



Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4

Marie-Laure Elalouf,

**Professeur des universités,
Université de Cergy-Pontoise,
Espé de Versailles**

**Contribution à une réflexion sur
l'étude de la langue dans les
programmes de français pour les
cycles 3 et 4**

**Contribution à une réflexion sur l'étude de la langue
dans les programmes de français pour les cycles 3 et 4**

**Marie-Laure Elalouf
Professeur des universités
Université de Cergy-Pontoise
Institut d'éducation, Espé de l'académie de Versailles**

Le texte ci-dessous concerne les activités grammaticales en fin de cycle 3 et au cycle 4. Partant d'une analyse des programmes 2008 pour l'école et le collège, il s'efforce de caractériser ce que pourraient être les finalités spécifiques de l'étude de la langue au cycle 4 au regard des besoins langagiers dans les différentes disciplines à ce niveau d'étude.

Ces propositions s'inscrivent dans la continuité de la réflexion qui a présidé au rapport de synthèse du comité de convergence sur l'étude de la langue auquel j'ai participé (juillet 2013). En annexe, on trouvera une contribution concernant l'enseignement du lexique, publiée dans l'ouvrage Enseigner le vocabulaire au collège (Delagrave, 2013).

Le principal défaut du programme d'étude de la langue pour l'école primaire est sa prétention à l'exhaustivité qui conduit à des survols hâtifs sans apprentissage solide. Le paradoxe est que le programme de CM2 excède celui de 6^e alors même qu'il doit être mis en œuvre par des maitres polyvalents. Des enquêtes ont montré que l'étude de la langue, répartie selon les rubriques traditionnelles - grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison, occupe une part importante de l'emploi du temps, au détriment des pratiques de lecture et d'écriture¹. En tentant de satisfaire à cette exigence d'exhaustivité, bon nombre d'enseignants sont amenés

- à consacrer encore plus de temps à la langue que ce qui est conseillé ou suggéré dans les programmes ;

¹ ELALOUF, M.-L., GOURDET, P. & PÉRET, C. (2013): « Les pratiques d'enseignement de la grammaire : quels liens entre formation, utilisation des manuels et pratiques effectives ?, contribution au symposium du REF coordonné par S. G. Chartrand et M.-A. Lord, Genève.

- à laisser de côté des domaines et des activités dont on sait qu'ils aident justement les élèves à mieux maîtriser la langue et à acquérir les compétences attendues en lecture et écriture pour la suite de leurs études :
 - o les pratiques de lecture littéraire
 - o les pratiques d'écriture, notamment d'écritures courtes et variées et d'écriture longue, en projet d'écriture.

Un choix avait été fait par les programmes antérieurs pour concilier la réduction du temps scolaire alloué à la discipline et les apprentissages fondamentaux de l'école primaire : celui de réserver aux faits de langue à forte rentabilité morphologique et orthographique un traitement progressif, inscrit dans la durée, intitulé *la voie longue* dans les documents d'accompagnement non publiés sur l'observation réfléchie de la langue. Il s'agissait, pour ces notions essentielles à une première réflexion métalinguistique (**la distinction nom/ verbe, les marques de nombre, de genre et de personne, la fonction sujet**) et nécessaires au développement d'habiletés en lecture/ écriture, de se donner du temps pour constituer des corpus d'observations, formuler des régularités, structurer les acquisitions pour les mémoriser. Depuis, des recherches ont montré qu'il était possible de s'appuyer sur l'observation des marques morphosyntaxiques à l'oral et à l'écrit pour initier des raisonnements sur la langue chez des élèves de l'école primaire². **À l'issue du cycle 3**, c'est-à-dire en fin de 6^e, on peut attendre que les élèves aient appris à observer et manipuler des énoncés variés pour raisonner sur les marques qui permettent d'accéder à leur organisation et qu'ils aient eu systématiquement à réinvestir leurs connaissances dans des situations de lecture et d'écriture dont le coût cognitif serait ainsi allégé.

Au cycle 4, l'étude de la langue pourrait ressaisir les observations antérieures avec des finalités nouvelles :

- accéder à une représentation du système du français,
- entrer dans la littératie étendue en production et réception,
- comprendre le fonctionnement des normes,
- maîtriser des outils permettant de développer les compétences langagières en français et dans d'autres langues (dictionnaires, grammaires, concordanciers, correcteurs orthographiques, etc.).

La rédaction des programmes de 2008 ne répond que très médiocrement à ce programme.

La formulation des finalités est paradoxale et conduit à des interprétations très diverses, entre autonomie et subordination étroite : « L'étude de la langue, indispensable en elle-même, se met au service de la pratique constante de la lecture et de l'expression écrite et orale ». Cette double injonction a eu une incidence fâcheuse sur la présentation de l'étude de la langue dans les manuels uniques qui sont maintenant majoritaires : on y observe des

² Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris, Delagrave.

Brissaud C. & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris, Hatier.

court-circuits qui limitent l'enrichissement des concepts grammaticaux : les consignes d'observation des textes supposent déjà connues les notions utilisées (ex. *relevez les groupes nominaux*) et renvoient à des mémentos grammaticaux sommaires. La volonté de réinvestissement immédiat fossilise les notions plus qu'elle ne les met au service des compétences langagières. On a pu le montrer pour la classe des adjectifs dont les définitions se limitent à la valeur de caractérisation introduite dès l'école primaire, alors que les adjectifs classifiants³ sont fréquents (parfois majoritaires) dans les textes lus au cycle 4 en français et dans d'autres disciplines⁴.

Nous faisons l'hypothèse, avec d'autres didacticiens francophones⁵ que les finalités de l'étude de la langue ne doivent pas être hiérarchisées mais articulées souplesment en fonction des besoins cognitifs et langagiers, avec des temps spécifiques dédiés à la construction d'une représentation du système linguistique, suivant une progression propre, et des retours réflexifs sur les activités de lecture, d'écriture et d'oral.

Or, la progression proposée par les programmes de 2008 ne permet pas de construire une représentation du système de la langue.

D'abord, le texte officiel ne comporte pas de référence à des outils d'analyse intralinguistique permettant de comparer des énoncés sur le plan formel, avec leur contrepartie sémantique, et d'en tirer des conclusions en termes de grammaticalité et d'acceptabilité : il n'introduit pas à un usage raisonné des manipulations syntaxiques et ne fournit pas de modèle de base permettant de rendre compte de l'organisation d'une majorité des phrases de l'écrit.

Ensuite, le choix des contenus d'enseignement et leur répartition dans les quatre années du collège entraînent une représentation morcelée de la langue, présentée comme un catalogue dont les rubriques s'allongent sans entrer en cohérence.

- La structuration en groupes syntaxiques n'est envisagée que pour le groupe nominal.

On comprend ce choix dans les programmes de l'école primaire : en raison des propriétés sémantico-référentielles du nom et du rôle du groupe nominal dans la désignation, c'est le syntagme le plus accessible sur le plan cognitif. Mais les solidarités observées dans ce groupe se retrouvent dans le groupe verbal, le groupe prépositionnel, le groupe adjectival, le groupe infinitif et le groupe participe. Une attention aux indices intonatifs, aux signes de ponctuation démarcatifs, jointe à des manipulations d'expansion/ réduction permet aux élèves de délimiter ces groupes, d'observer leur répartition à l'oral et à l'écrit. Se priver de faire découvrir l'organisation des énoncés en syntagmes, c'est rendre difficile la perception

³ Parfois appelés adjectifs de relation : ex. *le système nerveux, le système respiratoire*.

⁴ ELALOUF, M.-L. (2009) : « L'adjectif enseigné/ l'adjectif employé en français langue première », *Dyptique* 16, Presses universitaires de Namur, pp. 157-175.

⁵ BULEA BRONCKART, E. (2014). Quels repères pour l'enseignement grammatical? Examen de quelques références actuelles en Suisse romande. *Babylonia*, 2 "La leçon de grammaire revisitée", 34-38. CHARTRAND, S.-G. (2013). *Les manipulations syntaxiques, de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte* (2e édition). Montréal : CCDMD.

des différents niveaux hiérarchiques.

- Il résulte de cette carence une confusion constante entre les syntagmes et leur fonction - alors que les fonctions sont des relations entre groupes ou au sein d'un groupe, ce qui ne permet guère de rendre compte des équivalences syntaxiques et des variations permises par le choix des unités lexicales et leur combinaison.
- L'ordre de présentation de ces fonctions n'est pas hiérarchisé, alors qu'on attendrait une distinction entre le niveau de la phrase (sujet, complément de phrase⁶) et le niveau des groupes (complément de nom, de verbe, d'adjectif).
- S'ajoute un mélange constant des critères d'analyse. Par exemple, les classes de mots étudiées en 5^e sont pour certaines abordées selon une entrée sémantique (« les mots exprimant les degrés de l'adjectif »), pour d'autres selon une entrée syntaxique (« les prépositions (introduisant un complément de verbe, de nom, d'adjectif ou un complément circonstanciel) ; les multiples emplois de *de* et *à* »), pour d'autres encore, rien n'est précisé mais on peut penser à une entrée morphologique (les pronoms relatifs) voire à la mémorisation d'une simple liste (les conjonctions de coordination). Or, il y a lieu de différencier explicitement les caractéristiques syntaxiques, morphologiques, sémantiques des unités de la langue. La pertinence de l'articulation entre des activités de grammaire, de lexique et d'orthographe en dépend : comprendre les propriétés de la préposition comme classe de mots suppose une entrée syntaxique, appréhender la variété des formes qui doivent leur invariabilité à leur fonctionnement comme préposition suppose une entrée morphologique, distinguer les valeurs de deux prépositions par leurs contextes d'emploi suppose une entrée sémantique.

Les choix des programmes 2008 en matière de progression contribuent à cette absence de vision globale du système. La ventilation des notions sur les quatre années du collège, censée éviter les répétitions, conduit à disjoindre des notions qui pourraient d'abord être traitées dans leur fonctionnement général avant d'être détaillées. Ainsi, la notion de construction verbale, centrale pour comprendre l'articulation lexique/ grammaire, n'apparaît nulle part, alors que le programme de 6^e mentionne les compléments d'objet directs, indirects, second, cite à part l'attribut, omet de signaler que certains compléments dits circonstanciels ne sont pas « mobiles et supprimables » (programme de 6^e) mais sont appelés par le sens et la construction du verbe et renvoie à la classe de 3^e l'attribut du COD sans faire le lien avec les constructions à deux compléments. Les programmes ne proposent pas aux élèves une manipulation simple - saturer les arguments du verbe par des pronoms ou adverbes indéfinis – manipulation qui permet de construire simultanément d'une part un répertoire de constructions avec leurs valeurs sémantiques à partir de la pratique du langage et de la consultation des dictionnaires et d'autre part la notion de complément de verbe: *quelque chose marche, quelqu'un marche, quelqu'un écoute quelque chose, quelqu'un écoute quelqu'un, quelqu'un dit quelque chose à quelqu'un, quelqu'un est quelque part,*

⁶ Le complément de phrase peut avoir une valeur circonstancielle ou une autre valeur, par exemple modale.

La fonction prédicative du verbe conjugué n'a pas de dénomination dans la grammaire scolaire en France. Or, il y a lieu de distinguer le constituant obligatoire qu'est le groupe verbal de sa fonction. Cf. Contribution de Morgane Beaumanoir-Secq.

octobre 14

quelqu'un est ainsi, quelqu'un appelle quelque chose ainsi, quelqu'un met quelque chose quelque part, etc.

Par ailleurs, le choix de n'introduire l'initiation à la grammaire du texte⁷ et à celle de l'énonciation qu'en 4^e conduit à traiter des fonctionnements relevant du niveau textuel et discursif dans des rubriques inappropriées : en 6^e, « l'opposition premier plan/ arrière plan » sous les temps verbaux et les « reprises et substituts du nom » parmi les « notions lexicales », en 5^e le discours direct (supposé plus simple que le discours indirect traité en 4^e et le discours indirect libre en 3^e) avec l'analyse de la phrase complexe. Cette présentation masque le fait que les fonctionnements relevant du niveau textuel et discursif procèdent d'un autre ordre de régularité, appellent d'autres outils d'analyse (par exemple, les connecteurs sont présentés comme une classe de mots et non une fonction textuelle) ; elle ne montre pas pour autant comment s'appuyer sur des connaissances en grammaire de phrase pour appréhender les enchaînements interphrastiques. Enfin il en résulte un défaut de progression puisque des questions élémentaires permettant d'identifier les « composantes de la situation d'énonciation » sont repoussées en 4^e alors qu'elles sont régulièrement convoquées dans des activités de vérification de la compréhension d'un texte et de reformulation (« qui parle à qui ? quand et où ? »), tandis qu'est introduite en 6^e (et non reprise ensuite) la distinction entre premier plan et arrière plan, opposition complexe mettant en jeu des faits d'ordre lexical, syntaxique, aspectuel notamment⁸, dont l'identification et la mise en relation excèdent de loin les capacités cognitives d'un élève de 6^e.

La charte des programmes recommande que ces derniers indiquent des niveaux de maîtrise, ce qui est particulièrement délicat s'agissant des compétences langagières et des connaissances permettant leur objectivation, car on peut dire de cet apprentissage, après Jean-François Halté⁹ qu' « on a toujours déjà commencé et [qu']on en a jamais fini ». Un programme présenté uniquement sous forme de liste de notions est difficile à articuler au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, mais un programme qui s'en tiendrait à l'énoncé de compétences générales ne serait pas d'un plus grand secours. Il serait souhaitable que les programmes, dans leur rédaction, mettent en évidence un double mouvement : la construction progressive de concepts englobants puis plus spécifiques relevant de niveaux d'analyse clairement identifiés et l'appropriation de démarches permettant cette construction, de la décontextualisation des données langagières à leur recontextualisation dans d'autres énoncés. Si la description de celles-ci relève davantage de documents d'accompagnement, il importe que la formulation des niveaux de maîtrise les mentionne : par exemple identifier un groupe syntaxique et expliquer en quoi il contribue au sens d'un énoncé, justifier un classement en s'appuyant sur des critères précis, comparer

⁷ Les termes de « grammaire de texte » « grammaire de l'énonciation » ont été adoptés largement, au risque d'accroître la polysémie du mot *grammaire* et les malentendus qui entourent son usage scolaire.

⁸ Combettes B. (1992). *L'organisation du texte*. Université de Metz.

⁹ Halté, J.-F. (1992). *Didactique du français*. Paris, PUF, *Que sais-je ?*, p. 78.

des énoncés pour mettre en évidence des ressemblances et différences formelles avec leur contrepartie sémantique, recourir à des manipulations pour déterminer des niveaux de dépendance, paraphraser des énoncés pour revenir à leurs caractéristiques formelles, etc. La qualité de l'observation et les échanges que ces tâches complexes doivent permettre sont plus essentiels à l'acquisition des compétences attendues que les savoirs formels eux-mêmes. Ils développent des savoir-faire indispensables pour que les savoirs savants se construisent. L'évaluation des justifications est un outil diagnostique nécessaire pour accompagner cette construction.

J'ai traité de façon assez développée la première finalité de l'étude de la langue au cycle 4 car selon la façon dont elle est conçue, elle conditionne les trois autres qui sont à l'interface entre connaissances linguistiques et développement langagier dans la discipline français et dans les autres disciplines.

L'entrée dans la littératie étendue convoque tous les champs de la discipline : lecture écrite, oral, observation du fonctionnement de la langue. Elle suppose la mise en relation de faits relevant de niveaux d'analyse différents qui contribuent à la construction du sens. Or, la tradition grammaticale a privilégié l'exercice de l'analyse à celui de la synthèse. Il manque dans les programmes des postes d'observation permettant d'accéder aux spécificités des textes lus et produits dans le cadre de la littératie étendue. Par exemple, caractériser un énoncé générique suppose d'analyser des choix lexicaux renvoyant à la structuration du lexique (termes génériques, vocabulaires de spécialité), de connaître les emplois des déterminants quand ils réfèrent à une classe, de comprendre la valeur des verbes au présent, d'apprécier les effets de l'absence de modalisation, etc. Ces observations gagnent à être pratiquées sur les textes effectivement lus et produits par les élèves dans différents contextes scolaires, les élèves devant pouvoir discuter et justifier leurs choix d'écriture dans une trace écrite mais aussi procéder à des observations sur des textes multimodaux, aujourd'hui majoritaires dans les manuels et dont la lecture n'est pas enseignée explicitement au risque d'accroître les inégalités¹⁰ (par exemple comprendre par quels procédés le texte réfère à l'image ou comment les données d'un graphique sont reformulées dans le texte subséquent). C'est dans ce cadre qu'un **travail lexical systématique** pourrait être mené, articulant l'étude des mots polysémiques hyperfréquents communs aux différents vocabulaires et celles des vocabulaires de spécialité, avec leurs spécificités et leurs interférences (cf. annexe).

La compréhension des normes procède d'une réflexion sur les usages sociaux du langage, de l'adéquation des énoncés à leur contexte de production. Il s'agit toujours d'enseigner la norme socialement et culturellement valorisée, mais comme un produit historique et culturel que l'on peut caractériser, alors que les programmes de 2008 prônent la correction linguistique sans jamais faire référence à l'idée même de norme, puisque la langue s'y

¹⁰ Bautier, E. & al, C. (2013). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? Repères 45, pp. 63-79.

confondrait. Comme nous l'écrivions en 2011¹¹, ces deux interprétations reposent sur des conceptions antagonistes du langage et son apprentissage : « reconnaître ou masquer la variété des usages discursifs ; caractériser la norme sur les plans linguistique, culturel et social ou l'imposer pour disqualifier d'autres pratiques ; s'appuyer ou non sur les productions langagières des élèves et leurs remarques métalinguistiques ; aller de la complexité de la parole singulière aux principes de régularité ou de ce que la tradition grammaticale appelle simple à ce qu'elle appelle complexe, tout en faisant la part belle aux exceptions. » On mesure l'enjeu d'un tel choix dans la mesure où la pluralité des langues pratiquées et des usages est constitutive de l'identité des locuteurs que sont les élèves. Un renvoi explicite au troisième domaine du socle, la formation de la personne et du citoyen, permettrait de fonder les choix didactiques liés à cette finalité.

Quant à la **maitrise des outils** permettant de développer les compétences langagières en français et dans d'autres langues (dictionnaires, grammaires, concordanciers, correcteurs orthographiques, etc.), elle est à l'articulation entre le premier et le second domaine du socle. Il s'agit de développer l'autonomie des élèves, de les faire circuler entre différentes représentations des langues que donnent ces produits culturels et d'en faire autant des outils au service de la conceptualisation du système que de la résolution des problèmes d'écriture et de lecture.

Je conclurai par une situation exemplaire d'évaluation de l'étude de la langue qui illustre la façon dont elle peut être en prise sur les besoins langagiers des élèves, sans pour autant se dissoudre en remarques pointillistes. Si l'élaboration d'un texte se pratique en plusieurs étapes, il est possible de concevoir entre deux versions d'un même texte des activités lexicales et grammaticales permettant aux élèves de mettre leur écrit à distance, d'apprendre à le relire avec des exigences de lecteur non connivent, d'y observer des dysfonctionnements, d'apporter des transformations tout en les justifiant. Il ne s'agit pas alors d'un « toilettage » essentiellement orthographique mais d'un moteur du processus d'écriture qui contribue à la construction de savoirs sur la langue et de savoir-faire langagiers.

Marie-Laure Elalouf
Université de Cergy-Pontoise, Institut d'éducation
Espé de l'académie de Versailles

NB1. Je remercie Solange Bornaz et Claudie Péret, formatrices à l'Institut d'éducation de leur lecture avisée et de leurs suggestions.

NB2. L'écriture de ce texte suit les recommandations orthographiques de l'Académie française de 1990.

¹¹ Elalouf, M.-L., Cogis, D. & Gourdet, P. (2011). « Maitrise de la langue et conceptualisation, de quelques contradictions actuelles ». *Le français aujourd'hui* n°173.

Annexe

Enseigner le vocabulaire et le lexique au collège : perspectives didactiques

Le lexique est au premier plan dans la représentation commune qu'un locuteur se fait de la langue. Celle-ci est parfois même identifiée au dictionnaire que l'on consulte pour l'élucidation d'un sens plus volontiers qu'une grammaire. Pourtant, l'étude du lexique peine à trouver sa place dans l'enseignement du français, entre remarques occasionnelles, relevés divers, apprentissages formels et réemplois aléatoires.

Nous essaierons de clarifier les objectifs que recouvre la rubrique *lexique* des programmes, puis de cerner les difficultés dont peuvent témoigner des enseignants, avant de présenter des outils permettant de répondre aux besoins langagiers des élèves ainsi que des recherches en didactique du lexique. À partir de ces travaux, il sera permis de revenir sur la place et le rôle des activités lexicales et sur le changement de posture qu'elles appellent de la part de l'enseignant.

1. Plusieurs objectifs sous un même intitulé

Les programmes de collège sont organisés en domaines lexicaux et notions lexicales. Les domaines correspondent à des vocabulaires, c'est-à-dire à des mots employés dans un domaine d'activité donné. L'entrée est thématique, comme dans un dictionnaire analogique. Le premier en date, celui de P. Boissière (1862) se présentait déjà comme un répertoire « des mots par les idées et des idées par les mots ». Autour d'un mot-thème s'organisent des mots qui entretiennent des relations de forme et/ou de sens et relèvent du vocabulaire usuel, de culture générale ou de spécialité. L'objectif d'apprentissage est alors l'acquisition, la mémorisation et le réemploi de mots au service d'activités d'oral, de lecture et d'écriture.

Parmi les domaines au programme des classes de collège, on note que sont placés sur le même plan le vocabulaire des émotions, des religions (6^e), des sensations, des valeurs (5^e), des sentiments, du jugement (4^e) d'une part, et d'autre part le vocabulaire des genres littéraires (conte, récit, 6^e, roman, comédie 5^e), des genres et registres littéraires (4^e) qui eux, relèvent du lexique de spécialité employé en classe de français. L'apprentissage d'un métalangage spécifique, empruntant des formes au vocabulaire usuel (*conte*, *récit*) constitue donc un second objectif, présent à chaque niveau de la scolarité, mais limité dans la rubrique *lexique* des programmes à l'étude littéraire. Pour la langue, l'apprentissage des notions n'est pas dissocié des termes qui les désignent : ils apparaissent dans les rubriques *grammaire* et *orthographe*.

Enfin, à partir de la 4^e se rencontre une autre spécification de domaines lexicaux, liée aux opérations de la pensée : vocabulaire abstrait, vocabulaire de l'argumentation, du raisonnement. La notion de *vocabulaire abstrait* est signalée comme problématique par les grammairiens qui évoquent une « catégorie fourre-tout [où] se trouvent regroupés les noms de propriété (*faiblesse*), de processus (*construction*) et de relation (*infériorité*), généralement dérivés de verbes et d'adjectifs, et comme tels non comptables (bien qu'ils puissent souvent être employés comme comptables avec un sens concret : *avoir une*

octobre 14

grosseur à l'aine, étudier une construction grammaticale)(Riegel & al., 1994). L'opposition mot concrets/ mots abstraits correspond à une conception binaire du vocabulaire qui méconnaît sa plasticité en discours, un mot classé comme concret pouvant désigner une réalité abstraite (*le cheval est un mammifère*) et inversement.

Ces explorations de vocabulaires hétérogènes côtoient un programme de notions lexicales visant à rendre compte des relations entre les mots ainsi regroupés en domaines ou rencontrés dans diverses activités. Ces notions lexicales doivent permettre de décrire le sens d'un mot en contexte et de conceptualiser le lexème comme unité polysémique en langue (ex. *devoir* dans *je dois partir* et les différentes acceptions du verbe *devoir*). De même, elles doivent permettre de caractériser les associations de vocables en discours (*un lion* repris par *le fauve* dans une description) et de conceptualiser les relations entre lexèmes en langue (*fauve* hyperonyme de *lion*, ou « mot générique »). Difficile travail d'abstraction qui reste à organiser et accompagner : en effet, l'étude des réseaux thématiques, telle que préconisée dans les programmes, permet certes de relier le travail sur le lexique à des activités de production et de réception, mais ne suffit pas à construire les compétences lexicales spécifiques qu'elles mobilisent.

2. Un malaise latent

L'enseignement du lexique se heurte à des difficultés tant de diagnostic que d'intervention. Les travaux des psycholinguistes s'accordent sur le rôle décisif de la compréhension et de la mémorisation lexicale dans les activités de lecture (Segneuric, 2001). Mais comment cerner les connaissances lexicales des élèves d'une classe hétérogène, anticiper sur ce qui peut poser problème ? Selon une enquête de Sylvie Plane (2004), il existe un consensus parmi les enseignants sur ce qu'est un mot difficile, consensus rarement interrogé alors que la catégorie empirique qui y correspond ne repose ni sur des critères linguistiques ni didactiques.

Sont reconnus comme mots difficiles

- des mots de plusieurs syllabes dérivés (ex. *emberlificoter*) ou composés (ex. *mainmise*) ;
- des mots appartenant à des vocabulaires de spécialité, même faciles à décomposer (ex. *déterminatif*) ;
- des mots de faible extension (ex. *pagne*) et/ou de faible fréquence (ex. *pigne*)
- des emprunts et des expressions métaphoriques (ex. *armada, s'atteler à la tâche*).

Or, le sens de certains de ces mots est prédictible en s'appuyant sur leur construction tandis que d'autres peuvent être éludés sans faire obstacle à la compréhension d'un texte.

En revanche, certains mots abstraits très polysémiques ne sont pas considérés comme des difficultés potentielles (ex. *caractère, histoire*), de même que les mots appartenant à des vocabulaires de spécialité mais ayant également des usages ordinaires (ex. *milieu*), alors que les élèves peuvent n'en connaître qu'une acception et faire un contresens. L'illusion de la transparence compromet parfois le diagnostic de l'enseignant.

Des activités de reformulation orale ou de condensation et d'expansion de textes à l'écrit peuvent mettre au jour des malentendus que l'enseignant ne soupçonnait pas. Des élèves ne

octobre 14

connaissant que l'acception économique du mot *entreprise* ont ainsi proposé du second préambule des *Confessions* (« Je forme une entreprise qui n'eut jamais d'exemple et dont l'exécution n'aura point d'imitateur ») une reformulation inattendue : Rousseau a créé son entreprise¹². Des activités de réduction ou d'expansion de textes peuvent révéler des erreurs d'interprétation tant dans la lecture de textes littéraires que de textes de savoir dans différentes disciplines¹³.

En production, les difficultés sont plus aisément perceptibles mais posent d'autres problèmes. Devant une impropriété lexicale, il est parfois difficile d'en comprendre l'origine : les soulignements ondulés dans les copies traduisent ce malaise. Est-ce le mot propre qui fait défaut par méconnaissance du vocable même ou encore des normes et codes génériques ou bien est-ce l'emploi qui est particulier et peut être décrit comme une figure maladroite ou une impropriété résultant d'un rapprochement phonique, sémantique, ou syntaxique¹⁴ ? Comment faire prendre conscience de l'inadéquation d'un terme ? Et suffit-il de caractériser l'erreur pour permettre à l'élève de se corriger ? Un élève de 6^e décrit Hitler comme un homme « dérangé ». Le professeur indique *familier* et l'élève substitue à l'adjectif « qui avait perdu sa gentillesse » : il a bien changé de registre, mais introduit un présupposé pour le moins contestable. L'intériorisation de certaines normes de stylistique scolaire est aussi source d'impropriétés, les élèves s'interdisant les répétitions, les verbes très fréquents comme *être*, *avoir*, la locution *il y a*, sans pour autant maîtriser les spécificités des synonymes qui ne sont pas interchangeables.

Une typologie des erreurs lexicales a été établie à partir de l'examen de 300 rédactions d'élèves francophones de 3^e secondaire (14 et 15 ans) (Anctil, 2012). Les erreurs sémantiques viennent en premier lieu (ex. *Tous les objets de la cuisine se déplaçaient, ce qui causait tout un charabia*), suivies des erreurs formelles (graphie ou forme inexistante) ; quant aux erreurs liées à la combinatoire, elles représentent la moitié des problèmes recensés : combinatoire pragmatique (registre inapproprié), morphosyntaxique (accord ou construction prépositionnelle), lexicale (collocations, ex. *une fantastique idée lui remit [redonna] le sourire*). Or l'étude montre que ces erreurs sont très inégalement relevées et pénalisées par les enseignants : les erreurs portant sur la forme et la morphosyntaxe le sont massivement, à la différence des autres, notamment celles portant sur le sens (un tiers signalé seulement).

¹² Je remercie David Scellier de m'avoir communiqué cet exemple.

¹³ Ministère de l'éducation nationale, *La Maîtrise de la langue au collège*, CNDP, 1997.

¹⁴ Florence Charles (2010). « Idée de "mot juste" et enseignement du vocabulaire au cycle 3 de l'école élémentaire ». Congrès mondial de linguistique française.
http://www.linguistiquefrancaise.org/index.php?option=com_article&access=standard&Itemid=129&url=/articles/cmlf/abs/2010/01/cmlf2010_000015/cmlf2010_000015.html

Enfin, un troisième ordre de difficultés est lié à l'introduction très précoce des notions lexicales dans les programmes de l'école primaire, au prix de simplifications qui font ensuite obstacle à de nouvelles acquisitions. Ainsi le couple *sens propre/ sens figuré* empêche de penser d'une part la polysémie comme la possibilité pour un mot d'avoir plusieurs sens figurés (ainsi pour le mot *canard*, le couac, par analogie au cri, le sucre trempé par analogie au plongeur) et la monosémie des vocabulaires de spécialité (le mot *oxyde* n'a pas de sens figuré, mais l'adjectif *inoxydable* peut prendre un sens métaphorique, sortant ainsi du domaine de spécialité). Des dénominations vagues, sans critère de reconnaissance, se révèlent de peu d'utilité pour comprendre l'organisation du lexique : le mot *contraire* par exemple, connaît un emploi très lâche pour toutes sortes d'oppositions, y compris non binaires (le contraire du carré serait le cercle ou le triangle). Or, pour que deux termes soient en relation d'antonymie, ils doivent nécessairement relever d'un même domaine, posséder un élément de définition commun et entrer dans une relation soit d'exclusion (*mort/ vivant*), de gradation (*grand/ petit*) ou de réciprocité (*donner/ recevoir*). Enfin, les exercices sur la dérivation se pratiquent généralement sur la forme écrite des mots, ce qui occulte des régularités (*travailleur*, adjectif construit sur la base verbale *travail-* et non la base nominale, *travail*). Le prototype du mot construit est composé d'un affixe monosémique et d'une base autonome (ex. *reconstruire : construire à nouveau*), ce qui laisse inexplicables les variations sémantiques des affixes (ex. *rebondir, raccompagner*) et l'interprétation des mots construits dont les bases ne sont pas autonomes (*rénover*).

Étudiant les rapports entre les mots et les choses construits par les exercices scolaires de l'école primaire, Sylvie Plane et Bernadette Lafourcade (2004) constatent que certains amènent les élèves à établir des règles, des relations, à échafauder des hypothèses intuitives qui renforcent des représentations naïves selon lesquelles il y aurait équivalence entre les mots et ce qu'ils désignent. Elles pointent la surreprésentation des activités portant sur le nom, au détriment des verbes et des adjectifs – le monde ne serait fait que d'objets, l'imprécision des consignes qui assimilent les mots et les référents visés (ex. *Relève tout ce que l'enfant mangeait. Donne la catégorie grammaticale et la fonction de ces mots*), et les confusions entre classements relevant des propriétés des objets et des mots.

Face à la difficulté à cerner les acquis et besoins lexicaux des élèves, les obstacles issus de représentations prégnantes, l'enseignant dispose aujourd'hui d'outils issus de recherches que les sections suivantes s'attacheront à présenter.

3. Quelques outils issus de la lexicologie pour un enseignement systématique du vocabulaire

La didactique du lexique doit beaucoup aux recherches de Jacqueline Picoche dont les travaux théoriques ont exploré les relations sémantiques qu'elle présente comme de puissantes machines à saisir le réel dans sa complexité et son perpétuel changement grâce à deux propriétés du signe, contradictoires en apparence seulement, la polysémie qui génère de nouvelles acceptions, et l'unité, qui relie entre elles ces différentes acceptions. Outre les synthèses à destination des étudiants, elle a publié deux dictionnaires fondés sur les mêmes

octobre 14

principes, le *Dictionnaire du français usuel* (2002) et une version réduite et simplifiée pour de jeunes francophones ou des apprenants étrangers, *Vocalire* (2012)¹⁵.

Le principe sur lequel repose le *Dictionnaire du français usuel* tranche avec une représentation quantitative du lexique comme nomenclature. Il consiste en effet à mettre en avant les mots hyperfréquents du français, qui se trouvent être aussi les plus polysémiques, avec l'hypothèse qu'ils constituent le noyau dur du lexique français. 442 entrées sont ainsi retenues. Du fait de leur polysémie, ces mots hyperfréquents ont la caractéristique d'entrer dans de multiples relations, ce qui permet, autour d'un mot vedette, de regrouper des mots moins fréquents : antonymes, paronymes, complémentaires, nominalisations, et autres rapports de sens et de forme. Par le jeu d'un index renvoyant aux mots vedettes, il est ainsi permis de traiter de 15 000 mots. De par leurs propriétés sémantiques, ces mots hyperfréquents ont également des propriétés combinatoires qui s'actualisent en discours. Une priorité est accordée au verbe qui organise les groupes syntaxiques dans la phrase, ce qui permet d'étudier les noms dans différents contextes signifiants et non sous forme de listes.

Sur le plan didactique, la démarche présente un triple avantage : elle permet de partir de ce que connaissent les élèves, car il est rare qu'ils ne possèdent pas au moins une acception d'un mot très fréquent ; elle les oblige à reconsidérer une représentation naïve du lexique comme correspondance entre les mots et les choses, l'acception connue ne pouvant à elle seule résumer tous les emplois possibles ; elle leur donne les moyens de produire des énoncés en tenant compte des règles syntaxiques et sémantiques exhibées par les différents contextes d'emploi.

Nous illustrerons cette démarche avec l'étude d'un verbe : *représenter*. L'article est construit sur trois mots sans relation formelle mais entrant dans des relations de paraphrase : un verbe et un nom très fréquent - *représenter* et *image* - ainsi qu'une base d'origine savante - *icon*-. Le verbe *représenter* admet un complément direct et un complément indirect facultatif qui peut être pronominal ; selon la valeur de ses actants, il prend différentes acceptions : *quelqu'un représente quelque chose* (formalisé en *A1 humain représente A2 concret* et illustré par l'énoncé *Le peintre a représenté sur ce tableau un pichet et des pommes*) ; *quelqu'un se représente quelque chose* ; *quelque chose représente quelque chose* ; *quelqu'un représente quelqu'un*. Les symboles désignant les actants (A1 pour le sujet, A2 pour le premier complément du verbe, A3 pour le second s'il y a lieu) sont appelés à être remplacés par des noms dans les exemples et paraphrases qui développent chacune des acceptions. C'est ainsi qu'un faisceau de noms est attaché à chaque acception et construction du verbe.

¹⁵ Pour une présentation des travaux, <http://jpicochelinguistique.free.fr/>

REPRÉSENTER, v. **IMAGE** n.f. (*Dictionnaire du français usuel*, J. Picoche, De Boeck)

Δ **ICON-** : base savante d'origine grecque servant à former des mots exprimant l'idée d'image

I. Le peintre *a représenté* sur ce tableau un pichet et des pommes.

1. A1 humain *représente* A2 concret [...]
2. En matière d'arts plastiques *La gravure représente le château de Versailles.* [...]
3. Au théâtre, A1, des comédiens, *représentent* A2, une oeuvre théâtrale. [...]

II. Je regarde les images du livre avant de lire le texte

1. Au sens le plus courant du terme, les *images* sont des représentations de scènes et d'objets IMPRIMÉES sur PAPIER [...] les images permettent de *se représenter* plus facilement de quoi parle le texte. [...]
2. A1 ILLUSTRATEUR est un ARTISTE qui ILLUSTRE un livre. [...]
3. Images conventionnelles [...]
4. La recension d'un ensemble cohérent d'images est une ICONOGRAPHIE. [...]
5. Pour le sens du mot ICÔNE dans la peinture religieuse, voir l'article PEINDRE, III, 3. L'ICONOCLASME est l'interdiction de *représenter* les choses saintes par des images ; les empereurs byzantins ICONOCLASTES interdisent l'usage des *icônes* dans le culte chrétien et en firent détruire beaucoup. [...]

III. L'eau qui coule est l'image du temps qui passe.

1. Lorsque A1 ressemble à A2, on peut dire qu'il est l'image de A2. [...]
2. Lorsqu'un objet concret est COMPARABLE, ressemble, fait penser à A2 abstrait, on peut dire qu'il en est l'*image*, syn. la FIGURE. [...]
3. Une *image* peut exister uniquement dans l'esprit de A1. [...]

Emploi pronominal : A1 humain *se représente* A2, scène qu'il imagine.

Jean *se représente* le naufrage du Titanic. [...]

4. Tout A1 humain donne une image de lui-même à A3, les gens qui l'entourent. [...]

IV. Les députés *représentent* leurs électeurs

1. A1 humain *représente* A2 humain. Un député est un REPRÉSENTANT du peuple (devant le gouvernement). La REPRÉSENTATION nationale : l'ensemble des députés d'un État-nation. [...] L'ambassadeur *représente* la France à l'étranger. Il a des frais de représentation : il doit dépenser certaines sommes d'argent pour la *représenter* dignement. [...]
2. A1 concret *représente* A2 abstrait.

Il en évoque l'idée de façon naturelle. *L'eau qui coule représente le temps qui passe.*

Ou par convention - [...] *Le drapeau représente la nation.*

Ce travail sur les verbes peut être complété avec le *Dictionnaire des verbes du français actuel* (Floréa & Fuchs, 2010) qui recense toutes les constructions syntaxiques, signale les changements de prépositions et donne pour chaque exemple illustrant une construction un synonyme ou une paraphrase. Ce dictionnaire est un excellent outil pour articuler enseignement du lexique et de la syntaxe. On pourra dans cette perspective constater les manipulations que permet l'article représenter de ce dictionnaire. Il est en effet possible de
octobre 14

demander aux élèves de constituer de courts corpus pour chacune des constructions ou de retrouver dans la liste les constructions qu'ils utilisent couramment et celles qu'ils utilisent peu ou ne connaissent pas.

Représenter [RəpRezāte], /avoir/

V + SN¹⁶ ■ ≈  ≈ les intérêts de qqn > agir au nom **de une comédie** ; ≈ *un ballet* > mettre en scène ; monter.

V + SN à SN ■ ≈ *un dossier au directeur* > présenter à nouveau.

V + SN comme SN ■ ≈ *un homme comme un héros* > présenter ; décrire.

V + SN par SN ■ ≈ *la terre par une boule* > figurer.

SN se V ■ ≈ *Cette occasion ne se représentera pas* > se reproduire ; réapparaître.

se V + SN ■ ≈ *se ≈ une scène, se la réaction de qqn* > se figurer imaginer.

se V à SN se ≈ *aux élections* > être à nouveau candidat.

se V + Pi¹⁸ > *Il se représente comment il pourrait s'en sortir* > imaginer.

L'étude de l'index du *Dictionnaire du français usuel* permet une autre approche de la polysémie. Il est en effet rare qu'un mot renvoie à une seule entrée : il apparaît généralement dans plusieurs, en fonction de ses propriétés combinatoires. Nous avons confronté les renvois des mots *accent*, *aigu*, *grave* et *circonflexe* pour dégager les fonctionnements communs et spécifiques. La singularité du terme métalinguistique *circonflexe*, réservé à l'écrit, contraste avec la polysémie des autres termes qui permettent de décrire des caractéristiques phonatoires et scripturales, ou encore d'entrer dans des collocations (*angle aigu*, *douleur aigüe*, *événement grave*), comme le montre le tableau ci-dessous.

ACCENT	AIGU	GRAVE	CIRCONFLEXE
VOIX, I, 2 ; III, 5	VOIX, I, 2 ; SON I, 5	VOIX, I, 2 ; SON I, 5	
DANSER, IV, 1	CHANTER, II, 2	CHANTER, II, 2	
ÉCRIRE, I, 4			
LETTRE, I, 2	LETTRE, I, 2	LETTRE, I, 2	LETTRE, I, 2
	CÔTÉ, IV, 2	IMPORTANT, I, 1	
	POINTE, I, 1	SÉRIEUX, I, 1 ; II, 1	
	SOUFFRIR, I, 4		

D'autres dictionnaires peuvent être convoqués pour répondre aux besoins langagiers des élèves. L'entrée sémantique par le mot, choisie par le *Dictionnaire du français usuel* trouve son complémentaire dans l'entrée thématique par notions, retenue par le *Dictionnaire*

¹⁶ SN : syntagme nominal

¹⁷ Symbole représentant le verbe étudié

¹⁸ Pi : proposition interrogative indirecte.

analogique (G. Niobey et al., 1980). La nomenclature compte 2500 « mots-centres » développant une série de thèmes, autour desquels se regroupent des termes ayant un rapport d'analogie de forme ou de sens, répartis en champs sémantiques ; un index de 15 000 mots renvoie à ces mots-centres. Certains articles se rapprochent du dictionnaire encyclopédique (ex. *aviation*), d'autres du dictionnaire des synonymes (ex. *avare, abattre*), de sorte que ce dictionnaire est un bon support pour faire réfléchir des élèves aux classifications selon l'ordre du monde ou celui de la langue.

Le choix d'une entrée morphologique caractérise le Robert Brio (2004). L'analyse comparative des mots qu'il permet est fondée sur la notion de *mot-base*, définie comme un mot qui ne contient aucun mot à la différence des composés (ex. mot clé) ou dérivés (infamie). Ce peut être un mot simple comme *chaise* ou un mot complexe mais indécomposable comme *infâme*. La seconde unité servant à l'analyse des mots est désignée sous le terme générique d'*élément* et comprend les radicaux issus du grec ou du latin, les préfixes et les suffixes. Ils ont en commun de ne pas être autonomes mais d'entrer dans la construction des mots. L'originalité du Robert Brio est que ces éléments apparaissent dans la nomenclature, précédés d'un trait vertical. C'est donc un outil pertinent pour constituer des séries dérivationnelles, à partir d'un préfixe ou d'un suffixe ou pour accompagner le raisonnement sémantique sur le vocabulaire savant. Avec des élèves qui connaissent le sens du verbe *profaner* mais non celui de l'adjectif *profane*, il est possible à partir des renvois en tête d'article (*profaner* → *profane* ; *profane* → *pro- fan-*) de remonter à l'élément *fan-* (du latin *fanum*) qui signifie « temple », « religion » et que l'on retrouve dans les dérivés de *profane* mais aussi dans ceux de *fanatique*.

Les ouvrages qui viennent d'être présentés supposent une utilisation guidée par l'enseignant. Pour une recherche autonome adaptée aux besoins de jeunes scripteurs, *Le Dictionnaire du français, Référence et Apprentissage* (1999), avec sa nomenclature d'environ 22 000 mots, est particulièrement adapté. Les auteurs ont en effet anticipé plusieurs difficultés de consultation : les formes fléchies difficiles à relier à une forme lemmatisée sont intégrées dans la nomenclature (ainsi *plu* renvoie à *plaire* et à *pleuvoir*) de même que les abréviations et certains noms propres sur lesquels sont construits des adjectifs ou qui entrent dans des expressions. Les locutions figées figurent en capitales au sein des articles, suivies d'une glose (ex. TOUT FAIT : préparé à l'avance, tout prêt. *Ce charcutier vend des plats tout faits.*). Avec la définition de chaque acception, les articles de ce dictionnaire donnent entre parenthèses les informations utiles à la construction du mot. Ainsi pour le verbe pronominal *s'infiltrer* : 1. (liquide) Pénétrer peu à peu. *L'eau s'infiltré dans le sol.* 2. (qqn) Parvenir à s'introduire. *Des espions se sont infiltrés dans le personnel de l'ambassade.*

La diversification de la production lexicographique actuelle permet à l'enseignant de choisir les ressources en fonction des besoins des élèves. Les ressources électroniques qui seront présentées dans la 3e partie ouvrent encore le champ des possibles.

4. Comprendre l'organisation de la langue, agencer le discours : le rôle structurant des activités lexicales

Développer une attention aux mots est un objectif au long cours qui appelle une progression spécifique tout en servant des apprentissages langagiers. Comprendre comment les mots peuvent se grouper selon différents critères permet à la fois de mémoriser leur forme et leurs sens, et de construire une représentation du lexique. Aménager l'apprentissage de façon que les élèves rencontrent ces mots à plusieurs reprises dans différents contextes favorise leur mobilisation pertinente dans de nouvelles situations de communication, à l'oral ou à l'écrit, et pose les bases l'articulation vocable/ lexème ainsi que de la polysémie.

Cela suppose que le lexique soit explicitement pris comme objet d'observation et d'analyse dans des moments spécifiquement dédiés à son étude et que les savoirs constitués soient convoqués dans d'autres situations. Cela peut se traduire par la constitution par les élèves d'outils lexicographiques au service d'un projet avec des moments de retours réflexifs sur le sens de l'activité (Elalouf & Keraven, 2004).

Plusieurs recherches ont exploré des alternatives à la « pêche aux mots difficiles » qui rompt la logique du texte, et laisse dans l'ombre, on l'a vu, bien des malentendus. Études lexicales préalables à la lecture permettant de construire un horizon d'attente partagé (Péret, 2005), confrontation des relevés faits dans un texte littéraire à d'autres listes pour en étayer l'interprétation. Une expérience de lecture de la presse avec des élèves suisses de 14-15 ans montre « comment la lecture de la presse d'aujourd'hui peut enseigner le lexique et comment dans le même temps, l'apprentissage d'un lexique particulier apprend à la lire » (Bonnet & al., 2012).

D'autres recherches ont tenté de dépasser la « banque de mots pour écrire » en proposant des activités métalexicales entre une séance d'écriture et de réécriture. L'équipe de Claudine Garcia-Debanc (2008 ; 2009) a présenté l'intérêt d'activités de classement, s'appuyant sur une mobilisation du vocabulaire passif pour s'ouvrir à des répertoires plus larges : discutées en fonction des critères retenus par les différents groupes, les nuances sémantiques sont mieux perçues et l'on observe des réinvestissements en écriture. La réalisation de corolles lexicales entre le 2^e et le 3^e jet d'écriture chez des élèves de 3^e découverte professionnelle écrivant un récit de vengeance conduit à des conclusions voisines : les élèves s'approprient des scénarios de vengeance exigeant la patience, transformant les règlements de comptes expéditifs en récits détaillés, ils introduisent des caractérisations, des expressions figées, jouent sur les rapprochements synonymiques (ex. *Noëlle étant obstiné, tenace, opiniâtre à attendre le bon moment pour passer à l'action. Elle était doué d'une patience à toute épreuve*¹⁹.)

Toutefois, les médiations entre organisation lexicale et fonctionnement des textes sont complexes, comme le montre Caroline Masseron (2009) à propos de la topique de la peur :

¹⁹ Je remercie Ingrid Duplaquet, professeur de LP inscrite en Master 2 Formation de formateurs pour cet exemple analysé dans son mémoire. Le soulignement est le fait des élèves qui dans un retour réflexif évaluent à la demande du professeur l'évolution de leur texte. La graphie de l'élève a été maintenue.

une chose est de raconter une scène de peur, une autre de maîtriser le lexique de la peur, une autre encore de produire un texte suscitant chez le lecteur un sentiment de peur. Comment concevoir l'activité lexicale pour articuler, dans une didactique intégrative, ce qui relève de l'ordre du sémiotique (la production d'un texte narratif), du linguistique (expression d'un point de vue sur l'expérience de la peur) et de la rhétorique (pathos, effet sur le lecteur)? L'étude des constructions syntaxiques dans lesquelles entre le nom *peur* permet de dégager des scénarios, de leur associer des expressions figées et de circuler, par le biais d'activités de paraphrase et d'explicitation entre le niveau narratif global que « la microstructure de peur dans des énoncés standards » (op.cit.).

Ces différentes activités lexicales ont en commun de proposer des tâches complexes permettant des réorganisations/transformations des connaissances, gages d'apprentissages plus durables (Calaque et David, 2004). L'enseignant ne peut complètement anticiper ce que les élèves proposeront ni les analyser à coup sûr. Accepter l'approximation, la métaphore comme point d'appui pour le développement de la conscience sémantique suppose une patiente négociation du sens à travers le jeu des interactions. Dans une classe de 5^e, un élève interrogé sur le radical d'un verbe, parle d'*antécédent*. Cela mérite élucidation, sur le champ ou dans une séance spécifique : Derrière la méprise terminologique, il y a une intuition juste du sens du préfixe anté- : dans l'ordre du discours, le radical vient avant la désinence, de même que la source sémantique d'un pronom relatif le précède, mais le terme *radical* relève de la morphologie et celui d'*antécédent* de la syntaxe. Cette posture de co-élaboration des valeurs sémantiques au sein d'une classe repose sur une représentation du lexique, patrimoine transmis, mais patrimoine vivant, traversé par les variations, ouvert à de multiples apports linguistiques et culturels.

Bibliographie

ANCTIL, D., 2012, Portrait des erreurs lexicales d'élèves de 3^e secondaire en production écrite et propositions de pistes didactiques. *Pratiques* n° 155-156, pp. 7-30.

BONNET, C. DEMAUREX, M., TICON, J., ZUTER, I., 2012, *Mots en scène, cinq expériences didactiques en classes primaires et secondaires*. Paris, l'Harmattan.

CALAQUE, E. & DAVID, J. (Ed.), 2004, *Didactique du lexique, contextes, démarches, supports*. Bruxelles, de Boeck.

CHABANNE, J.-C., CELLIER, M., DREYFUS, M. SOULÉ, Y., 2008, Les enjeux lexicaux de la lecture littéraire, in GROSSMANN, F. & PLANE, S., *Les apprentissages lexicaux, Lexique et production verbale*. Villeneuve d'Asq, Presses du Septentrion.

ELALOUF, M.-L. & KERAUVEN, J. (2004). L'acquisition du lexique à l'épreuve d'un grand corpus de textes d'élèves, in Calaque, E. & David, J. (Ed.), *Didactique du lexique, contextes, démarches, supports*. Bruxelles, de Boeck, pp. 185-198.

FLORÉA, L. S. & FUCHS, C. , 2010, *Dictionnaire des verbes du français actuel*. Paris, Ophrys.

octobre 14

GARCIA-DEBANC, C., DUVIGNAU, K., 2008, Un apprentissage verbal par proximité sémantique : quand la représentation lexicale facilite la tâche d'écriture, *in* GROSSMANN, F. & PLANE, S., Les apprentissages lexicaux, Lexique et production verbale. Villeneuve d'Asq, Presses du Septentrion.

GARCIA-DEBANC, C., DUVIGNAU, K., DUTRAIT, C., GANGNEUX, M., 2009, « Enseignement du lexique et production écrite. Un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire », *Pratiques* n° 141/142, pp. 208-232.

NIOBEY, G. (dir.), (1980, rééd 2001), *Dictionnaire analogique*. Paris, Larousse.

PÉRET, C., 2005, *Outils de la langue, français 6^e*. Paris, Delagrave.

PICOCHÉ, J. & ROLLAND, J.-C., 2002, *Dictionnaire du français usuel*, Bruxelles, de Boeck.

PICOCHÉ, J. & ROLLAND, J.-C., 2012, *Vocalire, Les 7500 mots essentiels du lexique français*, autoédition. <http://www.lulu.com/spotlight/Jeanclaude>

PLANE, S., 2004, Un consensus à interroger : la question des « mots difficiles » Quelques éléments d'une enquête sur le repérage des problèmes lexicaux http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Ronveaux-Dolz/sylvie-plane.pdf

PLANE, S. & LAFOURCADE, B. (2004), Pour une approche discursive de l'apprentissage du lexique : les activités définitionnelles, *in* Calaque, E. & David, J. (Ed.), *Didactique du lexique, contextes, démarches, supports*. Bruxelles, de Boeck, pp. 47-60.

RIEGEL, M., PELLAT, J.-C. & RIOUL, R., 1994, *Grammaire méthodique du français*. Paris, PUF.

REY-DEBOVE, (dir.) 1999, *Dictionnaire du français, référence, apprentissage, langue étrangère, langue seconde*. Paris, Le Robert, Clé international.

REY-DEBOVE, (dir.), 2004, *Le Robert brio, analyse comparative des mots*. Paris, Le Robert.

SEIGNEURIC A. (2001). « Les composantes en jeu dans la compréhension de l'écrit chez l'enfant : le rôle de la mémoire de travail », *in* Plane (Ed.) *Compréhension et lecture en débat. Réflexions et analyses Pédagogiques*, 4, 15-27.