



**HAL**  
open science

## Enseignement-apprentissage du lexique : discussion lexicale et réemploi en CM2 (10-11 ans)

Anne Sardier

► **To cite this version:**

Anne Sardier. Enseignement-apprentissage du lexique : discussion lexicale et réemploi en CM2 (10-11 ans). Cahiers de Lexicologie, 2023, 122, pp.239-265. 10.48611/isbn.978-2-406-15055-8.p.0239 . hal-04196120

**HAL Id: hal-04196120**

**<https://unilim.hal.science/hal-04196120>**

Submitted on 2 Apr 2024

**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.



Anne Sardier (2023) *Cahiers de lexicologie*, 122, 239-265.

## ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU LEXIQUE : DISCUSSION LEXICALE ET REEMPLOI EN CM2 (9-10 ANS)

### Résumé

L'enseignement-apprentissage du lexique est ciblé et organisé autour des structures du système lexical (par exemple Tremblay 2004), mais aussi diffus dans les pratiques de lecture et d'écriture (Grossmann 2011). Par ailleurs, les échanges entre pairs peuvent être bénéfiques aux apprentissages (Chabanne et Bucheton 2002). C'est pourquoi, à partir du dispositif des *mots-amis* (Sardier 2020c), nous proposons à deux enseignantes des situations d'échanges en classe. Nous nous demandons alors si ces discussions produisent des effets sur les acquisitions et le réemploi lexical. Les échanges qui ont eu lieu dans les deux classes de CM2 sont analysés au vu des arguments proposés par les élèves et du réemploi des mots étudiés. Il semble alors que les discussions lexicales favorisent notamment le développement de stratégies de construction du sens et le réemploi.

Mots clés : lexique, discussion lexicale, enseignement, apprentissage, réemploi

### Abstract

The teaching-learning of the lexicon is targeted and organized around the structures of the lexical system (for example Tremblay 2004), but also diffuse in the practices of reading and writing (Grossmann 2011). Furthermore, exchanges between peers can be beneficial to learning (Chabanne and Bucheton 2002). This is why, based on the device of words-friends (Sardier 2020c), we offer two teachers situations of exchange in class. We then wonder if these discussions produce effects on lexical acquisition and reuse. The exchanges that took place in the two classes of CM2 are analyzed in the light of the arguments proposed by the pupils and the reuse of the words studied. It therefore seems that lexical discussions particularly favor the development of strategies for the construction of meaning and re-use.

Keywords : lexicon, lexical discussion, teaching, learning, lexicon reuse

## **Introduction**

L'enseignement-apprentissage du lexique s'effectue suivant deux types de mises en œuvre : un enseignement ciblé dispensé durant les séances de vocabulaire et un enseignement diffus dans les pratiques de lecture et d'écriture (Grossmann 2011). Le lexique s'acquiert grâce à des rencontres en contexte, des décontextualisations et recontextualisations : « l'acquisition du sens des mots passe par la rencontre avec de multiples contextes qui actualisent chaque fois un sens particulier » (Cellier 2015 : 26). La compréhension du fonctionnement du système lexical dépend ainsi d'activités ciblant les notions lexicales dans les séances de vocabulaire (Tremblay 2004 par exemple). Pour autant, la dimension syntagmatique du lexique est peu étudiée dans les activités mises en œuvre en classe (Sardier 2020c). C'est pourquoi nous proposons depuis quelques années un dispositif d'enseignement-apprentissage du lexique orienté vers l'exploration de cette dimension du système lexical. Pour que les élèves puissent investiguer le fonctionnement syntagmatique, le dispositif propose alors un temps de discussion. Ces discussions lexicales sont des oraux de type réflexif (Chabanne et Bucheton 2002) qui permettent aux élèves de « mobiliser leurs connaissances déjà existantes en se basant sur l'organisation du système lexical pour nourrir leur réflexion » (Sardier 2018a : 3) ; elles sont prévues, organisées et étayées par l'enseignant qui exerce une vigilance lexicale, c'est-à-dire prête une attention soutenue au lexique au vu de ses connaissances sur le fonctionnement du système. Nous souhaitons étudier les effets de telles discussions sur les apprentissages des élèves : leur permettent-elles effectivement de mieux comprendre l'organisation du système lexical ? Favorisent-elles le réemploi des mots explorés ? Nous avons proposé à deux enseignantes de procéder à ces temps d'interactions dans leur classe. Afin d'étudier les effets des discussions lexicales sur les acquisitions et le réemploi, les échanges, qui ont été filmés, ont été retranscrits et nous les avons analysés au vu des arguments lexicaux qui y sont proposés par les élèves. L'objectif de cette étude est alors de mieux comprendre comment les élèves construisent les sens des unités lexicales étudiées et s'ils peuvent les réemployer à l'oral dans leurs argumentations, y compris dans les paraphrases qu'ils opèrent puisque « la reformulation (ou

paraphrasage) [...] a un lien direct avec le réemploi » (Tsedryk, 2020 : 119).

Nous présentons ci-dessous le cadre de notre réflexion, puis nous exposons le parcours mis en œuvre en classe et nous analysons des extraits d'échanges pour tenter d'en évaluer les effets sur les apprentissages lexicaux.

## **1. Cadre conceptuel**

Le cadre dans lequel nous nous situons considère le lexique comme système et l'oral comme vecteur d'apprentissages.

### **1.1. *Les structures lexicales : comprendre le fonctionnement du système***

Les relations lexicales sont au centre du dispositif que nous proposons en didactique car elles organisent le système. Les unités prennent en effet sens les unes par rapport aux autres. Elles sont liées par des relations de sens, telle la synonymie, l'antonymie. Ces relations d'ordre sémantique se retrouvent par exemple dans les descriptions des vocables présentes dans les dictionnaires. Les unités lexicales entretiennent également des relations de forme grâce aux procédés de dérivation, comme *briser* et *brisure*, ou *supporter* et *support*. Enfin, elles sont également en relation de cooccurrence dans les textes ou discours dans lesquels elles sont employées, comme *briser un vase*, *hanter un manoir* où les verbes *briser* et *hanter* apparaissent avec les éléments cotextuels nominaux *vase* et *manoir* (Sardier 2020b) en position de complément. Des propositions lexicographiques telles le *Dictionnaire Explicatif et Combinatoire du Français Contemporain* rendent compte de ce type de relation entre cooccurrence et sens.

Une des tâches de l'enseignant est alors de comprendre et de mobiliser cette organisation du lexique lors des activités lexicales, que celles-ci se déploient dans les séances de vocabulaire ou de manière diffuse à d'autres moments de la classe. Trois types de relations sont ainsi à l'œuvre dans la structuration du système lexical : sémantiques, morphologiques, cotextuelles. Or, si le sens et la forme sont assez souvent bien étudiés, le cotexte, lui, l'est beaucoup moins, bien qu'il participe également à la connaissance des unités lexicales.

### **1.2. *Le cotexte : connaître les mots-amis***

Le type de dispositif que nous proposons met en lumière le rôle du cotexte (les *mots-amis*), dans la connaissance et la compréhension des unités lexicales (Sardier 2020c). En effet, le cotexte permet souvent de sélectionner une acception adéquate des polysèmes. Par exemple, pour interpréter *hanter* dans les syntagmes suivants, *hanter un manoir*, *hanter l'esprit*, il est possible d'utiliser le cotexte : si le sens premier d'*occuper* est à chaque fois sélectionné, l'interprétation du vocable n'est pas identique dans les deux cas et *hanter l'esprit* peut être remplacé par le synonyme *préoccuper*, ce qui n'est pas possible pour *hanter un manoir*. Ce sont les noms *manoir* et *esprit* qui permettent alors d'interpréter *hanter*. Ces noms sont les cooccurrents fréquents de *hanter*, ils en constituent le cotexte.

Par ailleurs, plusieurs didacticiennes relèvent le manque d'intérêt pour l'étude lexicale du verbe à l'école (par exemple Picoche 1999 ; Duvignau et Garcia-Debanc 2008 ; ou Genre 2018). Or, s'intéresser au verbe implique d'explorer également « les mots indispensables au verbe pour qu'il offre un sens "complet" [et qui] gravitent autour » (Picoche 2011 : 4). Ainsi, il est possible « d'identifier dans chaque vocable une **lexie de base**, dont le sens est considéré comme « premier » : c'est la source dont sont « dérivées » sémantiquement les autres acceptions » (Polguère 2002 : 166), qu'il est possible de distinguer entre autres grâce à leur cotexte. C'est principalement la consultation des dictionnaires, notamment le TLFi et son onglet « concordance », ou le *Dictionnaire Explicatif et Combinatoire du Français Contemporain* qui permettent de recenser ces *mots-amis* avec lesquels seront proposés les verbes étudiés dans le dispositif que nous proposons ici.

### 1.3. **La discussion lexicale : approfondir la connaissance des mots**

Les discussions lexicales sont des échanges oraux entre pairs (Chabanne et Bucheton 2002) qui enjoignent aux élèves de « mobiliser leurs connaissances déjà existantes en se basant sur l'organisation du système lexical pour nourrir leur réflexion » (Sardier 2018a : 3). Il s'agit de placer l'élève « dans une position réflexive l'aidant à s'approprier des stratégies de compréhension » (Lucas 2020 : 78). D'autres didacticiennes ont aussi développé par la suite ce concept dans leurs travaux sur les apprentissages lexicaux, en mettant également en avant le rôle des échanges sur la réflexion lexicale (Lavoie, Blanchet, Pellerin 2020).

Dans le cadre du dispositif des *mots-amis*, nous avons défini la discussion lexicale notamment à partir des travaux de Kerbrat-Orecchioni : au cours de ces échanges, « l'enseignant propose à ses élèves des « interactions finalisées » (Kerbrat-Orecchioni [1990] 1998 : 80) et tendues vers un but déterminé par les apprentissages lexicaux » (Sardier 2018a : 3). La discussion lexicale présente alors « une **part argumentative** importante, s'appuie sur les **structures du lexique** et est proposée à des **moments opportuns** dans le dispositif d'enseignement » (Sardier 2018a : 14). Elle implique donc que l'enseignant connaisse bien le fonctionnement du système lexical (cf. ci-dessus 1.1 et 1.2.), afin de mobiliser ses propres connaissances pour permettre à l'argumentation de s'opérer. Après avoir sélectionné les unités lexicales qu'il souhaite étudier avec ses élèves, c'est en analysant les définitions proposées par les dictionnaires que l'enseignant ou l'enseignante pourra mieux comprendre comment fonctionnent les unités au sein du système. Par exemple, il est utile d'explorer les sens de *ronger* (mot que nous retrouverons plus bas) dans le *TLFi*<sup>1</sup> pour pouvoir en approcher le champ sémantique. Le *TLFi* propose deux principales acceptions : en emploi transitif *ronger* = *entamer, user avec les dents*, et en emploi intransitif spécifique de la vénérie *ronger* = *ruminer*. La comparaison avec un dictionnaire « centré sur l'utilisateur » (Cajolet-Laganière 2021 : 105) permet de cibler l'emploi le plus courant. Dans son traitement du polysème, *Usito*<sup>2</sup>, par exemple, ne réfère qu'à l'emploi transitif et laisse de côté l'emploi spécifique. En outre, les variations sémantiques sont abordées par les deux dictionnaires selon que le sujet désigne des insectes, d'autres animaux, des êtres humains, tandis que les emplois figurés ne mentionnent pas explicitement l'utilisation d'unités lexicales au trait abstrait dans le giron de *ronger*. Pourtant, cette classification sémantique, combinée à l'approche syntaxique utilisée dans le *TLFi* est utile aux élèves, nous en reparlerons plus bas.

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du lexique, il s'agira de mobiliser ces *mots-amis* pour favoriser le développement d'une stratégie supplémentaire pour interpréter, définir, puis réutiliser, un

---

1

<https://www.cnrtl.fr/definition/ronger#:~:text=A.,Entamer%2C%20user%20avec%20les%20dents> (visité 02/2023).

<sup>2</sup> <https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/ronger> (visité 02/2023).

mot nouveau. Le temps de discussion constitue ainsi une étape dans le déploiement du dispositif (voir plus loin tableau 1). Nous en proposons ci-dessous une modélisation.

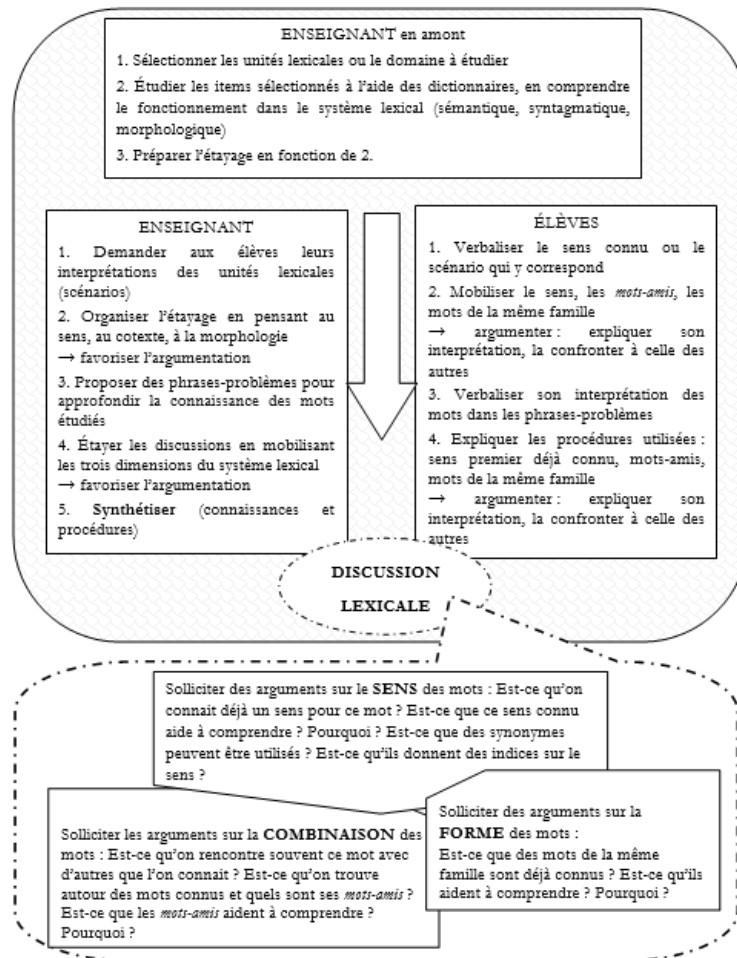


Figure 1. Modélisation de l'organisation de la discussion lexicale

Lors des discussions, il s'agit, pour l'enseignant, d'étayer (Bruner 1983), en fonction de ses connaissances linguistiques et de celles de ses élèves, afin que les élèves argumentent. Pour reprendre notre exemple de *ronger*, il s'agirait pour l'enseignant d'interroger les acceptions connues en amont, puis des acceptions nouvelles à partir de phrases telles *le castor a rongé les troncs d'arbre* ou *l'inquiétude ronge Marie* : quels sont les mots qu'on retrouve autour de *ronger* ? Ces noms ont-ils des référents concrets ou abstraits, humains ou

non ? Quels sont les synonymes par lesquels on pourrait remplacer *ronger* ? Quels mots de la même famille on connaît ? etc. Ces questions orientent la discussion lexicale, permettent d'explorer en profondeur le sens de l'unité et de mieux comprendre comment fonctionne le système lexical. L'objectif est de permettre la confrontation entre diverses stratégies d'interprétation pour aboutir à un consensus sur le sens à sélectionner et approfondir de la sorte la connaissance des mots à l'étude et leur réemploi.

La discussion lexicale participe de l'enseignement du lexique : l'enseignant et les élèves y explicitent les sens des mots et, surtout, les stratégies efficaces pour interpréter les unités lexicales et mieux en comprendre le fonctionnement (Sardier 2018b). Elle s'intègre dans le dispositif des *mots-amis* et nous souhaiterions à présent étudier les effets de ce temps d'échanges sur les apprentissages lexicaux.

## 2. Méthodologie

Dans le cadre d'une recherche de type collaboratif (Goigoux 2017), nous avons proposé à deux enseignantes le dispositif didactique des *mots-amis*, les mises en œuvre ont été enregistrées, retranscrites et ont fait l'objet d'analyse. Nous présentons ci-dessous le protocole mis en œuvre.

### 2.1. *Sélection et étude des unités lexicales avec les enseignantes*

Afin de mieux connaître les effets des discussions lexicales sur les apprentissages des élèves, le dispositif des *mots-amis* a été mis en place au printemps 2019 dans deux classes de CM2 de milieux hétérogènes à Aurillac (Cantal), de 28 et 25 élèves. Nous avons rencontré les deux enseignantes à plusieurs reprises : d'abord pour leur présenter notre démarche et sélectionner avec elles les mots à étudier avec leurs élèves. Nous avons ensuite eu des entretiens non dirigés à la fin de la première séance, afin de recueillir leur ressenti de praticiennes quant à ce début de mise en œuvre, puis en fin de dispositif pour envisager des ajustements éventuels.

En didactique du lexique, la question du choix des unités lexicales à étudier est toujours délicate. Si l'enseignant souhaite proposer à ses élèves des mises en œuvre favorisant à terme le réemploi lexical, il s'agit alors pour lui de sélectionner des unités que les élèves rencontreront à d'autres moments dans diverses disciplines lors d'un enseignement indirect (Grossmann 2011). Par exemple,



en classe de 6<sup>e</sup> (11-12 ans) un travail sur des unités en lien avec les textes fondateurs dans le domaine de la littérature a pu faciliter l'accès au point du programme d'histoire lié à l'Antiquité (Sardier 2020c).

Pour la présente étude, les unités ont été sélectionnées en accord avec les enseignantes participantes, et en lien avec leurs besoins. La seule contrainte a été de choisir des verbes puisque cette classe de mots est moins étudiée à l'école comme nous l'avons dit précédemment. Des verbes appartenant à deux classes sémantiques<sup>3</sup> ont alors été sélectionnés : *ronger*, *briser*, *hanter* (verbes d'altération) et *supporter*, *s'occuper de* et *se charger de* (verbes de soutien).

## 2.2. *Mise en place du dispositif*

À travers le dispositif des *mots-amis*, il s'agit de proposer des mises en œuvre qui prennent en compte les dimensions du système lexical et qui permettent aux élèves d'y accéder. Les *mots-amis* (c'est-à-dire les mots présents dans l'environnement du terme étudié) peuvent alors être consignés sous forme de liste grammaticalement structurée (par exemple les noms *vase* et *manoir* dans le cotexte des verbes *briser* et *hanter*, ou bien le nom abstrait *inquiétude* dans le cotexte de *ronger*), afin de donner aux élèves des éléments à mobiliser dans leurs stratégies d'interprétation des unités lexicales (Sardier 2018b).

### 2.2.1. *Dispositif didactique*

Le dispositif propose une alternance entre séances de vocabulaire et enseignement indirect (c'est-à-dire des rencontres avec les mots lors de lectures ou autres activités, et non formalisées dans des séances de vocabulaire) pour utiliser les mots étudiés dans différents contextes (Cellier 2015). Sont ainsi prévues des rencontres non formalisées avec les mots afin d'en favoriser l'imprégnation, mais ces rencontres peuvent également avoir lieu de manière fortuite au cours des différentes activités de la classe. Il s'agira de relever le plus souvent possible des emplois inattendus et de prévoir des moments où les élèves seront amenés à réutiliser, dans plusieurs contextes, les mots étudiés dans les séances de vocabulaire. Ces rencontres variées avec les mots participent de

---

<sup>3</sup> Sur ces classes sémantiques, voir notamment Roubaud & Sardier, 2020 et Sardier, 2020b.

l'enseignement indirect que nous intégrons au dispositif. C'est ainsi dans ces temps d'enseignement-apprentissage non formalisés que s'exerce particulièrement la vigilance lexicale de l'enseignant et, en conséquence, celle de ses élèves. Par exemple, en grande section de maternelle (5-6 ans), où nous avons également déployé notre dispositif (Sardier 2020a), une enseignante relevait que des élèves lui disaient qu'ils devaient « s'occuper de Bulle et de Flocon » (les lapins de l'école) après avoir exploré le verbe *s'occuper de* et après que l'enseignante elle-même l'avait mobilisé dans cette situation dans le but de proposer une rencontre lexicale supplémentaire et non formalisée dans les ateliers de langage. Nous présentons dans le tableau ci-dessous les principaux objectifs des différentes séances en classe.

Déclinaison calendaire	Type d'enseignement	Contenu didactique	Modalités de travail
Semaine 1	1 séance de vocabulaire	1. Faire émerger le sens des verbes à étudier, en discuter	Écrit individuel Puis oral collectif
		2. <b>Approfondir</b> la connaissance des verbes et de leur cotexte : discussion lexicale et <i>mots-amis</i>	Oral en groupe Puis oral collectif
Semaine 2	Enseignement indirect	Mobiliser les verbes : vigilance lexicale	Écrit ou oral selon les circonstances
Semaine 3	1 séance de vocabulaire	3. <b>Définir</b> : expliciter le champ sémantique des verbes étudiés et les stratégies d'interprétation	Écrit individuel, puis oral collectif
		4. <b>Catégoriser</b> les <i>mots-amis</i> , en expliquer le concept	Oral collectif, puis écrit individuel
Semaine 4	Enseignement indirect	Mobiliser les verbes : vigilance lexicale	Écrit ou oral selon les circonstances
Semaine 5	1 séance de vocabulaire	5. <b>Employer</b> : évaluer les nouvelles connaissances lexicales (production)	Écrit individuel

Tableau 1. Dispositif didactique : *mots-amis* et discussion lexicale

Dans le dispositif que nous présentons, la discussion lexicale intervient principalement à deux reprises : au moment où les connaissances préalables des élèves ont émergé et au moment où l'interprétation des mots dans des acceptions moins connues est mobilisée (cases grisées dans le tableau). Il s'agit donc d'abord d'échanger sur le sens donné a priori aux mots à étudier, puis, à partir d'un inducteur, de discuter des sens nouveaux découverts. Des phrases-problèmes (Sardier 2020c) servent d'inducteur pour lancer la discussion ; elles comportent les verbes employés dans des acceptions nouvelles. L'objectif est alors d'approfondir la connaissance des verbes et de leur cotexte. Les phrases-problèmes présentant les verbes selon différentes acceptions permettent d'en explorer le champ sémantique au vu du cotexte. Afin de faciliter les interactions, les échanges ont lieu en sous-groupe de 5 ou 6 élèves, l'enseignante passe alors de groupe en groupe pour étayer ou relancer la discussion lexicale. Une mise en commun en collectif s'en suit pour établir la synthèse des sens du verbe étudié. Dans le cadre de cet article, l'analyse porte sur ces temps de discussion lexicale pour tenter d'en évaluer les effets sur les apprentissages lexicaux des élèves.

#### 2.2.2. *Collecte et analyse des données*

Un premier test a permis de faire émerger les connaissances préalables des élèves. Il s'est agi de leur demander, par écrit sur une fiche de travail, s'ils connaissaient les verbes étudiés (voir un exemple de cette fiche-lexique en annexe 1).

Les tests qui émaillent le protocole sont des tests écrits proposés aux enseignantes et dont la consigne a été précisée selon leur retour. Cette consigne visait à évaluer la compréhension et l'emploi des verbes étudiés. Les élèves étaient invités à expliquer leur compréhension de courts récits dans lesquels figuraient les verbes ; étant donné que les trois verbes étudiés appartenaient à un même champ, les élèves pouvaient en utiliser un pour expliquer leur compréhension du récit dans lequel un autre de ces verbes apparaissait<sup>4</sup>. Le tableau ci-dessous synthétise les étapes du recueil des données au fil du protocole, ainsi que le type de tâches demandées aux participants.

---

<sup>4</sup> Pour une analyse de ces productions écrites, voir notamment Roubaud & Sardier, 2020.

Déclinaison calendaire	Tests	Procédés de traitement
Semaine 1	<b>Prétest : évaluer les connaissances préalables des élèves</b> <b>Étude des discussions lexicales</b>	→ <b>synthèse des sens proposés par les élèves (ex. : figures 3 et 4)</b> → <b>analyse des paraphrases orales des élèves</b>
	Test 1 : évaluer compréhension et production à cette étape → raconter à l'écrit (production) sa compréhension (réception) de textes très courts contenant chacun l'un des verbes étudiés	→ analyse des paraphrases écrites des élèves → recherche des verbes (+ <i>mots-amis</i> ) employés dans les productions écrites
Semaine 2	Test 2 : évaluer compréhension et production à cette étape → raconter à l'écrit (production) sa compréhension (réception) d'autres textes très courts contenant chacun l'un des verbes étudiés	→ idem analyses test 1
Semaine 3	Test 3 : évaluer compréhension et production à cette étape → raconter à l'écrit (production) sa compréhension (réception) d'autres textes très courts contenant chacun l'un des verbes étudiés avec d'autres textes	→ idem analyses tests 1 et 2
Semaine 4		/

<b>Semaine 5</b>	Posttest : évaluer le réemploi → production écrite à partir d'une situation inductrice (réemploi en production et réception)	→ recherche de verbes (+ <i>mots-amis</i> ) réemployés dans les productions
------------------	---	---

Tableau 2. Procédés d'analyse

Les discussions ont été filmées, puis transcrites par nos soins. Elles sont analysées en fonction de la figure 1 : caractéristiques de l'étayage de l'enseignante et arguments des élèves. Nous exerçons sur les données ainsi constituées une analyse de type qualitatif pour savoir comment les élèves construisent les sens des verbes étudiés et s'ils peuvent les réutiliser dans leurs arguments.

### 3. Résultats

#### 3.1. *Premiers aperçus : quelle conscience des verbes en amont ?*

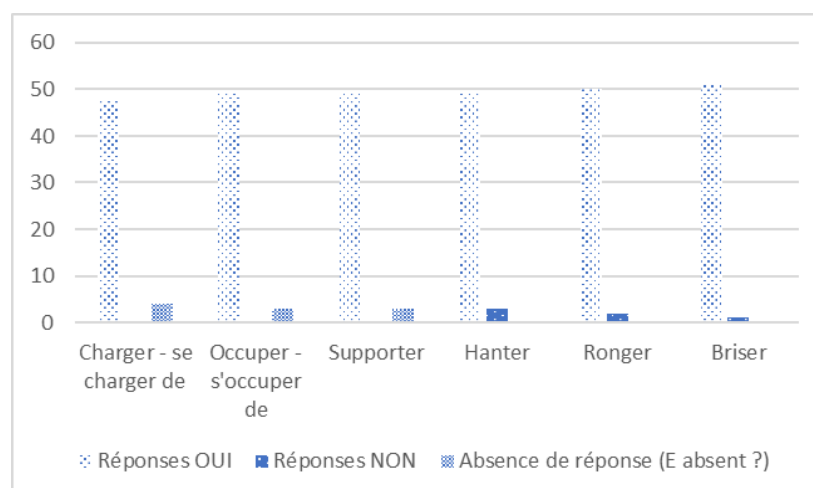


Figure 2 : Nb d'élèves disant connaître les verbes étudiés (n=53)

Aux questions *Connais-tu ce mot ? L'as-tu déjà lu ou entendu ?* (voir fiche-lexique en annexe) les élèves répondent presque tous par l'affirmative. Il semble qu'ils aient donc déjà une conscience des mots à étudier, c'est-à-dire qu'ils en ont une intuition qui leur permet d'en développer « une connaissance immédiate et directe,

plus ou moins complète et claire »<sup>5</sup> selon la définition proposée par le TLFi.

L'exploration des sens qu'ils proposent avant toute étude des verbes peut alors permettre de confirmer cet état de conscience. Nous donnons ci-dessous les acceptions proposées par les élèves en tout début de séance 1 pour *ronger* et *hanter* à titre d'exemple.

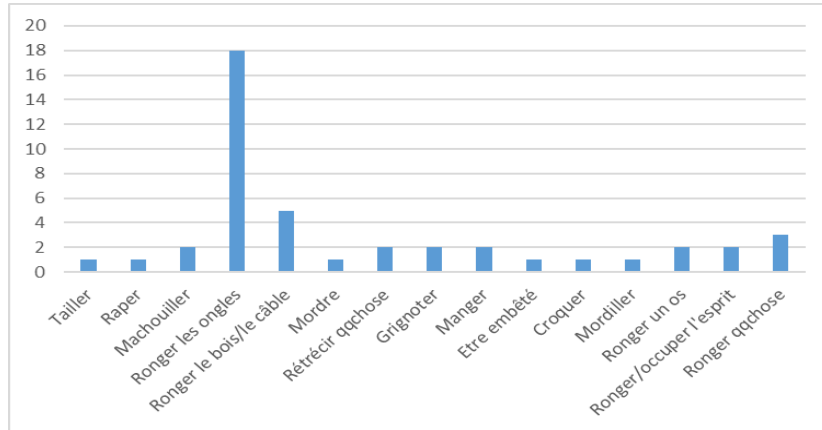


Figure 3 : *Ronger* : sens émergés (en nb d'élèves) (n=53)

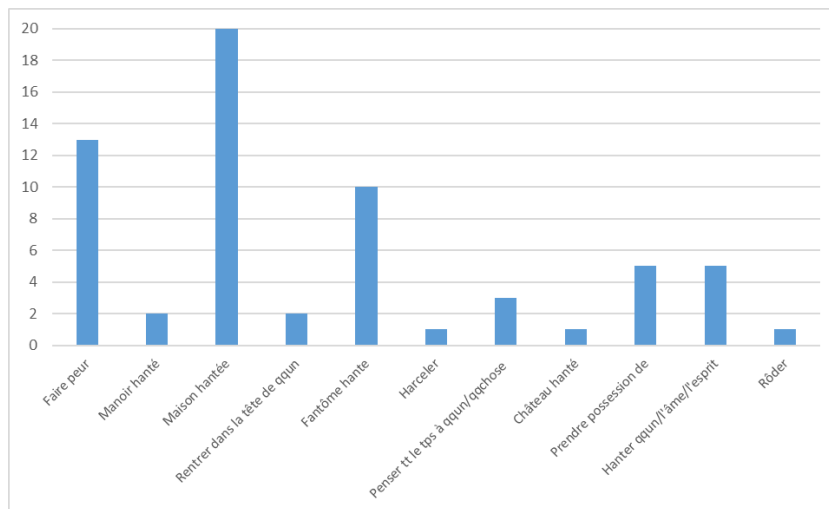


Figure 4 : *Hanter* : sens émergés (en nb d'élèves) (n=53)

<sup>5</sup> Source : <https://www.cnrtl.fr/definition/conscience> (visité 02/2023).

À la lecture de ces deux figures, nous remarquons que les acceptions proposées par les élèves sont nombreuses, ce qui peut confirmer les tendances de la figure 2. La plupart des élèves propose ainsi plusieurs sens possibles pour ces verbes polysémiques. D'ailleurs, bien que le sens premier soit plutôt mobilisé avec un nom concret, comme pour *ronger ses ongles* ou *maison hantée*, le recours à un nom abstrait dans le cotexte de ces deux verbes apparaît également : *ronger l'esprit* ou *hanter l'âme*. Les figures 2, 3 et 4 montrent ainsi que les élèves ont déjà conscience de leur connaissance des verbes à étudier ; les discussions lexicales pourront alors s'appuyer sur ces savoirs pour les confronter et approfondir ainsi la connaissance des unités lexicales objets d'étude.

Ce constat fait suite aux remarques de Nonnon (2012 : 35) qui rappelle « le caractère idéologique, peu fondé empiriquement et théoriquement, des notions de pauvreté et de richesse lexicale », ou celle de Steffens (Steffens 2020 : 99) mentionnant la capacité de ses étudiants à « utiliser un échantillon varié d'unités lexicale (mots pleins) dans leurs textes ». À propos des apprenants, Scott et Nagy parlent ici de « word consciousness » qu'ils définissent ainsi : « the knowledge and dispositions necessary for students to learn, appreciate, and effectively use words » (Scott et Nagy 2009 : 106). Les élèves de notre étude semblent témoigner de ces savoirs et de ces dispositions à explorer le lexique et à en faire usage ; l'un des objectifs de la discussion lexicale est de mobiliser cet intérêt accordé aux mots.

### **3.2. Effets des discussions lexicales : une familiarité accrue avec les verbes étudiés**

#### **3.2.1. Explorer les sens des verbes : mots-amis et synonymes comme arguments**

Nous reproduisons ci-dessous des extraits des discussions lexicales produites pendant la première semaine à propos du sens du verbe *hanter* à partir des phrases-problèmes suivantes : « Marie hante régulièrement ces lieux qu'elle aime tant ! » / « Les ombres hantent le manoir de ce village et terrorisent les habitants » / « Durant ce terrible voyage, Marie a été hantée par la peur ». La classe est divisée en trois sous-groupes afin de favoriser les interactions au sein d'effectifs réduits. Chaque groupe discute d'une phrase. Un bilan est ensuite réalisé en classe entière (point 3.2.2.).

### Groupe 1

PE<sup>6</sup> : Alors, pour « Marie hante régulièrement ces lieux qu'elle aime tant ! »

C : Ça veut dire qu'elle y va toujours.

PE : Elle les fréquente souvent.

E : Elle hante, elle donne la peur qu'elle a à ces lieux.

PE : Tu crois qu'elle transmet une peur aux lieux ?

E : Oui.

PE : Hanter...

C : Mais non parce que Marie c'est pas un fantôme.

PE : Alors, il y a une idée. L'idée c'est d'y aller fréquemment.

C : Mais non parce que Marie c'est pas un fantôme.

PE : Non, c'est pas un fantôme, mais E. pense qu'en plus d'y aller elle transmet quelque chose...

A : Hanter, mais c'est pas hanter pour faire peur. C'est juste hanter. Parce que quand il y a quelque chose qui hante un château par exemple, ça veut dire qu'il y a quelque chose qui est dans ce château et qui y reste toujours... et qui fait peur. Là si ça se trouve, elle hante, parce qu'elle y est souvent.

C : Parce que c'est peut-être son magasin préféré. Parce que c'est son magasin préféré, c'est pour ça qu'elle y va tout le temps, qu'elle le hante.

PE : On garde ces idées.

### Groupe 2

PE : Alors, est-ce que vous avez réfléchi au sens du verbe hanter dans la deuxième phrase.

Ph. : Faire peur.

PE : Faire peur. Est-ce que tu peux relire la phrase Mat.

Mat. : « Les ombres hantent le manoir de ce village et terrorisent les habitants ».

PE : Qu'est-ce qui vous a aidés ? Qu'est-ce qui vous a aidés à trouver le sens ?

*Toms* : Terrorisent.

PE : Terrorisent. Et donc tu penses toi L.-A. que hanter dans cette phrase signifie quoi ?

---

<sup>6</sup> Nous désignons par PE la professeure des écoles, puis les élèves par les initiales de leur prénom.



L.-A. : Terroriser.  
Ph. : C'est faire peur.  
PE : Vous êtes sûr « faire peur », d'accord...

### Groupe 3

PE : Cé. Tu peux nous relire la troisième phrase ?  
Cé. : « Durant ce terrible voyage, Marie a été hantée par la peur ».  
PE : Alors, qu'est-ce que ça signifie...  
Cé. : Avoir très peur.  
PE : Avoir très peur.  
Ph. : Avoir peur tout le temps, en permanence.  
Cé. : Hanter, c'est faire peur.  
PE : Trouvez un synonyme.  
M : La peur elle l'a pas quittée.  
PE : Ah, la peur ne l'a pas quittée, donc elle était...  
I : Habitée, habitée par la peur.  
PE : Habitée par la peur, c'est intéressant ça, être habité par la peur...

Les trois extraits ci-dessus montrent de quelle façon la discussion lexicale aide les élèves à interpréter l'unité lexicale en contexte phrastique. Un désaccord apparaît à partir du connecteur marquant l'opposition *mais* : « mais non... ». Leurs arguments s'enchaînent alors et permettent la construction de la réflexion lexicale : l'énoncé « Marie, c'est pas un fantôme » entraîne ainsi la remarque « c'est pas hanter pour faire peur », et petit à petit une interprétation acceptable est proposée au vu du sens des *mots-amis* (opposition *château / magasin*), ce qui permet aux élèves de procéder à la paraphrase : « elle y va souvent ». A. construit ici d'ailleurs un scénario pour expliquer son interprétation du verbe. Pour le groupe 2, les *mots-amis* de *hanter* sont plus directement éclairants : les élèves utilisent le verbe *terroriser* qu'ils connaissent bien et qui constitue leur argument principal pour interpréter *hanter* dans la phrase-problème *Les ombres hantent le manoir de ce village et terrorisent les habitants*. Notons ici que *terroriser* permet de gloser l'intégralité de groupe verbal *hantent le manoir de ce village* ; cette glose montre bien alors les relations étroites entre le lexique et la syntaxe, notamment le fonctionnement du verbe et de ses arguments comme un tout (Tremblay et Anctil 2018). Pour le groupe 3, la paraphrase est aussi utilisée pour interpréter l'unité lexicale, elle aboutit à la production

d'un synonyme : *habitée*, en fin d'extrait, synonyme qui permet de mettre l'accent sur la « permanence » comme le signale Ph. Finalement, dans ces extraits de discussions, les élèves mobilisent effectivement leurs connaissances du lexique (notamment ici les synonymes) et aux constructions lexicales (le cotexte) pour explorer de nouvelles acceptions de *hanter*.

Lors de ces discussions lexicales, l'étayage de l'enseignante est orienté vers la production de la paraphrase. Elle incite les élèves à mobiliser deux dimensions du système lexical : syntagmatique (« qu'est-ce qui vous a aidés ? ») ou sémantique (« trouvez un synonyme »). Elle peut aussi insister sur des sèmes de base des *mots-amis* pour éveiller l'attention des élèves, comme lorsqu'elle paraphrase elle-même la réplique de C. « elle y va toujours » dans le groupe 1 en reprenant : « L'idée c'est d'y aller fréquemment ». Elle relance (Bruner 1983) sans pour autant apporter elle-même des arguments de poids, afin de maintenir les élèves dans le processus argumentatif. Elle les invite ainsi à fournir des arguments lexicaux figurant sur les deux axes, syntagmatique et paradigmatic, pour une meilleure connaissance des verbes analysés. Le discours présente en outre des exemples et différents connecteurs logiques (« mais non », « parce que », etc.) qui participent de la stratégie argumentative des élèves s'engageant dans une réflexion lexicale. Finalement, en suscitant l'explicitation et la reformulation, l'enseignante met « l'accent sur la substituabilité des lexies, [et ainsi] sur les liens syntagmatiques et paradigmatic entre les lexies de la langue » (Tsedryk 2020 : 133).

### 3.2.2. Réemployer les verbes étudiés

Sélectionner différentes unités lexicales appartenant au même champ, comme les trois verbes d'altération *hanter*, *ronger*, *briser*, permet aux élèves de prendre appui sur certaines d'entre elles pour expliquer le sens de certaines autres dans les discussions lexicales :

PE : On termine par la dernière phrase. Tu nous la lis Th.

Th. : Durant ce terrible voyage, Marie a été hantée par la peur.

PE : Alors, quels sont les mots qui t'ont aidé ?

Th. : Heu...

Ph. : Qu'elle a peur en permanence.

PE : Alors, c'est quoi qui t'a aidé ? « Par la peur » ?

Ph. : Oui.  
 PE : Est-ce qu'il y a autre chose ?  
 I : Terrible voyage.  
*PE souligne le GN au tableau*  
 PE : Et qu'est-ce que tu en as déduit ?  
 I : C'est être habité par la peur.  
 M : Possédé par la peur !  
 C : Manger.  
 PE : Alors, tu veux dire quoi ?  
 C : En fait parce qu'elle a très peur. Et après tu vois, elle se fait manger quoi, par la peur. Ça veut dire que, elle se fait, heu...  
 M : Ronger !  
 C : Ronger.  
 PE : Elle est rongée par la peur ?  
 M : Comme « rongé par le doute ». Rongé par la peur là.  
 I : Etre embêté par la peur.  
 C : Elle pense qu'elle va mourir ou un truc comme ça.

L'extrait d'échanges ci-dessus montre de quelle façon les discussions lexicales sont l'occasion pour les élèves de s'essayer à employer à l'oral les unités appartenant au corpus des mots étudiés. Dans les interactions, le recours à *ronger* pour gloser *hanter* dans la phrase-problème apparaît comme une suggestion formulée avec enthousiasme par M. L'usage de *ronger* entraîne par la suite un jeu de substitutions paradigmatiques et syntagmatiques : *rongée par la peur*, *rongé par le doute*. Cette dernière combinaison est d'ailleurs mentionnée précédemment avec l'étude du verbe *ronger*. Les élèves réemploient donc les verbes accompagnés de leurs *mots-amis* afin d'enrichir leurs paraphrases et d'effectuer des rapprochements structurels entre les deux expressions. Par ailleurs, la discussion permet également de faire surgir des propositions moins heureuses telle *embêlée par la peur*, sur lesquelles il sera possible de revenir pour mettre en avant le caractère semi-figé de certaines combinaisons (Tutin et Grossmann 2002) et favoriser ainsi en substance la construction de la compétence phraséologique des jeunes apprenants.

#### 4. Perspectives

Du côté de l'enseignant, la discussion lexicale implique une sélection des items sur lesquels travailler, une bonne connaissance

de leur fonctionnement au sein du système lexical, et un étayage rigoureux pensé en fonction de ses connaissances linguistiques. Les connaissances du professeur sont acquises par la consultation de différents dictionnaires permettant, d'une part, de bien comprendre le fonctionnement des unités à étudier et, d'autre part, d'en sélectionner les acceptions courantes pour les apprenants d'âge scolaire. C'est alors une compréhension globale du fonctionnement du système lexical, via une réflexion métalinguistique, qui est à développer par les enseignants, pour qu'ils puissent mettre en œuvre leur vigilance lexicale afin d'entraîner aussi chez leurs élèves cette attention au lexique : « teachers need to take word consciousness into account throughout each and every day » (Scott et Nagy 2009 : 107).

Du côté de l'élève, il s'est agi de réfléchir d'abord individuellement à l'écrit sur ses fiches, puis d'échanger à propos de cette réflexion, pour exercer ensuite ses nouvelles connaissances à plusieurs reprises, ce qui participe du processus de contextualisation / décontextualisation / recontextualisation mentionné par Cellier (2015). Le travail définitionnel que les élèves opèrent sous la houlette du professeur est consigné dans les fiches-outils (voir par exemple Sardier 2020c) qui présentent les phrases-problèmes, mentionnent les différentes acceptions découvertes, recensent et classent grammaticalement quelques cooccurrents fréquents et, enfin, établissent un lien morphologique avec des mots « de la même famille ». Ces fiches s'apparentent à des définitions et mentionnent systématiquement le sème relevé par les élèves comme étant essentiel ; par exemple l'idée de fréquence pour le verbe *hanter*. Il nous semble que les propositions consignées dans ces fiches et issues des discussions pourraient pratiquement fournir des éléments de réflexion pour la conception des articles de dictionnaires destinés aux apprenants d'âge scolaire, notamment en ce qui concerne l'approche de la polysémie, ce qui mettrait d'une autre façon « l'utilisateur au cœur de la démarche lexicographique » (Cajolet-Laganière 2021 : 105). Cette réflexion pourrait être menée un peu à la manière du *Dictionnaire des associations lexicales du français*<sup>7</sup> construit par des chercheurs ou chercheuses de l'Université d'Etat de Novossibirsk (Russie) à partir d'un recensement des associations pratiquées par des locuteurs de français.

---

<sup>7</sup> <http://dictaverf.nsu.ru/> (visité 02/2023)

## Conclusion

Finalement, au fil du dispositif, nous notons une capacité accrue des élèves à naviguer entre les différents verbes des deux corpus étudiés. La discussion, ainsi intégrée au dispositif des *mots-amis*, participe au réemploi lexical en sollicitant, entre autres, la dimension syntagmatique du lexique, ce qui est peu pratiqué dans les classes. Le dispositif, incluant les dimensions organisant le système d'une part, et les discussions lexicales d'autre part, a permis aux élèves de se familiariser davantage avec les verbes explorés. Cette interprétation semble confirmée d'ailleurs par les remarques des enseignantes lors de l'une des rencontres que nous avons eues avec elles : « rapidement les élèves ont appréhendé le sens concret et le sens abstrait, ils ont cherché les nuances de sens, par exemple pour *hanter* ». Les élèves traitent par là le polysème. La discussion lexicale leur permet ainsi de mieux comprendre le fonctionnement du lexique et de développer cette familiarité, ou « fréquence subjective » (Babin 2000 : 3) avec les mots qui fait qu'il devient possible de les réemployer.

Comme le dit une des enseignantes : « Ici la discussion lexicale a été très importante dès la première séance et les élèves y perçoivent du plaisir ». Ainsi, au-delà du réemploi, il nous semble que ce temps d'échange permet aux élèves de développer « interest in and awareness of words » (Scott et Nagy 2009 : 107) c'est-à-dire leur intérêt pour les mots et une prise de conscience de leur fonctionnement, autrement dit, nous l'espérons, leur « sensibilité lexicale » (Tremblay 2021).

## Références bibliographiques

- BABIN Jean-Philippe (2000). *Lexique mental et morphologie lexicale*, Berne, Peter Lang.
- BRUNER Jérôme (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- CAJOLET-LAGANIERE Hélène (2021) : « L'utilisateur au cœur de la démarche lexicographique d'Usito », *Éla. Études de linguistique appliquée*, 201, p. 105-119.
- CELLIER Micheline (2015). *Guide pour enseigner. Le vocabulaire à l'école élémentaire*, Paris, Retz.

- CHABANNE Jean-Charles & BUCHETON Dominique (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF.
- DUVIGNAU Karine & GARCIA-DEBANC Claudine (2008). « Un apprentissage du lexique verbal par proximité sémantique : quand la représentation lexicale facilite la tâche d'écriture », dans F. Grossmann & S. Plane, *Les Apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 17-42.
- GENRE Stéphanie (2018). « Vocabulaire et littérature au cycle 3 de l'école primaire française : de l'intérêt didactique d'analyser l'actualisation des sèmes afférents dans des séances de lecture littéraire », *La Lettre de l'AIRDF*, 64, p. 30-36.
- GOIGOUX Roland (2017). « Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement », *Éducation et didactique*, 11-3, p. 135-142.
- GROSSMANN Francis (2011). « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations », *Pratiques*, 149-150, p. 163-183.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine ([1990] 1998). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*, Paris, Armand Colin.
- LAVOIE Constance, BLANCHET Patricia-Anne et PELLERIN Martine (2020). « La discussion lexicale : une approche dialogique pour l'analyse des relations sémantiques », *Lidil*, 62 [En ligne], DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.8456>.
- LUCAS Sébastien (2020). « Réemploi lexical et transfert des savoirs dans l'enseignement/apprentissage de la polysémie chez des élèves plurilingues dans une école française », *Repères*, 61, p. 75-94.
- NONNON Élisabeth (2012). « La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première », *Repères*, 46, p. 33-72.
- PICOCHÉ Jacqueline (1999). « Dialogue autour de l'enseignement du vocabulaire », *Études de linguistique appliquée*, 116, p. 325-350.
- PICOCHÉ Jacqueline (2011). *Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école*. MENJVA/DEGESCO, <https://eduscol.education.fr/184/enseigner-le-vocabulaire> (visité 02/2023).
- POLGUERE Alain (2002). *Notions de base en lexicologie*. Observatoire de Linguistique Sens-Texte (OLST), Département de

Linguistique et traduction, Université de Montréal, Québec, Canada.

- ROUBAUD Maire-Noëlle & SARDIER Anne (2020). Déplier le mot : deux dispositifs d'apprentissage du lexique verbal (9-11 ans). *Repères*, 61, p. 35-55.
- ROUBAUD Maire-Noëlle & SARDIER Anne (2022). *Briser la glace* entre lexique et syntaxe auprès d'élèves de 10-11 ans. Dans C. Garcia-Debanc & E. Buela-Bronckart, (dir.), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations ?* Namur, presses universitaires de Namur, p. 272-300.
- SARDIER Anne (2018a). « Partager sa connaissance du système lexical pour développer ses savoirs lexicaux en fin d'école primaire (9-11 ans) », *Actes du 6<sup>e</sup> Congrès Mondial de Linguistique Française*, Mons, 9-13 juillet 2018, Université de Mons (Belgique). <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184607001> (visité 02/2023).
- SARDIER Anne (2018b). Inciter les élèves à recourir au cotexte pour inférer le sens des unités lexicales. *La Lettre de l'AIRDF*, 64, p. 36-42.
- SARDIER Anne (2020a). « Compétence paraphrastique et interprétation : Le verbe et ses entours en grande section de maternelle (5 ans) », *Actes du 7<sup>e</sup> Congrès Mondial de Linguistique Française*, Mons, 6-10 juillet 2020, Université de Montpellier (France). <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807022> (visité 02/2023).
- SARDIER Anne (2020b). « Le verbe et son « voisinage combinatoire » : acquisition et réemploi chez des élèves de cinq ans », *Le Français aujourd'hui*, 210, p. 107-126.
- SARDIER Anne (2020c). *Construire la compétence lexicale avec les mots-amis. Quelle place pour le cotexte en didactique ?* Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal.
- SCOTT Judith & NAGY William (2009). "Developing word consciousness", dans M. Graves (dir.), *Essential readings on vocabulary instruction*, Newark, International Reading Association p. 106-117.
- STEFFENS Marie (2020). « Réemploi lexical et production écrite en FLE : une étude de cas », *Repères*, 61, p. 95-116.
- TUTIN Agnès & GROSSMANN Francis (2002). « Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif », *Revue française de linguistique appliquée*, 7, p. 7-25.

- TREMBLAY Ophélie & ANCTIL Dominic (2018). « Le traitement du régime verbal dans les dictionnaires faits au Québec : perspectives théoriques et didactiques », *Études de linguistique appliquée*, 189, p. 85-99.
- TREMBLAY Ophélie (2021). « « Sensibilité lexicale » : l'émergence d'un concept en didactique du lexique », *Pratiques*, 189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9999> (visité 02/2023).
- TREMBLAY Ophélie (2004). « Pour une approche structure de l'enseignement-apprentissage du lexique », dans É. Calaque & J. David (dir.), *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports*, Bruxelles, De Boeck., p. 127-139.
- TSEDRYK Alexandra (2020). « Vers le réemploi lexical en français L2 : effet d'exercices de reformulation et d'un enseignement explicite sur l'apprentissage des collocations », *Repères*, 61, p. 117-144.

**Anne SARDIER**  
**Université de Limoges**  
**CERES, EA 3648**



Annexe 1 Exemple de fiche-lexique proposée aux élèves

**CONNAITRE et UTILISER des VERBES D'ALTÉRATION**

***HANTER, RONGER, BRISER***

***HANTER***

**1.** As-tu déjà entendu ou vu ce mot ? À quel moment l'as-tu entendu ? À quoi ce mot te fait-il penser ?

-----  
-----  
-----

Quel est selon toi le sens du mot *hanter* ?

-----  
-----

**2.a)** Les sens que nous avons trouvés :

-----  
-----  
-----

**2.b)** Je rencontre *hanter* dans une phrase et j'en déduis son sens :

- « ..... »

Sens de *hanter* : .....

.....

- « ..... »

Sens de *hanter* : .....

.....

- « ..... »

Sens de *hanter* : .....

.....

**3. Bilan :** les sens de *hanter* :

-  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**4. Pour mieux comprendre et employer *hanter* :**

- je regarde le **contexte** :

- les personnages (humains ou non)
- le déroulement du dialogue (début, milieu, fin)

- je regarde les **mots** qui sont **autour** de *hanter* : les noms ou adjectifs et les verbes et les adverbes

--	--	--	--

**5. Des mots de la même famille que *hanter* :**

-  
.....