

Plan français - Enseignement du lexique
Formation du 16 octobre
De la rencontre des mots en contexte à leur acquisition

Dans le prolongement de la communication de Micheline Cellier, nous allons nous demander comment conjuguer :

- une approche intégrée aux activités langagières (oral, lecture, écriture) = apprentissage incident
- et une approche qui vise le développement de la conscience du système lexical = apprentissage explicite qui vise à faire comprendre comment s'organisent les relations entre les mots d'une langue grâce notamment à l'étude des notions lexicales suivantes :

synonymie, hyperonymie/hyponymie (termes génériques/spécifiques), polysémie pour l'étude des relations de sens entre les mots = sémantique,

familles de mot, dérivation, composition pour l'étude de leur formation = morphologie,

- tout en prenant en compte la nécessité d'assurer la mémorisation des mots et expressions dont on a fait des cibles d'apprentissage.

Micheline Cellier a présenté un certain nombre d'outils qui permettent tout à la fois une structuration (approche systémique) et une mémorisation des mots rencontrés dans les différents contextes d'apprentissage, à l'oral et à l'écrit.

Je vais pour ma part revenir en amont, sur ce qui se passe au moment des activités langagières elles-mêmes, pour que nous puissions réfléchir ensemble à ce qui va permettre à ces activités de contribuer au développement du vocabulaire des élèves et à leurs apprentissages lexicaux.

La lecture, en particulier, on le sait, est un puissant moyen d'enrichissement lexical.

Je vous propose donc de reparcourir ensemble les domaines de l'oral et de la lecture et de nous interroger sur ce qui va permettre de passer de la rencontre incidente des mots dans un contexte donné à leur possible acquisition. J'avais prévu initialement d'évoquer également l'écriture, mais en 30 minutes, cela s'est avéré déraisonnable et j'espère simplement pouvoir donner quelques perspectives en conclusion.

Il faut que nous gardions à l'esprit que la question du contexte est essentielle, à la fois pour la compréhension (c'est souvent le contexte qui va permettre de comprendre le mot) et comme premier support/moyen de la mémorisation (le mot est mémorisé en lien avec le contexte où il a été rencontré).

J'adopterai donc un plan très simple :

I. Lexique et langage oral

II. Lexique et lecture

En choisissant de développer plus particulièrement le point II, en lien avec les ateliers.

I. Lexique et langage oral

Si vous aviez à accompagner la réflexion d'une constellation sur l'oral et plus particulièrement sur la contribution de l'oral à l'acquisition du lexique, il faudrait bien sûr partir de la maternelle et rappeler

1. L'importance du contexte oral pour l'acquisition du langage en général et donc du lexique à la maternelle

Le temps dont nous disposons ne me permet pas de développer ce point qui est bien exposé dans le guide *Pour enseigner le vocabulaire à la maternelle*. Je retiens pour ma part deux idées :

- Le fait que le contexte scolaire offre naturellement de nombreuses situations de communication, situations qui permettent à la fois de découvrir des mots et de les réutiliser.
- La dimension modélisante du langage du professeur.

Je cite le guide :

« éloigné de toute approximation, utilisant des structures (syntaxe, lexique, tournures, etc.) et un registre de langue choisis, ce modèle linguistique permet de construire et d'enrichir les capacités des élèves. »
(p. 21)

Cette dimension de l'apprentissage oral du langage et donc du lexique en situation est bien prise en compte à la maternelle. Mais nous pouvons nous demander si elle l'est suffisamment ensuite.

2. Comment continuer à tirer parti des situations d'oral pour enrichir le vocabulaire aux cycles 2 et 3

On peut faire l'hypothèse que les apprentissages liés à l'écrit prennent une telle importance à partir du CP qu'ils ont peut-être tendance à minorer la part que devrait continuer à prendre l'oral dans les acquisitions langagières. Et si l'oral reste bien sûr omniprésent dans les pratiques, il me semble que la langue orale est très rarement un objet d'apprentissage en tant que tel.

Il pourrait donc être intéressant

→ d'identifier avec les professeurs les situations propices aux apprentissages lexicaux à l'oral (comme cela se fait en maternelle)

→ de dégager quelques principes généraux qui pourraient guider nos observations et notre réflexion sur cette langue orale

Pour des exemples de situations, je renvoie à l'article qui rend compte de la démarche d'accompagnement d'Elisabeth Bautier et Elise Vinel (déposé sur M@gistère) : « Identifier et expérimenter collectivement des pratiques pédagogiques pour répondre au défi de l'éducation prioritaire ».

p. 7 à propos du résumé oral de textes narratifs :

Témoignage de Delphine : Ce que je ne faisais pas avant non plus mais que je fais désormais, c'est d'intervenir **pour faire une reprise de vocabulaire et une proposition « peut-être que tu voulais dire ce mot ? » ou de les inciter à réinvestir le vocabulaire également présent dans la classe sous forme d'affichage**. En effet, en plus d'apporter des ressources lexicales, je me suis rendu compte de la nécessité d'organiser le travail qui en permet l'appropriation.

Activité de résumé explicatif transposé ensuite aux sciences.

Il s'est alors agi dans les classes de cycle 2 de mettre en œuvre des échanges collectifs en sciences [...]. Le rôle de l'enseignant est alors **d'étayer les discours des élèves (syntaxe, vocabulaire précis, explicitation de l'emploi d'un mot en particulier)** et de conduire les élèves à tenir compte des propos des autres pour que le discours progresse. (p. 13)

Une fois identifiées ces situations, dans différents champs disciplinaires par exemple, on peut essayer de dégager quelques principes généraux qui pourraient guider nos observations et nos réflexions.

Je vous suggère :

- **être attentif à la langue orale utilisée** : il est possible pour cela de recourir à l'enregistrement audio (avec les mêmes précautions que pour la vidéo, comme cela a été évoqué lors de la dernière session) afin de diriger l'attention sur la langue des professeurs. J'ai évoqué la dimension modélisante de la langue du professeur mais il faudrait **se demander ensemble quelle est cette langue modèle qu'il faut utiliser**. C'est loin d'être évident pour l'oral. Il ne s'agit pas de parler comme un livre : on est bien dans la langue orale. Mais peut-être d'éviter des formes de relâchement (par exemple « ouais », « ok », « c'est pas intéressant », « y a pas », « des fois », « plein de choses ») qui tiennent souvent à la recherche d'une proximité avec les élèves ou à la pente sur laquelle entraîne le cours dialogué avec le jeu des questions-réponses peu favorable à un oral élaboré.

L'inconvénient du cours dialogué en effet est d'être constamment dans l'interaction, d'où un risque de se rapprocher de l'oral de communication et non plus de l'oral pour apprendre et/ou élaborer une pensée que l'école doit enseigner aux élèves, comme le rappelle Elisabeth Bautier dans d'autres publications : le langage à l'école sert d'abord à apprendre et à comprendre le monde, non à s'exprimer et à communiquer avec les amis, ceux qui sont comme soi. La langue de l'enseignant, dans sa syntaxe comme dans son lexique, doit permettre aux élèves d'apprendre à hiérarchiser plusieurs usages de la langue.

On pourrait se mettre d'accord sur le fait qu'il faut formuler des énoncés complets¹ (et en solliciter en retour), avec des mots et expression appropriés et dans une syntaxe correcte.

Autre piste :

- **identifier des moments où l'enseignant est amené à tenir un propos développé et continu** (dont la longueur est bien sûr adaptée à l'âge des élèves) pour exposer des connaissances (leçon) ou apporter des explications et **s'intéresser aux reformulations**. Pourquoi ? Parce que c'est le propre du langage oral de progresser par reprises et reformulations et que ces reformulations sont autant de gloses et de paraphrases lexicales et donc des moyens de faire comprendre les mots qu'on emploie, de prendre en compte tous les élèves.

Ce travail de reformulation à l'oral se fait souvent de manière naturelle, notamment dans une situation d'enseignement, mais il peut être aussi intéressant de l'objectiver (pour vérifier qu'il existe bien, pour en prendre conscience et pour en faire un moyen d'apprentissage lexical).

Proposition symétrique :

- **se demander si on laisse bien aux élèves la possibilité de formuler et reformuler à leur tour** : pour s'assurer de leur compréhension mais aussi pour leur laisser la possibilité du tâtonnement lexical, leur permettre de s'essayer à jouer de toutes les possibilités de la langue pour s'exprimer.

voir dans l'article déjà cité l'importance des verbalisations individuelles des élèves dans les activités de résumé.

c'est lors de ces temps collectifs où plusieurs élèves disent et décrivent des faits, des phénomènes **avec des formulations différentes** qu'ils découvrent cette fonction fondamentale du langage qui permet de dire ou d'évoquer en ayant recours à une multiplicité de combinaisons langagières (p. 11)

¹ On préférera parler d'énoncé à l'oral plutôt que de phrase, la notion de phrase étant peu appropriée pour rendre compte du fonctionnement syntaxique de l'oral. En outre, la définition couramment donnée aux élèves (voir par exemple celle de la *Grammaire de l'école* : « On parle de *phrase*, selon sa définition graphique, pour désigner toute unité de sens repérée à l'écrit par le fait qu'elle commence par une majuscule et s'achève par un point (ou un point d'interrogation, d'exclamation ou des points de suspension) ») prend appui sur la ponctuation, évidemment absente à l'oral.

Et enfin, comme on le reverra pour la lecture :

- **garder la trace des mots et expressions cibles** : ceux qu'on veut faire apprendre et qui vont contribuer à l'apprentissage explicite, ce qui suppose de se demander quels mots choisir et dans quel but (nous y reviendrons à propos de la lecture : les principes ne sont pas différents)
- et **prévoir une mise en réseau de ces mots et expressions ainsi qu'un réemploi rapide** : autrement dit, décontextualisation et structuration puis recontextualisation. Voir les structurations possibles et les outils présentés par Micheline Cellier.

Mêmes principes que ce que nous allons retrouver pour la lecture.

II. Lexique et lecture

Je me permets pour commencer un rappel de constats bien connus et bien documentés par la recherche afin de nous remettre à l'esprit collectivement les difficultés que nous devons aider les enseignants à résoudre.

1. *Le lexique et la compréhension s'influencent réciproquement*

Non seulement les connaissances lexicales influent sur la compréhension au moment de l'entrée dans la lecture, puisque elles assurent le lien entre le système d'identification des mots et la compréhension, mais leurs effets perdurent bien au-delà : du CE2 au CM2, parmi les habiletés fondamentales²,

« seul le vocabulaire (son étendue comme sa profondeur estimée par l'épreuve de logique verbale), autrement dit la qualité des représentations lexicales [...] conserve une part explicative directe des performances de compréhension en lecture. »

Maryse Bianco, *Lire pour comprendre et apprendre* p. 23, <https://www.cnesco.fr/fr/lecture/lire-pour-comprendre-et-apprendre/>

Dit autrement, cela signifie que les faibles compreneurs se caractérisent par :

Un faible développement du vocabulaire, de son étendue mais aussi de la qualité des représentations lexicales construites et mémorisées (p. 34)

[Faire remarquer ici ce qu'on entend par vocabulaire riche : pas seulement un nombre de mots mais aussi le fait qu'ils soient bien connus dans leur forme, leur sens et leur emploi → enrichir le vocabulaire, ce n'est pas seulement faire acquérir plus de mots, c'est permettre d'améliorer la qualité des représentations lexicales]

À l'inverse, on le sait également, **la lecture**, que les textes soient entendus par les élèves ou qu'ils les lisent par eux-mêmes, **est essentielle pour le développement du vocabulaire**. Notamment parce que la langue écrite est considérablement plus élaborée et plus riche aussi bien sur le plan de la syntaxe que sur celui du vocabulaire (il est des mots et des manières de dire que nous ne rencontrons qu'à l'écrit).

Reste que, et malheureusement on le sait aussi, **tous les élèves ne sont pas égaux devant la lecture et n'en tirent pas le même profit**.

² Fluence de pseudo-mots, logique verbale, conscience morphologique, mémoire de travail, logique non verbale. Et à côté de deux habiletés spécifiques au traitement des textes ; les habiletés d'inférence et la fluidité de lecture en contexte.

Pour les uns, un cercle vertueux : plus on a de vocabulaire, mieux on lit, et plus on lit, plus on enrichit son vocabulaire, et pour les autres, un processus cumulatif inverse qui accroît l'écart avec les bons lecteurs. Car le fait de disposer d'un vocabulaire riche permet de mieux déduire la signification des mots inconnus, donc de comprendre et d'acquérir ainsi de nouveaux mots. Ce qui n'est pas le cas pour ceux qui ont moins de connaissances lexicales³.

Ce qui suppose de nous poser deux questions :

- À quelles conditions la lecture peut-elle contribuer effectivement au développement du vocabulaire de tous les élèves ?
- Comment résoudre une équation complexe : trop de mots inconnus empêchent la compréhension / des textes trop simples ne permettent pas d'enrichir significativement le lexique.

Mais avant de chercher les réponses possibles avec les professeurs, il me semble qu'on pourrait d'abord proposer une réflexion collective sur la difficulté lexicale supposée des textes (avant même de se demander comment anticiper ces difficultés pour les élèves).

2. Comment évaluer les difficultés lexicales des textes ?

La question pourrait être d'ailleurs plutôt :

- **Comment ne pas se tromper de difficultés**

Car vous l'avez sûrement remarqué, souvent on se trompe sur l'évaluation des difficultés lexicales. Les mots rares et complexes dans leur forme ont tendance à s'imposer au détriment d'autres, en apparence simples et banals, mais dont le sens est loin d'être transparent pour les élèves (mots polysémiques, en particulier les verbes, mots abstraits par exemple).

Il serait intéressant de réitérer avec un groupe de professeurs l'expérience conduite par Sylvie Plane⁴ pour essayer de définir ce que recouvre la catégorie empirique des « mots difficiles » : à partir d'un article de vulgarisation de *Science et vie junior* sur la découverte des hiéroglyphes, il était demandé aux professeurs de proposer 5 notes de vocabulaire au maximum, ce qui a permis de faire émerger ce que recouvrait pour eux cette catégorie des mots difficiles.

On peut faire cette expérience sur tout type de texte puis comparer et classer les choix et interroger leur pertinence.

On aboutira au constat que les mots ou expressions qui peuvent faire obstacle à la compréhension ne sont pas forcément les mots rares, souvent explicites par le contexte ou non indispensables à la compréhension d'ensemble du texte.

Je vous propose de faire cet exercice à partir de l'exemple d'une fiche sur *Le Géant de Zéralda* trouvée sur le site https://www.i-profs.fr/litt-c2-Le_geant_de_Zeralda.php (exemple qui ne prétend pas être représentatif des pratiques mais qui me permet d'illustrer cette réflexion sur les mots considérés comme difficiles)

Notes proposées en marge du texte dans l'ordre de leur apparition :

en chômage : ne pas avoir de travail

³ C'est ce que Stanovitch nomme l'effet Mathieu (K. E. Stanovitch, « Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy », *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407, 1986). Voir M. Berthelot et M.-L. Elalouf, *Enseigner le vocabulaire au collège*, Delagrave, 2013, p. 23.

⁴ PLANE, S. (2004) : « Un consensus à interroger : la question des "mots difficiles". Quelques éléments d'une enquête sur le repérage des problèmes lexicaux », Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004, en ligne http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Ronveaux-Dolz/sylvie-plane.pdf, consulté le 04/10/2020

avoine : céréale
 grincheux : qui râle
 une clairière : un endroit sans arbres
 un cultivateur : un agriculteur
 un ragoût : plat de viande et de légumes en sauce
 les membres : les bras et les jambes
 atteler : accrocher à la charrette
 la brise : petit vent
 avec tant de hâte : trop vite
 le cresson : plante verte que l'on mange en salade
 les câpres : condiment (comme les cornichons)
 un banquet : repas avec beaucoup d'invités

Même si on n'a pas le texte en tête, on peut percevoir le caractère insatisfaisant de cette liste qui ne semble organisée par aucune intention sinon celle d'expliquer des mots jugés « difficiles ». Je n'ai pas le temps de commenter tous ces choix de notes.

Mais quelques remarques :

- le nombre des notes de vocabulaire peut renforcer une représentation erronée de la lecture selon laquelle il faudrait connaître tous les mots pour comprendre un texte.
- en revenant au texte, on voit que certains mots se déduisent aisément du contexte, surtout lorsqu'ils figurent dans des listes qui désignent des aliments : avoine, ragoût (et pourquoi ragoût plutôt que farce, plus intéressant car polysémique ?), cresson, câpres ; pourquoi « grincheux » et pas « bougonnait » ? et là encore, le contexte n'est-il pas éclairant (grincheux/bougonnait/grognait + les paroles prononcées).
- quelle pertinence des équivalents donnés à ces mots pour éclairer les élèves ? céréale pour avoine ? agriculteur pour cultivateur ? accrocher à la charrette pour atteler ? « petit vent » pour brise ?

Notons encore qu'il y a 10 noms mais un seul verbe (sous-représentation qui interroge), un seul adjectif et une seule expression (« avec tant de hâte » mais pourquoi alors ne pas donner « se précipita » ?).

Non seulement les notes ne sont pas le bon moyen de répondre aux éventuelles difficultés mais on peut faire le constat qu'ici elles traduisent une mauvaise évaluation de ce qui peut faire obstacle à la compréhension [par exemple les désignations successives de l'ogre : le géant dans le titre, puis « un ogre, un vrai géant », puis « l'ogre », puis « le monstre affamé », « pauvre homme ! », « géant blessé », « Ce pauvre homme », « géant à demi mort de faim », « l'ogre »].

À partir de ce travail d'analyse, on pourrait proposer les orientations suivantes lorsqu'on cherche à évaluer la difficulté lexicale d'un texte :

- Se demander si le contexte ne permet pas d'éclairer le sens des mots qui paraissent difficiles ou si ces mots difficiles font vraiment obstacle à la compréhension
- Inviter à prêter attention aux mots fréquents polysémiques et en particulier aux verbes. C'est d'ailleurs ce qui permet à la littérature de jouer de ces différents sens. Rappelons-nous l'incompréhension du « Je suis mort » d'Harpagon évoqué par E. Bautier lors de la dernière session. Autre exemple : l'album *Ami-ami* de Rascal et Girel que m'a suggéré Micheline Cellier et qu'on peut retenir pour l'antonymie (un gentil petit lapin/un grand méchant loup) mais aussi pour la manière dont il joue avec le verbe « aimer » et les mots qui

l'accompagnent (que veut dire dans la bouche du loup : « je l'aimerai tendrement » ou « je t'aime comme tu es »).

Nous avons également un bel exemple dans *La Brouille* avec le verbe « entendre » :

- ils s'entendaient très bien
- je ne m'entends plus grignoter mes carottes
- monsieur Grisou ne l'entendait pas ainsi

Ou plonger :

Ils plongèrent dans le même terrier
en plongeant sa patte

- Prendre en compte les mots et leur emploi syntaxique sans les dissocier

Une unité lexicale⁵ est une association entre un sens, une forme et une combinatoire spécifique. Il n'y a pas d'un côté un stock de mots porteurs d'informations dans lequel on puise et de l'autre des règles de construction syntaxique qui permettent de combiner les mots entre eux. Les mots ont une dimension syntaxique et il faut prendre en compte la manière dont ils se combinent avec les autres mots auxquels ils sont associés dans les énoncés. C'est le cas notamment pour les verbes, qui changent de sens en fonction de leur construction ou des actants

Voir programme cycle 3, activités : - comparaison de **constructions d'un même verbe** (par exemple : *la plante pousse - Lucie pousse Paul - Paul pousse Lucie à la faute*) et réemploi (par exemple *jouer avec, jouer à, jouer pour*, etc.)

Voilà pourquoi les listes de mots ne peuvent permettre une véritable appropriation si elles ne sont pas reliées à un contexte qui est d'abord syntaxique.

Exemple : le mot « campagne » : partir à la campagne / partir en campagne

« J'avais tout juste vingt ans et j'étais soldat. Mon unité est partie en campagne ce fameux hiver où la température est descendue à - 60°C, vous vous rappelez ? »

Jean-Claude Mourlevat, *L'Homme à l'oreille coupée*, chapitre 6

Unité, campagne : mots a priori courants. Mais sens lié au contexte militaire + locution figée « partir en campagne » à distinguer de « partir à la campagne », sûrement plus familière aux élèves.

Dans le même ordre d'idée, il faudrait

- rendre les professeurs attentifs aux expressions toutes faites ou locutions, aux collocations qui renvoient au fait que chaque unité lexicale de la langue se combine de façon privilégiée à d'autres unités lexicales particulières

Par exemple, pour exprimer le sens « quelqu'un dort », nous pouvons utiliser le verbe dormir. Mais pour signifier que le sommeil de cette personne est intense, le verbe dormir nous contraindra à choisir parmi un nombre limité d'unités lexicales (y compris certaines locutions) en accompagnement : *dormir profondément, comme une buche, comme un bébé, à poings fermés, comme un loir*, etc. De la même façon, afin d'exprimer l'idée d'intensité auprès du verbe rire, nous utiliserons les combinaisons *rire aux larmes, à gorge déployée, aux éclats*, etc. On appelle ce type d'expressions des *collocations*. Celles-ci sont partiellement figées : on ne dort pas aux larmes et on ne rit pas à poings fermés!⁶

⁵ On dit « mot » par simplification mais certains « mots », si on considère les unités de sens, sont en réalité composés de plusieurs mots au sens graphique. Exemple : pomme de terre.

⁶ Dominic Anctil, Ophélie Tremblay, « Les collocations: des combinaisons de mots privilégiées » : <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-lecture-dans-tous-ses-etats/les-collocations-des-combinaisons-de-mots-privilegiees/>

Je n'entrerai pas ici dans les distinctions entre les expressions figées comme les locutions (au fur et à mesure, tête en l'air, prendre la mouche, porter le chapeau, mon sang n'a fait qu'un tour) et les expressions dans lesquelles les unités lexicales entretiennent entre elles des liens privilégiés et qui ne sont que partiellement figées (collocations)

Par exemple : courir un danger - jeter un regard – une colère noire – une peur bleue – un soleil de plomb – un froid de canard – grièvement blessé – gravement malade

Et plus largement les cooccurrences : les mots qui « vont ensemble » dans les énoncés⁷ :

passer des vacances / faire un séjour

Ces combinaisons sont fixées par l'usage et par la fréquence d'emploi. Et essentielles à reconnaître pour la lecture et pour sa fluidité : il faut repérer « les mots qui vont ensemble », qui constituent une unité de sens et qu'il faut lire ensemble, mais tout aussi essentielles bien sûr aussi pour l'expression. Or, souvent, nous n'y faisons plus attention, tant elles font partie de l'usage, alors que certains peuvent faire obstacle à la compréhension.

Dans notre corpus d'albums, il y en avait un certain nombre sur lesquelles il aurait été possible de s'arrêter, notamment lorsque l'auteur joue avec l'expression :

Le Bonnet rouge

Chacun prend ses pattes à son cou

Il revient sur ses pas.

La Brouille

Un beau jour, ou plutôt un mauvais jour

ça ne va pas la tête ?

Baisse cette radio

mauvais coucheur

Il entra dans une grande colère et réduisit le mur en poussière

Une bataille éclata

à l'aveuglette

Le Géant de Zéralda

je me sens bien bas

il fit un faux pas

sans connaissance / L'ogre avait retrouvé ses esprits

Ce pauvre homme meurt de faim / à demi mort de faim

Si on arrive ainsi à déterminer des points d'attention privilégiée dans l'analyse préalable de la difficulté lexicale, il reste ensuite à s'interroger avec les professeurs sur ce qu'on fait et sur les réponses à apporter aux questions posées plus haut.

Nous pourrions en proposer trois.

2. Trois réponses pour faire que la lecture contribue effectivement au développement du vocabulaire de tous les élèves

La première réponse s'inscrit dans le cadre plus large de l'enseignement de la compréhension puisqu'il s'agit d'enseigner explicitement aux élèves les stratégies qui vont leur permettre d'auto-évaluer et de réguler leur compréhension.

⁷ Une cooccurrence est une combinaison de deux mots qui apparaissent fréquemment ensemble dans des énoncés. Voir le dictionnaire des cooccurrences en ligne du bureau de la traduction du Canada : <https://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2guides/guides/cooc/index-fra.html?lang=fra>

- **Rendre explicites les stratégies de compréhension des mots**

- *Recourir au contexte pour déduire le sens des mots inconnus*

Exemples : *Le Géant de Zéralda*

cultivateur : le cultivateur allait à la ville pour y vendre des pommes de terre, du blé, de la viande et du poisson

le banquet : On organisa des banquets pour les ogres et les ogresses du voisinage, ... maintenant qu'ils mangeaient tellement de bonnes choses

Voir aussi le festin : Il était tellement enchanté de ce festin qu'il ne pensait même plus à se régaler de son plat favori

Et dans un album, le contexte, c'est aussi les images sur lesquelles on peut prendre appui pour déduire le sens de mots inconnus et le mémoriser : je me sens bien bas ! Je ne peux plus bouger aucun membre, et tout tourne devant mes yeux + image du père alité ;

Idem pour attela le mulet, chargea la charrette.

- *Prendre appui sur la morphologie*

Le Géant de Zéralda

affamé → faim

voisinage → ruisseau voisin

Idem pour *La Brouille* : voisins → leur voisinage

casse-croûte

carnivore

aveuglette

En peinant durement

La Belle au bois dormant

ses joues étaient incarnates → carné, carnivore, carnation

un Prince jeune et amoureux est toujours vaillant → rien qui vaille (ne dire rien qui vaille), vaille que vaille, valoir, valeur

Cette stratégie ne peut bien sûr être appliquée de manière autonome par les jeunes élèves mais en la mettant en œuvre régulièrement avec eux, y compris quand il n'y a pas de difficulté de compréhension mais pour rapprocher des mots et développer la conscience morphologique (voir « terrier » / « terre » dans deux de nos albums), on les prépare à l'utiliser seuls quand ils auront un bagage lexical qui le permet⁸.

Cette mise en évidence des deux principales stratégies de compréhension des mots doit aussi permettre d'en rappeler une autre.

- *Apprendre à ne pas tout comprendre tout de suite et, ce qui va de pair, apprendre à donner une signification provisoire aux mots* en prenant appui sur le contexte (ce qui rejoint la première stratégie).

Pas le plus évident à accepter, surtout pour les professeurs les moins expérimentés, puisque cela signifie qu'il faut renoncer à tout expliquer.

Accepter de ne pas comprendre tout et tout de suite : c'est ce que fait très bien le lecteur expert en se disant, par exemple, que la suite de sa lecture lui apportera des réponses et lui permettra de revenir sur ce qui est resté obscur ou approximatif dans un premier temps. Mais pour le lecteur en formation, c'est une stratégie à expliciter et l'enseignant doit d'abord, comme pour les stratégies de compréhension des mots, accompagner les élèves dans sa mise en œuvre.

⁸ Voir aussi la succession des superlatifs dans *Le Géant de Zéralda* : « Délicieux ! Extraordinaires ! Inimaginable ! Tout simplement divin ! ».

Pour cela, on peut prendre l'exemple d'un texte où il peut sembler y avoir trop de mots inconnus.

Voir le début de *La Belle au bois dormant*

Il était une fois un Roi et une Reine, qui étaient si **fâchés de n'avoir point d'enfants**, si fâchés qu'on ne saurait dire. Ils allèrent à toutes les eaux du monde; vœux, pèlerinages, menues dévotions, **tout fut mis en œuvre, et rien n'y faisait**. Enfin pourtant la Reine devint grosse, et **accoucha d'une fille**: on fit un **beau** Baptême; on donna pour Marraines à la petite Princesse toutes les Fées qu'on pût trouver dans le Pays (il s'en trouva sept), **afin que** chacune d'elles lui **faisant un don**, comme c'était la coutume des Fées en ce temps-là, **la Princesse eût** par ce moyen **toutes les perfections imaginables**. Après les **cérémonies** du Baptême toute la compagnie revint au Palais du Roi, où il y avait un grand festin pour les Fées. On mit devant chacune d'elles un couvert magnifique, avec un étui d'or massif, où il y avait une cuiller, une fourchette, et un couteau de fin or, garni de diamants et de rubis.

On peut alors se demander avec les enseignants : faut-il connaître tous les mots pour comprendre ? Que peut-on sauter ? Sur quoi prendre appui (passages surlignés) ?

Mais les stratégies ne font pas tout. Nous pourrions donc faire réfléchir les enseignants à ce qu'on peut faire d'une part avant la lecture, d'autre part après la lecture.

- **Anticiper sur les difficultés lexicales qui peuvent faire obstacle à la compréhension**

La stratégie qui consiste à prendre appui sur le contexte pour déduire le sens des mots sera d'autant plus efficace que le contexte sera « parlant » pour les élèves, et en particulier l'univers de référence. S'il est trop éloigné d'eux et que les mots du texte ne renvoient à aucune représentation préalable, aucun travail d'inférence ne sera possible.

- *travailler sur l'univers de référence* en convoquant au préalable des mots et les connaissances encyclopédiques nécessaires pour comprendre à quelles réalités ils renvoient

Voir l'article déjà cité qui rend compte de la démarche d'accompagnement d'Elisabeth Bautier et Elise Vinel sur la question des pratiques pédagogiques pour l'enseignement de la compréhension.

Le lexique était au préalable identifié comme l'un des principaux obstacles à la compréhension des élèves. Il est apparu au fil des séances de travail qu'il n'est pas nécessaire de travailler l'intégralité du lexique qui ne semble pas connu des élèves – ce qui souvent occupe énormément de temps et retarde l'entrée dans le texte - mais d'identifier lors de la préparation de la séance celui qui fera obstacle à la compréhension. Il a même semblé plus efficace de travailler le lexique en amont de la présentation de certains textes, afin de construire l'univers de références du texte (culturel, technique, sémantique).

Par exemple, dans une des classes de CE2, lors de séances de travail sur l'album de Philippe Corentin *Plouf*, le travail engagé autour du lexique « puits » n'a pas seulement consisté à donner une définition de ce qu'était un puits mais à expliquer d'une part, le fonctionnement de la poulie qui permet aux élèves de comprendre pourquoi les cochons, les lapins et le loup se croisaient ; d'autre part, la notion de reflet qui permet de comprendre pourquoi le loup pensait qu'il y avait un fromage au fond du puits alors qu'il s'agissait du reflet de la lune.

Ou encore, lors de séances de travail sur l'album d'Anaïs Vaugelade, *La Soupe au caillou*, le travail en amont a porté sur la description d'une telle soupe, sur l'intérêt du caillou et sur les légumes pouvant la constituer.

Les élèves ne savaient pas qu'une soupe était constituée de légumes mélangés avec de l'eau.

Ainsi, pour *La Belle au bois dormant*, on pourrait choisir d'éclairer en amont le fameux « fuseau » qui doit percer la main de la Princesse. Même si l'ignorance de ce qu'est un fuseau n'empêche pas la compréhension (c'est la blessure qui est l'événement déclencheur), le fait que ce soit un fuseau et qu'il serve à filer participe de la symbolique du conte et mérite d'être explicité. D'autant qu'on le retrouve à des moments clés du texte :

Le Roi, pour tâcher d'éviter le malheur annoncé par la vieille, fit publier aussitôt un Edit, par lequel il défendait à toutes personnes **de filer au fuseau**, ni **d'avoir des fuseaux chez soi** sur peine de la vie.

[...] un petit galetas, où une bonne Vieille était seule à **filer sa quenouille**. Cette bonne femme n'avait point ouï parler des défenses que le Roi avait faites de **filer au fuseau**. "Que faites-vous là, ma bonne femme? dit la Princesse. - **Je file**, ma belle enfant, lui répondit la vieille qui ne la connaissait pas. - Ah! que cela est joli, reprit la Princesse, comment faites-vous? donnez-moi que je voie si j'en ferais bien autant." Elle n'eut pas plus tôt **pris le fuseau**, que [...] elle s'en perça la main, et tomba évanouie.

Et on pourra également à cette occasion évoquer la polysémie du verbe « filer ».

Autre piste à proposer pour mettre en évidence la dimension littérature et culturelle du lexique :

- *Travailler sur des mots cibles à fort enjeu pour la lecture* à venir et qui préparent la réception du texte : il pourrait en être ainsi du mot « ogre » pour *Le Géant de Zéralda*, de la figure qu'il convoque, des références culturelles qu'il évoque et des mots et expressions qui peuvent lui être associés.

Et pour rendre plus sensible à la langue du texte :

- *Raconter l'histoire/résumer le propos du texte* = reformulation par anticipation qui va permettre la compréhension de mots nouveaux. En racontant par avance, non seulement on facilite l'entrée dans la lecture (entendue ou lue de manière autonome par les élèves) mais on crée un effet d'attente et de reconnaissance de ce qui a été en quelque sorte annoncé et qui va se trouver formulé autrement dans le texte écrit.

Si on reprend l'exemple de *La Belle au bois dormant*, on peut même penser qu'au cycle 3, l'histoire est déjà connue, qu'elle peut être reconstituée collectivement par les élèves en amont de la lecture et qu'elle facilitera l'entrée dans la langue du XVIII^e siècle en permettant aux élèves de faire des liens entre les mots qu'ils lisent et les éléments de l'histoire déjà connus.

Nous étions dans l'avant de la lecture, il nous faut voir ce qui peut être proposé après.

En quoi pourraient consister les temps spécifiques consacrés au lexique ?

- **Consacrer des temps spécifiques au lexique dans les séances de lecture**

Par exemple à

1. *Faire reformuler* : résumer, rappeler, paraphraser, toutes opérations qui non seulement permettent de vérifier la compréhension (pour le professeur), de la manifester (pour les élèves) mais également de s'approprier les mots du texte en en donnant des équivalents avec ses propres mots.

En lieu et place des questions fermées, à l'oral ou des fiches d'activités photocopiées. La généralisation du passage par la reformulation est essentielle pour l'acquisition du vocabulaire comme pour les acquisitions langagières dans leur ensemble et le travail sur la compréhension.

Je ne saurais dire mieux que dans l'article Bautier-Vinel déjà cité :

À noter que c'est lors de ces temps collectifs où plusieurs élèves disent et décrivent des faits, des phénomènes **avec des formulations différentes** qu'ils découvrent cette fonction fondamentale du langage qui permet de dire ou d'évoquer en ayant recours à une multiplicité de combinaisons langagières. (p. 11)

Bien sûr, si on a identifié, dans l'analyse préalable du texte, des mots qu'on souhaite que les élèves s'approprient, il va falloir y revenir, en fonction de l'objectif choisi.

2. *Revenir sur certains mots du texte* préalablement choisis par l'enseignant avec un objectif particulier : c'était le travail des ateliers de réfléchir aux choix et aux objectifs. Objectifs qui peuvent être de plusieurs ordres : que choisit-on de travailler ? Un champ lexical ? des relations sémantiques entre les mots (synonymie ou antonymie, relation termes générique/spécifiques) ? des analyses

morphologiques ? la constitution de familles de mots ou plus largement leur mise en réseau dans plusieurs dimensions, sémantiques et morphologiques (corolles) ?

Et dans quel objectif ? la compréhension du texte ? l'enrichissement lexical pour la compréhension et l'expression ? le lien avec d'autres lectures ou d'autres domaines disciplinaires ? l'approfondissement de l'interprétation du texte ? l'importance culturelle du ou des mots ? J'en oublie sûrement mais il n'y a pas un choix unique : il est fondé à la fois sur les textes et l'inscription de la lecture dans le projet pédagogique d'ensemble (programmation, progression, articulation entre les différents domaines ou disciplines).

C'est pourquoi nous vous avons proposé de réfléchir à ces choix dans les ateliers à partir de textes particuliers. Et nous y reviendrons tout à l'heure avec Micheline Cellier lors de la synthèse de vos retours.

Je me permets juste un exemple pour *La Belle au bois dormant* parce qu'il me permet aussi de renvoyer à une ressource Eduscol qu'il est important de connaître et faire connaître : les ressources « Lexique et culture » pour le cycle 3

<https://eduscol.education.fr/cid129895/lexique-et-culture.html>

et en particulier les fiches Lexique et culture qui vont permettre ici de choisir et d'approfondir le mot « fée » qui aura été choisi dans le conte pour son épaisseur symbolique et culturelle.

L'histoire du mot permet de faire le lien entre les fées et le destin, les fées et les Parques, les trois fileuses dont dépend la destinée humaine, de comprendre l'importance symbolique de la quenouille qu'on file et du fuseau qui permet de filer. On peut comme dans la fiche repartir du *fatum* latin (ce qui a été dit par les dieux) et le relier tant à la fée qu'aux mots de la famille de « fatalité » et rechercher dans le texte tout ce qui manifeste et dit cette fatalité : « L'Arrêt des fées », « la prédiction des fées », « il fallait que cela arrivât, puisque les Fées l'avaient dit », « en la condamnant à dormir cent ans », ainsi que le sens particulier que prend dans le conte le mot « don ». Mais on peut aussi explorer les mots « enchantée » et « enchantement » dans le sens fort qu'ils ont dans un conte de fées, précisément. Et la fiche offre encore d'autres prolongements au travail sur le mot « fée ».

On ne peut donc retenir une approche unique (et en cela, il n'y avait bien évidemment pas de « bonnes réponses » attendues, en ce qui concerne les ateliers, mais bien évidemment une pluralité de réponses en fonction des objectifs poursuivis), et c'est pourquoi il est si important d'échanger autour des textes comme vous avez dû le faire et comme les enseignants pourront le faire autour des textes qu'ils proposent. On peut se dire néanmoins :

- qu'on peut être attentif à la fréquence des mots dans la langue, notamment pour le cycle 1, et aux univers de référence auxquels ils renvoient⁹
- ce qui ne signifie pas pour autant se priver de mots moins fréquents mais qui entrent dans une relation termes génériques/spécifiques et donc dans des séries de mots comme dans notre *Histoire du bonnet rouge* où le verbe « glapir » qui entre dans la série des verbes qui permettent de spécifier les cris des animaux (à côté de « grogner ») et vont ensuite pouvoir être appliqués à des personnes, ou « débouler » qui s'inscrit dans le texte dans toute une série de verbes de déplacement (arriver, sauter, trotter, rôder, s'approcher, sortir).
- et qu'il faut être attentif aux mots de toutes les catégories grammaticales et ne pas négliger en particulier les verbes, les adjectifs et les locutions et collocations.

⁹ Pour enseigner le vocabulaire à la maternelle p. 34 et suivante

Je n'insiste pas davantage : Karine Duvignau reviendra sur la question du verbe et de la catégorisation des actions dans l'acquisition du langage le 13 novembre.

Enfin bien sûr il va falloir se demander comment

3. Garder la trace des mots et expressions et constituer des réseaux structurés, non des listes et des mots isolés et quels outils utiliser pour cela

Ce qui suppose que les mots soient relevés, étudiés, dans leur sens comme dans leur forme, mis en relation avec d'autres, et qu'on en conserve la trace, destinée à s'enrichir.

Je renvoie pour cela aux outils qu'a évoqués tout à l'heure Micheline Cellier.

4. Prévoir le réemploi des mots et expressions qui ont été ciblés

Pour assurer leur mémorisation il faut également prévoir de les faire réutiliser et de les rencontrer dans d'autres contextes.

Cela peut se faire à l'oral et dans d'autres lectures, mais bien sûr, l'écriture sera un moyen privilégié de cette appropriation des mots et manières de les employer et de leur appropriation.

III. Lexique et écriture

1. L'écriture au service de l'appropriation et de la mémorisation du lexique

Les mots ou expressions cibles, rencontrés en contexte, dans des situations d'oral ou en lecture, doivent pouvoir être réemployés à l'écrit à la suite du travail d'explicitation et de retour sur la situation ou le texte : écrits de travail, comme ceux évoqués dans l'article Bautier-Vinel, ici des résumés, mais aussi réponses à des questions ouvertes,

S'agissant plus particulièrement des mots et/ou expressions cibles, qui ont fait l'objet d'une étude particulière et d'un travail de structuration, l'écriture intervient dans la phase de recontextualisation. Avec, par exemple, des exercices d'écriture à contrainte lexicale demandant d'imaginer d'autres contextes d'emploi des mots, ou une production d'écrit (rédaction) permettant de remobiliser un champ lexical (de la nourriture, de la peur...) ou des synonymes et antonymes, ou d'autres formes de catégorisation sémantique.

L'écriture va ainsi permettre de mémoriser une forme écrite, un sens et l'emploi du mot en syntaxe.

2. Le travail sur le lexique pour réviser et améliorer les textes produits

La préoccupation du lexique devrait également intervenir au moment de la phase de révision ou de réécriture, c'est-à-dire d'amélioration des écrits produits. Or, c'est sans doute un aspect peu travaillé sur lequel il serait à la fois utile et intéressant d'engager une observation et une réflexion.

Si on aborde la question du point de vue de la correction de la langue, il est plus facile de relever et de faire corriger les erreurs d'orthographe ou de morphosyntaxe que les erreurs lexicales. Cela suppose de définir préalablement ce qui relève de l'erreur lexicale et de chercher ensuite quelles réponses leur apporter. Et cela pose aussi la question de la manière dont on évalue les acquisitions lexicales.

Voir les travaux de la chercheuse canadienne Dominique Ancil qui a étudié tout à la fois l'erreur lexicale et la manière dont les professeurs du secondaire la prennent en compte :

Qu'est-ce qu'une erreur lexicale ?

Une unité lexicale est une entité linguistique à trois dimensions : signifié, signifiant, combinatoire restreinte¹⁰. Par exemple, pour bien maîtriser un nom, la connaissance de son sens et de son orthographe ne suffit pas ; il faut aussi connaître son genre, savoir s'il s'agit d'un nom invariable, s'il appartient au registre familier ou standard, connaître sa structure actancielle, les verbes et les adjectifs avec lesquelles il est susceptible d'apparaître (collocations), etc. La méconnaissance de ces propriétés peut conduire à des emplois douteux ou erronés → *erreur lexicale = erreur linguistique qui concerne une propriété inhérente à l'unité lexicale, que cette propriété soit d'ordre formel, sémantique, lexicogrammatical, collocationnel ou pragmatique.* (p. 254)

Typologie des erreurs lexicales d'élèves francophones de 3^e secondaire (14-15ans) :

- problèmes sémantiques (30%) : pour la plupart, lien de sens de l'UL utilisée avec l'UL visée
ex. : *Il voulut y rentrer, mais il n'y avait pas *d'issue pour rentrer à l'intérieur [accès/ouverture]*
*Tout d'un coup le fou fut *stabilisé [immobilisé]*
- problèmes d'ordre formel (21%) notamment barbarismes
ex. : **désambuler* pour « déambuler », **incomprenable* pour « incompréhensible »)

¹⁰ Ensemble des contraintes propres à un signe qui limitent sa capacité de se combiner avec d'autres signes linguistiques et qui ne peuvent être déduites ni de son signifié, ni de son signifiant.

- erreur en lien avec une propriété morphosyntaxique de l'UL erronée (21%) : genre nominal (ex. : **une immeuble très luxueuse*), invariabilité (ex. : *ses beaux yeux *marrons*), régime (ex. : *Le jour vint succéder *la nuit ; Elle désirait *d'aller à Londres*)
- inadéquation pragmatique de l'UL utilisée et du contexte pragmatique dans lequel elle apparaît (17%), essentiellement par l'emploi d'un vocabulaire familier (ex. : *après quelques heures de *poireautage [attente] ; d'autres femmes du voisinage sont venues zyeuter [voir] ma collection*).
- combinatoire lexicale (11%) : collocations douteuses (*Ils *portent une très mauvaise influence pour toutes les sociétés [ont] ; ... pour voir quel emploi je pourrais *faire [exercer ; obtenir]*)

Les enseignants ont une vision de la maîtrise de la langue très centrée sur la capacité à écrire sans fautes. Leur conception de l'erreur lexicale est centrée sur le sens (choix du mauvais mot) et la répétition.

Les erreurs liées aux propriétés morphologiques sont comptabilisées parmi les erreurs de syntaxe alors même qu'elles ne relèvent pas de règles (d'accord par exemple) mais de la consultation du dictionnaire.

Beaucoup de problèmes sémantiques ne sont pas relevés.

Ils reconnaissent ne pas disposer des critères qui leur permettraient d'évaluer le vocabulaire dans la production écrite.

De ce fait, leurs annotations sont vagues et peu systématiques. Et peu d'entre eux assurent le suivi de ces erreurs en revenant dessus lors de la correction. Cela s'explique notamment par le fait que les problèmes lexicaux varient énormément d'un élève à l'autre et que les enseignants n'ont pas le temps d'accompagner chaque élève dans la recherche du mot juste.

Pistes didactiques

- élaborer une typologie des erreurs lexicales
- développer des codes de correction plus précis relativement au vocabulaire
- fournir une proposition de correction dans les cas où l'élève ne peut y arriver seul
- proposer des pistes de correction lorsque l'élève peut par lui-même « réparer » son erreur. Ex. pour un problème sémantique : Es-tu certain que le sens de ce mot est approprié dans cette phrase ? Pour une erreur de régime : Bon choix du verbe, mais va vérifier dans le dictionnaire avec quelle préposition il doit être utilisé.
- distinguer les erreurs morphosyntaxiques découlant d'un manque de connaissances lexicales de celles qui relèvent de règles morphosyntaxiques.
- inclure les erreurs lexicales dans le suivi lorsque les élèves doivent travailler leur texte.

Du point de vue de l'enrichissement lexical, c'est-à-dire de l'étendue et de la qualité (connaissance de la forme, des significations et des emplois des mots) du lexique, ou dit autrement de la quantité, de la variété et de la précision du vocabulaire, il faudrait aussi savoir ce qui est proposé aux élèves pour les aider tout à la fois à élargir leur répertoire et à progresser dans la recherche des mots ou manières de dire les plus appropriées.

Sans doute les éléments concernant la cohérence textuelle (reprises anaphoriques avec recherche de variation des substituts lexicaux, emploi des connecteurs) sont-ils mieux pris en compte.

Quel type d'aide peut-on apporter dans cette phase de révision ou de réécriture à chaque élève ? Que peut-on choisir de travailler spécifiquement du point de vue du lexique pour la classe dans son ensemble ? On peut imaginer alors qu'au lieu d'aller de la lecture vers l'écriture, comme cela se fait le plus souvent, les besoins de l'écriture appellent la lecture pour enrichir le répertoire lexical.

3. La convocation d'un bagage lexical et l'enrichissement de ce bagage dans la phase de préparation de l'écriture

Si l'on se place en cette fois en amont du travail d'écriture, sans que ce travail soit directement adossé à des lectures et vise un réemploi de mots préalablement rencontrés et étudiés, quel travail

lexical peut-on proposer, dans la phase pré-rédactionnelle, pour faciliter ensuite la rédaction proprement dite, la mise en mots, en phrases et en texte, notamment pour aider les élèves les moins bien dotés en capital lexical ?

Il serait intéressant de répertorier les pratiques existantes : réservoir de mots, référentiels et outils (grilles sémiques, guirlandes de mots..), matériau lexical pour des écrits en sciences ou en histoire...

La question, me semble-t-il, est aussi de savoir si la dimension syntaxique est bien prise en compte dans ces matériaux linguistiques préparatoires, si les mots sont donnés dans leur environnement syntaxique, avec ceux qui se combinent avec eux et si on propose aussi ce que j'appellerais des « manières de dire », expressions, collocations propres à un type d'écrit ou au sujet considéré.

Ajoutons que ce travail préparatoire peut aussi être un moment d'étude et de structuration du lexique. Je terminerai en évoquant une expérience conduite par Karine Duvignau et Claudine Garcia-Debanc¹¹ évoqué dans plusieurs articles et notamment celui-ci : « Un apprentissage du lexique verbal par proximité sémantique : quand la représentation lexicale facilite la tâche d'écriture ».

Il s'agit de prendre appui sur la proximité sémantique entre des verbes (dont les enfants ont très tôt conscience) pour proposer une aide à la production écrite et favoriser quantité, variété et spécificité (vs généralité) lexicale.

Hypothèse : considérer qu'une tâche préalable de catégorisation lexicale de verbes liés par une relation de proximité sémantique devrait impliquer une meilleure mémorisation et mobilisation de l'aide lexicale fournie ainsi qu'une performance en production écrite (=tâche cible) meilleure que celle obtenue à la suite d'autres tâches préalables.

Tâche cible : production écrite

Consigne : *Voici le début et la fin d'un récit.*

Rédige le texte en utilisant le plus grand nombre possible de verbes différents.

Tous les jeudis, trois amis se rencontraient pour manger ensemble.

Le premier était très gros parce qu'il mangeait beaucoup et à toute vitesse.

Le deuxième prenait le temps d'apprécier les différents plats.

Le troisième était maigre comme un clou car il mangeait très peu.

Ainsi, à la fin du repas, chacun des amis était content parce qu'il avait mangé comme il aimait le faire¹².

Trois tâches préalables permettant de fournir à l'élève une aide lexicale ayant trait aux verbes spécifiques du champ notionnel de *manger*, afin de pouvoir comparer leurs éventuels effets sur la qualité de la production écrite obtenue.

Tâche 1 : production libre individuelle de verbes relatifs à manger.

Consigne : *Pour dire « manger » il y a plusieurs verbes. Fais des phrases avec ceux que tu connais.*

¹¹ Karine Duvignau et Claudine Garcia-Debanc, « Un apprentissage du lexique verbal par proximité sémantique : quand la représentation lexicale facilite la tâche d'écriture », dans Grossmann, F. & Plane, S. (2008) : *Lexique et production verbale. Vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.

¹² Personnages inspirés par les trois fermiers du roman de Roald Dahl, *Fantastique Maître Renard*.

Tâche 2 : production libre individuelle de verbes relatifs à manger + attribuer un synonyme à 24 verbes fournis dans une liste présentée sur plusieurs colonnes.

Consigne : *À partir de la liste de synonymes de « manger », coche les verbes que tu ne connais pas et recherche leur sens dans le dictionnaire.*

Écris un synonyme pour chacun des verbes (connus et inconnus).

avaler, bâfrer, becqueter, brouter, butiner, chipoter, croustiller, déguster, dévorer, enfourner, engloutir, grignoter, mangeotter, mastiquer, mordiller, paître, pâturer, picorer, ronger, s'empiffrer, savourer, se délecter, se gaver, se goinfrer

Verbes choisis en raison de leur proximité sémantique dans un même domaine : verbes les plus proches de *manger*, d'une fréquence importante

Tâche 3 : production libre individuelle de verbes relatifs à manger + attribution de synonymes + catégorisation des 24 verbes fournis

Consigne : *À partir de la liste de synonymes de manger, coche les verbes que tu ne connais pas et recherche leur sens dans le dictionnaire.*

Mets ensemble les verbes qui veulent dire presque la même chose.

Catégorisation possible

Manger lentement		Manger peu		Manger beaucoup et/ou vite	
humain	animal	humain	animal	humain	animal
savourer	paître	grignoter	picorer	se goinfrer	dévorer
...					

Tâches préalables mises en œuvre auprès de classes de CM2.

Les résultats des classements ont été mis en commun et archivés sous la forme d'un affichage.

Résultats à l'issue de la production écrite : il semble qu'un travail systématique de catégorisation lexicale ait des effets importants sur la diversité des verbes utilisés par les élèves dans une tâche de production écrite d'un texte, ici narratif.

Les chercheuses ont pu également constater la différence importante entre le lexique produit par les élèves dans une tâche de production de phrases et dans une tâche de production de texte qui lui fait suite : même s'ils disposent d'un nombre élevé de verbes spécifiques, qu'ils mobilisent dans la tâche de production de phrases, ils les mobilisent peu dans la production écrite textuelle.

Toutefois, les élèves qui ont réalisé la tâche de production de phrases préalablement à la production écrite textuelle utilisent un nombre important plus important de verbes spécifiques (vs générique : manger) que les élèves qui ont été directement confrontés à la production écrite.

Karine Duvignau reviendra sur l'importance de prendre appui sur la catégorisation lexicale des verbes. Mais on peut, d'un point de vue didactique, se dire qu'il faut continuer à explorer cette question du travail de structuration lexicale en amont de l'écriture pour favoriser un véritable enrichissement lexical.

4. Lexique et orthographe

Il faudrait aussi un mot pour finir sur l'articulation lexique-orthographe.

Je n'ai pas suffisamment insisté dans les différents points que j'ai développés sur le fait que le mot est à la fois une forme, un sens et une combinatoire syntaxique. Sa forme à l'écrit = son orthographe.

L'articulation lexique-orthographe lexicale doit être constante tant les deux apprentissages doivent marcher de pair : connaître un mot, c'est connaître d'abord une forme, orale et écrite, reliée à un ou des sens et des usages. La reconnaissance de la forme écrite du mot permet son identification et l'accès à sa signification et la compréhension en lecture.

Et le développement de la conscience morphologique, que permet le travail spécifique sur la formation des mots dans les séances consacrées au lexique, contribue à l'acquisition de l'orthographe.

Aiguille → aiguillage

Maison → maisonnée → maisonnette

Il faut donc concevoir des moments de structuration de l'orthographe lexicale¹³ qui sont aussi des moments de travail sur le lexique.

¹³ Voir André Ouzoulias, « Pour favoriser l'enrichissement autonome du vocabulaire en lecture : installer les bases de l'orthographe lexicale au cycle 2 » (ressource éducol). Elaboration d' « outils pour écrire » en CE2 : L'enseignant complète ce dispositif par des moments de structuration de l'orthographe lexicale, qui commencent le plus souvent par une question sur un nouveau mot utilisé dans un texte d'enfant : « Comment pourrait-on faire pour retenir l'orthographe de GRILLAGE, dont Léa a eu besoin ? ». D'où la relation analogique avec HABILLAGE, COQUILLAGE, MAQUILLAGE, ... mais aussi avec FILLE, BILLE, QUILLE... et la relation morphologique avec GRILLE, GRILLAGÉ... et étymologique avec GRIL, GRILLER, GRILLADE...
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/94/9/Andre_Ouzoulias_111209_C_201949.pdf

Récapitulation

L'apprentissage intégré du lexique se fait d'abord en contexte, dans des situations d'oral et en lecture.

Ce qui suppose que :

- la langue utilisée à l'oral soit une langue riche, précise, syntaxiquement élaborée : une langue « littéraire », en lien avec la culture écrite, et non celle des interactions quotidiennes ;
- les textes entendus et/ou lus par les élèves soient également riches sur le plan lexical ;

Mais aussi que les difficultés de compréhension potentielles des élèves dont le bagage lexical est moins important soient anticipées :

- à l'oral :

- par des aides contextuelles (recours à l'image, au mime, à l'action)
- par des reformulations

- et à l'écrit :

- en racontant ou résumant avant de lire
- en travaillant en amont de la lecture sur le lexique, en lien avec l'univers de référence des textes
- en apprenant à utiliser des stratégies pour comprendre les mots inconnus (ou pour comprendre en faisant des hypothèses provisoires)
- en faisant reformuler, paraphraser ce qui a été compris

Ce qui suppose :

- de supprimer autant que faire se peut les notes de vocabulaire en prévoyant plutôt, en amont, le travail suggéré ci-dessus
- de bannir l'élucidation en vrac de mots inconnus ou jugés difficiles pendant et immédiatement après la lecture
- de prévoir des moments réguliers, au besoin ritualisés, pour s'arrêter sur le lexique.
- de garder la trace des mots expliqués et analysés et de les inscrire dans des réseaux de sens.
- de prévoir leur remobilisation dans d'autres situations à l'oral et dans l'écriture.

L'écriture :

- participe de la mémorisation du lexique étudié en favorisant son réemploi dans d'autres contextes ;
- suppose un travail lexical préalable qui gagnera à prendre appui sur des activités de structuration mais aussi sur la convocation du lexique dont les élèves disposent ;
- offre la possibilité de revenir sur le lexique dans un but de correction des erreurs lexicales et d'enrichissement lexical.

Références bibliographiques et ressources

- **Ouvrages didactiques**

Micheline Cellier (dir.), *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*, Retz, 2019

Micheline Cellier (dir.), *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire*, Retz, 2015

Marie Berthelier et Marie-Laure Elalouf, *Enseigner le vocabulaire au collège. Recherche – Pratiques de classe – Outils*, Delagrave, 2013

- **Articles et ressources en ligne sur Eduscol**

À partir de la page « Enseigner le vocabulaire » <https://eduscol.education.fr/cid59265/enseigner-le-vocabulaire.html> :

- Alice Lehmann « Idées reçues sur le lexique : un obstacle à l'enseignement du lexique dans les classes »
- Jacqueline Picoche « Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école »
- Micheline Cellier « Le vocabulaire et son enseignement: des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire »
- Patrick Joole « Une proposition pour enseigner le lexique au cycle 3 »
- Francis Marcoin « Le vocabulaire dans une perspective littéraire »
- Elisabeth Nonnon « Quelques critères pour le développement du vocabulaire »
- André Ouzoulias « Pour favoriser l'enrichissement autonome du vocabulaire en lecture: installer les bases de l'orthographe lexicale au cycle 2 »
- Roland Goigoux, Sylvie Cèbe « Lexique et lecture: quatre pistes d'intervention au collège et au lycée professionnel »

Le guide « Les mots de la maternelle », intitulé désormais *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle/63/7/Les_mots_de_la_maternelle_117163_7.pdf

Les fiches « Lexique et culture »

Cycle 3 : <https://eduscol.education.fr/cid129895/lexique-et-culture.html>

- **Conférences de consensus du CNETSCO :**

- Maryse Bianco, *Lire pour comprendre et apprendre, Rapport scientifique*

<https://www.cnetesco.fr/fr/lecture/lire-pour-comprendre-et-apprendre/>

- Francis Grossmann, *Comment intégrer l'enseignement du lexique dans la production écrite ?*

http://www.cnetesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Grossmann.pdf

- **Articles universitaires**

CALAQUE, E. et DAVID, J. (2004) : *Didactique du lexique. Contexte, démarches, supports*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 103-125.

GARCIA-DEBANC, C., MASSERON, C. & RONVEAUX, C (éds) (2013). *Enseigner le lexique*. Namur : Presses universitaires de Namur. En particulier :

- ANCTIL D., « Le rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français au secondaire », p. 251-272.

- GARCIA-DEBANC, C. (2013). « Les aides lexicales à la rédaction de textes : panorama historique et essai de typologie », p. 273-300.

GROSSMANN, F. (2011). « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations ». *Pratiques* 149-150, p. 163-183. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1732>

GROSSMANN, F. & PLANE, S. (2008) : *Lexique et production verbale. Vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.

<https://books.openedition.org/septentrion/14512>

En particulier :

- J.-C. Chabanne, M. Cellier *et alii*, « Les enjeux lexicaux de la lecture littéraire » ainsi que de K. Duvignau & C. Garcia-Debanc.
- Karine Duvignau et Claudine Garcia-Debanc, « Un apprentissage du lexique verbal par proximité sémantique : quand la représentation lexicale facilite la tâche d'écriture »

HALTE, A. et RONDELLI, F. (2010) : « Comment concilier une progression non strictement linéaire et un principe de progressivité des apprentissages en vocabulaire ? », *Repères*, 41, 125-146.

PLANE, S. (2004) : « Un consensus à interroger : la question des "mots difficiles". Quelques éléments d'une enquête sur le repérage des problèmes lexicaux », Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004, en ligne

http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Ronveaux-Dolz/sylvie-plane.pdf,

consulté le 04/10/2020