

# **REPÈRES**

pour la rénovation  
de l'enseignement du Français  
à l'école élémentaire

**BULLETIN DE LIAISON ET D'ÉCHANGE  
DES ÉQUIPES EXPÉRIMENTALES DE FRANÇAIS  
(1<sup>er</sup> DEGRÉ)**

**INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL**  
Département de la Recherche Pédagogique  
Enseignement élémentaire - Français

**N° 7 / AVRIL 1971**



## SOMMAIRE

### PREMIERE JOURNEE (25 février)

Ouverture du stage : M. l'Inspecteur Général ROUCHETTE	p. 5
Présentation des objectifs du stage : H. ROMIAN	p. 5
Problèmes actuels de la lexicologie : D. COSTE	p. 7
Travaux des commissions	p. 23
1 - Régions Sud et Sud-Ouest (J. C. AIRAL)	p. 23
2 - Régions Nord et Paris (J. POJE)	p. 24
3 - Régions Centre et Ouest (M. TERRIER et A.M. HOUDEBINE)	p. 27
Essai de synthèse et conclusion de la première journée (H. ROMIAN)	p. 29

### DEUXIEME JOURNEE (26 février)

La problématique lexicale (vers une systématique de l'enseignement du vocabulaire) (R. GALISSON)	p. 31
Rapports des commissions :	
1 - Applications possibles au français, langue maternelle des enseignements tirés de l'apprentissage du français langue étrangère (A. HAMM)	p. 42
2 - Inventaire lexical d'un "thème de prédilection" (P. LACHASSAGNE)	p. 43
3 - Problèmes posés par la polysémie (M. PECHEVY)	p. 43
4 - Lexique et grammaire (M. WENDLING)	p. 44

### TROISIEME JOURNEE : travaux des ateliers (27 février)

Approche du signifié par le contexte (animateur : H. WENDLING)	p. 47
Apprentissage systématique du vocabulaire (animatrice : M. PECHEVY)	p. 48
Lexique et grammaire (animatrice : P. LACHASSAGNE)	p. 51
Exercices systématiques de vocabulaire (animateur : J. BONNET)	p. 52
Lexique et imaginaire enfantin (animateur : G. JEAN)	p. 54
Thèmes de réflexion possibles (H. ROMIAN)	p. 56

## QUATRIEME JOURNEE

- 1 - Quels sont les fondements théoriques de l'enseignement du vocabulaire  
(rapporteur : M. TOUYAROT) p. 59
- 2 - Quelle serait, en conséquence, la démarche pédagogique à suivre ?  
(rapporteur : J. DORNEL) p. 61
- 3 - Dans ces perspectives, quel lexique enseigner (rapporteur : M. MONTAGNE) p. 62
- 4 - Perspectives et hypothèses de recherches possibles  
(rapporteur : Mlle LE ROCH) p. 65

## DOCUMENTS ANNEXES

- 1 - Documents de travail de l'atelier animé par M. PECHEVY p. 69
- 2 - Documents de travail de l'atelier animé par P. LACHASSAGNE p. 87
- 3 - Bibliographies p. 97

Ce numéro 7 de REPERES présente le compte - rendu du stage sur l'enseignement du vocabulaire qui s'est tenu à l'Institut Pédagogique du 25 au 28 février 1970.

Pour ce compte - rendu, nous avons gardé l'ordre chronologique du déroulement des travaux et des interventions. Cela ne va pas sans inconvénients : il arrive que, d'une journée à l'autre, d'un travail d'atelier à un autre, une même idée soit reprise ou contredite ; mais il nous a semblé que si nous renoncions à faire apparaître la progression des débats, nous risquions d'en fausser l'esprit. Le risque eut été trop grand, en cherchant une meilleure ordonnance, de simplifier et de déformer.

Les animateurs Régionaux ont bien voulu se charger chacun d'une partie de ce rapport. Dans un même souci d'authenticité, ils ont le plus souvent conservé le caractère oral des interventions.

Nous espérons que, tel qu'il est, ce document de travail à l'état brut apportera un reflet fidèle du stage à ceux qui y ont participé et surtout à ceux qu'il n'a pas été possible d'y inviter.

H. Romian

J. Domel



## STAGE SUR L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE (I.P.N. 25.28 février 1970)

### PREMIERE JOURNEE

- A) Ouverture du stage : M. l'Inspecteur Général ROUCHETTE
- B) Présentation des objectifs : H. ROMIAN
- C) Tableau général des problèmes de lexicologie : D. COSTE
- D) Discussion.

#### A) Ouverture du stage : M. l'Inspecteur Général ROUCHETTE

Plusieurs questions se posent à nous. La première, nous la connaissons, c'est l'importance de l'apprentissage du vocabulaire, puisque de sa richesse ou de sa pauvreté dépend pour une bonne part l'aptitude à l'expression orale et écrite. Or, c'est précisément ce que nous essayons de développer le plus entre la 6<sup>e</sup> et la 11<sup>e</sup> ou 12<sup>e</sup> année. Il est donc inutile d'insister sur l'importance de l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire. Cependant il est bien certain que lorsque vous aurez à réfléchir sur le contenu et la méthode de cet apprentissage, vous devrez considérer essentiellement l'école élémentaire, mais sans oublier que celle-ci est une première étape dans une scolarité obligatoirement prolongée jusqu'à 16 ans. Les propositions que vous pourrez faire auront des incidences sur la suite. Je souhaite que vous fassiez au cours de ces quatre journées un excellent travail. Vous savez que nous arrivons au bout de nos peines, puisque les deux chapitres : lecture et vocabulaire que nous avons résumés dans le projet d'instructions qui n'est d'ailleurs pas complètement au point, peuvent être élaborés dans les prochains jours.

#### B) Présentation des objectifs du stage : H. ROMIAN

Ce que je vous présenterai n'est pas le fruit de mes cogitations personnelles. Les objectifs de ce stage et la manière dont il s'inscrit dans la perspective de notre travail, ont été pensés par la petite équipe qui a bien voulu organiser le stage avec moi, H. Wendling, M. Pechevy, M. Touyarot, G. Jean et les animateurs régionaux, qui se sont réunis dès hier après-midi pour discuter des problèmes généraux de nos équipes expérimentales, mais également de notre stage. Son objectif est double :

- *un objectif immédiat* : compléter la nouvelle version du projet d'instructions officielles, devenu "plan pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire". Nous avons réservé ce problème du vocabulaire, en prévision de ce stage qui devrait nous éclairer sur ce point. Il est de fait que, parmi toutes les contributions que les équipes nous avaient envoyées, rares sont celles qui concernent le vocabulaire. Nous avons sollicité un certain nombre de participations, dont vous trouverez le résultat dans le dossier qui vous sera remis et qui servira de document de travail pour les ateliers prévus vendredi. Nous comptons réunir samedi après-midi une commission restreinte de rédaction, qui s'efforcera, sur la base du travail des équipes et des réflexions de ce stage, de voir ce qu'il est possible de dire aux maîtres dans l'état actuel de nos recherches. Je ne pense pas que nous parviendrons à rédiger définitivement le paragraphe, mais sans doute pourrions-nous élaborer un canevas précis.

- *second objectif*, qui se situe dans une perspective, non pas de développement, mais de recherche. Il s'agit de consolider les fondements théoriques de notre travail, à la lumière des données actuelles de lexicologie, et c'est pourquoi nous avons demandé à Daniel Coste de venir nous aider à réfléchir à ces questions. Il s'agit d'autre part d'approfondir notre réflexion et notre pratique pédagogiques, et c'est dans cet esprit que nous avons demandé à Robert Galisson particulièrement attaché à résoudre les problèmes d'enseignement du vocabulaire en français - langue étrangère, de bien vouloir nous apporter son expérience.

Pendant ces deux premières journées, nous essaierons donc d'aller de la théorie lexicologique à la pratique expérimentale ; vendredi, au contraire, nous partirons de la pratique des ateliers pour aller vers des données théoriques. Nous pourrions alors faire la synthèse de nos réflexions et peut-être serons-nous

en mesure de formuler des hypothèses de travail précises. Permettez - moi de vous rappeler les hypothèses implicitement contenues dans le projet, tel qu'il a été élaboré par la commission que présidait Monsieur l'Inspecteur Général Rouchette.

- 1) Le vocabulaire disponible de l'enfant provient bien plus du milieu que des exercices scolaires spécifiques.
- 2) Il s'enrichit dans toutes les activités scolaires sans exception.
- 3) Le but de l'exercice de vocabulaire est "l'exactitude dans le sens et l'emploi du mot"
- 4) Choix du support : si le support de l'exercice est un texte, il faut privilégier le texte d'auteur. Quant à son choix, il faut bien se résoudre, d'après la rédaction actuelle, à l'empirisme, si l'on veut adapter la difficulté globale des textes au niveau des enfants.
- 5) Critères de choix des mots : donner la priorité à ceux qui tiennent leur signification du contexte et qui sont d'utilité réelle, c'est-à-dire qu'on exclut des leçons de vocabulaire ce qui appartient au vocabulaire actif de l'enfant ou ressort d'un usage exceptionnel.
- 6) Démarche de la leçon : celle qui a été définie par les Instructions Officielles antérieures, notamment celles de 1938, reste valable, en particulier en ce qui concerne l'élucidation du sens des mots selon le contexte, les différences de sens suivant les emplois, le problème des synonymes, des contraires et des familles de mots.
- 7) Principe des exercices d'application et de fixation : "Il s'agit de faire employer les mots nouveaux dans les phrases dont le maître pourra d'ailleurs indiquer le thème ou donner un élément syntaxique, afin d'alléger l'effort d'invention de l'enfant". D'autre part, on insiste sur l'importance de la correction de rédaction, considérée comme exercice d'application et de fixation du vocabulaire acquis en classe.

Ce serait là un premier ensemble de questions que nous pourrions nous poser. Deuxième question : pourrions - nous appliquer à l'enseignement du vocabulaire, les principes fondamentaux de notre travail, tels que nous les avons dégagés dans le texte provisoire du plan pour une rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire :

- communication et apprentissage de la langue
- libération et structuration.

Pouvons - nous harmoniser nos hypothèses de travail relatives aux approches de la langue de type analytique : grammaire, vocabulaire ? Pouvons - nous transposer à l'enseignement du vocabulaire les questions que nous nous sommes posées à propos de l'enseignement de la grammaire ? Le vocabulaire, pour quoi faire ? Des exercices spécifiques de vocabulaire peuvent - ils contribuer au progrès linguistique de l'enfant ? Peut - on l'aider à découvrir les contraintes de la langue pour le libérer précisément de ces contraintes ? Que peut - on entendre par apprentissage du vocabulaire à ce niveau ? Est - ce une découverte concertée du fonctionnement des structures lexicales ? Quels seront les principes de la démarche psycho - pédagogique ? Quelle sera la part d'un enseignement occasionnel, d'un enseignement systématique ? Et que faut - il entendre par enseignement systématique ? S'agit - il d'exercices rigides, plaqués de manière artificielle dans la vie de la classe ou d'exercices qui sont - je cite Daniel Coste - la transposition pédagogique des principes fondamentaux d'une description rigoureuse de la langue, considérée en tant que système ? Quelle part allons - nous faire à ce qui ressort de l'approche implicite des structures lexicales, sous forme d'exercices structuraux ou d'imprégnation par les textes ? Quelle part allons - nous faire à l'approche explicite de ces structures, sous forme d'une analyse hiérarchisée ? Quels seraient les critères de cette hiérarchisation ? Quelle part enfin, à des approches de type intuitif et à des approches de type réflexif qui conduiraient, à partir d'une pratique intensive, à découvrir les grandes lois de structuration ? Si progression il y a, selon quels critères lexicologiques et psychologiques serait - elle établie ? L'apprentissage procéderait - il par additions, ou par structuration de plus en plus complexe, de manière à intégrer les mots dans des catégories de plus en plus générales et abstraites ? Le nœud de la question subsiste. Si lexicologie et grammaire ont des liens - et peut - être importera - t - il que nous essayions de les préciser - les structurations syntaxiques et lexicales sont - elles pour autant de même ordre ? Peut - on poser les problèmes de l'apprentissage des unes et des autres en termes identiques ? Quelle est la part du jeu créateur sur les mots ? Quelle est la part que nous allons faire à la fonction poétique du langage ?



Je crois que si nous pouvons parvenir à préciser ces hypothèses de travail pour nos équipes de recherche et à définir ce que nous sommes en mesure de dire aux maîtres pour les aider à franchir le cap de leçons fondées essentiellement sur des inventaires des synonymes et, par conséquent, sur le verbalisme, nous aurons bien mérité de la patrie pédagogique.

## PROBLEMES ACTUELS DE LA LEXICOLOGIE

D. COSTE C.R.E.D.I.F.

Deux remarques préalables :

1 - Nous étions convenus, en préparant ce stage, que les présentations devaient être brèves et informelles, de manière à favoriser la discussion et à donner à ces journées leur sens d'étude et de recherche. R. Galisson et moi sommes venus avec l'intention d'apprendre autant que d'apporter et, surtout, afin d'y voir plus clair à l'issue de nos travaux, dans un domaine où tant reste à faire.

2 - Il a été prévu d'ouvrir ces journées par un exposé d'ordre général et informatif qui, sans rechercher d'artificielles synthèses, offre simplement un point de départ. Je ne manquerai pas d'enfoncer quelques portes ouvertes et j'oublierai volontairement plus d'un détour.

### I - PREAMBULE ET DEFINITIONS

Le lexique est le parent pauvre des études linguistiques depuis bon nombre d'années. Pourquoi ? En raison même, peut-être, de sa richesse :

- La taille du lexique, son caractère d'inventaire illimité le rend plus difficile à cerner et à ordonner que les inventaires finis des éléments grammaticaux.

- La mobilité du lexique, ses variations historiques souvent rapides n'encouragent pas toujours une étude cohérente de son organisation.

- La complexité du lexique, et son caractère hétérogène (sous-ensembles renvoyant à des spécialités ou à certains groupes socio-professionnels, socio-culturels) sont aussi de nature à décourager les ambitions d'analyse.

Enfin, et c'est sans doute la difficulté fondamentale, il est bien difficile de toucher aux questions de lexique sans aborder bien vite des problèmes sémantiques que la linguistique structurale, l'école américaine de Bloomfield par exemple, avait préféré, sans pour autant négliger leur importance, mettre en parenthèses, pour travailler sur un objet plus facilement et rigoureusement formalisable.

Cette zone qui apparaît à la fois comme la plus superficielle et la plus profonde de la langue - superficielle car très proche des réalités extérieures, du contact avec le monde et ses changements ; profonde car justement elle sous-tend bien des questions sémantiques - a donc été relativement peu abordée.

Il est clair que cette constatation va à l'encontre des hypothèses méthodologiques du structuralisme qui considère que les éléments qui composent une langue sont interdépendants et tirent leur valeur les uns des autres, l'organisation interne de la langue étant plus déterminante que le type de relations qu'elle entretient avec la réalité représentée. Si même, comme on est allé jusqu'à penser, l'organisation linguistique, en tant que système, conditionne la vision que nous avons du monde (hypothèse souvent dite "de Sapir - Whorf", du nom d'un linguiste et d'un ethnologue américains), la vérification de cette théorie exige que l'on montre, par une étude du lexique en particulier, comment le fait que tel humain a appris telle lan-

gue influe profondément sur la manière dont il interprète le réel et que l'on mette ainsi en valeur l'existence d'un découpage d'ordre linguistique de la réalité extérieure.

L'ambition méthodologique - dégager la cohérence et l'interdépendance de toutes les pièces d'un système et donc rendre compte du lexique par une analyse qui ne fasse pas d'abord appel à des explications extra-linguistiques - paraît donc ici buter sur son objet même.

A ce point, et avant d'entrer plus avant dans le détail, je crois qu'il serait bon de s'interroger sur les problèmes de définitions. Quel contenu exact donner au terme *lexique* dans son extension ? Les éléments grammaticaux y sont-ils inclus ? Sur ce point, les positions diffèrent sensiblement. Le *Dictionnaire de la linguistique*, publié sous la direction d'André Martinet, tend à ne pas retenir les termes grammaticaux. D'autres considèrent que le lexique comprend tous les éléments susceptibles de figurer comme tête d'article dans un dictionnaire d'usage, ce qui constitue une définition plus large. En fait, le problème, très bien analysé par André Martinet dans un article paru dans *Diogène* (1), touche à la définition et à l'existence même des mots puisqu'il n'y a pas correspondance entre la division en mots et la division en signes minimaux.

C'est là une deuxième série de distinctions à établir au niveau des définitions préalables : celles entre *mot*, *signe* et *unité lexicale*. Une description simple du *mot* est donnée par des critères essentiellement graphiques : le mot est, dans un texte, l'espace compris entre deux blancs. Mais cette réalité tenant au signifiant écrit ne correspond pas nécessairement à la division établie par les linguistes pour leur unité de travail : le *signe*. Union d'un *signifiant* et d'un *signifié*, le signe peut être réparti en deux catégories principales : les morphèmes d'une part, les lexèmes d'autre part.

Le terme *morphème* est parfois remplacé par celui de *grammème*. Quant à *lexème*, il doit être préféré à *sémantème* qui laisserait supposer que le sens n'est véhiculé que par ce qu'on appelle parfois "les mots pleins", non par les éléments grammaticaux. Je n'insiste pas sur des différences de terminologie qui, même si chaque auteur ou école linguistique adopte une solution cohérente, peut entraîner, pour le profane, des difficultés de lecture et d'accès aux théories.

La différence entre *mot* et *signe minimal* est patente. Ainsi le mot *porterons* peut se diviser en plusieurs signes *porte - r - ons*, qui chacun ont un signifiant et un signifié, qu'ils soient à ranger du côté des lexèmes ou de celui des morphèmes, qu'ils puissent ou non se rencontrer isolés.

Différence aussi entre *mot* et *unité lexicale* : *Pomme de terre*, *fil de fer*, constituent des unités lexicales mais comptent plusieurs mots. Il apparaît donc que des unités commodes pour le linguiste ne coïncident pas nécessairement avec la réalité graphique qu'est le mot ; ce qui ne va pas sans poser bien des problèmes aux lexicographes : un dictionnaire devrait souvent ménager des rubriques pour des unités comptant plus d'un mot. Il le fait lorsqu'il s'agit de mots liés par un trait d'union. Il le fait plus rarement pour des unités lexicales comme *pomme de terre*. Dans le *Dictionnaire Larousse du français contemporain*, on voit apparaître des articles spécifiques pour des termes de ce genre.

## II - LE LEXIQUE COMME REPERTOIRE

Ces difficultés de définition rappelées, il est bon de voir plus concrètement les problèmes d'organisation abordés en préambule. La tentation habituelle est de considérer le lexique comme le reflet pur et simple de la réalité, comme un répertoire servant à nommer. Du côté du réel, au sens large, on aurait une collection d'objets : du côté de la langue, à chaque objet correspondrait un terme. C'est là une conception "étiquette" de la langue : tout objet du monde reçoit une étiquette, la réalité "cheval" s'appelant *cheval* *Pferd*, *horse*...

Cette conception a été profondément mise en cause et en particulier par les phénomènes d'interférence linguistique, de comparaison de langue à langue, qui ont montré que, d'une langue à l'autre, il n'y a pas de termes se correspondant et renvoyant tous à une même réalité. Dans bien des cas, il y a des lacunes, certaines réalités n'étant pas désignées par des unités lexicales spécifiques. Lorsqu'une découverte scientifique fait apparaître une notion nouvelle et qu'on ne dispose pas d'un terme unique pour la nommer, on a tendance à faire appel à une périphrase qui peut devenir une unité lexicale complexe (*chemin de fer*). D'autre

(1) "Le mot" dans *Diogène*, Problèmes du langage, 1966

part, des étiquettes renvoient à plusieurs objets dans la réalité : c'est le problème de l'homonymie et de la polysémie. Enfin, certains objets du réel seraient représentés par plusieurs étiquettes linguistiques ou par des étiquettes très voisines ; c'est le cas des synonymes ou des paronymes.

C'est phénomènes de lacune ou de surcharge lexicale laissent à penser que le modèle qui verrait dans la langue un répertoire correspondant à un répertoire du côté du réel est sans doute imparfait.

Il présente d'ailleurs le danger supplémentaire, de faire penser que la langue serait un simple moyen d'expression dont le contenu serait toujours la réalité objective. Dans la théorie Saussurienne, cela reviendrait à dire que le signifiant, c'est le mot ; et le signifié, la chose. Saussure s'est toujours élevé contre cette conception, précisant que du côté de la langue, il y avait à la fois un signifiant et un signifié, et que la référence extérieure était d'autre nature, distincte du signifié.

On peut s'interroger, toujours à propos de ce schéma d'« étiquetage », sur les notions de sens propre et de sens figuré, et constater qu'il a très souvent influencé la démarche pédagogique. Cette conception a une origine historique, des considérations étymologiques ayant amené à penser qu'il y avait à l'origine un sens propre, puis des sens dérivés figurés, imagés... (voir l'évolution de *bure* → *bureau*). Il y a là une vision relativement ponctuelle de l'organisation lexicale, chaque unité lexicale renvoyant à quelque chose d'extérieur, sans véritable cohérence intra-linguistique.

### III - ORGANISATION LINGUISTIQUE ET CHAMPS LEXICAUX

L'autre hypothèse est celle d'une structuration complète du lexique qu'on peut représenter d'une façon schématique.



Chaque langue serait une sorte de filet recouvrant très exactement la surface du réel et obligeant à le percevoir en fonction de son organisation propre, de la manière dont les éléments lexicaux notamment s'organisent les uns par rapport aux autres. Par le biais de ce modèle théorique, on arrive à la conclusion que la langue ne serait pas un reflet du réel, mais en imposerait une vision particulière.

En faveur de cette interprétation, on constate que, de langue à langue, certains domaines du réel ne sont pas lus de la même façon par le découpage linguistique. Georges Mounin rappelle par exemple que le référent "neige" exprimé en français par le terme unique "neige" est représenté en esquimau par plusieurs dizaines d'éléments lexicaux désignant très précisément la neige fondue, poudreuse, qui tombe..., mais que le terme générique correspondant à *neige* n'existe pas. Un autre exemple connu est celui du spectre des couleurs, lu différemment selon les cultures, malgré une perception identique. Un troisième exemple développé par Georges Mounin (1) concerne l'affinement de la structuration du réel en fonction du développement génétique de l'enfant. Ainsi, pour un petit citadin découvrant la campagne, toutes les composantes du paysage, tous les types de culture, seront peut-être recouverts par le terme unique "herbe". Avec l'âge, son expérience va s'affiner. D'autres termes apparaîtront, chercheront leur place dans le filet, dont ils modifieront la structure, chaque terme nouveau remodelant les caractéristiques des termes antérieurs et modifiant les rapports à l'intérieur du système. L'introduction de "blé" suppose la redéfinition de "herbe". De même l'apparition de "luzerne" affine la définition précédente de "herbe" et de "blé", et ainsi de suite.

Il faudrait étudier les implications pédagogiques de ce type de schéma par rapport au schéma "étiquette", où l'on imaginait que l'élève percevait une réalité extrêmement différenciée, et que seuls lui manquaient les mots pour l'étiqueter : ici, au contraire, c'est la perception même de la réalité qui se transforme au fur et à mesure de l'acquisition lexicale.

(1) Voir *Les Problèmes théoriques de la traduction*, Collection Idées. Gallimard et l'extrait reproduit en annexe n° 2

Ce second schéma, malheureusement, et Georges Mounin l'indique fort bien, ne résout pas toutes les difficultés. Les structurations ne sont pas toujours aussi nettes que dans des systèmes aussi limités que celui que l'on vient d'évoquer ou celui des relations de parenté... Bien souvent, on aurait du mal à découvrir dans certaines zones lexicales une structuration et des rapports d'interdépendance entre éléments.

La seconde difficulté provient de ce que l'expérience humaine est telle que la plupart des éléments lexicaux appartiennent à plusieurs champs à la fois et ne sont pas nécessairement voisins ou juxtaposables. Georges Mounin signale que l'image même de champ ou de puzzle fait problème et entraîne un certain nombre de conséquences. On imagine que la langue serait une réalité bi-dimensionnelle et qu'on arrivera, en travaillant par petites zones, à cerner tel champ sémantique, puis tel autre, et qu'ainsi on finira par couvrir l'ensemble. On aurait donc structuré l'organisation d'ensemble du lexique. Or, l'image de champ est trompeuse à cet égard, dans la mesure où il y a des relations multi-dimensionnelles, qui rendent la réalité plus complexe qu'une simple juxtaposition de pièces de puzzle. On retrouve là les phénomènes de polysémie. "Bleu" appartient évidemment à la série des couleurs, dans laquelle il s'opposera, à "jaune", "vert"... mais il fonctionne dans un autre ensemble avec "à point", "saignant"... Un même terme peut être repris dans des structurations diverses, l'analogie avec des problèmes de géométrie plane demeure bien simpliste.

Plus satisfaisant qu'une conception du lexique comme répertoire d'étiquettes, ce schéma d'organisation a donc aussi ses limites et ne rend pas compte parfaitement de la réalité. Or ce qui nous préoccupe est de savoir s'il y a ou non structuration du lexique et si l'on peut en rendre compte de façon cohérente. Là encore, Georges Mounin propose des analyses claires et complètes. Je vous renvoie au passage qu'il a consacré à la notion de champ sémantique dans "Problèmes théoriques de la traduction" (1) : et à un article paru dans le numéro 1 de la revue "La Linguistique" en 1965, où il analyse le champ des dénominations des animaux domestiques (2). Cette dernière étude aboutit à des conclusions nuancées puisqu'elle montre que ni des principes d'organisation intralinguistiques (série dérivationnelles par exemple) ne suffisent à donner sa cohérence à un champ lexical donné, ou plutôt posé, ni le recours à des classifications extralinguistiques (zootechniques, etc...).

Sur des exemples relativement simples, Georges Mounin montre en fait les limites de deux notions qui pourraient paraître établies : celle du champ sémantique et celle du champ lexical homogène superposé à un champ sémantique homogène. On pourra s'interroger sur le rendement pédagogique de ces notions de champ. Il est probable que, peu assurées du point de vue linguistique, elles doivent être maniées avec prudence dans leurs applications pédagogiques possibles.

#### IV - TRAITS PERTINENTS

Venons-en maintenant aux relations qui peuvent exister entre les éléments d'un même "champ". Nous les avons soupçonnées déjà à propos de l'exemple *herbe, blé, luzerne*. Il est temps de les observer de plus près. Je ferai appel à un autre exemple très connu, proposé par Bernard Pottier (3). La question est de savoir si on ne pourrait pas dégager une organisation lexicale à partir d'une analyse et d'un classement d'éléments internes à un signe isolé, éléments de signification qui composeraient le sens global d'un signe et dont certains se retrouveraient dans d'autres signes.

Cette procédure est comparable à celle de l'analyse phonologique : faire l'inventaire de phonèmes, qui ne sont pas les mêmes dans toutes les langues, et qui comportent chacun un nombre fini de traits distinctifs.

On peut donc se demander si, à l'intérieur d'un champ, il n'y aurait pas des éléments communs aux divers termes du champ, et des éléments spécifiques à chacun de ses termes. Ainsi "chaise", fauteuil, banc... sont repris par "siège". On pourrait, dans une perspective un peu différente de celle de B. Pottier, imaginer un test de disponibilité, en demandant à des témoins quels sont les termes qui pour eux répondent à la définition "objet fabriqué pour qu'on s'assoie dessus". On obtiendrait des substantifs comme *chaise, fauteuil, tabouret, banc...* Tous ces substantifs ont le trait commun "pour s'asseoir". En comparant les termes deux à deux, on obtient un certain nombre de traits pertinents de distinction. On élabore ainsi une grille

(1) G. Mounin - Les problèmes théoriques de la Traduction, Paris, Gallimard NRF, pp 71-73, 1963.

(2) Voir annexe : le tableau récapitulatif et les conclusions qui figurent dans cet article. Le tableau montre l'hétérogénéité sémantique et l'absence d'une cohérence complète du champ lexical considéré.

(3) B. Pottier - Présentation de la Linguistique. Fondement d'une théorie Klincksedck, 1967.

sémique, dans laquelle le signe + indique que le trait existe, le signe - qu'il n'existe pas.

	Dossier	Bras	Plusieurs personnes
Chaise	+	-	-
Fauteuil	+	+	-
Tabouret	-	-	-
Banc	+ -	+ -	+

On retrouve là une caractéristique apparue dans l'exemple cité par Mounin (*herbe, blé*) : l'adjonction d'un terme oblige à une re-définition des autres termes par rapport au terme nouveau : elle ajoute un trait distinctif et oblige les autres termes à se situer par rapport à ce trait distinctif, par oui (+) ou non (-) ou peut être ( $\pm$ ). En explorant cet exemple proposé par Pottier, on constate que ces traits renvoient à la réalité et ne sont donc pas spécifiquement linguistiques, tout comme ne le sont pas les traits distinctifs des phonèmes (nasal, non nasal...). Ce qui permettrait d'établir un schéma de ce type :

Plan du contenu		sèmes
Plan de l'expression	phonèmes	----- <i>signe</i> -----

Toutes les unités, le monème au sens où André Martinet l'entend, le syntagme, la phrase... fonctionnent avec une face "signifiant" et une face "signifié" et sont caractérisés par un déroulement linéaire. Monème, syntagme, phrase... sont des morceaux de chaîne. Par contre, du côté de l'expression, les phonèmes avec leur organisation interne ne sont, d'un certain point de vue, que des signifiants, et non des signes, au sens plein du terme. Les phonèmes présentent un ensemble de traits pertinents qui renvoient à quelque chose d'extérieur à la langue et ne sont pas linéaires mais simultanés. Emile Benveniste, en particulier, insiste sur ce point, dans son étude sur "les niveaux de l'analyse linguistique" (1).

De même, à l'autre bout du système, lorsque je choisis une unité lexicale, je produis simultanément l'ensemble des traits pertinents qui la constituent du point de vue sémantique et qui renvoient à la substance du contenu extérieur (avec bras, sans dossier...). Des analyses de ce genre prouvent que des efforts très nets tendent à retrouver une structuration du lexique qui, méthodologiquement, serait assez proche de celle mise en évidence dans le domaine phonologique. C'est un exemple de ce qu'on peut appeler l'isomorphisme des niveaux ou des modèles d'analyse.

Ce type d'analyse reste sujet aux mêmes critiques que celles formulées par Georges Mounin pour d'autres exemples. Il s'agit encore d'un micro-système, dont on ne sait pas s'il pourra être généralisé. Je signale à propos de la définition des sèmes, c'est-à-dire des éléments pertinents du point de vue sémantique, que des linguistes comme Pottier et Greimas adoptent des hypothèses très différentes.

En résumé, pour tous ces problèmes d'organisation et de structure du lexique, on arrive à des conclusions mi-optimistes, mi-pessimistes. D'une part, la plupart des linguistes sont aujourd'hui convaincus de la nécessité de travailler dans ce sens et de rechercher des types d'organisation ; d'autre part, il leur apparaît qu'il sera difficile de mettre en valeur une organisation unique qui rendrait compte de tout dans ce

(1) E. Benveniste - Problèmes de linguistique générale, Paris Gallimard, 1966 (pp 119 - 131)

domaine particulièrement complexe. Mieux vaut pour nous adopter les conclusions, déjà citées, de Georges Mounin.

Les questions examinées jusqu'à présent relevaient d'une prise en considération des éléments lexicaux, pris isolément. On peut maintenant aborder brièvement deux aspects complémentaires et déterminants : les rapports entre lexique et grammaire d'une part, les rapports entre lexique, contexte et situation d'autre part.

## V - LEXIQUE ET GRAMMAIRE

J'ai dit quelques mots en préambule des rapports lexique - grammaire ; pour indiquer que, selon les écoles, on incluait ou non les éléments grammaticaux dans la définition du lexique. Ce qui paraît assuré, c'est qu'il y a des interpénétrations entre les deux domaines, même si d'un point de vue pratique, voire d'un point de vue d'analyse linguistique, il est bon de respecter la distinction proposée par André Martinet : série ouverte ou illimitée du côté du lexique, série fermée ou limitée du côté des éléments grammaticaux.

a) En effet, si cette distinction est utile à maintenir, il faut prendre conscience de ce que B. Pottier appellerait une sorte de continuum entre les deux zones ; en particulier, un certain nombre d'éléments grammaticaux sont d'origine lexicale. Je passe sur des exemples historiques comme "pendant, durant...", dont on sait l'origine, pour constater que dans d'autres zones du français contemporain, des expressions que l'on dit parfois "locutions conjonctives", prépositionnelles etc, et dont la liste est loin d'être complète dans les grammaires, fonctionnent de manière plus grammaticalisée que lexicalisée. Ainsi des groupes qui impliquent une relation de causalité étroite comme "sous l'action de, sous l'effet de, sous l'influence de...", constituent de petits systèmes avec des variations lexicales au niveau paradigmatique, mais fonctionnent de toute évidence comme des termes grammaticaux. Il y a donc passage d'éléments lexicaux vers des zones grammaticalisées, passage de termes de série ouverte à un fonctionnement de série fermée.

Dans l'autre sens, les lexèmes ne peuvent pas se réaliser, s'ils ne sont pas d'une certaine manière grammaticalisés. Tout lexème apparaît en fonctionnement avec un article, s'il s'agit d'un substantif, une désinence, s'il s'agit d'un verbe..., ce qui montre qu'il y a intégration et rapport avec des phénomènes grammaticaux.

Il importerait d'examiner plus en détail les implications pédagogiques et linguistiques de constatations de cet ordre. Des recherches actuelles tentent de montrer qu'il y a un rapport très étroit entre syntaxe et sémantique, et qu'en particulier de nombreux morphèmes grammaticaux qui s'accrochent à des bases lexicales (suffixes de substantif etc...) renvoient souvent à des transformations de phrase et ont donc une origine plus syntaxique que "morphologique", au sens étroit du terme.

Ainsi, tous les suffixes en -age sont interprétés par Jean Dubois, par exemple, comme des transformations de phrases et non comme un simple ajout à une base. Autre exemple : le passage de "les bombardements ont repris" à "la reprise des bombardements" devrait être expliqué au niveau du sémantisme du lexème comme étant d'origine syntaxique. C'est là une formule de correspondance entre lexique et grammaire qui paraît particulièrement féconde tant du point de vue linguistique qu'au regard des applications pédagogiques.

b) Autre préoccupation. On s'est demandé si des phénomènes comme ceux de la polysémie n'étaient pas analysables en termes syntaxiques. Des linguistes comme M. Gross pensent qu'il serait intéressant de déterminer des classes sémantiques à partir de leur fonctionnement et de leurs possibilités syntaxiques (1). Il ne faudrait donc pas considérer le lexème comme un élément isolé, hors du fonctionnement syntaxique, mais porter attention à ses possibilités combinatoires, à son type de construction, à toutes ses potentialités morpho-syntaxiques. Le "Vocabulaire" na rien d'une réalité en soi.

c) Autre axe d'approche, non plus au niveau de la langue, mais à celui du locuteur qui doit constamment opérer des choix linguistiques ; ce qu'il a envie de dire peut recevoir différents types d'expression.

(1) M. Gross, *Grammaire transformationnelle du français*, Larousse 1968.

N'insistons pas sur les contraintes contextuelles, situationnelles et autres qui peuvent peser sur ces choix et constatons simplement qu'ils se font en deça de la distinction lexicale - grammaire. Tantôt un besoin d'expression particulier donnera lieu à une réalisation sous forme de vocabulaire, au sens traditionnel du terme, tantôt l'information à transmettre sera plutôt grammaticalisée. De ce point de vue aussi, il y aurait donc à dépasser la séparation rigide entre lexicale et grammaire. Lexique et grammaire sont au même niveau, au regard de la sémantique. Conséquence indirecte ; de plus en plus, on considère la grammaire et le fonctionnement grammatical dans une perspective pleinement sémantique. Des indications pédagogiques qui s'efforceraient de faire travailler la grammaire indépendamment des phénomènes sémantiques, risqueraient bien d'échouer.

## VI - LEXIQUE, CONTEXTES ET SITUATIONS

Je serai très bref sur la question des contextes. On va de plus en plus vers une prise en considération des unités lexicales dans leur fonctionnement en discours, (dans un texte oral ou écrit). Un certain nombre d'analyses et d'essais de regroupement peuvent être faits à partir d'un corpus, d'un texte réalisé. Je pense au travail de Jean Dubois dans sa thèse sur le vocabulaire politique et social (1). Il y apparaît que la tentative d'organisation lexicale s'appuie non sur un dictionnaire, mais sur des réalisations attestées dans des textes, et que, très souvent, les jeux d'opposition ou de substitution se font suivant des séries qu'il aurait été impossible de dégager d'un dictionnaire. Ce qui peut commuter dans certains contextes avec "classe ouvrière" ou "prolétariat", par exemple, est infiniment plus varié que ce qu'indiquerait une définition lexicographique habituelle.

Par ailleurs, le choix d'un corpus implique une limitation. Tout ce qui est possible en langue n'y sera pas attesté. On aboutit à une valeur sélective du corpus, à une caractérisation lexicale en fonction d'un domaine particulier.

Dans bien des cas aussi, on aura affaire à des types de discours qui influenceront sur l'organisation lexicale. Celle-ci est alors conditionnée, non par le domaine, mais par le type de discours. Ainsi dans des textes politiques, il y a en gros, des discours de type polémique qui illustrent un débat idéologique et des discours de type didactique, simple exposé de principes, libre de tout conflit direct avec un interlocuteur. Le choix du discours influencera l'organisation lexicale. Les critères d'organisation du discours introduisent une complexité supplémentaire par rapport aux contraintes et aux possibilités de la langue, tout en permettant à l'analyste de travailler de façon plus homogène sur une zone plus limitée.

Autant de questions que j'aborde ici trop rapidement mais sur lesquelles ces journées devraient nous permettre de revenir à loisir car leurs implications pédagogiques sont sans doute importantes.

En guise de conclusion provisoire, j'insisterai, compte tenu de ces dernières remarques, sur trois points :

1°) Les tentatives d'organisation, un peu idéalistes au départ, et prétendant structurer le lexique d'une façon absolument cohérente, démontrable et démontable, ne sont pas abandonnées, mais tendent à se renouveler et à limiter leur ambition. Pour ma part, j'attache une grande importance au fait que bon nombre d'études actuelles (par exemple le troisième volume de la *Grammaire structurale* de J. Dubois) montrent que l'on reprend les problèmes lexicaux sans les séparer du fonctionnement d'ensemble de la langue.

2°) A considérer les travaux sur les rapports entre syntaxe et sémantique, il apparaît qu'on tend là aussi à sortir de l'isolement des mots pris un par un, pour montrer comment ils s'articulent syntaxiquement avec d'autres termes.

3°) Les types d'organisation que l'on essaie de mettre en valeur, se raffinent tout en cernant de plus près la réalité, dans la mesure où, partant du niveau du discours et y revenant, on délimite des zones plus tangibles que celles appelées traditionnellement champs sémantiques. La systématisation n'a certes alors rien d'aisé mais, faute de mieux, on détermine ainsi au niveau des types de discours, de la spécificité ou de la non-spécificité du domaine concerné, de la prise de position du locuteur par rapport à son texte, le fonctionnement du lexique et ses éventuels prolongements pédagogiques.

(1) J. Dubois, le Vocabulaire politique et social en France de 1869 à 1872 - Larousse. 1962

L'exposé de M. Daniel Coste est suivi d'un débat qui porte sur les points suivants :

- 1 - Précision de la notion du monème, centrale chez Martinet, et pratique provisoirement, puisqu'elle supprime la distinction gênante entre sémantèmes, lexèmes et morphèmes au sens d'éléments grammaticaux.
- 2 - Contestation de la comparaison entre traits pertinents de sens tels qu'ils apparaissent chez Pottier, et traits pertinents linguistiquement en phonologie. Cette comparaison est toutefois intéressante sur le plan pédagogique.
- 3 - Problème de la génétique du langage, de sa maîtrise de plus en plus fine et riche. Nécessité de trouver des filières pédagogiques nouvelles pour la soutenir. La présentation de familles de mots et de séries synonymiques est intéressante si elle se fait de manière formelle, hors contexte, sans tenir compte des niveaux de langue.
- 4 - Précision de la notion de champ sémantique, intra-linguistique, par rapport à celle de champ notionnel ou conceptuel, extralinguistique, renvoyant à autre chose qu'au fonctionnement sémantique interne d'un terme donné, et stable quelle que soit la langue concernée.
- 5 - Importance capitale sur le plan pédagogique de la distinction de code, de registre et de niveau de discours.
- 6 - Domaine d'exploration : comment l'enfant s'introduit-il spontanément, ou comment peut-il être introduit pédagogiquement dans un champ sémantique ?
- 7 - Condamnation d'un vocabulaire, "sac à mots" à prétentions encyclopédiques, non soutenu par un matériel syntaxique suffisant pour une utilisation effective intelligente.
- 8 - Manque de documents sur le vocabulaire de l'enfant. Des enregistrements de conversations spontanées se montrent plus pauvres que le "français fondamental". Des tests de sondages complémentaires sont nécessaires.

**LA COMMISSION DE REFLEXION SUR CE THEME (1) A RETENU, COMME HYPOTHESES POSSIBLES DE TRAVAIL, LES POINTS SUIVANTS :**

**1 - Qu'est-ce qu'un mot ?**

Il ne s'agit pas de chercher une définition mais de se demander si cette simple question préoccupe les maîtres. Il serait utile que ces derniers aient présent à l'esprit le fait que les coupures entre les mots écrits ne se retrouvent pas aisément dans le langage parlé. Ils doivent donc mesurer la difficulté que représente pour un enfant le passage à la langue écrite. Il est nécessaire de bien faire la différence entre unité lexicale et mot graphique (compris entre deux blancs). Cette découverte peut être faite dans la perspective d'un enseignement grammatical renouvelé.

**2 - L'acquisition d'un terme modifie l'ensemble du système.**

Exemple : "la maison" est d'abord le terme passe-partout. "Je rentre à la maison" même si j'habite un appartement. Les termes : hutte, igloo, appartement, se situent par rapport à maison et conduisent l'enfant à une réorganisation permanente de son savoir. Celle-ci est faite sans cesse par les enfants intelligents. Il faut aider ceux qui le sont moins en ne cherchant pas à définir mais à opposer. Cette analyse, toujours ouverte, consiste donc à situer et à faire employer. On aimerait savoir comment se fait chez l'enfant cette structuration permanente.

**Remarque :** un mot nouveau ne passe pas tout de suite dans le vocabulaire actif mais il modifie le vocabulaire disponible.

(1) Voir aussi à ce sujet l'exposé de R. Galisson



### 3 - Constitution de champs sémantiques

Est retenue la définition de G. Mounin (problèmes théoriques de la Traduction page 71-73). L'introduction de chaque terme "ajoute une maille au filet linguistique qui recouvre à peu près la même surface conceptuelle". La difficulté réside, ainsi que le souligne G. Mounin ; dans le choix des critères objectifs qui justifieront les relations qu'on établit entre les termes: Les maîtres rencontreront des difficultés dans la constitution des champs sémantiques.

### 4 - Grammaire et lexique

Il semble très important d'affirmer notre volonté de sortir d'une étude qui sépare grammaire et lexique (Rappel de tous les exemples soulignés par M. Coste : origine lexicale de groupes fonctionnels grammaticaux (sous l'action de...) marquant le passage d'une série ouverte à une série fermée, rôle des suffixes qui renvoient à un fonctionnement, équivalence adjectif-relative (synonymie syntaxique). On ne pense pas toujours aux transformations possibles :

ex. servir le roi ----- être au service du roi

la commission ne reprend pas le point "pas de lexique sans contexte", affirmation qui lui paraît absolument évidente surtout quand on songe au vocabulaire relationnel, le premier peut-être à faire acquérir.

### 5 - L'enfant devant le champ sémantique

La commission se pose surtout des questions :

- quel est le corpus lexicologique d'un enfant ?
- comment se fait la pénétration de ce dernier dans un champ sémantique ?

Il faudrait mettre au point des tests qui permettraient d'étudier le parallélisme entre le développement génétique et l'entrée de l'enfant dans un champ sémantique, deux types de structuration étant alors à considérer : celle du réel et celle de la langue.

6 - La règle serait de ne pas noyer l'enfant sous un déluge de mots mais de faire que le terme nouveau soit toujours replacé dans le système linguistique. Moins de mots mais mieux utilisés.

*Extrait de l'article de Georges MOUNIN, "La Dénomination des animaux domestiques", publié dans La Linguistique, n° 1 - 1965 - pages 49 - 54.*

Malgré les difficultés et les impasses qui viennent d'être évoquées, tenter de déceler la véritable structuration du lexique n'est pas un exercice inutile. Vouloir prouver que la linguistique est une science une, et que les lois structurales qui fonctionnent en phonologie, morphologie ou syntaxe, "peuvent" être applicables au lexique (ou à la sémantique) ne serait blâmable que si, par esprit de système, on affirmait "a priori" que ces lois "doivent" être applicables ; et surtout si, pour y parvenir, on infligeait à la réalité des faits linguistiques toutes les distorsions nécessaires pour faire cadrer la structuration sémantique avec un dogme posé d'avance. Si, au contraire, on découvre un jour qu'entre la linguistique formelle d'une part, et la sémantique de l'autre, il existe un fossé théorique infranchissable, et tel que la linguistique ne peut pas être dite une science une, la science du langage dans son ensemble n'aura rien perdu, elle aura progressé.

Tenter de déceler la véritable structuration du lexique, et celle des signifiés d'une langue, est donc une entreprise raisonnable ; et raisonnable aussi parce que tout, depuis l'apprentissage du lexique par l'enfant jusqu'à l'analyse saussurienne des valeurs, nous suggère que les mots ne sont pas des unités isolées. Mais on peut se demander légitimement si les tentatives structuralistes connues jusqu'ici ont abouti à fournir des résultats aussi solidement acquis que dans les autres domaines linguistiques - et répondre que la structuration du lexique, et moins encore celle de la sémantique, n'ont pas livré leur secret.

On a cherché ici à vérifier si le lexique d'une langue possède une structuration discernable dans la mesure où il décalquerait une structuration d'un autre ordre, introduite par la praxis humaine dans l'expérience qu'elle se fait du monde non linguistique. Le lexique alors ne serait pas structurable en vertu de ses propriétés strictement linguistiques, pour des raisons propres à la linguistique (sauf dans la zone rarement complète des séries dérivationnelles), mais uniquement parce qu'il serait le reflet plus ou moins exact d'une autre, ou de beaucoup d'autres structures non linguistiques.

Cette hypothèse séduisante - au fond, c'est toujours la vieille idée leibnizienne de l'Alphabet des pensées humaines - offre indiscutablement une méthode pour organiser des classifications sémantiques, au moins dans certaines parties peut-être étendues d'un lexique. Mais ces classifications reposent toujours, comme dans le champ sémantique analysé plus haut, sur des critères non linguistiques, sur des traits sémantiquement pertinents (que Leibniz appelait aussi les éléments simples, ou les vérités simples), fournis par une analyse extra-linguistique de l'expérience. J. C. Gardin, qui a beaucoup travaillé sur ce type de classification par analyse conceptuelle, conclut justement que "l'orientation des recherches et, par conséquent, la manière de différencier les observations ne sont pas en effet les mêmes, selon que l'on traite de réactions chimiques, de recettes de cuisine, ou de philosophie. Sans doute les démarches de l'esprit sont-elles voisines d'une étude à l'autre ; mais l'organisation du "champ expérimental", en quelque manière par le vocabulaire, varie dans de si vastes mesures qu'il paraît déraisonnable de la vouloir ramener partout à un même moule" (1). Pour chaque système sémantique, il faudra faire une recherche empirique différente, parce que les traits sémantiquement pertinents manifestent chaque fois des relations non linguistiques différentes.

L'obstacle ultime à cette procédure n'est peut-être pas celui qu'évoque en passant R. S. Wells (2). Après avoir sous-estimé les possibilités d'analyse du contenu sémantique correspondant au latin "tabul", au moyen de traits sémantiquement pertinents (analyse que les Américains nomment généralement "composentielle"), il se demande si tous les contenus sémantiques sont ou seront réduisibles à des systèmes de paradigmes du type de ceux qu'on a construits ci-dessus pour "hongre, jument, poulain, pouliner, hennir", etc... (et de ceux qui permettent à B. Pottier de construire le système du champ sémantique "siège : chaise, fauteuil, tabouret, canapé, pouf", etc..., à partir de six traits définitoires pertinents) (3). Le perfectionnement des dictionnaires, auquel on travaille inlassablement, et duquel on peut attendre une amélioration énorme par rapport aux outils archaïques qu'on baptise actuellement dictionnaires, - répond à R. S. Wells de manière empirique mais relativement optimiste (4).

L'obstacle à toute structuration complète du lexique qui soit plus proprement linguistique vient probablement de l'arbitraire du signe, ou de ce qu'on pourrait mieux nommer ici l'arbitraire de la lexicalisation. L'hypothèse d'un parallélisme un peu rigoureux entre structuration de l'expérience non linguistique et structuration du lexique repose sur l'intuition que toute réalité non linguistique relativement stable et relativement fréquente doit finir par être lexicalisée, - ce que confirment en gros les études sur les rapports entre fréquence et coût, dans le cadre du principe d'économie (5). Mais à moins d'affirmer que la civilisation italienne est totalement différente de la française en fait de zootechnie, "puisque" leurs vocabulaires sont très différents, comment comprendre qu'en face de "pouliner, vèler, cochonner, agneler, chevreter, chatonner", etc..., l'italien se soit contenté de "figliare", c'est-à-dire ait préféré l'économie paradigmatique, alors que le français choisit l'inverse ? (Bien qu'appartenant à une zone de langue peut-être plus littéraire, l'exemple de "troupeau" en face de "gregge, mandra, armento, branco", etc..., pose le même problème). Chaque fois certes, des études diachroniques expliqueront ces divergences par des faits de linguistique interne, ou externe.

(1) Allard, Elzière, Gardin et Hours, *Analyse conceptuelle du Coran, II : Commentaire*, La Haye, Mouton, 1963, p. 18.

(2) *Proceedings of the VIIIth I.C.L.*, Oslo, Oslo Univ. Press, 1958, p. 616.

(3) B. Pottier, *Recherches sur l'analyse sémantique en linguistique et en traduction mécanique*, série A, II, Publications de la Faculté de Lettres de Nancy, 1963, p. 11-18.

(4) Voir notamment le numéro spécial de *I.J.A.L.*, *On Lexicography*, consacré à la Conférence Nationale sur la Lexicographie, tenue à Indiana University, nov. 1961.

(5) Voir par exemple, Martinet, *Éléments de linguistique générale*, Paris, A. Colin, 1960, p. 190-199.

Mais l'explication ne supprime pas l'existence de la divergence, qui attire l'attention sur le fait qu'il n'y a pas de parallélisme nécessaire entre structure de l'expérience non linguistique, et sa lexicalisation.

Malgré les apparences donc, c'est-à-dire malgré le grand nombre d'essais tentés ces temps-ci, peut-être n'a-t-on pas beaucoup progressé théoriquement depuis que Meillet, opposant le vocabulaire à la phonologie et à la grammaire, écrivait : "Au contraire, les mots ne constituent pas un système ; tout au plus forment-ils de petits groupes (1). On a certes beaucoup et bien travaillé à percer le secret de ces petits groupes, mais dans bien des directions (structuration lexicale) sémantique, logique, statistique, distributionnelle, informationnelle) dont on n'aperçoit pas encore vraiment l'unité.

---

(1) A. Meillet, Linguistique historique et linguistique générale, t. I, Paris, Champion p. 84

TABLEAU III - Le champ sémantique des animaux domestiques

Nom spécifique	Chat	Lapin	Canard	Dindon	Oie	Pigeon	Pintade	Poule	
Mâle	chat	lapin	canard	dindon	jars	pigeon		coq	
Mâle châtré	CHAT COUPE	LAPIN COUPE LAPIN TAILLE						chapon	
Femelle	chatte	lapine	cane	dinde	oie	pigeonne	pintade	poule	
Jeune	chaton	lapereau	caneton	dindonneau	oison	pigeonneau	pintadeau pintadon	poulet	
Nouveau - né								POUSSIN	
Jeune mâle								COCHET COQUELET	
Jeune femelle			CANETTE					POULETTE POULARDE	
Portée (cuvée)	portée	<u>portée</u> nichée	<u>cuvée</u>	<u>cuvée</u>	<u>cuvée</u>	<u>cuvée</u>	<u>cuvée</u>	<u>cuvée</u>	
Parturition	chatonner	lapiner							
Local d'élevage		<u>clapier</u> lapinière				pigeonnier colombier		poulailler	
Cri spécifique	<u>miauler</u>	<u>clapir</u> <u>couiner</u>	<u>cancaner</u> <u>nasiller</u>	<u>dindon</u>	<u>jargonner</u> <u>cacarder</u>	<u>roucouler</u>	<u>criailler</u>	<u>glousser</u> <u>caqueter</u>	
Groupe d'animaux semblables			TROUPEAU OU TROUPE			VOL VOLER	TROUPEAU TROUPE		
Nom collectif I									
Nom collectif II			VOLAILLE						
Nom collectif III			BASSE - COUR						
Dérivation adjectivale						COLOMBIN			
Gardien spécifique									
V viande		DU LAPIN	DU CANARD	DE LA DINDE	DE L'OIE	DU PIGEON	DE LA PINT. DU PINTADON	DU POULET	

NOTA : En romain, les termes provenant du tableau I (champ dérivationnel). - En minuscules soulignées, les termes provenant du tableau II (traits zoologiques) - En capitales, termes obtenus à partir des traits zootechniques div.

*Extrait de l'ouvrage de Georges MOUNIN, intitulé : Les Problèmes théoriques de la Traduction, Paris Gallimard, Bibliothèque des idées, 1963, (pages 24 et 25)*

Prenons encore un exemple très simple pour illustrer cette vue capitale. Un petit citadin moyen de dix ans pour désigner toutes les productions végétales qu'il classe très vaguement comme herbacées dans la campagne, dispose en général de deux mots, mettons : blé, herbe. Toute production herbacée, dans un terrain bien délimité, visiblement travaillé, pour lui, c'est du blé ; dans un terrain, même bien délimité, mais dont le sol ne paraît pas avoir subi de façon culturale, pour lui, c'est de l'herbe. Tout ce qui n'est pas l'herbe est du blé ; tout ce qui n'est pas du blé, de l'herbe. Si notre petit citadin, par hasard, apprend à distinguer l'avoine à son épi, par différence tout ce qui n'est pas avoine reste blé. Mais s'il apprend encore à distinguer l'orge à son épi, le blé, ce sera toujours le reste, qui n'est ni orge ni avoine. Enfin, le jour où il distinguera le seigle à son épi, le blé sera ce qui n'est ni orge, ni avoine, ni seigle ; le seigle ce qui n'est ni blé, ni orge, ni avoine, etc... Au lieu du système à un seul terme indifférencié (l'herbe du petit citadin de 6 ans, par exemple), il possède un système lexical à 5 termes inter-dépendants, se définissant chacun par opposition à tous les autres, et ceci dans les limites de ses besoins réels de communication linguistique : à Paris, il ne savait pas nommer chaque céréale par son nom, parce qu'il n'était pas en situation d'avoir besoin de la nommer. (Son système risque encore de lui faire nommer blé un champ de riz jeune en Camargue, ou de jeune maïs en Dordogne ou de sorgho dans le Vaucluse). Maintenant, son pouvoir de nomination différencielle des céréales correspond à sa pratique sociale de petit citadin en vacances au nord de Lyon, capable de nommer ce qu'il voit. Mais le même système des céréales, ou des herbes, est susceptible selon le même processus, de se compliquer encore, pour des gens - ce petit garçon devenant ingénieur agronome, ou vendeur de semences - dont la pratique sociale est liée à une détermination différentielle plus poussée du même champ de réalité à nommer. De ce filet à une seule maille du petit citadin qui débarque à la campagne, ils feront un filet à dizaines de mailles, de formes et de tailles différentes, qui couvrira la même surface sémantique ; c'est-à-dire qui désignera la même quantité de réalité dans le monde extérieur, méconnue, c'est-à-dire organisée ou qualifiée autrement, - ordonnée de plus en plus selon des différenciations de plus en plus poussées. Saussure à pleinement raison quand il définit la valeur d'un terme comme étant ce que tous les autres termes (du système) ne sont pas. Là où le petit citadin dit : de l'herbe, le producteur distingue et nomme 53 variétés de 23 espèces : agrostide, alpiniste, brome, canche, carthame, crotelle, cynodon, dactyle, féluque, fléole, fromentale, lotier, lupin, mélilot, millet, minette, paturin, pimprenelle, psylle, ray-grass, spergule, trèfle et vulpin, par le processus génétique qui vient d'être analysé : système dont tous les termes se tiennent, car si le spécialiste ne sait pas distinguer les 7 variétés de flouves, par exemple, 6 mailles sautent dans son système à 53 mailles, mais la maille unique restante couvre la même surface sémantique que les 7 noms de flouve qui seraient possibles.

#### Remarques complémentaires par D. Coste

I - On part de la constatation que, dans les faits, (sinon dans la lettre des Instructions), l'enseignement du vocabulaire dans les classes de l'école élémentaire a souvent obéi, de manière plus implicite qu'explicite, aux présupposés suivants :

- La langue est un répertoire de représentation du réel et il y a adéquation entre l'inventaire lexical et l'inventaire des objets et des caractéristiques de l'univers extra-linguistique.

- Le réel est perçu de la même façon par tous et le vocabulaire permet de désigner et de nommer, à posteriori en quelque sorte, ce que chacun peut voir, savoir ou concevoir.

Dès lors, l'enseignement du vocabulaire est un effort pour donner à l'élève les éléments de nomination précise qui lui manquent. Il faut trouver "le mot juste", moins en fonction d'une cohérence du système linguistique qu'en référence à une réalité-étalon objective. Rien d'étonnant si :

- Le vocabulaire travaillé est d'abord descriptif ou appartient à des nomenclatures à prétentions exhaustives.

- Les performances orales ou écrites demandées aux élèves relèvent de ce même discours descriptif.

- Les textes (littéraires) retenus sont choisis, pour la plupart (souvenons-nous de Colette, Genevoix et Daudet), en fonction de leur qualité et de leur précision descriptives : étant bien entendu que la "patte" de l'auteur ajoute à l'exactitude de la perception et du "rendu" l'écart linguistique apparent (métaphore, comparaison synesthésique) qui est généralement interprété en classe comme une adéquation plus parfaite au réel (la métaphore doit "être juste" elle aussi, plus exacte dans sa nouveauté même que les descriptions habituelles).

En bref : le postulat que la langue reflète aussi objectivement que possible la réalité ; et la conséquence pédagogique naturelle qu'est le culte de la description et de la dénomination. Postulat qui est sans doute moins faux qu'insuffisant ; conséquence pédagogique qui ne peut être condamnée dans la mesure où elle paraît bien répondre à des besoins de l'enfant et à une étape du développement génétique (approche et conquête du monde se faisant par le pouvoir de donner un nom et d'étiqueter).

Mais conséquences pratiques :

- on surcharge la mémoire de l'élève,
- on le fait travailler sur des zones de référence au réel qu'il peut mal connaître ou totalement ignorer.

Surtout,

- on néglige le vocabulaire s'intégrant vraiment à la communication,
- on s'attache trop à des mots isolés (et conçus comme isolés), mal intégrés dans leur fonctionnement syntaxique général et dans leur entourage syntagmatique habituel.

II - Les hypothèses contemporaines, si elles ne permettent pas d'envisager une structuration unique et homogène du lexique qui reposerait sur des critères purement linguistiques, modifient du moins en profondeur les présupposés anciens. On peut, à grands traits, résumer ces hypothèses comme suit :

a) La langue est certes un système de représentation du réel mais il ne s'agit pas d'un miroir qui réfléchirait simplement un monde préordonné ; et l'organisation linguistique et la perception du réel sont étroitement liées à une praxis humaine elle-même différenciée (esquimaux et européens n'ont pas la même expérience de la neige, et le champ lexical s'en ressent). La dénomination se présente ainsi bien moins comme un étiquetage statique que comme le résultat complexe et souvent composite (voir l'exemple donné par Mounin des champs sémantiques de l'habitation ou des animaux domestiques) des diverses prises actives de l'homme sur le réel. Résultat qui, à son tour, conditionne en partie la vision du monde de ceux qui possèdent cette langue ou l'apprennent, en ce qu'il constitue une grille de lecture aussi bien structurante que structurée. Conséquence méthodologique possible pour l'apprentissage du vocabulaire de dénomination : il n'a de sens et ne répond à un besoin que s'il s'insère dans une expérience active du monde ou dans la découverte organisée d'un contenu qui est loin d'être uniquement apporté par la classe de français (média, autres disciplines etc...).

b) Cette représentation, qui correspond aussi souvent à un *agir* qu'à un *décrire* n'est pas une fin en soi ; ses éléments ne se présentent jamais comme isolés mais sont mis en *relation* constante dans les processus de *communication*. Le lexique est dès lors inséparable du fonctionnement d'ensemble du système linguistique et des usages langagiers.

Ainsi :

- Les éléments de vocabulaire sont toujours repris dans des relations grammaticales qui les motivent en partie (phénomènes de dérivation ou de changements de catégories ; nominalisations correspondant à des transformations syntaxiques, etc...) ; il y a un accrochage et une imbrication entre lexique et grammaire.

- Les éléments de vocabulaire comportent, en langue, des contraintes morphosyntaxiques qui règlent leur insertion dans un texte (ex. : choix des prépositions pour verbes, substantifs, adjectifs).

- L'expression des mêmes relations se fait tantôt par des éléments dits "grammaticaux" tantôt par des éléments du vocabulaire

ex. : l'avalanche s'est déclenchée *parce que* la température s'est radoucie.

*Sous l'effet* d'un réchauffement de température, l'avalanche s'est déclenchée.

L'adoucissement de la température a *provoqué* une avalanche.

- Outre les termes proprement relationnels (tantôt lexicalisés, tantôt grammaticalisés), d'autres éléments de lexique sont à considérer comme importants pour le *fonctionnement* linguistique ; les nécessités de mise en rapport (besoin, par exemple, de rassembler sous un même mot la part sémantique comme à plusieurs unités spécifiques) et, en communication, de certains types de discours (résumé, contraction, etc...) donnent un rôle particulier à des termes génériques (archilexèmes) ou à des formes qui, en contexte, renvoient surtout à des éléments ou à des parties d'énoncé (mots généraux des titres, des transitions, des articulations, des synthèses partielles) et non directement à des référents extra-linguistiques.

- Les usages et les normes (qui résultent d'un fonctionnement social de la langue) font que les unités de lexique se réalisent souvent dans des syntagmes "obligés" avec des collocations privilégiées, des cooccurrents habituels ("draguer un canal", "conclure un accord", "présenter un candidat" etc...).

- L'acte de communication contraint sans cesse le locuteur à prendre position par rapport à ce qu'il énonce, à faire usage de modalisateurs qui, là encore, établissent un continuum des procédés grammaticaux aux unités lexicales.

ex. : Il *peut* remporter la victoire.

Il *est en mesure de* remporter la victoire.

Il *a des chances de* remporter la victoire.

C'est un vainqueur *possible*.

- Les situations de communication, les types de discours influent sur les choix lexicaux du locuteur, étant entendu qu'il ne s'agit pas seulement, en un point de la chaîne, d'une substitution paradigmatique (entre terme noble et terme populaire par exemple) mais d'une réorganisation d'ensemble du message :

ex. : Je m'embêtais, alors je me suis mis à bouquiner.

Comme je m'ennuyais, j'ai pris un livre.

III - Toutes ces considérations convergent en un certain nombre d'applications méthodologiques possibles :

1 - On ne peut séparer abruptement l'étude du lexique de celle de la grammaire.

2 - Les unités lexicales doivent être présentées et réemployées dans des contextes qui ne soient pas neutres ou arbitraires mais tiennent compte pour ces unités,

- des contraintes morpho-syntaxiques de fonctionnement
- des voisinages lexicaux habituels
- des conditions d'emploi en situation de communication

3 - Il existe un lexique de mise en liaison et d'expression de relation (enchaînements, reprises, articulations, modalisations) qui n'est en général étudié ni au titre de la grammaire ni à celui du vocabulaire et dont l'ignorance est préjudiciable à la conquête par l'enfant de bien des domaines d'expression (voir les difficultés rencontrées, dès l'entrée en Gême, pour le simple déchiffrement de certains manuels ; et ce ne sont pas alors les termes spécialisés qui posent le plus de problèmes aux enfants). On le dit souvent "abstrait" et donc prématuré pour de jeunes enfants mais il faudrait y voir de plus près (en recherche psycholinguistique par exemple).

4 - Le travail d'élucidation, d'analyse éventuelle et de réemploi du vocabulaire de dénomination, s'il facilite un certain type de formalisation et favorise la prise de conscience par l'élève des aspects structurés du lexique, doit tenir compte des remarques qui précèdent pour que le fonctionnement ne soit pas sacrifié à l'étude précise du sémantisme.

5 - L'idée qu'on limitera le contenu lexical et qu'on se refusera à toute tentative encyclopédique est aussi centrale qu'implicite. Pas de vocabulaire pour le vocabulaire. Il ne s'agit pas de gaver l'élève de mots inutiles mais de lui apprendre à cerner et à manipuler ceux dont il a besoin pour s'exprimer et qui seront nécessaires à son progrès scolaire et à son insertion sociale.



TRAVAUX DE COMMISSION  
(25 février après - midi)

I - RAPPORT DE LA COMMISSION SUD ET SUD - OUEST

(par J.C. AIRAL)

Le groupe a repris certains points de l'exposé du matin (D. COSTE)

1° - Les rapports de la syntaxe et du lexique

- Importance pour les mots de leur *construction grammaticale* dans la phrase.

- . L'environnement élimine les difficultés dues à la polysémie et à l'homonymie
- . cf. Dubois : les 2 sens de - réfléchir (réfléchir, réfléchir à)
- penser etc...

N.B. Placé devant la phrase suivante : "J'exécute cette tâche puisque j'y suis contraint mais c'est bien à *contre cœur*", l'instituteur aura le souci d'étudier : exécute - tâche - contraint - contre cœur, mais il laissera de côté les mots qui pourtant assurent la "structure" profonde de la phrase.

C'est là un exemple frappant de la séparation artificiellement établie entre le vocabulaire et la grammaire.

- Les collocation - Il peut être utile de les mettre en évidence :

- . que les combinaisons soient restreintes (hareng saur - ou pauvre hère)
- . qu'elles soient larges - ex. être de bonne humeur
- être de mauvaise humeur
- n'être pas d'humeur à
- ou encore faire

- Importance des leçons mixtes - lexique - grammaire

ex. : les degrés d'intensité -

- Importance des préfixes : archi - ultra - hyper
- Rôle des adverbes devant l'adjectif : très, fort, bien
- Rôle des adverbes devant le verbe : beaucoup ...

2° - Lexique et "structuration" du réel

a) Il faudrait imaginer une *enquête* sur l'outillage mental supposé pour chaque discipline - hist - géo - math - éduc. physique, etc... (structuration espace - temps)

Il serait sans doute utile d'établir comme un *fond commun* de toutes les disciplines (l'aspect spécifique du langage propre à chacune nourrissant, comme il a toujours été fait, le vocabulaire occasionnel).

b) Serait utile l'étude systématique des préfixes - affixes - suffixes vivants : anti - poly - multi - mono - bi...

Il y aurait à établir une progression suivant les âges.

c) La coupure école primaire / école maternelle paraît sur ce point bien regrettable.

L'école primaire va par exemple développer le thème de la chasse, en vocabulaire, alors que l'enfant maîtrise encore mal certaines notions : le haut de la page - avant - après - devant...

N.B. L'exercice systématique ? Son objet est sans doute de fixer tout ce qu'on n'apprenait pas jusqu'à aujourd'hui.

### 3° - Autres "points" simplement abordés

a) Point de vue du locuteur et choix en fonction de situation -

- importance des jeux dramatiques
- utile prise de conscience des niveaux de langage : ex. : neutre - péjoratif - laudatif - cf. l'auto - la voiture - le tacot...

b) Problème du "support" -

- textes radio, enregistrés et écoutés : support oral - intonations...
- rapports écrit - oral : ex. la publicité - cf. "c'est terrible !"
- journaux, publications : ex. les métaphores du sport.

Remarque - Une question préoccupait certains membres du groupe :

- ne faudrait-il pas imaginer des relations plus étroites avec la mathématique ?
- ne pourrait-on demander la présence d'un spécialiste de math au niveau de l'équipe de recherche et à l'occasion des stages ?

## II - RAPPORT DE LA COMMISSION NORD + PARIS

(J. POJE)

La commission cherche d'abord à définir les deux directions possibles.

- préciser deux ou trois points de l'exposé de D. Coste
- impact pédagogique de cet exposé qui remet en cause l'enseignement traditionnel.

Il paraît difficile de trouver autre chose que des *hypothèses* du point de vue pédagogique mais il semble nécessaire à certains d'apporter des *suggestions*.

On commence par reprendre l'explication du schéma de D. Coste : "plan du contenu - plan de l'expression".

On pose la nécessité de repenser les questions théoriques :

- 1) la langue est une forme et non une substance
- 2) elle structure le réel d'une manière autonome
- 3) il faut structurer la masse du vocabulaire.

On refuse l'empilement de termes.

Une objection est formulée : cette dernière affirmation ne repose-t-elle pas sur la conception d'un état fini de la langue ? Non, puisque la création de termes nouveaux se fait à partir du stock existant et des structures actuelles.

On en vient ensuite aux considérations pédagogiques.

1ère constatation : le problème de l'approche des champs sémantiques reste ouvert.

Réponse : la démarche sera d'abord une approche intuitive, puis une réflexion progressive. La systématisation du vocabulaire ne peut se faire qu'au Cours Moyen.

Selon, le même participant, on est obligé de donner à l'enfant des explications, de faire au CM2 un semblant d'analyse (genre recherche des sèmes).

2ème constatation : on transpose un peu hâtivement au vocabulaire les analyses qu'on a faites de la syntaxe. Dans la syntaxe, manipulation intuitive puis réflexion.

En est-il de même pour le vocabulaire ?

- Il faut ramener le problème au niveau de départ, au CP. L'analyse sémique ne nous concerne guère. Ne faudrait-il pas réfléchir d'abord sur ce qu'il ne faut pas faire ?

- Ici intervient le problème de la fréquence. Or, le français fondamental n'est pas une aide très précieuse. D'autre part, un certain nombre de mots contenus dans les manuels sont à exclure (tire - bottes, borne - fontaine...).

L'enseignement actuel est fondé sur

- un bon usage
- une perspective nettement diachronique  
(ex. : rapprochement aiguère / évier, sel / salaire / saupoudrer)

La relation entre "sel" et "salaire" n'est plus sentie. Il vaudrait mieux faire entrer "salaire" dans le champ sémantique "salaire, paie, traitement", etc...

Certains processus de dérivation sont morts.

- Un autre exemple est donné : le mot "péage", de la famille de "pied" à l'origine est rapproché actuellement de "payer" qui n'était qu'un sème accessoire à l'origine.

- Un participant rappelle que les I.O. de 1938 précisent qu'on ne doit étudier dans une même famille que les mots présentant une ressemblance de sens et de forme.

- Un autre signale les risques de collusions entre termes dans l'esprit de l'enfant : un enfant avait rapproché "grippe" et "agrippé" sur les modèles de "soif" et "assoiffé".

- On propose une 2e fois de ramener le problème au CP.

- Il apparaît alors qu'à la question "par où commencer ?", on ne peut apporter de réponse au niveau du contenu. Les niveaux linguistiques des enfants sont très inégaux.

- Il faut recommander une approche intuitive du sens par l'enfant qui découvre les unités lexicales.

Un choix préalable de textes limiterait les gains de l'enfant. L'enfant fait une hypothèse de signification d'après le contexte, dans le cas d'un texte nouveau.

- Il y a trois optiques dans notre discussion -

1) Apprentissage naturel du langage : interroger la langue par la langue : "Qu'est-ce que c'est ? Comment ça s'appelle ?" Ce processus se retrouve en classe.

2) Apprentissage sous des contraintes méthodologiques que le maître connaît mais que l'enfant ne perçoit pas.

Ex. : analyse et recherche des dérivés (déverbaux, etc...)

3) Saisie du mécanisme linguistique afin de pouvoir trouver le sens des mots nouveaux.

L'approche du lexique est beaucoup moins systématisée que celle de la syntaxe.

- Problème de l'enseignement occasionnel et de l'enseignement systématique : équilibre à trouver entre les deux.

- L'approche naturelle est nécessaire mais insuffisante.

- Le problème du vocabulaire est lié au problème de l'approche de l'écrit. Il faut faire comprendre à l'enfant que l'écrit est un monde à part. Pour y pénétrer, il faut par exemple un *dictionnaire* qui peut passionner l'enfant. On signale l'intérêt du manuel de E. et S. Roller : "Mon dictionnaire".

- On signale les dangers de l'utilisation du Petit Larousse.

- Le dictionnaire de Matoré est mieux fait : définitions simples - chaque terme inclus dans une phrase.

- Intérêt de la série "l'expression française" chez Larousse : index des mots renvoyant aux pages où ces mots sont employés.

- On fait chercher le sens d'un mot dans le dictionnaire alors que ce sens est donné par le contexte. Il vaut mieux noter les mots par écrit puis faire des séances de consultation des dictionnaires.

- Les éditeurs de dictionnaires commencent à essayer de répondre à nos besoins.

- On ne peut se borner à une *approche pointilliste*, il faut aussi une *structuration*.

Il s'agit de faire comprendre à l'enfant que les mots ne sont pas isolés.

- L'hypothèse de signification repose sur la *relation des éléments dans un ensemble*. La démarche est la même au niveau du vocabulaire qu'au niveau de la syntaxe.

- Nécessité de variété des contextes. Or, les instituteurs se contentent le plus souvent d'un contexte.

- Intérêt des exercices de substitution, de distribution d'un mot.

- Quand on croit faire de la grammaire, on fait du vocabulaire. Quand on croit faire du vocabulaire, on fait de la grammaire.

- La signification est une résultante du lexique et de la syntaxe.

- Le principe fondamental de progression dans la langue, c'est la syntaxe et non le vocabulaire (voir Chomsky).

R. Galisson insiste beaucoup sur cette approche des problèmes lexicaux.

- Une dialectique doit s'instituer entre la "*découverte de l'univers*" que constitue l'acquisition des mots et sa structuration, afin de parvenir à un certain nombre de *concepts opératoires*. L'enfant à qui on apprend seulement à parler est aliéné. Pour se libérer, il doit *dominer* les signes qu'il utilise (de même pour pouvoir approcher la poésie contemporaine).

- Les créations lexicales sont permises à certains de la classe. L'école présente une multiplicité de situations possibles. Elle ne doit pas être un tribunal perpétuel qui recherche la culpabilité et prononce des sanctions.

En dernière analyse, la nécessité de donner aux maîtres une solide formation linguistique apparaît comme prioritaire et urgente. Ils ne seraient plus tentés par des inventaires de mots mais adopteraient à l'égard des faits de langue une attitude de tri.

### III - RAPPORT DE LA COMMISSION CENTRE + OUEST

(A.M. HOUDEBINE - M TERRIER)

La première question posée concerne la *délimitation du lexique à faire acquérir à l'école élémentaire*.

D. Coste propose de choisir les termes en fonction des besoins de communication c'est-à-dire à l'intérieur sinon du français fondamental premier degré, du moins du français fondamental deuxième degré. Il faudrait, ajoute R. Galisson, rechercher des thèmes de prédilection à l'intérieur de F.F.I. et de F.F.II. Ces thèmes de prédilection, à la différence des centres d'intérêt qui ne présentent qu'un agglomérat par contiguïté au niveau des signifiés permettraient de satisfaire à la fois aux finalités éducatives et au souci de motivation. D'autre part, alors que le centre d'intérêt était à la fois outil d'investigation et outil de présentation, (le thème de prédilection est uniquement un outil d'investigation à l'intérieur duquel il s'agirait de trouver des situations motivantes. Selon quels critères déterminer les thèmes de prédilection ? Pour R. Galisson ces critères sont d'ordre psychologique (âge, sexe), et d'ordre sociologique. (En ce qui concerne les étudiants étrangers, on peut parvenir à cerner les thèmes à l'aide de questionnaires).

Un psycho-pédagogue fait remarquer que le langage structure aussi la personnalité ; certains thèmes (la famille par exemple) ne doivent-ils pas alors être considérés comme nécessaires ? Sans contester ce point de vue, plusieurs membres de la commission expriment cependant la crainte que cette nécessité ne l'emporte sur d'autres considérations et ne conduise les maîtres à une attitude trop directive.

A l'intérieur des thèmes de prédilection, quelle place faire au vocabulaire technique dans l'enseignement élémentaire ?

R. Galisson met en garde contre l'abus du vocabulaire technique :

- il établit un simple étiquetage faisant directement correspondre signifié et référent ;
- il constitue un métalangage extérieur à l'usage authentique.

Il paraît préférable, du moins avec des étudiants étrangers, d'aller des archilexèmes aux lexèmes usuels et seulement en dernier aux lexèmes spécifiques.

D. Coste fait remarquer que les termes utilisés par les enfants dans leur langage spontané sont très vagues alors que les termes qu'on leur enseigne sont souvent très spécifiques. Manquent alors des termes qui constitueraient une zone charnière entre les uns et les autres. Pourquoi lors d'une leçon d'observation ou d'une visite chez un artisan ne pas faire l'économie de termes techniques comme "toupilleuse", "dégauchisseuse", de fréquence très faible, et ne pas faire acquérir à leur place des termes comme "outils", "machines" et des périphrases plus largement utilisables ? Le choix de ces termes généraux à l'intérieur de F. F. Il supposerait du reste une exploration préalable du langage de l'enfant menée en commun par des psycho et socio-linguistes.

Un dernier critère de choix est enfin évoqué : la nécessité de faire une large place aux mots grammaticaux et aux verbes, les uns et les autres assurant un rôle privilégié sur l'axe syntagmatique et permettant ainsi d'établir une liaison entre lexique et grammaire.

La commission en vient ensuite à distinguer deux *approches du vocabulaire* :

- une approche globale d'un vocabulaire occasionnel, qui permet une saisie intuitive du sens du terme par rapport au contexte

- une approche plus réflexive visant à faire surgir analogies et différences, même mal formalisées, entre des termes opposés (cette opposition étant au départ saisie de façon plus ou moins confuse). Toutefois, ces deux approches ne semblent pas devoir correspondre à un niveau déterminé de l'école élémentaire. Certes, il ne faut pas faire intervenir trop tôt l'analyse sémique explicite mais dès six ans l'enfant saisit certains micro-systèmes lexicaux (regarder/voir) sans être pour autant capable de définir les différences entre les termes.

La remarque d'un participant sur le danger d'entraîner l'enfant à formuler ces différences, au lieu de l'entraîner à employer les termes étudiés conduit la commission à aborder un nouveau point : *le réemploi des termes en situation scolaire.*

Il est, en effet, difficile d'amener l'enfant à réemployer les termes de façon authentique : la situation scolaire est-elle jamais une situation "vraie" ? L'enseignant n'essaie-t-il pas seulement d'authentifier des situations artificielles ? Ou bien encore cette dichotomie

authentique	=	extérieur à la classe
inauthentique	=	situation scolaire

doit-elle être refusée, comme le pensent plusieurs membres de la commission ? Il est significatif par exemple que pour des enfants du C.P. invités à s'exprimer par le truchement de marionnettes la seule situation vraiment créatrice sur le plan linguistique soit "jouer à l'école", ou encore que dans le dépouillement de conversations d'enfants, les thèmes les plus fréquents et les plus productifs soient les émissions de télévision et l'école. L'ensemble de la commission approuve la conclusion de M. Noël, Directeur de l'Ecole Normale d'Instituteurs de Chartres : ce qu'il faut, c'est une situation authentique en tant que situation scolaire (correspondance scolaire, débat entre enfants à l'intérieur de la classe, entre autres). Mais, R. Galisson insiste sur le fait qui reste malgré tout essentiel du réemploi des termes en dehors de l'école.

La commission est ainsi conduite à aborder la question de *la fixation des termes.*

M. Noël propose d'adopter la ligne de conduite suivante, compte tenu des divers degrés possibles de maîtrise lexicale :

- réemploi occasionnel pour les termes ayant donné lieu à une approche globale ;
- fixation systématique pour les termes ayant donné lieu à une analyse sémique.

R. Galisson craint cependant que l'occasion de réemploi ne soit trop rare ou trop lointaine et rappelle la nécessité des "échos" successifs mise en évidence par les études des psychologues sur la mémoire.

Faut-il donc envisager *un enseignement systématique du vocabulaire ?*

Les termes "systématisés", "systématisation" doivent d'abord être éclairés. L'accord semble se faire sur les points suivants : un enseignement systématique implique :

- choix
- progression
- référence au système de la langue
- réemploi concerté.

Il suppose aussi que l'on sépare, au moins à un certain moment, domaine lexical et domaine grammatical.

R. Galisson juge indispensable qu'un enseignement systématique du vocabulaire car le français en tant que langue maternelle n'est pas seulement outil de communication mais aussi instrument de culture.

Si l'on adopte une telle perspective, il faudrait dans un premier temps faire dominer le souci de la communication (c'est-à-dire mettre en place certaines expressions autres que celles du langage spontané (cf. "permettre à... de..."), et dans un deuxième temps d'accorder la prédominance à l'analyse formalisée sans que toutefois l'on puisse, en l'état actuel des connaissances, fixer le moment, variable peut-être du reste suivant les données de la psychologie génétique, le niveau socio-culturel des élèves, et aussi suivant

la hiérarchie des lexèmes, où l'on passerait d'une démarche à l'autre. Peut-être aussi, comme le souligne un participant, l'entraînement à l'abstraction dû à la mathématique moderne modifiera-t-il les possibilités de l'enfant...

La progression doit-elle en outre tenir compte des registres de discours ? Ou bien les micro-systèmes lexicaux doivent-ils se situer à l'intérieur d'un même registre ?

Telle est l'opinion de R. Galisson : en effet, micro-systèmes et registres ne jouent pas au même niveau ; les premiers entrent en jeu au niveau de la dénotation, les seconds au niveau de la connotation (et l'on peut alors avoir recours à une analyse sémique), Mais des exercices de transposition d'un registre à l'autre sont possibles. Seule crainte exprimée : qu'ils ne prennent un caractère trop artificiel.

Cependant, il paraît à tous important que l'enfant soit sensibilisé aux divers registres (ce qui est assez facile) et qu'il en acquière progressivement la maîtrise (ce qui est plus difficile). Peut-être pourrait-on, comme le suggèrent divers membres de la commission, grâce par exemple à des jeux dramatiques, balayer d'abord un large éventail de registres, puis assurer une prise de conscience de ceux-ci et, enfin, un passage de l'un à l'autre, en fonction des diverses situations de communication. Certains font cependant remarquer qu'il y a en fait un "registre scolaire" et que la conscience de ne pas se conformer à ce registre bloque parfois les enfants.

Comme il est l'heure de se rendre à la réunion plénière, le débat se clôt sur le conseil de R. Coste de ne pas hypertrophier le problème des registres à l'école élémentaire...

## ESSAI DE SYNTHÈSE DE LA 1<sup>ère</sup> JOURNÉE

(H. ROMIAN - G. JEAN)

A l'issue de cette première journée, nous pouvons déjà apercevoir quelques grandes orientations de ce chapitre "vocabulaire" que nous avons disjoint du "Plan de Rénovation du français".

Une préoccupation constante s'est de nouveau affirmée au cours de nos travaux, celle de la conception globale de l'enseignement qui nous conduit à refuser tout cloisonnement, et, par exemple, toute dichotomie entre lexicale et grammaire.

Nous apercevons trois types d'approches :

- a) une approche intuitive de la signification
- b) simultanément, des exercices systématiques
- c) une démarche plus réflexive qui conduirait l'enfant plus âgé à saisir le mécanisme linguistique, ce qui lui permettrait d'appréhender les mots qui lui sont encore inconnus.

Un mot est revenu souvent au cours de nos débats, c'est celui de "structuration", et ce n'est pas par hasard : l'exercice systématique peut et doit trouver sa place dans un enseignement global du français ; c'est le rôle du maître que d'aider l'enfant à construire ces structures dont nous savons qu'elles sont constamment remises en question. L'apprentissage du vocabulaire ne se fait pas par empilage. C'est peut-être bien là un des points les plus importants si nous voulons donner à l'enfant le pouvoir d'user des mots et de s'en libérer.

(H. Romian)

Quand nous parlons de structuration, précisons bien que nous ne voulons pas retomber dans une autre scolastique : il faut réserver dans la classe des moments de liberté où l'enfant puisse aimer les mots pour les mots, les manipuler à sa guise, les "mastiquer" - pour reprendre l'expression d'un poète -. Et même les mots qu'il ne comprend pas, car les mots ont une autre force que celle de leur signification et nous en aimons certains dont jamais dans notre vie nous ne connaissons parfaitement le sens. Cette fonction magique du mot a bien entendu sa place à l'école : les mots font rêver.

(G. Jean)



**LA PROBLEMATIQUE LEXICALE**  
**VERS UNE SYSTEMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE (1)**  
 (26 février 1970)

**DEUXIEME JOURNEE**

Notes prises au cours de l'exposé de M. R. GALISSON,  
 Institut des Professeurs de Français à l'Etranger,  
 Faculté des Lettres de Paris.

**I - LES BASES D'UNE METHODOLOGIE COHERENTE DE L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE**

. **Situation actuelle des recherches**

La méthodologie nouvelle de l'enseignement des langues étrangères a suivi un itinéraire à peu près identique à celui de la linguistique : comme l'école de Prague s'est intéressée à la phonologie, puis l'école de Copenhague à la grammaire, la méthodologie nouvelle a d'abord été phonologique et grammaticale. La lexicologie et la sémantique ont pris du retard. C'est pourquoi il reste beaucoup à faire dans le domaine lexical.

Comment construire une méthodologie de l'enseignement du vocabulaire et l'intégrer à une méthodologie déjà existante de l'enseignement de la phonétique et de la grammaire, sinon en l'insérant dans le cadre pré-existant, c'est-à-dire en respectant les options déjà prises aux niveaux :

- linguistique,
- psychologique,
- ethnographique

. **Au niveau linguistique :**

Une certaine conception du structuralisme (les apports de la grammaire transformationnelle et générative n'ont pas encore été utilisés).

. **Au niveau psychologique :**

La théorie du conditionnement Skinnérien qui préconise le montage d'automatismes par répétition.

. **Au niveau ethnographique :**

La notion de « situation », ajoutée à celle de fonctionnalisme (apport original du CREDIF au structuralisme américain).

Le respect de quelques-unes de ces options pose des problèmes que nous avons essayé de résoudre.

---

(1) cf. Langue Française n° 8 décembre 1970 : R. Galisson : "Analyse sémique, actualisation sémique et approche du sens en méthodologie". - et du même auteur : "L'enseignement systématique du vocabulaire" (B.E.L.C.)

## A) Niveau linguistique

### . Comment « structurer » le lexique ?

C'est une question qui préoccupe toujours les linguistes, mais à laquelle, depuis Saussure, on peut trouver deux réponses complémentaires, l'une sur l'axe syntagmatique, l'autre sur l'axe paradigmatique.

- Sur l'axe syntagmatique, on travaillera surtout l'usage
  - Sur l'axe paradigmatique, on travaillera surtout le sens
- } des mots

#### - Axe syntagmatique :

Pendant l'initiation, tout se passe sur l'axe syntagmatique. Et c'est une petite révolution. L'enseignement du vocabulaire fut longtemps réduit à une compilation de mots hors contextes... et inutilisables, parce que livrés sans les modèles syntagmatiques (collocations) nécessaires à leur fonctionnement. De la même manière qu'on ne range pas de livres sans étagères, on ne se sert pas de mots sans moules morpho-syntaxiques pour les intégrer. Chez les débutants, la priorité est donc normalement donnée aux automatismes grammaticaux, mais le vocabulaire n'est pas éliminé pour autant : on ne fabrique pas d'énoncés sans mots. Et comme le montage réflexe des structures grammaticales implique la répétition de nombreuses phrases construites sur le même « pattern », il faut mettre beaucoup de termes différents dans la « machine à commuter ». Ces termes constituent ce que nous appelons le « vocabulaire d'appoint ».

On appréhende le sens du « vocabulaire d'appoint » de manière *globale*, par approximations successives, grâce aux contextes.

#### - Axe paradigmatique :

A partir du moment où les élèves sont en possession des structures morpho-syntaxiques essentielles (et des "définisseurs" de base : mots génériques servant à la définition des autres mots), le besoin se fait sentir d'une connaissance plus précise, plus circonstanciée du vocabulaire. Le moment est venu de passer à un autre type d'apprentissage : l'apprentissage *analytique*. L'essentiel du travail s'effectue alors sur l'axe paradigmatique.

L'apprentissage analytique ne fait plus appel à des REFLEXES de LANGAGE (vocabulaire), mais à une REFLEXION sur la LANGUE (lexique) (1).

Il nous a paru rentable de mener cette réflexion sur le sens précis des mots à partir du modèle d'ANALYSE SEMIQUE que B. Pottier et A.J. Greimas nous ont proposé (2), mais en l'adaptant aux nécessités de la didactique.

#### - Analyse sémique :

Contrairement aux exemples classiques d'analyse sémique (cf. "les sièges" de B. Pottier) ou d'analyse componentielle (cf. "les termes de parenté" des linguistes américains), nous ne partons pas de la langue, mais du discours. Les mots que nous étudions sont insérés dans un texte-support. Les paronymes que nous leur trouvons pour constituer le micro-système lexical (3) indispensable à notre étude contrastive (l'analyse sémique implique la comparaison de certains termes entre eux) s'accroissent du même entourage que les mots présents dans l'énoncé. C'est pourquoi nous pouvons dire que notre micro-système (réduit aux paronymes) est contextualisé. Certes, l'analyse sémique proprement dite s'effectue en langue (sans tenir compte du contexte), mais le texte de départ permet de revenir ultérieurement au discours et c'est là notre but. Nous ne sommes pas des lexicographes, uniquement intéressés par les unités de langue et leur définition

(1) Nous employons "vocabulaire" pour les mots "en contexte" (discours) et "lexique" pour les mots "hors contexte" (langue).

(2) B. Pottier : "Recherches sur l'analyse sémantique en linguistique et en traduction mécanique" - Faculté des Lettres de Nancy, 1963. "La définition sémantique dans les dictionnaires" - TLL, 3, 1964.  
A.J. Greimas : "Sémantique structurale" - Paris, 1966.

(3) Tous les mots qui ont un dénominateur sémantique commun : paronymes et antonymes. Mais nous éliminons les antonymes qui, par commutation, rendent le texte incohérent.

"théorique", mais des enseignants, désireux de mettre les élèves en état de communiquer, donc de faire des phrases, de générer du discours.

Pour ce qui est du découpage de la signification en sèmes, ce n'est pas notre propos aujourd'hui.

Une remarque cependant : faute de moyens linguistiques suffisants ou de définisseurs adéquats, c'est souvent difficile d'isoler des "unités minimales de signification". En didactique, cela n'a pas une très grande importance. L'essentiel est de profiter de la comparaison pour mettre en évidence les traits d'analogie et les traits de différence entre les termes du micro - système, même si ces traits ne sont pas minimaux.

#### - Actualisation sémique :

L'analyse contrastive des termes d'un micro - système permet, pour chacun d'eux, la constitution d'une sorte d'inventaire sémique "potentiel" (en langue), qui ne correspond presque jamais exactement à l'usage qu'on en fait dans la communication (en discours). Quand on parle ou qu'on écrit, on ne retient qu'un ou plusieurs des sèmes constitutifs du sens "potentiel" des mots qu'on utilise. L'acte de parole est sélectif, dans chaque sémème (inventaire sémique "potentiel"), il *actualise* certains sèmes et *neutralise* les autres.

Exemple : dans la phrase "Je suis un ancien campagnard, je n'ai jamais pu m'habituer au métro", le mot "métro" ne signifie pas "moyen de transport", "en commun", "intra - urbain", "souterrain", etc... Seul le sème "souterrain", qui fait écho au sème "grand air" du sémème de "campagnard" est ici actualisé ; les autres sont neutralisés.

L'apprentissage analytique consiste donc :

- à monter le clavier sémique "théorique" de chacun des termes des micro - systèmes contextuels (une touche = un sème) ; c'est le premier temps de l'opération : l'analyse sémique...

- et à déterminer de quelles touches le contexte se sert (quels sont les sèmes actualisés dans le texte - support) ; c'est le deuxième temps de l'opération : l'actualisation sémique.

Tout cela concerne les sens des mots ; pour *l'usage*, on abandonnera évidemment l'axe paradigmatique (de la langue) pour l'axe syntagmatique (du discours), mais on n'opérera pas de la même façon qu'avec des débutants (apprentissage global : cf. précédemment) On étudiera systématiquement *l'entourage habituel* des mots élucidés, c'est-à-dire leurs *cooccurents* et les *collocations* dans lesquelles ils fonctionnent.

La collocation est un syntagme figé. Le principe d'économie de la langue en fait une sorte de "passage obligé", qui évite au locuteur d'avoir à inventer un entourage au mot - noyau qu'il a choisi d'utiliser. C'est une sorte d'assemblage préfabriqué, qui se situe au même niveau que le syntagme, entre le mot (plus petit) et la phrase (plus grande). La collocation authentifie souvent le discours, elle marque une étape dans l'acquisition d'une langue seconde : l'étranger qui trouve le mot juste pour exprimer sa pensée est longtemps incapable de trouver l'entourage adéquat à ce mot.

Exemple : je peux dire que j'ai "réduit le *carreau* en morceaux", mais je dirai plutôt que j'ai "cassé le *carreau*", "Casser un carreau", "Briser une vitre", "Tailler un arbre", etc... sont des collocations.

Les lexicologues se servent depuis longtemps de la "collocation" (sans très bien la définir d'ailleurs), mais ils ne s'intéressent pas isolément aux termes qui la composent, ni aux termes qui, sans s'intégrer à une collocation, figurent fréquemment dans l'entourage d'un mot considéré comme noyau. C'est parce que ces termes là sont disponibles pour le natif et nécessaires à un usage non - marqué de la langue, que je me suis intéressé à eux, au même titre qu'aux collocations, et que je leur ai donné un nom : *cooccurents*. Je différencie deux types de *cooccurents* :

- Les *cooccurents* immédiats qui, comme leur nom l'indique, figurent généralement dans l'entourage immédiat du mot - noyau (qu'ils soient pré ou post - posés). Normalement formants de collocations (c'est le cas de

"casser", "briser" par rapport à "carreau", de "planter", "tailler" par rapport à "arbre", de "vieille", "grande" (pré - posés), "neuve", "moderne" (postposés) par rapport à "maison"), ils se trouvent parfois éloignés du mot - noyau dans le discours (exemple : "C'est un *arbre* qu'il a acheté sur les quais et qu'il a *planté* lui-même"), de telle sorte que l'étude exclusive des collocations laisserait échapper une partie d'entre eux.

- Les cooccurrents médiats ne se trouvent que de manière accidentelle dans l'entourage proche du mot-noyau. Moins fréquents en contexte que les cooccurrents immédiats, ils sont souvent sous - entendus (situationnels). C'est le cas de "boulangier" par rapport à "pain". On peut le trouver dans l'entourage immédiat de "pain" : "Va me chercher du *pain* chez le *boulangier*" (il est alors presque redondant) ; dans l'entourage médiateur : "Va chez le *boulangier*, tu me rapporteras des biscottes et du *pain*" ; il peut aussi être absent, mais sous - entendu : "Va me chercher du pain". Si ce genre d'association est évident, donc inutile pour un petit Français, ce n'est pas le cas pour un petit Américain, qui organise son monde différemment : ignorant le "boulangier", il va chercher son "pain" au "supermarché" !

*Remarque* : On connaît généralement le sens des mots avant de connaître leur usage en langue étrangère, mais c'est souvent le contraire qui se produit en langue maternelle. Cf. ce petit garçon de 6 ans qui s'exclame : "Oh ! Papa, viens voir, des immondices de fourmis !" ; le père se penche et ne voit qu'une fourmillière : "Mais où vois - tu des immondices ?" ; l'enfant, étonné d'une pareille question : "Tu vois pas ? y en a partout... plein, plein, plein de fourmis !" (Pour lui "immondices" = quantité innombrable).

## B) Niveau psychologique

### . Comment conditionner l'élève à "l'usage courant" des mots ?

L'un des efforts les plus méritoires de la méthodologie nouvelle est de rendre au langage son statut premier d'outil de communication (ce n'est pas facile dans le domaine des langues étrangères, qui restent, pour beaucoup de gens, des outils de culture dont on ne se sert qu'occasionnellement comme outils de communication). L'automatisation des formes linguistiques est un corollaire de cette option puisque, pour participer normalement aux échanges entre membres d'une communauté linguistique, il faut être capable de faire un usage réflexe des "formes" du code, de manière à pouvoir concentrer toute son attention sur les "contenus". Le moyen le plus répandu pour monter ces automatismes linguistiques indispensables est actuellement *l'exercice structural*. La méthodologie nouvelle en a fait un cheval de bataille, mais à usage trop exclusif puisqu'"exercice structural" demeure synonyme d'"exercice de ... grammaire". Maintenant que le mot n'est plus envisageable comme une entité autonome, que nous sommes persuadés de l'importance des rapports qu'il entretient avec d'autres mots au plan syntagmatique (cooccurrents, collocations) et au plan paradigmatique (micro - système), l'usage de l'exercice structural doit être élargi au lexique. Les méthodologues actuels ne raisonnent "structuralement" qu'en grammaire, puisqu'ils jugent les unités phonologiques (phonèmes) et lexicales (lexèmes ou mots) trop courtes, donc trop faciles à assimiler, pour justifier d'exercices de rétention. La structure lexicale est suffisamment complexe pour nécessiter une mémorisation méthodique, c'est pourquoi je propose d'utiliser l'exercice structural pour fixer les cooccurrents et les collocations des mots nouveaux (axe syntagmatique), leurs synonymes et leurs autonymes (axe paradigmatique), de la même manière que l'on fixe les structures morpho - syntaxiques.

Mais alors que certaines grammaires modernes peuvent permettre l'inventaire des structures grammaticales fondamentales, les dictionnaires sont restés trop traditionalistes (1) pour être d'un secours constant dans ce domaine : au plan paradigmatique, les dictionnaires de synonymes aident à la constitution des micro - systèmes contextuels, mais au plan syntagmatique, les exemples d'emploi proposés ne suffisent pas toujours à retrouver les "entourages" recherchés. Espérons que des analyses distributionnelles mécanographiques viendront bientôt combler ce vide. En attendant, le dictionnaire et la compétence du natif peuvent suffire pour fabriquer des exercices structuraux de vocabulaire utiles et efficaces.

(1) A l'exception du « Dictionnaire du Français Contemporain » - Larousse

## C) Niveau ethnographique

### . Comment mettre l'élève "en situation" de communication ?

Par situation, il faut entendre milieu authentique et motivant, stimulus impérieux. La plupart du temps, si l'élève répugne à s'exprimer, c'est qu'il n'en éprouve pas le besoin, parce que le "monde" qu'on lui propose et auquel il reste extérieur, ne justifie pas, à ses yeux, un échange linguistique, surtout en langue étrangère. Comme le milieu authentique est unique et intransportable, il faut essayer de le recréer artificiellement, avec les moyens que la technique met à notre disposition (image, son, etc...). L'idéal serait que cette situation reconstituée soit si typique de la civilisation du pays dont on étudie la langue que l'élève n'ait pas la tentation de se servir de sa langue maternelle trop inadéquate, mais d'un outil plus approprié : la langue étrangère en question. Ce serait évidemment utopique de croire à la possibilité d'une réussite aussi totale, mais il ne faut rien négliger pour s'approcher de cet idéal.

Avec des élèves débutants (langue orale), l'image-truchement, le dialogue et le travail en discours (axe syntagmatique) sont des facteurs favorables à la reconstitution de "situations" telles que nous le souhaitons.

Au stade ultérieur, avec des élèves plus avancés (passage à l'écrit = étude de textes), quand on délaisse l'apprentissage global (en discours) au profit de l'apprentissage analytique (en langue... et en discours), la "situation" devient plus difficile :

- à recréer (il y a tout un substrat culturel indispensable à la compréhension du texte qu'il faut restituer de toutes pièces pour l'étranger) ;
- à imposer de manière constante (le passage du discours à la langue s'accompagne d'une éclipse de la "situation" : liée au texte, elle apparaît en discours pour disparaître en langue).

De manière générale, plus le niveau des connaissances de l'élève augmente, plus la situation s'avère difficile à cerner, donc à enseigner dans sa complexité croissante. Alors que des modes de vie élémentaires correspondant à la conversation courante suffisent au niveau de l'initiation, à un niveau plus avancé, la situation doit intégrer toute une culture - au sens ethnographique - dont il est souvent très malaisé de définir précisément les contours, mais qui fait partie de la langue, donc de son apprentissage, si l'hypothèse de Sapir - Whorf est fondée (la conception du monde, dans chaque société humaine, serait fonction de la structure de la langue, et particulièrement de son lexique).

## II - LA PROBLEMATIQUE LEXICALE

Elle peut être résumée dans les deux tableaux ci-après, qui appellent quelques commentaires.

Tableau 1

MOYENS MIS EN OEUVRE au niveau		LA PROBLEMATIQUE LEXICALE	
Littérature ou V.S.	(1) V.G. ou V.G.O.S.	(2) F.F.2 (écrit)	(1) F.F.1 (oral)
Thèmes de prédilection (instruments d'investigation)		- Disponibilité? - Nominalisation les substituts?	
Situations hiérarchisées (instruments de présentation) 1 - Archilexèmes 2 - Lexèmes usuels 3 - Lexèmes spéciaux		Licé à la progression grammaticale (vocabulaire d'appoint)	
Analyse distributionnelle (recherche des co-occurents et des collocations)		USAGE	
Exercices structuraux de vocabulaire		Exercices structuraux de grammaire	
- d'auteur - ou scientifique	En Situation Contexte écrit Texte : - de presse - ou de vulgarisation scientifique	- construit	Contexte oral Dialogue : - construit
Actualisation sémique : 1 - (appréhension globale 2 - appréhension analytique)	Analyse sémique : (appréhension analytique)		Tuagement image : (appréhension globale)
Exercices de vocabulaire	Exercices structuraux programmés (écho)	Exercices structuraux programmés de grammaire (écho)	
Exercices de contrôle et formel (en langage)	Exercices de contrôle sémantique et formel - test - (en langage et en métalangage)	Exercices de contrôle sémantique et formel - tests en langage	
METHODOLOGIE D'ELABORATION (Méthodologues)		METHODOLOGIE D'APPLICATION (Professeurs)	

METHODOLOGIE D'ELABORATION (Méthodologues)

METHODOLOGIE D'APPLICATION (Professeurs)

Tableau 2

		MODALITES D'APPRENTISSAGE	
NIVEAU	INITIATION	(1) F.F.1 (oral)	Apprentissage <b>global</b> : contexte + exercices structuraux de grammaire (vocabulaire d'appoint)
		(2) F.F.2 (écrit)	Apprentissage <b>analytique</b> : analyse sémique
	PERFECTIONNEMENT	(1) V.G. ou V.G.O.S.	Apprentissage <b>analytique</b> : analyse sémique
		(2) Littérature ou V.S.	Apprentissage <b>analytique</b> : analyse sémique + actualisation sémique

(-) ↑  
APPROPRIATION  
↓ (+)

**Corollaire** : condamnation d'une certaine rhétorique bien française qui préfère l'approximation (parasynonymes) à l'appropriation (laquelle implique la répétition du même terme).

#### Abréviations :

- F.F.1 : Français fondamental 1<sup>o</sup> degré
- F.F.2 : Français fondamental 2<sup>o</sup> degré
- V.G. : Vocabulaire Général (suite au F.F.1 et 2, dans la même ligne)
- V.G.O.S. : Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique
- V.S. : Vocabulaire Scientifique (exemple : Vocabulaire Médical)

Le tableau 1 distingue la *méthodologie d'élaboration* de la *méthodologie d'application*.

La méthodologie d'élaboration (celle des méthodologues et des fabricants de manuels) cherche d'abord à résoudre les problèmes relatifs au choix des mots à enseigner (1), à leur progression (2) - ordre dans lequel il faut les présenter -, et à leur usage (3) - place, fonction, entourage dans le discours -.

Mais avec la méthodologie d'application (celle des professeurs), elle s'intéresse aussi aux problèmes plus proprement didactiques de l'imprégnation (1), de la présentation (2), de l'élucidation (3), de la mémorisation ou fixation (4), et de la vérification ou contrôle (5).

**Remarques :** L'imprégnation n'a pas ici le même sens que dans le "Projet Rouchette", elle se réduit au maniement "à vide" des signifiants, pour familiariser l'élève avec les formes avant d'introduire les contenus.

Les cinq étapes que nous venons de mentionner et qui constituent autant de problèmes pour les Méthodologues - recourent partiellement les "Moments de la classe de langue", que Monsieur Girard est parvenu à imposer dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Le moment est peut être venu de les essayer dans le domaine des langues maternelles. Le risque est d'autant moins grand qu'ils constituent davantage un modèle "général" d'unité didactique, construit à partir d'observations psychologiques, qu'un modèle d'unité didactique spécifique à la linguistique ... étrangère ou maternelle.

## A) Problème du choix

### 1 - Quantitativement :

Pour savoir ce qu'il faut apprendre à des étrangers, il faut d'abord connaître le noyau de langue commun à la collectivité des natifs, c'est-à-dire le nombre approximatif de mots dont se sert un français dans la communication courante.

Verlée nous a donné des indications chiffrées à ce sujet. Le stock moyen de vocabulaire actif (compris et utilisé) du *travailleur manuel* oscillerait autour de 2 000 mots (sans compter le vocabulaire technique propre à chaque individu : termes de métier), celui du *travailleur intellectuel* entre 4 et 5 000.

Les travaux de Quémada, Muller et Guiraud sur les *œuvres d'auteurs* confirment ces estimations (Guiraud a établi que Baudelaire utilise 4 000 mots dans les "Fleurs du Mal").

Le *Français Fondamental 1er et 2ème degré* et le *Dictionnaire de Gougenheim* qui comportent respectivement 1 500, 1 700 et 3 600 mots sont donc quantitativement dans les normes.

### 2 - Qualitativement :

Nous possédons :

- le "Français Fondamental 1er degré" (aspect oral) ;
  - le "Français Fondamental 2ème degré" (aspect écrit) ;
- sous peu le C.R.E.D.I.F. devrait publier un "Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique" (V.G.O.S.) ;

Quelques domaines spécialisés ont également fait l'objet de dépouillements plus ou moins importants : littérature, médecine, géologie, etc...

Mais les critères de choix posent toujours des problèmes.

La *Fréquence* et la *Répartition* associées font apparaître les mots grammaticaux, les verbes usuels, certains adjectifs (mots *athématiques* fonctionnant dans n'importe quelles situations), mais pas les substantifs nécessaires à la communication dont l'emploi est lié au thème abordé (mots thématiques).

Pour sélectionner les plus utiles d'entre eux (substantifs concrets à ce niveau), la *Disponibilité* de Michéa est un critère astucieux, commode, mais qui présente certains inconvénients (au moins tel qu'il a été utilisé par les auteurs du Français Fondamental) :

- Il n'est *pas complémentaire* de la fréquence : les mots qu'il choisit ne trouvent souvent pas, dans la liste fréquentielle, les cooccurrents qui leur permettraient de fonctionner normalement. C'est ainsi que le "Vent", qui "souffle", "l'Orage", qui "gronde", "l'Etoile", qui "brille" ... dans l'usage courant, ne peuvent ni "souffler", ni "gronder", ni "briller" en Français Fondamental (lequel devrait être un reflet du Français le plus usuel, le plus banal, le plus "cliché") parce que "souffler", "gronder", "briller", ne figurent pas dans l'échelle de fréquence et que la disponibilité ne s'intéresse qu'aux noms communs, pas à leurs cooccurrents.



- Il ne se situe *pas au même niveau* : alors que la fréquence travaille en *discours* (appel aux performances des locuteurs : dépouillement d'énoncés), la disponibilité travaille en *langue* (appel à la compétence des locuteurs : dépouillement de listes, sortes de paradigmes. Ex. : Citez 20 noms communs à propos des "vêtements").

- Il ne se fonde sur les mêmes informateurs (l'étude *fréquentielle* part de conversation *d'adultes*, l'étude de *disponibilité* d'interrogation *d'enfants*), *ni sur les mêmes thèmes* (les rubriques - centres d'intérêt - de disponibilité sont moins nombreuses, moins diverses et plus directives que les sujets de conversation de l'enquête fréquentielle).

Si certains de ces inconvénients sont faciles à faire disparaître (homogénéisation des informateurs et des thèmes d'investigation), d'autres le sont beaucoup moins : pour travailler en discours et sélectionner les cooccurrents indispensables que la fréquence n'a pas retenus, faut-il demander aux informateurs : - de faire des phrases à partir des termes préalablement retenus ; - ou de parler (ou d'écrire) sans contrainte à propos d'un thème déterminé ? - la première solution peut résoudre le problème des cooccurrents, pas celui des niveaux puisque l'enquête liminaire sur les mots noyaux part encore de la langue ; - la seconde paraît plus satisfaisante, mais son application peut faire surgir des difficultés imprévues.

Mais au lieu de s'ingénier à reconstruire la disponibilité sur des bases nouvelles, n'aurait-on pas plutôt intérêt à chercher dans une autre direction ?

La *nominalisation des substituts* permettrait par exemple de cumuler les occurrences de chaque substantif et celles de ses substituts (explicites ou situationnels), multiplierait ainsi les chances de le faire apparaître dans une échelle de fréquence.

Ainsi, dans le discours suivant :

- Donne (sous entendu "Donne - moi une chaise" : substitut situationnel)
- + Merci
- Encore *une* (substitut explicite)
- + Ah ! *elle* est cassée (substitut explicite)
- Ici, toutes les *chaises* sont cassées !

... "chaise" serait crédité de la fréquence 4, au lieu de 1 dans un dépouillement de type courant.

## B) Problème de la progression

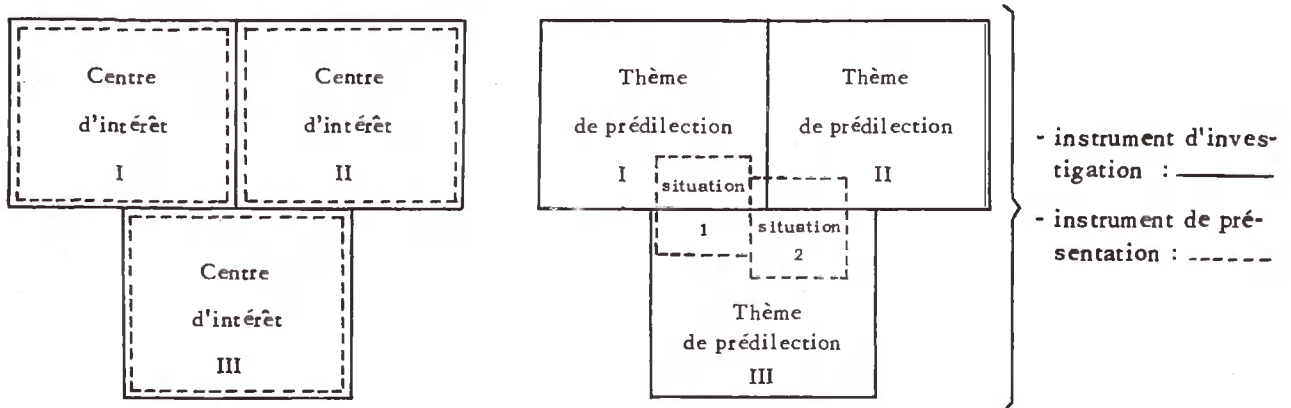
On ne peut pas fonder de progression lexicale sur des bases uniquement linguistiques. Même au niveau de l'initiation où la progression lexicale est étroitement liée à la progression grammaticale, des critères thématiques interviennent. Au niveau du perfectionnement, ils prennent le pas sur les critères linguistiques.

Quand nous parlons de critères thématiques, nous ne pensons pas aux centres d'intérêt, mais aux *thèmes de prédilection*. Nous entendons par là des "sujets" vraiment motivants, ajustés à l'âge, au sexe, à la nationalité, au niveau de culture du public visé. Les méthodologues savent bien que les centres d'intérêt classiques (les parties du corps, les pièces de la maison) n'intéressent personne, ils les conservent cependant parce qu'ils leur prêtent encore des qualités qu'ils n'ont pas. Ces nomenclatures de mots (groupés du fait de la contiguïté de leurs référents : toutes les parties du corps et toutes les pièces de la maison se touchent) :

- constituent des découpages logiques (et pédagogique...?) du monde extérieur, qui ne trouvent aucune justification linguistique (jamais personne ne parle ou n'écrit pour énumérer tous les termes d'un centre d'intérêt ; la contiguïté des référents n'a pas de valeur pour le linguiste, c'est la contiguïté des signes dans la chaîne - cooccurrents : recherche de l'usage - et de certains signifiés entre eux - parasyonymes, antonymes : approche du sens - qui l'intéresse) ;

- et concilient l'inconciliable en jouant à la fois le rôle *d'instruments d'investigation* (inventaire des mots liés à un "sujet" donné) et *de présentation* (groupement des mots ainsi inventoriés dans une seule unité didactique : ordre factice).

Les thèmes de prédilection, au contraire, ne sont et ne veulent être que des instruments d'investigation et de classement (les mots, répertoriés par thèmes, sont distribués par strates suivant une progression allant du général au particulier : 1 - archilexèmes, 2 - lexèmes usuels, 3 - lexèmes spécifiques), qui trouvent dans certaines situations (éléments extra-linguistiques qui conditionnent l'échange linguistique : personnages, circonstances, milieu) les instruments de présentation qui leur sont indispensables. Alors qu'une seule unité didactique suffisait traditionnellement à éponger tout le vocabulaire d'un centre d'intérêt, il faudra plusieurs situations pour venir à bout des couches lexicales successives d'un thème de prédilection.



Ces ponctions réitérées dans le stock lexical de départ s'avèrent nécessaires :

- parce que le discours naturel ne procède jamais par énumération lexicale (il y a toujours des mots du thème abordé ne servant pas dans telle situation précise) ;
- parce que le discours s'enferme rarement dans un thème unique : au cours d'un dîner (situation), les convives peuvent aborder des sujets (thèmes de prédilection) aussi divers que la "gastronomie", la "politique", les "vacances", la "drogue"... etc...

Le temps nous manque pour aborder les problèmes de l'usage, de l'imprégnation, de la présentation, etc..., mais le tableau (1) ci-inclus suggère quelques solutions, qui se trouvent assez largement développées dans :

- "*L'apprentissage systématique du vocabulaire*" (2 tomes)  
Collection le Français dans le Monde B.E.L.C.  
Hachette/Larousse, 1970
- "*Analyse sémique, actualisation sémique et approche du sens en méthodologie*"  
Langue Française n° 8 : Apprentissage du Français, langue seconde  
Larousse, déc. 1970
- "*La notion de structure. Typologie comparée des exercices structuraux de grammaire et de vocabulaire*"  
B.E.L.C., 9, rue Lhomond, Paris 5e, 1967
- "*L'écho, cinquième moment de la classe de langue*"  
B.E.L.C., 1967

A LA SUITE DE CET EXPOSE, LES QUESTIONS SUIVANTES ONT ETE DEBATTUES :

- 1 - Quelles différences entre les conceptions sémiques de Pottier, Greimas, Buysens et Priéto ?  
Quelle analyse sémique proposer ?

Monsieur Galisson précise :

Là où B. Pottier dit "chaise" = 4 "pieds" + etc...

A.J. Greimas dirait peut-être "chaise" = 4 "verticales" + etc...

B. Pottier part du sentiment linguistique du natif mis en présence de l'objet ou du concept à définir.

A.J. Greimas cherche un sème plus abstrait pour retrouver dans l'infinité des signes les combinaisons d'un nombre limité de sèmes.

*Le sème selon Pottier - Greimas est une unité de signification inférieure au signe. L'unité de signification qui correspond au signe est le sémème : un sémème =  $\times$  sèmes.*

*Le sème selon Buysens - Prieto est également une unité de signification, mais supérieure au signe. C'est l'unité de signification qui correspond au contenu (message) de tout un énoncé.*

C'est le sème Pottier qui me paraît le mieux adapté aux possibilités d'un public d'âge scolaire.

## 2 - Pourrait-on avoir un exemple du travail préliminaire à un exercice structural de vocabulaire ? Comment aborder cette analyse distributionnelle ?

Dans un premier temps, il faut trouver la structure grammaticale la plus adéquate pour intégrer le mot que l'on veut fixer. Dans un second temps, rechercher les cooccurrents du mot en question dans un dictionnaire. Cette recherche devrait normalement se faire à partir des contextes dans lesquels on trouve que l'on étudie, mais on n'a ni le temps, ni les moyens de procéder de la sorte.

En ce qui concerne le choix des cooccurrents inventoriés, il faut plutôt retenir les cooccurrents à fort coefficient d'adhérence avec le mot-noyau.

Exemple : pour "canal", je choisirais plutôt "draguer" que "nettoyer" parce que la collocation spécifique "draguer un canal" est passée dans l'usage courant, tout en étant plus précise.

## 3 - Le problème du choix. Quels mots choisir ?

Si le choix des mots est très important pour l'enseignement d'une langue étrangère, il l'est tout autant pour l'enseignement d'une langue maternelle. Certains manuels sont aberrants à ce sujet. Ce qu'il faut d'abord rechercher c'est le pouvoir couvrant du mot, c'est-à-dire la possibilité qu'il offre d'identifier un pourcentage plus ou moins élevé de mots dans n'importe quel énoncé (plus un mot est fréquent, plus son pouvoir couvrant est grand).

Le fonctionnel a remplacé l'exhaustif. Le méthodologue actuel préfère, que les élèves sachent peu de chose, mais qu'ils le sachent assez pour pouvoir s'en servir.

En ce qui concerne la langue maternelle, Monsieur Genouvrier affirme que le F.F.1 (vocabulaire) est à peu près possédé par l'enfant qui arrive à l'école primaire, de même qu'une bonne partie du F.F.2. A partir du moment où l'on rejette le centre d'intérêt - et l'on peut être d'accord là-dessus -, le problème se pose uniquement au niveau méthodologique et non plus au niveau du contenu. Ce que l'on va mettre dans un manuel de vocabulaire n'est pas l'important, ce qui importe c'est de savoir *comment procéder à la conduite d'un apprentissage*, quel que soit le contenu : c'est-à-dire travailler essentiellement au niveau paradigmatique, former un paradigme des termes qui décrivent le thème de prédilection. Une autre optique possible est de voir comment une même unité polysémique peut entrer dans divers paradigmes ou appartenir à un certain nombre de thèmes de prédilection.

Pour Monsieur Galisson la difficulté est d'autant plus grande en langue maternelle que l'enfant sait certaines choses, mais on ne sait pas ce qu'il sait.

Le problème du choix des mots à enseigner et de la progression à suivre interfère aussi avec celui de la motivation. On doit évidemment se servir de la motivation, mais à condition qu'elle débouche sur une finalité intéressante du point de vue "linguistique". Le vocabulaire étudié au cours de la visite d'une menuiserie est un vocabulaire de spécialité, formulé en termes de référents et non en termes de concepts. Le mot "toupie" par exemple n'a aucun intérêt, au niveau de la langue, pour des enfants d'âge scolaire. Le travail du menuisier n'est pas un thème de prédilection pour ce public là. Il ne faut pas confondre leçon d'observation avec leçon de langage.

*Monsieur Legrand* constate que le problème très général qui reste à résoudre est celui d'un travail à la fois *construit* et *motivé* (deux nécessités qui se contraignent souvent). Le problème annexe est celui d'un vocabulaire fondamental pour l'enfant d'âge scolaire, vocabulaire actuel, utile pour la communication en même temps que pour l'approfondissement de sa langue (saisie des structures sous-jacentes) dans des perspectives de psychologie génétique.

Un mot du vocabulaire fondamental a besoin d'être architecturé de l'intérieur par l'enfant au fur-et-à-mesure de sa croissance : c'est tout le problème de la maîtrise progressive des micro-systèmes.

*Madame Romian* : c'est aussi le problème des instruments nécessaires pour mesurer ce niveau de maîtrise, problème délicat car il y a interférence entre structurations lexicales et structurations logiques. Il devient urgent pour la suite à donner à notre recherche de disposer de ces instruments de mesure.

## RAPPORTS DES COMMISSIONS

### 1 - Applications possibles au français, langue maternelle, des enseignements tirés de l'apprentissage du français, langue étrangère. (A. Hamm)

La commission s'est scindée en deux sous-commissions. A partir des rapports respectifs de l'une et l'autre, deux questions essentielles ont été posées.

- 1 - Sur quelle base se fonder ? Quel est le vocabulaire de l'enfant de six ans ?
- 2 - Quels choix et progression proposer ?

**1er point** - Les enfants français ont un acquis linguistique, à la différence des enfants étrangers. Cependant, cette différence doit être mesurée exactement et probablement nuancée ; outre l'existence de patois (cas de l'Alsace notamment), la disparité des milieux socio-culturels font que pour certains enfants le français est une langue étrangère.

- Peut-on mesurer le niveau moyen de langue chez les enfants de six ans ? Cela est difficile, d'abord en raison de la différence énorme de niveaux. En outre, les instruments de l'évaluation sont imparfaits ; si, à partir de bandes enregistrées, on sait ce que tel enfant a dit, on ne sait pas pour autant ce qu'il voulait dire, c'est-à-dire quelle référence il faisait à des catégories concrètes.

- Pour autant qu'on le sache véritablement, les modes d'acquisition du langage semblent répondre à deux processus inverses : un processus de généralisation et un processus de particularisation, tous deux outrepassant le nécessaire et l'utile.

Tantôt l'enfant part des mots "génériques", tantôt il les construit, en remplissant par l'usage et l'expérience une forme creuse au point de départ ou en accumulant des significations par l'usage des mêmes mots à l'intérieur de contextes différents.

C'est la nature et la tournure de ces "significations" qui détermine pour chaque enfant, le niveau de langue atteint.

**2e point** - Il faut vaincre l'illusion des maîtres trop portés à croire que l'enfant a compris un terme et maîtrisé son usage quand ce terme a été correctement employé dans une phrase.

Ceci doit éclairer les problèmes du choix et de la progression.

- Contre l'abus des termes spécifiques dans les manuels de lecture des petites classes et le souci exagéré du mot propre dans les leçons de vocabulaire traditionnelles, il semble opportun de fournir d'abord

aux élèves un certain nombre d'archilexèmes, ex. : maison (que l'enfant habite un appartement, une villa, un H.L.M....), en repoussant certains termes du type "case", "igloo" (qu'une préoccupation d'exotisme répand dans les manuels).

Mais il faut, en cela, tenir compte de la capacité intellectuelle des élèves.

## 2 - Inventaire lexical d'un thème de prédilection et progression à l'intérieur de ce thème (P. Lachassagne)

Dans une réflexion préliminaire, la commission écarte tout souci d'exhaustivité comme toute volonté de séparer le domaine du vocabulaire de celui de la syntaxe.

L'exemple pris comme référence est une émission TV sur l'aéroport d'Orly. Il y a lieu d'orienter le travail dans le sens d'une structuration par oppositions. Exemples : décoller, atterrir, décollage, atterrissage, on descend du car, on monte dans l'avion, l'hôtesse fait monter, fait descendre... Il est d'autre part possible de faire une analyse sémique pour un certain vocabulaire technique : aéroport, aérogare, aérodrome, terrain d'aviation. Quand des ambiguïtés se présentent, on doit prévoir un travail particulier ; exemple : l'avion de Londres (en provenance de Londres, en direction de Londres).

C'est la méthodologie qui a le plus retenu l'attention de la commission. Voici une progression possible :

1 - A partir de l'émission, exploitation orale immédiate et recensement de ce qui fait partie du vocabulaire, et des manques (il est important de donner à l'enfant la curiosité d'acquérir du vocabulaire et une volonté de recherche).

2 - Phase de recherches sur le thème, par équipes. Une documentation concrète et utile (billets d'avion, horaires, dépliants). Une équipe est chargée par exemple d'un compte-rendu oral, d'autres équipes devront préparer la discussion.

L'équipe du compte-rendu peut dans certains cas proposer des définitions qui doivent être considérées comme des points de départ et non d'arrivée ; par le jeu des questions posées, ces définitions pourront être explicitées.

3 - Le maître, après un travail de tri du vocabulaire technique et du vocabulaire de base, propose des exercices systématiques destinés à enraciner le vocabulaire de base et à en favoriser la maîtrise. Ce vocabulaire déborde, bien entendu, les limites du thème de départ, (ex. : aller à, venir de, faire pointer, peser, pouvoir voir, etc...).

## 3 - Problèmes posés par la polysémie (M. Pechevy)

Il y a polysémie quand un même signifiant peut actualiser des sèmes différents dans les distributions différentes. On parlera de polysémie quand pour deux emplois différents on trouve au moins un sème commun : ex. : "il est mou", "un chapeau mou". Au contraire, il y a homonymie quand il n'existe aucun sème commun : ex. : une crise de jalousie, la jalousie nous protège du soleil.

Quand on rencontre des faits de polysémie, il faut procéder d'abord à une analyse systématique. Dans l'exemple de "à l'occasion de" et "un vêtement d'occasion" on a affaire à une unité morpho-syntaxique d'une part, à une unité lexicale, de l'autre. Il est clair qu'on ne peut les comparer. S'il y a véritablement polysémie, doit-on se livrer à un inventaire des sens ? Et si oui, quand ? Il a semblé que cet inventaire devrait bien avoir lieu à un certain niveau d'une progression lexicale, mais que, prématuré et hors des situations d'acquisition, il risque de devenir encyclopédisme. A l'école élémentaire, on peut se contenter d'études occasionnelles en laissant se constituer une "surimpression" des emplois, renvoyant à plus tard une étude systématique.

Débordant la question de la polysémie, la commission s'est intéressée à la progression et à la méthodologie des études de vocabulaire.

. La progression doit d'abord être morpho-syntaxique. Mais il ne semble pas qu'on puisse proposer une progression didactique qui serait purement lexicale, sinon pour le passage de termes à sens large vers des termes spécifiques. Sur une progression morpho-syntaxique se grefferaient donc des études lexicales relatives au vocabulaire "en situation".

. On ne doit pas retenir un seul type de leçon de vocabulaire, mais de multiples "activités" de vocabulaire dont voici quelques exemples :

- mise en évidence d'une structure (il fait de la peinture \_\_\_\_\_ il peint)  
(il fait du dessin \_\_\_\_\_ il dessine)
- travail sur paronymes, en référence à une situation
- passage du discours oral au discours écrit ; (non simple transcription, mais effort pour mettre en œuvre scripturalement ce qui a été exprimé oralement) ; varier les écritures en fonction du type de discours désiré (qui conditionne le choix linguistique) ;
- usage du dictionnaire
- sous forme de jeu, construire des séries, observer quand celles-ci "fonctionnent", quand elles ne fonctionnent pas ; ex. : navigateur → navigation → naviguer  
aviateur → aviation → ?
- il y a une sorte de "polysémie marginale" dans le domaine de l'imaginaire (voir Tardieu, Un mot pour un autre).

#### 4 - Lexique et grammaire (M. Wendling)

Dans un 1er temps, on explore les présupposés de l'exercice "structural" de vocabulaire.

- On ne peut construire un exercice "structural" de vocabulaire sans rencontrer des problèmes d'ordre syntagmatique. Il est impossible de manipuler des termes lexicaux sans manipuler des outils grammaticaux. Cette constatation n'enlève rien à la spécificité de la grammaire. (Un énoncé peut être grammaticalement correct et rhétoriquement aberrant).

- Il semble que la difficulté principale soit de trouver un entourage lexical suffisamment solide pour résister aux transformations. L'exemple suivant va le montrer.

Dans un 2e temps, on essaie de construire un exercice, Celui-ci procède d'une faite observée en CM. "Louis XIV succède Louis XIII".

En prenant en considération les constructions : à la, à l', aux, au, on peut imaginer les items suivants : 13 succède à 12, le jour succède à la nuit, le soleil succède à la pluie, le printemps succède à l'hiver, l'adolescence succède à l'enfance, le rire succède aux larmes.

- . La phrase inductrice pourrait être : Louis XIV vient après Louis XIII.
- . On peut introduire des variations temporelles, on passe à la forme négative et interrogative.
- . Dans une seconde phrase, on peut antéposer le complément : "A Louis XIII a succédé Louis XIV etc..."
- . Dans une troisième phrase, on peut travailler la nominalisation : de "se succèdent", passer à "la succession de", ou bien on peut chercher la zone d'intersection sémantique de plusieurs termes qui appartiennent au même champ notionnel. (Ex. : Une séquence d'images, une série d'accidents, une suite de mots, un héritage difficile → une succession...).

De ces tentatives, deux conclusions peuvent être dégagées :

1 - Il faut mesurer avec soin les prolongements d'un exercice qui d'emblée peut paraître facile ;  
par ex. : si l'on remplace la tournure "a succédé à" par "précède" (en inversant l'ordre des termes", on expérimentera certaines impossibilités ;

2 - L'exercice "structural" de vocabulaire recoupe assez largement l'exercice grammatical.





## TRAVAUX DES ATELIERS

### TROISIEME JOURNEE

- 1 - Approche du signifié par le contexte
- 2 - Apprentissage systématique du vocabulaire
- 3 - Lexique et grammaire
- 4 - Lexique et imaginaire enfantin

#### I - APPROCHE DU SIGNIFIE PAR LE CONTEXTE (Animateur : H. Wendling)

Il s'agit de réagir contre la leçon de vocabulaire pour le vocabulaire et contre une mauvaise interprétation de la notion de synonyme (c'est-à-dire l'emploi des synonymes pour éviter les répétitions ; par exemple : l'emploi de "le quadrupède", "l'équidé"... pour éviter la répétition du mot "cheval").

Exemples : Les acquisitions de vocabulaire s'intègrent dans le courant de la classe, lorsque l'occasion se présente ; cet enseignement se fait à tout propos, pourvu que ce soit à propos. Par exemple :

a) C.E.1 - Au cours d'un exercice de communication, un enfant raconte un voyage en chemin de fer ; à un moment donné, il a besoin du mot "tunnel" ; mais il l'ignore et dit "le train est entré dans un trou noir". Le maître a attendu que la communication soit bien établie et, lorsque la notion a été bien installée, il a fourni le mot "tunnel".

b) C.M. - Toujours dans un exercice de communication, les enfants ont été arrêtés par un mot plus difficile que celui de l'exemple précédent, le mot "superstition". L'un d'eux l'ayant mal employé, la communication a été bloquée. Le maître a renvoyé les enfants au lendemain : "vous chercherez dans le dictionnaire". Le dictionnaire ne fut pas d'un grand secours ; il donnait "religion mal comprise". Le maître a alors proposé de réemployer le mot dans d'autres contextes ; pour cela, il a fallu passer de "superstition" à "superstitieux", "superstition" ne donnant rien. On a alors obtenu :

- "les gens superstitieux ne veulent pas passer sous une échelle" ;
- "les gens qui croient au chiffre 13 sont superstitieux".

Mais on a eu aussi :

- "les gens superstitieux croient qu'il va pleuvoir quand le chien se roule dans l'herbe".

Malgré les incertitudes qui subsistaient, le maître en est resté là.

c) Autre exemple, à propos d'un texte d'auteur. Deux mots ne sont pas perçus par les enfants : "tâter" ; "perplexe".

- . "Perplexe" a été élucidé par recours au contexte, qui fournissait "épiant l'œil du vendeur", "n'osant jamais se décider" ;

- . Le recours à l'expérience, à la dramatisation a fait comprendre "tâter".

*But de cette approche* - Le but n'est pas d'accumuler des connaissances, de déverser sur l'enfant un savoir d'adulte, d'épuiser toutes les possibilités verbales. Il s'agit de faire acquérir une méthode de structuration, d'aborder le vocabulaire par le contexte, la dramatisation, le recours à l'expérience.

*Réserves* - Des réserves peuvent être faites :

a) Les champs sémantiques ne sont pas explorés. Il subsiste des zones d'ombre. Ce n'est pas préoccupant si l'on se soucie du développement de l'enfant.

b) Ce procédé semble laisser de côté le rôle de la langue dans la formation de la pensée. Mais il faut tenir compte de la liberté ; il faut aider l'enfant à structurer, non le faire à sa place.

c) Il faut au maître, pour pouvoir mener un exercice de cette sorte, de grandes connaissances dans le domaine de la linguistique.

*Avantages :*

a) cette méthode débarrasse d'un certain pseudo-enseignement ;

b) méthode plus naturelle, plus conforme aux principes généraux émis dans le plan de rénovation, c'est-à-dire dans la perspective d'un enseignement global qui vise d'abord à la communication orale.

*Conclusion* - Nous ne savons pas bien actuellement comment fonctionne l'acquisition du vocabulaire, d'où une certaine insatisfaction, le sentiment de limites. Les recommandations provisoires tendent à faire prévaloir la prudence, sans dogmatisme et sans ambition excessive.

## II - APPRENTISSAGE SYSTEMATIQUE DU VOCABULAIRE (Animatrice : M. Pechevy)

*D'un vocabulaire en situation à une ébauche d'analyse sémique*

Quatre fiches de leçons de vocabulaire, expérimentées à l'école annexe de l'E.N. d'institutrices de Bourges, entre mars 1969 et le 17 février 1970, servent de base de travail. Ces quatre fiches (1) traduisent une progression.

1. La première leçon a pour point de départ la visite d'une ébénisterie. Elle a été jugée très intéressante, parce qu'elle a semblé correspondre à ce qui se fait actuellement dans les classes ; non pas ce que nous souhaitons voir s'instaurer, mais ce qui généralement se fait.

a) C'est la correspondance scolaire qui a motivé la visite de l'ébénisterie. Au cours du compte rendu oral qui l'a suivie, de nombreux termes techniques ont été employés, par exemple "toupilleuse" ; les termes retenus pour être étudiés furent les suivants : "veine" (du bois), "guide" (pour guider la scie), "sur chant", "élévation" (croquis).

b) Les critiques ont porté sur :

- . le choix des termes ;
- . la conduite de la leçon.

Il s'agit :

- . d'un vocabulaire très technique ; donc, danger d'un savoir encyclopédique ;
- . d'une conception du vocabulaire qui se limite à un étiquetage : on nomme les choses ;
- . d'une juxtaposition de termes sans lien entre eux.

c) A partir de ces critiques, on peut penser que, même si l'on écartait les termes trop techniques, un problème continuait à se poser dans la mesure où il fallait tout de même faire passer ces termes, les enfants ayant entendu parler de "toupilleuse" et voulant l'utiliser dans leur compte-rendu. D'une façon générale, on

(1) Voir Annexe I, page

s'efforcera d'entraîner les enfants à l'utilisation de tournures périphrastiques, mettant en œuvre un vocabulaire simple que les enfants comprennent, pour arriver ainsi à une approche du terme qui permette la communication. Le vocabulaire - étiquetage risque de saturer la mémoire de l'enfant par encombrements de mots inutiles ; il présente aussi à un bout de la chaîne un code qui n'est pas perçu à l'autre bout ; d'où l'intérêt de tournures périphrastiques.

D'autre part, nous nous sommes demandé si, à partir de la même situation, il n'y avait pas d'autres exploitations possibles dans le domaine du vocabulaire. Deux suggestions ont alors été faites :

- rechercher un vocabulaire technique banalisé, par exemple un mot dont l'emploi s'est généralisé, comme "isorel" ;

- rechercher au niveau des archilexèmes, par exemple "roupilleuse" pouvant déboucher sur "outillage", "instrument", "machine". Si l'enfant a besoin pour le compte - rendu écrit qui sera adressé à des correspondants, il peut aussi utiliser des périphrases descriptives. Bourges a osé faire ce que personne n'osait : envoyer une fiche de ce qui se fait dans les classes ; cela, en vue de susciter un écho, des échanges qui permettent de sortir de l'ornière.

2. Les leçons suivantes datent d'un an plus tard environ (janvier 1970).

La deuxième leçon a paru excellente.

a) Dans "hypothèses de travail", trois éléments ont paru importants :

. la nécessité d'étudier systématiquement certains termes ;

. l'analyse réflexive doit suivre l'utilisation intuitive ;

. un terme n'existe que par opposition à d'autres ; le travail portera non sur un terme isolé, mais sur les distributions différentes des co-occurents des deux ou trois termes voisins. Le mot ne sera compris et acquis que lorsqu'il aura été manipulé sur le plan syntagmatique avec ses co-occurents.

La leçon prend son point de départ dans une visite chez un potier, à partir de l'étude de vestiges gallo-romains. Le travail accompli par les élèves à cette occasion a été envoyé au président du Syndicat d'Initiative, qui a répondu par une lettre. C'est cette lettre qui sert de point de départ immédiat à la leçon de vocabulaire. La lettre évoquait : "la qualité du dossier que ces jeunes filles ont façonné et rédigé avec un goût très sûr".

Les enfants se sont interrogés sur "façonner", "dessiner", "illustrer". Dirait-on ceci ? cela ? par exemple : L'institutrice fait rechercher les co-occurents de

. "façonner" : avec terre, argile, et non "dessiner" ni "illustrer" ;

. "illustrer une fiche", "dessiner sur une fiche", mais non "façonner".

Les élèves parviennent à un grand raffinement de sens par une analyse distributionnelle très fine. Nous pensons qu'il s'agit là d'une fiche modèle, bien propre à faire comprendre ce que sont certains aspects des nouvelles démarches d'approche du vocabulaire. Quelques questions se posent cependant :

. L'exploitation systématique ultérieure : il s'agissait là d'une leçon de présentation ; n'y a-t-il pas danger à faire confiance à une mémorisation laissée au hasard ? N'est-il pas préférable de fixer le vocabulaire par une étude systématique et le plus tôt possible ?

. Pouvons-nous faire place à des exercices systématiques ?

L'automatisme présente un danger de mécanisation excessive.

Mais, chaque fois qu'il y a apprentissage, il y a montage d'automatismes ; le tout est de savoir comment les monter au mieux, au plus vite, avec la plus grande économie. Qui dit montage d'automatismes, dit répétition et dans ce cas-là, avec toute la prudence nécessaire, il est indispensable d'avoir recours à des exercices systématiques, mais courts, "atomisés", insérés dans le reste, dont nous pouvons dire qu'il est

plus immédiatement culturel, d'autant plus qu'il ne faut pas concevoir l'exercice systématique comme quelque chose d'ennuyeux ; un exercice structural est toujours oral ; bien mené, il peut être dynamique, conçu comme un jeu.

b) Les autres fiches suivent de la même méthode (février 1970).

Le point de départ des leçons est un texte libre. Lors de la mise au point collective, les enfants ne comprennent pas un terme employé, ou ne tombent pas d'accord sur son sens.

Troisième leçon - Par une chaude journée, un enfant va chercher du beurre et, au sortir du magasin, "fixe" le beurre à l'aide d'un tendeur sur le porte-bagage de sa bicyclette. Le travail se fait sur "fixer", les enfants se demandant s'il fallait dire "fixer" ou "attacher" ; on travaille donc à partir de ces deux termes "parasynonymes".

Que fixe-t-on ? Qu'attache-t-on ?

On fixe un tableau, une carte au mur, des photos dans un album ; on ne les attache pas. Par contre, on attache ses lacets, son tablier, sa robe...

Suit un essai de précision : fixer, c'est immobiliser définitivement ; attacher, immobiliser jusqu'à un certain point, pendant un certain temps (attacher un cheval, un chien...).

Cette partie de la leçon suscite la discussion :

- . Une expression comme "fixer un rendez-vous" a-t-elle sa place ici ? Il ne semble pas. Il s'agit d'une acception différente ; l'opposition "attacher/fixer" ne joue plus ; cela relève d'un autre exercice.

- . Même chose pour "fixer sur", "attacher sur" (regard, esprit, attention) ; là encore l'acception est différente, n'a pas sa place dans cette leçon.

- . Le travail de recherche des co-occurents débouche sur une grille sémique. Remarques : Est-ce que les définissants étaient fournis par la maîtresse ou par les enfants ? Ne vaudrait-il pas mieux procéder par périphrases, à partir de termes simples ? C'est à voir en situation.

Sur l'ensemble de la fiche :

- . Ne peut-on utiliser, pour le vocabulaire, des définitions par genre prochain et différence spécifique, comme en mathématiques ; par exemple un igloo est une maison pour esquimaux ? Il semble que oui, sans oublier néanmoins que le langage n'est pas un système logique ; c'est possible dans certains cas, non dans d'autres (il est alors nécessaire de trouver autre chose).

- . Utilisation des contraires : pour faire saisir le sens de "fixer", "attacher", les opposer, par exemple, à "décrocher", "détacher".

- . Ne pas en rester à la grille et revenir à la réactualisation, à une réinsertion en situation.

Quatrième leçon - Départ, une phrase de texte libre :

"J'allumai ma lampe de chevet et je scrutai un point d'ombre".

"Scruter" ?

- . Recherche de co-occurents antéposés ou postposés ; de parasynonymes : "explorer", "examiner". Le travail porte sur trois termes.

- . Essai de formalisation : tableau sémique.

### Questions

. Point de départ : faut-il partir d'une situation, d'une motivation immédiate ou choisir une progression a priori ? La progression est satisfaisante pour l'esprit ; elle paraît nécessaire pour le français langue étrangère ; mais l'est-elle pour le français langue maternelle ?

. Il peut être dangereux de se fixer sur la sollicitation des enfants. Un enfant a toujours besoin du sens d'un mot, dans le texte qu'il lit par exemple ; allons-nous chaque fois faire une analyse sémique ?

Le choix des mots est à faire en fonction de la résonance qu'ont ces mots dans l'ensemble de la classe, en fonction du niveau de la classe, de la perception que le maître en a. Par exemple, un enfant de six ans, parlant des mystères de la naissance, dit : "Je voudrais bien élucider ce mystère" ; fallait-il, au C.P., construire là-dessus un exercice systématique ? Non, il faut faire la différence entre la réponse immédiate et les termes qui paraissent mériter, pour un certain nombre de raisons, de donner naissance à des exercices systématiques.

. Les travaux qui ont été examinés ont été faits dans un C.M. Faut-il commencer plus tôt ? Oui, si l'on pense à la formalisation en mathématique dès le C.P. Mais on distinguera entre la présentation des traits pertinents et la construction d'une grille. Il faut trouver le moment d'introduire la formalisation précise qu'est la grille, mais on peut introduire intuitivement la recherche sur les traits pertinents sans aboutir pour autant à une grille.

. Enfin, qu'est-ce qu'une grille satisfaisante ? Il y a un danger de blocage chez les maîtres qui, par crainte de ne pas arriver à une grille parfaite, ne feraient rien. Une grille n'est jamais définitivement satisfaisante ; on peut toujours la compléter.

### III - LEXIQUE ET GRAMMAIRE (1) (Animatrice : P. Lachassagne)

Les documents de base sont fournis par le groupe expérimental de Périgeux dont P. Lachassagne est le professeur animateur. Elle-même en fait la présentation.

Voici le point de départ du travail : deux exemples.

a) Dans un texte de lecture, des élèves de C.E.1 sont arrêtés par le mot "tournée" : "Dans sa tournée, le père Noël a oublié la maison de Petit Jean des montagnes".

Des camarades essaient d'expliquer :

- "Ca veut dire que le père Noël va de maison en maison distribuer ses jouets" ;
- "Chez ma Mamie aussi, mais c'est le boucher et l'épicier ; c'est à la campagne" ;
- "Alors, on peut le dire aussi pour le cirque, puisqu'il va d'une ville à l'autre, et tout le temps pareil" ;
- "Alors, il fait comme le facteur".

La maîtresse intervient pour faire rapprocher "de ville en ville" et "de maison en maison".

A partir de là, comment aller plus loin dans les rapports lexique et grammaire ?

On a ici une série figée, avec suppression du déterminant, "de ville en ville", "d'année en année", alors que l'on a aussi une expression qui comporte le déterminant, "d'une ville à une autre". La commission s'est demandé aussi que faire d'expressions comme "de fil en aiguille" ou même "de Charybde en Sylla". Ces expressions, qui font partie d'un micro-système aujourd'hui figé, s'apprennent globalement. L'important c'est de faire saisir qu'il y a un registre figé ; que le déterminant est présent dans une série supprimé dans

(1) Documents de travail, Voir Annexe II, page 87

l'autre ; que le syntagme de "ville en ville" est moins mobile sur la chaîne syntagmatique que le syntagme "d'année en année" ("Il va de ville en ville", non "de ville en ville il va").

b) Le professeur de mathématiques a demandé au professeur de français de préparer, sur le plan du vocabulaire, le terrain à l'introduction de notions nouvelles en mathématiques. Il s'agissait de différences de forme, de taille, de couleur, par exemple, "épais".

Dans un premier temps : "plus épais que", "moins épais", "la même épaisseur". Le démarrage est lexical. On arrive au plan grammatical avec des comparaisons élémentaires du type : "plus gros que", "plus petit que". On revient à des préoccupations lexicales avec "plus vite que", "vitesse plus grande que" ; "plus grand que", supérieur à" ; "moins que", "inférieur à" ; "long", "longueur" ; "haut", "hauteur" ; mais "lourd", "poids".

On délimite des systèmes lexicaux : dans le vocabulaire des mathématiques, on a un mot pour une chose, alors que dans le vocabulaire usuel, deux ou trois sont possibles. Mais le vocabulaire usuel aussi a ses limites : par exemple, on ne dira pas "Karine est haute", mais "Karine est grande" ; mais on parlera de sa "haute taille".

A ce point, nous nous sommes aperçus que les termes sur lesquels nous travaillions étaient toujours relationnels.

Comment fixer des termes, tels que "véhicules", "cabane", "pamplemousse" ?

Ce n'est pas un problème majeur en langue maternelle ; ces termes se fixent en situation. De là, une démarche, progression pour l'apprentissage du vocabulaire.

1. Mettre en place un système grammatical.
2. Mise en place d'archilexèmes.
3. Mise en place des "clichés", "syntagmes fermés", collocations.
4. En situation, non de manière systématique, les termes tels que "pamplemousse", "paon" (vocabulaire souvent trouvé dans d'autres activités que la classe de langue, activités d'éveil par exemple).

#### IV - EXERCICES SYSTEMATIQUES (Animateur : J. Bonnet)

La commission a travaillé sur des exercices proposés par J. Bonnet (1).

Après avoir rappelé le principe des exercices systématiques, J. Bonnet précise qu'il utilise la langue de la presse, de la radio, de la T.V. ; cela, pour deux raisons : cette langue est le bain sonore de tous les enfants ; elle est une référence commune à tous.

##### 1. Premier exercice

Point de départ : un article du *Monde*, où l'on peut lire les expressions : "Une fêlure du péroné et une rupture du tendon d'Achille".

L'exercice consiste à retrouver le nom à partir du verbe ; exemple : "Elle s'est fêlé le péroné, elle a une fêlure du péroné". (On peut s'aider du dictionnaire ; l'exercice est écrit et passé par le "gueuloir" (Flaubert) ; J. Bonnet utilise aussi des exercices dont la nominalisation est double : arrêter/arrestation, arrêter).

(1) Ces fiches de travail ont été communiquées aux équipes de recherche (feuilles couleur saumon, Français au cycle élémentaire) sous le titre : "Une expérience menée par une commission d'animateurs de groupe sous la direction de M. Bonnet - Réunion de travail du 25 - 2 - 69 Nantes V).

Il faut préciser que les enfants ont beaucoup de plaisir à cet exercice et qu'il en est résulté pour eux une façon nouvelle d'écouter la radio, les enfants remarquant les mots abordés en classe.

La commission a émis quelques objections :

- a) L'exercice porte bien sur une structure, mais il ne s'agit pas d'exercice strictement structural,
- . à cause de ce va et vient entre l'écrit et l'oral ;
  - . les phrases proposées ne sont pas groupées ; le nom n'a pas toujours le même radical que le verbe (J. Bonnet dit que cela est voulu pour éviter la monotonie et garder une part à la réflexion).

b) Certains exemples proposés sont ambigus ; par exemple : "les hommes se battent, la bataille des hommes" n'est guère satisfaisant.

Ne fallait-il pas proposer plutôt des phrases complètes, intégrées à une situation ?

- c) Il paraissait plus normal, étant donné le modèle choisi, de proposer des noms à partir de ces derniers, et de retrouver les verbes.
- . L'ordre suivi dans l'exercice se justifie dans la mesure où il va du facile au difficile ; la langue parlée use plutôt du verbe.
  - . Mais l'ordre nom-verbe était pédagogique, menant à la découverte de ce que l'enfant pratique habituellement.

## 2. Deuxième exercice

Il s'agit de remplacer dans des phrases des verbes différents par un même verbe, c'est-à-dire par un archilexème ; par exemple, "comprendre", "profiter de l'occasion", "empoigner" remplacés par "saisir".

L'exercice est à la fois trop nourri et insuffisant en ce qui concerne la fixation ("confisquer", par exemple, risque de ne pas être fixé, retenu).

On a proposé d'exploiter cet exercice en prenant un archilexème et ces verbes deux à deux, de manière à faire sentir des différences, en établissant une opposition entre les deux.

Il fait faire un effort de classification des exercices possibles ; par exemples, transformations nom-verbe ; adjectif-adverbe (il travaille bien, son travail est bon) ; mais la possibilité d'une double transformation ajoute une difficulté : il court vite, sa course est rapide ; la vitesse, la rapidité de sa course.

Il faut que la "règle du jeu" soit bien précisée pour l'enfant.

## 3. Troisième exercice

Il s'agit de trouver des synonymes ou des expressions équivalentes au verbe "occuper".

Cet exercice a semblé moins satisfaisant que le précédent. S'agissait-il de trouver un autre mot et, dans ce cas, de respecter le sens ? ou bien s'agissait-il de trouver un verbe qui fonctionne de la même manière, avec le même entourage ?

Il a semblé que le vrai problème n'était pas au niveau du mot, qu'il n'était pas légitime de chercher à modifier un mot, mais que le problème était au niveau des structures, par exemple, dans "M. le Directeur est très occupé", il est certain que remplacer "occupé" par "pris" ou "absorbé" n'est guère intéressant ; l'expression équivalente est "M. le Directeur a beaucoup de travail" ou "a beaucoup à faire".

Au sujet des contraires, le contraire de "n'est pas occupé" est, en fait, non pas "oisif" mais "n'a rien à faire".

Quant à faire rédiger la rubrique "occuper" du dictionnaire de la classe, le problème est de savoir si l'on pourra grouper tous les sens de ce verbe dans une seule rubrique.

En fait, ces exercices ont posé beaucoup de problèmes.

## V - LEXIQUE ET IMAGINAIRE ENFANTIN (Animateur : G. Jean)

Il s'agit ici d'aborder le mot dans sa fonction de poésie.

Le plaisir poétique a deux dimensions :

1. liberté, libération
2. création

*Le mot poétique est générateur* - Le mot est pris dans un réseau de collocations, mais aussi dans le domaine des connotations ; ce domaine est à privilégier du point de vue de la signification et de la communication poétiques. Par exemple : le mot "musc", dans un vers célèbre de Baudelaire ; il ne paraît pas nécessaire, pour sa compréhension au niveau poétique, d'aller lui chercher des précisions dans le lexique ; la précision au niveau du syntagme apparaît satisfaisante. Ce qui est intéressant ici, c'est que le mot est pris dans une sorte de relation avec "benjoin" et avec "encens" et que, en quelque sorte, ils se font signe les uns aux autres.

Il faut se préoccuper davantage du sens "intransitif" ; dans ces sortes de relations, le mot a toujours un autre sens, probable en quelque sorte. On se trouve en permanence dans le domaine de la polysémie, qui n'est pas gênant.

Mais il ne faut pas oublier que la poésie est aussi affaire de lucidité, de précision.

Le mot nomme, mais il a aussi une autre fonction que de poser une étiquette sur une chose ; il rend présente, fait surgir, une autre réalité. Le mot est créateur autant que libérateur. La signification, la réalité du mot poétique est d'être générateur avant tout.

*L'enfant est créateur* - L'enfant est plus disponible que l'adulte, plus ouvert à la fonction créatrice du langage. On ne tombera pas pour autant dans le fameux mythe de l'enfant-poète, qui oublie le caractère conscient du fonctionnement poétique ; mais l'enfant est créateur, sinon poète (au sens de "qui fabrique des poèmes") ; il est en état de poésie. Il est évident que le caractère créateur de la poésie, au niveau de l'enfant, est en relation avec le dessin, la musique, les autres activités de création.

Pour le maître, ses exigences face à la poésie ne doivent pas être analogues à celles qu'il peut avoir à l'égard d'autres textes. Il convient de découvrir, à propos de l'enfant, l'équilibre difficile entre le rythme propre, individuel, de l'enfant, et l'enracinement de l'effort créateur, dans une coordination des activités. Cela suppose une grande culture du maître.

En conclusion, il est important de faire une grande place à la poésie et à ses activités :

- . elle libère la créativité et la création ;
- . loin de la négliger, elle fait pressentir et assure la maîtrise du langage.



## DEBAT

Le débat a porté surtout sur les deux points suivants :

- Les exercices systématiques (rapport IV)
- Lexique et imaginaire (rapport V)

A propos des exercices systématiques présentés, il est évident qu'ils ne répondaient pas strictement à ce que R. Galisson entend par exercices structuraux.

Sur "lexique et imaginaire", G. Jean est intervenu pour indiquer les perspectives dans lesquelles il convient de se placer.

### *a) Deux tentations sont à éviter*

- Celle de la créativité spontanée de l'enfant. Il faut accueillir les créations des enfants, mais sans tomber dans l'illusion qu'il s'agit là de poésie. L'enfant est spontanément disponible à l'imaginaire ; il n'est pas créateur au sens où un poète peut l'être. Or, il est très important de ne pas confondre la créativité enfantine avec la rencontre de l'enfant et de la création telle qu'elle se manifeste dans le poème.

- Celle de la vieille récitation traditionnelle, qui consistait à appréhender des schèmes mécaniques plus que la poésie proprement dite.

### *b) L'axe des activités poétiques se situe dans le jeu de la liberté de l'imaginaire et de la contrainte du langage.*

Il est indispensable de réserver, dans les activités de français, des moments où le langage fonctionne, en quelque sorte, pour lui-même, au niveau du signifiant (7<sup>e</sup> fonction de Jakobson). Le signifiant organisé dans la langue poétique implique un sème supplémentaire ; le poème a non seulement le sens des mots qui le composent, mais encore un sens supplémentaire du fait de son organisation en poème.

Dans le poème, l'enfant rencontre la création poétique telle qu'elle s'y manifeste ; il l'appréhende de manière globale, au niveau du signifiant comme à celui du signifié. En ce qui concerne le signifié, à l'école élémentaire, il faut réagir à la tendance habituelle à tout expliquer et à faire de l'activité de poésie une explication de mots. Des expériences ont été faites de contact d'enfants avec des textes dont la compréhension immédiate leur échappait ; elles ont prouvé qu'on peut trouver un sens global ; ce qui ne veut pas dire qu'il faille évacuer complètement le signifié, mais on peut le retrouver par les "contacts" réciproques des mots entre eux. Des mots passent dans le mouvement, parce que des mots voisins les éclairent. Il y a avantage à faire récupérer les mots dans les textes. Le sens d'un mot poétique est fait des connotations qu'il peut avoir et de sa forme, qui est un sens supplémentaire. Le poème est le moyen de libérer l'imaginaire par la contrainte.

### *c) Le maître n'imposera pas la mémorisation ; mais il saura la rendre inévitable ; chacun devrait se promener dans la vie avec un stock de mots organisés en poèmes. Cela suppose une formation des maîtres sur le plan de la culture poétique générale et sur le plan des relations entre cette culture poétique et l'acquisition de rythmes fondamentaux aussi bien corporels que graphiques.*

Mais le maître doit aussi avoir conscience que la poésie n'est pas quelque chose de vague. L'approche linguistique de la poésie est possible ; c'est la seule façon de ne pas la détruire en la glosant.

## THEMES DE REFLEXION POSSIBLES

(H. ROMIAN)

### I - L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE - POUR QUOI FAIRE ?

a) En quoi un enseignement du vocabulaire peut-il contribuer à donner à l'enfant une maîtrise plus grande de la langue, orale et écrite ?

- soit par l'entraînement à la communication et à l'expression,
- soit par l'apprentissage et le maniement de structures syntaxiques et lexicales de plus en plus élaborées et de mieux en mieux adaptées à la situation comme aux intentions du locuteur.

b) En quoi un enseignement du vocabulaire peut-il contribuer à guider l'enfant vers la littérature, susciter la création personnelle et en particulier conduire à la poésie ? Autrement dit, l'enseignement du vocabulaire peut-il donner à l'enfant le pouvoir d'user des mots efficacement comme de s'en libérer ?

### II - QUEL VOCABULAIRE ?

Nous savons quel vocabulaire nous ne voulons pas enseigner : pas d'inventaires, pas d'enseignement pointilliste, et, pour reprendre l'image de Robert Galisson : pas de "cimetières de mots". Mais il reste à définir à quelle conception du lexique nous allons nous référer.

Si l'on considère que la signification résulte du jeu des relations lexicales et syntaxiques, nous serons sans doute amenés, pour répondre à cette question, à nous préoccuper du fonctionnement des éléments lexicaux. Ces éléments ne seront pas isolés, mais saisis dans les réseaux d'associations et d'oppositions par lesquels ils se définissent, que ces réseaux soient purement linguistiques ou non : séries dérivationnelles, microsystemes se référant à des concepts logiques, scientifiques, sociaux, connotations d'ordre individuel ou poétique, etc...

### III - QUELLE SERA LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE ?

Sur ce point, nous sommes parvenus à définir des principes d'approche : pas d'empilage ; pas de définition pour la définition, mais un processus de structuration continue à partir du fonctionnement même des structures en situation de communication ou d'apprentissage.

a) Approche globale en situation de communication : le "vocabulaire occasionnel". A tous propos, mais pourvu que ce soit à propos.

b) Approche analytique, implicite puis explicite : imprégnation par la langue adulte, exercices systématiques lexicaux et/ ou syntaxiques sans oublier le rôle très grand de la reconstitution de texte. Un type d'analyse explicite possible : la recherche de "traits pertinents", par exemple sous forme de grille sémique, en procédant par "structurations" progressives. Des thèmes de recherche apparaissent ici : jusqu'où l'enfant peut-il aller dans cette exploration ? A quel âge peut-il entrer dans une réflexion analytique explicite ?

c) Nous aurons aussi à porter notre attention sur le stade de l'actualisation sémique (rebondissement du plan de la langue à celui de la parole) y compris dans le domaine poétique. Nous aurons à voir les problèmes posés par le réemploi fonctionnel des éléments lexicaux, introduits occasionnellement ou systématiquement.

d) Enfin il serait intéressant d'envisager l'introduction d'exercices de fixation basés sur le principe d'une mémorisation distribuée, d'envisager également des réemplois répétés en situation de communication.

#### IV - QUELS ELEMENTS LEXICAUX CHOISIR ?

Faut-il se borner à répondre aux sollicitations immédiates de l'enfant ? ou bien le maître doit-il choisir (sans, évidemment, repousser les sollicitations de l'enfant) ? En ce cas, quels seront les critères de choix ? Choix à priori ou a posteriori, à partir des besoins de communication ? (cf. l'exemple donné en commission, un très petit enfant qui propose "élucider un mystère").

Sans doute ces problèmes de choix sont-ils à relier aux problèmes de l'approche.

L'essentiel est peut-être que l'enfant, comme l'adulte cultivé ait devant la langue une attitude de tri.

#### V - THEMES DE RECHERCHES

1 - A quels critères devrait répondre un instrument d'observation du fonctionnement des structures lexicales chez l'enfant ? - et d'abord quand ce fonctionnement est spontané ; ce que l'enfant comprend et ce qu'il emploie. Il n'est pas sûr du tout que l'enfant de 6 ans possède le français fondamental premier degré, et particulièrement les termes de relations, les termes abstraits. A notre connaissance, aucune étude d'ensemble n'existe sur ce point.

2 - Il faudra d'autre part rechercher des instruments d'observation du comportement de l'enfant en situation d'apprentissage. Comment fonctionne l'acquisition du vocabulaire chez l'enfant ? Supposons par exemple et de façon grossière pour fixer les idées, que l'on puisse voir jusqu'où l'enfant peut s'introduire dans une analyse sémique, en comparaison avec une grille sémique élaborée. Quels sont les micro-systèmes qu'il utilise ? Comment fonctionnent-ils ?

Aucun des tests de vocabulaire existants ne répond à cet objet.

3 - Enfin posons un problème psychologique complexe : quelles relations s'établissent entre les structurations lexicales, les structurations mentales et les structurations d'expériences vécues ? Comment se fait la progression ?

Sur le plan psycho-pédagogique, comment s'opère l'articulation entre l'analyse implicite et l'analyse explicite des structures lexicales ? Comment s'opère l'articulation entre la manipulation des structures lexicales et celle des structures syntaxiques ? (études génétiques à faire).

Le champ d'exploration est vaste. Il est à souhaiter que de nombreuses équipes se penchent sur ces questions, avec l'aide - vitale pour nous - de l'Enseignement Supérieur.



## QUATRIEME JOURNEE

### I - LES FONDEMENTS THEORIQUES D'UN ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE (Rapporteur : C. Touyarot)

Dans un premier temps, on a essayé de définir ce qu'un enseignement du vocabulaire ne devrait pas être :

- il ne doit pas déboucher sur une liste exhaustive de mots hors système, de mots ayant un sens de "droit divin".

Dans la conduite traditionnelle, on procédait par osmose et on espérait un décodage par le contexte ; mais on ne se proposait pas de trouver le contexte fonctionnel, d'intégrer les termes dans le système.

Le vocabulaire était conçu d'abord comme un outil de dénomination d'où le privilège accordé à des activités descriptives. On travaillait dans une perspective d'adéquation entre une réalité supposée connue de tous et un certain vocabulaire nouveau.

Autrement dit, on présupposait une référence connue de tous, entre le lexique et le réel ; ceci n'excluait pas d'ailleurs les études par le contexte, ni la référence à des textes d'auteurs.

Le minimum étant supposé connu de tous, on voulait "enrichir". (Il semble paradoxal, qu'opérant dans une France patoisante, on ait cherché ainsi à y installer et le plus vite possible une "langue" littéraire).

Considérant la langue comme un instrument de représentation, ce qui n'est pas faux en soi, mais insuffisant, on accordait la prééminence à la langue contenue dans les textes d'auteurs.

On considérait que le travail sur ces textes, de préférence descriptifs étaient véritablement l'instrument de culture.

Quelle différence établir entre une telle conception et celle qu'on peut définir aujourd'hui :

1° Que la langue doit être enseignée d'abord comme un instrument de communication entraîne une première conséquence : étant donné que le plus gros volume de communication est oral, on va être conduit à privilégier l'oral.

Ce faisant, il ne s'agit pas d'oraliser de l'écrit, mais de s'inspirer d'un oral authentique.

2° Dans la même optique et si l'on passe d'une pédagogie contemplative à une pédagogie active, ce vocabulaire qu'on aura rencontré on en élucidera le sens, on le fera fonctionner et, à la limite, on l'analysera :

- d'abord dans des situations d'une communication banale, puis dans des situations de plus en plus différenciées et, à la limite même, poétiques.

La prise de conscience que la langue et le vocabulaire en particulier, est structuré, que certaines de ces structurations se sont établies grâce à la praxis humaine, que d'autres sont proprement linguistiques, entraîne d'autres conséquences, et d'abord qu'il faut prendre en considération ces deux types de structuration et qu'on aurait tort de s'attacher à la structuration du lexique sans se préoccuper de l'organisation qui met en cause la praxis humaine.

(Pour mettre en relief cette action de la praxis et entre autre la fonction polycatégorisante du locuteur, on a cité cette phrase de San Antonio : "Et la conversation, de colonelle devint générale").

On débouche ici sur un problème de priorité et qui reste probablement sans réponse : est-ce la langue qui est première et permet la créativité de celui qui l'emploie, ou la créativité est-elle première ?

C'est là l'essentiel de ce qui a été dit sur les fondements théoriques d'un enseignement du vocabulaire.

M. Coste a essayé d'illustrer par un exemple une démarche pédagogique possible et qui tiendrait compte des diverses coordonnées.

Les activités d'éveil vont charrier vers la classe un vocabulaire de désignation, tout un matériau qu'il faudra "structurer".

Partant d'archilexèmes (termes génériques) et de questions posées, on peut mettre en œuvre un lexique de relation, des lexiques de couverture ; le fonctionnement de ce vocabulaire va entraîner la mise en œuvre d'un vocabulaire annexe peut-être plus important que le vocabulaire primitif dit de désignation.

On va alors, en situation, mettre l'accent sur les manipulations, les fonctionnements, tout ce qui permet la communication. Ceci débouchera sur un travail lexical, à un niveau précis, et dans des zones de lexique qui ne seront pas de strictes dénominations.

Le vocabulaire de désignation qui servait de thème de départ sera repris dans des ensembles linguistiques ; ce qui conduit à établir des rapports entre lexique et grammaire, le travail sur le vocabulaire consistant à passer du stade lexématique au stade syntagmatique.

## Interventions

1 - L'exercice dit de contraction de texte ( passage de l'écrit à l'oral) montre qu'on peut, étudiant toujours un vocabulaire en situation, s'efforcer de sensibiliser les enfants à une différence de registre et que dans ce cas, le travail porterait plutôt sur des syntagmes privilégiés (puisque rencontrés en contexte) que sur des mots isolés.

### 2 - Rapport oral-scriptural.

Etant donné le volume d'utilisation respectif oral - scriptural dans la vie courante et le fait que 6 % seulement de la population a l'occasion de communiquer habituellement par écrit, il est indispensable de consacrer bien plus de temps à l'apprentissage du vocabulaire en situation orale.

### 3 - Rapport entre les nouvelles options d'enseignement du vocabulaire et les Instructions de 38.

- Il semble que plus que les Instructions elles-mêmes, c'est la façon dont elles ont été appliquées qui est mise en question. (Reste à savoir si des Instructions qui entraînent un mauvais usage sont de bonnes Instructions).

- Il paraît y avoir un certain rapport entre les deux conceptions d'enseignement du vocabulaire, en fait les fondements théoriques sont différents.

#### a) Les fondements linguistiques.

L'idée fondamentale reste la même :

- ne pas couper le mot de son contexte
- le replacer dans des ensembles qui le soutiennent.

Mais la nature de ces ensembles est différente. Les anciennes séries dans lesquelles on introduisait le vocabulaire continuent sans doute à valoir, mais ce ne sont probablement pas les principales.

Est nouvelle et fondamentale, la notion de champ sémantique telle qu'on peut le concevoir après les études de Mounin par exemple.

## b) Les fondements génétiques.

C'est un domaine qu'il faudrait explorer davantage et, en particulier, pour définir comment le mot est saisi et compris par les enfants aux différents âges, de 6 ans à 10 ans.

Si l'on ne peut, dans l'état actuel des recherches rien résoudre de façon définitive, il faut au moins marquer l'originalité des finalités qui sont proposées, marquer aussi la nécessité de tenir compte de la génétique.

## II - LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE (Rapporteur : J. Dornel)

La commission est revenue sur quelques uns des grands principes qui ont été mis en avant pendant le stage et qui sont présents dans le plan de rénovation.

- Il faut aider l'enfant à construire sa langue et lui apprendre à la faire fonctionner :

- . d'une part, selon les structures de la langue et les besoins et l'intérêt de l'enfant ;
- . d'autre part, en vue de la communication mais aussi pour la création (fonction expressive et poétique du langage).

Nous avons ainsi rappelé les principes particuliers :

et d'abord que le but de l'enseignement n'est pas de constituer un stock de vocabulaire chez l'enfant

qu'il ne s'agit pas de plaquer le savoir de l'adulte sur l'esprit de l'enfant

que notre but, c'est d'aider l'enfant à acquérir un pouvoir sur les mots et que ce pouvoir ce n'est pas la connaissance de la définition des mots qui peut le donner.

Pour toutes ces raisons, la commission propose qu'on parte d'une approche globale du fonctionnement de la langue orale et écrite en situation de communication motivée : c'est poser le problème du vocabulaire occasionnel. Le vocabulaire occasionnel est celui que rencontrent les enfants à l'occasion des propos qu'ils échangent entre eux et des mots qui sont appelés par quelque chose d'extérieur à l'enfant, dans les situations d'enquête par exemple, ou à l'écoute de la télévision pour le domaine de l'oral, la lecture et les activités d'éveil en général pour le domaine du scriptural.

Il semble qu'on doive approcher ce vocabulaire de façon globale c'est-à-dire qu'on l'élucidera sans plus et qu'on n'engagera pas l'enfant dans une attitude réflexive, on ne le définira ni n'analysera. (A la façon dont avait procédé M. Héryn dans la leçon de reconstitution de texte passé à la télévision en utilisant le contexte, la dramatisation etc...).

Dans ce premier temps, le maître (conformément au schéma proposé par M. Galisson) restera le plus possible dans le domaine de la parole, et si, de toute façon, il devait passer dans la langue, il doit revenir rapidement à la parole.

Viendrait une seconde démarche qui serait cette fois analytique. Dans un premier temps, cette démarche analytique resterait implicite, ce qui veut dire que, le maître ayant, dans ce vocabulaire, rencontré à l'occasion, opéré un choix (en fonction de quels critères ? La réponse semble appartenir à l'atelier n° 3), il va revenir sur un certain nombre de mots toujours en utilisant les motivations de la communication et il se livrera avec les enfants à une étude du vocabulaire en liaison avec un travail de syntaxe (dans la mesure où on peut établir dans ce domaine une différence entre vocabulaire et syntaxe). Le travail serait fondé sur l'intuition du sujet parlant, ce qui manquait surtout aux instructions précédentes. La démarche de ce travail serait inspirée par les exercices structuraux tels qu'ils sont proposés par M. Galisson. (Recherche de co-occurences, de collocation, de la distribution des termes, de différenciation). On ferait fonctionner la langue et on ne l'analyserait pas, ce qui paraît essentiel dans ce deuxième temps.

La troisième démarche serait, elle, d'analyse explicite, l'attitude serait réflexive. Nous n'avons su préciser l'âge à partir duquel une telle attitude pourrait être envisagée. Il semblerait que certains enfants sont capables d'une telle analyse dès l'école maternelle. De toute façon, l'exemple des leçons qui ont été faites à Bourges, prouve qu'une telle activité est possible au C.M.

Cette démarche conduit à l'ébauche d'une grille sémique simple, élaborée en suivant le cheminement naturel de l'enfant, grille que l'enfant aura par la suite l'occasion de compléter dans la mesure où il en ressentira la nécessité.

Il a semblé, à ce propos, à la commission que le problème de la fixation ne se posait pas dans les mêmes termes que pour l'étude d'une langue seconde. Lorsqu'on travaille, en langue maternelle, la répétition se fait automatiquement, mais naturellement par les exigences de la communication, tant à l'école qu'en dehors de l'école. Si le mot ne devait pas être réemployé, c'est qu'il n'est peut-être pas urgent de le fixer et, en tout état de cause, il paraît inutile de programmer son réemploi. La commission a estimé que, de toute façon, il ne fallait pas tenter de fixer le vocabulaire par une mémorisation massée.

Enfin, pour cette dernière démarche réflexive et explicite, la commission a souhaité qu'on s'y engage avec beaucoup de modestie et de prudence. Il ne s'agit pas de transmettre une connaissance, mais de munir l'enfant d'une méthode. Aux fameuses questions sur la dictée du genre de "donne 5 ou 6 synonymes de ce mot, ou: analyse les mots soulignés dans le texte..." on ne voudrait pas voir un jour se substituer des questions du genre "analyse sémique des mots soulignés..."

Une dernière précision : s'il n'a pas été question de "création" ce n'est pas à cause d'un oubli, mais parce que le temps y a manqué.

### Interventions

1° A propos de la fixation, on propose de faire une étude comparative entre le rendement naturel et un rendement à partir d'exercices de fixation pour des enfants défavorisés sur le plan linguistique et les autres, sans oublier que pour beaucoup d'enfants, le français enseigné est proprement une langue seconde.

(A ce propos, on souligne que beaucoup d'enseignants ignorent la langue maternelle au sens propre du terme et la manière dont les enfants acquièrent la langue dans le milieu familial).

2° Au sujet des grilles sémiques, il faut condamner systématiquement le terme d'inventaire et mettre l'accent sur le fait que les grilles sémiques sont avant tout destinées à mettre en valeur des oppositions.

Il semble d'ailleurs intéressant d'étudier comment fonctionne chez l'enfant les systèmes d'opposition de la langue (étant donné que ce fonctionnement n'est pas le même chez l'enfant et chez l'adulte).

On pourrait mettre en regard les grilles de cette nature au niveau le plus élevé de la langue et celle que construit l'enfant. La comparaison entre ces deux grilles définirait la tâche pédagogique.

La grille construite, dans ce sens, par l'enfant, conduirait le maître à prendre conscience du niveau de l'enfant qui se trouve devant lui.

### III - QUEL LEXIQUE ENSEIGNER ? (Rapporteur : M. Montagne)

1° Selon quels critères linguistiques choisir les mots à étudier ?

Certaines catégories semblent être à privilégier : par exemple les préfixes qui fournissent à l'enfant une clef pour comprendre un certain nombre d'autres mots. Connaissant le sens d'«inter» dans international, l'enfant pourra passer à d'autres mots où inter figure avec le même sens. Cette prise de possession du sens d'un préfixe répondrait à un principe d'économie.



Dans la même perspective, il semble utile de privilégier des mots de relation, ou à dominante grammaticale tels que : "quand", "où", "sous l'action de"...., enfin, les termes génériques (archilexèmes) parce qu'ils couvrent un champ étendu.

Le "Français fondamental" pour être ici un guide utile.

2° Selon quels critères psychopédagogiques choisir ces éléments lexicaux ?

Les différents critères possibles sont :

a) Le sexe de l'enfant.

Ce premier critère est à rejeter, d'abord parce qu'il existe des classes géminées, ensuite parce que la ségrégation des sexes est le résultat d'un conditionnement à l'école, à l'occasion du choix des "thèmes de prédilection". (C'est tout un héritage qui se perpétue : l'institutrice ne s'intéresse pas à la mécanique, donc elle n'y intéresse pas les fillettes).

b) L'âge des enfants.

Ici, faute d'un instrument d'appréciation qui aurait permis de répondre avec précision, nous ne sommes pas allés plus loin.

c) La sollicitation immédiate de la classe.

C'est un critère qu'on ne peut pas appliquer systématiquement dans la mesure où il existe des ordres de priorité. Et c'est pourquoi, il paraît souhaitable de conjuguer ce critère avec d'autres, celui de "fréquence" par exemple.

3° Quelle progression observer ?

Dans la mesure où il paraît souhaitable de suivre une progression, on pourrait partir de termes génériques puis passer progressivement aux termes spécifiques par affinement des termes génériques. (C'est ainsi qu'on étudierait "maison" avant "immeuble", "cave", etc...).

L'enfant ne maîtrise pas ces mots qu'il utilise et en ce sens ce sont des mots creux, en quelque sorte des archilexèmes. C'est d'eux qu'il faudra partir en les structurant de l'intérieur.

Il faut toutefois remarquer qu'intervient aussi la capacité d'abstraction de l'enfant. L'enfant connaîtra la chaise et le banc, mais pas forcément le siège et dans ce cas, c'est vers le terme générique qu'il faudra le faire monter. Il y a en fait, une sorte de double entrée dans la structuration du vocabulaire par l'enfant.

4° Dans quel registre choisir ?

Il semble d'abord important que les enfants soient amenés à prendre conscience de l'existence de registres différents.

Ceci étant posé, faut-il faire connaître à l'enfant des mots qu'il ne rencontrera que dans des textes d'une certaine tenue ? Si les enfants ont, à l'évidence, besoin qu'on leur apporte des mots, on court toujours le risque que ces mots ne seront pas intégrés par les enfants.

Pour conclure, il paraît souhaitable que les termes à étudier soient pris dans un registre pas trop marqué, ni un registre trop familier, même si l'enfant utilise volontiers ce registre, ni un registre trop littéraire.

## Interventions

### - La notion de registre -

On a fait remarquer à ce sujet que changer de registre équivalait quasi à changer de langue et que de toute façon, il fallait éviter de culpabiliser l'enfant à propos du registre qu'il emploie ou de son dialecte.

Il paraît souhaitable de faire prendre conscience à l'enfant de l'existence de différents registres et de leur apprendre comment on peut passer de l'un à l'autre.

### - Le choix du registre -

On propose de faire porter l'effort d'acquisition de vocabulaire essentiellement sur la langue utilisée par la presse écrite ou parlée.

Ce choix comporte un certain nombre d'avantages :

- ce vocabulaire est commun à toute une communauté nationale
- le vocabulaire de relation y est extrêmement riche
- l'enfant le connaît pour le cotoyer constamment, mais il ne le comprend pas.

Il reste une difficulté, c'est la diversité des registres employés par la presse, et là comme ailleurs, on est confronté à un problème de tri et de choix.

### - La quantité de vocabulaire à enseigner -

On a fait remarquer d'abord que le vocabulaire moyen d'un journal est de l'ordre de 4 500 mots, que pour l'étude du contenu des lectures, un vocabulaire de 1 069 mots, de 4 000 ou de 5 000 mots a les mêmes valeurs statistiques. Ceci apporte un argument supplémentaire en faveur d'un enseignement qui se propose d'aider l'enfant à trier et à structurer et non pas à accumuler des éléments lexicaux nouveaux.

### - Au sujet de la progression -

On propose d'user avec prudence du terme d'archilexème qui pour le moment n'est pas bien défini et de lui préférer en attendant celui de terme générique ; et au lieu de la progression proposée de l'archilexème ou lexème, on propose la formule suivante : du terme syncrétique au terme spécifique.

Il paraît plus important dans un premier temps d'être attentif à la façon dont l'enfant structure son vocabulaire. L'enfant ne part pas du terme générique ou plus exactement, c'est un terme spécifique qu'il utilise comme terme générique. Par exemple, il est probable (cf. rapport) que dans un premier temps, il désignera tous les sièges par "chaise" mais qu'ensuite à chaque acquisition nouvelle, il restructurera l'univers des sièges et précisera la signification du terme chaise.

En conséquence, il ne faut pas entrer dans la "grille" sémique par la voie logique ou linguistique mais par la voie génétique.

### - A propos du vocabulaire du français fondamental -

Le vocabulaire qu'il propose est ambigu dans la mesure où on y trouve le terme de voiture alors que ce terme ne sera probablement pas premier dans la connaissance de l'enfant et qu'il signifiera probablement autre chose pour un enfant de la ville et un enfant de la campagne.

#### IV - LES PROBLEMES DE LA RECHERCHE (Rapporteur : Y. Le Roch)

Ce sujet est très important dans la mesure où il fonde l'activité des équipes expérimentales pour les années à venir.

La difficulté de mettre au point un instrument d'observation est apparue d'emblée. En effet, il fallait rechercher des critères auxquels devra correspondre un instrument qui soit maniable et qui puisse répondre à toutes les exigences d'un instrument de visée scientifique. La mise au point d'un tel instrument pose des problèmes qui se situent à différents niveaux et qu'il faudrait aborder sous des angles divers. Il ne semble pas qu'on puisse en un premier temps arriver jusqu'à la définition de preuves concrètes, aussi, nous avons tenté d'envisager une démarche progressive dans ses différentes articulations.

Nous avons d'abord noté la spécificité de la recherche pédagogique par rapport à d'autres types de recherche et par conséquent l'impossibilité de la faire entrer dans des cadres qui seraient tout préparés et qu'on pourrait utiliser sans effort spécial de réflexion.

Un des premiers problèmes se rattache à la déontologie de la recherche.

Nous avons réfléchi au travail qui a été réalisé jusqu'à ce jour et dans un premier temps, nous avons essayé d'en dégager les caractéristiques dans une situation que nous voudrions définir sous un aspect psycho-sociologique.

D'une part, nous sentons la pression de l'ensemble des usagers par rapport à une information ou une documentation qui s'élabore à d'autres niveaux et nous avons essayé de définir ce qu'il va falloir faire dans le cadre d'une rénovation de l'enseignement. Face à la demande d'information ou de documentation (et étant donné la nouveauté du style de travail), nous avons essayé de définir un schéma en quatre termes et nous avons posé en principe que :

- A un travail collectif de recherche devrait correspondre un travail collectif de l'élaboration de l'information, puis un travail collectif de diffusion, enfin un travail collectif de réception.

Nous avons délimité ces quatre niveaux sans vouloir aller plus loin.

Dans un deuxième temps, nous avons tenté de définir, d'un point de vue plus concret, les critères auxquels devait répondre l'instrument ou les instruments d'expérimentation. Les points de départ semblent être les suivants :

1. *Ce que nous voulons mettre en évidence*
2. *Le type de document qu'on peut, en fait recueillir dans une classe.*

Dans l'élaboration de l'instrument d'expérimentation, il faudrait faire la synthèse de ces deux aspects.

1. *Ce que nous voulons mettre en évidence*

Il nous a semblé que le problème essentiel était celui du remplissage des formes creuses. C'est-à-dire comment à travers l'emboîtement et l'empilement des sens, le mot finit par correspondre au concept. Découvrir comment se fait ce remplissage et par quels moyens, nous paraît être un premier objectif à atteindre.

Dans cette optique, il nous a semblé tout aussi important de chercher à déterminer, dans l'échantillon à retenir ce qui serait de l'ordre de la provenance socio-économique, et en même temps ce qui correspondait à des niveaux d'âge différents.

En effet, si l'on peut affirmer que les enfants structurent leur vocabulaire d'une certaine façon, selon le milieu socio-économique auquel ils appartiennent, on peut émettre l'hypothèse que cette structuration se fait aussi selon des articulations diverses à travers l'évolution mentale de l'enfant, et que ce sont peut-être les structures mentales de l'enfant qui déterminent, non seulement l'usage qu'il fait des mots, mais aussi la manière dont il assimile le sens de ces mêmes mots (comment il remplit les formes creuses).

Pour répondre à cette première question, il semble dans l'immédiat inutile de tenter d'élaborer des documents in abstracto, mais il faut rechercher d'abord ce qu'on peut effectivement récolter dans les classes. Faute d'être en mesure d'établir un inventaire exhaustif, on peut affirmer en gros que les documents c'est "le texte". Que ce texte soit écrit, et dans ce cas, nous aurons à faire à toute la communication écrite, ou enregistré sur bande magnétique, et correspondre par exemple aux formes orales de la communication.

De toute façon, et surtout au départ d'une recherche, les inventaires ne sont jamais exhaustifs, ils s'élargissent au fur et à mesure que progresse la recherche.

Au sujet des "textes", c'est-à-dire des documents qui pourraient être fournis par l'enfant, il conviendrait, dans une première phase du travail, de définir quelles sont des situations qu'il faut créer pour motiver de façon efficace le fonctionnement de la langue.

Il faudrait par conséquent rassembler certains matériaux définis selon un échantillonnage précis dont les caractéristiques sont assez faciles à déterminer et du point de vue de l'âge et du point de vue des catégories d'appartenance sociale. Puis ces matériaux, il faudrait les étudier dans le but d'élaborer des situations standardisées. Partir de situations occasionnelles conduit à empiler des matériaux qui, l'expérience le prouve, sont pratiquement inutilisables. Il faut donc élaborer des situations manipulables par les expérimentations, ce qui suppose que, tout en sauvegardant au mieux les possibilités d'expression véritable de l'enfant, l'expérimentateur sera en mesure de diriger cette expression à partir de la situation.

Ayant découvert les motivations efficaces, c'est-à-dire les motivations inductives effectivement rentables, nous essayerons ensuite d'en tirer des situations de fonctionnement de la langue qui seront de *communication*.

Il nous est apparu qu'à l'intérieur d'une situation de communication, on pouvait relever différents types de communication. La communication ne répond pas toujours aux mêmes besoins et par conséquent, elle se traduira formellement par des emplois et des maniements différents de la langue. Sans qu'on puisse, là aussi, faire un tour exhaustif de la question, il semble qu'on pourrait distinguer deux aspects :

- les aspects d'information au niveau de la communication
- et d'autres beaucoup plus structurés qui seraient de communication de connaissance.

Selon l'un ou l'autre aspect, apparaîtront certainement des modèles linguistiques extrêmement différents.

A ce moment, plutôt que de chercher à élaborer des épreuves concrètes, nous nous sommes attachés à l'objet médiateur qui reste, lui, à définir et nous pensons qu'il faudrait y faire une place aux objets d'usage courant, aux objets d'usage technique et peut-être au langage lui-même qui, à un certain moment de son évolution, pourrait devenir un objet médiateur. Certains de ces objets médiateurs qui restent à définir dans le détail, pourraient appeler simplement un mot : ce serait le stade de la dénomination pure ; ils pourraient appeler des descriptions, des contestations ou encore des justifications de choix accompagnées de jugement de valeur.

En dehors de ces situations semi-contraindantes, nous avons essayé de définir des situations plus contraignantes qui chercheraient à découvrir comment l'enfant comprend le vocabulaire. Certaines situations de questionnaire peuvent répondre à cet aspect de la recherche. Elles permettraient d'observer les réactions de l'enfant en face d'une question, quelle que soit la façon d'ailleurs dont elle serait posée et ceci, soit dans un contexte parlé, soit dans un contexte écrit.

On peut imaginer des réponses formulées à l'avance et parmi lesquelles l'enfant n'aurait qu'un choix à faire. L'étude différentielle des réponses fournies à une même question par des enfants différents, permettrait peut-être de mettre en évidence certaines incompréhensions ou compréhensions ou même certaine progression de l'empilement des sens d'un même terme.

On pourrait aussi, partant des objets eux-mêmes, faire établir par l'enfant des relations entre ces objets puis lui faire expliquer ou justifier ces mises en relation.

De façon plus concrète encore, nous avons envisagé qu'on pourrait demander à l'enfant l'explicitation d'une situation familière et qu'ainsi, on pourrait par exemple, lui demander d'expliciter l'itinéraire qu'il suit pour aller de son école à sa maison. On verrait apparaître des catégories de mots très spéciales mais qui pourraient nous éclairer sur certaines structurations.

Une autre situation possible serait encore, celle qu'offre la mathématique moderne. Elle entraîne l'utilisation des mots tantôt sous forme vide, tantôt après élaboration sous forme ayant un sens bien particulier et précis à l'intérieur d'une situation qui, par définition, est strictement délimitée d'avance.

Ce sont les directions que nous avons essayé d'élucider et il appartient maintenant à tout le monde de proposer des suggestions, de voir comment peuvent s'articuler entre eux les différents stades de la recherche, et, surtout, de proposer des épreuves concrètes. Sans doute faudra-t-il ensuite passer par le canal des études statistiques.

Ainsi devrait apparaître le rapport entre certaines structurations qui sont de l'ordre de l'utilisation de la langue et les structurations mentales qui leur correspondent.

On retrouverait une chaîne génétique, c'est-à-dire verticale qui devrait s'accompagner en permanence d'un découpage horizontal correspondant à ce que l'enfant nous apporte de son milieu socio-culturel. Ce sont des éléments très difficiles à mettre en évidence et on ne pourrait y arriver qu'à l'aide de "micro situations" qui seraient faciles à manipuler.

## Interventions

Le rapport introduit dans nos travaux de recherche une dimension de réflexion logique et ouvre des perspectives de recherche en liaison avec l'enseignement de la mathématique.

- A propos des relations entre le lexique et les notions mentales (la schématisation), on s'est demandé de quel ordre était la situation de vocabulaire nouvelle créée par la formation du concept.

- On a demandé à quel âge il semblait possible de mesurer la compétence linguistique de l'enfant, grâce à des comportements non linguistiques. En fait, il semble qu'il y ait des stades en fonction de l'âge mais que ces stades varient aussi en fonction des objets.

Une recherche sur le vocabulaire permettrait de mieux situer ce problème.

- Une longue intervention de M. Legrand

Jusqu'à ce jour, nous avons fait, non de la recherche, mais de l'innovation contrôlée. Cette première phase était sans doute indispensable, il faut maintenant essayer dans des systèmes limités d'une part, mais aussi sur l'ensemble de la pédagogie d'opérer des mesures de validation.

Il faudrait commencer par établir un état aussi objectif que possible (qualitatif et quantitatif) de ce que connaît ou maîtrise une population scolaire déterminée, puis interviendrait l'action pédagogique, enfin on mesurerait, à court terme et à long terme les modifications intervenues.

Pour un point déterminé du vocabulaire, on pourrait engager une recherche :

1° en fonction de ce qui a été proposé dans le rapport

2° en partant d'un mot clef qui viendrait de l'usage de l'enfant et que nous souhaiterions approfondir avec l'enfant. A propos de ce terme, il faudrait définir autant que possible la grille théorique de son environnement sémantique ; pour l'établissement de cette grille, on utiliserait toutes les ressources que nous offre actuellement la réflexion linguistique. Puis, il faudrait situer l'enfant par rapport à cette grille à l'aide de tests et d'interviews. Savoir quelles sont les relations qu'il établit entre les divers éléments de cette grille, quels sont les éléments qu'il connaît, ceux qu'il ne connaît pas.

On soumettrait l'enfant à une action pédagogique précise, définie en fonction des diverses données. Enfin, à l'aide de tests, on chercherait à établir une comparaison entre cette dernière situation de l'enfant et la situation de départ.

Un tel objectif paraît ambitieux, mais certaines équipes ont prouvé qu'elles étaient en mesure de conduire un travail de cet ordre.

## DOCUMENTS ANNEXES

## ANNEXE I

Documents de travail de l'atelier animé par  
M. Pechevy (vers un apprentissage systématique  
du vocabulaire)

Fiche n° 1
------------

Classe : C.M. (Mlle Algret)

Date : mars 1969

## LEÇON DE VOCABULAIRE

## I - SITUATION DE L'EXERCICE

## a) Par rapport à un ensemble

Cet exercice est un des points d'un thème de travail intitulé "bois et forêts" qui a succédé à celui des "jardins" lui-même précédé de "l'art africain".

Il s'agit donc ici de traiter un point particulier en liaison avec ces trois thèmes : utilisation des bois d'œuvre de nos forêts et nos jardins ainsi que des bois exotiques et autres matériaux modernes.

## b) Par rapport à un exercice précédent

Les élèves ont fait la visite d'une ébénisterie dont elles ont donné un compte-rendu oral.

## c) Par rapport à l'exercice suivant

Cette leçon de vocabulaire précède un compte-rendu écrit de la visite de l'ébénisterie, cet exercice devant être exécuté par équipes.

## II - INTENTIONS PEDAGOGIQUES de la leçon de vocabulaire

1° Préciser le sens et permettre l'emploi de termes ou d'expressions utilisées par l'ébéniste : expressions qui n'ont pas été saisies.

2° Faire acquérir le mot propre ou l'expression précise, l'artisan ayant au cours de son commentaire usé de tours elliptiques et allusifs et employé des procédés communicatifs non linguistiques en particulier le geste et la mimique.

3° Faciliter le passage de la langue parlée à la langue écrite, cette dernière exigeant un vocabulaire plus riche et recherchant la propriété de l'expression.

### III - DEROULEMENT DE L'EXERCICE

1° Au retour de la visite de l'ébénisterie, un premier compte-rendu oral se divise en deux temps :

a) Les élèves donnent les termes techniques qu'ils ont noté sans obligatoirement bien les orthographier sur leur carnet d'enquête ; la maîtresse, afin d'éviter toute faute ultérieure, écrit les termes donnés au tableau.

Exemple : dégauchisseuse, rabot, raboteuse, toupilleuse, gouge, râpe, pince, racloir, vilebrequin, chignole à main, perceuse, aggloméré, isorel...

Une recherche immédiate est faite par les élèves dans le dictionnaire, chaque équipe ayant à rechercher trois mots et à les présenter.

b) Cette difficulté éliminée, un compte-rendu oral est fait sous forme de débat enregistré au magnétophone.

La maîtresse, grâce à la bande, relève les mots, expressions ou phrases dont le sens a besoin d'être éclairé et qui feront l'objet de la leçon de vocabulaire.

### IV - EXERCICE DE VOCABULAIRE proprement dit

1° Point de départ : les phrases du compte-rendu oral :

"Monsieur Prouteau a mis la pièce de bois comme ça, puis comme ça, sur le dégauchisseuse" (explication complétée par une mimique de la fillette mettant un morceau de bois dans deux positions successives).

"Sur la table roulante de la raboteuse, le bois avançait tout seul toujours dans le sens de la longueur".

- "Tu as raison pour le premier morceau de bois mais le deuxième avait des faces carrées".

- "L'ébéniste a dit qu'il ne pouvait faire avancer le bois que dans le sens des veines du bois, corrige la maîtresse".

La scie à ruban sur la table de travail avait un guide pour faire les planches de l'épaisseur voulue. Je n'ai pas vu ce guide.

Le buffet était très beau, nous avons vu le plan, l'ébéniste avait aussi dessiné le buffet de face pour mettre les longueurs.

#### 2° L'exercice

Les phrases suivantes sont écrites au tableau :

- L'ébéniste a placé successivement la pièce de bois à dégauchir sur la face et sur le champ.

- Sur le tapis roulant de la raboteuse le bois avance seul. Il a été placé dans le sens des veines du bois.

- Le bois est poussé par un guide sur la table de travail de la scie circulaire.

- L'ébéniste a fait un croquis côté du buffet et dessiné le plan et l'élévation.

#### Etude du mot : champ

- Utilisez le mot "champ" dans une phrase où il aura le sens que vous lui donnez d'ordinaire :

"J'ai cueilli les graines séchées, que j'ai apportées, dans un grand champ, sur la route d'Issoudun".



- Est-ce que champ a ce sens ici ?

"J'ai là deux briques : qui veut venir les placer dans le sens où elle les voit mettre en général pour construire un mur ?"

- Manipulation - la brique est placée sur la face étroite.

"Je dis que la brique est sur champ".

Qu'a voulu dire l'ébéniste ?

Qu'il place le bois sur la face étroite.

- Construire des phrases en employant le mot champ
- Pour parler de caisses empilées sur un camion ou tout autre empilage
- Comment appelez-vous le vaste terrain de l'aéroport où atterissent les avions ? ... champ d'aviation de Bourges.

Celui où l'on fait les essais des pièces d'artillerie fabriquées à Bourges : champ de tir de Bourges.

- Construction de phrases avec champ.

- Je vous ai demandé aussitôt des constructions de phrases, je ne voulais aucun délai avant l'exercice de construction orale ; je le désirais sur-le-champ. (noter les traits d'union) - construction -

#### Etude du mot : Veine

- Regarder le morceau de formica où l'on imite l'acajou par un procédé photographique : que voyez-vous ?

Des marques longues, étroites, irrégulières : on a ainsi imité les veines du bois.

Le bois seul a-t-il des traces ainsi longues et étroites ?

Les pierres, le marbre en particulier ont aussi des veines (voir un marbre).

Donc, nous ne trouvons aucun rapport de sens entre les veines du bois et les petits canaux qui ramènent le sang au cœur et qui s'appellent également les veines.

Construction de phrases en employant veines dans les deux sens.

- Regardez les bois que vous avez rapportés : je dis que l'érable est *veiné* ; je peux également dire : les pétales de cette tulipe rouge sont *veinés* de blanc.

Construction orale en pensant à divers objets veinés (en particulier peinture des boiseriers, portes, plinthes, faite avec une *veinette*).

#### Etude du mot : guide

Qui peut expliquer comment le bois est placé sur la table de travail de la scie circulaire ?

Le bois ne peut aller que dans une direction, il est maintenu pour ne pas dévier à droite ou à gauche grâce à une pièce de bois ; c'est cette dernière que l'on appelle un *guide*.

- Un guide peut-il désigner une personne ? Faite entrer le mot guide dans une phrase où il désignera une personne.

*Exemple d'enfants :*

- J'ai visité Nancy et le musée lorrain grâce à un guide : c'était une femme qui savait beaucoup d'histoire de France.

- J'ai vu une démonstration d'escalade à l'école des guides de Chamonix.

- Quand Papa va à Paris, il emporte son guide pour circuler dans le métro.

Peut-on l'employer au féminin : une guide ?

- A la campagne, chez ma grand-mère, je demande à tenir la guide du cheval quand nous allons en voiture.

**Élévation - croquis coté**

Dessinez le plan de votre encrier comme vous l'avez fait en géographie au début de l'année ; sortez l'encrier du trou, dessinez l'encrier comme s'il était placé contre le mur pour voir sa hauteur : vous faites l'*élévation*.

Marquez la longueur du diamètre et de la hauteur : votre croquis a des dimensions ou cotes, vous avez esquissé un *croquis coté*.

Essayez de mémoire de faire l'élévation du buffet vu chez l'ébéniste.

- Je dis : "à Bourges, la cathédrale est sur une petite élévation de terrain. Cherchez d'autres points de Bourges situés sur une *élévation* de terrain : Aéroport, Chancellerie..."

Pouvez-vous maintenant pour désigner le "pont d'Auron" trouver le contraire d'une "élévation" ? C'est une dépression... la dépression du Rhin forme l'Alsace (étude faite).

**CONCLUSION**

Ces termes étudiés seront utilisés dans le compte-rendu de la visite à l'ébénisterie (selon la même technique d'élaboration et de présentation que celle de la visite à "la gare de Bourges").

**CRITIQUE****Choix des termes et démarche**

- Danger d'une lexicographie encyclopédique
- Etiquetage (saturation)
- Justaposition de termes sans liaison entre eux

Fiche n° 2
------------

Date : janvier 1970

**A - REMARQUES SUR L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE****HYPOTHESES DE TRAVAIL**

I - Il semble nécessaire - à côté des acquisitions occasionnelles - de procéder à une étude systématique de certains termes, selon le double mouvement qui caractérise l'expérience en cours :

- souci de motiver l'activité de l'enfant
- souci de consolider et systématiser ses connaissances.

II - Dans le domaine du vocabulaire, comme dans tout l'apprentissage linguistique, l'analyse réflexive doit suivre et non précéder l'utilisation intuitive. En conséquence, la recherche et l'emploi des co-occurents (antéposés ou post-posés) des termes doit précéder l'analyse sémique. Celle-ci permet seulement de substituer à une approche globale du signifié "une perception plus nette, plus analytique, plus objective". ("Vers un apprentissage systématique du vocabulaire. Galisson").

III - Puisqu'un terme n'existe dans la langue que par opposition à d'autres termes (cf. Saussure "La langue n'est faite que de différences"), le travail portera non sur un terme isolé mais sur la comparaison entre les distributions différentes auxquelles donnent lieu les co-occurents de deux ou trois termes voisins (cf. Dubois).

IV - Les termes mis en parallèles pourront être soit deux termes proposés indifféremment par les enfants dans le même entourage syntagmatique (cf. "Nous avons fait la cueillette des pommes"  
récolte . . . . .)  
soit deux termes dont l'un, ayant une acception plus large que l'autre, et plus connu d'eux (cf. "rond" // circulaire").

V - Ces termes seront pris soit dans l'expression orale ou écrite des enfants, soit dans les textes (lectures ou documents divers) que leurs divers activités les ont amenés à aborder. Il s'agit de toutes façons que l'acquisition de ces termes corresponde à un besoin réellement ressenti.

VI - Le choix des termes, leur nombre limité, la recherche des co-occurents qui assurent une manipulation intensive des termes-noyaux dans un contexte authentique devrait favoriser une meilleure mémorisation, un passage plus aisé du vocabulaire disponible au vocabulaire "actif" - peut-être même une meilleure structure du lexique potentiel de l'enfant.

Mme Pechevy  
E.N.F. Bourges

**B - VOCABULAIRE AUX COURS MOYENS - 1ère et 2ème années****INTENTIONS PEDAGOGIQUES**

1° Essayer de faire franchir le seuil de réalisation à tout un vocabulaire potentiel qui a été acquis au cours de plusieurs enquêtes (notamment exposition gallo-romaine - visite d'un atelier de poteries) lorsque l'enfant était "en situation".

2° Recherche et emploi de co-occurents authentiques de façonner, dessiner, illustrer, fréquemment employés à propos d'un matériau, d'un objet, d'une forme...

## HYPOTHESES DE TRAVAIL

Un terme n'est compris et acquis que par opposition à d'autres.

Un terme n'est compris et acquis que s'il est d'abord manipulé sur le plan syntagmatique avec ses co-occurents.

## DEMARCHE PEDAGOGIQUE

C'est un *exercice de substitution* par utilisation de *parasynonymes* qui a, du reste, permis de constater "que les équivalences synonymiques ne sont pas seulement approximatives sémantiquement mais le plus souvent limitées syntaxiquement" (Dubois).

ex. dessiner *sur* une brochure  
illustrer        une brochure

## DEROULEMENT DE LA LEÇON

### 1. Point de départ

Une lettre adressée à la maîtresse et aux enfants par le Président du Syndicat d'Initiative de Bourges à la suite de l'envoi d'un petit travail sur le terrain de camping.

La lettre entière est lue, le passage suivant est écrit au tableau : 7 janvier 1970 :

... Nous nous permettons de vous féliciter pour cette heureuse initiative qui a porté généreusement ses fruits à en juger par la qualité du dossier que ces jeunes filles ont *façonné* et rédigé avec un goût très sûr...

### 2. La maîtresse attire l'attention des enfants sur le verbe *façonner* et pose la question :

Nous avons visité la semaine passée un atelier de poteries : pouvons-nous en nous rappelant le matériau utilisé, employer le verbe *façonner* ?  
Elle obtient aussitôt :

"La potière *façonne* un pichet et un vase".

- Nous *comparons* les deux groupes de réponses obtenues et nous constatons qu'il est possible de *façonner* un *matériau* et un *objet*.

- Nous intéressant particulièrement à cette deuxième série de termes, nous recherchons et dressons rapidement avec la participation de toutes les élèves la liste des poteries d'argile *façonnées* par les potiers gallo-romains et présentée au musée.

Nous obtenons :

*façonner* une assiette, un mortier, une coupe, une jatte, un vase, une lampe à huile, un chenêt, etc...

- Nous *recherchons* alors d'autres matériaux utilisés par les Gallo-Romains pour *façonner* d'autres objets :

*façonner* le fer  
*façonner* l'argent  
*façonner* le bronze  
*façonner* le verre

*façonner* des clés  
*façonner* des fibules  
*façonner* des bijoux  
*façonner* des flacons à parfums.

- Recherche par la classe d'autres matériaux façonnés dans la vie courante et notamment pour la toilette des fillettes.

Celles-ci proposent d'abord :

chez la couturière, on choisit la façon d'une robe  
 puis la couturière façonne le tissu pour faire une robe  
 et Maman me façonne un bonnet au tricot garni de pompons.

- Nous retenons dans ce deuxième exemple non seulement l'idée d'exécution de l'objet mais de la forme à donner au bonnet, à la coiffure.

- En pensant à la forme recherche est faite d'autres objets façonnés

On signale la "pièce montée" par le pâtissier pour un mariage,  
 le chocolat façonné en forme de sabot pour Noël,  
 le faisan façonné par le charcutier en saindoux pour Noël,  
 les gâteaux en forme de nid...

Nous commençons à dresser le tableau ci-joint que les enfants reproduisent à mesure sur leur cahier d'essais et nous revenons au terme *façonné* utilisé dans la lettre. Nous constatons que la brochure n'est pas le résultat du travail d'un matériau pour lui donner une forme.

Deux verbes sont proposés : *dessiner, illustrer*.

Nous essayons de rattacher ces verbes aux noms, ou expressions déjà trouvés : terre... Nous constatons qu'en général il est sans intérêt de dessiner le matériau : terre, glaise, fer, bronze, mais que l'on peut dessiner les objets. On ne peut dessiner une brochure : il faut dessiner *sur* une brochure, *sur* une fiche, *sur* un cahier.

Par contre, nous avons illustré notre brochure sur le camping de dessins, de cartes, de découpages qui ont rendu le texte plus agréable à lire et aussi plus clair.

Une série nouvelle de co-occurents est proposée et nous cherchons l'emploi possible ou non des verbes façonner, dessiner, illustrer, avec : cahier, récitation, texte, journal, courbe, droite.

Le contrôle est fait sous forme d'exercice où un des trois verbes doit être utilisé :

La fillette a . . . son cahier de récitation, elle a d'abord . . .  
 (et . . . le titre puis elle a . . . le texte sur le potier.  
 (ou

Catherine a mal saisi le tournage à la main des poteries aussi va-t-elle ... de la pâte à modeler pour comprendre les gestes du potier ; peut-être va-t-elle ... un petit picher.

### Essai de mémorisation formelle

Le potier *façonne* un pot, je le *dessine* pour *illustrer* une brochure sur le travail des potiers.



Fiche n° 3
------------

Date : début février 1970

## VOCABULAIRE

Etude des Co-occurents : *fixer - attacher, suivie de l'élaboration d'une grille sémique.*

### INTENTION PEDAGOGIQUE

Cette grille sémique serait l'aboutissement de la leçon de vocabulaire et permettrait de préciser le travail antérieur.

1. Les essais en vocabulaire faits précédemment où je m'étais fixé comme seul objectif la recherche des co-occurents ont permis de constater qu'au cours de la préparation de la leçon et pendant le déroulement de celle-ci, j'ai été amenée ainsi que les élèves à faire un embryon d'analyse des traits sémantiques pertinents et un rudimentaire classement des unités de signification.

Il semblerait donc que la portée de la leçon serait plus grande si l'analyse sémique était présentée sous la forme la plus nette possible.

2. Dans la recherche des emplois des co-occurents, des exemples de sens propre et de sens figuré seront vraisemblablement proposés. Pour établir la grille sémique, la définition donnée sera seulement celle du sens propre (voir élucidation et analyse sémique de Galisson).

Les phrases de réemploi et de mémorisation porteront sur le sens *propre*.

Toutefois en me détachant de l'apprentissage systématique de Galisson, parmi les phrases de réemploi et de mémorisation, je citerai celle du texte qui a servi de point de départ à la leçon. Je pense, en effet, qu'ayant été particulièrement examinée, sa mémorisation sera plus aisée.

3. Dans le langage *familier* (voir dictionnaire du français contemporain de J. Dubois) on emploie le verbe attacher quand il s'agit de fixer, de retenir par un clou, une cheville (attacher une feuille au mur)...

Le langage familier ne permettant pas, me semble-t-il, de passer à une détermination précise du sens du terme, je ne retiendrai pas cet emploi et ne le ferai pas figurer dans le tableau des co-occurents.

4. C'est la première fois que nous procédons à l'élaboration d'une grille sémique dans la classe. Il me semble que si les enfants peuvent avec une relative aisance trouver les éléments de sens communs aux deux termes, ils auront des difficultés à proposer des éléments de sens distinctifs. Les "définissants" seront sans doute écrits au tableau (à moins que le travail sur les co-occurents n'ait permis une approche suffisante de cette deuxième phase).

5. La grille sémique par la recherche des analogies et des différences mettra en évidence les traits de signification que la recherche dans la première partie de la leçon a fait pressentir : ce sera donc bien un complément à l'analyse amorcée dans le tableau des co-occurents et noyaux.

## DEROULEMENT DE LA LEÇON

### POINT DE DEPART - MOTIVATION

1. Lecture du texte libre corrigé de C. Flouzat CM 1 (journal scolaire, janvier n° 4).

### LE BEURRE

Papa m'a raconté qu'enfant, il allait à vélo faire les commissions de sa marraine qui habitait non loin de chez lui.

Une fois par semaine, il se rendait à l'épicerie du village voisin pour acheter du beurre.

Par une chaude journée d'été, il partit au village sous un soleil ardent. Il fit son achat.

Sorti de la boutique, il *fixa* le beurre sur son porte-bagages avec un tendeur.

Au moment de *détacher le sandow*, dans la cour de la maison de sa marraine, il s'aperçut que le beurre avait fondu et descendait le long des rayons de la roue arrière.

Sa marraine le gronda pour lui apprendre à réfléchir.

2. Relecture de la phrase sur laquelle portera l'étude.

Sorti de la boutique, il *fixa* le beurre sur son porte-bagages avec un sandow.

3. Extraction du terme *fixer* qui avait fait au cours de la correction du texte libre l'objet des remarques et des hésitations de la classe. Fixer a remplacé attaché mis dans le texte primitif.

Les deux paronymes à étudier sont : *ATTACHER* et *FIXER*

4. Recherche collective d'expressions utilisées avec les noyaux : préparation du tableau.

Attacher		remarques	
Fixer		attacher	fixer

### QUESTIONS DE LA MAITRESSE

Cherchez dans votre classe, sur les murs ou les poteaux, ce que la maîtresse ou vous-mêmes avez fixé : tableau, calendrier, panneau de rabane, panneau de feutrine, emploi du temps, tableaux de récitation, objets adressés par les correspondants... Qu'a-t-on mis pour les "immobiliser" ? Punaises, clous, scotch adhésif, colle dans les coins - relevons dans le tableau : fixer le tableau de B. Buffet ; fixer la carte du Mans. Nous avons bien mis les punaises, même si nous ouvrons les fenêtres malgré le courant d'air, les objets fixés au mur resteront bien fixés.

Ce matin en faisant votre toilette ou en vous habillant peut-être avez-vous attachés certains vêtements, avec un lien, un lacet, un bouton, une pression, une agrafe ? Par exemple, (attendre les exemples) lacets de soulier, robe, blouse, manteau, ceinture... (compléter le tableau).



- Si le nœud est mal fait, si la boutonnière est abîmée, la pression usée, vêtements ou chaussures vont se détacher. Le soir vous posez vos vêtements, rien n'est immobilisés *tout-à-fait*. Peut-on remplacer attacher par fixer ? Non (la fermeture éclair se coince !!!).

*Peut-on attacher un être vivant ? (végétaux, animaux, personnes) attacher un rosier à un tuteur, un chien à sa niche, un prisonnier, une victime, un cosmonaute (exemples proposés par des élèves).*

- Dans le texte, il ne s'agissait pas de mettre un lien autour du beurre mais *d'immobiliser le beurre en un lieu précis* :

attacher sur le porte-bagages  
fixer sur le porte-bagages

- Pour aller à Culan, nous avons réfléchi à l'heure de notre rencontre et au lieu de cette rencontre : nous avons *fixé un rendez-vous*. De même notre travail d'histoire n'étant pas fini je donne un délai de 15 jours pour l'achever. Comment devrais-je dire ? Pour ce travail, chaque équipe a un travail différent - réponses des élèves à la question : "Qu'ai-je fixé en histoire dans chaque équipe ?

Le travail *fixé* dans l'équipe des .... est un compte-rendu sur ....  
Quel est le prix *fixé* pour un journal scolaire ? ....

Finir le tableau puis *fixer* votre attention sur ce que je vais vous dire : vous allez faire tout à l'heure une *grille*.

fixer ses yeux, fixer ses regards sur ...  
attacher ses yeux, attacher ses regards sur ...

Résumons tout ce que nous venons de dire en une grille.

Remarques : fixer un rendez-vous, un délai, un prix ...  
fixer son regard, son attention sont dans le même article "fixer" de Dubois.

Le second article n'envisage que :

fixer quelqu'un sur quelque chose ou sur quelqu'un (cas non envisagé).

Tandis que pour attacher :

attacher son regard, son attention, sa pensée, sa réflexion sur quelque chose ou sur quelqu'un est placé dans un *troisième* article du verbe attacher.

Le 1er article étant réservé au sens attacher quelque chose, quelqu'un.

Le 2e article : attacher quelqu'un (lien moral, sympathie)

Le 3e article : attacher  $\longrightarrow$  attribuer (du prix, de l'importance).

Et enfin attacher ses regards.

Remarques faites après la leçon

La leçon de vocabulaire proprement dite a duré environ 40 minutes. Il semble en effet que le tracé par les enfants sur le cahier d'essais du tableau et de la grille l'ait allongée. Peut-être serait-il préférable de distribuer aux enfants des feuilles portant des tracés séparés et qui seraient ensuite gardées dans un classeur spécial.

Cependant, à aucun moment, l'intérêt des enfants n'a faibli, comme on peut s'en rendre compte d'après la bande.

Noyaux		Co-occurents	Remarques	
Attacher	Fixer	un tableau, une feuille, une carte au mur, des photos dans un album	Attacher	Fixer Immobiliser tout-à-fait
_____	"		immobiliser relativement jusqu'à un certain point pendant un certain temps	
_____	"			
"	_____			
"	_____			
"	_____			
"	_____			
"	_____			
" sur	" sur	ses lacets de souliers son tablier, sa robe, son pardessus, un rosier à un tuteur un cheval, un chien, une chèvre, un prisonnier, une victime, un paquet, une boîte	sur un lieu précis	sur un lieu précis
" sur	" sur	un paquet, une boîte, un objet, une valise (fixée au toit)		
acceptions différentes qui déterm. l'opposition fixer attacher - 2	"	un rendez-vous, une date		déterminer de façon précise
	"	un délai		
	"	un emplacement, une limite, le travail d'une équipe		
	"	les attributions de chaque élève		
	"	un prix		
autres exercices				
" sur	" sur	ses yeux, ses regards, son esprit, son attention	sens figuré	sens figuré

## ESSAI DE GRILLE SEMIQUE

	Immobiliser		Immobiliser		Immobiliser	déterminer de façon précise
	relative- ment	tout - à fait	à l'aide d'un lien, d'une agrafe	sans lien	sur un lieu précis	
attacher	+	-	+	-	+	-
fixer	-	+	-	+	+	+

Papa a *attaché* ou *fixé* le beurre sur le porte - bagages

Le dentiste m'a *fixé* un rendez - vous pour le ....

## CONCLUSION

Fallait-il employer fixer ou attacher ?  
 Pourquoi avez-vous préféré fixer ?

Peut-être parce que vous avez voulu montrer une immobilisation totale qui rendait la fin du récit plus *amusante*.

- Définissants : fournis par la maîtresse ? par les enfants ?  
 Immobiliser : compris ? —————> périphrase comprise préférable
  - Igloo maison pour esquimo  
 genre prochain différence spécifique
- mais ne fonctionne pas toujours

Fiche n° 4
------------

Date : Février 1970

**POINT DE DEPART DE LA LEÇON**

*Un texte libre* d'une élève de deuxième année : "une nuit agitée"

L'élève a spontanément utilisé le verbe *scruter* dans la phrase mais certaines élèves du CM ignoraient le terme.

J'allumai ma lampe de chevet et je scrutai un coin d'ombre.

Les enfants ne sont pas d'accord sur le choix des mots.

**PREPARATION MATERIELLE**

1. La leçon de vocabulaire précédente ayant révélé une perte de temps due à la nécessité de tracer la grille sémique, une feuille polycopiée présentant le tracé de la grille sera remise à chaque élève.

**CONDUITE DU TRAVAIL**

2. Le tableau des co-occurents et l'analyse sémique seront établis simultanément c'est-à-dire que les unités de signification seront notées dans la grille dès que la recherche des co-occurents aura permis d'analyser les traits distinctifs.

3. En fin de leçon, en récapitulation, les croix seront placées dans la grille, les phrases de réemploi et de mémorisation seront notées.

**DEROULEMENT DE LA LEÇON**

- 1 - *Lecture du texte libre par l'intéressée.*
- 2 - *Lecture de la phrase mise au tableau.*
- 3 - *Mime de la phrase par l'enfant - justification par elle-même de son attitude.*
- 4 - *Recherche des co-occurents par les élèves -*

Au lieu de *scruter* quels autres verbes auriez-vous pu utiliser répondant à la fois à l'attitude de votre camarade et à celle que vous auriez eue dans les mêmes circonstances ? *explorer, examiner, inspecter, observer...*  
retenons : *explorer, examiner.*

**Recherchons tout d'abord les co-occurents antéposés**

Question - Qu'est-ce qui semble particulièrement actif dans le visage de M. Christine lorsqu'elle scrute le coin d'ombre ?

(sa vue), ses yeux, son regard...

Utilisons successivement chacun des noyaux avec les co-occurents trouvés :

ses yeux explorent, examinent, scrutent...

son regard explore, examine, scrute ...

*scruter, explorer, examiner, c'est regarder attentivement* (ceci est inscrit dans la grille 1ère colonne).

- Si M. Christine s'était servie de *sa main*, de *ses doigts*, de *son pied*, quel verbe auriez-vous employé ? explorer -

Utilisons : la main, le pied, les doigts explorent ...  
 mais la main ni le pied ne peuvent examiner ou scruter.  
 Explorez votre bouche (palais, dents) avec votre langue ...  
 Explorez sans regarder votre case avec votre main ...

- Avec le regard, la main, le pied, les doigts, M. Christine applique toute son attention, elle réfléchit pour établir un lien entre ce qu'elle voit ou sent et les bruits entendus :

son intelligence, son esprit travaillent ...

Complétons le tableau :

met un jeu : le regard et l'esprit seulement ...  
 toute la personne dans la grille 2e colonne.

### Recherche des co-occurents postposés

- Que puis-je explorer examiner, scruter ? La salle, les alentours.  
 Qu'avez-vous exploré avec les doigts ? La case.  
 Qu'explore-t-on avec les doigts de pieds ? Un terrain.

- Nous venons de voir qu'on peut explorer des yeux, du regard, du pied, des mains, ... mais souvent l'exploration entraîne un déplacement de celui qui explore et va parfois loin. Comment l'appellez-vous si c'est sa profession ?

- Il va vers des lieux peu connus par exemple (recherche) régions équatoriales, tropicales, pôle ; lune : sous-terre ; profondeurs sous-marines ...

examine-t-il ? scrute-t-il ? non du moins pas dans un premier temps.  
 noter dans le tableau.

\* Le guetteur au XIIIe siècle, dans le lanteron du Chateau de Culan examine l'horizon ; s'il croit voir un ennemi approcher, avant de donner l'alarme, que fait-il ? Il scrute l'horizon.

Tableau - grille sémique : attention fixée sur un point ou un aspect *précis*.

\* Vous rentrez à la maison, vous n'avez pas bien agi, vous ne dites rien, que fait votre maman tout d'abord ?

Elle examine votre visage - puis elle le scrute.

Vous parlez : votre maman non seulement scrute votre visage mais vos pensées, vos réactions, elle veut comprendre, s'expliquer votre comportement : elle scrute votre comportement ; elle recherche tous les détails possibles : sa pénétration est profonde -

Grille : effort de pénétration relative au total.

\* Que peut-on examiner au cours d'une leçon

- d'histoire ou de géographie par exemple on ne la scrute pas
- une pierre on ne l'explore pas  
 (mais un document, un écrit sont parfois explorés avant d'être examinés plus à fond le cas échéant).
- En sciences : un organe : poumon, cœur  
 la maîtresse explore la cage thoracique et les poumons du lapin,  
 vous, vous examinez ... vous ne scrutez pas.

- En Math. moderne :  
a la dernière leçon vous avez exploré la question de l'égalité des couples puis vous avez examiné des couples égaux.  
on ne les scrute pas.

**Récapitulation** : mettons des croix dans la grille sémique notons les exemples :

les cosmonautes *explorent* le sol lunaire  
les savants *examinent* les roches rapportées de la lune  
M. Christine *scrute* le coin d'ombre de sa chambre.

Co-occurents antéposés	Noyaux			Co-occurents post-posés
	Explorer	Examiner	Scruter	
le regard, les yeux	"	"	"	les alentours
les mains, les doigts	"	"	"	la case
les pieds	"	"	"	le terrain
l'esprit	"	"	"	une région - la lune
	"	"	"	l'horizon
	"	"	"	un visage
	"	"	"	un comportement
	"	"	"	un document
	"	"	"	une pierre
	"	"	"	un organe
	"	"	"	une question de mathématique.

### ESSAI DE FORMALISATION

	regarder attentivement	met en jeu		attention fixée	effort de pénétration		
		le regard et l'esprit seulement	toute la personne	s. un point ou un aspect préc.	relative	totale	
explorer	+		+		+		les cosmonautes explorent le sol lunaire
examiner	+	+			+		les savants examinent les roches rapportées de la lune
scruter	+	+		+		+	M. Christine scrute le coin d'ombre de la chambre

## DICTIONNAIRE DUBOIS

**Scruter** : examiner attentivement du regard sans porter son attention sur tous les aspects  
 - scruter un comportement : chercher à en connaître tous les détails, à le pénétrer, à le comprendre.

**Examiner** : observer attentivement du regard, faire une sorte d'étude de tous les éléments.

**Explorer** : *parcourir en étudiant attentivement*  
 Explorer une question, les possibilités d'un accord : les examiner en étudiant tous les aspects.

## NOTA

- La leçon a été faite en présence de Madame Ditte et du groupe d'élèves inspectrices dont elle a la responsabilité. Une discussion a ensuite réuni les divers membres du groupe, la maîtresse qui avait fait la leçon, le professeur animateur de l'équipe. Elle a donné lieu aux remarques suivantes :

- La grille aurait dû mieux mettre en évidence le fait le "champ" sur lequel s'exercent l'acte d'explorer, l'acte d'examiner, l'acte de scruter se rétrécit progressivement.

(une suggestion est également faite : lorsqu'on explore on ne sait au juste ce que l'on trouvera, ce sera une chose nouvelle, inconnue, ou du moins insolite, alors que si l'on scrute on cherche quelque chose, que l'on s'attend à voir. Mais l'accord ne s'est pas établi sur ce point).

- Si l'on veut analyser à fond la signification des trois termes choisis, la grille risque de s'allonger de façon assez considérable. Peut-être vaudrait-il mieux limiter l'étude à deux termes seulement (examiner // observer par exemple ou visiter // explorer, ou examiner // scruter).

- C'est la situation tout entière qui donne à un terme sa signification ; le principe même de la grille n'est-il pas contestable ? Elle ne peut épuiser la signification d'un terme : ce n'est qu'un procédé propre à fixer de façon plus nette *quelques-uns* seulement des traits sémantiques des termes envisagés.

- L'élaboration de la grille sémique constitue un bon entraînement à l'analyse et à la précision mais - dans la mesure même où elle nécessite un effort d'analyse réflexive, elle paraît devoir être moins efficace, au niveau de l'école primaire en ce qui concerne l'entraînement à l'expression.

- Le travail de recherche des co-occurents est, lui, fondamental.

. C'est à cette recherche que l'on a spontanément recours lorsque l'on veut soi-même préciser le sens d'un terme.

. Elle replace chaque terme dans un environnement linguistique réel.

. La recherche des co-occurents de deux termes tels que "aigu // pointu" met en évidence une certaine distribution des termes.

Est-il sûr que l'analyse sémique puisse toujours en rendre compte ?

. Ce travail amène vraiment à "manipuler" les termes noyaux - Il semble devoir préparer une meilleure mémorisation que ne le ferait l'élaboration de la seule grille sémique.

- Sans doute faut-il de toute façon avoir recours ultérieurement à un exercice structural lexical pour assurer une mémorisation à plus long terme.

- Au niveau du cours moyen, l'association des deux démarches (recherche des co-occurents, élaboration d'une grille sémique - la première préparant du reste à l'autre) paraît bénéfique. Il n'en est sans doute pas de même à tous les niveaux de l'école primaire.

- La maîtresse du C.M. ajoute une dernière remarque :

l'étude des termes peut partir non seulement d'un texte d'élève mais aussi d'un texte d'auteur ou de tout énoncé oral ou écrit pourvu que les termes choisis l'aient été en fonction des besoins réellement manifestés par les enfants.



## ANNEXE II

Documents de travail de l'atelier animé  
par P. Lachassagne (lexique et grammaire)

### Quelques remarques générales :

Au CE1 le texte d'auteur est rarement utilisé comme point de départ de la leçon de vocabulaire : il offre généralement un vocabulaire trop "technique" ou trop "littéraire".

Les maîtres utilisent pour leur propre gouverne et avec beaucoup de profit *le français fondamental 1er degré*.

Les maîtres constatent une grande pauvreté dans l'emploi des adjectifs de "couleur". Ils ont mis au point des exercices systématiques d'enrichissement du vocabulaire sensoriel, en liaison avec la mathématique moderne ; ils font manipuler des "formes" de couleurs et d'épaisseurs variées, les enfants sont alors amenés à enrichir le groupe du nom à l'aide d'adjectifs et de comparatifs par la nécessité de préciser la pensée. Ce travail est très proche des préoccupations grammaticales (l'interrogation, la négation).

Au CE1, on remarque que le travail de "manipulation" substitutions, combinaisons, transformations etc... a amélioré la "compétence" linguistique des enfants. Des différences apparaissent d'une année à l'autre, ainsi, cette année, les textes libres sont apparus spontanément un mois plus tôt que l'année dernière ; ils sont plus précis et commencent moins souvent par ("Hier, j'ai ..." ou "Dimanche j'ai ..."). Ces enfants arrivent à *produire* alors qu'auparavant ils ne parvenaient qu'à *reproduire*.

### Conclusions :

- 1 - Nécessité d'un apprentissage *global* de la langue
- 2 - Liaison très étroite entre *lexique* et *syntaxe*.

Fiche n° 1

C.E.1 - Filles (Mme Labbat)

### POINT DE DEPART

Lecture "*Le Noël de Jean des montagnes*"

Première phrase : "Dans *sa tournée*, le Père Noël a oublié la maison de petit Jean des montagnes"

Un certain nombre d'élèves ne comprennent pas cette expression. Des camarades vont essayer de leur expliquer.

Une élève : "ça veut dire que le père Noël va de *maison en maison* distribuer des jouets".

Une autre élève : "alors, il fait comme le facteur".

Une autre élève : "chez ma mamy aussi, mais c'est le boucher et l'épicier. C'est à la campagne".

Une autre élève : "alors on peut le dire aussi pour le cirque puisqu'il va d'une ville à une autre ville et tout le temps pareil".

La maîtresse intervient pour faire trouver "de ville en ville" et pour faire rapprocher de l'expression *de maison en maison*.

Deuxième phrase : "Que dirait Jean des montagnes qui souriait *en rêvant* dans son petit lit ?"

Plusieurs élèves ne comprennent pas l'expression "*en rêvant*"

On interroge les autres mais personne ne peut expliquer. Comme il s'agit du texte de lecture et qu'on veut avancer pour connaître la suite, la maîtresse va essayer d'expliquer aux enfants.

### Phrase explicative

Que fait Jean des montagnes dans son petit lit ?

R<sub>1</sub> il sourit

R<sub>2</sub> oui, mais aussi il rêve

R<sub>3</sub> alors, il sourit pendant qu'il rêve ?

La maîtresse intervient ? il fait deux actions en même temps. On peut alors dire il sourit en rêvant

M = Quand est-ce que vous pouvez faire 2 choses en même temps ?

R<sub>1</sub> = "Des fois quand je vais à l'école je pense à ce que je raconterai aux copines".

M Alors comment peux-tu nous le dire en reprenant la phrase de la lecture ?

R<sub>2</sub> "Je pense *en marchant* à ce que je raconterai aux copines".

### Recherche collective d'autres groupes semblables

en marchant	en pensant
en dansant	en préparant
en jouant	en entrant
en mangeant	en berçant
en dormant	en cousant
en se promenant	en payant
en tournant	en descendant
en tombant	
en cherchant	
en glissant	
en tapant	
en dérapant	

La maîtresse écrit tous ces groupes de mots au tableau

Que remarquons-nous ?

→ m terminaison ANT

Lecture : Révision des sons en liaison avec l'orthographe

Son S                      Son Z

ã → graphie : - en  
- ant  
- eant

### Exercice écrit :

Construire 3 phrases en utilisant 3 expressions au tableau.

### Exemples de phrases trouvées

"J'ai vu une couleuvre, en cherchant des champignons.

En mangeant des poissons, j'ai avalé une arête.

J'ai cassé un verre, en débarrassant la table.

En marchant dans les bois, j'ai trouvé un champignon.

En lavant ma poupée, je lui ai cassé un bras."

Remarques sur la virgule

Remarques sur la durée des deux actions 
 ↗ action rapide (présent)  
 ↘ action qui se prolonge (gérondif)

Exploitations possibles

On aurait pu travailler aussi sur le *déplacement des groupes*

Notamment dans la dernière phrase :

En lavant ma poupée, je lui ai cassé un bras

Si je change l'ordre, que va-t-il se passer ?

J'ai cassé un bras à ma poupée en la lavant.

Essayer d'observer :

dans le groupe entouré

la a remplacé ma poupée

notion de *substitut* dans l'autre membre de la phrase

à ma poupée a remplacé lui

Travail possible intéressant mais à un niveau plus élevé = CM

Fiche n° 2

C.E.1

**LES MARQUES ORTHOGRAPHIQUES DU FEMININ DANS LE GROUPE DU SUJET**

**POINT DE DEPART**

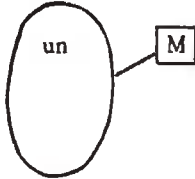
Qui est-ce qui a des animaux à la maison ?  
 Qui veut parler de son chien ?

- R<sub>1</sub> Mon chien aboie quand quelqu'un passe.
- R<sub>2</sub> Ma chienne cherche les os sous terre.
- R<sub>3</sub> Mon chat gris grimpe sur le toit.

On retient cette phrase :

Mon chat gris  
 D N A

grimpe sur le toit



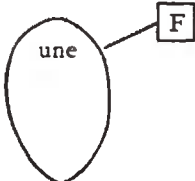
Travail de révision : Découpage  
 Etiquetage  
 Appartenance à l'ensemble du masculin  
 par retour au déterminant repère

un / une

**MEME TRAVAIL AVEC LA PHRASE**

La chatte grise  
 D N A

nourrit ses petits



Comparons les deux groupes du sujet

- R<sub>1</sub> Ils ne s'entendent pas pareil code oral
- R<sub>2</sub> Ils ne s'écrivent pas pareil code écrit
- R<sub>3</sub> On a ajouté quelque chose à l'ensemble du féminin

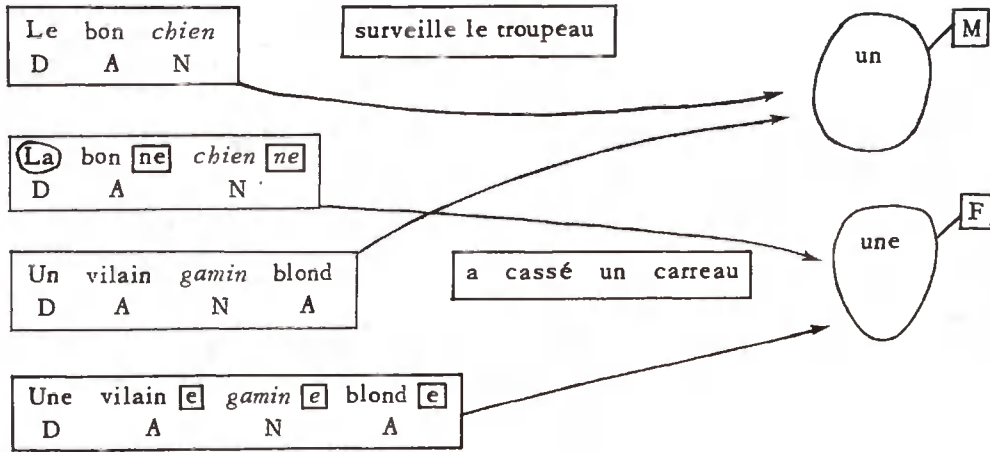
Une élève va au tableau repasser en couleur les terminaisons féminines

La

 chat te gri se

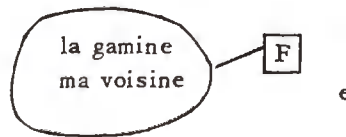
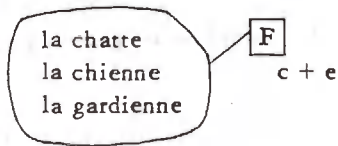
On a décidé d'entourer le déterminant pour bien se rappeler qu'il peut varier intégralement sans que le reste du groupe change.

Travail collectif identique sur les phrases suivantes :



On remarque que les féminins sont différents par leurs marques.

On forme deux ensembles du féminin



**PHRASES PROPOSEES PAR DES ELEVES**

Un skieur dévale la pente

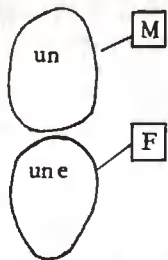
Une skieu se

Le champion dévale la pente

La champion ne

Travail individuel sur le photocopié.

Dans chaque phrase, je transforme le groupe du sujet au masculin en un groupe féminin



Un gros lion menace le dompteur

---

Le marchand souriant sert les ménagères

---

Dans les groupes féminins, j'indique en rouge les marques du féminin et je transforme en groupes au masculin

La cliente satisfaite quitte le magasin

---

Ma gentille petite amie saute à la corde

---

C.E.1

## ALTERNANCE MASCULIN/FEMININ DANS LES ADJECTIFS

### INTENTIONS PEDAGOGIQUES

Après 6 leçons dont le déroulement était à peu près identique, nous voulons essayer d'introduire un type de travail un peu différent pour ne pas habituer les enfants à une sorte de rituel.

Nous voulons également introduire la notion d'alternance de genre masculin/féminin dans la catégorie des adjectifs et doubler ce travail d'une manipulation d'adjectifs surtout de couleur qui serviront, nous l'espérons à enrichir l'expression orale et écrite des enfants.

### MATERIEL UTILISE :

Le matériel mathématique individuel des enfants : plaques et disques de différentes couleurs et de différentes épaisseurs.

Au tableau, on a préalablement dessiné deux ensembles



### DEROULEMENT DE LA LEÇON :

M = Qu'est-ce que je tiens à la main ?

R<sub>1</sub> = Un rond noir

R<sub>2</sub> = Un disque noir

M = Quand je dis : je tiens un disque noir, qu'entendons-nous qui nous permette de classer ce groupe du nom dans un ensemble ?

R = J'entends un

M = Dans quel ensemble va-t-on alors le classer ?

R = Dans l'ensemble M

M = Qu'aurais-je entendu si je pouvais le classer dans l'ensemble du féminin ?

R = J'aurais dit une

A mesure que nous allons trouver des groupes du nom avec le déterminant un ou une, nous les classerons dans leurs ensembles respectifs.

M = Que tiens-tu à la main ?

R = Un disque

M = Comment est-il ?

R = C'est un grand disque jaune.

M = Où allons-nous classer ce groupe du nom ?

R = Dans l'ensemble du masculin.

M = Qu'as-tu sur ta table ?

R = Une plaque carrée et bleue

Une grande plaque rouge

Une plaque orange et triangle (on apprend l'adjectif triangulaire)

Un disque grand et bleu

Une petite plaque verte

Et ainsi de suite jusqu'à épuisement de l'intérêt des élèves.

On regarde maintenant les ensembles au tableau et on compare les adjectifs.

**Remarques** : dans les 2 ensembles, il y a jaune - mince - orange - rouge  
Ces adjectifs appartiennent aux deux ensembles.

**Proposition des élèves** : On pourrait faire deux ensembles des adjectifs avec une intersection.

## REPARTITION DES ATELIERS DE TRAVAIL

Les meilleurs élèves vont essayer de fabriquer tout seuls leurs deux ensembles avec intersection sur une feuille.

Les moins doués vont les constituer en groupe avec l'aide de la maîtresse.

Chaque enfant reçoit un carton sur lequel un adjectif est écrit. On trace sur une grande table un ensemble vert et un ensemble rouge avec un ruban. Les enfants vont devoir collectivement reconstituer les deux ensembles avec leur intersection.

## AUTRES EXERCICES EXECUTES :

On distribue aux enfants des phrases qui ont été découpées. Une étiquette par segment du groupe du nom, une étiquette entière pour le groupe du verbe qui n'a pas encore été observé dans le détail.

(1) Cette petite souris grignote le fromage

(2) Le chien rapide attrape le lièvre

(3) Le gamin brun s'appelle Bruno

Ces éléments sont distribués, brouillés dans une enveloppe. Les enfants doivent reconstituer le groupe du sujet, puis les phrases intégrales. Une seule erreur, interversion des deux groupes du sujet des phrases 2 et 3, mais le résultat n'est pas impossible du point de vue sémantique.

Les enfants manifestent le désir de fabriquer de nouvelles phrases en intervertissant les éléments mais (et c'est très intéressant) se rendent compte que s'ils prennent le déterminant de (1) pour (2) et (3) ils doivent changer les éléments du groupe du sujet. Cet exercice ne peut être exécuté par suite des impératifs horaires mais nous donne une piste de travail pour plus tard.

<b>Fiche établie pour l'information des maîtres</b>
-----------------------------------------------------

## LE DETERMINANT PEUT ETRE L'INDICATEUR DU GENRE

Quelques notions linguistiques à rappeler

- 1 - Toujours partir de l'oral pour aller à l'écrit
- 2 - Pratiquer au maximum la manipulation }
  - l'axe paradigmatique
  - l'axe syntagmatique
- 3 - Nécessité constante d'un contrôle individuel à la fin de chaque leçon

### ASPECTS LINGUISTIQUES DE LA NOTION

- . *Opposition de type binaire* terme non marqué masculin    le chat
- . *Opposition de type binaire* terme non marqué féminin    la chatte

. *Redondance des marques*

Écrit	Oral	Mon frère est venu.	Mon chat est venu.	Oral
3	2			2
		Ma sœur est venue.	Ma chatte est venue.	Écrit
				3

NB : Redondance plus importante à l'écrit qu'à l'oral parce qu'à l'écrit le besoin d'information est plus important par suite de la suppression de nombreux "bruits" à caractère informateur.

. *Trois cas d'alternance masculin féminin*

- A) Le concierge a monté le courrier.  
 La concierge a monté le courrier.

Système d'alternance binaire ou *seul le déterminant est l'indicateur du genre*. Si nous passons au pluriel l'ambiguïté revient.

Les concierges ont monté le courrier.

- B) Il y a *commutation du nom chef de groupe*  
 Mon frère arrive ce soir.  
 Ma sœur arrive ce soir.

Le déterminant est encore l'indicateur du genre mais il y a redondance avec commutation du nom.

Ici il y a parallélisme entre l'opposition paradigmatique mon/me  
 et l'opposition sémantique de sexe.

- C) Dans le 3ème cas, le genre est imposé par le mot choisi et c'est le système le plus fréquent.

La table est mise  
 Mon siège est trop haut.  
 Ma chaise est trop petite.  
 Mon fauteuil est cassé.  
 Mon tabouret est trop vieux.

*Remarque :*  
 siège et chaise peuvent représenter  
 le même objet, ils n'ont pas pour  
 autant la même marque de genre.

**Il est impossible de faire varier le genre du déterminant sans changer de nom.**



**Conclusion :**

Le choix entre le masculin et le féminin n'existe pas pour une partie des segments appartenant à la classe des substantifs.

*Le système de marques ne traduit pas nécessairement un choix de genre.*

**LES DEUX FONCTIONS DE L'OPPOSITION DE GENRE**

D'un côté, la marque peut être utilisée pour rendre la *distinction entre mâle et femelle*

Ex. : Le chat / la chatte  
Un artiste / une artiste

De l'autre, le genre peut être un *indice de classement des unités segmentales*.

Une pomme / un pommier  
Une pêche / un pêcher

Ainsi les noms d'arbres (masculin)  $\neq$  aux noms de fruits.

NB. : Une corrélation existant entre le genre et le suffixe permet de dire qu'il s'agit là d'un *microsystème lexical*.

**COMMENT ETABLIR UNE DISTINCTION ENTRE LES 2 CATEGORIES ?****Critères formels***Commutation et transformation*

A) phrase énonciative  
unité segmentale

phrase interrogative  
pronom interrogatif

Un de tes amis a téléphoné. - Qui a téléphoné ? A  
Une porte a claqué. - Qu'est-ce qui a claqué ? I

B) phrase énonciative  
unité segmentale

phrase négative  
pronom négatif

Qui est venu ? - Personne n'est venu - Ton ami n'est pas venu. A  
Qu'est-ce que tu vois ? - Je ne vois rien - Je ne vois pas de taxi. I

Cette série d'opérations permet de classer les substantifs en 2 classe : animés - inanimés

On emploie des lettres et non les termes développés car *l'analyse formelle ne masque pas une analyse sémantique*.

**Insuffisance de l'analyse sémantique**

Il peut y avoir des interférences mais elles sont vite ruinées par l'observation.

Ex. : Dans la catégorie des animaux une partie connaît la variation de marques - l'autre l'ignore  
le lion / la lionne  
le moustique  
la girafe  
la fourmi etc...

Or, si nous avons suivi le *critère sémantique* nous aurions classé ces mots dans la même catégorie.

La distinction formelle apparaît au cours des commutations et des transformations lorsqu'il s'agit des interrogatifs qui - qu'est-ce qui -  
des pronoms rien - personne

Cependant une marge d'incertitude existe encore lorsqu'il s'agit des noms d'animaux.

ensemble U = substantifs

AUI = S

AI = classe qui emprunte ses caractères aux deux ensembles.

1. *Variation d'un morphème*  
eur / euse

Ensemble A : opposition du genre

2. *Variation segmentale*  
frère / sœur

3. *Variation du déterminant*  
le / la

Ensemble I : l'opposition de genre ne joue pas le même rôle

AI 1) noms qui connaissent l'alternance des genres mais répondent aux interrogatifs de CI  
ex. : As-tu vu le chat ? Je n'ai rien vu.

2) noms qui ne connaissent pas la variation - dont les commutations avec interrogatifs CI

## PROBLEME DE L'EUPHONIE

Emploi du masculin singulier devant les mots féminins commençant par une voyelle

mon amie  
mon auto ≠ ma voiture ≠ une auto  
mon oreille ≠ une oreille

Emploi de l' devant des mots commençant par une voyelle

l'éléphant un éléphant

## Du point de vue pédagogique

Etablir des exercices de manipulation

Je vois une auto	c'est mon auto
J'ai mal à une oreille	mon oreille me fait mal
	une de mes oreilles me fait mal

## ANNEXE III

## BIBLIOGRAPHIES

## 1 - BIBLIOGRAPHIE GRADUÉE DE LEXICOLOGIE

R. GALISSON

## OUVRAGES

- 1 - "L'ELABORATION DU FRANCAIS FONDAMENTAL (1er DEGRE)"  
- G. Gougenheim, R. Michéa, P. Rivenc, A. Sauvageot -  
Didier, 1964
- 2 - "LES MOTS FRANCAIS"  
- H. Mitterand -  
P.U.F. Que sais-je ? 1963
- 3 - "LES VOCABULAIRES FRANCAIS"  
- R. L. Wagner  
Didier 1964
- 4 - "RECHERCHES SUR L'ANALYSE SEMANTIQUE EN LINGUISTIQUE ET TRADUCTION MECANIQUE"  
- B. Pottier -  
Publications linguistiques de la Faculté de Nancy, 1963
- 5 - "LE LEXIQUE"  
- L. Guilbert -  
Langue Française, Larousse, n° 2, mai 1969.

## ARTICLES OU CHAPITRES

- 1 - "CHAPITRE IV" DU "COURS DE LINGUISTIQUE GENERALE"  
- F. de Saussure -  
Payot, 1916
- 2 - "LEXIQUE" dans "La linguistique - Guide alphabétique"  
- A. Martinet -  
Denoël, 1969
- 3 - "CHAPITRE XIII : EXPRESSION ET CONTENU" dans "Prolégomènes à une Théorie du langage".  
- L. Hjelmslev -  
Minuit, 1968
- 4 - "LES ELEMENTS DE BASE", p. 16, 22, dans "Présentation de la linguistique".  
- B. Pottier -  
Klincksieck, 1967
- 5 - "CHAPITRE VI : LA STRUCTURE DU LEXIQUE ET LA TRADUCTION", dans "Les problèmes théoriques de la traduction"  
- G. Mounin -  
Gallimard, 1963
- 6 - "UN CHAMP SEMANTIQUE : LA DENOMINATION DES ANIMAUX DOMESTIQUES", dans "La linguistique", n° 1, 1965  
- G. Mounin -  
P.U.F., 1965

- 7 - "LE MOT" dans "Diogène", n° 51, 1965  
- A. Martinet -  
Gallimard
- 8 - "LE MOT UNITE DE TEXTE ET UNITE DE LEXIQUE EN STATISTIQUE LEXICOLOGIE" dans "Travaux de linguistique et littérature".  
- Ch. Muller -  
Klincksieck, 1963
- 9 - "LES ANOMALIES SEMANTIQUES" dans "langages", n° 1, 1966  
Larousse

## 2 - BIBLIOGRAPHIE

Proposée par R. SCHMITT - IDEN Montpellier

- Ch. BALLY "Linguistique générale et linguistique française" (2e partie : "Le français d'aujourd'hui").
- O. BLOCH "De quelques caractères du vocabulaire français" (Conférences de l'Institut de Linguistique de l'Université de Paris, 1936).
- Ch. BRUNEAU "Du latin au français" (fascicule III - C.D.U. éditeur).
- J. CHAURAND "Histoire de la langue française" (chapitre VI) (Collection Que sais-je ?).
- M. COHEN "Histoire d'une langue : le français" (chapitre XV).
- A. DAUZAT "Tableau de la langue française (IVe partie) (Payot).
- J. DUBOIS "Etude sur la dérivation suffixale en français moderne et contemporain" (Larousse).
- J. DUBOIS "Le néo - français". Réalité ou illusion ?" (revue "La Pensée", mars - avril 1961).
- J. DUBOIS "L'évolution du lexique dans le français contemporain" (Revue "Le français dans le monde", janvier 1962).
- J. DUBOIS "Essai de lexico-statistique historique du français contemporain" (revue "La linguistique", 1965).
- J. DUBOIS "Les problèmes du vocabulaire technique" (revue "Cahiers de lexicologie", 1966).
- DUBOIS, GUILBERT, MITTERAND, PIGNON "Le mouvement général du vocabulaire français de 1949 à 1960 d'après un dictionnaire d'usage" (revue "Le français moderne", avril et juillet 1960).
- O. DUCHACEK "Précis de sémantique française" (Bruno, 1967).
- R. GEORGIN "Pour un meilleur français" (pages 25 à 118).
- R. GEORGIN "Le code du bon langage" (pages 9 à 94).
- P. GILBERT "Les archives du français contemporain" (revue "Langue française", n° 2 de mai 1969, pages 56 à 72).
- GOUGENHEIM "Les mots français dans l'histoire et dans la vie" (2 volumes, Picard éditeur).
- R. LE BIDOIS "Où en est la langue française ?" (revue "Le français dans le monde", n° 24 d'avril - mai 1964).
- R. LE BIDOIS "Purisme et laxisme" (revue "Le français dans le monde", n° 39 de mars 1966).
- J. PINCHON "Le vocabulaire de l'aviation et de l'aéronautique" (revue "Le français dans le monde", n° 62 de janvier 1969).

- J. MAROUZEAU "Aspects du français" (Masson éditeur).
- J. MAROUZEAU "Notre langue" (chapitres III, IV et V) (Masson éditeur).
- A. MARTINET "Le français sans fard" (chapitres I, III et IV) (P.U.F.).
- A. MARTINET "Langue et fonction" (chapitre III) (Denoël éditeur).
- G. MATORE "L'espace humain" (éd. La Colombe).
- H. MITTERAND "Les mots français" (Que sais-je?)
- A. SAUVAGEOT "Portrait du vocabulaire français" (Larousse)
- A. SAUVAGEOT "Les procédés expressifs du français contemporain" (page 203 et suivantes) (Klincksieck éditeur).
- A. SAUVAGEOT "Problèmes du français et contemporain" (revue "Le français dans le monde", n° 38 de janvier 1966).
- ULLMANN "Précis de sémantique française" (Francke éditeur).
- ULLMANN "Orientations nouvelles en sémantique" (Journal de psychologie, juillet 1958).
- R. L. WAGNER "Evolution du français" - "Aperçus sur le français moderne" (revue "L'Education Nationale", décembre 1965).
- R. L. WAGNER "Le français" ("Revue de l'enseignement supérieur", n° 3 - 4 de 1967).
- WARTBURG "Problèmes et méthodes de la linguistique" (P.U.F.).
- WARTBURG "Evolution et structure de la langue française" (page 263 et suivantes) (Francke éditeur).
- "Le langage" (Encyclopédie de la Pléiade) : "La typologie", par B. POTTIER (page 300 et suivantes)  
- "Le lexique", par J. PERROT (page 283 et suivantes).
- "Pour l'enseignement moderne du français contemporain" (textes de J. DUBOIS, R. LAGANE et J. - Cl. CHEVALIER).
- "Structures lexicales et enseignement du vocabulaire", in "Actes du premier Colloque International de Linguistique appliquée" (Nancy, octobre 1964).
- "Unité et diversité du français contemporain" (revue "Le Français dans le monde", décembre 1969).





