellé et des consignes d'écriture données.</i> <i>Structurer son texte : maîtriser les reprises nominales ou pronominales, l'organisation chronologique et l'enchaînement logique,</i>	<u>Dans les disciplines scientifiques</u> : Faire rédiger des hypothèses, conjectures, argumentations, comptes rendus d'investigation ou de résolution de problèmes. <u>Dans les disciplines littéraires</u> : Faire écrire régulièrement (rédactions, résumés, comptes rendus, argumentations...).

	<p><i>segmenter le texte en phrases et en paragraphes.</i></p> <p><i>Maîtriser le langage propre à chaque discipline :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>utiliser le terme adéquat</i> - <i>utiliser la syntaxe appropriée</i> - <i>maîtriser le sens précis d'un terme polysémique.</i> 	<p>Expliciter le lexique et les consignes spécifiques d'une discipline.</p> <p>Faire rédiger des consignes à partir d'une situation donnée.</p> <p>Faire rédiger une définition pour s'en approprier le sens.</p> <p>Faire rédiger une démarche, un raisonnement pour se les approprier (narration de recherche en mathématiques, écrits de travail dans toutes les disciplines).</p> <p>Faire écrire des textes qui exigent l'usage maîtrisé de termes polysémiques.</p>
<p>Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils variés pour améliorer son texte</p>	<p><i>Vérifier la cohérence :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>énonciative (choix des pronoms, marques de subjectivité...),</i> - <i>chronologique (emploi des temps, des adverbes...),</i> - <i>logique (articulation des idées par les subordonnants et les coordonnants...).</i> <p><i>Compléter ou préciser ses connaissances en utilisant des outils : manuel de grammaire, dictionnaires, guide de conjugaison, correcteur orthographique, logiciels de reconnaissance vocale ...</i></p>	<p>Faire oraliser les écrits.</p> <p>Ordonner les éléments d'un récit, d'un compte rendu, d'un protocole ... sur un axe chronologique.</p> <p>Articuler les étapes d'une démarche, d'un raisonnement, d'une démonstration.</p> <p>Faire travailler sur les brouillons et/ou les écrits intermédiaires.</p> <p>Faire relire et apprendre aux élèves à corriger une production écrite : grammaire, orthographe et ponctuation.</p> <p>Apprendre aux élèves à analyser leurs erreurs (inter-correction, auto-correction, justification des choix...)</p> <p><u>En français</u> : mener un travail</p>

		<p>spécifique sur les erreurs lexicales, grammaticales et orthographiques.</p> <p>Faire utiliser régulièrement un correcteur orthographique.</p> <p><u>En français</u> : faire justifier oralement ou par écrit la correction proposée.</p> <p>Inciter à recourir régulièrement au dictionnaire pour employer le mot juste.</p>
--	--	---

Annexe 2 Définitions proposées par le TLFi

Péché

« **A.** –*RELIG.* [Dans les relig. monothéistes, *en partic.*, dans la tradition judéo-chrétienne] Acte libre par lequel l'homme, en faisant le mal, refuse d'accomplir la volonté de Dieu, se séparant ainsi de Lui. Synon. *faute, coulp*e (vx), *crime, mal, manquement, offense* (à Dieu), *transgression*.

1. [Éventuellement déterminé par un adj. ou un compl. précisant la nature ou l'objet du péché] *Il résolut de commencer à rebours sa confession, d'énumérer d'abord les petits péchés, de garder les gros pour la fin, de terminer par l'aveu des méfaits charnels* (Huysmans, *En route*, t.2, 1895, p.88). V. aussi *pécheur* ex. 1:

[...]

SYNT. *Péché grave, habituel, irrémis*sible; *affreux, grand, joli, lourd, noir, vilain péché; nombreux, vieux péchés; péché contre Dieu, contre le prochain; péché d'adultère, d'habitude, d'intention, de luxure, d'orgueil, d'envie, de gourmandise; châ*timent, *expiation, confession, rachat, rémission, réparation des péchés; contrition, aveu, absolution de ses péchés; chargé, plein de péchés; pur de péché(s); coupable d'un péché; lavé d'un péché, de ses péchés; confesser ses péchés; effacer les péchés; commettre, faire un/des péché(s); pardonner, remettre les péchés de qqn/à qqn ses péchés; sous peine de péché.*

– **THÉOLOGIE**

♦ *Péché originel, péché d'Adam* (littér.), *premier péché*. Selon la Bible (notamment *Gen.* 3), acte de rébellion d'Adam et Ève, du premier homme transmis à tout être humain et effacé par le baptême. Synon. *chute** (*originelle*), *déchéance originelle* (v. *déchéance B 2 c*), *faute* originelle, tache* originelle*; anton. *grâce (originelle), innocence* originelle. L'enfance (...) enlaidie, même chez les baptisés, par les cicatrices ineffaçables du péché originel* (Bremond, *Hist. sent. relig.*, t.3, 1921, p.518):

[...]

– *Proverbes*

♦ *À tout péché miséricorde*. V. *miséricorde A 3*.

♦ *Péché avoué est à moitié pardonné*. L'aveu d'une faute pousse à l'indulgence. Synon. *faute avouée est à moitié, à demi pardonnée** (Dict.xixè et xxès.).

[...]

2. *Absol.* [Parfois avec majuscule] *Le péché*. État de l'homme pécheur; état de l'humanité subissant les conséquences du péché originel; ensemble des forces du mal qui agissent dans le monde. Anton. *grâce, rédemption, salut. Cette fausse liberté que donne le péché, une délivrance de toute contrainte* (Green, *Journal*, 1948, p.147): [...] *vivre, mourir dans le péché.*

B. –*P. ext.* Faute quelconque (très souvent dans le domaine moral). *Sa raison profonde (...) était simple, péché irrémis*sible en France (Stendhal, *Amour*, 1822, p.264). *J'estimais que le plus grand péché d'une femme est de n'être pas belle* (A. France, *Vie fleur*, 1922, p.480).

♦ *Péché mignon** (fam.).

♦ *Péché de jeunesse*. Faute excusable en raison de l'inexpérience de la jeunesse. *Qu'était-ce que ce fils tant regretté? car on m'avait dit à moi que vous étiez resté*

célibataire (...). Un péché de jeunesse que vous vouliez cacher à tous les yeux (Dumas père, *Monte-Cristo*, t.1, 1846, p.806).

– *Loc. fam.*

[...]

♦ *Ce n'est pas un grand péché. Ce n'est pas bien grave. Deux lettres écrites ne sont pas grand péché* (Musset, *Lettres Dupuis Cotonet*, 1837, p.749).

[...] »

Châtiment

« Punition sévère donnée à celui qui a commis une faute, pour le corriger. *Infliger, subir un châtement; un châtement léger, sévère, rigoureux; des châtements corporels.* Synon. *peine, correction* :

[...]

– *P. ext., littér.* Punition en général. Anton. *récompense, rémunération.*

♦ [En partic., en parlant de la vie future] *Châtiments divins, éternels.* Les supplices de l'enfer infligés aux damnés. *Les hommes, ruisselants et forcenés, paraissaient subir un châtement de l'enfer du Dante* (Hamp, *Vin de Champagne*, 1909, p. 68).

SYNT. *Mériter, souffrir, encourir un châtement; menacer, frapper qqn d'un châtement; attirer sur soi, sur sa tête des châtements; échapper à un châtement; digne d'un châtement; un châtement doux, cruel, terrible, effroyable, (im)mérité, public, suprême; un juste châtement; le châtement d'une offense, d'un crime; un châtement du ciel.* »

Épreuve

« **I.**– [Correspond à *éprouver* A; l'idée est celle de faire subir qqc. à qqn ou à qqc.]

A.– **1.** Expérience à laquelle on soumet une (ou la) qualité d'une personne ou d'une chose et qui est susceptible d'établir la valeur positive de cette qualité.

– [La qualité est celle d'une chose concr. ou abstr.] *Faire l'épreuve de résistance d'un pont, l'épreuve au choc d'un métal, l'épreuve d'une arme à feu. Pour s'assurer de la qualité des tôles et des barres d'acier, [dans la marine militaire], on fait trois sortes d'épreuves* (Croneau, *Constr. nav. guerre*, t. 1, 1892, p. 52) :

[...]

2. *Loc.* [Le subst. est le plus couramment employé sous cette forme]

a) *Loc. verbales*

– *Mettre à l'épreuve.* [Le compl. d'obj. dir. désigne une chose concr. ou abstr., une pers.] Soumettre à l'expérience. *Il pesait sur le bout de sa botte, tel un bretteur met à l'épreuve la solidité de sa lame* (Courteline, *Train 8 h 47*, 1888, 3è part., 3, p. 240). *Il connaissait Davis de réputation, et il n'éprouvait aucune appréhension à être mis à l'épreuve par lui* (Peisson, *Parti Liverpool*, 1932, p. 51). *Je soupçonne une invention du chevalier étranger, pour mettre à l'épreuve mes sentiments* (Camus, *Chev. Olmedo*, 1957, 1ère journée, 9, p. 735) :

[...]

b) *Loc. prép.* À l'épreuve de. [En parlant d'une pers., d'une chose]. Qui peut être soumis à l'expérience, qui est capable d'y résister, de la supporter. *Nous autres militaires, nous sommes à l'épreuve d'un bain froid* (Mérimée, *Théâtre C. Gazul*, 1825, p. 63). *Tu montres ainsi une âme à l'épreuve de la crainte* (Miomandre, *Écrit sur eau*, 1908, p. 201). *Une large porte, cloutée, solide, à l'épreuve de la hache et de la balle* (Bernanos, *Joie*, 1929, p. 649).

[...]

c) *Loc. à tournure adj.* À toute épreuve (cf. Dupré 1972). [En parlant d'une pers. ou d'une chose.] Capable de résister à tout, de surmonter toutes les expériences. *Il [Tartarin] se dit qu'avec de bons guides, un compagnon à toute épreuve comme Bompard* (A. Daudet, *Tartarin Alpes*, 1885, p. 241). *Le tsar Nicolas II était un souverain d'une droiture à toute épreuve* (Foch, *Mém.*, t. 1, 1929, p. XXVI) :

3. *En partic.* [L'expérience porte sur la valeur religieuse d'une pers.] *Les plaies, morales ou physiques, sont autant d'épreuves bénies qui doivent nous rapprocher de Dieu* (A. Daudet, *Évangéliste*, 1883, p. 83).

[...]

4. *P. méton. et spéc.* [En parlant de choses] Résultat d'un essai, d'une expérience, pouvant être soumis à des corrections ou des retouches.

a) *IMPR.*, Feuille de papier très ordinaire sur laquelle on a imprimé une composition, avant le tirage définitif, et qui sert à la vérification et à l'inscription des corrections` (Comte-Pern. 1963). *Corriger les épreuves; épreuve au taquoir; à la brosse, au rouleau :*

[...]

b) *GRAV.*, Feuille d'essai imprimée sur une planche gravée, sur une pierre lithographique, qui permet à l'artiste de juger du degré d'achèvement de son travail et des retouches qui pourraient être nécessaires; (...) toute estampe imprimée d'une planche gravée ou d'une lithographie` (Adeline, *Lex. termes art*, 1884). *J'attendais les épreuves des gravures retouchées. Vous me répondez que les aciers sont dans les mains des graveurs de lettres* (Hugo, *Corresp.*, 1862, p. 421) :

[...]

c) *SCULPT.* Moulage. *Le masque de Napoléon rapporté de Sainte-Hélène par le docteur Antomarchi, et dont une épreuve en plâtre (...) a terrifié mon enfance* (France, *P. Nozière*, 1899, p. 28).

d) *PHOT.*, Image photographique positive généralement tirée sur papier, obtenue d'après un négatif transparent` (*Photo* 1973). *Épreuve positive, négative. Il ouvrit le registre. Je rougis violemment en y apercevant l'épreuve à peine virée d'une photographie que je connaissais bien* (Benoit, *Atlant.*, 1919, p. 45).

[...]

B.- [L'expérience subie a un caractère pénible] [...]

1. *En partic.* [L'expérience est physiquement et moralement très pénible, très douloureuse] *Enfin vint la terrible épreuve de l'ensevelissement* (Michelet, *Journal*, 1839, p. 309). *La France, tandis qu'elle subissait les épreuves de l'invasion, n'avait jamais oublié les braves Français et Indochinois* (De Gaulle, *Mém. guerre*, 1959, p. 488).

[...]

2. *Spéc.* Expérience, examen, test, imposé à une personne afin d'apprécier ses qualités physiques, morales, intellectuelles, dans le but de la juger ou de lui conférer un grade, un titre, une dignité... *À peine un petit frisson à fleur de peau du franc-maçon novice auquel on fait subir les premières épreuves* (A. Daudet, *Tartarin Alpes*, 1885, p. 189). *Il avait dû, à l'âge de la croissance, subir cette épreuve de la préparation à l'École*

polytechnique, meurtrière aux meilleures santés (Bourget, *Disciple*, 1889, p. 67).

[...]

a) HIST. ANTIQUE, et FÉOD. *Épreuves judiciaires.* Expériences physiques auxquelles on soumettait un accusé en faisant appel au jugement de Dieu pour désigner le coupable (cf. *ordalie*). *Épreuve de l'eau bouillante, du feu, du fer chaud.* *Les contemporains (...)* voyaient dans le martyre une épreuve judiciaire constituant un témoignage en l'honneur du Christ (Sorel, *Réflex. violence*, 1908, p. 277).

b) SCOLARITÉ. Exercice pratique écrit ou oral que subit un élève en classe ou lors d'un examen afin d'être jugé selon ses capacités. *Subir les épreuves du baccalauréat, une épreuve de chimie.* « *Épreuve d'orthographe, mesdemoiselles, veuillez écrire : je ne répète qu'une seule fois la phrase que je dicte* » (Colette, *Cl. école*, 1900, p. 195). *Piano, violon, violoncelle. Première épreuve éliminatoire : un morceau au choix et le morceau imposé. Deuxième épreuve : morceau imposé, gammes ou exercices à la demande du jury, lecture à vue* (*Enseign. mus.*, t. 1, 1950, p. 14).

Rem. Certains dict. enregistrent un emploi méton. La copie écrite de l'élève. *Corriger les épreuves d'un examen* (*Lar. Lang. fr.*).

c) SPORTS

– [Dans les courses de chevaux] Distance à parcourir dans une partie liée. *Gagner la première épreuve* (DG).

[...]

– *Mod.* Exercice physique, compétition sportive. *Les épreuves d'automobiles sur piste se courent à Brooklands* (Morand, *Londres*, 1933, p. 140).

[...]

II.– Plus rarement, *vieilli*. [Correspond à *éprouver* B]

A.– [Dans un domaine concr.] Loc. verbale. *Faire l'épreuve de.* Faire l'expérience de. *Nous avons nous-mêmes fait l'épreuve de cette inconstance des vents, et ceux de l'ouest ne nous avaient quittés que par les 12 degrés* (*Voy. La Pérouse*, t. 3, 1797, p. 185).

[...]

B.– [Sur le plan moral] Expérience d'un sentiment, d'un état moral. *Il n'avait pas non plus cette pénétration qu'une longue méfiance et l'épreuve du mal finissent par donner aux plus simples* (Sainte-Beuve, *Port-Royal*, t. 5, 1859, p. 42).

[...]. »

Miséricorde

« **A. – 1.** Compassion pour la misère d'autrui. Synon. *commisération.* *Exercer, pratiquer la miséricorde; faire miséricorde.* *Sur le haut de grosses charrettes de foin les yeux des paysans me regardent à la fenêtre avec miséricorde* (Jacob, *Cornet dés*, 1923, p.162).

[...]

2. Générosité entraînant le pardon, l'indulgence pour un coupable, un vaincu. Synon. *clémence.* *Demander, obtenir miséricorde; s'abandonner, se remettre à la miséricorde de qqn.* *L'arrestation signifiait: les assises, le jugement, la mort, la mort sans miséricorde et sans délai* (Dumas père, *Monte-Cristo*, t.2, 1846, p.533). V. *être*(2) ex. 12.

3. *RELIG.* Bonté par laquelle Dieu fait grâce aux hommes. *Dieu de miséricorde!... Pitié!* (Krüdener, *Valérie*, 1803, p.97). *Dieu fait réellement miséricorde*

aux coupables en les châtiant dans ce monde (J. de Maistre, *Soirées St-Pétersb.*, t.2, 1821, p.119). *La miséricorde de Dieu est infinie* (Claudel, *L'Otage*, 1911, iii, 4, p.301).

[...]

4. [Exclam. marquant la surprise, la douleur, l'inquiétude (v. *malheur*)] *Miséricorde! Miséricorde! plus tu l'essuies, plus la tache paraît!* (Quinet, *Ahasvérus*, 1833, 3^e journée, p.245). *Miséricorde! si ça allait ne pas être bien!* (Green, *Journal*, 1934, p.223).

– Loc. *Crier miséricorde*. Exprimer vivement sa douleur. *Le Barthaut, pourtant, qui arrivait aux nouvelles fut surpris à en crier miséricorde* (Pourrat, *Gaspard*, 1925, p.248).

B. – *Spécialement*

1. **HIST. DES ARMES.** Dague dont on se servait au Moyen Âge pour menacer l'ennemi et l'obliger à se rendre et demander miséricorde. (Dict. xix^e et xx^e s.).

2. **RELIGION**

a) Petite saillie sous une stalle d'église sur laquelle on peut s'appuyer lorsque le siège est relevé et paraître se tenir debout. *Le public n'était averti de leur présence que par le choc des miséricordes des stalles se levant ou s'abaissant avec bruit* (Hugo, *Misér.*, t.1, 1862, p.597).

b) Récréation, boisson ou aliments supplémentaires donnés à certaines occasions dans des ordres religieux. (Dict. xix^e et xx^e s.).

3. **MAR.** *Ancre* de miséricorde.* »

Déluge

« **A.** – Inondation cataclysmique de toute la surface de la terre telle qu'elle est rapportée dans la Genèse (cf. *Genèse* 7, 11 à 8, 14). *Le déluge universel; les eaux; les temps du déluge; l'arche, la colombe du déluge.*

– *Locutions*

◆ [P. réf. à l'ancienneté du déluge] *Que signifient cette chanson et ce refrain d'avant le déluge?* (Villiers de L'I.-A., *Corresp.*, 1860, p. 45). *Beaucoup de ces étudiants sont nés en 1940. Pour eux, tout ce qui précède cette année fatidique est d'avant le déluge* (Mauriac, *Nouv. Bloc-notes*, 1961, p. 22).

◆ [P. réf. à l'idée de catastrophe connotée par le terme] *Après moi le déluge.* Peu m'importe la catastrophe qui surviendra après ma mort. [...]

B. – *P. ext.*

1. Pluie très abondante, torrentielle. [...]

2. Larmes. *Leverdier (...) l'avait trouvée [Véronique] noire et agitée, ayant sur son beau visage (...) les stigmates d'un récent déluge* (Bloy, *Désesp.*, 1886, p. 165).

C. – *P. anal.* Surabondance (de quelque chose qui coule). *Déluge de larmes. Voilà l'orage! qu'on se figure un déluge de feu sans vent et sans eau* (Chateaubr., *Voy. Amér.*, 1827, p. 116) :

[...]

– *Au fig. Déluge d'éloquence, de paroles, de chiffres.* »

Arche

« **I.** – **HIST. SAINTE** (Ancien Testament).

A.— *Arche, arche d'alliance, arche sainte ou arche du Seigneur.*

1. Sorte de coffre en bois de cèdre renfermant les tables de la loi données à Moïse sur le Mont Sinaï, et qui est recouvert d'un couvercle en or dit propitiatoire et surmonté de deux chérubins :

[...]

2. *P. ext.*

a) [P. réf. à l'endroit où l'on plaçait l'arche à l'orig.] Tabernacle.

[...]

b) Sorte d'armoire dans les synagogues où l'on enferme les livres saints et en particulier le Pentateuque.

[...]

B.— *Arche de Noé.*

1. *Au propre.* Arche ou arche de Noé. Sorte de grand vaisseau en bois formant coffre que Noé construisit par ordre de Dieu et où il se réfugia avec sa famille et plusieurs espèces d'animaux pour échapper au déluge. *La Colombe de l'arche.*

— *JEUX.* Jouet en forme de coffre flottant contenant des échantillons en bois des couples d'êtres réfugiés dans l'Arche de Noé de la Bible. *Offrir une arche de Noé à un enfant.*

2. *P. ext.* Bateau, navire :

[...]

— *P. compar.* Bâtiment, maison située loin de tout :

[...]

3. *Au fig.*

a) [P. réf. à l'arche, symbole religieux]

◆ *L'arche.* L'Église, la communion des fidèles :

8. Que fût devenu le monde, si la grande **arche** du christianisme n'eût sauvé les restes du genre humain de ce nouveau déluge? Chateaubriand, *Génie du Christianisme*, t. 2, 1803, p. 586.

◆ *Être hors de l'arche.* Être hors de l'Église.

[...]

— *Proverbial et fam.* Arche de Noé. Lieu où sont réunis personnes et animaux de toute espèce :

[...]

II.— *Emplois techn., p. anal.* avec la forme d'un coffre, soit au sens I A, soit au sens I B.

A.— *ARCHÉOL.* Arche sépulcrale (Chez les anciens). Sorte de cercueil en forme de coffre, en marbre ou en terre cuite dont le couvercle était souvent orné de sculptures.

[...]

B.— *DR. (anc. jurisprudence).* Arches ou arches d'aman. Archives de notaire.

[...]

C.— *MAR.* Arche ou arche de pompe. Boîte ou caisse établie dans la cale autour des pompes, pour les préserver des chocs éventuels. Synon. *archipompe**.

[...]

D.— *TECHNOL. (verrière).* Four secondaire en briques relié au four principal par des ouvertures appelées lunettes et où s'effectue le frittage ou le recuit du verre.

SYNT. Arche à matières, à pots; arche à fritter (ou calciner), à recuire (ou de recuisson); arche cendrière :

[...]

III.— *Argot*

A.— *Arg. des voyous.* Coffre-fort. (Attesté ds Bruant 1901, Ch.-L. Carabelli,

[Lang. de la pègre]).

◆ *Aller à l'arche.* Aller chercher de l'argent. »

Annexe 3 Supports textuels utilisés pour les situations de lecture

Lecture : La création (*Popol Vuh* et *Bible*)

La création du monde dans le *Popol Vuh*

Le *Popol Vuh*, le seul document qui nous soit parvenu d'une culture préhistorique, rapporte l'histoire des Mayas-Quichés, population de l'Amérique centrale. Ce récit est l'équivalent de la Bible occidentale.

L'histoire du monde

Voici l'histoire du monde, lorsque tout était en suspens, calme et silencieux. Tout était immobile, muet, et le ciel vide, à l'infini. Voici la première histoire, le premier discours. Il n'y avait pas encore d'hommes, ni d'animaux, d'oiseaux, ni de poissons, pas de crabes, pas d'arbres, ni de pierres, pas de grottes ni de ravins, pas d'herbes, pas de bois.

Seul le Créateur, Tepeu - Gucumatz, qui est Père et Mère de toute chose, était dans l'eau, entouré de lueurs, caché sous les plumes vertes et bleues qui lui valent son nom. Alors, ils (le Père et la Mère de toute chose) décidèrent d'entreprendre la création, de faire croître les arbres et les buissons et de donner vie au monde et aux hommes.

« Terre », dirent-ils et en un instant elle fut faite. Ensuite ils firent les petits animaux de la montagne, les oiseaux, les lions, les tigres et les serpents, les couleuvres et les vipères.

« Parlez, priez et adorez nous », dirent-ils. Mais chacun criait d'une façon différente et aucun ne se comprenait. Alors ils les condamnerent mangés et ils décidèrent de faire une autre tentative.

Le premier homme, ils le firent avec de la boue, mais il était tout mou, il se défaisait et n'avait pas de force. Il parlait mais n'avait pas d'intelligence. À la fin, humide, il s'écroula.

Le deuxième homme, ils le firent à partir du bois. Il avait une apparence humaine. Il parlait comme un homme, et commença à peupler la terre avec ses semblables mais il n'avait pas d'âme, ni d'intelligence cet homme là, il marchait au hasard, à quatre pattes et ne se rappelait pas qui était son Créateur. Pour cela il fut puni : sous un déluge de pluie noire, Tepeu - Gucumatz le noyèrent.

Une autre fois, Tepeu - Gucumatz (Père et Mère de toute chose) se réunirent et réfléchirent, et là ils trouvèrent comment serait fait le troisième.



Urne funéraire présentant Eheb'at, dieu du Vent, terre cuite, Musée national d'anthropologie, Mexico, Mexique.

Anonymous, *Le Popol Vuh*, traduit par Claude Bourguignon, © Mômes, 1997

Fleurs d'encre 6è (2005)

La création du monde dans la *Bible*

La création du monde

La Bible

Il s'agit du début de la Genèse ; le texte distingue très clairement chaque étape de la création.

Au commencement, Dieu créa le ciel et la terre. Or la terre était vide et vague, les ténèbres couvraient l'abîme et un souffle de Dieu agitait la surface des eaux.

Dieu dit : « Que la lumière soit » et la lumière fut. [...] Dieu appela la lumière « jour » et les ténèbres « nuit ». Il y eut un soir et il y eut un matin : premier jour.

Dieu dit : « Qu'il y ait un firmament au milieu des eaux et qu'il sépare les eaux d'avec les eaux » et il en fut ainsi. Dieu fit le firmament, qui sépara les eaux qui sont sous le firmament d'avec les eaux qui sont au-dessus du firmament, et Dieu appela le firmament « ciel ». Il y eut un soir et il y eut un matin : deuxième jour.

Dieu dit : « Que les eaux qui sont sous le ciel s'amassent en un seul endroit et qu'apparaisse le continent » et il en fut ainsi. Dieu appela le continent « terre » et la masse des eaux « mers » et Dieu vit que cela était bon.

Dieu dit : « Que la terre verdisse de verdure : des herbes portant semence et des arbres fruitiers donnant sur la terre selon leur espèce des fruits contenant leur semence » et il en fut ainsi. [...] Il y eut un soir et il y eut un matin : troisième jour.

Dieu dit : « Qu'il y ait des luminaires au firmament du ciel pour séparer le jour et la nuit ; qu'ils servent de signes, tant pour les fêtes que pour les jours et les années ; qu'ils soient des luminaires au firmament du ciel pour éclairer la terre » et il en fut ainsi. [...] Il y eut un soir et il y eut un matin : quatrième jour.

Dieu dit : « Que les eaux grouillent d'un grouillement d'êtres vivants et que des oiseaux volent au-dessus de la terre contre le firmament du ciel » et il en fut ainsi. Dieu créa les grands monstres marins et tous les êtres vivants qui glissent : les eaux les firent grouiller selon leur espèce, et toute la gent ailée selon son espèce, et Dieu vit que cela était bon. [...] Il y eut un soir et il y eut un matin : cinquième jour.

Dieu dit : « Que la terre produise des êtres vivants selon leur espèce : bestiaux, bestioles, bêtes sauvages selon leur espèce » et il en fut ainsi. [...]

Dieu créa l'homme à son image, à l'image de Dieu il le créa, homme et femme il les créa. [...] Dieu vit tout ce qu'il avait fait : cela était très bon. Il y eut un soir et il y eut un matin : sixième jour.

Ainsi furent achevés le ciel et la terre avec toute leur armée.

La Bible de Jérusalem, « La Genèse », I,1-31, II,1, trad. de l'École biblique de Jérusalem, © Éditions du Cerf, 2000.

Jardin des lettres 6è (2013)

Lecture : L'arbre de la connaissance (Bible et Coran)

<h3>L'arbre de la connaissance</h3> <h4>La Bible</h4> <p>Adam et Ève, créés par Dieu, ne doivent pas manger du fruit défendu dans le jardin d'Éden. Le serpent s'adresse alors à Ève :</p> <p>Le sais-tu ? Adam signifie « rouge » car la terre avec laquelle Dieu l'a créé était rouge ; Ève signifie « la Vivante » car, dans la Bible, elle est première mère.</p> <p>« Pas du tout ! Vous ne mourrez pas ! Mais Dieu sait que, le jour où vous en mangerez, vos yeux s'ouvriront et vous serez comme des dieux, qui connaissez le bien et le mal. » La femme vit que l'arbre était bon à manger et séduisant à voir, et qu'il était, cet arbre, désirable pour acquérir le discernement¹. Elle prit de son fruit et en mangea. Elle en donna aussi à son mari, qui était avec elle, et il mangea. Alors leurs yeux à tous deux s'ouvrirent et ils connurent qu'ils étaient nus ; ils couvrirent des feuilles de figuier et se firent des pagnes.</p> <p>[...] Yahvé Dieu² appela l'homme : « Où es-tu ? » dit-il. « J'ai entendu ton pas dans le jardin, répondit l'homme ; j'ai eu peur parce que je suis nu et je me suis caché. » Il reprit : « Et qui t'as appris que tu étais nu ? Tu as donc mangé de l'arbre dont je t'avais défendu de manger ! » L'homme répondit : « C'est la femme que tu as mise auprès de moi qui m'a donné de l'arbre, et j'ai mangé ! » Yahvé Dieu dit à la femme : « Qu'as-tu fait là ? » Et la femme répondit : « C'est le serpent qui m'a séduite, et j'ai mangé ! » [...]</p> <p>À la femme il dit : « Je multiplierai les peines de tes grossesses, dans la peine tu enfanteras des fils. Ta convoitise³ te poussera vers ton mari et lui dominera sur toi. » À l'homme, il dit : « Parce que tu as écouté la voix de ta femme et que tu as mangé de l'arbre dont je t'avais interdit de manger, maudit soit le sol à cause de toi ! À force de peine tu en tireras subsistance tous les jours de ta vie. Il produira pour toi épines et chardons et tu mangeras l'herbe des champs. À la sueur de ton visage tu mangeras du pain, jusqu'à ce que tu retournes au sol, puisque tu en fus tiré. Car tu es glaise⁴ et tu retourneras à la glaise. »</p> <p><small>La Bible de Jérusalem, « La Genèse », III, 4-19, trad. de l'École biblique de Jérusalem. © Éditions du Cerf, 2000.</small></p> <p><small>1. le discernement : la compréhension, l'intelligence. 2. Yahvé ou Yahvé Dieu : nom juif de Dieu, dans l'Ancien Testament. 3. ta convoitise : ton désir. 4. glaise : terre, argile.</small></p>	<h3>L'arbre de la connaissance</h3> <h4>Le Coran</h4> <p>Ici, c'est Dieu qui s'adresse directement à Adam. Ce dernier avec Ève, a mangé du fruit défendu.</p> <p>35. Nous avons dit : « Ô Adam ! Habite avec ton épouse dans le jardin ; mangez de ses fruits comme vous le voudrez ; mais ne vous approchez pas de cet arbre¹, sinon vous seriez au nombre des injustes² ».</p> <p>36. Le Démon³ les fit trébucher et il les chassa du lieu où ils se trouvaient. Nous avons dit : « Descendez, et vous serez ennemis les uns des autres. Vous trouverez, sur la terre, un lieu de séjour et de jouissance éphémère ».</p> <p>37. Adam accueillit les paroles de son Seigneur et revint à lui, repentant⁴. Dieu est, en vérité, celui qui revient sans cesse vers le pécheur repentant ; il est miséricordieux.⁵</p> <p>38. Nous avons dit : « Descendez tous ! Une Direction vous sera certainement donnée de ma part ». – Ni crainte, ni tristesse n'affligeront ceux qui suivent ma Direction –</p> <p><small>1. cet arbre : dans le Coran, il s'agit de l'arbre qui donne l'immortalité. 2. des injustes : ici, de ceux qui ne respectent pas la loi. 3. le Démon : celui qui pousse à commettre la faute. 4. repentant : qui regrette sa faute. 5. miséricordieux : qui sait pardonner.</small></p> <p><small>Le Coran, sourate 2, 35-38, trad. D. Masson. © Éditions Gallimard, 1967</small></p>
--	--


Jardin des lettres 6è (2013)

Jardin des lettres 6è (2013)

Lecture : Le Déluge (Gilgamesh, Bible, Coran)

1 Gilgamesh

L'épopée de Gilgamesh (environ 2000 ans avant J.-C.) raconte la très ancienne histoire d'un héros sumérien (sur l'emplacement actuel de l'Irak). On y trouve le récit d'un déluge :



Homme de Shourouppak, fils d'Oubar-Toutou¹ démolis ta maison et construis pour toi un bateau
 abandonne tes biens et tes richesses
 demande la vie sauve
 rejette tes possessions et préserve ta vie
 charge dans le bateau
 la substance de tout ce qui vit.
 Ce bateau que tu construiras que ses mesures soient bien exactes que sa largeur égale sa longueur scelle le bateau rends le semblable à l'Apsou², les eaux des profondeurs.
 [...]

Les tempêtes des vents du sud se déchainèrent tout un jour elles se déchainèrent et s'amplifièrent
 elles couvraient même les sommets des montagnes et massacraient les gens.
 [...]

Six jours et sept nuits passeront les tempêtes du déluge soufflaient encore
 les tempêtes du sud couvraient le pays.
 Le septième jour les tempêtes du déluge qui telle une armée avaient tout massacré sur leur passage diminueront d'intensité
 la mer se calma
 le vent s'apaisa
 la clameur du déluge se tut.

L'Arche de Noé, Fresque de l'abbaye de Saint-Savin, 1090, Vieille, France.

1. Oubar-Toutou : roi de Shourouppak, c'est son fils qui construit l'Arche dans le récit.
 2. Apsou : dans la mythologie mésopotamienne, océan d'eau douce qui encerclait et soutenait la terre.

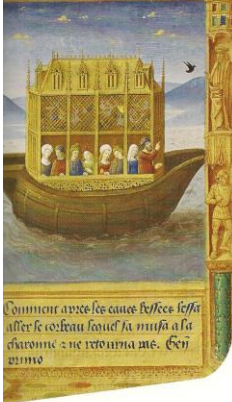
L'épopée de Gilgamesh, traduction et adaptation de A. Azzié, Berg International Éditeurs, 1979.

2 L'Arche de Noé

Dans la Bible, Dieu donne à Noé des consignes :

Fais-toi une arche en bois résineux, tu la feras en roseaux et tu l'enduiras de bitume en dedans et en dehors. Voici comment tu la feras : trois cents coudées³ pour la longueur de l'arche, cinquante coudées pour sa largeur, trente coudées pour sa hauteur. Tu feras à l'arche un toit et tu l'achèveras une coudée plus haut, tu placeras l'entrée de l'arche sur le côté et tu feras un premier, un second et un troisième étages. Pour moi, je vais amener le déluge, les eaux, sur la terre, pour exterminer de dessous le ciel toute chair ayant souffle de vie : tout ce qui est sur la terre doit périr. Mais j'établirai mon alliance avec toi et tu entreras dans l'arche, toi et tes fils, ta femme et les femmes de tes fils avec toi. De tout ce qui vit, de tout ce qui est chair, tu feras entrer dans l'arche deux de chaque espèce pour les garder en vie avec toi ; qu'il y ait un mâle et une femelle. [...]

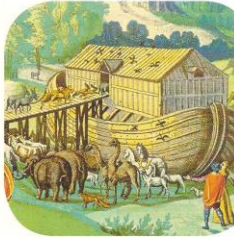
Il y eut le déluge pendant quarante jours sur la terre ; les eaux grossirent et soulevèrent l'arche, qui fut élevée au-dessus de la terre. Les eaux montèrent et grossirent beaucoup sur la terre et l'arche s'en alla à la surface des eaux. Les eaux montèrent de plus en plus sur la terre et toutes les plus hautes montagnes qui sont sous tout le ciel furent couvertes. Les eaux montèrent quinze coudées plus haut, recouvrant les montagnes. Alors périt toute chair qui se meut sur la terre : oiseaux, bestiaux, bêtes sauvages, tout ce qui grouille sur la terre, et tous les hommes. Tout ce qui avait une haleine de vie dans les narines, c'est-à-dire tout ce qui était sur la terre ferme, mourut. Ainsi disparurent tous les êtres qui étaient à la surface du sol, depuis l'homme jusqu'aux bêtes, aux bestioles et aux oiseaux du ciel ; ils furent effacés de la terre et il ne resta que Noé et ce qui était avec lui dans l'arche. La crue des eaux sur la terre dura cent cinquante jours.



L'Arche de Noé, enluminure des Heures de Louis de Laval, 1480, BNF, Paris.

1. coudée : mesure de longueur d'environ 50 cm. L'ensemble mesure donc environ 150 mètres.

La Bible de Jérusalem, Genèse, VI, 14-19 et VII, 17-24, traduction de l'École biblique et archéologique française de Jérusalem, © Les Éditions du Cerf, 1998.



« Noé et l'Arche », gravure sur cuivre, 1625-1627.

3 Le Coran

« **C**harge sur ce vaisseau un couple de chaque espèce ; et aussi ta famille – à l'exception de celui dont le sort est déjà fixé – et aussi les croyants. »

– Mais ceux qui partageaient la foi de Noé étaient peu nombreux –

Il dit :
 « Montez sur le vaisseau : qu'il vogue et qu'il arrive au port, au nom de Dieu. »

– Mon Seigneur est celui qui pardonne, il est miséricordieux –

Le vaisseau voguait avec eux au milieu de vagues semblables à des montagnes.

Noé appela son fils, resté en un lieu écarté :

« Ô mon petit enfant ! Monte avec nous ; ne reste pas avec les incrédules ! »

Il dit :
 « Je vais me réfugier sur une montagne qui me préservera de l'eau. »

Noé dit :
 « Personne, aujourd'hui, n'échappera à l'ordre de Dieu, sauf celui à qui il fait miséricorde. »

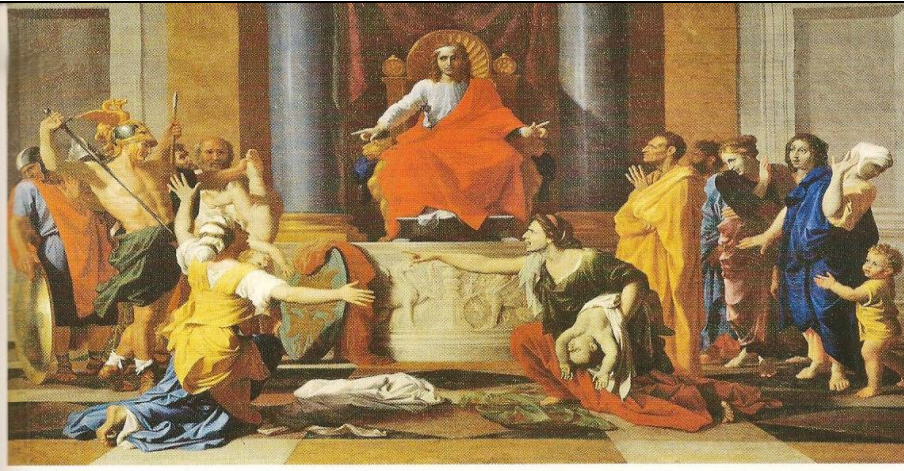
Les vagues s'interposèrent entre eux

Et il fut au nombre de ceux qui périrent engloutis.

Le Coran, XI, 40-43, traduction de D. Masson, Gallimard, 1967.

Les couleurs du français 6è (2009)

Lectures offertes : Le roi Salomon (N. Poussin, Bible)



Nicolas Poussin (1594-1665), *Le Jugement de Salomon* (1649), huile sur toile (101 x 160 cm), musée du Louvre, Paris.

Un roi : Salomon

Grand bâtisseur, puissant et sage, le roi Salomon sait aussi rendre la justice.

L'une des femmes dit : « S'il te plaît, Monseigneur ! Moi et cette femme nous habitons la même maison, et j'ai eu un enfant, alors qu'elle était dans la maison. Il est arrivé que, le troisième jour après ma délivrance¹, cette femme aussi a eu un enfant ; nous étions ensemble, il n'y avait pas d'étranger avec nous, rien que nous deux dans la maison. Or le fils de cette femme est mort une nuit parce qu'elle s'était couchée sur lui. Elle se leva au milieu de la nuit, prit mon fils d'à côté de moi pendant que ta servante dormait ; elle le mit sur son sein et son fils mort elle le mit sur mon sein. Je me levai le matin pour allaiter mon fils, et voici qu'il était mort ! Mais, au matin, je l'examinai, et voici que ce n'était pas mon fils que j'avais enfanté ! » Alors l'autre femme dit : « Ce n'est pas vrai ! Mon fils est celui qui est vivant, et ton fils est celui qui est mort ! » et celle-là reprenait : « Ce n'est pas vrai ! Ton fils est celui qui est mort et mon fils est celui qui est vivant ! » Elles se disputaient ainsi devant le roi qui

prononça : « Celle-ci dit : « Voici mon fils qui est vivant et c'est ton fils qui est mort ! » et celle-là dit : « Ce n'est pas vrai ! Ton fils est celui qui est mort et mon fils est celui qui est vivant ! » Apportez-moi une épée », ordonna le roi ; et on apporta l'épée devant le roi, qui dit : « Partagez l'enfant vivant en deux et donnez la moitié à l'une et la moitié à l'autre. » Alors la femme dont le fils était vivant s'adressa au roi, car sa pitié s'était enflammée pour son fils, et elle dit : « S'il te plaît, Monseigneur ! Qu'on lui donne l'enfant vivant, qu'on ne le tue pas ! » mais celle-là disait : « Il ne sera ni à moi ni à toi, partagez ! » Alors le roi prit la parole et dit : « Donnez l'enfant vivant à la première, ne le tuez pas. C'est elle la mère. » Tout Israël apprit le jugement qu'avait rendu le roi, et ils révérent² le roi car ils virent qu'il y avait en lui une sagesse divine pour rendre la justice.

La Bible de Jérusalem, « Premier livre des rois », III, 17-28, trad. de l'École biblique de Jérusalem, © Éditions du Cerf, 2000.

1. **délivrance** : accouchement.

2. **révérent** : éprouver un très grand respect.

6. Retrouve chaque élément du texte sur le tableau et attribue les paroles du dialogue au personnage qui convient : Salomon, l'une ou l'autre femme.

Jardin des lettres 6è (2013)

SALOMON ET LA REINE DE SABA



Annette Poupard,

*La reine de Saba
rendant visite au roi
Salomon*, peinture
à l'huile sur toile
de lin, 2003.

© Annette Poupard

Or la reine de Saba entendit parler de Salomon et elle vint pour l'éprouver par des énigmes. Elle arriva donc à Jérusalem avec une très importante escorte de chameaux portant des aromates, de l'or en très grande quantité, des pierres précieuses. Elle entra chez Salomon et elle lui dit tout ce qu'elle avait dans le cœur. Et Salomon élucida pour elle toutes les questions : il n'y eut aucune question qui fût insoluble pour le roi et qu'il ne pût élucider pour elle. Quand la reine de Saba vit toute la sagesse de Salomon, la maison qu'il avait bâtie, la chère de sa table, l'habitation de ses serviteurs, la tenue de ses ministres et leurs vêtements, ses échansons

et les holocaustes qu'il faisait monter dans la maison de Jahvé, elle en perdit le souffle et elle dit au roi : « C'était donc vrai ce que j'ai entendu dire dedans mon pays de tes propos et de ta sagesse ! Je ne croyais pas aux paroles, avant que je ne sois venue et que mes yeux aient vu. Mais voici qu'on ne m'en avait pas appris la moitié ! Tu surpasses en sagesse et en bien la réputation dont j'avais entendu parler. Heureuses tes femmes, heureux tes serviteurs que voici, eux qui se tiennent continuellement devant toi, en écoutant ta sagesse ! Béni soit Jahvé, ton dieu, lui qui s'est complu en toi pour te placer sur le trône d'Israël à jamais, il t'a établi roi pour exercer le droit et la justice. »

Elle donna au roi cent vingt talents d'or, des aromates en très grande quantité et des pierres précieuses. Il ne vint plus jamais quantité d'aromates pareille à celle que la reine de Saba donna au roi Salomon.

La Bible, *Rois*, X, 1-10, traduit par Édouard Dhorme, La Pléiade, © Éditions Gallimard, 1957.

Fleurs d'encre 6è (2009)

Lecture : La Tour de Babel (*Bible*)

La Tour de Babel

Toute la terre avait un même langage et un seul parler. Or il advint, quand les hommes partirent de l'Orient, qu'ils rencontrèrent une plaine au pays de Shinéar¹ et ils y demeurèrent. Ils se dirent l'un à l'autre : « Allons ! Briquetons des briques et flambons-les à la flambée ! » La brique leur servit de pierre et le bitume² leur servit de mortier³. Ils dirent : « Allons ! Bâtissons-nous une ville et une tour dont la tête soit dans les cieus et faisons-nous un nom⁴, pour que nous ne soyons pas dispersés sur la surface de toute la terre ! » Iahvé Élohim⁵ descendit pour voir la ville et la tour que bâtissaient les fils des hommes, et Iahvé Élohim dit : « Voici que tous forment un seul peuple et ont un seul langage. S'ils commencent à faire cela, rien désormais ne leur sera impossible de tout ce qu'ils décideront de faire. Allons ! Descendons et ici-même confondons leur langage pour qu'ils ne comprennent plus le langage les uns des autres. » Puis Iahvé Élohim les dispersa de là sur toute la surface de la terre et ils cessèrent de bâtir la ville. C'est pourquoi on l'appela du nom de Babel. Là, en effet, Iahvé Élohim confondit le langage de toute la terre et de là Iahvé les dispersa sur la surface de toute la terre.

1. pays de Shinéar : la Babylonie (actuellement l'Irak).

2. bitume : substance résineuse.

3. mortier : mélange utilisé pour lier les pierres.

4. un nom : une réputation.

5. Iahvé Élohim : un des noms de Dieu.

La Bible, Genèse, XI, 1-9, traduit par Édouard Dhorme, La Pléiade, © Éditions Gallimard, 1957

Fleurs d'encre 6è (2005)

Lecture : La traversée de la Mer Rouge (Bible, Coran)

« À la naissance de Moïse, les Hébreux sont retenus en Égypte. Le Pharaon a peur qu'ils aient trop d'enfants. Il ordonne de tuer tous les garçons. La mère de Moïse cache son bébé, puis le place dans une corbeille en osier qu'elle dépose au bord du Nil. Mais l'enfant est sauvé par la fille du Pharaon; il est même élevé par ce dernier qui lui donne le nom de « Moïse », ce qui signifie « sauvé des eaux ». Devenu adulte, sur ordre de Iahvé, Moïse emmène le peuple hébreu hors d'Égypte pour fuir les persécutions de Pharaon, et il lui fait franchir la Mer Rouge : c'est l'Exode. »

La traversée de la Mer Rouge dans la Bible

1. Iahvé Élohim durcit le cœur de Pharaon, roi d'Égypte, et il se mit à la poursuite des fils d'Israël, tandis que les fils d'Israël sortaient la main levée¹. [...] Pharaon s'approcha, les fils d'Israël levèrent leurs yeux et voici que les Égyptiens étaient en marche derrière eux; les fils d'Israël eurent grand peur et ils crièrent vers Iahvé. [...]

Moïse étendit sa main vers la mer et Iahvé Élohim remua la mer par un fort vent d'est durant toute la nuit, il mit ainsi la mer à sec et les eaux se fendirent. Les fils d'Israël entrèrent au milieu de la mer à pied sec et les eaux étaient pour eux une muraille à leur droite et à leur gauche.

10 Les Égyptiens suivirent et entrèrent derrière eux au milieu de la mer : tous les chevaux de Pharaon, ses chars et ses cavaliers. [...]

Puis Iahvé Élohim dit à Moïse : « Étends ta main sur la mer et que les eaux reviennent sur les Égyptiens, sur leurs chars et sur leurs cavaliers ! » Moïse étendit sa main sur la mer et la mer revint à son niveau, à l'approche du matin, tandis que les Égyptiens fuyaient devant elle, et Iahvé Élohim culbuta les Égyptiens au milieu de la mer. Les eaux revinrent et recouvrirent les chars et les cavaliers de toute l'armée de Pharaon, qui étaient entrés derrière eux dans la mer : pas un d'entre eux n'échappa. Quant aux fils d'Israël, ils marchaient à pied sec au milieu de la mer, les eaux leur formant une muraille à leur droite et à leur gauche.

La Bible, Exode, XIV, 8-21, traduit par Édouard Dhorme, La Pléiade, © Éditions Gallimard, 1957.

Fleurs d'encre 6è (2009)

1. la main levée en signe de liberté.

La traversée de la Mer Rouge dans le Coran

Nous¹ avons révélé à Moïse :
« Pars de nuit avec mes serviteurs.
Ouvre-leur dans la mer
un chemin où ils marcheront à pied sec.
Ne crains pas d'être poursuivi;
n'aie pas peur ! »

Pharaon les poursuivit avec ses armées;
le flot les submergea.
Pharaon avait égaré son peuple,
10 il ne l'avait pas dirigé.

Ces gens² les³ poursuivirent
alors qu'ils se dirigeaient vers l'Est.

Lorsque les deux groupes furent en vue l'un de l'autre,
les compagnons de Moïse dirent :
15 « Nous sommes rejoints ! »

Moïse dit :
« Non !...
Mon Seigneur est avec moi, il me dirigera. »

Nous avons révélé à Moïse :
20 « Frappe la mer avec ton bâton. »

Elle s'entrouvrit alors,
et chacune de ses parties devint semblable
à une immense montagne.

Nous en avons fait approcher les autres,
25 tandis que nous avons sauvé Moïse
et tous ceux qui étaient avec lui;
puis nous avons englouti ceux qui les poursuivaient.

Le Coran, « Les Poètes », Sourates 20 et 26, traduit par D. Masson,
© Éditions Gallimard, 1967.

1. nous : c'est Dieu qui parle.
2. ces gens : les Égyptiens.
3. les : les Hébreux.

Fleurs d'encre 6è (2009)

Voilà ci-dessous une définition du mot « mascaret ». Quel rapport peut-on établir entre ce phénomène naturel et l'épisode de la traversée de la Mer Rouge ?

MASCARET, subst. masc. (source : <http://www.cnrtl.fr>) : Vague déferlante produite dans certains estuaires par la rencontre du courant descendant du fleuve et du flot montant de la mer.

« Le **mascaret** est une vague énorme qu'engendre le flot et qui, à certaines époques, remonte les fleuves avec une vitesse considérable et dangereuse. On l'appelle différemment suivant les cours d'eau: c'est le **mascaret** (Dordogne), le mascarin (Vilaine), la barre (Seine), etc. » Bourde, *Trav. publ.*, 1929, p.197.

Annexe 4 Première fiche-outil pour chaque unité lexicale du corpus

Péché

CONNAITRE LE MOT

Péché

1. Pour toi, qu'est-ce qu'un *péché* ?

.....
.....

À quelle situation peut te faire penser le mot *péché* ?

.....
.....
.....
.....

2. - Je trouve *péché* dans une phrase :

-Sylvie a terminé toute la tarte au citron, c'est son *péché mignon* !

Son sens :

.....

- Je trouve *péché* dans une deuxième phrase :

-Adam et Ève ont commis le *péché originel*.

Son sens :

.....

- Je trouve *péché* dans une troisième phrase :

-Depuis que Pierre ment sans cesse, il vit dans le *péché*.

Son sens :

.....

3. Je cherche un mot de la même famille :

.....

Châtiment

CONNAITRE LE MOT

Châtiment

1. Pour toi, qu'est-ce qu'un *châtiment* ?

.....
.....

À quelle situation peut te faire penser le mot *châtiment* ?

.....
.....
.....
.....

2. - Je trouve *châtiment* dans une phrase :

-Après sa bêtise, ses parents lui ont infligé des châtiments corporels.

Son sens :

.....

- Je trouve *châtiment* dans une autre phrase :

-Puisqu'il a commis une faute devant Dieu, il subira les châtiments éternels.

Son sens :

.....

3. Je cherche un mot de la même famille :

.....

Épreuve

CONNAITRE LE MOT

Épreuve

1. Pour toi, qu'est-ce qu'une *épreuve* ?

.....
.....

À quelle situation peut te faire penser le mot *épreuve* ?

.....
.....
.....
.....

2. - Je trouve *épreuve* dans une phrase :

-Cet athlète a participé aux dernières épreuves sportives des Jeux Olympiques.

Son sens :

.....

- Je trouve *épreuve* dans d'autres phrases :

-Après l'épisode du péché originel, Dieu veut mettre à l'épreuve Adam et Ève.

Son sens :

.....

3. Je cherche un mot de la même famille :

.....

Miséricorde

CONNAITRE LE MOT

Miséricorde

1. Pour toi, qu'est-ce que la *miséricorde* ?

.....
.....

À quelle situation peut te faire penser le mot *miséricorde* ?

.....
.....
.....
.....

2. - Je trouve *miséricorde* dans une phrase :

-Dans sa grande miséricorde, le roi lui a accordé son pardon.

Son sens :

.....

- Je trouve *miséricorde* dans une autre phrase :

**-Quand on a dit à ma grand-mère que j'avais eu un accident, elle s'est écriée :
« Miséricorde ! ».**

Son sens :

.....

3. Je cherche un mot de la même famille :

.....

Déluge

CONNAITRE LE MOT

Déluge

1. Pour toi, qu'est-ce qu'un *déluge* ?

.....
.....

À quelle situation peut te faire penser le mot *déluge* ?

.....
.....
.....
.....

2. - Je trouve *déluge* dans deux phrases :

- Elle n'a pas arrêté de parler toute la journée, un vrai déluge de paroles !
- Elle n'a pas arrêté de pleurer toute la journée, un vrai déluge de larmes !

Son sens :

.....

- Je trouve *déluge* dans une autre phrase :

- Un déluge s'abat sur Montréal ce matin !

Son sens :

.....

3. Je cherche un mot de la même famille :

.....

Arche

CONNAITRE LE MOT

Arche

1. Pour toi, qu'est-ce qu'une *arche* ?

.....
.....

À quelle situation peut te faire penser le mot *arche* ?

.....
.....
.....
.....

2. - Je trouve *arche* dans une phrase :

-Le religieux enferma les Écritures saintes dans l'arche d'alliance, l'arche du seigneur.

Son sens :

.....

- Je trouve *arche* dans une autre phrase :

-Cet homme est hors de l'arche : il a commis trop de péchés.

Son sens :

.....

- Je trouve *arche* dans une troisième phrase :

-Cette maison semblait une arche perdue au milieu de la campagne inondée.

Son sens :

.....

3. Je cherche un mot de la même famille :

.....

Annexe 5 Deuxième fiche-outil pour chaque unité lexicale du corpus (classe A)

Péché

COMPRENDRE LES SENS DU MOT

Péché

Les sens du mot *péché* :

Sens de base : **faute**

Faute d'Adam et Ève : **péché originel**

Faute peu grave, petit faible : **péché mignon**

Pour mieux comprendre le sens de *péché*

- je dois regarder quels sont les lieux, les personnages présents...

Ex. : **En mangeant le fruit de l'arbre de la connaissance, Adam et Ève ont commis le **péché originel****

- puis je peux regarder la nature des mots qui sont autour :

(1) des adjectifs ou des noms

Ex. : **péché originel**

Ex. : **péché d'orgueil**

Ex. : **péché mignon**

Ex. : **grave péché**

(2) des verbes

Ex. : **vivre dans le péché**

Ex. : **commettre un péché**

Exercice

Pour chaque phrase, propose un sens pour le mot *péché*.

- Après avoir volé un gâteau à la boulangerie, elle est allée confesser son péché.
- Il a commis un péché d'orgueil en se croyant supérieur aux autres !
- Ce n'est pas un grand péché que d'être un peu gourmand...

D'après toi, que peut vouloir dire l'expression « ne pas vouloir la mort du pécheur » ?

Châtiment

COMPRENDRE LES SENS DU MOT

Châtiment

Les sens du mot *châtiment* :

Sens de base : **punition**

Les Enfers (punition éternelle) : **châtiments éternels**

Punition physique : **châtiments corporels**

Pour mieux comprendre le sens de *châtiment*

- je dois regarder quels sont les lieux, les personnages présents...

Ex. : Dans les textes anciens, Dieu inflige parfois les châtements éternels.

- puis je peux regarder la nature des mots qui sont autour :

(1) des adjectifs ou des noms

Ex. : des châtements éternels Ex. : les châtements de dieu

Ex. : de sévères châtements

Ex. : des châtements corporels

(2) des verbes

Ex. : subir un châtement

Ex. : infliger un châtement

Exercice

Pour chaque phrase, propose un synonyme du mot *châtiment*. À ton tour, emploie le mot *châtiment* selon un sens courant puis selon un sens religieux.

- Après avoir désobéi, Jeanne a subi un sévère châtement.
- Les Égyptiens ont reçu leur châtement de la main de Moïse.

D'après toi, que peut vouloir dire l'expression « qui aime bien, châtie bien » ?

Épreuve

COMPRENDRE LES SENS DU MOT

Épreuve

Les sens du mot *épreuve* :

Sens de base : test

Expérience, étape de la vie : difficile épreuve

Pour mieux comprendre le sens d'*épreuve*

- je dois regarder que sont les lieux, les personnages présents...

Ex. : Dans cette classe, la patience du professeur est mise à l'*épreuve*.

- puis je peux regarder la nature des mots qui sont autour :

(1) des adjectifs ou des noms

Ex. : *épreuves* sportives d'athlétisme Ex. : *épreuves* d'examen

Ex. : terrible *épreuve*

(2) des verbes

Ex. : mettre à l'épreuve

Ex. : surmonter *une épreuve*

Exercice

Pour chaque phrase, explique le sens des mots ou expressions soulignés. Choisis un sens du mot *épreuve* puis emploie-le à ton tour dans une phrase.

- Le chevalier pesait de tout son poids sur son épée pour mettre à l'épreuve la dureté de la lame.
- Marie est maintenant guérie, mais sa maladie a été pour elle une terrible épreuve.
- Il a résisté à une redoutable épreuve.

D'après toi, que peut vouloir dire l'expression soulignée dans les phrases suivantes :
« Elle est d'une grande patience, elle a les nerfs à toute épreuve. », « Cet arbre en haut de la montagne est toujours debout après la tempête, il résiste à toute épreuve. »

Miséricorde

COMPRENDRE LES SENS DU MOT

Miséricorde

Les sens du mot *miséricorde* :

Sens de base : pitié

Exclamation quand on est désagréablement surpris : Miséricorde !

Pour mieux comprendre le sens de *miséricorde*

- je dois regarder que sont les lieux, les personnages présents, ce qu'ils font.

Ex. : Dans sa grande miséricorde, le roi lui a accordé son pardon.

Ex. : Voyant ma bêtise, grand-mère s'écria : « Miséricorde ! »

- puis je peux regarder la nature des mots qui sont autour :

(1) des adjectifs ou des noms

Ex. : grande miséricorde.

Ex. : miséricorde divine, miséricorde de Dieu.

(2) des verbes

Ex. : demander miséricorde

Ex. : crier miséricorde

Ex. : accorder miséricorde

Exercice

Pour chaque phrase, explique le sens des mots ou expressions soulignés. À ton tour, emploie le mot *miséricorde* dans une phrase.

- « L'arrestation signifiait: les assises, le jugement, la mort, la mort sans miséricorde et sans délai » (Dumas père, *Monte-Cristo*)
- Il estimait qu'il était victime d'injustice, il alla crier miséricorde devant le juge !

D'après toi, que peut vouloir dire le mot souligné dans la phrase suivante : « Quand on a dit à ma grand-mère que j'avais eu un accident, elle a crié : « Miséricorde ! ». »

D'après toi, que peut vouloir dire l'expression « à tout péché miséricorde » ?

Déluge

COMPRENDRE LES SENS DU MOT

Déluge

Les sens du mot *déluge* :

Sens de base : inondation de toute la terre racontée dans la Genèse, catastrophe

Pluie très abondante : quel déluge !, un véritable déluge !

Très grande quantité : déluge de larmes

Pour mieux comprendre le sens de *déluge*

- je dois regarder que sont les lieux, personnages présents, ce qu'ils font.

Ex. : Le Déluge n'a pas emporté l'arche de Noé.

Ex. : C'est un véritable déluge qui s'abat sur Montréal ce matin !

- puis je peux regarder la nature des mots qui sont autour :

(1) des adjectifs ou des noms

Ex. : un déluge de paroles

Ex. : un véritable déluge

Ex. : un déluge de larmes

Ex. : un déluge d'injures

(2) des verbes

Ex. : s'abattre : Le déluge s'abat sur Montréal...

Exercice

Pour chaque phrase, propose un sens pour le mot *déluge*. À ton tour, emploie le mot *déluge* dans une phrase.

- Durant cette bataille, les soldats ont été soumis à un déluge de feu.
- Le Déluge s'est abattu sur les hommes, les punissant ainsi pour leur violence.
- Un déluge de cendre s'est abattu sur la ville de Pompéi qui a été ensevelie.

D'après toi, que peut vouloir dire l'expression « après moi, le déluge ! »

Arche

COMPRENDRE LES SENS DU MOT

Arche

Les sens du mot *arche* :

Sens de base : sorte de coffre en bois

Bateau en forme de coffre : l'arche de Noé

L'Église, l'ensemble des croyants

Bâtiment isolé : arche perdue

Pour mieux comprendre le sens d'*arche*

- je dois regarder que sont les lieux, les personnages présents, ce qu'ils font.

Ex. : Cette maison semblait une arche perdue au milieu de la campagne inondée.

- puis je peux regarder la nature des mots qui sont autour :

(1) des adjectifs ou des noms

Ex. : une arche perdue

Ex. : l'arche d'alliance, l'arche du seigneur.

(2) des verbes

Ex. : être hors de l'arche

Ex. : se tenir hors de l'arche

Ex. : construire l'arche

Exercice

Pour chaque phrase, propose un sens pour le mot *arche*. À ton tour, emploie le mot *arche* dans une phrase.

- Les Tables de la Loi données à Moïse sur le Mont Sinaï furent conservées dans l'arche d'alliance.
- Le vieillard a enfermé ses souvenirs dans l'arche de sa mémoire.
- Nous nous arrêâmes pour contempler l'arche magnifique (un yacht) apportée par la mer... (Colette, *La Naissance du jour*).

D'après toi, que peut vouloir dire l'expression « offrir une arche de Noé [à un enfant] » ?

Annexe 6 Deuxième fiche-outil pour chaque unité lexicale du corpus (classe B)

Péché

LES SENS DU MOT

Péché

Les sens du mot *péché* :

Sens de base : faute

Faute d'Adam et Ève : péché originel

Faute peu grave, petit faible : péché mignon

EXERCICES

1. Pour chaque phrase, propose un sens pour le mot *péché*.
Après avoir volé un gâteau à la boulangerie, elle est allée confesser son péché.
Il a commis un péché d'orgueil en se croyant supérieur aux autres !
Ce n'est pas un grand péché que d'être un peu gourmand...
2. a) D'après toi, que peut vouloir dire l'expression « ne pas vouloir la mort du pécheur » ?
b) Qu'est-ce qu'un « péché de jeunesse » ?

Châtiment

LES SENS DU MOT

Châtiment

Les sens du mot *châtiment* :

Sens de base : punition

Les Enfers (punition éternelle) : châtiments éternels

Punition physique : châtiments corporels

EXERCICES

1. Pour chaque phrase, propose un synonyme du mot *châtiment*.
 - Après avoir désobéi, Jeanne a subi un sévère châtimement.
 - Les Égyptiens ont reçu leur châtimement de la main de Moïse.
2. À ton tour, emploie le mot *châtiment* selon un sens courant puis selon un sens religieux.
3. a) D'après toi, que peut vouloir dire l'expression « qui aime bien, châtie bien » ?
b) Qu'est-ce qu'un « doux châtimement » ?

Épreuve

LES SENS DU MOT

Épreuve

Les sens du mot *épreuve* :

Sens de base : test

Expérience, étape de la vie : difficile épreuve

EXERCICES

1. Trouve un synonyme d'*épreuve* pour chacun de ses deux sens.
2. Pour chaque phrase, explique le sens des mots ou expressions soulignés. Choisis un sens du mot *épreuve* puis emploie-le à ton tour dans une phrase.
 - Le chevalier pesait de tout son poids sur son épée pour mettre à l'épreuve la dureté de la lame.
 - Marie est maintenant guérie, mais sa maladie a été pour elle une terrible épreuve.
 - Il a résisté à une redoutable épreuve.
3. D'après toi, que peut vouloir dire l'expression soulignée dans les phrases suivantes :
« Elle est d'une grande patience, elle a les nerfs à toute épreuve. », « Cet arbre en haut de la montagne est toujours debout après la tempête, il résiste à toute épreuve. »

Miséricorde

LES SENS DU MOT

Miséricorde

Les sens du mot *miséricorde* :

Sens de base : pitié

Exclamation quand on est désagréablement surpris : Miséricorde !

EXERCICES

1. Pour chaque phrase, explique le sens des mots ou expressions soulignés. À ton tour, emploie le mot *miséricorde* dans une phrase.

- « L'arrestation signifiait : les assises, le jugement, la mort, la mort sans miséricorde et sans délai » (Dumas père, *Monte-Cristo*)
- Il estimait qu'il était victime d'injustice, il alla crier miséricorde devant le juge !

2. D'après toi, que peut vouloir dire le mot souligné dans la phrase suivante : « Quand on a dit à ma grand-mère que j'avais eu un accident, elle a crié : « Miséricorde ! ». »

3. D'après toi, que peut vouloir dire l'expression « à tout péché miséricorde » ?

4. Parmi les mots de la liste ci-dessous, choisis les synonymes possibles de *miséricorde*.

Grâce, pardon, punition, pitié, faute, clémence.

Déluge

LES SENS DU MOT

Déluge

Les sens du mot *déluge* :

Sens de base : inondation de toute la terre racontée dans la Genèse, catastrophe

Pluie très abondante : quel déluge !, un véritable déluge !

Très grande quantité : déluge de larmes

EXERCICES

1. Pour chaque phrase, propose un sens pour le mot *déluge*. À ton tour, emploie le mot *déluge* dans une phrase.

- Durant cette bataille, les soldats ont été soumis à un déluge de feu.
- Le Déluge s'est abattu sur les hommes, les punissant ainsi pour leur violence.
- Un déluge de cendre s'est abattu sur la ville de Pompéi qui a été ensevelie.

3. D'après toi, que peut vouloir dire l'expression « après moi, le déluge ! »

4. Retrouve le sens des expressions de la liste 1.

Liste 1, expressions : 1-Son déluge de paroles m'a fatiguée. 2-Il est tombé des pluies diluviennes. 3-Cela remonte au Déluge. 4-Les mammouths sont des animaux antédiluviens ! 5-Qu'attendez-vous pour y aller, le déluge ?

Liste 2, sens : a-Se dit quand on veut pousser quelqu'un à agir, à passer à l'action. b-Cela remonte à une période très ancienne, qu'on ne peut pas dater. c-Qui vivaient il y a très longtemps, avant le déluge. d-Violentes, torrentielles. e-Une grande quantité.

D'après *Jardin des lettres 6è*, p. 214

Arche

LES SENS DU MOT

Arche

Les sens du mot *arche* :

Sens de base : sorte de coffre en bois

Bateau en forme de coffre : l'arche de Noé

L'Église, l'ensemble des croyants

Bâtiment isolé : arche perdue

EXERCICES

1. Pour chaque phrase, propose un sens pour le mot *arche*. À ton tour, emploie le mot *arche* dans une phrase.

- Les Tables de la Loi données à Moïse sur le Mont Sinaï furent conservées dans l'arche d'alliance.
- Le vieillard a enfermé ses souvenirs dans l'arche de sa mémoire.
- Nous nous arrê tâmes pour contempler l'arche magnifique (un yacht) apportée par la mer... (Colette, *La Naissance du jour*).

2. D'après toi, que peut vouloir dire l'expression « offrir une arche de Noé [à un enfant] » ?

EXERCICE : comprendre un autre mot appartenant au « vocabulaire des religions ».

À deux ou à trois : en vous aidant d'un dictionnaire, dans les textes que nous avons lus, vous cherchez un autre mot qui doit pouvoir prendre plusieurs sens, vous construisez les fiches « connaître le mot » et « les sens du mot », puis vous l'employez dans une phrase.

Annexe 7 Évaluation intermédiaire

TEXTES

LE SACRIFICE D'ABRAHAM DANS LA BIBLE ET LE CORAN

1 Nous lui avons alors annoncé une bonne nouvelle :
La naissance d'un garçon, doux de caractère.

Lorsqu'il fut en âge d'accompagner son père,
Celui-ci dit :
"Ô mon fils !
Je me suis vu moi-même en songe,
Et je t'immolais ; qu'en penses-tu ?"
Il dit :
"Ô mon père ! Fais ce qui t'est ordonné.
Tu me trouveras patient,
Si Dieu le veut !"
Après que tous deux se furent soumis,
Et qu'Abraham eut jeté son fils, le front à terre,
Nous lui criâmes :
"Ô Abraham !
Tu as cru en cette vision et tu l'as réalisée ;
C'est ainsi
que nous récompensons ceux qui font le bien :
Voilà l'épreuve concluante".

Nous avons racheté son fils par un sacrifice solennel.
Nous avons perpétué son souvenir dans la postérité :
"Paix sur Abraham !"

Coran, XXXVII, 101-109

2 Après ces événements, il arriva que Dieu mit Abraham à l'épreuve et lui dit : " Abraham ! Abraham ! " Il répondit : "Me voici !" Dieu dit : "Prends ton fils, ton unique, que tu chéris, Isaac, et va-t'en au pays de Moriyya,* et là tu l'offriras en holocauste sur une montagne que je t'indiquerai."
Abraham se leva tôt, sella son âne et prit avec lui deux de ses serviteurs et son fils Isaac. Il fendit le bois de l'holocauste et se mit en route pour l'endroit que Dieu lui avait dit. Le troisième jour, Abraham, levant les yeux, vit l'endroit de loin. Abraham dit à ses serviteurs : "Demeurez ici avec l'âne. Moi et l'enfant nous irons jusque là bas, nous adorerons et nous reviendrons vers vous."
Abraham prit le bois de l'holocauste et le chargea sur son fils Isaac, lui-même prit en mains le feu et le couteau, et ils s'en allèrent tous deux ensemble. Isaac s'adressa à son père Abraham et lui dit : "Mon père !" Il répondit : "Oui, mon fils !" – "Eh bien, reprit-il, voilà le feu et le bois, mais où est l'agneau pour l'holocauste ?" Abraham répondit : "C'est Dieu qui pourvoira à l'agneau pour l'holocauste, mon fils", et ils s'en allèrent tous deux ensemble.
Quand ils furent arrivés à l'endroit que Dieu lui avait indiqué, Abraham y éleva l'autel et disposa le bois, puis il lia son fils Isaac et le mit sur l'autel, par-dessus le bois. Abraham étendit la main et saisit le couteau pour immoler son fils.
Mais l'Ange de Yahvé l'appela du ciel et dit : "Abraham ! Abraham !" Il répondit : "Me voici". L'Ange dit : "N'étends pas la main contre l'enfant ! Ne lui fais aucun mal ! Je sais maintenant que tu crains Dieu : tu ne m'as pas refusé ton fils, ton unique."
Abraham leva les yeux et vit qu'il y avait un bélier pris dans la broussaille par ses cornes. Abraham alla prendre le bélier et l'offrit en l'holocauste à la place de son fils.

Genèse 22, 1-12

*Pays de Moriyya : Lieu où se situe, selon la tradition, le Temple de Jérusalem.

ANALYSE

1/ Que Dieu demande-t-il à Abraham?

2/ À votre avis, pourquoi Dieu lui fait-il cette demande ? Que veut-il vérifier ?

3/ Pourquoi cette demande est-elle une *épreuve* ? En vous rappelant les séances de vocabulaire, expliquez ce que peut signifier ici le mot *épreuve*.

4/ Comment Abraham est-il informé de ce que Dieu lui demande?

-dans la Bible :

-dans le Coran :

5/ Comment Abraham réagit-il à cette demande?

-dans la Bible :

-dans le Coran :

6/ L'attitude du fils est-elle la même dans les deux textes? Pourquoi?

7/ En vous aidant du contexte, proposez une définition pour le mot «holocauste» :

8/ Qui vient interrompre Abraham à la fin pour l'empêcher de commettre le pire?

-dans la Bible :

-dans le Coran :

9/ Quelles principales ressemblances et différences relevez-vous entre les deux textes?

-ressemblances :

-différences :

10/ Justifiez le titre de ces textes : le sacrifice d'Abraham.

Annexe 8 Évaluation finale

LIRE et COMPRENDRE LES TEXTES FONDATEURS ÉVALUATION FINALE



TEXTE

Une terrible nouvelle.

Lors d'un voyage, Gilgamesh, roi d'Ourouk, rencontre Outa-napishi qui lui raconte cette aventure.

J'avais reconnu la voix d'Ea, mon dieu, et compris que c'était à moi qu'il s'adressait en réalité. "Les dieux, poursuit Ea, ont décidé d'anéantir les hommes en les noyant sous un déluge d'eau. Il faut te mettre à l'abri, car personne n'en échappera. Voici ce que tu dois faire. [...] Commence par démolir ton palais et récupères-en le bois. [...] Utilise-le pour construire un refuge : une Arche, en forme de cube, de soixante mètres d'arête. Répartis sa hauteur sur sept étages autour d'un mât central qui servira de support." [...] Je fis le tour de mon royaume. Je visitai mes troupeaux et mes parcs animaliers. J'y prélevai un couple de chaque espèce domestique et sauvage. Je les installai dans tous les compartiments de l'Arche, du niveau le plus bas jusqu'au plus élevé, selon leur aptitude à évoluer. Puis je fis monter mon épouse bien-aimée. Je refermai l'écoutille sur nous et la calfeutrai soigneusement, avec de la filasse et du goudron. Nous attendions le grand commencement.

Tout se figea soudain. Les bêtes et les choses savaient et se taisaient. Alors un choc sourd, au fin fond de l'espace, fracassa les digues du ciel et toutes ses réserves d'eau douce roulèrent en grondant, déchiquetèrent la voute céleste et s'abattirent sur la terre. Les villes furent balayées d'un coup et les hommes, hachés comme de la paille. Rien ne résista. Tout fut broyé, battu, liquéfié. La nuit noircissait le monde, et les épées de la pluie saignaient l'obscurité à blanc.

Même les dieux étaient terrifiés par ce qu'ils avaient provoqué. Ils en avaient perdu le contrôle et Déluge, tel un jeune monstre, n'obéissait qu'à lui-même et s'en donnait à cœur joie.

L'Arche résistait bien. »

Jacques Cassabois,

Le premier Roi du monde, L'Épopée de Gilgamesh (L'Épopée de Gilgamesh est sans doute apparue en Mésopotamie, il y a plus de trois mille ans. C'est la plus ancienne épopée de l'humanité).

ANALYSE

1. De quel épisode connu issu des textes fondateurs rapprochez-vous cet extrait ? Justifiez.

2. a) « déluge » : expliquez le sens du mot en début de texte et en fin de texte, citez les mots ou indices qui vous ont aidés à en comprendre le sens.

b) « Arche » : expliquez le sens du mot, citez les mots ou indices qui vous ont aidés à en comprendre le sens.

c) « écoutille » : d'après vous, quel peut être ici le sens de « écoutille » ? Citez les mots ou indices qui vous ont aidés à en comprendre le sens.

3. a) Quel sens attribuez-vous à l'expression « voute céleste » ?

b) Donnez la nature grammaticale de chacun de ces mots.

c) Dites quel est, selon vous, celui qui aide le plus à comprendre le sens de cette expression et donnez un mot de la même famille.

4. Les dieux font-ils preuve de miséricorde dans cet extrait ? Expliquez.

Annexe 9 Test proposé en 5^e, au terme d'un an

TEXTE

Le roman de Renart, « le jugement de Renart »

Renart, le personnage principal du Roman de Renart, a commis de nombreux méfaits qui entraînent sa mise en accusation devant Noble, le roi. Il a en effet mangé ou trompé à peu près tous les personnages du roman. Lors de son procès, le coq Chantecler et sa sœur Pinte amènent une charrette portant le cadavre de leur sœur, étranglée par Renart.

Amené de force devant la cour, accusé unanimement par tous les « barons », Renart est condamné à être pendu.

« Dame Pinte, dit le roi, [...], votre malheur me désole et je voudrais pouvoir le réparer. Mais je veux faire venir Renart si bien que vous verrez de vos propres yeux et entendrez de vos propres oreilles combien la vengeance sera terrible : je veux le châtier de façon exemplaire pour son crime et son orgueil. »

Ses ennemis avaient une telle hâte de vengeance que les fourches étaient dressées avant que Renart fût condamné à être pendu.

Toutefois, il ne désespérait point de s'en tirer encore [...], il supplia :

- Gentil roi, recevez votre baron à merci... Après avoir donné l'exemple du péché, je voudrais donner l'exemple du repentir. Je partirai pour la Terre-Sainte ; je ferai pénitence et jamais plus je ne serai l'occasion d'une clameur.

- Sire, appuya Grimbert, je me porte garant de Renart. Défendez-le du gibet, il s'en ira en pèlerinage et renoncera pour toujours à sa vie de mauvais garçon.

- Voire ! fit le roi, il deviendra pire. Tous font de même. [...].

- Eh bien ! insista le blaireau, s'il plait à votre Majesté, il ne reviendra pas, mais qu'il parte...

À ces mots, Renart sanglota si fort que Noble ne put se défendre d'en être touché.

- Ah ! méchant larron, fit-il, toujours éloigné du droit chemin, n'avez-vous pas mérité cent fois la hart destinée à vous pendre ?... Je ne devrais pas vous croire, et peut-être me repentirais-je de vous avoir fait miséricorde... Mais, devant tous, je donne ma parole royale que si vous commettez le moindre méfait, rien ne vous garantira de la potence.

Ce disant, Noble releva avec bonté le coupable qui était à genoux, le visage dans la poussière. La reine lui offrit un anneau d'argent, destiné à lui rappeler sa promesse de bien vivre désormais.

D'après <http://ebooks.unibuc.ro>, Université de Bucarest et *Le Roman du Renard*, ed. Tallandier, 1999.

ANALYSE

1 Un retournement de situation

- a) Au début du texte, expliquez quelle est la réaction du roi lorsqu'il voit arriver à la cour Chantecler et Pinte qui demandent réparation pour le meurtre de leur sœur.
- b) Quel est l'argument de Renart pour sa défense ? Quel adjectif utiliseriez-vous pour qualifier ici ce personnage ? Expliquez votre choix.
- c) Quelle est alors la réaction du roi dans la deuxième partie de cet extrait ?

2 Le lexique pour comprendre le texte

- a) « repentir » : selon vous, quel est le sens du mot « repentir » ? CITEZ les mots ou autres indices qui vous ont aidés à en comprendre le sens.
- b) « larron » : selon vous, quel est le sens du mot « larron » ? CITEZ les mots ou autres indices qui vous ont aidés à en comprendre le sens.
- c) « méfait » : selon vous, quel est le sens du mot « méfait » ? CITEZ les mots ou autres indices qui vous ont aidés à en comprendre le sens.

Annexe 10 Proportion d'élèves utilisant le cotexte dans leurs justifications orales (avant étayage)

	CLASSE A	CLASSE B
	(%)	(%)
PÉCHÉ	16	19
CHÂTIMENT	15	8
ÉPREUVE	10	12
MISÉRICORDE	10	8
DÉLUGE	48	28
ARCHE	43	24

Annexe 11 Test khi deux : différence entre A et B quant aux justifications orales basées sur le recours au cotexte (avant étayage)

Tableau de contingence (données observées)

	CLASSE A	CLASSE B	TOTAL
DÉLUGE	48	28	76
ARCHE	43	24	67
TOTAL	91	52	143

Tableau théorique (données espérées)

	CLASSE A	CLASSE B	TOTAL
DÉLUGE	48,36	27,64	72,73
ARCHE	42,64	24,36	67,00
TOTAL	91,00	52	143

Tableau de khi

	CLASSE A	CLASSE B	TOTAL
DÉLUGE	0,00	0,00	
ARCHE	0,00	0,01	
TOTAL			0,01

Résultats du calcul

Khi deux = 0.01

Degré de liberté = 1

Pour un seuil à 5%, $p = 0.89$

Valeur critique = 3,84

Si la valeur de p est supérieure à 0.05, alors il n'est pas possible de rejeter l'hypothèse nulle (H_0) et il est impossible de conclure qu'il y a une différence significative entre les élèves de la classe A et ceux de la classe B (H_1 est vraie).

Annexe 12 Exemples de fiches complétées par les élèves (première fiche)

12.

COMPRENDRE LES SENS DU MOT

Arche

Les sens du mot arche :

3. un grand bateau

1. une arche noëlienne = métaphore = une maison isolée

2. arche d'alliance sur coffre sacré
résister au déluge

Pour mieux comprendre le sens de arche

- je dois regarder quels sont les lieux, les personnages présents.
Ex. : ^{comme il a ramené les} Noé a construit une arche pour se protéger du déluge. Noé fait monter les animaux dans l'arche qu'il a construite. Les Écritures saintes ont été enfermées dans l'arche sacrée.
- puis je peux regarder la nature des mots qui sont autour :

(1) des adjectifs ou des noms

Ex. : arche d'alliance

Ex. : arche noëlienne

Ex. : ... arche de Noé
hors de l'arche
grande arche

(2) des verbes

Ex. : être hors de l'arche entrer dans l'arche

Ex. : ... construire l'arche utiliser une arche enfermer dans l'arche

Exercice

Pour chaque phrase, propose un sens pour le mot *arche*. A ton tour, emploie le mot *arche* dans une phrase.

1. Les Tables de la Loi données à Moïse sur le Mont Sinaï furent conservées dans l'arche d'alliance.
2. Le vieillard a enfermé ses souvenirs dans l'arche de sa mémoire.
3. Nous nous arrêtâmes pour contempler l'arche magnifique (un yacht) apportée par la mer... (Colette, *La Naissance du jour*).

D'après toi, que peut vouloir dire l'expression « offrir une arche de Noé [à un enfant] » ?

l'arche d'alliance = { Écritures sacrées }
 l'arche de sa mémoire = se rappelle de tout dans sa tête
 l'arche magnifique = le bateau magnifique
 l'arche de Noé et un très belle histoire
 l'offrir pleins de animaux

12.

COMPRENDRE LES SENS DU MOT

Arche

Les sens du mot arche :

un grand bateau

arche d'alliance - coffre sacré

une arche perdue : onctaphone = une maison isolée
ne s'écarter du deluge

l'arche = l'église

Pour mieux comprendre le sens de arche

- je dois regarder quels sont les lieux, les personnages présents...

Ex : ... Noé comme il a commis trop de fautes, cet homme a été exclu de l'arche

Noé fait monter les hommes et les animaux dans l'arche qu'il a construite.

- puis je peux regarder la nature des mots qui sont autour : Noé a construit une arche pour se protéger du deluge. Les écrivains saints ont été enfermés dans l'arche sacrée

(1) des adjectifs ou des noms

Ex : ... arche d'alliance

Ex : ... arche perdue

Ex : ... Bois de arche
arche de Noé
grande arche

(2) des verbes

Ex : ... être hors de l'arche

Ex : ... donner l'arche
entrer dans l'arche
construire un arche
utiliser une arche
enfermer dans l'arche

Exercice

Pour chaque phrase, propose un sens pour le mot arche. A ton tour, emploie le mot arche dans une phrase.

1. Les Tables de la Loi données à Moïse sur le Mont Sinaï furent conservées dans l'arche d'alliance.
2. Le vieillard a enfermé ses souvenirs dans l'arche de sa mémoire.
3. Nous nous arrêtrâmes pour contempler l'arche magnifique (un yacht) apportée par la mer... (Colette, *La Naissance du jour*).

D'après toi, que peut vouloir dire l'expression « offrir une arche de Noé [à un enfant] » ?

1) Arche = un coffre

2) Arche = un coffre

3) Arche = maison

chez moi j'ai un arche de souvenir

lui offrir un cadeau qu'il aime bien

12.

COMPRENDRE LES SENS DU MOT

Arche

Les sens du mot *arche* :

~~sens de base~~ maison isolée ^{« métaphore »} arche pendue
arche d'alliance : coffre sacrée

Pour mieux comprendre le sens de *arche*

- je dois regarder quels sont les lieux, les personnages présents...

Ex. : Noé a construit une arche pour se protéger du déluge.

- puis je peux regarder la nature des mots qui sont autour :

(1) des adjectifs ou des noms

Ex. : arche d'alliance

- arche pendue

Ex. : arche de la mémoire

- arche de Noé

Ex. : arche magnifique

- hors de l'arche - grande arche.

(2) des verbes

Ex. : entrer dans l'arche

Ex. : construire une arche

Exercice

Pour chaque phrase, propose un sens pour le mot *arche*. A ton tour, emploie le mot *arche* dans une phrase.

1. Les Tables de la Loi données à Moïse sur le Mont Sinaï furent conservées dans l'arche d'alliance. coffre

2. Le vieillard a enfermé ses souvenirs dans l'arche de sa mémoire. boîte

3. Nous nous arrêtas pour contempler l'arche magnifique (un yacht) apportée par la mer...

(Colette, *La Naissance du jour*). pièce, temple.

Noé construit une arche.

D'après toi, que peut vouloir dire l'expression « offrir une arche de Noé [à un enfant] » ?

donné un bateau à un enfant.

12.

COMPRENDRE LES SENS DU MOT

Arche

Les sens du mot arche :

- Bateau construit par

Noé

une arche perdue : mystère : maison

- arcade d'un pont

une arche d'alliance : alliance

Pour mieux comprendre le sens de arche

- je dois regarder quels sont les lieux, les personnages présents...

Ex. : Noé a recueilli les animaux de la création dans son arche.
 Les animaux ont été protégés du déluge.

- puis je peux regarder la nature des mots qui sont autour :

(1) des adjectifs ou des noms

Ex. : grande

Ex. : d'alliance

Ex. : perdue

Ex. : de Noé

(2) des verbes

Ex. : construite

Ex. : franchir

Exercice

Pour chaque phrase, propose un sens pour le mot arche. A ton tour, emploie le mot arche dans une phrase.

1. Les Tables de la Loi données à Moïse sur le Mont Sinaï furent conservées dans l'arche d'alliance.
2. Le vieillard a enfermé ses souvenirs dans l'arche de sa mémoire.
3. Nous nous arrêâmes pour contempler l'arche magnifique (un yacht) apportée par la mer.. (Colette, *La Naissance du jour*).

D'après toi, que peut vouloir dire l'expression « offrir une arche de Noé [à un enfant] » ?

Annexe 13 Principaux éléments du cotexte utilisés pour calculer les sens des occurrences de *déluge*, *arche* et *écoutille*

<i>DÉLUGE</i>		
	CLASSE A (%)	CLASSE B (%)
« Noyant » et « d'eau »	95	100
« Perdu le contrôle »	14	4
« Jeune monstre »	33	52
« Anéantir »	48	44

<i>ARCHE</i>		
	CLASSE A (%)	CLASSE B (%)
« Soixante mètres d'arête »	14	12
« Refuge »	48	56
« Forme de cube, bois, mât »	52	40
« Construire »	10	0
« Résistait »	10	0

<i>ÉCOUTILLE</i>		
	CLASSE A (%)	CLASSE B (%)
"Refermai...sur nous"	33	24
"Refermai, calfeutrai"	67	56

**Annexe 14 Proportion d'élèves recourant à la structuration
cotextuelle pour proposer un sens pertinent en contexte**

	CLASSE A	CLASSE B
	(%)	(%)
PÉCHÉ	33,33	40
CHÂTIMENT	9,5	84
ÉPREUVE	24	20
MISÉRICORDE	38	16
DÉLUGE (1)	29	28
ARCHE (1)	48	52
DÉLUGE (2)	100	100
ARCHE (2)	95	96
ÉCOUTILLE	100	92

**Annexe 15 Proportion d'élèves selon les justifications proposées
au terme d'un an (*repentir, larron, méfait*)**

<i>REPENTIR</i>				
	Recours au cotexte	Recours au contexte	Recours à la morphologie	Sans justifications
CLASSE A (%)	70	25	5	0
CLASSE B (%)	43	45	5	7

<i>LARRON</i>				
	Recours au cotexte	Recours au contexte	Recours à la morphologie	Sans justifications
CLASSE A (%)	75	10	10	5
CLASSE B (%)	57	12	9	22

<i>MÉFAIT</i>				
	Recours au cotexte	Recours au contexte	Recours à la morphologie	Sans justifications
CLASSE A (%)	75	10	10	5
CLASSE B (%)	58	16	16	10

Annexe 16 Test khi deux : différence entre A et B quant à l'utilisation du cotexte pour *repentir, larron, méfait*

Tableau de contingence (données observées)

	CLASSE A	CLASSE B	TOTAL
REPENTIR	70	43	113
LARRON	75	57	132
MÉFAIT	75	58	133
TOTAL	220	158	378

Tableau théorique (données espérées)

	CLASSE A	CLASSE B	TOTAL
REPENTIR	65,77	47,23	113
LARRON	76,83	55,17	132
MÉFAIT	77,41	55,59	133
TOTAL	220,1	157,99	378

Tableau de khi

	CLASSE A	CLASSE B	TOTAL
REPENTIR	0,27	0,38	0,65
LARRON	0,04	0,06	0,1
MÉFAIT	0,08	0,1	0,18
TOTAL	0,39	0,54	0,93

Résultats du calcul

Khi deux = 0,93

Degrés de liberté = 2

Pour un seuil à 5%, $p = 0,62$

Valeur critique = 6

Si la valeur de p est supérieure à 0.05, alors il n'est pas possible de rejeter l'hypothèse nulle (H_0) et il est impossible de conclure qu'il y a une différence significative entre les élèves de la classe A et ceux de la classe B (H_1 est vraie).

Annexe 17 De la 6^e à la 5^e : proportion d'élèves selon les éléments cotextuels mobilisés

UNITÉ LEXICALE	Éléments cotextuels utilisés	CLASSE A (%)	CLASSE B (%)	ÉCART (%)
DÉLUGE	NOYANT / D'EAU	95	100	-5
	PERDU LE CONTRÔLE	14	4	10
	JEUNE MONSTRE	33	52	-19
	ANÉANTIR	48	44	4
ARCHE	SOIXANTE MÈTRES	14	12	2
	REFUGE	48	56	-8
	FORME DE CUBE	52	40	12
	CONSTRUIRE	10	0	10
	RÉSISTAIT	10	0	10
ÉCOUTILLE	REFERMAI...SUR NOUS	33	24	9
	REFERMAI, CALFEUTRAI	67	56	11
REPENTIR	PÉCHÉ / EXEMPLE	71	48	23
LARRON	MÉCHANT	75	50	25
	ÉLOIGNÉ / DROIT CHEMIN	67	45	22
MÉFAIT	COMMETTRE	75	54	21
	POTENCE	29	16	13

**Annexe 18 Test khi deux : différence entre A et B quant au recours
au cotexte de la 6^e à la 5^e**

Tableau de contingence (données observées)

Utilisation des éléments cotextuels	CLASSE A	CLASSE B	TOTAL
Cotexte de <i>déluge</i>	100	100	200
Cotexte de <i>arche</i>	95	96	191
Cotexte de <i>écoutille</i>	100	92	192
Cotexte de <i>repentir</i>	70	43	113
Cotexte de <i>larron</i>	75	57	132
Cotexte de <i>méfait</i>	75	58	133
TOTAL	515	446	961

Tableau théorique (données espérées)

Utilisation des éléments cotextuels	Réponses en CLASSE A	Réponses en CLASSE B	TOTAL de réponses utilisant le cotexte
Cotexte de <i>déluge</i>	107	93	200
Cotexte de <i>arche</i>	102	89	191
Cotexte de <i>écoutille</i>	103	89	192
Cotexte de <i>repentir</i>	63	50	113
Cotexte de <i>larron</i>	74	58	132
Cotexte de <i>méfait</i>	75	58	133
TOTAL	524	437	961

Tableau de Khi

Utilisation des éléments cotextuels	Réponses en CLASSE A	Réponses en CLASSE B	TOTAL de réponses utilisant le cotexte
Cotexte de <i>déluge</i>	0	1	
Cotexte de <i>arche</i>	0	1	
Cotexte de <i>écoutille</i>	0	0	
Cotexte de <i>repentir</i>	1	2	
Cotexte de <i>larron</i>	0	0	
Cotexte de <i>méfait</i>	0	0	
TOTAL			5

Résultats du calcul

Valeur du khi deux = 5

Degrés de liberté = 5

Pour un seuil à 5%, $p = 0.55$

Valeur critique = 11

Si la valeur de p est supérieure à 0.05, alors il n'est pas possible de rejeter l'hypothèse nulle (H_0) et il est impossible de conclure qu'il y a une différence significative entre les élèves de la classe A et deux de la classe B (H_1 est vraie).

Annexe 19 Tableau récapitulatif des résultats des élèves au terme d'un an (en classe de 5^e)

Décompte	Élèves	Repentir	Larron	Méfait	Total par élève
1	5 ^e 6A-1	1	1	1	<u>3</u>
2	5 ^e 6A-7	1	1	1	<u>3</u>
3	5 ^e 6A-9	1	1	1	<u>3</u>
4	5 ^e 6A-11	1	1	1	<u>3</u>
5	5 ^e 6A-12	1	1	1	<u>3</u>
6	5 ^e 6A-16	1	1	1	<u>3</u>
7	5 ^e 6A-17	1	1	1	<u>3</u>
8	5 ^e 6A-18	1	1	1	<u>3</u>
9	5 ^e 6A-19	1	1	1	<u>3</u>
10	5 ^e 6A-20	1	1	1	<u>3</u>
11	5 ^e 6B-3	1	1	1	<u>3</u>
12	5 ^e 6B-8	1	1	1	<u>3</u>
13	5 ^e 6B-9	1	1	1	<u>3</u>
14	5 ^e 6B-10	1	1	1	<u>3</u>
15	5 ^e 6B-14	1	1	1	<u>3</u>
16	5 ^e 6B-18	1	1	1	<u>3</u>
17	5 ^e 6B-19	1	1	1	<u>3</u>
18	5 ^e 1	1	1	1	<u>3</u>
19	5 ^e 2	1	1	1	<u>3</u>
20	5 ^e 15	1	1	1	<u>3</u>
21	5 ^e 29	1	1	1	<u>3</u>
22	5 ^e 30	1	1	1	<u>3</u>
23	5 ^e 37	1	1	1	<u>3</u>
24	5 ^e 41	1	1	1	<u>3</u>
25	5 ^e 42	1	1	1	<u>3</u>
26	5 ^e 49	1	1	1	<u>3</u>
27	5 ^e 50	1	1	1	<u>3</u>
28	5 ^e 60	1	1	1	<u>3</u>
29	5 ^e 67	1	1	1	<u>3</u>
30	5 ^e 69	1	1	1	<u>3</u>
31	5 ^e 6A-4	1	2	1	<u>4</u>
32	5 ^e 6A-6	2	1	1	<u>4</u>
33	5 ^e 6A-8	1	1	2	<u>4</u>
34	5 ^e 6A-10	2	1	1	<u>4</u>
35	5 ^e 6A-14	1	2	1	<u>4</u>
36	5 ^e 6B-1	1	2	1	<u>4</u>
37	5 ^e 6B-5	1	2	1	<u>4</u>
38 (1 ^{er})	5 ^e 6B-11	2	1	1	<u>4</u>

tiers)					
39	5è 6B-13	1	2	1	4
40	5è 6B-17	1	2	1	4
41	5è5	1	2	1	4
42	5è6	2	1	1	4
43	5è8	1	2	1	4
44	5è9	2	1	1	4
45	5è11	2	1	1	4
46	5è18	2	1	1	4
47	5è23	2	1	1	4
48	5è26	1	1	2	4
49	5è27	2	1	1	4
50	5è32	2	1	1	4
51	5è33	2	1	1	4
52	5è34	1	2	1	4
53	5è36	2	1	1	4
54	5è39	2	1	1	4
55	5è40	2	1	1	4
56	5è45	2	1	1	4
57 (moitié)	5è54	2	1	1	4
58	5è55	2	1	1	4
59	5è58	2	1	1	4
60	5è59	2	1	1	4
61	5è62	2	1	1	4
62	5è70	2	1	1	4
63	5è72	1	2	1	4
64	5è 6A-2	1	1	3	5
65	5è 6A-15	3	1	1	5
67	5è 6B-2	1	2	2	5
68	5è 6B-4	2	2	1	5
69	5è 6B-6	2	2	1	5
70	5è 6B-15	3	1	1	5
71	5è 6B-20	2	2	1	5
72	5è 6B-22	2	2	1	5
73	5è7	2	2	1	5
74	5è12	1	3	1	5
75	5è14	2	1	2	5
76	1è16	1	3	1	5
77	5è17	3	1	1	5
78	5è19	3	1	1	5
79	5è24	3	1	1	5
80	5è35	2	1	2	5
81	5è44	2	2	1	5
82	5è47	2	2	1	5
83	5è52	2	2	1	5

84	5è57	2	1	2	5
85	5è71	2	2	1	5
86	5è 6A-3	2	3	1	6
87	5è 6A-5	3	2	1	6
88	5è 6B-7	2	3	1	6
89	5è 6B-12	2	2	2	6
90	5è 6B-21	2	3	1	6
91	5è13	3	2	1	6
92	5è22	2	3	1	6
93	5è31	2	3	1	6
94	5è48	2	3	1	6
95	5è51	2	3	1	6
96	5è53	2	3	1	6
97	5è56	2	2	2	6
98	5è66	3	2	1	6
99	5è75	2	2	2	6
100	5è10	2	4	1	7
101	5è43	2	3	2	7
102	5è61	3	3	1	7
103	5è25	3	3	1	7
104	5è65	2	1	4	7
105	5è73	4	2	1	7
106	5è3	2	3	3	8
107	5è20	4	3	1	8
108	5è21	4	3	1	8
109	5è28	3	4	1	8
110	5è38	2	2	4	8
111	5è46	2	3	3	8
112	5è63	4	3	1	8
113	5è64	3	3	2	8
114	5è 6A-13	3	4	4	11
115	5è 6B-16	2	2	illisible	100
116	5è4	illisible	1	1	100
117	5è68	2	1	illisible	100

Annexe 20 Test khi deux : différence entre les classes A et B et les autres élèves de 5^e

Tableau de contingence (données observées)

	Élèves issus du protocole en 6^e	Autres élèves de 5^e	TOTAL
Obtention du score de 3	40	18	58
Obtention du score de 4	25	32	57
Obtention du score de 5	34	18	52
TOTAL	99	68	167

Tableau théorique (données espérées)

	Élèves issus du protocole en 6^e	Autres élèves de 5^e	TOTAL
Obtention du score de 3	34	24	58
Obtention du score de 4	34	23	57
Obtention du score de 5	31	21	52
TOTAL	99	68	167

Tableau de khi

	Élèves issus du protocole en 6^e	Autres élèves de 5^e	TOTAL
Obtention du score de 3	1	2	3
Obtention du score de 4	2	4	6
Obtention du score de 5	0	0	0

TOTAL	3	6	9

Résultats du calcul

Khi deux = 9

Degré de liberté = 2

Pour un seuil à 5%, $p = 0.0111$

Valeur critique = 5,99

Si la valeur de p est inférieure à 0.05, alors il est possible de rejeter l'hypothèse nulle (H_0) et conclure qu'il y a une différence significative entre A et B et les autres élèves (H_1 est vraie).

Annexe 21 Fiche-lexique sur l'unité *lexique* (exemple)

<p>CONNAITRE ET COMPRENDRE LE <u>LEXIQUE</u></p>	<p>CONNAITRE ET COMPRENDRE LE <u>LEXIQUE</u></p>
<p>1. Pour vous, qu'est-ce que le <i>LEXIQUE</i>?</p>	<p>4. Les sens du mot <i>LEXIQUE</i> :</p>
<p>À quelle situation, quel cas, peut vous faire penser le mot <i>LEXIQUE</i> ?</p>	<p>5. Les stratégies</p> <ul style="list-style-type: none"> - prêter attention au rôle du contexte : ... - prêter attention au rôle du cotexte et à sa structure grammaticale : <ul style="list-style-type: none"> . adjectifs ou noms : . <i>lexique français,</i> . <i>lexique et vocabulaire ...</i> . verbes : . <i>chercher</i> dans un lexique
<p>2. - <i>LEXIQUE</i> dans deux phrases : L'enseignant demanda à ses élèves de chercher la définition du mot <i>langue</i> dans leur lexique à la fin de leur manuel. Le touriste cherchait sans cesse dans son lexique français-anglais.</p>	
<p>Son sens :</p>	
<p>- <i>LEXIQUE</i> dans deux autres phrases : «Le lexique français, en sortant de sa bouche [de Hugo], est devenu un monde, un univers coloré, mélodieux et mouvant» (Baudelaire, <i>Art romantique.</i>, <i>Réflexions sur quelques-uns de mes contemporains</i>, 1861, p. 521)..... «Le lexique et le vocabulaire sont au cœur des nouveaux programmes qui apparaissent depuis 2007 » (<i>Recherches n°53 Lexique Vocabulaire</i>, 2010-2)</p>	
<p>Son sens :</p>	
<p>3. Des mots de la même famille :</p>	

RÉSUMÉ

Nous cherchons dans ce travail à mieux saisir la construction de la compétence lexicale chez de jeunes collégiens. Notre propos prend appui sur des recherches en sémantique lexicale et en didactique du lexique qui prônent l'étude du rôle de la dimension syntagmatique du lexique dans l'analyse lexicale. Nous faisons l'hypothèse qu'un enseignement du lexique axé sur l'étude explicite de la structure du cotexte des unités lexicales peut favoriser la construction de la compétence lexicale. Nous proposons une réflexion didactique basée sur les approches intégratives de la lexicologie contemporaine. Nous revenons sur le concept de compétence pour proposer notre propre définition de la compétence lexicale, objet de notre recherche. Nous délimitons le cotexte qui est pour nous constitué des cooccurrents fréquents, employés dans la même phrase que l'unité lexicale étudiée. Dans une perspective didactique, nous proposons ensuite une structuration grammaticale du cotexte.

À partir de ce cadre, notre protocole consiste à tester un dispositif didactique envisageant l'enseignement organisé et systématique du lexique. Nous testons ce dispositif dans deux classes de 6^e (11-12 ans). Dans une classe l'enseignement explicite de la structure du cotexte est proposé, tandis que dans l'autre sont pratiqués divers exercices extraits de manuels scolaires. Nous évaluons au terme d'une année scolaire en classe de 5^e l'impact de cet enseignement sur le développement de la compétence lexicale. L'analyse montre que les sujets qui ont bénéficié d'un enseignement explicite de la structure du cotexte ont eu tendance à s'appuyer davantage que les autres sur le cotexte pour leur calcul du sens. Les résultats obtenus au terme d'une année suggèrent que l'étude explicite de la structure du cotexte entraîne des effets à un double niveau. D'une part, les élèves s'approprient une nouvelle stratégie d'interprétation des unités lexicales, cet exercice de métacognition leur permet ainsi de mieux comprendre le fonctionnement du système pour contrôler l'inférence, et de développer par là leur compétence lexicale. D'autre part, l'enseignant approfondit aussi sa connaissance de l'organisation du lexique, ce qui favorise l'intégration des structures sémantiques, morphologiques et syntagmatiques en didactique du lexique. Au regard de ces résultats et dans le cadre de la formation d'enseignants, nous présentons alors des pistes didactiques concrètes d'enseignement du lexique.

We seek in this research to better understand the construction of the lexical competency in young pupils. Our purpose is based on research in lexical semantics and in didactic that advocates the study of the role of the syntagmatic dimension of the lexicon in lexical analysis. We assume that vocabulary teaching focusing on the explicit study of the structure of the co-text of lexical units can encourage the construction of the lexical competency. We propose a didactic reflection based on integrative approaches of contemporary lexicology. We study the concept of competency in order to propose our own definition of the lexical competency, the subject of our research. We describe the co-text that is done, for us, of the frequent co-occurrence used in the same sentence as the unit studied. In a didactic perspective, we then propose a grammatical structuration of the co-text.

From this framework, our protocol our protocol consists in testing a didactic device considering an organized and systematic teaching of the lexicon. We test this device in two 6th grade classes (11-12 years). In one class, the explicit teaching of the co-text structure is proposed, while in the other class various exercises taken from textbooks are practiced. We evaluate at the end of a school year, in the 5th grade class, the impact of this teaching on the development of the lexical competency. The analysis shows the subjects who received explicit instruction of the co-text's structure tended to rely on the co-text more than the others in their search of sense. The results obtained after a year lead us to consider that the explicit study of the co-text structure causes effects on two levels. On the one hand, the pupils use a new strategy for interpreting the lexical units, this exercise of metacognition allows them to better understand the functioning of the system in order to control the inference, and thus develop their lexical competency. On the other hand, the teacher also deepened his knowledge of the organization of the lexicon, which promotes the integration of the semantic, morphological and syntagmatic structures. In view of these results, and as part of teacher training, we present consequently concrete didactic courses of teaching lexicon.