



HAL
open science

Effets de la prise en compte de la dimension syntagmatique du lexique sur le développement de la compétence lexicale en début de collège

Anne Sardier

► **To cite this version:**

Anne Sardier. Effets de la prise en compte de la dimension syntagmatique du lexique sur le développement de la compétence lexicale en début de collège. 5e Congrès Mondial de Linguistique Française, Jul 2016, Tours, France. 10.1051/shsconf/20162707016 . hal-02012098

HAL Id: hal-02012098

<https://hal.science/hal-02012098>

Submitted on 8 Feb 2019

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

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

Effets de la prise en compte de la dimension syntagmatique du lexique sur le développement de la compétence lexicale en début de collège

Sardier Anne

Université Blaise Pascal, ESPé Clermont-Auvergne

LIDILEM, EA 609

anne.sardier@univ-bpclermont.fr

Résumé. La présente contribution prend appui sur une recherche explorant la construction de la compétence lexicale. Notre réflexion didactique s'est construite à partir de théories lexicologiques considérant la dimension syntagmatique dans l'analyse lexicale (par exemple, Mel'čuk, 2004a, 2004b ; Polguère, 2008 ; Victorri, 1997, 2007 ; Picoche, 1986, 1993, 1999). Nous faisons l'hypothèse qu'une étude explicite du rôle du cotexte dans l'interprétation des lexies peut favoriser le développement de la compétence lexicale. Le protocole mis en place permet de circonscrire le cotexte aux cooccurrents intraphrastiques fréquents de sens plein, puis de sélectionner un corpus d'unités lexicales pour lesquelles nous analysons le champ de la variation cotextuelle. À partir de cette analyse nous proposons, dans un but didactique, une structuration grammaticale simple du cotexte. Un dispositif didactique comparant deux classes de 6e (secondaire 1) est alors mis en place afin d'évaluer l'impact de l'étude de la structure du cotexte sur le développement de la compétence lexicale. Les deux classes ont la même enseignante et suivent le même cheminement, exception faite du contrôle exercé sur l'enseignement écrit explicite de l'organisation cotextuelle des unités lexicales étudiées qui n'a lieu que dans une seule classe. L'analyse des données issues des tests effectués en début, en milieu et en fin de parcours indique que l'enseignement de la structure du cotexte permet aux élèves de développer une nouvelle stratégie d'interprétation de lexies peu connues. Un test ultérieur effectué au terme d'une année confirme cette interprétation et suggère que l'étude du rôle et de la structure du cotexte entraîne un enseignement sensible à la dimension syntagmatique du lexique, ce qui favorise le développement de la compétence lexicale des sujets.

Abstract. This paper builds on a research exploring the construction of the lexical competence. Our didactic reflection is built from lexical theories considering syntagmatic dimension in lexical analysis (Mel'čuk, 2004a, 2004b; Polguère, 2008; Victorri 1997, 2007; Picoche 1986, 1993, 1999). We assume that an explicit study of the role of co-text in the interpretation of lexical items can promote the development of lexical competence. The protocol implemented allows us to restrict the co-text at frequent co-occurrence used in the same sentence as the unit studied, then we select a corpus of lexical units for which we analyze the role of the co-text in the semantic variation. In a didactic perspective, we then propose a simple grammatical structuration of the co-text. A didactic device comparing two classes of students of twelve is then set up to assess the impact of the study of the structure of the co-text on the development of lexical competence. Both classes have the same teacher and follow the same lessons, except for the control performed over the writing explicit teaching of the co-textual organization of lexical units studied which takes place only in one class. The analysis of data from test carried out in the beginning, middle and end of the device indicates that the teaching of co-text structure allows students to develop a new strategy of interpretation of the lexias which are little known. A subsequent test conducted at the end of a year confirms this interpretation and suggests that the study of the role and the structure of the co-text causes a teaching sensitized by the syntagmatic dimension to the lexicon, which promotes the development of lexical competence.

La contribution ici proposée envisage une réflexion didactique à partir de théories linguistiques considérant la dimension syntagmatique dans l'analyse lexicale. Depuis plusieurs années, linguistes et didacticiens se sont en effet attachés à développer des approches intégrant la dimension syntagmatique à l'étude du lexique (par exemple, Mel'čuk, 2004a, 2004b ; Polguère, 2008 ; Victorri, 1997, 2007 ; Picoche, 1986, 1993, 1999). Grossmann (2011) remarque que la prise en compte de cette dimension du lexique témoigne d'un « refus à entériner la coupure entre lexique et grammaire » (2011 : 175). Ces considérations relatives à la prise en compte de la dimension syntagmatique amènent ainsi lexicologues et didacticiens à se pencher sur les difficultés liées notamment aux associations lexicales (parfois figées) et à la variation sémantique en discours. Du fait de leur rôle dans les variations de sens, les relations d'ordre syntagmatique constituent dès lors l'un des aspects importants des recherches récentes concernant la modélisation lexicale et la didactique du lexique. En effet, la capacité à interpréter, mais aussi à mobiliser ces constructions syntagmatiques est en partie constitutive de la compétence lexicale et il s'agit, pour le sujet, d'interroger les relations entre lexèmes et vocables. Le didacticien doit alors considérer que « la description des vocables s'intègre à l'analyse des discours » et que l'analyse des lexèmes « aboutit à élaborer le lexique, considéré comme la partie de la description linguistique, de la grammaire, consacrée aux unités lexicales » (Mortureux, 2006 : 17). La perspective dans laquelle nous nous plaçons ici est ainsi celle de la sémantique lexicale dans la mesure où nous nous intéressons à la construction et à la mobilisation du sens d'une lexie. Dans le souci d'explicitier et de structurer le rôle de cette dimension syntagmatique en didactique, nous interrogeons alors la notion de cotexte. Nous cherchons à outiller les élèves afin qu'ils développent leur compétence lexicale en mobilisant des stratégies leur permettant d'accroître leur capacité à interpréter une unité lexicale. Dans cette perspective didactique, nous proposons un modèle simple de structuration grammaticale du cotexte d'un corpus de six lexies dont nous testons les effets dans des classes de collège. Nous optons pour une définition restrictive du cotexte, entendu comme l'ensemble des cooccurrents intraphrastiques de sens plein d'une unité lexicale. Nous faisons l'hypothèse que le modèle de structuration que nous proposons peut permettre aux élèves de s'approprier une nouvelle stratégie de calcul du sens. Nous exposons dans une première partie notre méthodologie pour analyser les unités lexicales de notre corpus et en structurer le cotexte, ainsi que pour construire et tester le dispositif didactique mis en place dans les classes. Nous présentons et analysons dans une deuxième partie les résultats issus de cette recherche.

1. Méthodologie de recherche

La compétence lexicale peut être considérée comme la conjonction entre une quantité d'unités lexicales mémorisées et la capacité à mettre en relation ces unités lexicales pour les mobiliser en compréhension ou en production. Le développement de stratégies tel le recours au cotexte pour interpréter une unité lexicale participe donc du développement de la compétence.

1.1. Sélection des unités lexicales

La sélection des unités lexicales à étudier s'effectue en fonction de différents critères liés à la fréquence.

D'une part, la fréquence en langue est considérée. Ainsi, tout en sélectionnant les lexies dont l'étude peut être déterminante pour la compréhension des textes abordés en classe, nous nous attachons à isoler des unités fréquentes et non des unités rares, voire vieilles, ou de spécialité. Il importe d'étudier en effet des lexies que les élèves pourront être effectivement amenés à rencontrer dans les situations de leur vie scolaire ou extra-scolaire.

D'autre part, nous prenons en compte également une « fréquence subjective » (Babin, 2000 : 3) en sélectionnant des unités lexicales avec lesquelles les élèves peuvent déjà entretenir une certaine familiarité. Cette familiarité est qualifiée par Babin de « fréquence subjective » dans la mesure où la lexie considérée rencontre une certaine fréquence dans le vocabulaire d'un sujet, sans pour autant être fréquente en langue. Des unités telles *fourchette* ou *couteau* par exemple ne sont pas répertoriées comme des unités fréquentes, mais elles sont pour autant familières aux individus du fait de la prégnance des concepts auxquels elles renvoient. Or, la familiarité entretenue avec certaines unités peut être le point de départ pour aller vers une compréhension plus fine des lexies et du fonctionnement du système lexical.

Enfin, la fréquence par rapport aux textes étudiés est également prise en compte. Nous sélectionnons des unités que les élèves vont être amenés à rencontrer dans les textes littéraires à l'étude ou qu'ils pourront mobiliser pour favoriser la compréhension de ces textes. Les unités étudiées peuvent ainsi être sujettes à interprétation lors des lectures quand elles sont présentes dans les textes. Quand elles ne sont pas présentes dans les textes, elles peuvent être nécessaires à la compréhension et être mobilisées dans les gloses interprétatives de l'enseignant ou des élèves. Dans une perspective plus largement liée à la didactique du français, nous choisissons aussi de travailler des lexies en lien avec la séquence de littérature consacrée à l'étude de textes fondateurs en classe de 6^e (secondaire 1) car les enseignants que nous avons rencontrés se disent en difficulté face à cette recommandation des programmes officiels. Il nous semble ainsi intéressant de pouvoir éventuellement effectuer des propositions directement liées à cette séquence de littérature afin d'outiller les enseignants le cas échéant. Dans le cadre de cette séquence

de lecture et en accord avec l'enseignante avec laquelle nous travaillons, nous sélectionnons donc les unités *péché, châtiment, épreuve, miséricorde, déluge* et *arche*.

1.2. Structuration du cotexte des unités sélectionnées

Nous analysons par la suite le champ des variations sémantiques des unités lexicales sélectionnées. Nous proposons une structuration de leur cotexte au vu de cette analyse sémantique.

Afin d'analyser le champ des variations sémantiques des lexies, nous utilisons les définitions proposées par le *Trésor de la Langue Française informatisé* (TLFi), consultable notamment à partir du site Internet du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicalesⁱ. Nous recourons également à deux autres dictionnaires, le *Petit Robert* et le dictionnaire en ligne *SensAgent*, afin d'extraire des champs sémantiques les sens les plus courants qui seront abordés avec les élèves. Certains sens sont évincés des études menées en classe, car afférant très directement à un domaine technique très particulier qu'il nous paraît peu pertinent d'aborder en classe de 6^e. Pour analyser le champ sémantique et parvenir à une structuration qui pourrait être efficiente en didactique, nous empruntons notamment aux théories linguistiques évoquées dans notre introduction (Picoche, 1986, 1993, 1999 ; Mel'čuk, 2004a, 2004b ; Polguère, 2008 ; Victorri, 1997, 2007). Nous cherchons le sens qui peut être considéré comme le sens de baseⁱⁱ des unités, puis nous analysons la variation sémantique de l'unité en fonction des éléments constitutifs de son cotexte, pour proposer enfin une structuration simple de la construction cotextuelle.

Si nous prenons l'exemple de la lexie *péché*, les lexicographes du TLFi proposent une définition différenciant l'acception religieuse (« acte par lequel l'homme, en faisant le mal, refuse d'accomplir la volonté de Dieu... »), du sens établi par extension (« faute quelconque »). Dans cette définition, l'unité lexicale prend le sens de *faute assez grave* : « faute », « coulpe », « crime »... Or, ce sens peut être précisé en fonction des autres unités auxquelles *péché* est associé, et c'est à partir de ce sens de base lié à la faute et à la culpabilité que les variations sémantiques opèrent. Ainsi le *péché* pourra être précisé par des unités telles *originel, de chair, par omission, voire mignon*, tandis que les verbes associés à l'emploi de la lexie, tels *commettre, pardonner, voire vivre*, détermineront quant à eux la configuration actancielle de l'énoncé. L'unité *péché* implique ainsi au moins deux actants sémantiques (Mel'čuk, Clas, Polguère, 1995) : le pécheur et la faute commise, ce qui apparaît dans des phrases telles *Pierre a commis un péché*. Mais pour une phrase telle *Paul pardonne à Pierre son péché*, il est possible d'identifier trois actants : celui qui pardonne, celui qui a péché, la faute commise. Le choix du prédicat entraîne alors une modification de la construction actancielle liée à l'unité *péché*.

Pour structurer les variations sémantiques de l'unité lexicale, deux cas peuvent ainsi se distinguer selon que le sens est précisé par des noms ou adjectifs, ou selon que le sens est précisé par les verbes qui déterminent la configuration actancielle. Ces deux cas ne sont pas pour autant exclusifs l'un de l'autre ; il

est possible d'associer à *péché* un cotexte que nous nommons *verbal* à gauche et un cotexte que nous disons *nominal* à droite, par exemple *commettre un péché par omission*. Mais le choix de l'unité *péché* conditionne ici le choix du verbe *commettre*, et vice versa, dans une construction dynamique du sens pouvant se rapprocher des analyses de Victorri (2007). La construction de la compétence lexicale passe dès lors par la capacité à effectuer ces choix lexicaux et par la compréhension des conséquences qui sont liées à ces choix ; c'est pourquoi il peut être déterminant de présenter le cotexte de façon structurée, avec des exemples de noms ou adjectifs et des exemples de verbes qui sont fréquemment associés à l'unité étudiée et qui permettent de mieux comprendre ou produire un énoncé. Le sens de la lexie peut être dépendant de l'autre unité à laquelle la lexie est liée. Ainsi, le choix de *mignon*, dans l'expression *péché mignon*, fait perdre à l'unité son sème de gravité. Un effet d'atténuation, opposé à l'intensification, et que la LEC pourrait modéliser comme $\text{AntiMagn}(\text{péché}) = \text{mignon}$, découle ainsi de l'emploi de l'adjectif, ce que les élèves paraphrasent eux-mêmes par « péché peu grave », ou « gentil péché ». De même l'unité *déluge*, qui a été glosée par les élèves comme « c'est beaucoup de quelque chose » devient un intensifieur lorsqu'elle est associée à d'autres noms et pourrait être notée $\text{Magn}(\text{larme, parole, feu...}) = \text{déluge}$. Les emplois métaphoriques, tel *déluge de larmes* par exemple, sont ainsi liés aux choix effectués sur l'axe syntagmatique par l'intermédiaire du cotexte nominal ou adjectival. En effet, le choix de *déluge* entraîne la sélection d'unités parfois abstraites et auxquelles peut être attachée une idée de fluidité, telle l'unité *larme*. Dans l'analyse de la lexie *déluge*, une difficulté apparaît cependant concernant la locution *après moi le déluge*, qui s'intègre dans le champ sémantique par référence « à l'idée de catastrophe connotée par le terme », comme le notent les lexicographes du TLFi. Il s'agit ici d'une expression figée qui « ramasse ou concentre des lieux communs qui ne s'apprennent pas dans le monde phénoménologique, mais dans les discours » (Grossmann, 2005 : 121). De telles expressions sont ainsi à considérer dans leur ensemble, comme un tout, telle la locution *à toute épreuve* rencontrée également dans notre corpus. Ces expressions sont à comprendre dans leur relation au contexte énonciatif.

À partir des analyses sémantiques des lexies sélectionnées, notre objectif consiste à pouvoir proposer une organisation simple du cotexte sur laquelle les élèves pourraient s'appuyer pour comprendre et interpréter les unités lexicales. Nous postulons que la catégorie grammaticale des noms et adjectifs et celle des verbes sont bien connues et nous nous appuyons sur la grammaire pour structurer le cotexte.

Dans une perspective didactique, à partir de l'analyse des champs des variations sémantiques des lexies du corpus et tout en considérant leur sens de base, il est ainsi possible de structurer grammaticalement le cotexte en deux catégories :

- selon que l'unité lexicale est employée avec des noms ou adjectifs qui permettent d'en préciser le sens : cotexte nominal ou adjectival,
- selon que l'unité lexicale est employée dans des constructions verbales qui peuvent modifier la

configuration actancielle du propos : cotexte verbal.

1.3 Élaboration d'un dispositif didactique comparatif

Afin de pouvoir évaluer l'impact d'un enseignement explicite de cette structuration du cotexte sur la construction de la compétence lexicale des élèves, nous construisons un dispositif didactique comparatif dans deux classes de 6^e. Ce déroulement s'appuie notamment sur une réflexion relative à la construction de la compétence lexicale.

1.3.1 Définir la compétence lexicale

À l'heure où plusieurs systèmes éducatifs francophones évoluent vers ce qui est appelé une approche par compétences qu'il est possible de retrouver dans divers textes officiels (par exemple dans les programmes des écoles françaises, québécoises ou en formation d'enseignants en France, au Québec, au Maroc), il paraît nécessaire de revenir sur le sens de ce terme en didactique.

Le Ministère de l'Éducation Nationale français revient sur la polysémie du terme dans le *Livret personnel de compétences* publié en 2010 en stipulant que :

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

- savoir identifier, mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé (Philippe MERIEU – 1989) ;
- la compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser (Guy le Boterf – 1994) ;
- une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées (Philippe Perrenoud – 1999) ;
- une compétence est un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations (Jacques Tardif – Canada) ;
- une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir faire, savoir être et savoir devenir qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets (Marc Romainville – Belgique). » (MEN, 2010 : 6).

Il est ainsi question, dans ces définitions, de *mobilisation*, de *transfert*, et de *conception dynamique* de la compétence. Ces trois dimensions de la définition de la compétence implique donc l'acquisition de connaissances qui seront mobilisées et mises en relation. Notons cependant que les propositions de définitions présentées par le MEN varient selon le point de vue des auteurs, ce qui induit une certaine hétérogénéité de la définition.

Concernant la didactique des langues, Bulea et Bronckart (2005) reviennent sur ce concept et remarquent

que les contributions réunies dans leur ouvrage s'orientent soit vers une perception qui se veut positive d'un enseignement-apprentissage centré sur les compétences, soit vers une méfiance « à l'égard du flou qui caractérise les conditions d'emploi de la notion de compétence, dans les documents d'orientation officiels, dans les manuels et moyens d'enseignement, aussi bien que dans les pratiques formatives concrètes » (Bulea et Bronckart, 2005 : 194). Bulea et Bronckart relèvent

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

Le concept de *compétence* est ainsi abordé selon une forte diversité de points de vue que reflètent d'ailleurs les documents officiels ci-dessus cités. Perrenoud remarque d'ailleurs que « le mot se prête à de multiples usages et nul ne saurait prétendre en donner LA définition » (Perrenoud, 1995 : 21).

Concernant la compétence lexicale, Tremblay (2009) envisage « un ensemble de connaissances (lexicales) et d'habiletés (lexicales) qui permettent d'utiliser efficacement le lexique de la langue (unités lexicales et autres entités lexicales) en situation de communication linguistique, que ce soit en production ou en réception, à l'oral ou à l'écrit » (Tremblay, 2009 : 121). A l'instar de Tremblay, nous dirons que la compétence lexicale est composée de connaissances et d'habiletés lexicales permettant de développer la capacité à acquérir et à mobiliser le lexique de manière pertinente, compte tenu de la situation d'énonciation. La compétence lexicale est ainsi liée à une quantité d'unités lexicales connues (connaissances mémorisées), à la capacité à les mettre en relation (mémorisation structurée). Elle requiert la mobilisation de ces unités et le transfert de ces connaissances et capacités à diverses situations énonciatives. Considérant la pratique d'enseignement, il est nécessaire pour développer cette compétence, et compte tenu du lexique actif de l'élève, de permettre à l'élève une mémorisation structurée des unités lexicales, de lui fournir les occasions de mobiliser ses nouvelles connaissances, et ce dans des situations énonciatives diverses, afin de développer sa capacité à réviser son interprétation lexicale en fonction de la situation. C'est dans cette optique que nous adoptons des partis pris didactiques dans la construction du dispositif d'enseignement-apprentissage que nous proposons de tester. Ces partis pris visent notamment la mobilisation du lexique actif des élèves et la réflexion sur le sens des unités lexicales dans des phrases-problèmes qui leur sont proposées.

1.3.2 Elaborer le dispositif didactique

Les deux classes participant au protocole suivent des déroulements qui respectent les mêmes principes didactiques ; ils ne varient qu'au moment de la structuration explicite du cotexte des unités sélectionnées qui n'a lieu que dans une classe. Il est d'ailleurs possible de comparer scrupuleusement les déroulements simultanés des séances consacrées au lexique dans chacune des classes :

<i>Phases d'une séance type</i>	<i>Classe A</i>	<i>Classe B</i>
1. <i>Faire émerger les représentations des élèves, activer le sens disponible pour eux.</i>	X	X
2. <i>Mettre en commun, synthétiser</i>	X	X
3. <i>Proposer des phrases-problèmes</i>	X	X
4. <i>Faire réfléchir les élèves sur le sens de ces phrases et le sens de l'unité lexicale dans ces phrases, demander comment ils font pour trouver le sens (rôle de la dimension syntagmatique du lexique)</i>	X	X
5. <i>Mettre en commun</i>	X	X
6. <i>Faire la synthèse des différents sens du mot</i>	X	X
7. Expliciter la structuration cotextuelle <i>Compléter une fiche-outil / Vérifier</i>	<u>X</u> X	
7. <i>Demander aux élèves de compléter une fiche-outil</i> <i>Mise en commun / vérification</i>		X X
8. <i>Proposer un exercice / correction</i>	X	X
9. <i>Bilan sur les différents sens de l'unité lexicale</i> <i>" sur les stratégies liées à la structuration de son cotexte</i>	X <u>X</u>	X

Tableau 1 Mise en perspective des déroulements effectués dans les deux classes du dispositif

Ce tableau montre que le dispositif est identique et qu'il traite dans les deux classes de la dimension syntagmatique du lexique. Le seul point de variation apparaît dans l'explicitation de la structuration du cotexte dans les phases 7 et 9 en classe A. Les élèves des deux classes bénéficient donc tous de la même démarche didactique. Les deux classes sont de niveaux proches, même si les écarts entre les élèves sont plus importants dans la classe A, classe dans laquelle nous procédons à l'enseignement explicite de la structure du cotexte. Certaines variables sont neutralisées : les deux classes se situent dans le même collège, elles ont la même enseignante en français, étudient également la même séquence de littérature, au même moment de l'année. Nous faisons ici l'hypothèse qu'à terme les élèves de la classe A auront tendanciellement plus recours à des procédures liées à la structure du cotexte pour préciser le sens des unités lexicales, ce qui pourrait leur permettre de venir à bout de certaines difficultés d'interprétation des unités problématiques.

2. Analyse des résultats obtenus : l'enseignement de la structure du cotexte participe-t-il de la construction de la compétence lexicale ?

Afin de tester le dispositif mis en place, nous procédons à des tests à différents stades de l'expérimentation. Au début du dispositif, avant toute étude lexicale, nous explorons les pratiques lexicales existantes des élèves afin de mieux comprendre le processus de construction de la compétence

lexicale. Puis ponctuellement, au vu des séances consacrées au lexique, nous interrogeons l'évolution de ces pratiques lorsque les élèves sont amenés à préciser le sens d'unités dans les phrases-problèmes qui leur sont proposées, ainsi que dans des textes littéraires. Enfin, pour analyser plus avant l'impact de l'étude du cotexte sur le développement de la compétence lexicale, nous effectuons un test au terme d'une année sur un texte au programme de la classe de 5^e (secondaire 2). Le tableau ci-dessous retrace le cheminement du recueil ainsi effectué :

Étapes de l'analyse	
<p>En début de parcours</p> <p>Quelles sont les pratiques des élèves en début de dispositif, avant l'étude du cotexte ?</p>	<p>Évaluation diagnostique : décompte du nombre d'élèves (classe A, classe B) utilisant le cotexte pour interpréter les premières unités lexicales dans les phrases-problèmes (<i>péché, châtiment</i>)</p> <p>Analyse des interactions verbales en début de dispositif</p>
<p>À mi-parcours</p> <p>La structuration explicite du cotexte profite-t-elle aux élèves de la classe A ?</p>	<p>Décompte du nombre d'élèves (classe A, classe B) utilisant le cotexte pour interpréter les unités lexicales dans les phrases-problèmes (<i>épreuve, miséricorde</i>)</p> <p>Test à mi-parcours : analyse de l'évaluation intermédiaire</p> <p>Analyse des interactions verbales en milieu de dispositif</p>
<p>En fin de parcours</p> <p>La structuration explicite du cotexte a-t-elle profité aux élèves de la classe A par rapport au ceux de la classe B ?</p>	<p>Décompte du nombre d'élèves (classe A, classe B) utilisant le cotexte pour interpréter les unités lexicales dans les phrases-problèmes (<i>déluge (1), arche (1)</i>)</p> <p>Test en fin de parcours : analyse de l'évaluation finale (<i>déluge (2), arche (2), écoutille</i>)</p> <p>Analyse des interactions verbales en fin de dispositif</p>
<p>Au terme d'un an</p> <p>La structuration du cotexte permet-elle aux élèves de s'approprier une nouvelle stratégie efficiente pour interpréter les unités lexicales ?</p>	<p>Test à l'issue d'une année : analyse de l'évaluation effectuée en classe de 5^e (<i>repentir, larron, méfait</i>)</p>

Tableau 2 Étapes du recueil des données

Les données recueillies à chaque étape sont analysées afin de pouvoir approcher le développement progressif de la compétence lexicale des sujets.

2.1 En début de parcours : une disparité entre les élèves quant à l'utilisation du cotexte

En début de dispositif, le décompte des élèves utilisant le cotexte avant la mise en œuvre des séances sur le lexique révèle une disparité entre les deux classes étudiées. Les élèves de la classe A (classe dans laquelle nous

procédons à l'étude explicite de l'organisation du cotexte) utilisent moins le cotexte que ceux de la classe B, comme le montre le tableau ci-dessous :

	CLASSE A (%)	CLASSE B (%)
<i>Péché</i>	33,33	40
<i>Châtiment</i>	9,5	84

Tableau 3 Recours au cotexte en début de parcours

En ce qui concerne *péché*, première lexie étudiée, la différence reste minime entre les deux classes. En effet, sans étude préalable du cotexte, les élèves mobilisent des éléments lexicaux gravitant autour de l'unité *péché* pour proposer une interprétation de la lexie. Ces premiers résultats montrent qu'un peu plus du tiers des sujets semblent ici pouvoir recourir intuitivement au cotexte pour préciser le sens d'une unité lexicale en contexte phrastique. En revanche, pour *châtiment*, deuxième lexie étudiée, la différence entre les deux classes est nette et plus des trois-quarts des élèves de la classe B utilisent le cotexte. Ces élèves semblent avoir rapidement assimilé la stratégie implicitement évoquée dans cette classe afin de recourir au cotexte pour préciser le sens d'une unité lexicale. L'utilisation de cette stratégie s'effectue conjointement à d'autres stratégies, notamment le recours aux connaissances issues de l'étude préalable des textes littéraires dans le cadre de la séquence de littérature, ainsi que le recours à des connaissances personnelles qui sont à considérer dans toute étude traitant du développement de la compétence lexicale. Nous pouvons dire qu'au début du dispositif, le recours intuitif au cotexte est manifeste en classe B, alors que c'est une stratégie peu développée en classe A.

2.2 En milieu de dispositif : une progression dans l'utilisation du cotexte

L'analyse des données recueillies en milieu de dispositif amènent à aller plus avant dans cette exploration du développement de la compétence lexicale des sujets. Les élèves de la classe A progressent dans l'élargissement de l'éventail de leurs stratégies pour interpréter une lexie. Ils utilisent en effet de plus en plus le cotexte au fur et à mesure de l'avancée du dispositif :

	CLASSE A (%)	CLASSE B (%)
<i>Épreuve</i>	24	20
<i>Miséricorde</i>	38	16
<i>Déluge</i> (1)	29	28
<i>Arche</i> (1)	48	52
<i>Déluge</i> (2)	100	100
<i>Arche</i> (2)	95	96
<i>Écoutille</i>	100	92

Tableau 4 Recours au cotexte à mi-parcours et en fin de parcours

Nous remarquons qu'à mi-parcours et en fin de 6^e, les élèves de la classe A rejoignent progressivement ceux de la classe B dans leur capacité à utiliser le cotexte pour interpréter une lexie. Le travail s'effectue sur les phrases-problèmes qui sont posées aux élèves pour *épreuve*, *miséricorde*, *déluge* (1) et *arche* (1) lors des séances consacrées au lexique, et sur un texte proposé en évaluation pour *déluge* (2), *arche* (2) et *écoutille*, unité lexicale à interpréter et non étudiée lors des séances consacrées au lexique. Trois cas sont donc analysés : interprétation de nouvelles lexies en phrases-problèmes, interprétation de lexies connues rencontrées dans un texte, interprétation d'une nouvelle lexie rencontrée dans un texte. Dans les trois cas, les élèves des deux classes utilisent le cotexte pour interpréter les unités lexicales à l'étude. Mettant à profit l'enseignement explicite de la structure du cotexte, les élèves de la classe A ont ainsi rattrapé ceux de la classe B dans l'utilisation de cette stratégie d'interprétation du sens. Pour autant, le nombre d'élèves utilisant le cotexte dans la classe A ne dépasse pas celui de la classe B. Nous ne notons en effet pas d'écart entre les classes, sauf pour une lexie, *miséricorde*. Nous pensons que cette lexie peut être moins familière aux élèves et que, par conséquent, les élèves de la classe B, classe présentant moins d'élèves en difficulté, ont pu déjà la rencontrer et recourir à leurs connaissances personnelles pour proposer un sens à l'unité lexicale. Mais les élèves de la classe A, qui ont moins de facilités en français, ont compté sur leur nouvelle stratégie pour proposer un sens pour *miséricorde*, ce qui pourrait ici expliquer l'écart plus important quant au recours au cotexte pour interpréter cette lexie moins courante. Nous pouvons avancer

à ce stade de l'étude que l'enseignement explicite de la structure du cotexte a profité aux élèves de la classe A dans la mesure où ils ont réussi à rattraper les élèves de la classe B dans l'utilisation de cette stratégie, alors qu'ils y recouraient moins en début de parcours. Nous pouvons également avancer que le travail relatif à la dimension syntagmatique du lexique qui s'effectue durant les phases 3, 4, 5 et 6 des séances consacrées au lexique (voir **Tableau 1**) profite à l'ensemble des élèves puisque ceux de la classe B progressent également dans leur utilisation du cotexte comme nouvelle stratégie pour proposer un sens à une unité lexicale.

2.3 Au terme d'une année : un recours au cotexte généralisé

L'analyse qui précède est confirmée par les résultats obtenus au terme d'une année scolaire lors de l'évaluation effectuée en classe de 5^e. Les élèves doivent alors proposer un sens à trois unités lexicales (*repentir, larron et méfait*) dans un extrait du *Roman de Renart*, ils doivent également préciser les indices qui les ont aidés dans leur interprétation. Les résultats obtenus en analysant les interprétations et justifications des élèves ne révèlent pas un écart significatif ($p = 0,55$ pour un seuil à 5%) entre les sujets issus des classes A et B, bien que ceux de la classe A aient grandement progressé dans le recours au cotexte pour interpréter le sens d'une lexie. En revanche, l'écart entre l'ensemble les élèves présents au protocole en 6^e et les autres élèves s'avère significatif ($p = 0,01$ pour un seuil à 5%) :

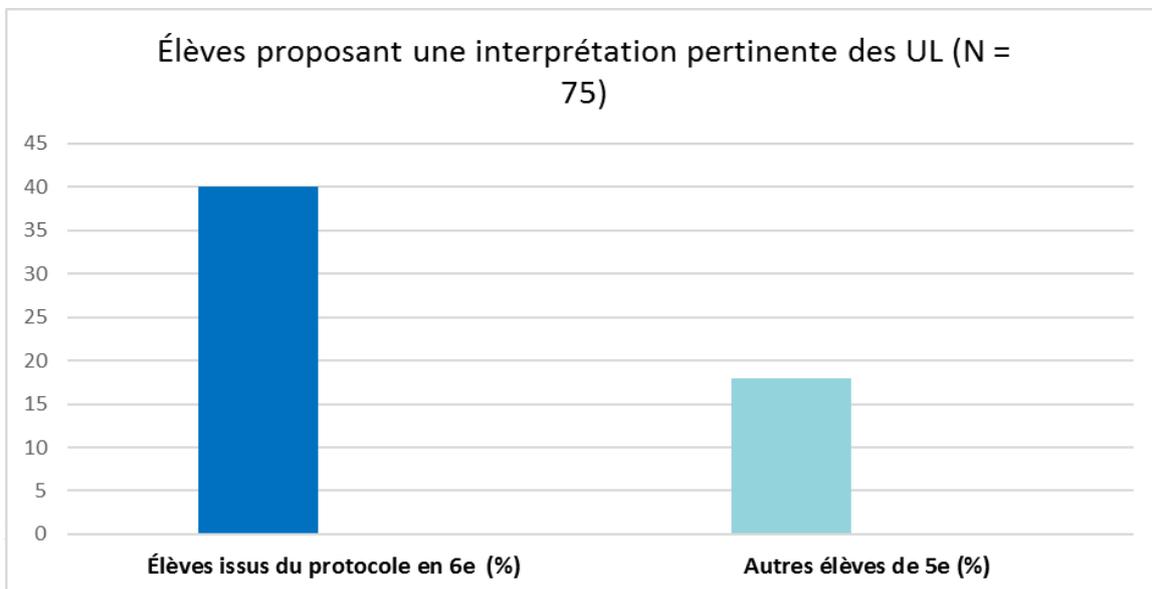


Figure 1 Au terme d'un an, proportion d'élèves proposant une interprétation lexicale pertinente en contexte

Le diagramme ci-dessus montre que les élèves issus des classes de 6^e ayant participé au dispositif semblent

mieux outillés que les autres élèves de 5^e pour interpréter une unité lexicale. Ils parviennent mieux que les autres à proposer une interprétation pertinente en contexte. Ils expliquent également mieux leurs procédures en mentionnant les indices qui les ont aidés à interpréter les lexies. Comme les autres élèves de 5^e, ils se réfèrent justement au contexte du texte qui leur est soumis, mais ils utilisent aussi une procédure supplémentaire (le cotexte) pour chercher un sens pertinent aux unités lexicales. Comparativement aux autres, les élèves ayant bénéficié d'une réflexion sur le rôle du cotexte dans la variation sémantique utilisent plus largement le cotexte pour pouvoir proposer un sens pertinent aux unités lexicales qui leur sont soumises dans un texte lors de l'évaluation en 5^e. En fin de parcours, les performances des élèves issus du protocole confirment ainsi l'interprétation avancée en milieu de parcours. Il semble donc que, si le travail explicite sur la structure du cotexte a profité aux élèves de la classe A, le travail implicite qui a eu lieu en classe B durant les phases 3, 4, 5 et 6 des séances consacrées au lexique a également porté ses fruits.

Conclusion

Ces résultats nous amènent à une conclusion en trois temps. D'une part, il semble que la structuration explicite du cotexte profite particulièrement aux élèves dont la compétence lexicale est plus fragile et qui étaient plus nombreux en classe A. Il leur a fallu chercher explicitement avec l'enseignante les autres unités de sens plein qui peuvent aider à l'interprétation dans les phrases-problèmes et consigner par écrit le résultat de cette recherche pour rejoindre ceux de la classe B dans l'utilisation de cette nouvelle stratégie. Cette première conclusion sera à confirmer par une étude plus large auprès de sujets dont la compétence lexicale en langue française reste fragile. D'autre part, un travail moins systématique et plus implicite sur le rôle du cotexte dans l'interprétation des lexies semble profitable plus largement à l'ensemble des élèves, comme le suggèrent les progrès effectués en classe B, avec des élèves dont la compétence lexicale en français est plus assurée. Enfin, cette progression générale de l'ensemble des élèves nous invite à réfléchir au rôle que l'enseignante a elle-même accordé aux éléments constitutifs du cotexte dans l'enseignement du lexique. Il nous semble que la structuration grammaticale du cotexte telle que nous la proposons induit de la part de l'enseignante une attention constante au rôle du cotexte lors des séances de classe, explicitement à l'écrit en classe A, mais aussi de façon moins formelle et oralement lors des interactions en classe B. L'enseignante semble développer une certaine vigilance relative au rôle du cotexte et entraîne ses élèves à y porter attention. La structuration cotextuelle semble ainsi favoriser un enseignement du lexique attentif à la dimension syntagmatique dans l'interprétation des unités lexicales. Cet enseignement peut contribuer au développement de la compétence lexicale des élèves en élargissant le champ des stratégies qu'ils utilisent pour interpréter des lexies.

Références bibliographiques

- BABIN J.-P. (2000). *Lexique mental et morphologie lexicale*. Berne : Peter Lang, coll. « Sciences pour la communication ».
- BULEA, E., & BRONCKART, J.-P. (2005). Coda : une approche dynamique des compétences (langagières). Dans J. Bronckart, E. Bulea, & M. Pouliot, *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* (p. 193 à 227). Lille: Septentrion Presses Universitaires.
- GROSSMANN F. (2005). « Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes », dans Bronckart J.P, Bulea E., Pouliot M. (coord.). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?*, p. 117-137. Septentrion Presses Universitaires.
- GROSSMANN F. (2011). « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations », *Pratiques n° 149-150*, p. 163-183
- MEL'CUK I., CLAS A., POLGUÈRE A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Louvain-la-Neuve, Duculot.
- MEL'CUK I. (2004a). « Actants in semantics and syntax. I. Actants in semantic », *Linguistics*, vol. 42, n°1, p. 1-66.
- (2004b). « Actants in semantics and syntax. II. Actants in syntax », *Linguistics*, vol. 42, n°2, p. 247-291.
- MINISTÈRE de l'ÉDUCATION NATIONALE. (2010). *Livret personnel de compétences. Repères pour sa mise en oeuvre au collège*.
- MORTUREUX M.-F. (2006). *La lexicologie entre langue et discours*, Paris : Armand Colin.
- PERRENOUD, P. (1995). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale (Québec)*, vol.9, n°1, p. 20 à 24.
- PICOCHÉ J. (1986). *Structures sémantiques du lexique français*, Paris : Nathan.
- (1993). *Didactique du vocabulaire français*, Paris : Nathan.
- (1999). « Dialogue autour de l'enseignement du vocabulaire ». *Étude de Linguistique Appliquée n°116*, p. 421-434.
- POLGUÈRE A. (2002). *Notions de base en lexicologie*. Observatoire de Linguistique Sens-Texte (OLST), Département de Linguistique et traduction, Université de Montréal, Québec, Canada.
- (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale : Notions fondamentales*, collection Paramètres, Les Presses de l'Université de Montréal.
- TREMBLAY O. (2009). *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique*. Thèse de PhD, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, octobre 2009.
- VICTORRI B. (1994). « La construction dynamique du sens », dans Porte M. (coord.), *Passion des formes : dynamique qualitative, sémiophysique et intelligibilité*, Paris : ENS Éditions, p. 733-747.
- (1997). « La polysémie : un artefact de la linguistique? », *Revue de sémantique et de pragmatique*, n°2, p. 41-62.

i

<http://www.cnrtl.fr>.

ii

Selon Polguère (2002) : « il est courant d'identifier dans chaque vocable une **lexie de base**, dont le sens est considéré comme « premier » : c'est la source dont sont « dérivées » sémantiquement les autres acceptions » (Polguère, 2002 : 166).