HAL
open science

COMMENT FAVORISER LE RÉEMPLOI LEXICAL ?

Anne Sardier, Francis Grossmann

To cite this version:

Anne Sardier, Francis Grossmann. COMMENT FAVORISER LE RÉEMPLOI LEXICAL ?. ReCHERches, 2010, 53, pp.2010. hal-02349027

HAL Id: hal-02349027

https://hal.science/hal-02349027v1

Submitted on 29 May 2020

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.

Recherches n° 53, *Lexique, vocabulaire*, 2010-2

COMMENT FAVORISER LE RÉEMPLOI LEXICAL ?

Anne Sardier
IUFM d'Auvergne, Université Blaise Pascal, antenne d'Aurillac
Francis Grossmann
Université de Grenoble Lidilem, EA 609

1. POUR INTRODUIRE LA PROBLÉMATIQUE DU RÉEMPLOI LEXICAL

La question du *réemploi*[1] est l'arlésienne de la didactique du lexique : on en parle souvent, on sait bien qu'elle est importante, mais on ne sait guère comment la prendre en compte dans la pratique. Dans l'histoire récente de la didactique du français, cette notion de réemploi s'est vu traitée sous différentes dénominations qui semblent se recouper, au moins partiellement. Ainsi G. Legrand (2004 : 28) recense-t-il en 1978 les termes « vocabulaire réemployé par les élèves », en 1980 « vocabulaire actif », en 2002 « vocabulaire disponible », qui présupposent tous cette capacité de réemploi. Le *Bulletin officiel* du 19 juin (Ministère, 2008) mobilise des expressions comme « l'utilisation de mots nouveaux » ou « l'emploi du vocabulaire », ou fournit des injonctions à entrainer les élèves à « utiliser à bon escient des termes… » : là encore, l'emploi de mots nouveaux suppose leur appropriation, et donc le réemploi, dans des contextes identiques ou différents.

1. Cet article prend appui sur un travail de master « didactique du français », réalisé par Anne Sardier sous la direction de Francis Grossmann et soutenu en septembre 2010.

Par ailleurs, s'il est possible de trouver dans les programmes des indications sur les structures à partir desquelles enseigner le lexique, il est difficile de rencontrer dans les Instructions Officielles des recommandations didactiques concernant le réemploi, les prescripteurs se contentant de l'encourager. Ainsi, considérant toujours le *Bulletin officiel* (Ministère, 2008), nous pouvons lire que « l'emploi du vocabulaire fait l'objet de l'attention du maitre dans toutes les activités scolaires », ou que les élèves « sont entrainés à rédiger, à corriger et à améliorer leurs productions en utilisant le vocabulaire acquis […] ».

Pour ce qui concerne les recommandations relatives au collège, V. Bonnet (2004 : 36) remarque que parmi les quatre principaux objectifs proposés en ce qui concerne le vocabulaire en 1996, nous retrouvons le fait de « faire réemployer les mots à l'oral et à l'écrit en faisant varier les contextes ». Puis, dans le *Bulletin officiel* du 28 août (Ministère, 2008), il est possible de lire à propos du vocabulaire qu'il faut « favoriser son acquisition », ou que « le programme fixe, d'année en année, les notions et les domaines dont l'élève doit s'approprier le lexique ». Donc, comme pour les recommandations relatives à l'école primaire, fort peu de données didactiques sont apportées relativement aux moyens à mettre en œuvre pour favoriser le réemploi. Il y là une réelle lacune et les enseignants, en formation initiale et continue, ne cessent de questionner sur cet aspect de l'enseignement du lexique.

2. DE QUELQUES NOTIONS CONNEXES : RÉEMPLOI, APPROPRIATION, RÉPÉTITION, CONTEXTE

Il existe deux paradigmes principaux de l'appropriation du lexique, le premier lié à l'acquisition de structures par montage d'automatismes, le second lié à l'emploi discursif en situation, et qui repose sur la mémorisation non seulement d'une structure spécifique, mais de son contexte d'emploi, en fonction de l'intention de communication. En ce qui concerne le premier aspect, l'expérience acquise durant les dernières décennies a montré l'intérêt et les limites des exercices structuraux, qui ont eu largement leur place dans l'enseignement, dans le domaine syntaxique comme dans le domaine lexical. Ils paraissent utiles dans la mesure où ils permettent le réemploi dans un contexte défini, dans des séances bien ciblées, du lexique étudié. Mais on en perçoit rapidement les limites dès qu'il s'agit de réemployer le lexique étudié dans un autre contexte. Or cette compétence du réemploi en contexte est posée, de manière implicite ou explicite, dans les instructions officielles de l'école au collège : le problème de ces exercices, souvent pratiqués, n'est donc pas tant le fait qu'ils se fondent sur le principe de la répétition, principe qui peut avoir sa place dans l'enseignement, que le fait que lorsque l'on change le contexte de production, ce qui semblait acquis s'évanouit. Il manque donc aux élèves des procédures leur permettant de s'approprier effectivement le lexique afin de le réemployer « spontanément » en situation de discours. On se rend compte également que la notion de réemploi, selon le sens qu'on lui donne exactement, revêt un empan plus ou moins large :

– réemploi d'un mot ou d'une expression dans un certain type de structure, au sein d'un énoncé ; l'énoncé dans lequel le mot ou l'expression sont réemployés est identique ou très proche de l'énoncé de départ ;
– réemploi d'un mot ou d'une expression dans un contexte nouveau, mais de même nature que celui dans lequel il a été étudié ;
– réemploi d'un mot ou d'une expression dans un sens sémantique différent (même s'il comporte un noyau sémique commun), dans un contexte assez sensiblement différent de celui dans lequel il a été étudié[2].

Dans les deux premiers cas, on se trouve dans une situation dans laquelle le transfert est minimal – quoique déjà plus important dans le second cas, puisqu'il implique une évaluation pragmatique. Dans le troisième cas, on postule une compétence sémantique qui est en mesure, de manière dynamique, de transférer dans des contextes complètement nouveaux, par exemple dans le cas d'emplois métaphoriques, le sens déjà appris. Dans ce cas, outre le réemploi, il y a *enrichissement* du sens lexical de l'unité, apprise dans une acception spécifique et qui est utilisée à un autre moment dans une acception qui peut être différente. Il nous semble important de bien prendre en compte ces trois types de réemploi, qui ne représentent pas forcément les paliers d'une progression (on sait bien que l'acquisition ne va pas obligatoirement du simple au complexe), mais qui permettent tout de même de spécifier les différentes situations de réemploi que le professeur peut susciter : dans le premier cas, nous parlerons de *réemploi en cotexte étroit* (limité à l'énoncé et effectué par répétition d'une structure) ; dans le second, de *réemploi en contexte voisin* ; enfin, dans le troisième, nous parlerons de *réemploi en contexte éloigné.* On traitera en particulier dans ce dernier point tous les cas dans lesquels on passe d'un emploi « concret » à un emploi plus « abstrait », ou encore d'un emploi dit « littéral » à un emploi « figuré ».

3. LES DIFFÉRENTES FACETTES DU RÉEMPLOI

Le réemploi lexical est conditionné par différents éléments tels le temps, le contexte, la dimension référentielle. Ces facettes du réemploi doivent être prises en compte dans l'élaboration de tout travail avec les élèves car elles sont déterminantes dans l'appropriation du lexique. Ainsi constituent-elles la base des démarches menées avec les élèves dans les classes dans lesquelles nous avons travaillé.

3.1. Temps et répétition

Dans le processus d'appropriation conduisant au réemploi, l'un des premiers aspects à considérer est le facteur temps. On ne peut en effet penser que le vocabulaire sera véritablement approprié par les élèves s'ils le réemploient uniquement dans des séances proches de la première séance d'étude et prévues à cet

2. Il est important de bien montrer aussi la distance sémantique qui sépare les acceptions : même si nous pensons que le regroupement des acceptions d'un mot polysémique peut favoriser la dynamique de l'appropriation, elle peut aussi, mal gérée, causer des confusions.

effet. Les enseignants ne relèvent d'ailleurs pas toujours de problème particulier concernant ces séances présentant un dispositif didactique proche des séances initiales et dans lesquelles les élèves savent qu'il faut réemployer tel ou tel mot ou expression. Nous ne contestons certainement pas la nécessité de telles séances, nous disons simplement qu'il faut considérer l'appropriation – et donc le réemploi – sur une plus longue durée. Par réemploi, nous entendons ainsi le fait que l'élève a suffisamment intégré le mot en question pour l'utiliser à bon escient sans se dire qu'il est dans une situation construite exprès pour cela.

Par ailleurs, comme le rappelle J. David (2000) il existe un décalage temporel entre le moment où l'apprenant pourra réutiliser un mot en compréhension et en production. En effet, le recours au lexique en production demande davantage de temps. Cela peut d'ailleurs nous amener à distinguer un *lexique de compréhension* et un *lexique de production*. Le lexique de compréhension sera alors plus rapidement disponible et mobilisé par les élèves ; le recours au lexique de production n'interviendra qu'ultérieurement. Il serait donc important, avant de demander aux élèves d'utiliser telle ou telle unité lexicale en situation de production, d'en prévoir en amont les contextes de réception. Bien entendu cette distinction n'implique pas que ces deux lexiques soient finalement séparés, mais que les enseignants aient conscience de cette dualité afin d'articuler ensuite dans l'enseignement-apprentissage les deux aspects. En didactique cela peut donc permettre de travailler le lexique tantôt dans des séances liées à la lecture (de divers types d'écrits et dans diverses disciplines bien entendu), tantôt dans des séances qui auront un objectif spécifique de production et durant lesquelles les élèves auront la possibilité de se risquer à réemployer de nouvelles unités lexicales.

3.2. Les variations contextuelles du réemploi

Se pose alors la question de cette intégration du mot au lexique actif des élèves. Nous rejoignons ici, à propos du lexique, ce que S. Cèbe, R. Goigoux et S. Thomazet (2003 : 6) proposent dans le cadre de l'enseignement explicite de la compréhension puisque la didactique de l'appropriation du lexique, elle aussi, est affaire de « répétition sans répétition ». Comment interpréter cette formule ? D'abord, par le fait que dans la démarche adoptée ici, davantage que les unités lexicales elles-mêmes, ce sont certaines démarches qui se répéteront, au cours des séances, afin de permettre aux élèves de s'approprier des procédures visant au réemploi (par exemple considérer la nature des actants comme cela est proposé dans notre mise en œuvre en CM2). Ensuite, la reprise nécessaire des unités lexicales par les élèves se fera à partir de l'idée que l'on vise à faire observer les variations (de sens, de structures) créées à partir de contextes nouveaux. On est donc très loin d'une simple répétition mécanique de mots ou de structures.

Les bases de la démarche adoptée nous conduisent donc à travailler d'abord explicitement avec les élèves les notions concernées, puis à revenir ensuite sur ces mêmes notions dans des séances dont le dispositif est proche de celui mis en œuvre au début du travail. Par la suite, il devient possible de proposer des situations didactiques plus éloignées de la situation initiale, ce qui permet aux élèves de se risquer à des réemplois dans des contextes différents, de tester en quelque sorte des décontextualisations et recontextualisations. Il s'agit donc d'une *récurrence*

organisée de certains mots ou expressions dont on fait varier de manière systématique les variables contextuelles (qu'il s'agisse du cotexte phrastique, du contexte énonciatif, du contexte référentiel et pragmatique). Dans un premier temps, les élèves sont placés dans une situation très proche de celle de l'apprentissage initial, et leur est demandé d'avoir recours au lexique déjà mobilisé antérieurement. Puis, progressivement, les situations vont évoluer, et induire des possibilités de réemploi plus variées ; ce n'est qu'alors que nous pensons possible d'évaluer l'appropriation d'éléments lexicaux nouveaux par les élèves. Le rôle de la production dans l'acquisition et le réemploi du lexique est de ce fait déterminant. L'objectif, finalement, est bien que les élèves parviennent à construire des productions plus riches d'un point de vue lexical, non pas pour le plaisir d'aligner des mots nouveaux, mais pour parvenir à s'exprimer de manière plus exacte.

3.3. La dimension notionnelle et référentielle : lexique interne et réseaux lexicaux

La variable temporelle se double d'une variable conceptuelle. Ce point est crucial lorsque le référent est abstrait et que l'élève doit alors souvent se construire le concept représenté : comme nous l'avons déjà rappelé, il s'agit pour l'apprenant d'intégrer un mot nouveau à son propre système lexical, afin de le réemployer. É. Calaque (2000 : 21-22) a très bien expliqué ce phénomène en signalant que « pour qu'il y ait appropriation, il faut que ce qui est donné à apprendre et à comprendre soit reçu, (re)construit, puis enfin intégré dans le lexique interne du sujet. Le problème est de trouver un point d'ancrage permettant d'intégrer les apports extérieurs au lexique interne des élèves […] ».

S'il est généralement admis que le matériau lexical est stocké en mémoire non comme un empilement de mots, mais à travers des réseaux sémantiques, ce lexique mental ne se superpose pas simplement à l'organisation des unités lexicales telle qu'elle est consignée par les linguistes ou les lexicographes. Plutôt que comme un stock inerte ou un *trésor* au sens lexicographique du terme, on préfère souvent aujourd'hui se représenter le lexique mental comme le résultat, toujours évolutif, de processus créant des liens sémantiques nouveaux. Ce qui caractérise avant tout l'organisation du lexique mental, c'est donc sa souplesse et sa plasticité ; des liens inédits peuvent être créés par le sujet même lorsqu'ils ne sont pas consignés par le dictionnaire. Ce lexique mental, hautement personnalisé puisqu'il est lié à la mémoire et à l'expérience, est organisé à partir du sens plutôt qu'en fonction de la forme des mots, même si la parenté morphologique, lorsqu'elle est associée au sens, joue un rôle important pour faciliter les associations et la mémorisation. Rappelons que cette conception de la mémoire sémantique comme vaste réseau de concepts interconnectés s'oppose à la conception plus classique d'une organisation en traits sémantiques. Dans la conception en trait sémantiques, les unités lexicales sont stockées en mémoire séparément, et à chacune d'elle correspond une liste de traits sémantiques élémentaires, ou attributs, permettant de les spécifier. Dans la conception en réseau, l'organisation hiérarchique (qui permet de relier les « nœuds sémantiques » ou concepts grâce à des liens ou « arcs ») définit à la fois l'héritage des propriétés et la vitesse de récupération de l'information, en fonction de la proximité du nœud. Il existe également des effets de typicalité qui expliquent, par

exemple, le fait qu'une information du type « une autruche est un oiseau » est moins accessible que « un canari est un oiseau »[3].

De manière plus générale, les modèles plus récents ont largement complexifié la manière dont sont organisées les connaissances dans la mémoire sémantique. D'autres types de stimulations que les données strictement langagières sont prises en compte : ainsi, la mémoire sémantique est-elle parfois conçue comme un système central (Hannequin, 1996) qui traite des informations de nature extrêmement diverses (mots entendus ou lus, certes, mais aussi images, gestes, stimuli tactiles liés aux objets, etc.) pour attribuer le sens lexical. Cette remarque nous amène ainsi à prendre en compte ce lexique interne des élèves. Là se situe sans doute une variable difficilement maitrisable dans l'enseignement. En effet, certains sujets auront moins de difficultés que d'autres à intégrer un mot nouveau à leur lexique, car celui-ci étant déjà étendu, la nouvelle unité pourra assez aisément trouver sa place au sein du réseau lexical interne, et permettra l'accès au concept concerné. Se pose ainsi le problème d'une certaine subjectivité dans l'apprentissage du lexique. Il est en effet un élément qui échappe à l'enseignant : le lexique déjà acquis hors l'école par l'élève. Or, si l'on considère que le processus d'appropriation est aussi lié au fait qu'un mot nouveau vient s'agréger au lexique déjà présent, c'est donc un élément important. Le sens que chacun attribue à tel ou tel mot est forcément à discuter, en fonction des références des uns et des autres, afin d'aboutir à un certain consensus. Cela entraine aussi des tâtonnements de la part des élèves, des associations parfois discutables (comme nous le verrons dans les mises en œuvre que nous avons proposées en classe) qu'il ne faut pas évincer ; il s'agit plutôt de travailler avec les élèves sur les combinaisons possibles, recevables, d'un point de vue sémantique bien sûr, mais aussi d'un point de vue culturel (et montrer alors que certaines associations ne se font pas). Nous rejoignons ici J.-C. Chabanne (2001) qui remarque qu'en matière de réemploi, l'important ne réside pas dans des leçons de vocabulaire durant lesquelles les élèves seraient amenés à apprendre, accumuler, des mots, mais plutôt dans le fait qu'il s'agit pour l'apprenant de s'approprier ces nouveaux outils linguistiques afin de pouvoir y recourir pour penser, pour dire et donc agir sur l'autre, dans un espace discursif collectif.

Or pour cela, il est nécessaire que l'élève ait une représentation du concept auquel le mot fait référence. On remarque en effet fréquemment que l'élève ne parvient pas à mobiliser un mot parce qu'il ne se fait pas une représentation claire du concept auquel il renvoie. É. Calaque (2000 : 23) a bien montré l'importance de cet aspect dans l'acquisition et l'emploi du vocabulaire, puisque « la signification des mots évolue et se construit progressivement en relation avec la maturation de la pensée conceptuelle ». On pourrait ajouter que le réemploi du mot, et non plus seulement sa signification, est également déterminé par ce recours au concept. La dimension référentielle et notionnelle n'est pas toujours levée par une explicitation de type encyclopédique, qui peut parfois rester extérieure à l'élève, lorsque celui-ci n'est pas en mesure de l'intégrer : il s'agit donc, comme le rappelle É. Calaque

3. Cf. P. Heems dans le numéro 42 de *Recherches*, *Classer*, p. 118 qui rapporte l'anecdote d'un professeur de troisième demandant à un de ses élèves si le canard était un oiseau et qui a obtenu cette réponse : « Non, c'est un volatile ! »

(2000 : 24) de prévoir « des démarches favorisant une interaction entre pensée, langage et action ». D'un point de vue didactique, il semble préférable de mettre en œuvre des situations dans lesquelles les élèves devront avoir recours à certains concepts et aux mots qui permettent de les construire. Il semble donc déterminant, d'une part de permettre aux élèves de se faire une représentation du concept dont il est question, d'autre part de leur permettre d'avoir la possibilité de verbaliser cette conceptualisation ou cette absence de conceptualisation (à laquelle il faudra alors remédier) s'ils éprouvent des difficultés. Le rôle du langage et des interactions est un des éléments importants des mises en œuvre que nous avons proposées en classe, mais il faudra aussi permettre aux élèves de maitriser les concepts et les unités lexicales qui leur sont liées dans des situations de productions.

Cette question de l'appropriation du lexique est aussi, pour les élèves, celle du choix à opérer dans leur lexique interne entre divers mots nouveaux pour sélectionner les combinaisons les plus opératoires dans telle ou telle situation (voir les propositions de Grossmann et Boch, 2004). Il s'agit bien, en effet, d'aider les élèves à choisir non seulement le mot approprié, mais aussi une construction spécifique, afin de leur permettre de se risquer à l'utiliser dans un contexte sémantique et lexical particulier et d'en constater l'effet. Or, pour opérer ce choix de manière réfléchie, il est nécessaire d'avoir relié par le sens et la forme les éléments nouveaux aux éléments déjà acquis. Mais il faut aussi que les élèves puissent avoir une conscience assez claire des associations possibles et impossibles, afin d'effectuer un choix pertinent. La variable culturelle est ici importante : certains élèves ont déjà conscience du caractère plus ou moins probable et déjà installé de certaines associations lexicales, tandis que pour d'autres, tout reste à construire sur ce plan. Il faut donc trouver les moyens didactiques d'expliciter les associations possibles et celles qui ne le sont pas, sans quoi un travail à partir de relations syntagmatiques pourrait entrainer des erreurs chez certains élèves qui pourraient alors effectuer des choix erronés.

3.4. Intégration de la dimension textuelle : axe syntagmatique et contextualisation

Comme le remarque encore J.-C. Chabanne (2001), c'est essentiellement à travers des écritures et réécritures diverses que l'on va pouvoir mettre en œuvre l'emploi et le réemploi. Il s'agit de faire évoluer la palette lexicale au cours des écritures successives. Les dispositifs qui incluent des séances de production écrite – et orales, ajoutons-nous – sont donc importantes en matière d'appropriation du lexique. Par ailleurs, cette dimension textuelle est à envisager de manière à permettre aux apprenants d'établir des associations entre les diverses unités lexicales présentes dans le discours, de manière à les conduire à avoir le réflexe de se demander avec quels autres mots est en général employé tel ou tel mot ou expression. Cette question des combinaisons des unités lexicales rejoint ainsi un travail récurrent nécessaire à effectuer sur l'axe syntagmatique.

Pour construire ces séances de production qui permettent à l'élève d'employer, de réemployer le vocabulaire qu'il a pu effectivement acquérir dans des moments prévus à cet effet, il est également important de « créer un besoin de mots » comme l'explique bien M.-P. Elalouf (2000 : 186). Ce point est déterminant, car c'est

précisément ce besoin de mots qui va permettre aux apprenants de recourir au lexique étudié. Mais, comme le rappelle P. Bonin (2007), pour que le mot soit réellement disponible en situation de production, il faut aussi que les informations syntaxiques et sémantiques soient elles-mêmes disponibles, ainsi que les informations structurales c'est-à-dire celles qui sont liées à la forme du mot. Dans son approche psycholinguistique, il remarque que là se situe le problème du phénomène dit du « mot sur le bout de la langue » : ces informations ne sont pas toutes disponibles au même moment et nécessitent donc d'être activées. Ces constats peuvent donc amener à montrer l'importance d'un travail qui s'effectue sur les associations lexicales dans des séances spécifiques, tout en prenant en compte la production des mots dans un discours dit et / ou écrit par l'élève. Il s'agit donc d'intégrer à la didactique du lexique ces moments de réemploi en situation de production, c'est-à-dire des moments où l'élève, d'abord par tâtonnements puis de manière plus assurée, mettra lui-même les mots en œuvre. Ainsi, s'il est inévitable de prévoir des séances spécifiques sur le vocabulaire, il est également nécessaire de prendre en compte dans ces séances le rôle du contexte discursif dans la compréhension et l'appropriation du vocabulaire. Il n'est donc pas envisageable de travailler exclusivement sur des mots isolés, il faut à un moment permettre à l'élève de développer la construction de la référence dans le discours puisque là se situe, en définitive, l'intégration d'une dimension textuelle dans les procédures d'appropriation lexicale.

Le travail sur l'axe syntagmatique repose donc sur une double dimension :

– la dimension syntaxique, que nous traitons ici notamment à travers la notion de valence et celle d'actants[4], parce qu'elle a le mérite de servir d'interface vers les rôles sémantiques[5], et permet une sensibilisation au rôle des constructions syntaxiques pour démêler l'écheveau polysémique ;

– la dimension discursive, présente en particulier dans la construction de la référence.

---

4. « On désigne par le terme de *valence* l'aptitude générale de certaines catégories grammaticales centrales (telles que le verbe, mais aussi l'adjectif et le nom) à imposer à leur entourage des configurations syntaxiques bien déterminées. C'est ainsi qu'un verbe comme *donner* est dit trivalent parce qu'il requiert trois actants (ou constituants participant syntaxiquement au procès spécifique que ce verbe dénote : un sujet et deux compléments, l'un direct, l'autre indirect, qui identifient respectivement l'agent d'un transfert, l'objet sur lequel ce procès s'exerce et son bénéficiaire. » (Riegel, Pellat et Rioul, 1994 : 123).
5. Le recours à la notion d'actant n'est cependant pas obligatoire pour la mise en place des activités, pour peu que l'on puisse faire apparaitre clairement les constructions syntaxiques et les rôles sémantiques.

4. RÉEMPLOYER DES MOTS POLYSÉMIQUES SANS CONTRESENS EN CM2[6]

Nous fournissons à titre d'exemple une démarche mise en œuvre en classe de CM2 avec Luc Pérès-Labourdette, Professeur des Écoles Maitre Formateur dans une école d'application d'Aurillac. L'objectif est de montrer qu'une approche du lexique via les relations syntaxiques et les constructions actancielles peut être intéressante pour favoriser un réemploi lexical pertinent. Ainsi mettrons-nous ici en valeur les liens syntagmatiques et actanciels comme appui au réemploi de mots polysémiques. Il s'agit d'abord d'éviter les contresens en situation de réemploi en compréhension, puis ultérieurement en situation de production. Pour travailler cette question, nous avons sélectionné des verbes particulièrement polysémiques et donc aussi des mots assez fréquents comme *bruler*, ou *mourir*, puisque, comme nous le savons, les mots les plus fortement polysémiques sont aussi parmi les plus fréquents. L'ensemble de cette séquence de travail s'est déroulé sur quatre séances, les trois premières consistaient à mettre en valeur, expliciter et tester la procédure d'association, la dernière séance permettait aux élèves de mobiliser cette procédure et de réemployer les unités lexicales en situation de production.

4.1. La mobilisation du lexique

Cette première phase a pour objectif d'activer les unités lexicales appartenant à un champ sémantique associatif, élaboré par les élèves. Il s'agit dans un premier temps de repérer avec eux le sens dominant qu'ils attribuent à quelques mots. Pour cela, l'enseignant fournit un mot inducteur aux élèves et leur demande en retour de fournir des mots qui pourraient lui être associés. Ainsi pour le verbe *bruler*, les élèves ont proposé *papier, bois, feu*… Il est intéressant de noter que les sens figurés du verbe *bruler* n'ont pas été pris en compte par les élèves, ce qui est évidemment naturel, ces emplois étant moins immédiatement accessibles.

Les élèves sont ensuite amenés à produire une phrase contenant le verbe *bruler* afin de vérifier qu'ils peuvent réemployer ce mot dans les sens qu'ils ont donnés. Ils devaient dans le même temps, expliciter ces sens-là. Puis, il s'agit ensuite d'amener les élèves à envisager les autres sens des mots qui leur ont été présentés. L'objectif étant de mettre en valeur les relations syntaxiques et actancielles, les mots ont été donnés en contexte cette fois. L'enseignant présente le tableau (voir la fiche-outil en annexe 1 et son fonctionnement. L'enseignant écrit donc au tableau *bruler*, les élèves notent sur leur fiche leurs propositions.

PE : Vous écrivez « bruler » dans la première case de la première colonne, juste à côté vous écrivez à quoi vous fait penser « bruler ». Puis vous recommencez sur les lignes en dessous.

---

6. Un travail similaire a été effectué en 6e, à partir d'une fable de La Fontaine, *Le Renard et le Bouc*. Nous avons préféré rendre compte du travail effectué en CM2, parce qu'il a pu se dérouler dans de meilleures conditions.

On procède ensuite à la mise en commun des réponses des élèves et le professeur les note au tableau :

E 4 : « Cloques » parce quand on se brule ça fait une cloque.
E 5 : « Triste » parce que quand ça a brulé après on est triste.
E 6 : « Les flammes » !
E 7 : « Papier » parce qu'on peut bruler du papier.
E 9 : « Charbon » !
PE : Qui n'a pas fait de propositions ?
E 10 : « Bois ».
[…]
PE : Très bien. Maintenant, je vous demande d'écrire une phrase dans laquelle il y aura le mot « bruler ».
E 13 : Ma maison a brulé.
E 14 : Je me suis brulé avec de l'eau chaude.
E 15 : Je me suis brulé en mangeant ma crêpe.
PE : Est-ce le même sens exactement ?
E 16 : Oui et non parce que…
PE : Eh oui, il n'y a pas de flammes qui sortent de ta bouche !

Puis les élèves font des propositions tout en rapprochant leur phrase des deux propositions précédentes (« *Ma maison a brulé* » ou « *Je me suis brulé* »).

E 18 : C'est si y a des flammes ou si y en a pas !

Autres propositions.

PE : Alors c'est quoi la différence ?
E 19 : Ben, c'est bruler soi-même ou quelque chose d'autre.

Le professeur écrit donc au tableau « *se bruler* » / « *bruler quelque chose* ».

PE : Eh oui, ce petit mot fait changer un peu le sens.
Alors, vous écrivez le sens avec lequel vous employiez plutôt « bruler » tout à l'heure au début.

Les élèves ont donc sur leur fiche le tableau avec le mot *bruler* et les mots auxquels cela faisait référence pour eux, ainsi que ce sens le plus courant : « bruler quelque chose » puisque c'est celui qui était ressorti au début de la séance.

L'enseignant écrit ensuite au tableau d'autres phrases : « *La honte brulait ses joues* », « *Je brulais d'impatience* ». Un élève est gêné par cette acception figurée du verbe *bruler* :

E 20 : Ben oui, « bruler » ici, je connais, mais je le comprends pas…
PE : Alors, qui peut connaitre le sens de « bruler » ici ?
E 21 : Elle a les joues rouges !
E 22 : C'est une façon de dire, c'est au sens figuré.
PE : Oui, et est-ce que vous l'aviez proposé au début ?
E 23 : Non.
PE : Et non, vous n'y aviez pas pensé. Au début, il y avait juste un seul sens. Alors ici, qu'est-ce qui vous a fait trouver ?
E 24 : C'est les joues, ça se peut pas…

E 25 : Et c'est que la honte ça peut pas bruler, c'est une sensation.

PE : Eh oui, c'est une sensation. Et qu'est-ce que ça fait aux joues ?

E 26 : On a chaud.

PE : Alors regardez sur le tableau, les mots que vous aviez trouvés au début, est-ce qu'il y a quelque chose de commun entre ces mots-là et ceux qu'on a dans ces nouvelles phrases ?

E 27 : Oui, on a chaud !

PE : Oui, on a chaud, ça vous l'aviez trouvé, regardez, là vous m'aviez dit « chaleur » et les joues rougissent aussi, et là vous aviez « rouge » justement.

PE : Alors maintenant que nous avons trouvé ça, vous allez écrire 3 phrases dans lesquelles on retrouvera ces trois sens de « bruler ».

Et après vous écrivez comment vous avez fait pour utiliser là les trois sens du mot.

Les élèves disposent, comme aide à l'écriture, de la fiche-outil complétée à l'issue de cette deuxième phase (voir annexe 2). Il faut noter qu'au début de la séance, les élèves ont donné principalement le sens de *s'enflammer* pour *bruler* ; certains en sont venus aussi à *se blesser,* 11 élèves sur 25 présents ce jour-là ont évoqué cette idée, avec des mots tels *cloques*, *blessure*. Le sens dominant pour les élèves reste donc le sens concret puisque sur 244 mots trouvés (à partir d'un tableau de 10 mots à compléter par les 25 élèves) la grande majorité correspond au sens concret de *s'enflammer* ; on y retrouve des termes liés à la chaleur (« *chaud », « four », « charbon »* et des termes liés à la couleur *(« rouge »* et *« noir »).* L'enseignant s'appuiera d'ailleurs sur ces termes pour permettre aux élèves de réfléchir aux autres sens possibles du mot. Dans la mesure où nous avons vu qu'il était nécessaire d'activer le lexique disponible chez les élèves, ce premier travail était ici indispensable.

En revanche, lorsque les élèves doivent choisir une phrase à produire, ils sélectionnent fréquemment le sens lié à *se bruler,* qui tout en restant concret, comporte le sème de *blessure*, ce qui montre que ce sens-là leur est connu et ne leur pose pas de grandes difficultés d'emploi. En effet, alors 10 élèves sur 25 ont choisi ce sens à employer dans une phrase lorsque l'enseignant le leur a demandé. Cependant, aucun n'a pensé au sens métaphorique de *bruler*.

Ainsi, comme nous avons pu le remarquer, il reste des problèmes liés aux mots polysémiques dont les élèves ne retiennent souvent qu'un sens, d'où un vocabulaire dit « pauvre » comme on l'entend souvent, puisqu'en production on ne retrouvera pas cette variété d'emploi. L'objectif de ce début de séance était bien dans un premier temps de faciliter l'appropriation des acceptions figurées ou plus abstraites. Pour ce faire, l'enseignant présente aux élèves des phrases dans lesquelles les mots en question sont utilisés dans un sens différent de celui donné lors de la première phase du travail. L'enseignant leur demande ensuite d'essayer d'en déduire un autre sens que celui qu'ils avaient pu proposer auparavant. Ainsi, lors de la mise en commun des propositions des élèves, ceux-ci constatent l'influence du contexte et donc aussi celle des actants présents dans l'énoncé (ce qui peut être important pour des verbes du type *bruler* / *se bruler* »).

Il est intéressant de commenter rapidement le problème de Pierre, qui ne perçoit pas le sens de *bruler* dans « la honte brulait ses joues ». L'enseignant, on l'a vu, a

rappelé qu'on retrouvait l'idée de chaleur, de rougeur, il est revenu aux mots trouvés en début de séance par les élèves et en a dégagé un des sèmes de base. Il faut donc bien repasser par le sens le plus courant pour que l'élève puisse ensuite comprendre le mot dans un autre emploi. Pour l'élève concerné, il fallait ici expliquer ce recours au sème de base, l'expliciter, afin qu'il puisse construire le concept auquel il est fait référence. Cela permet aussi de montrer qu'il est utile de s'appuyer sur ce que l'on connait du sens premier pour se faire une représentation du concept développé par le sens second[7]. En effet, l'élève peut n'avoir aucune difficulté à comprendre le sens le plus courant d'une unité lexicale (ici *bruler*) mais ne pas comprendre le sens de cette unité dans un autre contexte car ce sens est alors lié à un concept beaucoup plus abstrait. Cela confirme deux points : d'une part l'importance d'une construction de la référence en discours (puisqu'ici l'élève ne comprend plus le sens de *bruler* réemployé en contexte nouveau) et d'autre part le nécessaire recours à la construction des concepts auxquels sont confrontés les élèves. Pour consolider la construction de cette nouvelle référence en contexte, il peut être utile de montrer les différences de construction actancielles proposées dans les différentes phrases, mais aussi l'importance de la nature de l'actant concerné : ainsi, le verbe *bruler* prend un sens différent selon que le deuxième actant est un bien matériel (*une maison, du bois, du papier*) ; il peut prendre un sens abstrait dans certaines collocations particulières mobilisant le lexique du visage (*la honte brulait ses joues*), le premier actant étant alors typiquement un nom d'émotion – ou encore dans des constructions à complément nominal du type *Pierre brule d'impatience*, clairement métaphoriques. Le sens de *blesser* peut être activé lorsque *bruler* est employé avec le réfléchi (*se bruler*) et a pour deuxième actant une partie du corps (*se bruler la main*). Nous pensons dès lors qu'il faut passer par cet enseignement explicite des combinaisons possibles afin que les élèves se les approprient. Il faut ensuite leur permettre de manipuler ces combinaisons, toujours en partant de consignes explicites et précises.

4.2. Mise à jour des stratégies à utiliser

Cette phase de structuration a pour but la réalisation d'une deuxième fiche-outil (voir annexe 3) à destination des élèves, permettant de fournir une procédure pour repérer et utiliser les différents sens d'un mot. Dans cette fiche, l'accent sera mis sur ce qui entoure le mot en question, sur les éléments avec lesquels il se combine. Pour faciliter l'entrée dans la tâche, l'enseignant effectue un rappel de la séance précédente : « ce qui s'était passé pour "bruler"… »

E 1 : On avait cherché des mots avec « bruler ».
E 2 : Après on devait faire une phrase avec le sens.
E 3 : Il fallait faire une phrase au sens figuré…
PE : Je vous ai directement demandé cela ? ?
E 4 : Non, y avait aussi le contexte.

7. Nous conservons ces dénominations traditionnelles par commodité, même si elles sont discutables, l'idée même qu'il existe un sens « premier » étant parfois peu pertinente.

L'enseignant explicite alors ce travail sur *bruler / se bruler* et demande aux élèves de rappeler les phrases qu'il avait données pour travailler d'autres sens de « bruler ».

E 5 : « Je brulais d'impatience. »

L'enseignant écrit cette phrase au tableau.

E 6 : Ça dépend du mot autour…
PE : Eh oui… ça dépend de ces mots…

L'enseignant écrit sous cette 1ère phrase : « je brule des journaux ».

PE : Alors, quelle est la différence entre les mots soulignés en haut et en bas ? (« impatience » et « journaux » soulignés).
E 7 : C'est des objets… (en montrant « journaux »).
E 8 : « D'impatience » on peut pas le bruler… c'est quelque chose qu'on ressent…
PE : Vous connaissez d'autres mots pour exprimer comme ça ce qui n'est pas visible, vous en écrivez cinq. Cinq mots qui ne sont pas des choses.

Les élèves notent.

PE : Alors, comment pourrait-on appeler cette catégorie de mots ?
E 9 : Émotions.
PE : Et ce que vous avez d'abord appelé « objets » ?
E 10 : C'est concret.
PE : Oui, mots concrets. Et les autres ?
E 11 : Imaginaires…

Les élèves font diverses propositions. Puis :

PE : Oui, abstraits… Mots abstraits.

Pour renforcer la compréhension de la notion d'abstraction, l'enseignant demande aux élèves de proposer des mots abstraits : *maladresse, peur, anxiété, joie, envie, pressentiment, honte, ennui, tristesse, courage, faim, mensonge, froid, chaleur, chance.* Ces mots sont notés sur la partie droite du tableau où ils vont rester jusqu'à la fin de la séance.

PE : Et si je vous dis « liberté » ?
E 12 : C'est abstrait parce que c'est la sensation d'être libre.
PE : Donc, on voit bien que la présence du mot abstrait provoque l'utilisation du verbe dans un sens figuré. D'accord ? Maintenant, je vous propose le verbe « mourir » (écrit au tableau). *Vous l'avez tous lu ? Alors, vous allez faire comme l'autre jour : « mourir », à quoi cela vous fait penser ?* (Activation du sens immédiatement disponible pour les élèves.)

Propositions des élèves : *sang, regroupement, noir, fleurs, enterrement, accident, tombe, maladie, cercueil, immobile, crime, tristesse, perdre*. Ces mots sont écrits sous le verbe « mourir » au tableau ».

PE : Voilà, vous avez ce que « mourir » voulait dire dans votre tête.

L'enseignant récapitule ce qui est écrit au tableau :

PE : Là les mots… (en montrant la partie droite du tableau)
E 13 :… abstraits.
PE : Alors, vous produisez une phrase avec un autre sens de « mourir ».
E 14 : « Je meurs d'envie » (l'élève utilise ici la partie droite du tableau où sont écrits les mots abstraits).
E 15 : C'est comme « je brule d'envie ».
E 16 : « Je meurs de honte ».
E 17 : « Je meurs de faim ».
E 18 : « Je meurs de soif ».
PE : Oui, mais ça, ça peut être vrai, c'est entre les deux…
E 19 : Ça dépend…
PE : Et oui…
E 20 : « Je meurs d'impatience ».
E 21 : « Je meurs d'ennui ».
PE : Alors, je rappelle : au début, on avait un seul sens de « bruler », après on avait découvert d'autres sens. Et on a vu que ces autres sens pouvaient se faire grâce aux mots abstraits. Vous vous rappelez, « la honte brulait ses joues »…
E 22 : C'est la honte.
PE : Oui, et on a chaud aux joues… On l'avait vu. Maintenant, vous écrivez une petite lettre à votre grand-mère pour lui raconter quelque chose en utilisant au moins 3 phrases dans lesquelles on trouvera des verbes employés au sens figuré.
Attention, on vient donc de voir que pour que les verbes soient employés dans un autre sens, il faudra qu'il y ait des mots peut-être concrets autour…
E 23 : Et abstraits.
PE : Eh bien sûr.

Il devient possible, à partir de ce moment, d'évaluer le réemploi de ces stratégies, à partir notamment de consignes permettant la production de textes susceptibles de présenter des mots fortement polysémiques employés dans leur différents sens. Les élèves pourront alors en quelque sorte tester en discours, dans leurs productions, leurs nouvelles acquisitions lexicales. Dans le cadre de la séquence réalisée, ils ont à ce stade eu comme consigne de réemployer le lexique utilisé, dans son sens abstrait. Les productions obtenues (voir un échantillon en annexe 4) montrent d'une part que les élèves réinvestissent largement les mots sur lesquels ils viennent de travailler, ce qui est tout à fait logique compte tenu de la consigne, et ce qui constitue une première étape vers l'appropriation des procédures permettant d'employer un mot selon un sens auquel ils n'auraient pas pensé avant le travail. D'autre part, la production de certains élèves montre aussi le possible transfert de ces procédures à d'autres mots, ainsi l'emploi métaphorique de « tu me feras marcher avec tes blagues », venant d'un élève qui avait été gêné lors de la première séance par la notion de sens abstrait. D'autres productions montrent que les élèves ont bien réinvesti cette possibilité de réemployer certains verbes de manière métaphorique par l'intermédiaire de combinaisons nouvelles :

« Chère Mamie, **je brule <u>d'impatience</u>** de venir chez toi mangé des gâteaux au chocolat. »

« J'ai **senti** **ma tristesse** **monter** quand j'ai pensé que je venais que dans 6 mois. **Je prends** sur moi et j'attendrais de venir chez toi ».

L'emploi de l'expression *je prends sur moi* est intéressant : l'élève a souligné « sur moi », ce qui peut sembler curieux, mais cela peut aussi révéler une compétence en cours d'acquisition. En effet, dans cette copie, l'élève a aussi souligné « d'impatience » et « ma tristesse » ; cela tend à montrer qu'elle a compris ce qu'est un mot abstrait : si elle a souligné « sur moi », ce n'est pas une erreur concernant la nature du référent (abstrait / concret), mais plutôt parce qu'elle a senti le sens spécifique de l'expression *prendre sur soi*. Ce réinvestissement témoigne du fait que l'enseignement explicite de certaines combinaisons peut effectivement être réinvesti et transféré à d'autres combinaisons possibles à ce stade de la scolarité.

Cependant, la moitié des élèves n'ont réemployé que les verbes *bruler* et *mourir*. Cela révèle sans doute la nécessité d'expliciter davantage l'influence des liens syntagmatiques dans les relations que peuvent entretenir d'autres verbes que *bruler* et *mourir* avec les actants (ce qui est fait en séance suivante). Comme l'a dit lui-même un élève à la fin de cette deuxième séance : « Ah ! Mais j'ai compris, au début j'avais pas compris comment on pouvait faire et maintenant ça y est ! », témoignant ainsi de son regret de n'avoir pas su faire selon lui, au moment propice… La remarque de cet élève nous a cependant interpelés car elle montre combien le travail d'explicitation des liens syntagmatiques est important. Il ouvre ici aux élèves de grandes possibilités lexicales. Enfin, pour quelques élèves (5 élèves sur 24) les concepts sous-jacents dans ces emplois liés souvent à des mots abstraits semblent peu maitrisés et leur manipulation entraine des associations discutables, ou même témoigne d'une absence totale de prise en compte de la consigne. Ainsi la production de Ludovic qui est un élève en difficulté :

« Chère grand-mère, j'était au concour de tir à l'arc j'**arrété** **pas de faire des zéros**, un moment s'en faire exprè j'ai enlevé une flèche de mons voisins. »

Si l'on sait que ce n'est pas la capacité d'abstraction en tant que telle qui fait défaut, il reste que les modalités proposées ne permettent pas à certains élèves d'aboutir au résultat proposé. Ainsi pour cet élève, des outils plus explicites, proposant des listes de mots qu'il est possible d'utiliser au cours de la rédaction seraient peut-être plus efficaces, pour peu qu'on lui fournisse aussi des exemples-types d'utilisation. Par ailleurs, il nous semble que se pose là aussi le problème du registre de langue qu'on est conduit à utiliser lorsqu'on recourt à ce type d'associations ; les élèves les plus en difficulté semblent les plus directement confrontés à ce problème. Pour eux, un travail sur les textes, permettant de constituer un corpus d'expressions préparant l'activité d'écriture semble indispensable.

4.3. Systématisation et travail sur les associations lexicales

L'objectif lors de cette phase est d'aboutir avec les élèves à une trace écrite mettant en valeur clairement les liens actanciels liés aux verbes polysémiques. Il s'agit également d'intégrer à cette trace écrite un corpus de mots susceptibles d'être réemployés en suivant la procédure décrite (changer la nature référentielle des mots qui entourent le verbe pour changer son sens), en ayant recours aux propositions

antérieures des élèves. Enfin, il faut consolider lors de cette phase le recours explicite possible à différentes combinaisons lexicales. Ultérieurement il s'agira aussi d'évaluer le réemploi dans des séances qui le permettent implicitement. L'enseignant opère dans un premier temps une réactivation des notions abordées lors des séances précédentes, essentiellement les notions de sens propre et de sens figuré. Il s'agit ensuite, pour les élèves, de retrouver des mots pouvant intégrer les listes des verbes et des noms qu'il est possible d'utiliser avec cette procédure qui consiste à associer à un verbe un « mot abstrait ». Une situation de recherche leur est d'abord proposée, qui leur permet de constater que toute association n'est pas toujours possible. Après quoi les listes sont complétées et des essais d'associations sont effectués.

L'enseignant procède au rappel de la phase précédente et demande aux élèves d'effectuer la recherche dans le dictionnaire : chercher quatre verbes et quatre noms abstraits. Propositions des élèves : « *bousculer, respirer, mourir, utiliser, hacher, nager…* » et « *vie, hystérie, idée, saveur, horreur…* ». L'enseignant leur demande ensuite de produire une phrase qui contiendrait un verbe et un nom abstrait :

E 1 : « J'ignore la saveur du jour »
E 2 : « Mes sentiments bousculent ma vie »
E 3 : « Les idées se bousculent dans ma tête »
E 4 : « Je cours après le jour »
E 5 : « Une vie court entre tes mains ».

L'enseignant propose ensuite aux élèves de choisir des mots qui conviendraient pour produire des associations acceptables. Les verbes proposés sont « *mourir, bruler, chanter, fondre, prendre, envahir, submerger, frémir, sombrer, éclater, monter, combler* ». Les noms sélectionnés sont « *envie, ennui, honte, amour, peur, jalousie, impatience, courage, joie, force, faiblesse, rire* ».

Les élèves lisent les mots, certains demandent l'explicitation du sens de quelques verbes.

E 6 : Submerger ?
PE : Alors, est-ce que quelqu'un connait le sens de ce verbe ?
E 7 : Oui, mais submergé par les larmes ça a pas le même sens.
PE : Et non…
E 8 : Ça veut dire « envahi ».

Après ces explicitations, l'enseignant leur demande d'associer ces mots.

L'enseignant écrit au tableau : « J'écris des associations verbes / noms » En précisant qu'il peut être nécessaire d'insérer « un petit mot » entre les deux.

Propositions des élèves :

E 9 : Sa force le fait éclater de joie.
PE : Avec « joie », est-ce qu'on peut trouver quelque chose qui irait mieux ?
E : Je suis comblé de joie ».
PE : Oui, alors Pierre tu barres « sa force le fait éclater de joie »…

Les élèves font un grand nombre d'autres propositions. À chaque fois, ils se demandent si l'association est possible ou non.

PE : Alors, on a vu un grand nombre d'associations possibles. Si on devait faire un bilan, qu'est-ce qu'on dirait ?

E : Qu'on ne peut pas toujours associer n'importe comment.

PE : Oui, c'est vrai, et qu'on peut aussi avoir besoin d'un petit mot entre les deux associés…

Il est intéressant de noter que les élèves eux-mêmes finissent par expliquer que toutes les associations ne sont pas possibles. Or leurs réactions et le bilan qu'ils tirent eux-mêmes à la fin de la séance montrent que ce travail était ici nécessaire. Ainsi, l'étude de relations actancielles concernant les verbes polysémiques n'est-elle pas dissociable d'un travail sur le style et les associations lexicales privilégiées (collocations), qui doit être explicite si l'on ne veut pas courir le risque d'entrainer certains élèves vers des erreurs récurrentes. Un problème subsiste néanmoins concernant l'écart entre ceux qui ont déjà accédé à un certain niveau de langue et les autres. La question est alors de savoir si dans les productions écrites, les élèves en difficulté vont aussi réussir à réemployer les verbes dans leur sens le moins courant quand il est lié à un actant référant à un élément abstrait.

4.4. Réinvestissement en situation de production d'écrit

Cette étape consiste essentiellement à permettre aux élèves de réutiliser la procédure et de réemployer des mots polysémiques en situation de discours (ici en discours écrit). L'enseignant propose aux élèves d'écrire un texte à partir de mots clefs qu'il donne et qu'il faudra réemployer dans l'ordre : « *Hier soir, pénombre, école, je, peur, marchait, pris, lumière, courage, rendez-vous, ballon, joie, ami, éclata* ». La consigne ne dit rien du réemploi des verbes vus en vocabulaire, les mots clefs proposés permettent cependant aux élèves de pouvoir y recourir. Il s'agit bien ici de créer les conditions d'un réemploi plus spontané.

Il est alors possible de comparer les emplois effectués dans cette dernière production ne présentant pas de consigne explicite concernant le vocabulaire, aux emplois effectués en séance 2 suite à une consigne explicite, afin d'évaluer la capacité des élèves à réemployer des verbes polysémiques sans contresens.

	Productions dans lesquelles les verbes sont employés à bon escient avec des mots aux référents abstraits	Productions dans lesquelles les verbes ne sont pas employés à bon escient avec des mots aux référents abstraits	Productions ne présentant pas de réemploi des verbes avec mot abstrait
Nombre d'élèves ayant effectué ces emplois dans les premières productions (fin de séance 2)	19 / 24 (dont 6 qui ont utilisé d'autres verbes que bruler » ou « mourir »)	5 / 24	0 / 24 (travail demandé dans la consigne)

Réemploi effectué à partir d'une consigne explicite de réemploi en séance 2

	Productions dans lesquelles les verbes sont employés à bon escient	Productions dans lesquelles les verbes ne sont pas employés à bon escient	Productions ne présentant pas de réemploi des verbes avec un mot abstrait
Nombre d'élèves ayant effectué des emplois dans les dernières productions	22 / 25 (dont 5 qui ont aussi effectué des emplois à mauvais escient)	0 / 25	3 / 25

Réemploi effectué à partir d'une consigne non explicite en séance 4

Dans les premières productions écrites, nous avons déjà noté les utilisations de la procédure permettant de réemployer un mot selon plusieurs sens. Ainsi les élèves sont nombreux à l'avoir mise en œuvre, certains sont même sur la voie de l'appropriation puisqu'ils l'ont appliquée à d'autres verbes que ceux abordés dans les séances précédentes. Une élève a cependant réemployé différemment cette procédure en proposant « j'étais morte d'impatience, je m'ennuie à mourir ».

En situation de discours, le réemploi s'est effectué, les associations sont beaucoup plus nombreuses que lors de la phase pendant laquelle l'enseignant demandait aux élèves de construire le champ sémantique des verbes *bruler* et *mourir*. Cela confirme l'importance du recours au contexte en situation de discours afin de favoriser le réemploi des procédures et du lexique enseignés, ici les liens syntagmatiques et actanciels sont en effet mis en œuvre au travers de la production d'un discours écrit ; prise en compte de la dimension syntagmatique et construction de la référence en discours semblent donc tout à fait interdépendantes. Nous retrouvons aussi dans ce tableau les élèves qui ont utilisé cette procédure, mais à mauvais escient, lors de la première production d'écrit.

Le deuxième tableau montre un réemploi sans consigne explicite cette fois, mais dans des proportions proches de celles du premier tableau. Ce résultat semble montrer que les élèves commencent bien à s'approprier la procédure d'association pour réemployer les verbes polysémiques. Cependant, cinq élèves n'ont pas toujours réemployé le verbe polysémique à bon escient. Les erreurs consistent alors à utiliser pour quatre d'entre eux *avoir de la joie* et pour un élève, *éclater de joie, éclater de peur*. Ces erreurs contenues par ailleurs dans des productions présentant aussi des réemplois à bon escient témoignent des tâtonnements effectués par les élèves. L'appropriation est suffisamment avancée ici pour qu'ils essaient en situation de discours écrit. Néanmoins, un élève en difficulté, Pierre, qui avait proposé plusieurs associations peu judicieuses lors de la troisième phase (travail avec le dictionnaire et exercice d'associations), réemploie dans cette dernière production *éclater de rire* et *avoir de la joie* ; or vraisemblablement, cet élève réemploie correctement une association qu'il connait et effectue un essai peu correct ce qui montre que l'appropriation de la procédure reste encore pour lui plus aléatoire. Cela nous rappelle l'importance de la variable temporelle dans le réemploi lexical, et le lien qu'elle entretient avec les éventuelles difficultés des élèves. Enfin, l'analyse des productions montre également que certains élèves n'ont pas procédé au réemploi des

verbes selon des structures actancielles diverses, tout en respectant la consigne donnée par l'enseignant.

Ainsi, le recours de vingt élèves aux verbes polysémiques employés de manière pertinente avec un actant au référent abstrait montre que la procédure d'association basée sur les relations actancielles a été globalement comprise et mise en œuvre dans le cadre du réemploi qu'elle semble avoir favorisé. Les productions écrites s'en trouvent améliorées et plusieurs élèves qui auraient des difficultés au passage à l'écrit sont valorisés par cet enrichissement de leurs textes. Les verbes polysémiques réemployés sont plus divers dans les deuxièmes productions ; en effet, hormis *prendre* et *éclater* qui étaient donnés, les élèves ont utilisé également *mourir*, *submerger*, *bruler*. Par ailleurs, certains élèves ont également réemployé dans leur production un même verbe en plusieurs sens, ce réemploi permettant aux élèves de produire des écrits plus variés d'un point de vue lexical, même s'il reste évidemment à travailler la dimension textuelle. Il apparait donc à ce stade, que les élèves dans l'ensemble commencent à maitriser cette nouvelle procédure d'association, même s'il reste encore à consolider ces acquis dans la durée afin de permettre à tous une réelle appropriation.

CONCLUSION

La question du réemploi lexical s'intègre à une problématique plus vaste, celle du transfert des connaissances, et bien des aspects qui ont été traités ici mériteraient d'être éclairés à la lumière des travaux généraux qui traitent cette question : les transferts sont liés, dans une perspective cognitive, à la métacognition (Doly, 1997), ou, dans une perspective pragmatique ou/et sociolinguistique, à la prise en compte de nouveaux contextes situationnels (types d'exercices scolaires, genres de textes, modalités interactionnelles). Les transferts, surtout dans le domaine des compétences lexicales, intègrent obligatoirement la question des normes d'utilisation, ce qui montre bien le fait que le réemploi est lié, fondamentalement, au développement culturel, entendu au sens large, incluant la connaissance pratique des situations de réception et de production. Il inclut aussi une prise de risque contrôlée : en favorisant le réemploi dans des contextes nouveaux, l'élève peut se sentir autorisé à tester des réemplois, pour peu que l'on puisse l'aider à analyser leur impact. Cette étude, qui s'est cantonnée aux aspects les plus linguistiques liés au réemploi, a surtout cherché à montrer l'intérêt d'une prise en compte de la dimension syntagmatique dans l'apprentissage lexical, qui d'après nos observations, fournit aux élèves les conditions favorables au réemploi. Mais la dimension cognitive n'est pas absente : dans les mises en œuvre effectuées, il semble que les associations et le travail mené sur le plan syntaxique permettent aux élèves de mieux comprendre avec quels mots ils peuvent réutiliser le vocabulaire étudié. Il ne s'agit plus pour eux d'aborder des mots isolément et de les réinvestir par exercice dans une seule production prévue à cet effet. Cet élément est un des points importants à relever puisque ce n'est qu'en contexte que les élèves ont pu effectuer les tâtonnements nécessaires aux apprentissages. Ainsi le travail sur l'axe syntagmatique, en conduisant le réemploi des unités lexicales en discours permet, notamment aux élèves en difficulté, de produire des écrits plus intéressants et par là plus valorisants.

Cela est manifeste dans toutes les productions que nous avons pu analyser. Si cette prise en compte a indéniablement permis une meilleure appropriation du lexique étudié, c'est aussi parce qu'elle implique un travail à l'échelle du discours et parce qu'elle s'effectue dans la durée au sein de la classe. Bien évidemment, il n'est pas possible d'effectuer ce type de travail sur un grand nombre d'unités lexicales : ce qui est visé, c'est donc fondamentalement la prise de conscience d'un certain nombre de mécanismes, permettant d'accéder à des sens figurés ou abstraits en contexte, ainsi que la prise de conscience par les élèves, de la part de jeu qu'offre le langage, jeu qu'ils doivent être en mesure de s'approprier, pour peu qu'on leur en explique un peu mieux les règles.

BIBLIOGRAPHIE

BONNET V. (2000). « Les mots construits au regard des manuels de collège ». Dans É. CALAQUE & J. DAVID (*dir.*) *Didactique du lexique : contexte, démarches, supports.* p. 35 à 45.

BONIN P. (2007). *Psychologie du langage. Approche cognitive de la production verbale des mots*, Bruxelles, De Boeck Université.

CALAQUE É. (2000). « Enseignement et apprentissage du vocabulaire ». CALAQUE É. & GROSSMANN F. (*coord.*), Enseignement / apprentissage du lexique. *Lidil* n° 21 juin 2000, p. 17 à 36.

CHABANNE J.-C. (2001). « Du réemploi à l'appropriation du vocabulaire au fil des réécritures, le développement de la compétence lexicale ». Collès L. & *al.* (*coord.*), *Didactique des langues romanes, le développement de compétences chez l'apprenant*, *actes du colloque de Louvain-la-Neuve (janv. 2000)*, p. 576-582.

CHABANNE J.-C. (2004). « La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ? ». *Langue et étude de la langue : approches linguistiques et didactiques*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, p. 125-134.
http://chabanne.jeancharles.perso.neuf.fr/publis/grammaire_soluble.pdf (consulté le 10/01/2010).

CÈBE S., GOIGOUX R., THOMAZET S. (2003). « Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. », *Lire écrire un plaisir retrouvé*. Éduscol. http://eduscol.education.fr/cid48095/lire-ecrire-un-plaisir-retrouve.html

DAVID J. (2000). « Le lexique et son acquisition : aspects cognitifs et linguistiques ». *Le français aujourd'hui 131*, p. 31 à 40.

DOLY A.-M., (1997). « Métacognition et médiation à l'école ». Dans M. GRANGEAT (*coord.*) *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF, p. 17-61.

ELALOUF M.-P. (2004). « L'acquisition du lexique à l'épreuve d'un grand corpus de textes d'élèves ». Dans É. CALAQUE & J. DAVID (*dir.*) *Didactique du lexique : contexte, démarches, supports*, p. 185 à 198.

GROSSMANN F. & BOCH F. (2004). « Production de texte et apprentissage lexical : l'exemple du lexique des émotions ». *Repères n° 28,* p. 117-135.

HANNEQUIN D. (1996). « Modèles de la mémoire sémantique ». Dans F. EUSTACHE, B. LECHEVALIER, & F. VIADER (*dir.*), *La Mémoire*. Bruxelles : De Boeck.

HEEMS, P. (2005). « Est-ce que le canard est un oiseau ? » *Recherches* n° 42, 112-118.

LEGRAND G. (2004). « Les rubriques du « vocabulaire » dans l'enseignement élémentaire : étude sur deux siècles de textes ministériels ». Dans É. CALAQUE & J. DAVID *Didactique du lexique : contexte, démarches, supports,* p. 19 à 34.

Ministère de l'Éducation Nationale. *Programmes du cycle des approfondissements. Bulletin officiel* hors-série n° 3 du 19 juin 2008. http://eduscol.education.fr/pid23391/programmes-ecole-college.html (dernière consultation 01/09/2010).

Ministère de l'Éducation Nationale. *Programmes du collège. Bulletin officiel* spécial n° 6 du 28 août 2008. http://eduscol.education.fr/pid23391/programmes-ecole-college.html (dernière consultation 01/09/2010).

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

ANNEXES

ANNEXE 1

Fiche-outil établie en CM2 pour la deuxième phase du déroulement pédagogique

Je sais réemployer les différents sens d'un mot.

1. LE MOT :

2. JE L'EMPLOIE DANS UNE PHRASE :

.....

.....

SON SENS :

.....

3. JE LE TROUVE DANS D'AUTRES PHRASES :

1) .....

2) .....

3) .....

SES AUTRES SENS :

1) .....

2) .....

3) .....

ANNEXE 2

Exemples de fiches-outils complétées par les élèves

Je sais réemployer les différents sens d'un mot

1. LE MOT : brûler

brûler	brûler du bois	brûler un idée	charbon
brûler	de l'essence	brûler	un cour
brûler	des jouets	brûler	triste
brûler	du fer	brûler	noir
brûler	brûler des arbres	brûler	rouge

2. JE L'EMPLOIE DANS UNE PHRASE :
J'ai brûlé des bûches pour avoir chaud dans la maison.

SON SENS :
brûler que chose.

3. JE LE TROUVE DANS D'AUTRES PHRASES :
1. Je brûle de rage : hâte.
2. Je brûle d'émotion
3. Je brûle d'envie

SES AUTRES SENS :
1. sens figuré
2. sens figuré
3. sens figuré

quand ~~J~~ je cherche le sens d'un mot, je regarde le mot ~~on~~ avant ou après le que je cherche

Je sais réemployer les différents sens d'un mot

1. LE MOT : brûler

brûler	blessure	brûler	papier
brûler	chaleur	brûler	flammes
brûler	le chaud	brûler	triste
brûler	soleil	brûler	cloque
brûler	rouge	brûler	radiateur

2. JE L'EMPLOIE DANS UNE PHRASE :
Il s'est brûlé la main.

SON SENS :
se brûl dans le sens de se brûler

3. JE LE TROUVE DANS D'AUTRES PHRASES :
1. Je brûle de colère.
2. Il s'est brûlé ses mains.
3. J'irai brûlé le papier.

SES AUTRES SENS :
1. C'est le sens figuré.
2. C'est le sens se bruler
3. C'est le sens bruler quelque chose.

contexe :

ANNEXE 3

Fiche-outil explicitant la procédure
pour repérer et utiliser les différents sens d'un mot.

*Pour **réemployer un mot** selon plusieurs sens, je pense aux autres mots que je mets autour :*

– Je peux utiliser seulement des mots concrets

Ex. : Pierre *brule* du papier.

– Je peux utiliser au moins un mot abstrait

Ex : La honte *brulait* ses joues.

Pierre *brulait* d'impatience.

ATTENTION

Cela est souvent possible, mais pas toujours : je ne peux pas dire « Pierre cramait d'impatience »…

Listes indicatives de mots avec lesquels je peux utiliser ce moyen pour réemployer plusieurs sens possibles :

Liste indicative de verbes possibles	Liste indicative de mots abstraits possibles
…	…
…	…
…	…

ANNEXE 4

Exemples de productions d'élèves
à l'issue de la deuxième phase du déroulement pédagogique

Cher mamie,

Je meurs d'ennui à la maison.
~~Même jeudi~~ Mais jeudi je suis allé à la ~~piscine~~ mer ~~et j'étais mort de fatigué en rentrant~~.
~~J~~ J'ai eu la peur de ma vie en voyant un ~~rep~~ requin m'attaqué. Alors j'ai pris un bâton et je lui et tapé sur ~~la tête.~~ la tête. ~~C'est la journée ou~~ Demain je vais à la ~~mer~~ piscine je meurs d'impacient. J'ai ate que les vacance se termine. J'ai un folle envie de te retrouvé ~~mes copines.~~
Bisous.

Ère mamie,

ce lundi là, j'étais allé chez ma copines. Elle invita son copain aussi. Je brulait d'envi de commencer à jouer. On faisait semblant de jouer aux indiens qui brulait du feu. Puis des cow-boy arrivèrent et j'eu de la chance. Je m'était échaper. Pendant ce temps là juliette et max brulait d'ennui. Après quand je suis parti, je brulait d'envi de revenir.