



HAL
open science

Le projet LELREP : vers une lexicologie appliquée à l'école

Veronika Lux-Pogodalla, Aude Canet, Aubane Dedenon, Anne Hauteneuve,
Martine Veaucourt

► To cite this version:

Veronika Lux-Pogodalla, Aude Canet, Aubane Dedenon, Anne Hauteneuve, Martine Veaucourt. Le projet LELREP : vers une lexicologie appliquée à l'école. *Les Langues Modernes*, 2021, 3. hal-03621818

HAL Id: hal-03621818

<https://hal.science/hal-03621818>

Submitted on 28 Mar 2022

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.

Le projet LELREP : vers une lexicologie appliquée à l'école

PAR VERONIKA LUX-POGODALLA, ATILF-UMR 7118 — CNRS/UL

AVEC LES CONTRIBUTIONS D'AUDE CANET, AUBANE DEDENON, ANNE HAUTENEUVE ET
MARTINE VEAUCOURT, ACADÉMIE NANCY-METZ

Mots clés : partenariat recherche-enseignement, lexicologie, lexicographie

Keywords : lexicology, lexicography

Résumé : défini par une convention entre Éducation Nationale et CNRS, le projet LELREP a permis à 2 chercheurs en linguistique et 7 enseignants de l'élémentaire de travailler ensemble. LELREP inclut un volet de formation ayant l'ambition de donner aux enseignants des notions et des méthodes de lexicologie utiles dans leurs activités scolaires, et un volet d'observation en classe ayant pour objectif de mieux cerner les difficultés lexicales des élèves. Cet article rend compte du déroulement du projet.

Introduction

Entre 2018 et 2021 dans le projet LELREP (Lexique et Enseignement en Réseau d'Éducation Prioritaire¹), A. Polguère et moi², membres d'un groupe de recherche en lexicologie au CNRS, avons réalisé pour sept enseignants³ volontaires de l'élémentaire (cycle 3) une formation sur l'organisation et le fonctionnement de la connaissance lexicale. Comme O. Tremblay (2009), nous étions convaincus que cette connaissance manquait souvent aux enseignants ; nous avons l'espoir qu'elle serait pertinente pour leurs activités et leur ouvrirait des perspectives linguistiques éclairantes sur les difficultés lexicales de leurs élèves — dans les discussions d'avant-projet, les enseignants

1 Nous remercions les responsables du REP à qui revient l'initiative du partenariat. Le cadre légal nécessaire à sa réalisation n'aurait pu être mis en place sans eux et sans l'aide efficace du Service Partenariat et Valorisation du CNRS.

2 Dans le présent article, le syntagme *les chercheurs* et le pronom *nous* font référence à ces deux personnes. La première personne du singulier (*je, mon, moi*) fait référence au premier auteur de l'article.

3 Ces enseignants sont désignés par les syntagmes *nos partenaires enseignants* ou *les enseignants* et par des pronoms de troisième personne. Certains d'entre eux sont directement impliqués dans le présent article : leurs contributions apparaissent comme du discours rapporté, entre guillemets, en section *Application à l'école par les enseignants de notions de lexicologie*.

privilégiaient des considérations sociologiques proches de celles de B. Lahire (2019).

Parallèlement, le projet m'a aussi conduit à observer les élèves en classe, afin de mieux connaître le contexte scolaire et les difficultés lexicales des élèves.

Pour les responsables du REP, conformément à une priorité énoncée dans le Référentiel d'Éducation Prioritaire⁴, LELREP devait permettre « d'accompagner, soutenir et former les personnels grâce à l'accompagnement extérieur par un formateur ou un chercheur ». De mon point de vue, LELREP constituait l'occasion attendue pour développer, à partir de notre lexicologie théorique et formelle, une lexicologie appliquée et applicable sur le terrain scolaire par les enseignants.

Le volet *formation* de LELREP nous a-t-il permis d'atteindre cet objectif ? Comment les enseignants tirent-ils profit de cette lexicologie soigneusement appliquée ? Réciproquement, qu'ai-je appris sur le terrain scolaire ? Et quelles questions demeurent ?

Ce compte-rendu apporte quelques éléments de réponse à ces questions.

Formation à des notions fondamentales de lexicologie

12 séances de formation réparties sur 2 années scolaires ont rassemblé chercheurs et enseignants, généralement dans des locaux scolaires après la classe. Tous les supports élaborés (transparents, corrigés d'exercice, etc.) ont été mis à disposition des participants sur un site internet créé pour cet usage.

Directement inspirés du manuel de sémantique lexicale (Polguère 2016) mais spécialement rédigés pour cette formation, les six *Mémos pour l'étude du lexique* récapitulent les notions et les méthodes présentées. De prime abord, le style académique de ces documents et la terminologie foisonnante ont dérouté nos partenaires enseignants : ils ont trouvé particulièrement ardu l'un des premiers mémos introduisant et définissant les termes de *mot-forme*, *unité lexicale* (*lexème* ou *locution*), *vocable*, etc. qui, par souci de précision, sont utilisés dans notre lexicologie plutôt que le trop polysémique *mot*. Ils ont jugé plus accessibles les mémos suivants donnant des éléments de méthode (pour bien illustrer des unités lexicales, pour définir une unité lexicale, etc.)⁵.

4 Ministère de l'Éducation Nationale, janvier 2014

5 Ces retours critiques seront précieux pour améliorer une éventuelle prochaine version des mémos.

Pour trouver le juste équilibre entre rigueur linguistique et médiation des notions de lexicologie, les séances de formation ont été ajustées au fur et à mesure selon les observations en classe qui avaient commencé en amont du projet LELREP.

Ainsi, les deux premières séances ont-elles été consacrées à l'examen d'échanges relevés et choisis pour donner aux enseignants une intuition de certains phénomènes lexicaux (*locutions, collocations, polysémie*) avant de les aborder plus formellement. Par exemple, l'échange de la Figure 1 permet d'introduire la notion de *locution*.

*La classe étudie un texte. L'enseignante vient de lire à haute voix :
« Toutes lumières éteintes, la caserne dort. Je suis angoissé de me retrouver dans la cour à pareille heure. Si on me surprenait là, il est certain qu'on m'accuserait d'avoir fait le mur. »*

Enseignante : qu'est-ce que ça veut dire *faire le mur* ?

Élève : ...

Enseignante : qui fait le mur ?

Élève : un maçon

Figure 1 : apparition en classe de la locution *faire le mur*

Ensuite, les temps de formation plutôt théorique ont alterné avec des exercices pratiques, en partant systématiquement de situations observées en classe par les chercheurs ou les enseignants. Par exemple, la méthode de définition d'une unité lexicale a été mise en œuvre sur RANGÉE [*Il y a 30 rangées de 12 chaises.*], RELEVER [*Relève les noms d'animaux dans le texte suivant*] etc. qui avaient posé des difficultés aux élèves dans les semaines précédentes.

Finalement, chaque partenaire a joué le jeu pour permettre le transfert de connaissances d'un univers à un autre. Les uns se sont efforcés de vulgariser leur théorie et de l'illustrer avec d'authentiques exemples de français scolaire. Les autres ont fait preuve de curiosité intellectuelle, s'appliquant à comprendre des notions nouvelles (ex. *collocation*) — parfois avant d'être vraiment convaincus de leur pertinence — ou à utiliser une terminologie nouvelle.

Au-delà de ce bilan positif général, que tirent exactement les enseignants de

cette formation et des échanges avec les chercheurs dans LELREP ?

La section suivante résume les réponses des enseignants dans leurs contributions au présent article.

Application à l'école par les enseignants de notions de lexicologie

Un premier résultat a été la meilleure capacité des enseignants à relever des erreurs lexicales des élèves, à les décrire avec plus de précision, voire à en proposer une analyse linguistique. Progressivement, au cours de la formation, les enseignants sont devenus fournisseurs en exemples et en sujets d'exercices.

Ils ont parfois changé de regard sur les usages linguistiques de leurs élèves. Ainsi, M. Veaucourt remarque : « J'ai pris conscience de la quantité non négligeable de vocabulaire des élèves — avant, j'étais persuadée d'une grande pauvreté. Cela ne veut pas dire qu'il y a une grande maîtrise du vocabulaire mais il n'y a pas *peu* ou *rien*. »

Certains prêtent une attention nouvelle à leur propre langue et à celle de leurs élèves, en se focalisant sur des points qui leur semblent particulièrement importants : M. Veaucourt s'efforce d'être « plus rigoureuse dans l'utilisation de locutions et de collocations », A. Canet « attire l'attention de ses élèves sur les locutions et les explique comme des mots à part entière ».

La notion de **polysémie** connaît de nouvelles exploitations chez plusieurs enseignants.

A. Canet observe qu'au quotidien et lors de lectures de textes, elle fait plus systématiquement remarquer aux élèves la polysémie de certains des mots utilisés, s'assurant qu'ils ont bien identifié l'acception utilisée et connaissent le sens de celle-ci (cf. exemple en Figure 2)

La classe étudie un document intitulé « Qui sont les Gaulois ? »

Enseignante : quel est le titre du dessin ?

Élève 1 : la société gauloise

Enseignante : qu'est-ce que c'est, la société ?

Élève 2 : c'est une entreprise

Enseignante : une société, ça peut être une entreprise, mais là, c'est autre chose

Élève 3 : un groupe de gens

Enseignante : oui, qui vivaient où ?

Élève 4 : en Gauloise

Enseignante : en... ?

Élève 4 : en Gaule !

Figure 2 : explication sur la polysémie du mot *société* pendant une séance d'histoire

A. Dedenon note qu'ayant « pris pleinement conscience du phénomène de polysémie », elle reconnaît mieux les difficultés des élèves qui y sont directement liées voire les anticipe. Par exemple, elle sait que dans une leçon sur les mesures et grandeurs, elle utilisera spontanément différentes acceptions du mot MESURE (ex. *La mesure de la cour avec un double-décimètre prendrait beaucoup de temps ! vs. On va se servir d'un bout de papier comme mesure.*) Et que cela peut dérouter ses élèves.

A. Hautenuave prête une attention toute particulière à la polysémie lorsqu'elle travaille sur les synonymes et antonymes, s'efforçant d'éviter la construction chez ses élèves de représentations erronées (ex. tous les sens de *sommet* n'ont pas pour synonyme *cime*).

Plusieurs enseignants utilisent les techniques de **définition lexicographique** pour produire ou faire produire des définitions.

Lorsque ses élèves l'interrogent sur le sens d'une unité lexicale, A. Hautenuave se sent plus souvent capable qu'auparavant d'improviser une définition.

A. Canet, A. Dedenon et M. Veaucourt insistent sur l'importance pratique de la

structure actancielle. A. Dedenon explique par exemple qu'elle « ne définit plus *mesurer* mais *X mesure Y avec Z dans l'unité W* ». « Cela permet aussi, commente-t-elle, de donner des éléments syntaxiques (ex. prépositions introduisant les compléments) qui aideront les élèves à utiliser l'unité lexicale en pratique », en mettant en évidence pour eux dans cet exemple que « l'instrument de mesure, *Z*, est souvent introduit par la préposition *avec* » tandis que « l'unité de mesure est souvent introduite par la préposition *en* ».

M. Veaucourt a réalisé que la structure actancielle figurait également dans les ressources Vocanet⁶ inspirées des travaux de J. Picoche et note que, désormais, si elle définit *X apprend Y à Z*, ce n'est plus « pour suivre les préconisations de J. Picoche » mais « pour permettre aux élèves de comprendre comment la langue fonctionne ». Elle fait mieux le lien entre lexique et grammaire.

Les connaissances acquises permettent ainsi aux enseignants de saisir les fondements de ressources linguistiques existantes (ex. Vocanet, exercices de manuels scolaires) et de les ajuster sans les dénaturer, par exemple en créant de nouveaux exemples illustratifs.

Ces connaissances sont mises en application aussi dans des moments ludiques. Ainsi, pendant des parties de jeux de société (ex. *Unanimo*, *Just One*), les élèves d'A. Hautenuve sont invités à expliquer certains liens de sens entre unités lexicales. Dans un registre proche, A. Canet se livre régulièrement avec ses élèves à l'analyse de blagues ou devinettes : un jeu sur la polysémie ou la présence d'une locution en constitue souvent le ressort humoristique.

Mais avant de faire entrer dans leurs classes un peu de lexicologie, les enseignants avaient ouvert leurs portes à une observatrice, chercheuse en lexicologie : la section suivante résume mes observations dans LELREP et les bénéfices que le projet en a tirés.

Observations sur le terrain scolaire

Six observations au moins ont été réalisées dans la classe de chaque enseignant participant au projet LELREP, soit plusieurs dizaines d'heures au total, réparties sur plus de deux années scolaires

Pour en garder la mémoire, chaque observation a été documentée par un compte-rendu. L'ensemble des difficultés relevées ne constitue pas une collection comme celle établie par D. Ancil (2011) sur la base d'écrits d'élèves, mais il a permis d'alimenter les séances de formation en exemples

⁶ <http://www.vocanet.fr/>

authentiques ou en sujets d'exercices.

Ainsi, le régime syntaxique, sujet abordé pendant la deuxième année de formation et point d'interconnexion significatif entre lexique et grammaire⁷, a pu être introduit par l'analyse d'erreurs d'élèves notées lors d'une séance de mythologie (Boimare 2013) :

**Thésée a désobéi sa mère.* Au lieu de : *Thésée a désobéi à sa mère.*

**Thésée est courageux pour avoir étouffé le lion.* Au lieu de : *Thésée est courageux d'avoir étouffé le lion.*

À ma grande surprise, les enseignants, qui les ont revus et validés, ont apprécié ces comptes-rendus parce qu'ils leur montrent, avec une focalisation linguistique, ce qu'ils n'ont pas le temps de voir quand ils sont pris par leur activité pédagogique. Des discussions informelles sur les échanges relevés ont souvent eu lieu, par mail ou dans la cour de récréation ; elles ont certainement contribué aussi à « faire entrer de la lexicologie dans l'école ».

Comme espéré, j'ai pu recenser des difficultés lexicales, qui sont, par exemple, liées à la polysémie ou à l'homonymie, à la méconnaissance d'une locution, à la mauvaise maîtrise de collocations. Les élèves mettent souvent le doigt sur de véritables cas d'école !

Il me reste à analyser de façon systématique et approfondie les comptes-rendus d'observation pour synthétiser les difficultés lexicales relevées.

Et après ?

Après deux années, alors que le volet formation du projet est achevé, LELREP entre dans une nouvelle phase, dont le contenu doit être défini aussi avec les pilotes du Réseau d'Éducation Prioritaire.

Pour moi, une suite logique consisterait à accompagner quelques enseignants dans la mise en œuvre du contenu de la formation lexicologique dans des activités avec les élèves. Des séances de mathématiques autant que des leçons d'histoire, etc. pourraient servir de terrain d'expérimentation -- je suis convaincue que toutes les activités scolaires (ou presque) peuvent être

⁷ De nombreux verbes, noms, adjectifs, etc. régissent (ou : imposent) des constructions syntaxiques particulières pour leurs compléments (ex. construction directe vs. complément introduit par une préposition donnée).

enrichies ou modifiées par une plus grande « conscience lexicale ».

Une autre priorité serait la didactisation des notions essentielles de lexicologie pour les élèves eux-mêmes, travail conséquent et délicat, contraint aussi par les programmes scolaires.

Par ailleurs, pour « faire progresser les élèves sur le plan lexical » il faudra également répondre à des questions complexes qui dépassent mon domaine de compétence, en particulier sur l'acquisition lexicale par les élèves (mémorisation, réinvestissement dans des productions écrites et orales, etc.) et sur l'évaluation des connaissances lexicales.

Références bibliographiques

- ANCTIL, Dominic. *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3^e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants du français*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal, 2011. 464 p.
- BOIMARE, Serge. « La psychopédagogie face aux adolescents ascolaires. Quand la psychopédagogie s'appuie sur la mythologie ». *Journal de la psychanalyse de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France. 2013, vol. 3, n°1, p. 103-122. <https://doi.org/10.3917/jpe.005.0103>
- LAHIRE, Bernard (dir.). *Enfances de classe : de l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Seuil, 2019. 1232 p.
- POLGUÈRE, Alain. *Lexicologie et sémantique lexicale : notions fondamentales*. 3^e édition. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 2016. Collection *Paramètres*. 394 p.
- TREMBLAY, Ophélie. *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal, 2009. 340 p.