

REPÈRES

POUR LA RÉNOVATION
DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

BULLETIN DE LIAISON ET D'ÉCHANGE DES ÉQUIPES EXPÉRIMENTALES DE FRANÇAIS

LA PÉDAGOGIE DU LEXIQUE

PROBLÈMES D'ÉVALUATION

Documents commentés par :
Jean Beauté - E.N.M. d'Angers.

46

1978

NOUVELLE SÉRIE

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Département des Études et Recherches Appliquées aux Enseignements Généraux
et à la Vie Scolaire

Français 1er Degré

S O M M A I R E

■ "LA PEDAGOGIE DU LEXIQUE" - Jean BEAUTE - ENM d'Angers

- | | |
|---|-------|
| 1. Essai de formulation du problème : qu'est-ce qu'enseigner le vocabulaire ? | p. 1 |
| 2. Fondements théoriques du travail en cours | p. 3 |
| 3. Présentation du travail et remarques sur le présent compte-rendu | p. 8 |
| Fiches commentées : le verbe percer | p. 9 |
| le verbe travailler | p. 18 |
| le verbe glisser | p. 26 |
| l'adjectif bon | p. 32 |
| les adjectifs : vieux, âgé, ancien | p. 40 |
| 4. Evaluation de l'action pédagogique en matière de vocabulaire | p. 47 |
| 5. Annexe : Tentatives d'élaboration d'un test de vocabulaire | p. 55 |
| ■ Démarches lexicales : Emile Genouvrier -
Université de Tours | p. 86 |
| ■ Dans le Courrier de "Repères" | p. 97 |

o - 0 - o

Ces documents de travail à l'état "brut" sont en principe destinés au seul usage des équipes de recherche. Ils représentent, au moment de leur rédaction, une étape dans une recherche donnée. Ils ne visent pas à donner une idée d'ensemble des questions abordées mais à dégager une problématique, à susciter la discussion, l'échange dans les équipes mêmes. On voudra donc bien les lire, non pas en tant que documents achevés, fixant une quelconque "doctrine", mais comme base de discussions possibles, dans le cadre de recherches en cours.

o - 0 - o

Bulletin réalisé par :
Hélène ROMIAN
Responsable de l'Unité
de Recherche Français
1er Degré

o - 0 - o

Droits de reproduction et de traduction réservés pour tous les pays.

LA PEDAGOGIE DU LEXIQUE

Bilan de quatre ans de travail à ANGERS
E.N.M et Circonscription d'Angers V

Jean BEAUTE - E.N.M d'Angers

- décembre 1976 -

I. ESSAI DE FORMULATION DU PROBLEME : QU'EST-CE QU'ENSEIGNER LE VOCABULAIRE ?

Pour reprendre l'affirmation de Gérard DE LANDSHEERE : "Qu'il s'agisse d'observation ou d'expérimentation, la recherche naît de l'existence d'un problème à clarifier ou à résoudre" (1). Force nous est donc, avant de rendre compte de la recherche entreprise à Angers, de formuler le problème qui est à l'origine de notre réflexion. Très simplement, nous dirons que nous avons voulu dépasser les allégations maintes fois entendues ("Les enfants n'ont pas de vocabulaire !") et aller voir quelles réalités on décrivait ainsi.

Par la force des choses, nous étions donc conduits à construire un instrument d'observation du langage de l'enfant, mais très vite nous nous apercevons que l'instrument d'observation implique des prises de position d'ordre pédagogique. Nous proposerons donc aux maîtres qui travaillent avec nous des procédures d'apprentissage nouvelles. Mais ces procédures seront l'occasion privilégiée d'une certaine observation du langage des enfants. Et nous serons pris dans un engrenage qui est une sorte de dialectique : innovation → observation → innovation ... Nous développerons ce point plus loin. Mais il fallait que les choses fussent dites ici, pour qu'il n'y ait pas ambiguïté sur la nature de notre travail.

Pour revenir à notre problème :

1.1 Enseigner le vocabulaire, est-ce accroître, quantitativement le stock lexical des enfants ?

La question est légitime d'un double point de vue. D'une part elle fait écho à ce que beaucoup d'enseignants ont en vue quand ils parlent de vocabulaire PAUVRE chez l'enfant. D'où certaines pratiques pédagogiques qui consistent dans des circonstances diverses - à fournir aux enfants des "mots nouveaux", à leur interdire l'emploi de termes trop fréquents (pénalisation scolaire de faire, dire, mettre, il y a, etc...). D'où les traditionnelles leçons, articulées en champs sémantiques : le vocabulaire de la chasse, de la vendange, du chemin de fer, etc... Il y a là, indubitablement, une visée quantitative.

D'autre part, il est incontestable que le vocabulaire disponible de chaque individu croît en nombre, au fil des ans, et des expériences qu'il est donné de faire à chacun.

.../...

(1) G. DE LANDSHEERE, "Introduction à la recherche en éducation", A. Colin-Bourrelrier, p. 18.

Mais si nous retenons ou valorisons l'aspect numérique du problème, nous risquons de faire des constats sans grande signification. Nous pourrions éventuellement établir que tel enfant utilise tant de mots dans ses textes libres à tel niveau de la scolarité. Que faire d'un tel renseignement ? Le nombre n'étant pas forcément une garantie de l'emploi opportun. Mais surtout les considérations de nombre renvoient souvent à une conception du lexique qui apparente ce dernier à un étiquetage pur et simple. Voir pour illustration les leçons de vocabulaire par champs sémantiques.

Pour nous résumer - quitte à revenir plus loin sur la distinction fondamentale vocabulaire/lexique - disons que nous avons écarté les préoccupations quantitatives parce qu'elles nous semblent à la fois difficiles à interpréter et relativement adventices à nos préoccupations premières. En d'autres termes, le nombre de mots réellement utilisés par un individu détermine directement l'emploi de ces mots : plus j'ai de tiroirs pour ranger mes affaires, moins il y aura de choses dans chaque tiroir. Mais justement, ce qui nous intéressait - et nous intéresse encore - c'est moins de savoir combien chaque enfant a de mots (ou de tiroirs) que de savoir comment il dispose de ces mots (ou de ces tiroirs).

1.2 Enseigner le vocabulaire, ne serait-ce pas justement apprendre à se servir au mieux et plus pleinement des mots déjà possédés ?

Nous faisons ainsi l'hypothèse que l'apprentissage du vocabulaire passait par la prise de conscience progressive des structures du lexique. Ne s'agissait-il pas de savoir si l'enfant était capable de s'orienter dans le système lexical et de passer de la notion - plus ou moins confusément ressentie par les maîtres - de collection à celle de système ?

Poser une telle question, c'est formuler une hypothèse de travail, que nous expliciterons plus bas. Or, si cette hypothèse variera quelque peu dans la conception même que nous nous ferons de la notion de système, elle sous-tendra constamment nos travaux. Pour nous le lexique est structuré.

D'où un instrument d'évaluation entièrement tourné vers la saisie de structures, de rapports, d'oppositions. D'où des procédures d'innovation qui s'efforceront de rendre explicite l'implicite, de faire prendre conscience des structures propres au lexique.

1.3 Construction d'un instrument d'évaluation

Nous consacrerons deux années entières à tenter de construire un instrument d'évaluation qui ne soit pas fondé sur des préoccupations numériques. Nous voulions mettre au point une situation de production d'items lexicaux telle qu'elle nous permette, par prélèvement d'indices, d'affirmer qu'à tel niveau (CE 1, CE 2, CM 1, CM 2) tel type d'opposition, de relation, apparaissait ou non.

Il est difficile de rendre compte en peu de place d'un tel travail. Aussi avons-nous jugé préférable d'en donner des extraits en annexe. Ce que nous ferons par contre, c'est de résumer l'évolution de notre réflexion quant à la construction de cet instrument d'évaluation. .../...

Dans un premier temps, nous appuyant sur des ouvrages de sémantique dont nous disposions, nous avons retenu cinq types de "rapports" entre mots ; équivalence (ou encore la synonymie), contraire (soit du type haut-bas, soit la relation de complémentarité garçon-fille, long-large), hyponyme/hyperonyme (la relation du type : chaise - siège, voiture - véhicule, etc...), mots associés (soit comme co-occurents fréquents, soit à cause des connotations véhiculées par un mot donné, dans une culture donnée), enfin une certaine hiérarchie (peur/frayeur, drôle/ridicule, etc...). Nous cherchions à savoir si, pour un terme donné, les enfants pouvaient citer un équivalent, un contraire, un hyponyme (s'il s'agissait de l'hyperonyme, ou inversement), des mots associés, un terme plus fort (ou plus faible).

L'analyse des résultats nous a très vite amenés à reconsidérer complètement la question. D'une part, sur le plan purement technique, l'instrument n'était pas suffisamment fiable, donc il fallait le reconstruire à partir des insuffisances constatées. Mais surtout, notre réflexion sur le langage, sur le lexique, les rapports entre les unités lexicales, s'était considérablement enrichie, grâce notamment à la présence dans notre équipe d'un linguiste - Georges BERNARD, professeur à la Faculté de NANTES - qui nous a fourni des précisions théoriques décisives.

Nous avons donc construit un second instrument d'évaluation du vocabulaire des enfants qui intégrait les données théoriques auxquelles nous venons de faire allusion, et qui donna lieu à un gros travail d'enquête et d'analyse des données. Selon le principe précédemment exposé, nous avons axé notre travail sur la capacité des enfants à établir des rapports entre unités lexicales. Ces rapports ont été réprécisés : équivalence, opposition (contraires ou opposition au sens phonologique du terme), dérivations, associations. Sous cette rubrique, nous voulions voir si les mots associés surgiraient dans l'axe syntagmatique ou dans l'axe paradigmatique.

Disons encore une fois que nous fournissons en annexe des documents complémentaires. Il ne nous a pas semblé nécessaire d'insister ici sur la construction d'un instrument que nous avons trouvé décevant, et que nous n'avons jamais pu achever. Ajoutons que ce qui se passait du côté de l'innovation nous démontrait que l'évaluation était directement fournie par les procédures que nous tentions de mettre en place au titre du renouvellement des démarches d'apprentissage.

Pour faire court, disons enfin que les tentatives pour construire un instrument d'évaluation nous ont amenés à préciser les fondements théoriques de notre travail. D'où un renouvellement au niveau des définitions des exercices d'apprentissage, qui a fait apparaître ensuite que l'innovation et l'évaluation sont dialectiquement liées. Que les démarches que nous proposons étaient toujours l'occasion d'un constat.

II. FONDEMENTS THEORIQUES DU TRAVAIL EN COURS (ET PARTIELLEMENT ACHEVE) :

2.1 Au plan linguistique :

N.B. Les considérations qui vont suivre ne peuvent et ne doivent pas être considérées comme la présentation d'une nouvelle doctrine linguistique qui serait plus neuve, plus vraie, plus moderne. En fait, nous avons puisé dans le structuralisme (tel que nous le comprenons !) des concepts, des distinctions, parfois une terminologie, qui nous sont vite apparus indispensables sur le plan épistémologique. .../...

a) l'opposition signification / effets de sens :

Si l'on considère, avec Saussure, que la valeur lexicale d'une unité est "une valeur émanant du système. Quand on dit qu'elles (les valeurs) correspondent à des concepts, on sous-entend que ceux-ci sont purement différentiels, définis non pas positivement par leur contenu, mais négativement par leurs rapports avec les autres termes du système. Leur plus exacte caractéristique est d'être ce que les autres ne sont pas (2). Considérons par exemple, le verbe prendre (exemple classique mais éclairant) : je sais de prendre qu'il s'oppose significativement à tenir ("prendre un commerce"/"tenir un commerce"), à gagner ("le feu prend"/"le feu gagne"), à donner ("prendre des nouvelles"/"donner des nouvelles"), et bien d'autres verbes. Mais on peut poser que la valeur de prendre est un rapport abstrait tel que : prendre / tenir, prendre / donner, prendre / gagner. C'est ce rapport que nous appellerons "signification". Insistons bien sur le fait que chaque unité lexicale occupe par rapport aux autres une place donnée à l'intérieur du système.

Par contre, lorsque nous utilisons les mots pour désigner l'univers, surgissent les effets de sens. Ainsi prendre apparaît dans des contextes divers comme : "prendre une cigarette", "prendre ses lunettes", "prendre son pain dans telle boulangerie", "prendre la ville", "prendre un médicament", "prendre l'autobus", "prendre une secrétaire", etc... Dans ces emplois prendre est l'équivalent approché de saisir, mettre, acheter, s'emparer de, absorber, monter dans ..., engager, et bien d'autres verbes. La multiplicité des verbes que l'on peut substituer à prendre tenant à la variété des situations d'emploi. Autrement dit dans la nécessité où nous sommes d'employer prendre pour dire l'univers, nous lui ferons dire le maximum, d'où un nombre assez élevé d'effets de sens qui ne sont que le reflet de la diversité des emplois en situation.

En d'autres termes : les adjectifs haut et bas sont dans un rapport d'opposition en langue. Cette opposition les définit en quelque sorte l'un par rapport à l'autre. Entendons bien : de multiples autres oppositions devraient être envisagées dans le cadre d'une description complète. Chaque mot s'oppose, potentiellement, à tous les autres mots d'une langue donnée. Ne gardons donc ici, par commodité que l'opposition la plus simple et la plus évidente. Or, il se trouve que tout en conservant l'opposition haut / bas, les contextes d'emploi vont faire surgir des effets de sens. Ainsi : "parler à voix haute" / "parler à voix basse", "une note haute" / "une note basse"; dans un cas, il s'agit d'intensité, dans l'autre de la notion de tonalité (aigu / grave). Il y a donc, dans ce cas, deux effets de sens, pour une même opposition lexicale.

C'est justement parce que le mot est en rapport d'opposition avec d'autres qu'il n'est pas simple étiquette collant à la chose. Or il semble bien que nous percevions, au départ, les mots comme des étiquettes, et que "l'enrichissement" du vocabulaire ne puisse que passer par :

.../...

(2) F. DE SAUSSURE, "Cours de linguistique générale", page 162.

- la saisie au moins intuitive de la valeur lexicale (en termes d'opposition) des unités qu'on possède ;
- la capacité à faire des métaphores, c'est-à-dire, la possibilité de ne pas employer les mots comme des étiquettes, de leur faire dire autre chose, de faire des impropriétés.

b) l'opposition lexicale /_vocabulaire_ :

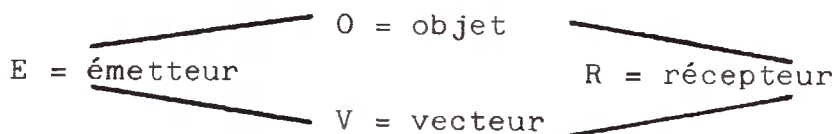
Nous utiliserons ici, et à partir d'ici, précisément, une distinction qui n'est pas d'un usage très répandu mais qui présente quelque commodité.

Quand je parle du lexique, je me réfère à ces unités de la langue qu'on appelle lexèmes, et qui entretiennent entre eux des rapports d'opposition spécifiques. Le lexique n'est pas un sac à mots. Le lexique est structuré - même si nous avons du mal à expliciter ces structures. Chaque fois que nous parlerons de lexique, nous envisagerons le mot comme un élément de la langue, comme un élément d'un système.

Quand nous parlerons de vocabulaire - dorénavant - nous considérerons le mot dans la possibilité qu'il a de désigner l'univers. Cette fois-ci, le pôle de regroupement n'est plus dans la langue, mais dans les choses. C'est pourquoi je parlerai du vocabulaire de la chasse, de la vendange, de la marine à voile, etc...

c) la théorie de la performance :

Nous nous situons dans une théorie de la communication qui prend en considération quatre paramètres :



Lorsque l'émetteur formule un message, il doit simultanément :

- se soumettre aux contraintes propres de l'idiome qui est le sien. Les oppositions phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexicales, sont indépendantes de la situation dans laquelle on s'exprime ;
- mais la formulation doit tenir compte du récepteur (certains mots seront compris et/ou admis, pas d'autres), de l'objet (certains mots sont plus propres que d'autres à désigner certaines choses), du vecteur (on ne s'exprime pas de la même manière au téléphone que par télégramme), et enfin de l'émetteur lui-même (qui élimine certains mots par pudeur, familiarité, gêne, etc..).

C'est cette capacité à rendre le message adéquat aux quatre paramètres que nous appellerons la performance.

N.B Le schéma de la communication exposé brièvement ci-dessus peut sembler lacunaire pour ceux qui sont habitués au schéma de Jakobson. Nous préciserons donc, relativement aux paramètres qui semblent manquer :

- pour nous il n'y a pas lieu de mentionner le code dès lors qu'on considère que le message est à l'intersection de deux univers :

../...

- . l'idiome de l'émetteur, qui se caractérise par un système phonologique, des contraintes morphologiques, syntaxiques, des oppositions lexicales ;
- . la situation d'énonciation définie par les quatre paramètres E O R V ;

La performance consiste justement à rendre l'idiome adéquat à ce qu'on a à dire. Posséder la performance, c'est pouvoir dire l'univers (et je fais partie de l'univers).

- Quant au message, nous ne l'avons pas fait figurer dans le tableau précédent car il n'est pas un simple paramètre. Il est - pour nous et pour la commodité de notre travail - le produit de la performance, c'est-à-dire qu'il est le résultat d'une prise en compte par le locuteur des quatre paramètres.

A signaler que trois types de messages sont prévisibles :

- comme il faut faire coïncider les mots et les choses, il peut se trouver qu'on agisse sur les mots de façon à les rendre conformes aux choses ; on parlera de message scientifique.

- il pourra également se produire que l'on agisse sur les choses pour les rendre conforme aux mots : c'est le mythe, la fiction mythologique.

- il se peut que le message ne puise sa nécessité ni dans les choses, ni dans les mots, mais dans une loi de récursivité qui lui est propre ; il constitue un univers à lui même : c'est le poème.

Tels sont les fondements linguistiques sur lesquels nous nous sommes appuyés. Nous sommes apparemment très loin du lexique. Peut-être était-il nécessaire de situer d'emblée notre réflexion dans un cadre plus général.

2.2 Au plan pédagogique :

Dès lors que nous entreprenions de braquer les projecteurs sur les mots de grande fréquence et surtout de nous soucier moins d'apporter des mots nouveaux que de faire apparaître les rappports d'oppositions entre mots, quelle serait la portée pédagogique de notre action ?

a) Tout repose sur une conviction qu'on peut considérer comme un postulat de base : maîtriser le langage passe nécessairement par l'abandon d'un emploi monosémique des unités lexicales et par la découverte de la polysémie. Le seul fait d'amener l'enfant à découvrir que tel terme est susceptible d'entrer dans des contextes divers, c'est en même temps le faire accéder à une perception juste de ce qu'est le lexique.

Notons qu'ici, on peut se contenter d'un travail au niveau des effets de sens ; ce qui est en jeu c'est donc aussi la performance de l'enfant, qu'il faut bien développer. Il y a notamment beaucoup à faire dans le domaine des expressions toutes faites que les enfants entendent mais ne savent pas situer, ni employer. Il nous souvient d'une leçon où la classe avait travaillé sur le nom "pièce" ; on avait découvert que "pièce" n'est pas un strict équivalent de "morceau", donc il avait fallu se pencher sur les contextes qui permettent d'employer celui-ci plutôt que celui-là. Mais des expressions plus ou moins lexicalisées comme "les pièces d'identité" ou "les pièces à conviction" ont posé problème. On a l'impression qu'elles sont hors-système et que la "compétence" ne suffit pas à en rendre compte. .../...

b) Si nous quittons le domaine des emplois, qui relève de la rhétorique ou de ce que nous avons appelé la "performance", pour nous en tenir au domaine des oppositions, nous nous attachons à la structure même de la langue, aux structures du lexique. Entendons par là des oppositions du type prendre/tenir/ ; prendre /gagner ; prendre/donner ou encore sortir/entrer ; sortir/rentrer ; sortir/retourner ou d'autres enfin. On peut se demander s'il est utile et efficace de faire prendre conscience de telles oppositions.

Pour nous le problème n'est pas tellement différent de celui qui consiste à se demander à quoi sert l'analyse grammaticale. A ceci près que l'analyse grammaticale aide considérablement dans le passage à l'écrit, alors que ce n'est pas toujours le cas lorsqu'il s'agit des structures du lexique.

Mais il y a parallélisme entre les deux démarches dans la mesure où, dans l'un et l'autre cas, il s'agit de rendre explicite ce qui était implicite, voire inconscient. Il faut postuler, en plus, que cette explicitation rend seule possible une réelle maîtrise du lexique, ou encore que la "compétence" favorise la "performance".

Ce n'est bien sûr pas évident. C'est pourquoi nous avons parlé de postulats. Nous n'oublions pas la formule de Freinet "Et si la grammaire était inutile ?". En fait, rien, scientifiquement parlant ne nous permet d'affirmer que les exercices que nous proposons sont réellement nécessaires et féconds. Toutefois, nous les avons envisagés et mis au point parce qu'ils nous semblaient plus cohérents que beaucoup d'autres.

Ajoutons que cette prise de conscience des structures du lexique - s'agissant de mots connus - nous semble propre à favoriser le passage de ce qu'on appelle le "vocabulaire passif" au "vocabulaire actif".

c) Il faudrait ajouter que le fait de mieux situer telle unité lexicale dans un réseau d'oppositions, d'en cerner la valeur spécifique par rapport à tous les équivalents plausibles, c'est aller plus loin qu'une simple pratique de la langue. C'est acquérir une certaine forme de culture.

Donnons un exemple : on explique traditionnellement "bureau" par le recours à l'étymologie (éttoffe de bure posée sur une table qu'on a ensuite désignée du terme bureau etc..). En synchronie on peut faire remarquer que bureau désigne tantôt un meuble, une table, tantôt une pièce, tantôt des personnes (comme on dirait "le service de l'intendance"). Bureau peut donc apparaître dans trois emplois différents. Mais ce qui oppose bureau à table, bureau à pièce, bureau à service ou atelier, c'est que chaque fois, le mot bureau véhicule l'idée d'écriture. Nous ne nous sommes pas servi d'étymologie, mais nous avons précisé la spécificité de bureau par opposition à tous les termes qui pouvaient apparaître en alternance.

Il nous semble qu'un tel travail est éminemment culturel. Et nous ne voyons pas pourquoi nous priverions les enfants de l'école primaire de tels éléments de culture.

A ceux qui nous objecteraient qu'à l'usage, tout le monde finit par découvrir la valeur spécifique des mots quand il s'agit de cas du type de celui que nous avons cité en exemple, nous répondrons que seuls les enfants les plus favorisés acquerront cette conscience de la langue grâce à leur milieu. Après des autres, l'école a une mission irremplaçable.

../...

d) Ajoutons que si notre travail implique une certaine réflexion sur les mots à partir des énoncés fournis par les enfants, il y a dans la démarche que nous préconisons une part importante aussi de manipulations. La leçon de vocabulaire est une leçon au cours de laquelle on parle. Nous sommes là encore très près des finalités de certaines pratiques grammaticales comme les exercices structuraux. Ce à quoi on répondra que l'exemple est mal choisi parce que les exercices structuraux sont justement contestés (voir article d'Hélène Huot, dans "Etudes de Linguistique Appliquée", n° 20) (*).

En effet, aucune procédure pédagogique - ni les exercices structuraux, ni la reconstitution de textes, ni les exercices traditionnels - n'a fait l'objet d'études scientifiques décisives. Force nous est, en attendant, d'enseigner ; c'est-à-dire de faire des choix raisonnés et d'observer pour voir si ces choix sont justifiés ou non, aberrants ou non.

Nous voudrions que le présent compte-rendu soit lu comme un simple bilan, comme une réflexion sur une action donnée. Nous ne prétendons absolument pas fournir des procédures infaillibles dont les résultats seraient scientifiquement garantis.

III. PRESENTATION DU TRAVAIL ET REMARQUES SUR LE PRESENT COMPTE-RENDU

3.1 Organisation sur le terrain :

Pour un bon nombre de raisons, d'ordre matériel et institutionnel, nous avons dû nous organiser de la façon suivante :

- Elaboration "en chambre" d'une fiche-guide à l'usage des instituteurs, portant sur un mot de grande fréquence. Fiche à la fois théorique et pratique : reproduction partielle de l'article du dictionnaire (en général le D.F.C), remarques d'ordre lexicologique sur l'article du dictionnaire, canevas de la leçon à faire.

- Etude des mots ayant fait l'objet d'une fiche, au moment le plus opportun, entendons lorsque le contexte de la classe permettait de les amener sans trop d'artifice (contexte qui n'a pas été systématiquement noté).

- Compte-rendu par les instituteurs de ces leçons dans les cas - finalement fort nombreux - où nous ne pouvions assister nous-mêmes à la leçon.

- Elaboration de nouvelles fiches, compte-tenu des remarques faites par les instituteurs sur les premières.

- Etude de ces fiches considérées comme corpus susceptible de nous renseigner à la fois sur :

- . la démarche pédagogique réellement suivie ;
- . le langage des enfants.

Il faudrait ajouter quelques réunions de mise au point du travail, d'explicitation des fiches ; ainsi que des contacts hélas trop rares mais toujours féconds, lorsque nous passions dans les écoles distribuer des fiches ou recueillir des comptes-rendus.

3.2 Le présent travail :

On trouvera, classées par niveaux, des fiches de vocabulaire accompagnées :

.../...

(*) Et la réponse d'Hélène Romian dans "Le Français aujourd'hui" n° 39.

- des comptes-rendus de leçons correspondants ; chaque fois que nous avons pu, nous avons donné pour un même mot, des exemples de leçons à deux niveaux au moins ;
- des commentaires d'ordre pédagogique sur le déroulement de la leçon ;
- des commentaires d'ordre linguistique sur ce que le compte-rendu fait apparaître comme faits intéressants concernant le langage des enfants.

Ce que nous ambitionnons, c'est que le présent travail soit moins un recueil de recettes pédagogiques qu'une contribution à une meilleure connaissance de l'acquisition du lexique par l'enfant.

3.3 Fiches commentées :

Les pages qui suivent comporteront essentiellement la reproduction des fiches-guides qui ont été distribuées aux élèves, les comptes-rendus des maîtres et le commentaire pédagogique et linguistique.

Avant de proposer ces documents, nous insistons sur le fait que ce sont là de simples documents. A savoir, il ne s'agit pas de modèles de leçons d'une part; d'autre part ces fiches témoignent d'une démarche et d'un état de langue de l'enfant, elles sont matériau d'analyse et non point d'aboutissement. Elles sont l'occasion d'une réflexion que nous proposons au lecteur et non le recueil de recettes directement utilisables par le praticien.

LE VERBE PERCER

ETUDE THEORIQUE SOMMAIRE : FICHE REMISE AUX INSTITUTEURS

1) Inventaire des effets de sens :

- percer une feuille de papier, de la tôle, un abcès, etc...
- percer un trou, une fenêtre,
- percer la foule,
- percer un mystère,
- cela vous perce le coeur,
- l'aube perce à l'horizon,
- l'ironie perce dans ces paroles,
- ses dents percent ; etc...

2) Fonctionnement du verbe percer :

- percer, creuser, forer ont en commun d'admettre comme complément le matériau ou le résultat obtenu :

ex : percer une planche, une tôle, un mur, les ténèbres ...
percer un trou, une rue, une ouverture, une brèche ...

De même: creuser la terre / creuser un trou
forer une plaque / forer un trou de 8 mm

- percer s'oppose à creuser et à forer en tant que le résultat obligatoirement acquis. Percer la terre, c'est l'ouvrir d'une manière ou d'une autre; la creuser, c'est faire un trou dont on ne sait rien de plus.

../...

- trouer fonctionne comme équivalent dans un registre moins soutenu, et n'admet pas certains compléments.

Les effets de sens permettront de répartir les emplois en trois catégories :

- domaine matériel : percer la tôle, un abcès, etc...
- domaine culturel et moral : percer un mystère,
- domaine "météorologique" : l'aube perce à l'horizon.

Mais ce classement est purement sémantique. Il sert simplement à vérifier que, quel que soit le domaine, on retrouve l'idée de pénétration.

3) Conduite de la leçon :

- a) Collecte d'expressions comportant percer ;
- b) recherche de parasyonymes : creuser, forer, trouer ;
 - . s'emploient-ils dans tous les cas trouvés en a) ?
 - . sinon, quelles restrictions observe-t-on ?
- c) classement des expressions, soit :
 - . selon les domaines sémantiques observés ;
 - . selon ce qui marche ou ne marche pas avec les parasyonymes.
- d) manipulations : nominalisations pour amener : percée, percement.

Objectif : la spécificité de percer par rapport aux autres verbes.

N.B Nous avons reproduit telle quelle une fiche relativement vague. Par la suite, les fiches distribuées aux instituteurs seront moins laconiques, mais nous devons respecter ici la vérité "historique".

LECON FAITE CHEZ Mlle FRAVAL

CE 2 - Ecole Jules Verne - Angers

Jeudi 29 avril 76

Point de départ : rencontre au cours d'une lecture de la phrase : "De ses longues dents, à petits coups, le vieux rat perce délicatement la coquille"... Prétexte pour la maîtresse à introduire l'étude de percer.

Collecte d'expressions :

Expressions trouvées par les enfants

Percer une barrique ou un tonneau
 percer un tuyau, une conduite d'eau
 percer un ballon
 percer un matelas pneumatique
 percer un sac en plastique
 percer une feuille de papier
 percer du carton
 percer le mur
 percer une veine
 percer une plaque de fer, du bois
 percer la chambre à air
 percer un coffre-fort
 percer une boîte
 percer la porte
 percer un fond de culotte

Parasyonymes proposés

trouer
 trouer
 trouer, crever
 trouer, crever
 trouer, crever
 trouer
 trouer
 trouer
 trouer
 trouer
 trouer
 trouer, creuser
 trouer
 trouer
 trouer
 trouer
 trouer
 trouer
/...

percer l'oreille (boucle d'oreille)	trouer, transpercer
percer une chaise	trouer
percer un cartable	trouer
percer un tapis	trouer
percer un abcès	trouer
percer une bouteille de plastique	trouer
percer du cuir	trouer
percer un trou	creuser
percer une gomme	trouer
percer une noix de coco	trouer
percer la coque d'une barque	trouer
percer ses chaussures	trouer
percer une cartouche de stylo	trouer
percer du caoutchouc	trouer
percer l'ennemi (guerre) <u>cité par</u> <u>1 seul élève</u>	

le bébé perce ses dents (après intervention de la maîtresse).

L'idée de classement, présente au départ, a été écartée. étant donné que les élèves n'ont découvert qu'un effet de sens, c'est-à-dire le domaine matériel, mis à part percer l'ennemi pour percer l'armée ennemie ("passer au travers"), cité par un seul élève. Les expressions sont donc portées au tableau sans être classées.

percer la porte : pour les enfants, il s'agit de faire un trou pour y mettre une serrure ;

le bébé perce ses dents : obtenu après intervention de la maîtresse, après avoir eu précédemment "le dentiste perce une dent avec sa roulette".

Recherche des parasynonymes :

grande fréquence : trouer.

Pour les enfants, il semble plus logique de dire : "crever un ballon", un sac plastique, un matelas pneumatique".

Conclusion de la maîtresse :

"Il ressort que les élèves ne connaissent qu'un effet de sens. A propos de "percer une porte", j'ai essayé de leur faire comprendre ce que veut dire l'expression "percer une porte dans un mur". Ils ne sont pas d'accord : cela revient à dire, pour eux, "casser le mur" pour y installer une porte. Ils en restent à leur explication : pratiquer un trou en vue d'installer une serrure. Je ne suis pas surprise de n'avoir obtenu qu'une catégorie d'expressions. Dans l'ensemble, les enfants ne semblent pas avoir été intéressés par cette leçon".

Commentaire de la leçon :

- Il est évident, comme la maîtresse le remarque, que les enfants s'en sont tenus à un seul effet de sens. C'est peut-être là qu'il faut éviter de survoler trop rapidement les expressions trouvées par les élèves et de dire qu'à cet âge-là, ils ne sont pas capables d'abstraction. Ce qui serait admettre qu'il y a des mots abstraits et des mots concrets. Or ce sont les mêmes mots qui peuvent être employés dans des circonstances telles qu'ils n'évoquent rien de matériel ou de saisissable. L'examen de ces phrases, proposées par les élèves, ne peut conduire qu'à une constatation : ils ont associé percer à des noms désignant des objets qui appartiennent à leur expérience quotidienne.

L'impossibilité rencontrée par la maîtresse de faire admettre l'autre sens de "percer une porte" prouve bien que ce qui est en jeu, ce n'est pas seulement, ni du tout d'ailleurs, une question de concret ou d'abstrait.

- On ne peut s'empêcher d'être frappé aussi par la facilité avec laquelle les enfants remplacent percer par trouer systématiquement et sans se poser de problèmes. Cet exemple est caractéristique d'une carence, chez les enfants, de quelque chose. S'agit-il de la compétence au sens où l'entend Chomsky ? Si l'on regarde les phrases citées d'un peu près, on s'aperçoit que les substitutions proposées par les enfants ne sont guère choquantes sur le plan de la langue, c'est-à-dire du système. "Percer un tonneau" et "trouer un tonneau", "percer un tuyau" et "trouer un tuyau", "percer un ballon" et "trouer un ballon" sont également admissibles. Seule l'expérience permet de dissocier ces expressions. C'est l'expérience encore que les enfants invoqueront pour la porte. Il nous semble bien qu'ici tout soit question de performance (au sens où nous l'entendons). Ce qui revient à dire qu'on ne peut espérer développer la performance lexicale des enfants sans lier cette performance à des expériences concrètes, vécues.

- On peut aussi remarquer que les enfants, ayant pour consigne de donner des expressions comportant le verbe percer donnent à la limite n'importe quoi, même des énoncés peu plausibles : "percer une veine", "percer une chaise" (même si la "chaise percée" existe, mais c'est autre chose), "percer un fond de culotte". Il est symptomatique de voir qu'ils présentent - pour les besoins de la cause - des expressions où percer devrait apparaître comme adjectif, mais qu'ils "verbalisent" exprès. Or "l'adjectivisation", la "nominalisation" et autres transformations obéissent à des règles subtiles qui relèvent de la rhétorique. Ces règles sont incontestablement étrangères aux enfants.

- Reste - et c'est le point capital - que la fiche-guide était trop sommaire, allusive, et n'armait pas suffisamment l'institutrice pour faire face aux difficultés qu'elle a rencontrées dans le réel. On y fait trop rapidement allusion à la spécificité du verbe percer. Or percer une tôle n'est pas trouer une tôle, percer la foule n'est pas fendre la foule, percer un mystère n'est pas pénétrer un mystère, l'aube perce à l'horizon n'est pas synonyme de "l'aube pointe à l'horizon". Il semble que les oppositions percer / fendre, percer / pénétrer, percer / poindre, donnent comme une idée d'effort, de difficulté qui caractérise percer. Ce n'est bien sûr ni évident ni facile. On peut légitimement se demander si des enfants de C E 2 pouvaient percevoir cette spécificité. Ce n'était peut-être pas impossible à condition d'exploiter des expressions comme "percer un coffre-fort" et de se demander si "trouer un coffre-fort" (donné comme équivalent par les enfants), est vraiment plausible. Peut-être auraient-ils senti que le percement d'un coffre-fort exige des efforts, une technique, des instruments, qu'il y a résistance, etc... Il eût alors été intéressant d'axer la leçon sur la seule opposition percer / trouer.

.../...

LECON FAITE CHEZ M. RAVILLY
C.M 2 Ecole Jules Verne - Angers

16 décembre 1975

PREPARATION DU MAITRE

DEROULEMENT DE LA LECON

- | | |
|---|--|
| <p>A) Collecte d'expressions comportant le verbe <u>percer</u>.</p> | <p>Une première collecte (élèves laissés entièrement libres) a donné ce qui suit (à remarquer que tous les élèves ont employé le verbe <u>percer</u> sous forme de participe passé) :</p> <p>- A : la planche est percée, le trou est percé, le mur est percé, la bouteille ... le ballon.. le tuyau .. le sac .. le pneu .. les bulles .. le granit .. les chaussures .. le bois .. les boyaux .. la coque .. le plancher .. le réservoir ..</p> <p>Deuxième collecte : le maître refuse désormais les "objets" et demande "autre chose", quelque chose de différent" ;</p> <p>- B : on m'a percé les oreilles, il a le coeur percé par une flèche, le bras percé par une balle, la peau percée, on a percé un tonneau.</p> |
| <p>B) Domaines prévus pour le classement des expressions :</p> | <p>Le maître demande comment on pourrait classer les expressions trouvées :
Les élèves proposent de mettre ensemble :</p> |
| <p>I. Percer un matériau, une matière, un objet qui était avant le début de l'opération ;</p> | <p>- la planche, le ballon, le tuyau, le sac, le pneu, le mur, la bouteille .. (cf A, plus haut) etc.. sauf "bulles".</p> |
| <p>II. Il s'agit toujours d'une matière concrète, mais elle n'est pas réellement percée ;</p> | <p>Aucun élève ne propose "le trou" dans cet ensemble.</p> |
| <p>III. Domaine matériel : le complément étant le résultat obtenu ;</p> | <p>Le maître demande <u>pourquoi</u> on a classé ensemble ces expressions :</p> <p>Réponses : ce sont des choses, des affaires, des objets ...</p> |
| <p>IV. Domaine des idées (pas de matériau concret) ;</p> | <p>Avec l'aide du maître, la classe semble avoir saisi la notion de réalité concrète.</p> <p>Cas de "bulles" : Maître : "quelles bulles ?"
Elèves : "savon"</p> |
| <p>V. Pas de complément direct</p> | <p>Certains refusent de classer "bulles" dans la première colonne (ce ne sont pas des objets).
Après discussion, on finit - non sans réticence - par classer "bulles" dans la première série d'expressions.</p> <p>Cas de "percer un trou" : le maître demande si la classe l'a oublié ou si elle n'a pas voulu le classer en I.</p> <p>- Plusieurs élèves donnent leur avis et expliquent bien sans l'aide du maître (idée "d'avant" ou "d'après" : on perce un ballon, on a le ballon avant ; si on perce un trou, on n'a pas le trou, on l'a après).</p> |

Certains trouvent que "percer un trou" est un mauvais emploi du verbe percer. On devrait dire "faire un trou".

Le maître propose une colonne II, où nous mettons "percer un trou". Que mettre encore ? Aucune des expressions collectées en début de leçon (cf B).

Les élèves classent en I : "le coeur percé, le bras percé, la peau percée".

Les oreilles percées (après précision demandée par le maître, l'élève dit qu'on lui a percé les oreilles pour lui mettre des boucles).

Cas de: percer un tonneau ; l'élève dit : "on a tiré du vin". Classement en I.

ICI LA LECON PRENDRAIT FIN SANS L'INTERVENTION DU MAITRE POUR FAIRE APPARAITRE D'AUTRES DOMAINES DE CLASSEMENT.

1re intervention : pour enrichir la colonne II (percer un trou).

Le maître propose : "Je vais percer une porte dans ce mur". Où classer cette expression ?

- Des élèves proposent "en II". Pourquoi ? Il n'y a pas de porte, c'est comme le trou. C'est un trou.

- Le maître demande si on peut classer en I "percer une porte". Admis, si cela veut dire qu'on a fait un trou dans une porte que nous avons déjà.

- Pour classer en II, les élèves proposent alors "percer un tunnel, un souterrain".

2ème intervention : pour faire découvrir un nouvel ensemble

Le maître reprend "percer les oreilles" (en I) pour avoir des boucles, et dit : "tes cris me percent les oreilles".

Les élèves voient la nécessité d'une colonne III. Ils découvrent que les oreilles n'ont pas de trou, ne sont pas vraiment percées ("c'est comme si", un élève parle de sens figuré).

Aucune autre expression n'est trouvée dans la colonne III.

3ème intervention : pour faire découvrir un autre ensemble

Le maître dit : "J'ai percé ton secret".

On cherche ensuite pourquoi cette expression ne peut être classée ni en I, ni en II (ce dont tout le monde convient très facilement),

.../...

Pour III, on hésite ("il n'y a pas de trou dans le secret, c'est comme les oreilles").

Le maître doit reprendre le critère concret / non concret pour faire admettre un nouvel ensemble IV (petite digression pour permettre de trouver - non sans difficulté - des noms du domaine des idées (la colère, l'amour ...)).

Pour la colonne IV, les élèves trouvent par analogie : percer un mystère, une ruse, une énigme, une devinette.

4ème intervention du maître qui propose "une dent perce" ; échec et abandon.

<p><u>Préparation antérieure</u></p> <p>recherche de parasynonymes :</p> <p>creuser / trouser / traverser / forer / apparaître, se montrer, pénétrer.</p>	<p><u>Travail sur les parasynonymes</u> :</p> <p>(la leçon ayant été longue, cette partie sera traitée très rapidement).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le maître demande, colonne par colonne, des verbes du même sens. - En I les élèves ont donné : "trouer", "creuser" <p>Ils ont constaté que ces verbes ne pouvaient se dire avec tous les compléments utilisés avec <u>percer</u>.</p> <ul style="list-style-type: none"> - en II : faire un trou, ouvrir une porte ; - en III : rien ; - en IV : découvrir ton secret, trouver ton secret. <p>Les essais de parasynonymes ont été faits pour voir ce qui marche ou ne marche pas (bonne réussite de la classe), mais nous n'avons pas eu le temps de faire un nouveau classement sur cette nouvelle base.</p>
<p><u>Exercice oral</u> de manipulation des parasynonymes</p> <p><u>Maître</u> :</p> <p>Cette aiguille m'a percé la peau</p>	<p>Effectué le lendemain, et reprise prévue plusieurs fois dans les semaines suivantes.</p> <p><u>Elèves</u> :</p> <p>troué, traversé, transpercé</p> <p>N.B Le maître indiquait, à chaque réponse "accepté" ou "refusé".</p>
<p>Le jour perce à l'horizon</p> <p>Nous percerons une fenêtre dans ce mur</p> <p>la gencive est enflée, une dent va percer</p> <p>la balle du fusil lui a percé le bras ;</p> <p>la lumière des phares perce la nuit ;</p>	<p>apparaît, point ;</p> <p>ferons, trouerons ;</p> <p>apparaître, sortir, pousser ;</p> <p>traversé, troué, transpercé, écorché ;</p> <p>point, troue, apparaît, traverse, pénètre ;</p>

Il porte des chaussettes percées ; Le voleur n'a pas pu percer la foule pour s'échapper L'eau ne doit pas percer la toile d'une tente ; Ce ballon est percé, j'ai percé ton secret .	trouées, déchirées ; traverser, pousser, écarter ; traverser, trouser, pénétrer ; troué, crevé, transpercé ; deviné, trouvé, découvert ;
---	--

Exercice oral de nominalisation

On a entrepris de percer le tunnel du Mont-Blanc Cette machine permet de percer des plaques métalliques ; Le sanglier a percé les taillis ; Un adversaire a percé la défense et a marqué un but ; On utilise une mèche pour percer un objet ; On a commencé dans mon quartier à percer une nouvelle rue.	(repris comme le précédent). Au préalable, le maître demande des noms. Les élèves trouvent : la perceuse, le perçage, le percement. Ils ne trouvent pas "une percée". le perçage, le percement ; le perçage, fait une percée dans ; fait un percement, fait une percée ; faire le percement, faire le perçage ; le percement ;
---	---

Commentaire de la leçon :

- La différence avec le C E 2 est nettement perceptible, indépendamment de la conduite de la leçon elle-même. Le nombre d'expressions différentes proposées n'est pas tellement supérieur ni différent au départ. Il s'agit encore d'énoncés qui associent percer à des objets tels que planche, tuyau, bouteille ... Mais les élèves sont ici capables d'explicitier les expressions avancées, et dans le même temps (ou par voie de conséquence), de percevoir la polysémie d'expressions comme "percer une porte", même "percer les oreilles". Autrement dit, ces élèves (tel CM 2, de telle école - une Z.U.P) sont capables de prendre du recul par rapport aux mots.

- L'emploi des équivalents n'est pas convaincant pour deux raisons d'une part on met l'accent sur la possibilité de substitution alors qu'il y a d'assez nettes différences de sens (il n'y a pas vraiment neutralisation), d'autre part les parasynonymes, ici ne permettent pas de classer les effets de sens. Peut-être étaient-ils utiles au niveau de l'interprétation de chaque énoncé, à titre de vérification. Dans les fiches que nous diffuserons par la suite, nous éviterons, dans la mesure du possible, de suggérer quoi que ce soit qui puisse donner lieu à un travail sur les équivalences. Ce qui est important, ce sont justement les différences.

- La conduite de la leçon souligne particulièrement nettement deux zones dans le vocabulaire employé par les enfants : les expressions disponibles, spontanément fournies, les autres (que nous hésitons à qualifier de vocabulaire passif) qui sont acquises, prêtes à surgir, à condition que le maître fournisse le stimulus approprié. On peut à ce propos remarquer la facilité avec laquelle les enfants usent de l'analogie.

- Resterait à s'interroger sur les finalités d'une telle leçon : on pourrait à la limite, affirmer que les enfants n'ont pas appris de mots nouveaux ou d'expressions inconnues (encore que ...). L'essentiel du travail s'est fait au niveau de l'explicitation de l'implicite. On a reconsidéré des expressions déjà rencontrées, et on a réfléchi sur leur emploi, les interprétations possibles, les différentes situations auxquelles elles pouvaient renvoyer.

A TITRE DE COMPARAISON, VOICI UNE AUTRE LECON FAITE DANS UNE AUTRE CLASSE DE CM 2 SUR LE MEME VERBE.

Classe de M. HOBEE
CM 2 La Menitre

Pas d'indication de date,
Durée 1 h 20

1. Le maître dévoile une phrase au tableau :

"Je voudrais bien percer le mystère du château hanté"
(allusion à une lecture)

Court entretien. Les élèves butent sur "percer" qui leur semble "maniéré".

2. Collecte de phrases avec percer. Un élève porte au tableau tout ce que ses camarades proposent. Mais lors d'une relecture, après discussion, on élimine celles qui gênent, où percer semble mal employé.

Restent : percer le bois, percer une gamelle avec un clou, percer un ballon, percer le coeur, percer un nuage, percer un bouton, percer un trou, percer la terre, percer le futur, percer le brouillard.

3. On essaie de remplacer percer par des équivalents, mais en même temps, on fait apparaître d'autres énoncés : creuser un arbre, traverser le mur, transpercer une feuille, trouser une coquille, creuser un trou crever un oeil, perforer une planche.

La question se pose alors de savoir dans quels cas on emploie percer, ou trouer ou traverser etc... Sans qu'on ait vraiment répondu à cette question, mais semble-t-il en lien avec elle, les élèves proposent un classement des expressions recensées.

4. Classement :

- matériel (il y a un trou)
plusieurs synonymes possibles.

- percer le bois, une gamelle avec un clou, un ballon, un bouton, un trou, la terre.

- matériel (mais pas de trou)
un seul synonyme possible

- percer un nuage, percer le brouillard

- moral, pas de synonyme possible.

- percer le coeur, percer le futur.

.../...

5. Nominalisations obtenues au cours de manipulations :

le percement du Canal de Suez, la perceuse électrique, la troupe fait une percée.

6. Exercice oral rapide de substitution de percer par des équivalents et des contraires.

LE VERBE TRAVAILLER

FICHE THEORIQUE SOMMAIRE REMISE AUX INSTITUTEURS.

1) Inventaire des effets de sens :

- il travaille dur ;
- ça le travaille, cette histoire
- cet événement travaille les esprits ;
- travailler une matière première-
- travailler la terre ;
- travailler son style ;
- travailler la philo, les maths,-
- travailler son revers ;
- travailler le taureau ;
- etc...
- la goutte me travaille les membres ;
- quand on est pauvre, il faut travailler ;
- travailler sans filet ;
- travailler pour quelqu'un .
- travailler contre les intérêts de quelqu'un ;
- le bois travaille ;
- le vin travaille ;
- son imagination travaille ;

2) Fonctionnement du verbe :

On peut se poser la question de savoir ce qui se passe quand "ça ne travaille pas". On verra alors fonctionner comme contraires : épargner, indifférer, laisser, négliger, s'amuser, se reposer, etc...

Ce qui pourrait aboutir au tableau suivant :

travailler/amuser	travailler/reposer	travailler/laisser négliger
ça l'amuse, cette histoire	laisser reposer la terre	la goutte laisse ses membres en paix
cet événement amuse les esprits ;	le vin repose	négliger son style
	le bois repose	négliger la philo.

Restent hors-système : - travailler pour quelqu'un,
- travailler sans filet,
- travailler contre les intérêts de quelqu'un.

3) Conduite de la leçon :

- a) collecte d'expressions comportant travailler ;
- b) classement par possibilité d'alternances lexicales. Ajouter une colonne pour les expressions hors-système. Il convient de mettre soi-même les expressions dans les colonnes, ce serait trop difficile - me semble-t-il pour les enfants.

c) manipulations :

1. faire jouer les alternances lexicales ;
2. sous forme d'exercices structuraux, faire défiler la liste :
.../...

- de tout ce qui travaille : X travaille
- de tout ce qu'on travaille : on travaille Y

3) Nominalisations : attention à la préposition : le travail de la terre, du bois, du style, ...

Mais travailler la philo, peut aboutir à : le travail de la philo, ou à:le travail en philo.

Objectifs :

Connaissance d'un plus grand nombre d'emplois du verbe travailler, acquisition, si possible des contraires correspondant aux emplois maîtrisés.

CLASSE DE M. BRUNEAU

C E 1 Ecole Ch BENIER - Angers

1. Collecte des expressions :

- le jardinier travaille dans le jardin,
- papa va travailler à l'usine,
- il travaille à la maison,
- les mineurs travaillent à la mine,
- à l'école, les enfants travaillent,
- maman travaille à l'hôpital,
- papa travaille aux PTT,
- ils travaillent ensemble,
- les hommes travaillent,
- les femmes aussi travaillent,
- tu travailles avec moi,
- M. Bruneau fait travailler ses élèves,
- mon papa travaille au garage,
- mon frère travaille pendant la nuit,
- on a travaillé tout le temps,
- le chef fait travailler ses hommes,
- les bûcherons travaillent dans les bois,
- nous travaillons au tableau,
- mon père travaille la terre,
- le boucher travaille,
- son papa travaille à la boucherie,
- ils vont travailler demain,
- il travaille la pierre,
- mon papa travaille la nuit,
- mon frère travaille de nuit,
- papa travaille au chantier,
- tu travailles le soir à l'étude,
- mon frère travaille à replanter des fleurs,
- il travaille au moulin,
- mon papa ne travaille que le matin.

N.B Le maître remarque : "Seul passe, au CE 1, travailler + lieu, ou temps, ou métier. "Travailler la pierre" et "travailler la terre" ont été donnés par le même élève.

.../...

2. Classement : pas possible, compte tenu des expressions collectées.

3. Essai de manipulations :

ON TRAVAILLE Y

"mon papa travaille la terre" = qui travaille ? - le paysan
 - le jardinier
 - le cultivateur
 - le laboureur

= Reprise pour chaque item : "le paysan travaille la terre", "le jardinier .."

"son papa travaille la pierre" = qui travaille ? - le sculpteur
 - l'artiste

= Reprise selon le schéma précédent : "le sculpteur travaille le bois" ..

Que peut travailler aussi le sculpteur ? - le bois
 - le métal
 - la terre glaise.

= phrases complétées : "le sculpteur travaille ..."

4. Autre essai de manipulation :

TRAVAILLER + TEMPS

- travailler pendant ... ;
- travailler le (jour) ou la (nuit) ;
- travailler de (jour) ou de (nuit) ;

Les enfants, à partir de ces schémas disent quand travaillent leur père, leur mère, leur frère ou soeur, etc .. Ils se rendent compte qu'on ne peut pas permuter jour / journée dans les constructions telles que : "travailler le jour" / "travailler pendant la journée". Même chose avec : matin / matinée, soir / soirée ...

5. Jeux de vocabulaire :

QUI et OÙ ?

Le maître cite des métiers ; l'enfant répond en pronominalisant le métier, avec travailler + lieu. Assez facile. Emploi de noms comme : chantier, atelier, cabinet.

Remarques du maître : "la fiche prévue n'est qu'adaptable au CE 1 comme j'ai essayé de la faire : il m'a fallu trois séquences de 20 à 30 minutes ... Les enfants ont été intéressés mais cela me paraît long".

Commentaire :

- Encore une fois et sans y insister, remarquons au niveau du CE 1 une utilisation "monosémique" du verbe travailler. Précisons pour cette fiche comme pour les autres, que nous nous attendions à ce genre de résultat; mais pour que l'expérience en soit une, il fallait que les mêmes fiches soient utilisées à tous les niveaux.

- A noter aussi l'inadéquation des termes "concret" et "abstrait" quand il s'agit de décrire ce qui se passe en vocabulaire. En effet : peut-on dire que "travailler la terre" est plus "abstrait" que "travailler dans le jardin" ? Si oui, au nom de quel critère ?

../...

Ici, il semble que ce soit la fréquence d'emploi d'un schème syntaxique donné (verbe + complément direct) ou plutôt sa rareté relative, qui fait que les enfants connaissent ou ne connaissent pas. Il en va de même pour des oppositions du type sens propre / sens figuré ; sens propre / sens métaphorique : ce qui caractérise le sens "figuré" et le sens "métaphorique", c'est qu'ils sont moins fréquents que le sens dit "propre" (qui n'est d'ailleurs pas forcément le sens historique que, pour travailler on ne retrouverait que dans des expressions telles que "salle de travail").

CLASSE DE Mlle FRAVAL

C E 2 Ecole Jules Verne - Angers

28 février 1976

1. Expressions collectées et classées par oppositions lexicales :

A. Cette fâcheuse histoire le travaille ;

Papa veut acheter un terrain, mon oncle n'est pas décidé, alors ça le travaille.

B. Je travaille à l'école ; mon papa travaille à la caserne ; les ouvriers travaillent sur le chantier, papa travaille dans la mécanique ; les instituteurs travaillent ; je fais travailler ma cervelle ; la maîtresse nous apprend à travailler ; la boulangère travaille toute la journée ; papa travaille la nuit ; je travaille pour gagner des bons-points ; je travaille pour gagner ma vie ; l'entraîneur fait travailler les chevaux ; le bois travaille.

C. Je travaille du bois ; je travaille du ciment ; la couturière travaille du tissu ; je travaille du fer ; je travaille du métal ; le potier travaille l'argile ; l'ouvrier travaille le verre ; le paysan travaille la terre ; je travaille l'orthographe ; tu travailles les mathématiques ; papa travaille la physique ; mon frère travaille l'anglais.

D. Rien dans la rubrique "hors-système" signalée dans la fiche-guide.

2. Remarques sur cette collecte :

Les emplois de type A (travaille / amuse) ont été trouvés en fin de séance. La phrase comportant "fâcheuse" a été donnée telle quelle par les élèves. Quant à la situation évoquée par la seconde phrase, elle est le fait d'un seul élève.

Les phrases de type B (travailler / reposer) ont été citées d'emblée, en début de séance.

Les expressions "travailler du bois", "travailler du ciment" ont été citées spontanément toutes deux par le même élève. A partir de ce moment, certains élèves ont pris conscience du principe de classement et les autres expressions figurant dans cette colonne ont été trouvées assez rapidement.

Donc, c'est la découverte du principe de classement qui a permis de compléter la collecte. Il n'y a pas eu deux temps successifs (collecte puis classement).

.../...

3. Manipulations :

Exercices structuraux oraux quelques jours après la leçon :

X TRAVAILLE

Amorces

Papa
le boulanger
Maman
Le savant
Le médecin
Le mécanicien
Le cheval
La maîtresse

réponses

travaille à l'usine
travaille dur
travaille à la maison
travaille à l'Institut Pasteur
travaille dans son cabinet
travaille en chantant
travaille sur la piste d'entraînement
travaille chez elle / le soir /
en classe

ON TRAVAILLE Y

Le potier
Le paysan
L'élève

Le sculpteur
Le verrier
Le menuisier
Le maçon

travaille l'argile
travaille la terre
travaille les mathématiques, l'ortho-
graphe
travaille le bois, la pierre
travaille le verre
travaille le bois
travaille le ciment.

Pour la structuration de cet exercice, la maîtresse s'est servie du n° 10 - 11 de "Repères". Elle estime que "le sens du verbe travailler en alternance avec négliger, laisser est maintenant acquis."

Commentaire :

- Par rapport au C E 1 qui a travaillé sur la même fiche à peu près à la même période, et même en tenant compte de la part d'induction inhérente à ce type de situation scolaire, les élèves ne se bornent pas à une seule acception du verbe travailler.

- Il faudrait avoir les moyens de s'interroger sur l'efficacité d'exercices structuraux de vocabulaire. Il nous semblait, à l'époque, qu'ils pouvaient contribuer à la mémorisation des co-occurents d'un lexème donné. En effet seul l'usage, donc une certaine mémoire, nous fait associer tel verbe à tel complément ou tel sujet à tel verbe. Cette perspective peut, d'une certaine manière, légitimer des exercices structuraux. Encore faudrait-il que nous nous référions à la théorie skinnérienne de l'apprentissage. Nous n'oserons pas affirmer quoi que ce soit dans un domaine si mal connu de nous, et que nous n'avons pas cherché à explorer systématiquement.

CLASSE DE M. RAVILLY

C M 2 Ecole Jules Verne -Angers

26 février 1976

1. Collecte :

Le maître demande aux élèves de donner de courtes phrases dans lesquelles il y aurait travailler (tous temps, tous modes, personnels ou non). On note en vrac au tableau :

.../...

Tu travailles à la boulangerie ; tu travailles à l'usine ; cela me travaille la tête ; tu travailles la terre ; tu travailles la pierre ; mes parents travaillent le matin ; je travaille à l'école ; je travaille aussi dans une charcuterie ; je travaille dans le jardin ; je travaille sur mon livre ; je travaille sur la carte ; elle travaille sur un pantalon ; vous avez bien travaillé ; nous travaillons pour l'aider ; l'estomac me travaille ; je travaille la médecine ; la question me travaille ; l'eau travaille les rochers ; le bois des volets travaille ; mon père travaille comme ferrailleur ; je travaille dur.

2. Recherche de contraires :

Le maître pose la question "Que se passe-t-il quand on ne travaille pas, ou quand cela ne travaille pas ?" On recherche les verbes qu'on peut employer dans ces cas. On reprend systématiquement les phrases notées au tableau :

- travailler à la boulangerie... se reposer, se détendre, se relaxer
- cela me travaille la tête ? ...
- tu travailles la terre/la pierre...tu laisses la terre / la pierre
- mes parents travaillent le matin ... se reposent
- je travaille à l'école ... je m'amuse, je rêve, je me distrais
- je travaille sur mon livre/ la carte ... Je laisse le livre/la carte
- vous avez bien travaillé ... ?
- nous travaillons pour l'aider ... ?
- l'estomac / cette question me travaille ... ?
- je travaille la médecine ... je laisse, j'arrête la médecine
- l'eau travaille les rochers... l'eau laisse les rochers
- le bois des volets travaille ... ?
- mon père travaille comme ferrailleur ... mon père chôme, se repose
- je travaille dur ... je chôme, je me repose.

Remarques :

a) au cours de cette recherche, le maître a refusé "mes parents travaillent / mes parents dorment", "je travaille la médecine / je chôme" ;

b) "le bois travaille" : la classe n'ayant rien trouvé, mais su expliquer le sens de "travaille", le maître propose : "le bois repose".

Le maître prépare au tableau les colonnes suivantes et demande de placer en tête les verbes trouvés en opposition à "travailler" :

La classe propose :

- | | | |
|----------------------|------------------------|-------------------|
| I. travailler/chômer | II. travailler/laisser | III. travailler / |
| se reposer | | s'amuser |
| se détendre | | |
| | IV. travailler/reposer | |

Le maître demande ensuite de placer les exemples trouvés dans la colonne qui convient :

Nous obtenons en I :

- Tu travailles à la boulangerie, à l'usine, dans une charcuterie ;
- Cela me travaille la tête ;
- Mes parents travaillent le matin ;
- Je travaille à l'école ;
- Mon père travaille comme ferrailleur ;

.../...

- En II - Cela me travaille la tête ;
 - Je travaille la pierre, sur la carte, un pantalon, sur mon livre ;
 - Je travaille la médecine.
- En III - Je travaille à l'école.
- En IV - Le bois travaille.

Manipulations (tableau caché)

a) les alternances :

<u>le maître</u>	<u>l'élève</u>
Je travaille la médecine	Je laisse la médecine
Le bois travaille	Le bois repose
Je travaille le matin	Je chôme
etc...	etc...

- b) liste de tout ce qui travaille ;
 c) liste de ce qu'on travaille ;
 d) nominalisations : je travaille ... / Le travail ...

Les manipulations a) b) c) n'ont posé aucun problème ; le d) a été insuffisamment développé faute de temps.

A TITRE DE COMPARAISON

EXPRESSIONS RELEVÉES DANS LA CLASSE DE M. PENARD, CM 2, école Ch. BENIER (leçon se situant dans la première semaine de mars 1976).

1. Les paysans travaillent aux champs ;
2. Le forgeron travaille le fer ;
3. L'organiste devrait faire travailler ses doigts ;
4. Les mineurs travaillent sous la terre ;
5. L'écolier travaille bien en classe ;
6. Papa travaille dans une usine ;
7. Le boulanger travaille la nuit ;
8. Maman m'a dit qu'il fallait travailler mieux ;
9. Au mois de juillet, mon frère ira travailler chez un pépiniériste ;
10. Thierry travaille avec soin sur son cahier ;
11. Le boulanger travaille la pâte ;
12. Le menuisier travaille longuement le bois ;
13. Le maçon travaille le ciment ;
14. Le concierge travaille dans notre école à temps partiel ;
15. Le commandant travaille sur le plan d'attaque ;
16. Le général travaille au plan d'attaque ;
17. L'écrivain travaille nuit et jour pour écrire un roman ;
18. Demain, papa ne travaillera pas ;
19. Travaillez bien, vous serez récompensés ;
20. Le laboureur travaille la terre ;
21. Gérard Majax a travaillé dix ans la manipulation ;
22. Les poutres de la charpente neuve travaillent ;
23. Je laisse reposer la pâte pour qu'elle travaille ;
24. Le vin nouveau travaille ;
25. Dans mon jardin, la terre travaille ;

.../...

A noter que :

- les phrases 23, 24, 25 sont obtenues à partir d'une consigne donnée par le maître. "Cherchons des phrases où ce n'est pas quelqu'un qui travaille".
- les phrases 24 et 25 ne sont données et connues que par une seule élève.
- le classement auquel il a été procédé a eu pour base des effets de sens et non des oppositions lexicales. Ainsi :
 - Phrases 2, 11, 12, 13, 20 : façonner
 - Phrases 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21 : prendre de la peine (côté laborieux) ;
 - Phrases : 22, 23, 24, 25 : subir une modification interne "interne, un changement.
 - Phrase 3 : fonctionner.

Commentaire :

- En ce qui concerne la collecte, on peut remarquer que dans toutes les classes, il se produit une sorte de contagion : les phrases données sont plus ou moins sur le même modèle pendant un certain temps et continueraient peut-être à l'être si le maître n'intervenait pour modifier la règle du jeu ("des phrases où ce n'est pas quelqu'un qui travaille"). C'est quand on a brisé cette stéréotypie qu'on peut obtenir des expressions plus variées.

- Un certain nombre d'expressions, peu usitées par les enfants, qu'ils n'avaient probablement qu'entendues, n'ont pas été interprétées correctement : c'est ainsi qu'on propose comme contraire pour "je travaille la médecine", "je chôme". La leçon aura été l'occasion de préciser ainsi l'acception exacte de telle ou telle expression. Dans la classe de M. Pénard on s'est interrogé sur : "travailler au plan d'attaque" et "travailler sur le plan d'attaque" ; dans le premier cas on élabore le plan d'attaque, dans le second on l'étudie, on en prend connaissance, etc...

- La leçon de M. Ravilly pose le problème de la technique du classement par contraires, surtout si on ajoute aux expressions collectées, la phrase 23 obtenue chez M. Pénard.

Il est vrai qu'aucun contraire n'apparaît en face de certaines expressions, tout au moins mécaniquement :

ainsi : "cela me travaille la tête" / "j'ai la tête (l'esprit) en repos"
 "cela me délasse, me détend, etc..."

Il n'y a pas ici correspondance simple, terme à terme.

Il reste néanmoins que l'explication des expressions à partir des contraires a l'avantage de ne pas atomiser un verbe unique en vingt ou trente équivalents (ou pseudo équivalents).

- Ajoutons que le choix des contraires - et non des oppositions lexicales au sens linguistique du terme - était un choix raisonné, une sorte de moindre mal, pédagogiquement intéressant. Mais avec des élèves moins jeunes, il eût été linguistiquement plus exact de faire jouer des oppositions comme : travailler la terre/labourer la terre ; travailler la médecine/étudier la médecine ; cette question me travaille/cette question me préoccupe (ou m'inquiète) ; l'eau travaille les rochers/l'eau creuse les rochers. Etc...
 ..//...

- Il eût été intéressant mais ambitieux de cerner la valeur spécifique du verbe travailler par opposition à tous ceux qui pourraient entrer dans les contextes où on l'emploie habituellement. Il semble que dans les oppositions que nous citons au paragraphe précédent, travailler joue un peu le rôle d'un pantonyme, d'un substitut plus général ; mais il y a mieux, dans l'exemple apparemment paradoxal : ("je laisse reposer la pâte pour qu'elle travaille"), apparaît le fait que travailler c'est exercer une activité même s'il n'y a pas mouvement. D'où "le bois travaille", "le vin travaille", "la pâte travaille". Il faudrait alors chercher la spécificité de travailler dans l'opposition travailler / agir (ou agir sur) : "l'eau travaille les rochers" / .. agit sur les rochers". "Laisser la pâte travailler", c'est aussi "laisser la levure agir". A la différence d'agir, peut-être y a-t-il toujours plus ou moins dans travailler une idée d'effort ou de peine, voire de souffrance (cf l'étymologie).

LE VERBE "GLISSER"

- 1) Inventaire des principaux effets de sens : (ne figure pas au F.F.)
- A - se déplacer sur une surface lisse ("les patineurs glissent ...")
 - B - être glissant ("attention à l'escalier, il glisse".)
 - C - progresser insensiblement et en donnant l'impression de glisser ("Les terrains glissent vers la mer". "La barque glisse sur le lac".)
 - D - apparaître furtivement ("Un rayon de soleil glisse dans la chambre par les volets entrouverts".)
 - E - ne pas faire impression ("On peut lui dire n'importe quoi, ça glisse".)
 - F - passage progressif d'un état à un autre ("L'ensemble des électeurs a glissé vers la Gauche".)
 - G - ne pas insister ("Glissons sur le passé. Glissons là-dessus, voulez-vous ?").
 - H - échapper ("Il nous a glissé entre les doigts").
 - I - faire passer une chose à quelqu'un ou dans une cachette ("glisser un billet à quelqu'un".)
 - J - dire discrètement ou faire savoir ("glisser un mot à un passant")
 - K - se glisser = entrer insensiblement dans .. ("Je me glisse dans le lit après avoir éteint la lumière". "Il s'est glissé une erreur dans les calculs").
- etc... pourquoi pas 15 ou 23 effets de sens différents.

2) Fonctionnement du verbe glisser :

- distinguer le sens propre (où il y a matériellement mouvement) et les sens métaphoriques (E, F, G, H, I, J, K sont métaphoriques).
- distinguer glisser + complément de se glisser + complément.

- . Une erreur a glissé dans le texte ! une erreur s'est glissée dans le texte.
- . Pierre glisse le long de la corde. Pierre se glisse le long de la corde.
- . Ce papier glisse sous la porte. Ce papier se glisse sous la porte.

+ se glisse par rapport à glisse est toujours métaphorique.

.../...

- alternances lexicales:

glisser = glisser = glisser = glisser = glisser = glisser = glisser
rouler passer donner dire avancer filer partir

Ainsi : les patineurs glissent / avancent
l'escalier glisse... je glisse dans l'escalier / je tombe !!
la barque glisse sur le lac / avance sur le lac
un rayon de soleil glisse dans la chambre / passe dans la chambre
"on peut lui dire n'importe quoi, ça glisse" / ça passe
"glissons sur le passé" / passons sur le passé
l'ensemble des électeurs a glissé ... / est parti vers ...
etc...

N.B Il est capital qu'au cours de cette phase où l'on remplace glisser par d'autres mots, l'enfant sente bien que ce ne sont pas des équivalents. Glisser a une valeur propre.

3) Conduite de la leçon :

a) rassemblement et collecte au tableau du plus grand nombre possible d'expressions avec glisser.

b) classement en 3 colonnes au tableau. On demandera a posteriori aux enfants de justifier le classement :

(sens physique, matériel déplacement sans heurt)		sens abstrait		se glisser
---	--	---------------	--	------------

La notion de métaphore sera expliquée, à l'occasion aux enfants.
Oralement on fera l'essai de remplacement par d'autres verbes.

Autre principe de classement possible :

glisser et/ou tomber		avancer		passer		filer
son pied a glissé		la barque glisse sur le lac		glissons sur le passé		glisser des mains

C'est-à-dire par alternances lexicales s'il n'y en a pas trop. Tout dépend du nombre d'expressions que les enfants auront trouvées.

CLASSE DE M. RAVILLY

C M 2 Ecole Jules Verne - Angers

17 mai 1976

Durée de la leçon : 1 h30

I. Les élèves sont invités à trouver, sur le cahier d'essai le plus grand nombre possible de phrases avec le verbe glisser. Le maître recommande d'employer la forme glisse, du présent de l'indicatif, mais précise que les autres temps ou l'infinitif glisser sont permis.

Collecte au tableau par un élève :

- je glisse ma main dans le trou ;	- je glisse ma main dans sa poche ;
- je glisse dans le couloir ;	- la voiture glisse sur le verglas ;
- je glisse sur le toboggan ;	- le chien glisse sa patte à travers les barreaux ;
- je glisse sur une peau de banane ;	- il glisse sur la patinoire ;
- le vase glisse sur la table penchée ;	- la neige nous fait glisser ;
- papa glisse une pièce au porteur ;	- le verre me glisse des mains ;
- je glisse de l'arbre ;	- le pied de l'alpiniste glisse.

.../...

Activité de classement :

La collecte a été interrompue volontairement par le maître (elle reprendra plus tard), qui annonce qu'à l'encontre de ce qui se faisait habituellement, il va classer lui-même les phrases.

Le maître écrit, les élèves copient sans commentaires :

I	II	III
Je glisse dans le couloir; la voiture glisse sur le verglas; Je glisse sur le toboggan; Je glisse sur une peau de banane; Le vase glisse sur la table penchée; Il glisse sur la patinoire; la neige nous fait glisser; le pied de l'alpiniste glisse.	Je glisse ma main dans le trou; Le chien glisse la patte au travers ...; Papa glisse une pièce au porteur; Le verre me glisse des mains; Je glisse de l'arbre	

Reprise de la collecte :

- | | |
|---|---|
| - un oisillon glisse du nid ; | - Bébé a glissé de sa chaise ; |
| - ses lunettes ont glissé de son nez ; | - la souris s'est glissée sous l'armoire ; |
| - la piste glisse ; | - mon pantalon glisse ; |
| - je glisse une feuille entre deux livres ; | - maman me glisse un gant de toilette sous la porte ; |
| - je me glisse dans un grand sac . | |

Reprise de l'activité de classement : (maître seul)

N.B G = glisse (par convention)

I	II	III
la piste G	un oisillon G du nid Bébé a G de sa chaise ses lunettes ont G de son nez ; mon pantalon G ; je G une feuille entre deux livres ; maman me G un gant sous la porte ;	la souris s'est G sous l'armoire ; je me G dans un grand sac ;

Reprise de la collecte :

- | | |
|--|--|
| - papa a glissé son portefeuille dans sa poche ; | - Paul se glisse dans un souterrain ; |
| - je me glisse entre les jambes des gens ; | - je me glisse dans l'autobus ; |
| - elle glisse sa barrette dans ses cheveux ; | - le savon me glisse des mains ; |
| - les voleurs se glissent dans la banque ; | - le facteur glisse le journal sous la porte ; |
| | - le bateau glisse sur l'eau ; |
| | - il se glisse partout. |

.../...

Reprise de l'activité de classement :

(maître seul, les élèves étant invités à réfléchir en silence aux choix du maître).

I	II	III
Le bateau G sur l'eau	Papa a G son portefeuille dans sa poche ; le savon me G des mains ; le facteur G le journal sous la porte ; elle G sa barrette dans ses cheveux ;	Paul se G dans un souterrain ; je me G dans l'autobus ; je me G entre les jambes des gens ; les voleurs se G dans la banque ; il se G partout.

Justification du classement :

Propositions successives de différents élèves :

- 1) "la colonne I, parce qu'on tombe". On vérifie phrase par phrase : c'est faux dans la plupart des cas ; on tombe après avoir glissé.
- 2) "La colonne II, c'est glisser quelque chose" : cela ne se vérifie pas pour toutes les phrases.
- 3) "la colonne I, on glisse sur quelque chose" : le maître approuve (on vérifie), mais demande d'aller plus loin dans la justification du groupement de ces phrases.
- 4) "La colonne III, c'est toujours quelqu'un ou un animal qui se glisse dans quelque chose". Le maître approuve mais donne l'exemple suivant : "les pièces de monnaie se glissent par cette fente". Les élèves croient que cette phrase ne se dit pas ; cette tournure surprend. Le maître décide d'interrompre cette controverse.
- 5) "la colonne III, on se faufile, on entre dans quelque chose" : on vérifie, approuvé.
- 6) "la colonne III, c'est toujours se glisser, les autres colonnes c'est glisser" : approuvé ; cela se vérifie aisément. Le maître demande alors de justifier la différence entre I et II.

Propositions des élèves :

- 7) "En I, on le fait pas exprès, en II on le fait exprès" ;
- 8) Un autre élève : "Non c'est l'inverse, en I on le fait exprès, en II on ne le fait pas exprès". On vérifie et on conclut que les deux propositions ne peuvent être acceptées.
- 9) "En I, on laisse aller". "Idée intéressante", répond le maître. Mais l'élève n'arrive pas à préciser.
D'autres proposent : - on se laisse aller ;
- on se laisse emporter ;
- on bouge ;
- 10) "En I, on glisse sur quelque chose qu'on voit, quelque chose de concret". On contrôle : c'est exact dans tous les cas.
- 11) "La colonne II, ce n'est pas vraiment glisser, c'est mettre". On vérifie que mettre convient dans plusieurs cas.

Essais de remplacement par d'autres verbes :

- Colonne I : les élèves proposent : "déraper", "avancer", "filer", on avait déjà dit "se laisser aller" et "bouger".
- Colonne II : les élèves proposent suivant les phrases : "passer", "échapper" ou s'"échapper" ; "tomber" ou "descendre" ;
- Colonne III : les élèves donnent : "se faufile", "se cacher".

.../...

En conclusion :

- Il semble :

- . que la plupart des effets de sens de glisser sont connus de certains élèves ;
- . que la différence entre le sens propre et le sens métaphorique a été saisie sans pouvoir être précisée clairement (le maître a amorcé une tentative d'explication mais a dû l'interrompre, n'étant pas bien suivi par les élèves (peut-être à cause de la durée de la leçon) ;

- Il semble que la valeur propre, spécifique de "glisser" est comprise. Certains élèves ont su montrer que les verbes proposés en remplacement ne fournissaient pas tout ce que donne le verbe glisser.

Commentaire de la leçon de M. Ravilly

- Nous avons tenu à reproduire le compte-rendu de cette leçon intégralement car il nous paraît significatif à un double titre :

- . les enfants utilisent glisser dans des contextes réellement différents, donc il y aura bien un problème de classement des effets de sens ;
- . ils mettent en oeuvre une stratégie de résolution du problème qui mérite qu'on s'y arrête.

- La variété des effets de sens rencontrés : le verbe glisser n'appartenant pas au Français Fondamental, nous pouvions supposer qu'il serait moins bien connu qu'un verbe comme percer ou travailler. Or il n'en est rien, au contraire. Ce n'est pas la première fois que nous avons l'occasion de constater que les listes de fréquence comme celle de Gougenheim ne valent guère lorsqu'il s'agit d'enfants.

Toutefois, par rapport aux différentes acceptions fournies par le dictionnaire, il semble qu'il y ait une lacune : on ne trouve aucun des emplois répertoriés sous les lettres E, F, G, H, I, J, K (toutefois : "Papa glisse une pièce au porteur"). Ce qui pose le problème de savoir ce qui est employé, ce qui ne l'est pas. Il semble que dans tous les exemples cités par les élèves, il y a vraiment matériellement mouvement. Aucune phrase du type : "Un rayon de soleil glisse dans la chambre par les volets entrouverts" ni "Glissons là-dessus, voulez-vous !". Nous ne nous attendions bien sûr pas à trouver de telles phrases dans le langage des élèves ; mais leur absence confirme peut-être que dans la prise de possession d'un mot, il y a une progression qui va des effets de sens les plus "concrets", liés à des situations matériellement explicites, vers des effets de sens fondés sur un emploi du mot par analogie à ces situations premières.

Ce n'est là qu'une remarque en passant, point n'est le lieu d'avancer quoi que ce soit sur ce point. Mais nous voulions, puisque l'occasion nous était fournie, donner une piste de recherche : si l'on cherche à évaluer le vocabulaire des enfants, on peut se poser la question de savoir s'ils sont susceptibles d'employer tel mot métaphoriquement, c'est-à-dire dans un sens analogique.

La recherche d'une justification du classement : elle est intéressante car on voit défiler d'abord des critères d'ordre purement sémantique ("on tombe", "on fait exprès"). Mais presque en même temps apparaissent des suggestions syntaxiques ("glisser quelque chose" / "glisser sur quelque chose"). L'opposition glisser / se glisser sera vue sans mal. Quant aux équivalents proposés pour

.../...

justifier le classement, ils sont exacts, mais non convaincants. De toute façon, aucun des équivalents ne vaut pour l'ensemble de la colonne. C'est là un des gros inconvénients de ce genre de justification : elle conduit à une atomisation du verbe concerné (voir d'ailleurs ce que font les dictionnaires). D'où l'intérêt de la recherche des contraires qui parfois, rendent mieux compte de l'unité d'une colonne, constituée comme on l'a fait ici. On pouvait par exemple tester les oppositions glisser / plaquer ; glisser / rester ; glisser / coincer, etc... Mais cela aurait supposé une autre répartition, peut-être même qu'on envisage une quatrième colonne. Nous devons convenir que les classements par antonymes, qui sont plus satisfaisants pour l'esprit, sont toujours difficiles à manipuler parce que nous ne sommes pas habitués à ce type de travail. Nous ne l'avions d'ailleurs pas prévu pour cette fiche sur glisser.

INVENTAIRE DES EMPLOIS RENCONTRES DANS D'AUTRES CLASSES.

CLASSE DE Mme CHEVALIER

CM 1-CM 2 - Ecole Ch.Bénier - Angers

- a) Le lugeur glisse ; je glisse sur la glace ; le patineur glisse sur l'anneau ; Pierre glisse sur le toboggan ; le facteur glisse en vélo ; nous glissons sur le verglas ; le skieur glisse ; le chat a glissé sur la glace ; j'ai glissé sur la colline verglassée ; Pierre glissera sur la peau de banane ; le directeur glisse dans la cour ; je me laisse glisser sur la pente ; mon bol me glisse entre les mains ; la serviette glisse de la chaise.
- b) le facteur glisse une lettre dans la boîte ; maman glisse le cadeau d'anniversaire sous la serviette de papa ; je glisse mon cahier dans mon casier ; je glisse un mot dans ma phrase ; je glisse des cartouches dans mon fusil ; je glisserai mon hamster dans sa cage ; je glisse mon portefeuille dans ma poche ; j'ai glissé mon peigne dans son étui ; papa glisse ses clefs sous le tapis ; je glisse de la dynamite dans le trou ; je glisse une photo dans la lettre.
- c) La gondole glisse sur l'eau ; le menuisier fait glisser son rabot sur la planche ; le maçon glisse sa truelle sur le mur ; le peintre laisse glisser son pinceau sur le tableau ; la maîtresse fait glisser la craie sur le tableau ; je glisse avec mes patins à roulettes.
- d) Je me glisse dans un trou ; je me glisse dans mon lit ; je me glisse sous la table ; l'araignée se glisse dans le lierre ; la vipère se glisse sous les fougères ; la souris se glisse dans un trou ; je me glisse dans un souterrain.
- e) le vent glisse vers le nord ; la bise se glisse entre les fentes de la fenêtre ; la pluie glisse dans la gouttière.

N.B Visiblement, les élèves ont tellement voulu trouver des phrases avec glisser qu'ils ont fini par le faire apparaître dans des contextes peu convaincants ("je glisse avec mes patins à roulettes" : justement glisser n'est pas rouler ni avancer). C'est le danger de cette démarche : des élèves trop jeunes sont prêts à faire des phrases avec n'importe quel verbe ! Ceci simplement pour signaler une difficulté technique importante : à partir de quel niveau des leçons de ce type sont-elles profitables ?

CLASSE DE M. DOIZY

CM 1 Ecole Ch. Bénier -Angers

- Je glisse sur la glace ; - la luge glisse sur la neige ; - je glisse sur une peau de banane ; - je me glisse dans la pièce ; - je me glisse sous le lit ; - je glisse un objet dans le buffet ; - je fais glisser une bouteille sur le comptoir ; - je glisse dans l'escalier ; - je me glisse entre les invités ; - je glisse et je tombe ; - je glisse sur le verglas ; - la feuille glisse de la table ; - le fer à repasser glisse sur le linge ; - le palet glisse sur la glace ; - le serpent se glisse dans l'herbe ; - le terroriste glisse une bombe dans le couloir ; - je glisse la clef dans la serrure ; - je glisse mes lunettes dans l'étui ; - le voleur glisse des mains des gendarmes ; - le bateau glisse sur l'eau ; - l'oiseau glisse du nid ; - glissons là-dessus.

N.B Le maître signale que cette expression a pu surgir dans la classe grâce à son aide.

REMARQUES SUR CET INVENTAIRE

- Finalement, dans les trois classes, on rencontre sensiblement les mêmes emplois. Il y a :

- . glisser / tenir "je glisse sur la glace" / "je tiens sur la glace".
- . glisser / coincer "je glisse la clef" / "je coince la clé"
- . glisser / bloquer "je me glisse dans un trou" / "je me bloque dans un trou" (ou "je suis bloqué dans un trou")

Comme nous le disions plus haut, ce qui caractérise ces emplois, c'est qu'il y a toujours mouvement. On ne peut pas considérer qu'il y a emploi métaphorique. Celui-ci justement, consisterait à employer glisser pour autre chose qu'un mouvement, un procès qui échapperait à l'espace par exemple.

- A noter que pour un observateur étranger à la classe, les phrases fournies dans ce type de leçon risquent toujours de comporter une part d'ambiguïté. Il y a des allusions manifestes à des lectures, il y a aussi des allusions à des situations peu scolaires qu'il faut essayer de se représenter : "je fais glisser une bouteille sur le comptoir" évoque singulièrement le western, le saloon et la traditionnelle bouteille de whisky.

- Enfin, l'emploi de la forme dite pronominale se glisser n'est pas confondue avec la forme simple glisser : les deux sont employées sans problème et la confusion que nous avions envisagée lors de la rédaction de la fiche-guide n'apparaît pas.

L'ADJECTIF BON

1) Inventaire des effets de sens :

- A - qui a les qualités propres à sa nature (un bon roman, de bons fruits)
 - B - exprime la quantité : "je suis resté là un bon bout de temps" ;
 - C - qui a une intensité particulière : "une bonne grippe" ;
 - D - approprié à : "ces vêtements sont bons à jeter" ;
 - E - qui fait preuve de bonté : "un homme bon et généreux" ;
 - F - se dit de ceux qui révèlent des aptitudes spécifiques : "un bon élève" ;
- .../...

En plus, des expressions comme : "c'est bon !", "à quoi bon ?", "il est bon de ...", "comme bon vcus semble ...", "être bon pour quelque chose" ; etc...

N.B Inventaire - quelque peu élagué - emprunté au Dictionnaire Larousse du Français Contemporain.

2) Fonctionnement de "bon" :

- Dans la plupart des cas, BON fonctionne en alternance avec MAUVAIS (A, C, E, F) ou MECHANT (en B) ;

N.B. en A : un mauvais roman ≠ un méchant roman

en C : une mauvaise grippe ≠ une méchante grippe

intensif

péjoratif

- Dans le cas de D "bon à ...", BON n'entre dans aucune opposition exploitable ici ;

- peut-être peut-on faire une différence entre :

bon roman :		bon marcheur ...	marche <u>bien</u>
bon garçon :	et	bon grimpeur ...	grimpe <u>bien</u>
bon élève :		bon nageur ...	nage <u>bien</u>

En résumé :

Une opposition simple: bon / mauvais

Une opposition subtile: mauvais / méchant

Une opposition: "BON + nom" / "BON (=bien) + nom en -EUR"

3) La conduite de la leçon :

A - Collecte d'expressions avec BON ;

B - Classement. Pour simplifier on pourrait regrouper :

A - E - F	B	C	D
une colonne	une colonne	une colonne	une colonne
opposition :	opposition :	opposition :	pas d'opposition
MAUVAIS	PETIT	MECHANT	

- Vérification des oppositions oralement, par colonne ;

- Explication, le cas échéant, des expressions toutes faites.

C - Exercices :

- à l'oral, si l'occasion se présente, des transformations du type : "c'est un bon marcheur" / "il marche bien".

- à l'écrit : remplacer BON par le contraire proposé au cours de la leçon dans une série de phrases non exploitées dans la phase de classement.

CLASSE DE M. RAVILLY

C M 2 Ecole Jules Verne - Angers

Durée de la leçon : 1 h

9 avril 1976.

Collecte :

Le maître demande d'écrire le plus grand nombre possible de phrases avec l'adjectif BON. Il précise que l'on peut employer aussi le féminin "bonne".

Remarque : le maître refuse l'emploi de "bon" comme nom ("j'ai un bon pour acheter quelque chose"), "la bonne est malade") ; trois phrases ont ainsi été proposées . ..//...

Les élèves proposent :

- ce gâteau est bon; - tu as de bons amis; - la soupe est bonne; - le problème est bon; - ce papier est bon ...

(le maître demande une explication à l'auteur de la phrase, qui répond : "il est de bonne qualité") ;

... un bon petit garçon; - un bon chat ...

(explication demandée, le maître pensant à l'efficacité du chat dans la lutte contre les souris. Mais la réponse a été : il est gentil).

... une bonne note; - Ah ! la bonne heure que j'ai passée avec toi ..

(le maître se réserve de proposer, tout à l'heure : "j'ai passé une bonne heure avec toi" : double sens).

... cette fille est bonne; - j'ai un bon résultat; - j'ai eu un bon point; - j'ai bon appétit; - tu as un bon dribble; - tu es un bon gardien; - une bonne nouvelle; - un bon ménage ...

(réponse à l'explication demandée : le couple s'entend bien)

... se lever de bonne heure; - il a bon goût ...

(explication : quand il achète des vêtements)

... une bonne terre; - un bon chien de chasse ; - "Bon anniversaire !"; - un bon comédien ...

(explication : il joue bien)

... - tu es de bonne humeur; - il donne de bons conseils; - il est bon pour moi; - une bonne soirée; - "Bonne chance !", -une bonne mémoire; - une bonne place; - un bon repas; - elle a bon coeur; - tu es bonne en français ...

D'autres phrases ont été proposées, mais n'ont pas été mises au tableau, se rapprochant trop de certaines déjà proposées.

Classement :

Le maître propose de classer, de mettre ce qui peut aller "ensemble".

Déroulement de l'activité :

Un élève choisit : "un bon gâteau", nous faisons alors une première colonne. Que mettre avec ?

- La classe propose: "un bon repas". Le maître demande une explication. Réponses : "nous avons bien mangé, c'était délicieux, succulent, nous avons aimé, c'était excellent."

- Une élève dit : "un bon repas, parce que j'ai beaucoup mangé". Il propose une deuxième colonne. Le maître accepte : "bon repas" sera en I et en II.

- "Bon appétit" en II. On mange beaucoup. L'idée apparaît d'une quantité importante" pour la colonne II. Certains élèves parlent de "quantité".

- La classe propose une colonne III pour "bon petit garçon" et "une bonne fille". "Pourquoi ?" demande le maître. - "Parce que ça ne va pas avec I et II". On met aussi en III "de bons amis".

- La classe choisit ensuite "un bon chien de chasse" et demande une colonne IV. - "Pourquoi ?" demande le maître - "Il fait bien son travail". Les élèves mettent en IV, pour la même raison : "un bon comédien".

.../...

- Les élèves choisissent ensuite : "une bonne soirée". Les avis sont partagés. Le maître décide de "donner" un coup de pouce" et oriente les élèves vers la colonne I. Réactions : - "Mais ça ne se mange pas !", Le maître : "Qu'avez-vous dit à propos du gâteau et du repas ?" - "On a aimé, c'est délicieux" ; cela peut-il se dire à propos d'une soirée ?" La classe est alors convaincue qu'il faut classer "une bonne soirée" en I.
- Le maître propose alors : "J'ai passé une bonne heure avec toi et cela ne m'a pas fait plaisir". Les élèves comprennent aussitôt qu'il s'agit d'un temps que j'ai trouvé long. Le maître dit : "Il y a une bonne heure que je t'attends", la classe : "plus d'une heure". On classe "une bonne heure" en II.
- La classe met ensuite en IV, sans hésitation : "un bon gardien", "un bon dribble", "une bonne terre", "il a bon goût", "du bon papier", "bonne en français".
- puis en III : "il a bon coeur" ;
- puis en IV : "une bonne note", "une bonne mémoire", "le problème est bon", "un bon résultat", "de bons conseils".
- On ne sait pas où classer : "de bonne heure" et on le met à part ; de même pour "bonne chance".
- On classe ensuite sans hésiter : "bon point" en IV ; "bonne nouvelle" en I ; "bonne place" en IV ; "bon anniversaire" en I ; "bonne humeur" en III.
- On hésite un peu pour "bon ménage" et on le met en IV.

Tableau obtenu :

I	II	III	IV
un bon gâteau	un bon repas	de bons amis	bon chien de chasse
une bonne soupe	bon appétit	une bonne fille	bon comédien
un bon ragoût	une bonne heure	bon petit garçon	bon gardien
un bon repas		il a bon coeur	un bon dribble
une bonne soirée		bonne humeur	une bonne terre
une bonne heure		un bon chat	avoir bon goût
bonne nouvelle			ce papier est bon
bon anniversaire			bonne en français
			une bonne note
			bonne mémoire
			problème bon
			bon résultat
			bons conseils
			bon ménage
			bon point

A part : de bonne heure
bonne chance

Après ce travail de classement, le maître demande l'idée commune à chaque ensemble. Les réponses sont :

- en I : on aime, c'est délicieux, c'est agréable ;
- en II : c'est une grande quantité ;
- en III : c'est la gentillesse
- en IV : c'est la bonne qualité.

Le maître demande alors de trouver un adjectif qui peut s'opposer à BON dans chaque colonne. La classe découvre d'emblée (en faisant ensuite l'essai des adjectifs proposés pour chaque exemple, dans chaque colonne) :

.../...

- en I : MAUVAIS : "un mauvais gâteau", "une mauvaise soirée", etc
- en II : PETIT : "un petit repas", "un petit appétit", etc..
- en III : MECHANT puis MAUVAIS :
 - "de mauvais amis", "une mauvaise fille", etc...
 - "de méchants amis", "une méchante fille", etc..
 - "il a méchant coeur" n'est pas accepté.
- en IV : MAUVAIS : "un mauvais chien de chasse", "un mauvais comédien", etc...

Exercice oral :

La séance se termine sur l'exercice oral suivant : le maître propose les phrases suivantes avec BON et demande aux élèves d'y substituer MAUVAIS, PETIT ou MECHANT suivant le cas :

1. Il a un bon rhume ; - 2. - Tu as fait une bonne dictée aujourd'hui ;
3. Il a été très bon pour moi ; - 4. - Pascal est un bon ouvrier ;
5. Mon année de CM 2 a été une très bonne année ; - 6. "Tu es un bon garçon", m'a dit papa ; - 7. Ce potage est très bon ; - 8. Nous avons passé une bonne journée ensemble ; - 9. Cela fait un bon kilomètre pour aller chez moi.

L'exercice s'est déroulé sans une erreur.

Commentaire de la leçon de M. Ravilly

- On peut d'abord - quand on est extérieur à l'équipe - s'étonner qu'on ait consacré une séance à l'étude de BON en classe de C M 2. Ce mot étant apparemment connu et ne posant pas de problèmes particuliers. En fait, nous avons cru indispensable de procéder à cette étude pour diverses raisons :

. d'une part il y avait la nécessité épistémologique : ce mot étant étudié au cours élémentaire, il nous fallait savoir, par comparaison, ce qu'il posait (ou ne posait pas) comme problème, au C M ;

. d'autre part, nous rappellerons que pour nous, les activités de vocabulaire ne sont pas uniquement l'occasion d'enrichir quantitativement le stock lexical des enfants. Faire du vocabulaire ça peut être expliciter l'implicite, aider les élèves à être plus conscients de ce qu'ils disent, de la valeur exacte des mots qu'ils emploient, même s'ils les emploient intuitivement assez bien.

. Il faudrait ajouter qu'un mot comme BON est un tremplin pour faire surgir les mots qui fonctionnent en alternance ou en co-occurrence.

- La fiche-guide était relativement contestable et ne devrait pas être réutilisée telle quelle. Nous l'avons reproduite - comme les autres - par souci de la vérité historique. Mais, se posaient les problèmes suivants :

. les emplois du type F "un bon élève" ont été assez généralement confondus avec A "un bon gâteau", mais par contre, "un bon comédien" "un bon chien de chasse" ont fait l'objet d'un traitement spécifique (on les a assimilés à "un bon marcheur". La fiche n'indiquait pas assez clairement au nom de quels critères - autre que celui de la dérivation en -EUR - on pouvait créer une catégorie spécifique pour les expressions du type "un bon comédien".

.../...

. si le classement par équivalents tend à atomiser un mot donné et amène à considérer trente six "sens" différents, le classement par contraires, ici, amène à mettre trop d'items dans la même colonne. La preuve en est que les élèves ont proposé MAUVAIS à la fois pour les colonnes I et IV. Il y a bien eu un classement fondé sur les analogies sémantiques, mais il ne correspond pas exactement - et on pouvait le prédire - au classement par alternances lexicales.

. une opposition intéressante n'a pas été mentionnée : BON / FAUX dans des expressions du type : "l'addition est bonne", "le total est bon", "ce billet est bon", "c'est du bon argent" ("c'est de la fausse monnaie").

Dont acte .

- Il est intéressant de remarquer que certains emplois de BON sont rares. D'abord dans l'opposition à MECHANT. En effet, on peut remarquer que tous les exemples qui figurent dans la colonne III ne sont pas tous également convaincants. Ensuite, les emplois tels que BON / PETIT (avec idée de quantité) sont également rares : c'est d'ailleurs à leur propos qu'on peut vraiment parler d'une prise de conscience (cf. l'exemple donné par le maître : "j'ai passé une bonne heure avec toi et ça ne m'a pas fait plaisir"). A signaler enfin toutes les ambiguïtés de la colonne IV. Visiblement, tout le monde pensait à des formules du genre : "un bon marcheur" / "il marche bien". Malheureusement, cette équivalence ne vaut que pour les noms qui renvoient nettement à un verbe (gardien / garder, conseil / conseiller). On ne peut pas dire : "il comédie bien", "il mémorise bien (?)", "il résulte bien" etc... En fait comme les enfants l'ont dit, il s'agit de bonne qualité, ce qui nous renvoie à la rubrique F du D.F.C. "Le bon comédien" n'est pas tellement différent du "bon gâteau". Relisons le D.F.C. "A. Qui a les qualités propres à sa nature (un bon roman, de bons fruits) ; "F. se dit de ceux qui révèlent des aptitudes spécifiques (un bon élève)". Tous deux renvoient à MAUVAIS. Seule l'alternance BON / BIEN dans les cas "un bon marcheur" / "il marche bien" pouvait permettre un traitement spécifique d'une partie de A et F. Mais les critères sont fragiles. Peut-on dire par exemple que dans le cas de BON / BIEN l'alternance est aussi bien MAUVAIS que PETIT : "un mauvais marcheur" = "un petit marcheur" ? Ce n'est pas non plus très convaincant.

- A noter enfin que le classement, qui n'est pas une fin, permet l'explicitation : il est excellent que certaines expressions aient été classées deux fois.

Inventaires comparatifs d'expressions collectées dans TROIS C.E

Nous donnerons ici, aux fins de rapprochement, trois listes d'expressions correspondant à trois classes de Cours Elementaire. Nous avons procédé nous-mêmes à une ventilation de ces expressions en quatre subdivisions :

- BON / MAUVAIS
- BON / PETIT
- BON / MECHANT
- BON / BIEN

N.B. Hors classement : la bonne soeur ; c'est bon, arrête ! ; l'addition est bonne ; j'ai bon à mes opérations.

.../...

Classe de M. BRUNEAU C.E.1 Ch. Bénier	Classe de M. COICAUD C.E.2 Jules Verne	Classe de Mlle FRAVAL C.E. 2 Jules Verne
<p>BON / MAUVAIS c'est bon, un bon cheval, il fait bon, hier j'ai mangé un bon gâteau, de bonnes chaussures, la bonne clé, tu sens bon, cette fleur sent bon, un bon point, qu'est-ce que c'est bon ! ; le numéro de téléphone est bon, c'est un bon élève, la fraîcheur est bonne, bonne fête, un bon lit, l'eau est bonne, de bonnes aventures, un bon chien de garde, du bon vin, un bon tissu, j'ai ouvert la bonne porte, un bon boulanger, je prends le bon chemin, j'ai une bonne recette, de la bonne viande, une bonne action, une bonne opération (?), j'ai bonne mine, une bonne voiture.</p>	<p>le gâteau est bon (la salade, ton vin...), la route est bonne, le moteur est bon, une machine de bonne qualité, une bonne note, une bonne farce, une bonne nouvelle, je suis bon au foot-ball, maman est bonne en cuisine, papa est bon joueur de ..., j'ai un bon camarade</p>	<p>une bonne colle, le rôti est bon, une bonne action, de bonnes dents, une bonne santé, une bonne peinture, un bon fruit (pain, tarte), un bon chien, une bonne odeur, un bon groupe, un bon travail, un bon lapin (à manger), un bon client, un bon garçon, une bonne année, une bonne fête, un bon élève, un bon paysan, un bon repas, un bon cheval, de bonnes chaussures, une bonne qualité, une bonne nouvelle, une bonne farce.</p>
<p>BON / PETIT une bonne douche, une bonne sieste, une bonne ampoule, une bonne fessée.</p>	<p>une bonne grippe, un bon appétit, une bonne claque.</p>	<p>un bon appétit, une bonne partie, une bonne somme d'argent, une bonne claque, un bon prix, un bon rhume, une bonne farce, une bonne jaunisse = défilent alors toutes les maladies possibles.</p>
<p>BON / MECHANT il a bon coeur, mes parents sont bons.</p>	<p>les gens sont bons avec moi</p>	<p>un homme bon, un bon garçon.</p>
<p>BCN / BIEN</p>	<p>Jean est un bon serveur</p>	<p>un bon pêcheur.</p>

.../...

Commentaire de cet inventaire :

- Le rapprochement des collectes faites dans les trois classes de C.E. est intéressant à plus d'un titre. On voit d'abord massivement apparaître que certains emplois sont cités à ce niveau là, mais pas d'autres. Ainsi BON par opposition à MAUVAIS semble fonctionner plus fréquemment que par opposition à MECHANT ou PETIT. Si l'on compare nos quatre zones lexicalement définies par les contraires évoqués ci-dessus, et l'éventail des possibles tel qu'on le trouvera dans le Littré ou le Robert, on s'apercevra nettement que ce qui est en question ici, ce n'est pas la connaissance ou l'ignorance de BON (que tout le monde connaissait), mais plutôt la possession d'un outil dans la plénitude de ses possibilités.

- En d'autres termes, et nous saisissons ici l'occasion de le souligner, ce genre de collecte et de séquence scolaire est peut-être une situation d'apprentissage - et nous acceptons qu'on discute que ça le soit - mais est aussi un instrument d'évaluation du langage des enfants et de la manière dont ils analysent ce langage. Plus brutalement, on peut dire que ce type d'activité (nous n'aimons pas le terme de leçon) nous renseigne :

. sur ce que les enfants connaissaient d'un mot donné (ici BON) et son environnement lexical (tant en ce qui concerne les oppositions sur l'axe paradigmatique, qu'en ce qui concerne les co-occurrents, sur l'axe syntagmatique) ;

. sur l'analyse qu'ils font, sur l'appréhension qu'ils ont des faits de langue. A ce titre, la stratégie de classement est significative. Les fiches que nous présentons sont toujours orientées vers un classement des effets de sens du mot retenu : il ne s'agit pas là d'une manie personnelle ou d'une nécessité de présentation. Par contre il nous paraît très révélateur de soumettre les enfants à cette épreuve, pour voir quels moyens ils prendront pour s'en tirer.

- Nous sommes très conscients du fait que l'activité de classement est très délicate, en ce que certaines expressions pourraient figurer dans plusieurs colonnes (par exemple : "une bonne farce" est-ce le contraire d'une "mauvaise farce" ou d'une "petite farce" ?). Nous avons vu chez M. Ravilly, que l'expression "une bonne heure" pouvait s'entendre d'au moins deux façons. Nous voudrions prôner la pédagogie de l'ambiguïté. Nous entendons par là, qu'il serait souhaitable d'habituer nos élèves à chercher le double sens, la métaphore, une appréhension au second degré qui est la preuve d'une certaine distanciation par rapport à la langue. Les gens qu'on appelle spirituels parce qu'ils sont capables de plaisanter d'une certaine manière, possèdent à un haut degré cette aptitude à se distancier par rapport à leur propre discours. Les gens qui se prennent au sérieux - même s'ils ont beaucoup de vocabulaire - sont justement incapables de prendre du champ par rapport à ce qu'ils disent.

- Un tel "corpus" laisse rêveur si l'on cherche à enfermer le langage des enfants dans des catégories toutes faites en disant notamment que les expressions concrètes viennent avant (chronologiquement) les expressions abstraites. "Un bon gâteau" serait plus concret que "une bonne qualité" par exemple ? Quand il s'agit des adjectifs, l'opposition concret / abstrait est difficile à cerner. Peut-on parler de propriété concrète par opposition à une qualité abstraite ? Soit, si on pense à des termes comme RECTANGULAIRE et GENEREUX. Mais dans le cas de BON, c'est l'association avec le nom qui est en cause. Or BON

est associé à des noms comme : "action" ("une bonne action"), "humeur", "qualité", "santé", qui peuvent être considérés comme "abstrait". Par contre, ce qui n'apparaît guère - significativement - ce sont des expressions du type "bon pêcheur", "bon marcheur", "bon grimpeur"... Et ce qui est en cause, là, ce n'est pas une opposition abstrait / concret, c'est le système formel des dérivations qui n'est jamais totalement acquis. En effet, le français est une langue qui s'apprend : on n'invente pas les suffixes.

- Pour terminer, remarquons au passage, que le langage des enfants est toujours l'écho des propos des adultes : "bonne douche", "bon lit", "bon vin", "bon cheval" ...

LES ADJECTIFS : VIEUX - AGE - ANCIEN

1) Inventaire des effets de sens :

- Vieux : 1. se dit de ce qui est d'un âge avancé = un homme vieux, ma vieille mère, une vieille maison, de vieux vêtements, du vin vieux, de vieux souvenirs.
2. qui est depuis longtemps dans une situation donnée = de vieux mariés, de vieux amis.
3. indique un manque d'éclat = du vieil or, un vieil ivoire.
- Agé : être âgé de + nombre ; il est moins âgé que moi ; des places assises sont réservées aux personnes âgées.
- Ancien : 1. qui existent depuis longtemps = un monument ancien ; des livres anciens, une église ancienne, les plus anciennes fouilles, une coutume ancienne.
2. qui appartiennent à une époque éloignée dans le temps = les langues anciennes, les temps anciens ...
3. qui a cessé d'exercer une fonction, ou d'être dans un état = un ancien ministre, un ancien ami de mon père, son ancien métier, les anciens élèves du lycée.

2) Fonctionnement de ces mots les uns par rapport aux autres :

Ils sont apparemment synonymes. Mais :

un homme vieux = âgé ; on ne dira pas un homme ancien,
 ma vieille mère = si l'on dit "ma mère âgée" cela implique une
 comparaison avec une autre mère moins âgée.
 "mon ancienne mère" est absurde.

et...ce qui nous conduit à un tableau du genre de celui-ci :

	VIEUX	AGE	ANCIEN	Remarques:
une maison	+	∅	+	sensiblement le même sens
des vêtements	+	∅	+	
du vin	+	∅	∅	
des souvenirs	+	∅	+	
des mariés	+	+	+	3 effets de sens différents
des amis	+	+	+	"
un monument	+	∅	+	même sens
des livres	+	∅	+	"

.../...

une coutume	+	∅	+	même sens
une langue	∅	∅	+	sens spécifique
les temps	∅	∅	+	"
un ministre	+	+	+	2 sens différents
un ami	+	+	+	3 sens différents
etc...				

A noter que :

- vieux et âgé sont souvent interchangeables. Précisons qu'âgé peut souvent être remplacé par vieux, pas l'inverse.
- âgé se réfère au temps objectif et chronologique, vieux se réfère plutôt à la durée vécue. D'où la différence = un vieil ami / un ami âgé.
- ancien implique souvent l'idée privative : on n'a plus ou on n'est plus ce dont on nous qualifie.

3) Conduite de la leçon :

- Collecte d'expressions formées avec vieux, âgé et ancien.
- Il me semblerait intéressant de pouvoir reprendre un tableau dans le genre de celui qui figure à la page précédente et de l'établir avec les élèves en commentant chaque cas.
- Exercice : Il faudrait donner des phrases telles que celles-ci, à compléter :
 - . Ça fait longtemps que nous nous connaissons, c'est un ami
 -
 - . Il est en retraite depuis 10 ans, c'est un ... instituteur,
 - . Mon cousin a 14 ans, il est plus .. que nous. etc...

CLASSE DE M. RAVILLY

C.M.2 Ecole Jules Verne - Angers

22 avril 1976

Collecte :

Les enfants sont invités à écrire le plus possible de phrases ou d'expressions avec les trois adjectifs "vieux", "âgé", "ancien". Quelques élèves demandent si on peut utiliser le féminin. Ils le donnent et le maître note au tableau :

vieux	âgé	ancien
vieille	âgée	ancienne

Trois colonnes sont prévues au tableau, on les remplit :

VIEUX	AGE	ANCIEN
femme, immeuble, pommes, affaires, personne, tapisserie (de musée), pantalon, album, document, copain, corbeau, jouets, chanson, endroit, chien, montre, vélo, chantier, tacot, vigne, tableau, pavés, vin, mendiant, monument, commode, bateau, livre, arbres.	grand-mère, personne, perroquet, squelette, carte (géographie), enfant.	meuble, sculpture, vêtement, maison, arbre, ville, tableau, joueur, art, document, objets, château, nom, vase, lampe, roi, école, ruines, fusil, langue, lois, poésie, histoire, pièces (monnaie), coutume, métier, voiture, tombe, peinture, rue, époque.

Classement :

Le maître invite les élèves à remplir le tableau suivant :

- | nom | VIEUX, | AGE, | ANCIEN, | sens |
|--|--------|------|---------|------|
| a) on essaiera de voir pour les noms de la première colonne, s'il est possible d'employer les adjectifs étudiés, avec ces noms, dans l'usage courant de la langue (signe + pour oui, signe - pour non) ; | | | | |
| b) en dernière colonne, on précisera si les effets de sens sont les mêmes (signe =) ou différents (signe ≠). | | | | |

On obtient :

nom	VIEUX	AGE	ANCIEN	sens
un homme	+	+	-	=
un enfant	-	+	-	
un copain	+	+	+	≠
une maison	+	?	+	= ou ≠
un meuble	+	-	+	= ou ≠
un vin	+	-	-	
un métier	+	-	+	≠

Remarques :

- 1) Le maître a limité la liste de noms à celle qui est inscrite ci-dessus, pour ne pas prolonger la leçon qui risquait de devenir fastidieuse. Nous avons regroupé sous le vocable "homme" les noms qui avaient été proposés : femme, personne, grand-mère ... ; sous le vocable "maison" : immeuble, bâtiment, demeure, château, sous le vocable "meuble" : tous les objets (lampe, carte, tableau, etc...).
- 2) Nous avons, faute de temps, laissé de côté certains noms (arbitrairement).

Commentaire du classement :

- un copain : "un vieux copain", un copain âgé", "un ancien copain" sont sentis assez facilement comme différents ;
- une maison ; nous n'avons pu déterminer si on pouvait dire "une maison âgée" ;
- un métier : la différence entre "un ancien métier" et "un vieux métier" est bien comprise et bien expliquée par les élèves ;
- un vin : les élèves remarquent qu'on ne dit pas "un vin âgé", mais qu'on dit : "un vin âgé de x ans" ;
- un homme : on dit "un homme âgé" et "un homme âgé de trente ans", le sens dans le second cas n'est pas le même. La classe pense qu'il aurait fallu deux colonnes : "âgé" et "âgé de".
- la place de l'adjectif : à propos de "métier", la classe observe que "un ancien métier" et "un métier ancien" ne renvoient pas à la même idée. Comme pour "âgé", il estiment qu'il aurait fallu faire deux colonnes "ancien + N" et "N + ancien".

Exercice oral :

Le maître donne les phrases suivantes à compléter :

1. Nous sommes séparés et nous avons cessé de nous voir ; c'est un ... ami.
2. Il est près de sa retraite, c'est un ... mineur.
3. Un ... cheval tirait la roulotte des bohémiens.
4. C'est toi qui habites maintenant notre ... appartement.

.../...

5. Il a repris son ... métier, qu'il n'exerçait plus depuis trois ans.
6. Le verbe "quérir" est un ... mot de la langue française.
7. J'ai revu nos ... voisins.
8. Ça fait longtemps que nous nous connaissons, c'est un ... ami.
9. Il est en retraite depuis 10 ans, c'est un ... instituteur.
10. Mon cousin a quatorze ans, il est plus ... que moi.

Conclusion de l'instituteur :

La leçon a été suivie avec attention. Bonne participation des élèves, mais sans passion (intérêt moins vif qu'au cours de la plupart des autres séances). Cela est sans doute en partie le fait du maître ; cela est dû sans doute au fait que l'activité de classement proposée engendrait une certaine monotonie.

CLASSE DE Mlle FRAVAL

C.E.2 Ecole Jules Verne - Angers

le 19 avril 1976

Point de départ : Au cours d'une lecture, la classe a rencontré l'expression "on se rend d'abord près de Nestor, le vieux chêne", sur laquelle on s'est interrogé.

Collecte :

ANCIEN : un ancien acteur, un ancien appartement, une ville ancienne, une pendule ancienne, une ancienne étable, une ancienne tombe, un ancien colonel, une ancienne maîtresse, un vase ancien, une pièce de monnaie ancienne, une ancienne voiture, un ancien bateau, un piano ancien, un ancien fusil, un pont ancien, un ancien château, un ancien héros, une ancienne méthode, une ancienne façon, un meuble ancien, une chambre ancienne, un lit ancien, une ancienne école, un mur ancien, un ancien char de guerre, un monument ancien, un ancien phare de port, une ancienne boulangerie ;

VIEUX : un vieux chêne, une vieille tapisserie, une vieille voiture, un vieux meuble, un vieux pantalon, une vieille baraque, une vieille maison, du vieux bois, du vieux tissu, un vieux clochard, un vieil écrivain, un vieil ancêtre, un vieil arbre, une vieille boîte, une vieille fille, une vieille sorcière, un vieux château, un vieux bonhomme, un vieil homme, un vieux monsieur, une vieille chanson, une vieille route, un vieux plan, un vieux livre, un vieux jouet, une vieille cousine.

AGE : un écrivain âgé, un ancêtre âgé, un homme âgé, un monsieur âgé, un acteur âgé, un animal âgé, un cheval âgé, une personne âgée, une grand-mère âgée, un arbre âgé, un peintre âgé, un docteur âgé, un colonel âgé, une maîtresse âgée.

Commentaire de la maîtresse :

- Rapidement, à partir de l'expression "un vieil écrivain", les élèves s'aperçoivent que vieux et âgé sont - d'une certaine manière - interchangeables. A ce moment-là, on remplit les deux colonnes simultanément, quand c'est possible.

- A partir de "un acteur âgé", on découvre également que dans certains cas âgé et ancien peuvent s'échanger. Mais la maîtresse doit intervenir car on fait des substitutions mécaniquement : "un ancien appartement / un appartement âgé", par exemple, ou "une ville ancienne" / "une ville âgée", "une télévision âgée", "un parc âgé", etc...

Classement :

La maîtresse choisit douze mots parmi les expressions figurant dans les colonnes remplies lors de la collecte. On procède à des comparaisons, on étudie chaque cas en remarquant les effets de sens différents ou semblables. A la fin on découvre que vieux fonctionne dans tous les cas (étudiés ici), ancien fonctionne presque toujours mais qu'il n'en est pas de même pour âgé :

<u>Tableau :</u>	VIEUX	AGE	ANCIEN
un chêne	+	+	-
une voiture	+	+	+
un meuble	+	-	+
une maison	+	-	+
un pantalon	+	-	+
un ami	+	+	+
un monument	+	-	+
une méthode	+	-	+
un Larousse	+	-	+
un colonel	+	+	+
un jouet	+	-	+
un château	+	-	+

Exercice écrit :

La maîtresse donne à compléter les phrases suivantes :

- Ça fait longtemps que nous nous connaissons, c'est un ... ami.
- Il est en retraite depuis dix ans, c'est un ... instituteur.
- Mon cousin a quatorze ans, il est plus ... que moi.
- Il ne travaille plus depuis quinze ans, c'est un ... cordonnier.
- Mon médecin a soixante dix ans, il est ...
- La maison de mon grand-père a été construite en 1910, c'est une ... maison.
- Maman a cinq ans de moins que papa, elle est moins ...
- Mon chien a 16 ans, il est ...

Appréciation de la maîtresse :

L'exercice a été assez bien réussi. La séance a été très vivante, a beaucoup plu aux élèves, qui ont tous participé.

Commentaire des deux séquences :

- Nous avons presque envie de dire que c'est le genre de fiche que nous regrettons particulièrement d'avoir mis en circulation. Elle pose plus de problèmes qu'elle n'en résout et n'aide pas forcément les maîtres à se tirer d'affaire sur le terrain. L'impasse a été royalement faite sur la place de l'adjectif par rapport au nom et sur les effets de sens qui en dérivent. Simplificatrice à l'excès, elle constate que vieux et ancien peuvent se dire à propos des mêmes choses ("une vieille maison", "une ancienne maison") sans soulever le problème de l'identité ou de la non-identité du sens dans un tel cas.

- Toujours à propos de la fiche, elle n'envisage que les oppositions vieux / ancien / âgé ; elle laisse de côté ce qui aurait peut-être aidé à résoudre la plupart des problèmes : nous pensons aux oppositions vieux / jeune ; ancien / neuf ou nouveau ; âgé / jeune, récent, etc... Il aurait fallu voir comment les antonymes se répartissaient les effets de sens des mots-repères. Peut-être eût-ce été s'embarquer dans un travail trop long ? Toujours est-il que l'établissement d'une fiche de vocabulaire pose un double problème : ../...

. offrir une étude du mot suffisamment complète pour que les situations prévisibles aient été envisagées ;

. rester néanmoins un instrument concis, simple, même s'il s'agit d'une simplification.

Or, en matière de lexique, il y a constante interaction entre le système, les circonstances d'emploi (= rhétorique), les usages ; si bien que rien n'est net, et qu'on est très loin de la systématisation possible en syntaxe.

- En ce qui concerne les deux séquences telles qu'elles se sont déroulées en classe, nous pouvons constater que dans les deux cas ;

. les enfants trouvent beaucoup d'expressions : on doit plutôt les canaliser ;

. à partir de cette collecte, on exerce un regard qui n'est pas tellement naïf et qui aboutit à un classement - contestable certes - mais qui met en oeuvre toute une stratégie.

A tel point qu'en regardant les élèves procéder, en lisant leurs réactions devant les mots, on peut se demander si le véritable objectif de l'enseignement du vocabulaire n'est point ici : dans cette conscience qu'a l'enfant que le mot n'est pas simple étiquette monovalente, mais au contraire un instrument au service du vouloir-dire ; nous nous réservons de préciser ce point ultérieurement, lorsque nous examinerons cette question capitale de savoir comment peut être évaluée notre action pédagogique dans le domaine du lexique.

- A remarquer aussi le rôle du maître tour à tour :

. garde-fou lorsque la classe sombre dans la généralisation abusive (chez Mlle FRAVAL par exemple, qui arrête une chaîne associative du genre : "un ancien appartement" / "un appartement âgé") ; ce qui suppose que le maître sache assez clairement ce qu'il doit accepter, ce qu'il doit refuser. Non qu'il incarne la norme, mais il est une référence.

. celui qui incite à aller plus loin, qui tend les perches, qui attire l'attention sur quelque chose que les élèves n'avaient pas aperçu d'emblée mais qu'ils sont près à voir dès lors qu'on les aura alertés.

- Notons une fois pour toutes l'empirisme de ce travail. Le maître a le dictionnaire à sa disposition, la fiche-guide, mais quand les élèves et le maître ne peuvent trancher, on ne tranche pas, et on le dit : "Nous n'avons pu déterminer si on disait : "une maison âgée". Il nous semble que cette modestie à l'égard de la langue est fondamentale. Nous sommes aux antipodes du dogmatisme manichéen au nom duquel tout devait entrer dans une des deux rubriques : correct / incorrect.

- A signaler l'exercice final, que nous avons reproduit. Il faut dissiper un éventuel malentendu. Cet exercice ne prétend pas servir de bilan à la leçon ni administrer la preuve que celle-ci a été efficace. Il faut plutôt le voir comme une sorte de point d'arrivée, c'est-à-dire un bout et non un but. Nous aurions fort bien pu nous en passer. Peut-être avons-nous cédé à la tradition scolaire qui veut que chaque activité se termine par un exercice.

.../...

Conclusion sur la présentation de ces fiches :

1. Nous n'avons reproduit - par souci d'abrégé - que les fiches et les séquences scolaires correspondantes, sans entrer dans le détail de la motivation de chaque séance. A ce propos, il faut savoir :

. que les maîtres avaient suffisamment de fiches par devers eux, qu'ils ne les utilisaient que lorsqu'elles "tombaient" bien. Certaines fiches ont d'ailleurs été établies à la demande des maîtres. Sur une dizaine de fiches diffusées dans l'année, il faut compter - bon an mal an - que deux ou trois fiches ne déboucheront sur aucune leçon (faut-il s'en désoler ?) ; que quatre ou cinq donneront lieu à cinq ou six leçons très étalées dans le temps.

. que chaque séquence était rattachée aux autres activités : expression écrite des enfants, lecture, activités d'éveil, découverte en orthographe d'homophones non homonymes.

En bref il s'agit de tout un aspect du travail que nous avons jugé circonstanciel et non essentiel, par rapport à notre propos.

2. Au cours de la dernière année scolaire, d'autres mots que ceux-ci ont été étudiés (ainsi : changer, gros, passer, ouvrir - fermer - clore, petit - jeune - grand ...). On peut considérer que 10 mots, principalement, auraient pu faire l'objet de comptes-rendus aussi précis que ceux qu'on vient de lire. Nous devons dire que nous avons été tentés de limiter cette étude au bilan de l'action de recherche menée à Angers au cours de l'année 1975 - 76. Mais le risque était grand de sombrer dans l'anecdote; aussi REPERES correspond-il à autre chose. C'est pourquoi cette conclusion sur la présentation de ces fiches ne peut pas être une conclusion tout court.

3. En effet, nous l'avons déjà dit au tout début, notre réflexion est partie de la nécessité ressentie - non imposée par l'institution - de construire un instrument d'évaluation du vocabulaire des enfants. Cet instrument a été créé, critiqué, rejeté ; un autre a été mis au point, rejeté à son tour. Maintenant, il nous semble que les séquences telles que celles que nous avons reproduites peuvent nous servir d'occasion de contrôle. Nous voyons par exemple que les enfants y sont capables d'une certaine activité lexicale ; qu'ils fournissent mots et expressions et les classent. Il y a là des indices ; des indices d'une certaine maîtrise lexicale. Encore fallait-il préciser :

. ce qu'on entendrait par maîtrise lexicale ; autrement dit quels peuvent être les objectifs pédagogiques de l'enseignement du vocabulaire ;

. ce qui doit se traduire sur le plan didactique par des objectifs à moyen terme, plus précis, définis en comportements observables.

. les deux points précédents impliquent que ces comportements puissent être repérés grâce à des indices tant dans le comportement du maître que celui de l'élève.

En résumé : les séquences reproduites ci-dessus nous offrent un matériau, c'est ce matériau, qui, exploité, alimentera notre réflexion autour des points que nous venons de soulever.

.../...

IV. EVALUATION DE L'ACTION PEDAGOGIQUE EN MATIERE DE VOCABULAIRE :

Nous allons tenter ici, de présenter un instrument d'évaluation de la pédagogie du vocabulaire et non du langage des enfants (ce qui était le but des instruments de contrôle que nous avons primitivement élaborés).

L'évaluation de la pédagogie est indissociable de la conception qu'on se fait de la pédagogie, c'est pourquoi nous adopterons une présentation en quatre rubriques :

- Les objectifs pédagogiques : c'est-à-dire les "buts que peut s'assigner l'action pédagogique" en utilisant des formulations empruntées soit à des textes officiels, soit à des textes qui - bien que non officiels - reflètent assez bien l'idée que se font les maîtres des finalités de l'enseignement du vocabulaire ;

- Les objectifs didactiques : il s'agit de reprendre les premiers en termes opérationnels, ou plutôt de définir les comportements observables qui correspondent à ces finalités évoquées en 1. Pour opérer cette transposition, nous utiliserons la "théorie de la performance" que nous avons évoquée en début de cette étude, et qui nous sert de cadre théorique.

- Les "indicateurs" maîtres sont : "les données observables qui témoignent, ou peuvent raisonnablement témoigner que les objectifs sont ou non réalisés.. Les indicateurs-maîtres comprennent tout ce qui, dans la classe, relève directement de l'intervention pédagogique". (Cf Repères n° 31).

- Les "indicateurs" élèves : se limitent aux comportements non induits par une consigne magistrale, et dont on peut penser qu'ils traduisent des apprentissages intégrés.

Nous ne nous étendons pas sur les présupposés épistémologiques qui sous-tendent une telle démarche, nous contentant de renvoyer le lecteur au numéro 31 de "Repères", qui explicite très bien cet aspect de la question. Nous tiendrons donc pour acquis tout ce qui a été dit à ce sujet dans les équipes. (3).

4.1 Les objectifs pédagogiques :

N.B On pourrait choisir de citer les sources ou de ne pas les citer. Elles ne sont pas citées dans "Repères" 31. Ici, nous les citerons dans la mesure où il y aura entre la colonne I et la colonne II (objectifs didactiques) introduction d'un instrument qui est la "théorie de la performance" et non simple transposition du "pédagogique" au "didactique".

Les Instructions Officielles du 4.12.72 : ... "On veut que, progressivement, ils (les élèves) connaissent et comprennent plus de mots, qu'ils les emploient opportunément, que l'expression juste se présente d'emblée à leur esprit et qu'ils en viennent à savoir la choisir à bon escient, ce qui suppose une perception aigüe des nuances de sens et des rapports de convenance entre les mots et leur contexte. On veut aussi que les mots soient bien prononcés et orthographiés".

 (3) Cf Hélène ROMIAN, "Présentation générale de la recherche" : description des pédagogies d'apprentissage de la lecture/écriture au CP, ""Repères" 31, septembre-octobre 1975, p. 4.

Plus loin nous lisons : ... "Si précieuse que soit la liaison directe du mot à l'objet, au mouvement ou à l'image, la nécessité d'expliquer des mots par des mots s'imposera avec une fréquence croissante, à mesure que l'enfant pénétrera plus avant dans le monde du langage. Un processus naturel le conduit d'abord à l'acquisition relativement rapide d'un vocabulaire où les termes concrets sont plus nombreux ; puis les acquisitions continuant, son attention se porte davantage sur les distinctions de sens".

Le paragraphe suivant affirme : "La conversation des adultes, la radio et la télévision munissent l'enfant de beaucoup de termes dont il ne saisit pas toujours précisément la forme et le sens. Ils peuvent exciter sa curiosité, ils se mêlent à son langage, mais s'y intègrent mal ; un travail de choix et d'élucidation incombe à l'école".

Nous pouvons résumer ce qui précède en disant que l'école aurait, selon les I.O, une quadruple tâche à accomplir :

- "enrichir" quantitativement un vocabulaire jugé "pauvre" au départ ; on veut (on = les maîtres en général) que les enfants connaissent et comprennent le plus de mots.
- consolidation "qualitative", c'est-à-dire savoir orthographier prononcer, employer à bon escient, donc connaître les nuances de sens ;
- passage du "vocabulaire" au "lexique", c'est-à-dire passer de l'étiquetage à la prise de conscience d'une structuration du lexique. C'est du moins ce qu'on peut comprendre par "expliquer des mots par des mots". A moins que cette formulation ne renvoie à l'utilisation du dictionnaire, donc à l'initiation à un métalangage. De toute façon, on ne définit jamais que par synonymie ou antonymie, donc grâce à la structuration du lexique.
- filtrage et tri par rapport à un apport extérieur trop abondant et confus.

Le Plan de Rénovation dit : "... Il semble bien que le vocabulaire dont l'enfant dispose vienne beaucoup plus de son environnement que d'exercices spécifiques. L'école a cependant un rôle à jouer, d'autant plus décisif que le milieu linguistique dans lequel vit l'enfant est plus pauvre. La maîtrise de la langue, son utilisation "personnalisée", créatrice, l'ouverture à la culture générale et même la première initiation à la culture littéraire impliquent des activités à travers lesquelles l'enfant devrait apprendre à user efficacement du pouvoir des mots comme à s'en libérer.

Il s'agit moins de procéder à l'inventaire de ceux dont il dispose couramment, de ceux qu'il peut comprendre, que de l'entraîner, par une pratique intensive de la langue orale et de la langue écrite, à faire fonctionner les mots et les tournures qui en sont indissociables. A partir de là, on pourra lui faire découvrir les mécanismes de ce fonctionnement, mécanismes par lesquels les mots prennent vie et valeur, se chargeant pour tous des significations les plus communes et les plus individuelles".

On peut en quelque sorte expliciter la citation précédente par une autre, de Marcelle PECHEVY, qui commente, en proposant de la maîtrise lexicale la définition suivante ; connaître un mot c'est :

- "avoir isolé ce terme dans la chaîne parlée" (problème de la segmentation) ;
 - "ultérieurement ce sera le repérer dans l'énoncé écrit et le distinguer de termes de forme voisine" .
- ../...

- "c'est en avoir saisi l'organisation phonique (et ultérieurement graphique)" ;
- "c'est avoir une connaissance au moins intuitive de la classe grammaticale à laquelle le terme appartient" ;
- "connaître le signifié correspondant au signifiant perçu" ;
- "... maîtriser son fonctionnement, c'est-à-dire connaître d'une part les autres termes avec lesquels on peut le trouver ..., d'autre part les différentes façons dont il se combine avec eux" (problème de la construction grammaticale) ;
- "c'est encore être capable de le replacer dans divers ensembles : "c'est-à-dire familles formelles, familles étymologiques (la dérivation, la suffixation, etc..) ;
- "c'est au sein de ces groupements, être capable de le distinguer de termes voisins (parasynonymes)" ;
- "c'est aussi savoir, dans une situation de communication donnée, si le terme peut convenir ou non" ;
- "plus largement encore, connaître un terme, c'est être capable de discerner quelques unes du moins des résonances que ce terme éveille chez l'auditeur" ;
- "enfin connaître un terme c'est être capable de l'utiliser ou de le comprendre dans des emplois "expressifs" (métaphore ou métonymie par exemple)". (4)

Nous citerons enfin comme représentatif de ce qui se passe dans l'édition, le manuel publié chez Larousse sous le titre "Comment apprendre le vocabulaire", premier fascicule (trois ont été publiés) : "Qu'est-ce qu'apprendre le vocabulaire d'une langue ?"

- C'est d'une part apprendre à connaître les relations entre les mots et les choses, c'est-à-dire à comprendre le sens et la valeur des mots et à être ainsi capable de désigner par des mots les objets ou les notions.
- C'est aussi prendre conscience des relations de forme que les mots peuvent avoir entre eux (systèmes morphologiques), ainsi que leurs rapports de sens (systèmes sémantiques), c'est-à-dire reconnaître les règles selon lesquelles s'organise la structure du lexique.
- C'est enfin s'entraîner à distinguer les différentes façons de s'exprimer selon les circonstances (niveaux de langue) et à employer les mots et les tours qui conviennent à telle ou telle situation de communication : conversation ; conversation familière, conférence ou discours, texte rédigé de caractère administratif, scientifique, ou littéraire, etc..

On sait que le développement intellectuel d'une personne est étroitement lié à l'accroissement de son vocabulaire et à son aptitude à en user avec justesse. Les circonstances de la vie quotidienne jouent assurément un rôle essentiel dans cet accroissement - et dans le cas d'un élève, l'ensemble des activités scolaires y contribue largement. Mais mis à part le vocabulaire propre à certaines disciplines, les acquisitions de mots nouveaux pour un enfant se font nécessairement au hasard des lectures, des spectacles, des conversations. Seul un effort méthodique de réflexion peut faciliter la maîtrise de certaines règles simples et accélérer ainsi le processus d'acquisition .

.../...

- (4) Citation extraite de l'une des versions de travail d'un ouvrage en chantier : "8. Activités de vocabulaire", à paraître chez Nathan, dans la série Commentaire du Plan de Rénovation.

Nous allons essayer de résumer ce qui précède sous les rubriques suivantes :

Les finalités de l'enseignement du vocabulaire peuvent être :

- L'accroissement du stock lexical des élèves (apprendre des mots nouveaux) ;
- L'amélioration de l'utilisation des mots déjà connus :
 - . meilleure identification orale et graphique ;
 - . meilleure utilisation par connaissance des oppositions dans l'axe paradigmatique (choix d'un terme parmi d'autres possibles) ;
 - . meilleure utilisation par connaissance des associations sur l'axe syntagmatique (les co-occurrents, les constructions grammaticales) ;
 - . être capable d'utiliser les mots à d'autres fins que celles qui sont habituellement considérées dans l'usage habituel de la parole (emplois "expressifs"). (5).

4.2 Les objectifs didactiques :

Nous formulerons ces objectifs en deux séries, selon qu'il s'agit de la compétence (au sens où Chomsky l'entend) d'une part, de la performance d'autre part - et dans ce cas nous renvoyons à ce qui a été dit dans la première partie de la "théorie de la performance".

4.2.1 Sur le plan de la compétence :

Trois grandes orientations peuvent être envisagées :

- rendre l'enfant capable de polysémie ; en d'autres termes l'aider - car c'est lui qui fait l'essentiel du travail - à passer d'un étiquetage plus ou moins confus des choses, à la possession d'une liste de mots qui se définissent en s'opposant.
- rendre l'enfant capable d'enchaîner grammaticalement sur l'axe horizontal.

Dans la mesure où le français est une langue qui s'apprend, il faut enseigner les constructions grammaticales de tel verbe, le choix de telle préposition, etc...

- rendre l'enfant capable de passer du nom au verbe, du verbe à l'adjectif, de l'adjectif au nom, etc... C'est-à-dire le mettre en possession des lois de dérivation qui ne s'inventent pas.

-----/...
 (5) "L'emploi créateur, voire poétique des mots "en liberté" - Plan de Rénovation 3.2.2. 2. Et encore : "L'essentiel est que les maîtres s'attachent à créer, développer chez les enfants une attitude de tri, de choix devant les mots". Plan de Rénovation 3.2.2. 3.2. Et encore, à propos des approches analytiques de la langue en général : "réemploi fonctionnel, maîtrisé, de ces structures (où s'inscrivent les tournures et les mots), selon les nécessités de la communication ou celles de la création individuelle ou collective, progressive domination d'un système de signes" - Plan de Rénovation - 3.2. Et si la pédagogie du lexique s'inscrivait dans le champ des activités d'"éveil" à une approche scientifique de la langue ?

Il nous semble que c'est tout, sur le plan strict de la compétence, ou encore de la possession du système en tant que système. Tout autre est le problème de l'emploi qu'on en fait.

Resterait à dire, en ce qui concerne la compétence :

- la connaissance de la prononciation des mots,
- la connaissance de leur orthographe.

Ces deux objectifs ("bien prononcer" et "bien orthographier") sont eux mêmes des objectifs très généraux qu'on retrouve dans "qu'est-ce que bien parler ?" et "qu'est-ce que bien écrire" ? Aussi nous contentons-nous d'une mention ici. A l'occasion du vocabulaire, on fera une certaine forme d'orthoépïe, ainsi qu'une certaine forme d'orthographe.

4.2.2 Sur le plan de la performance :

Rappelons que la performance, c'est la capacité que l'on a d'utiliser le système pour dire le monde, ou encore être capable d'ajuster son langage aux quatre paramètres de la communication que nous avons énumérés : l'émetteur, le récepteur, l'objet, le vecteur.

- rendre l'élève capable d'émettre, ou encore de fonctionner en tant qu'émetteur, c'est :

. être capable de choisir les mots qui correspondent vraiment au vouloir dire. Ce qui suppose que l'école organise un perpétuel feed-back qui seul peut assurer l'émetteur que son message a été reçu de la façon qui convenait.

. mais surtout c'est pratiquer une pédagogie de la recevabilité, donc rompre avec la pédagogie qui ne recevait que ce qui était conforme à ce que l'institution attendait. On faisait dire aux élèves ce qu'on voulait qu'ils disent.

En résumé, rendre un élève capable de fonctionner comme émetteur, c'est lui fournir des occasions d'une expression personnelle authentique (voir sur ce point la pédagogie de l'expression orale et / ou écrite et ce qu'on a dit des situations de communication).

On pourrait se demander si ce n'est pas aussi (et d'abord) mettre à sa disposition le vocabulaire des sensations et des sentiments, comme on le faisait naguère dans certains manuels scolaires. Une telle démarche - possible et non spécialement aberrante - ne relève pas à notre sens de la maîtrise lexicale, mais bien plutôt de la connaissance d'étiquettes. En d'autres termes, on peut enseigner le vocabulaire des sensations, des sentiments, comme on enseigne le vocabulaire de la marine à voile, de la pétrochimie ou du textile. Mais il n'est pas question, à ce propos, d'étudier le lexique en tant que tel. En outre il faudrait moins poser le problème sous la forme d'acquisition de mots que de la formation des concepts-clés.

- rendre l'élève capable d'ajuster son discours au récepteur :

N.B Nous ne visons pas ici ce que Jakobson appelle la fonction "conative". Il s'agit d'un autre processus : lorsque je parle, plus ou moins instinctivement j'adapte mon message au locuteur, au point, à la limite, de dénaturer le message lui-même. En situation d'enseignement, dans la mesure où on se préoccupe d'être compris, on adapte ses propos à son auditoire. La caricature, c'est la vulgarisation scientifique, qui dénature l'information.

../...

S'agissant d'élèves et de contextes scolaires, s'adapter au récepteur peut vouloir dire :

- être capable d'adopter le registre qui convient à la situation de communication ; ce qui suppose qu'on soit en perpétuelle condition d'émettre selon des idiolectes variés (de l'argot au français soutenu, en passant par tel parler régional). Or les changements de registres sont plus fréquemment marqués sur le plan lexical que syntaxique (ce qui ne veut pas dire qu'ils ne le soient pas dans ce domaine-là aussi).

- être capable d'explicitier son message en cas de non-compréhension. Autrement dit, être capable d'une activité métalinguistique de traduction de son propre message. Ce qui suppose, non pas qu'on dispose d'autres termes pour dire la même chose, mais plutôt qu'on soit conscient du fait qu'en disant autrement, on dit aussi autre chose (on ne peut modifier la forme sans modifier corrélativement le contenu). Ajoutons qu'une telle capacité conduit à bien connaître les nuances entre mots, et non à mobiliser toute une série de pseudo équivalents.

- être capable d'adapter son discours à l'opinion que le récepteur se fait de la langue. Entendons par là à la fois les problèmes d'usage (j'adopte le langage d'autrui, au moins partiellement, pour qu'il me comprenne, d'où un certain conformisme linguistique, dans une communauté donnée), et les problèmes de norme (de canonicité). Sans vouloir que le discours de l'élève soit conforme à la rhétorique scolaire - que nous dénonçons par ailleurs - il faut le mettre en possession des marques linguistiques socialement pertinentes, pour qu'il ne soit pas victime de rejets arbitraires. Sur le plan du lexique, cette préoccupation rejoint largement le souci exprimé à propos du registre.

- rendre l'élève capable d'ajuster son discours à l'objet : en d'autres termes le rendre capable d'évoquer l'univers, tant l'univers extérieur que son univers intérieur.

Sur ce point, nous renvoyons à ce que nous avons dit du point n° 1 (se dire soi-même). Il nous semble que la formation des concepts qui correspondent aux mots que l'enfant utilise pour désigner l'univers, ce qui se passe en lui, ou les objets, ne relève pas du français en tant que lieu d'un apprentissage proprement linguistique. Nous entendons par là que dire quelle différence il y a entre un brick et une frégate, une caravane et une roulotte, un léopard et une panthère, le mistral et la tramontane ... ce n'est pas spécialement faire du français. C'est de l'histoire, de l'étude du milieu, de la zoologie, de la géographie, etc... Ce qui ne veut pas dire qu'il ne faille pas faire ce genre de choses. Mais c'est un autre problème.

- rendre l'élève capable de s'adapter au vecteur : mon discours est-il le même selon que je dispose d'une heure ou de dix minutes ? de deux lignes ou de quatre pages ? On pourrait remarquer :

. que l'époque exige la concision ; le problème n'est plus tellement d'en mettre plus (cf le "développement"), que d'être clair et de transmettre le maximum d'informations dans le moins de temps ou d'espace possible ;

. que moins on en dit ou écrit, plus il faut employer des mots précis. On peut dire en quatre pages qu'on se marie avec la jeune personne qu'on vient de mettre enceinte, sans employer ni le mot marriage, ni le mot enceinte. Il sera plus difficile de transmettre la même information dans un télégramme de deux lignes sans employer les mots en question.

En résumé, rendre l'élève capable de s'adapter au vecteur, c'est l'entraîner à la fois à la précision et à la concision dans le choix des mots.

Tels sont, à notre avis, les objectifs didactiques.

4.3 Indicateurs-Maîtres :

Pour la clarté de notre propos, nous reprendrons l'ordre des objectifs didactiques, et nous les traduirons, chaque fois que ce sera possible, en comportements du maître ou de l'élève.

En ce qui concerne la compétence :

- faire prendre conscience, par des activités appropriées (telles celles que nous avons décrites ici même), de la différence entre les mots, et de la polysémie des mots. Conduire par exemple des activités de recherche et de classement autour d'un mot ou de deux "parasynonymes".

- ne pas faire une chasse systématique à la répétition. L'élimination automatique et obstinée de la répétition aboutit à ancrer cette idée fautive, selon laquelle tous les mots ont des substituts, donc que la synonymie existe.

- faire pratiquer des exercices d'apprentissage et de mémorisation des schèmes linguistiques de dérivation (passage du verbe au nom, du nom à l'adjectif, etc..).

- faire pratiquer des exercices de recherche et de classement, voire de mémorisation des co-occurrents.

N.B Nous ne développons pas ici, tous ces points étant très détaillés soit dans d'autres numéros de "Repères" (6), soit dans le Commentaire Pédagogique du Plan de Rénovation, à paraître chez Nathan.

En ce qui concerne la performance :

- quels sont les interdits linguistiques en vigueur dans la classe ? Quels mots ou classes de mots sont interdits ? Pourquoi ?

- quand on modifie un texte d'élève, a-t-on régulièrement recours à l'auteur pour lui faire préciser sa pensée ?

- est-ce lui qui tranche quand on hésite pour le choix des mots ? sinon pourquoi ?

- quels autres arbitres lexicaux interviennent : maître, dictionnaire ?

- pratique-t-on des exercices de transposition :

- . récit oral \longrightarrow récit écrit ;
- . récit long \longrightarrow récit abrégé ;
- . descriptif technique \longrightarrow explication pour profane ;
- etc...

N.B Nous pensons à toutes les transpositions possibles tenant compte tant de l'objet, du récepteur et du vecteur. Penser aux "Exercices de style" de Queneau. A ces indicateurs qui essaient de reprendre les objectifs didactiques, il faudrait ajouter :

- nombre de séquences consacrées au vocabulaire systématique au cours d'une période de trois mois ;
- nombre d'items lexicaux étudiés pendant la même période ;
- utilisation d'une table de fréquence pour choisir les mots qui feront l'objet d'une étude spéciale ;

(6) Notamment "Repères" n° 7, épuisé.

- y-a-t-il contrôle des recherches individuelles par le maître ? (par exemple regarde-t-il tous les brouillons lors d'une collecte d'expressions autour d'un mot) ;
- le maître contrôle-t-il les réemplois de mots étudiés ?
- le maître exige-t-il ce réemploi ?
- quelle est l'attitude du maître dans l'activité d'amélioration d'un texte d'enfant, en ce qui concerne le vocabulaire ? Fait-il spontanément allonger le texte ? Fait-il remplacer les mots réputés vagues par des mots réputés précis ?

4.4 Indicateurs-Elèves :

Nous ne reprendrons pas ici l'ordre des "objectifs didactiques". Nous nous contenterons d'évoquer des comportements observables, qui nous semblent liés à ce qui précède, mais qui n'en découlent pas nécessairement :

- les fautes d'orthographe "d'usage" sont-elles fréquentes ?
- les enfants demandent-ils beaucoup d'explications au maître sur le sens des mots, non comptés les mots ayant un caractère technique ?
- à la demande du maître, les enfants sont-ils capables de donner beaucoup d'expressions différentes à partir d'un mot de relativement grande fréquence ?
- les enfants connaissent-ils plusieurs sens pour un mot donné ?
- les enfants trouvent-ils plusieurs sens à une phrase donnée (ex. "L'école rend les enfants malades") ;
- les enfants connaissent-ils un certain nombre d'expressions toutes faites ou figements lexicaux ?
- lorsque les enfants ont des phrases comportant le même mot à classer, adoptent-ils une stratégie de classement fondée sur :
 - . les parentés de sens ?
 - . les constructions grammaticales ?
 - . l'observation des co-occurrents ?
 - . les oppositions, le fonctionnement avec telle série d'antonymes ?

Remarque : ce qui est dit des enfants, collectivement, vaut également pour chaque enfant ; mais il est rare qu'une stratégie de classement soit totalement individuelle.

- les enfants emploient-ils à propos la dérivation ; notamment, passent-ils aisément du verbe au nom, pour le choix d'un titre de texte ?
- les élèves donnent-ils facilement une définition par antonyme ?
- les élèves discutent-ils du choix d'un mot dans un compte-rendu de débat (coopérative par exemple) ?
- etc...

Conclusion :

Nous ne prétendons pas donner ici la liste exhaustive de tous les comportements observables, pertinents en matière de pédagogie du vocabulaire. Il s'agit plutôt de donner des indications pour saisir une certaine attitude des élèves à l'égard du lexique. Et pour nous, c'est ça l'important. C'est très exactement pour cela que nous avons renoncé à construire un test de vocabulaire, car le test donne un renseignement ponctuel, difficilement interprétable, et surtout difficile à relier à tel ou tel type de pédagogie.

../...

Qu'il soit clairement dit que ce qui précède n'est qu'une amorce de réflexion sur ce vaste problème qu'est la construction d'une grille d'évaluation de la pédagogie du vocabulaire ; disons aussi que ce n'est qu'un moment de notre réflexion. Il n'y a jamais dans ce domaine que des vérités provisoires.

V. ANNEXE - TENTATIVES D'ELABORATION D'UN TEST DE VOCABULAIRE :

Lorsque nous avons commencé ce travail d'élaboration d'un test, nous avons éliminé la méthode du corpus qui ne nous semblait pas convenir à la mesure d'une capacité. D'où l'idée de fabriquer des épreuves qui mettraient en valeur ces capacités.

D'autre part, aucun des tests de langage consultés ne correspondaient à notre besoin précis. Force nous a été d'en fabriquer un nous-mêmes, grâce au concours d'une psychologue scolaire.

Avant même le dépouillement de la première mouture du test, on pouvait remarquer des défauts :

- mauvaise formulation de certaines questions : il suffisait parfois, par simple élimination de trouver automatiquement la bonne réponse (technique du "fléchage" lorsqu'il y a autant d'éléments à gauche qu'à droite) ;
- utilisation exclusive des questions "fermées" : nous voyions mal comment enregistrer et comptabiliser des réponses à des questions "ouvertes".

Nous donnons successivement :

- la version 1973 du test de vocabulaire, accompagnée des commentaires que nous avons cru bon de formuler à l'époque : il s'agit donc d'un document "historique" ;
- la version 1974 du test, accompagnée elle aussi de commentaires et de considérants ;
- une prise de parti finale, dans laquelle nous essayons de nous situer par rapport à ce travail qui, pour nous, appartient au passé.

TEST DE VOCABULAIRE - SERIE A

VERSION 1973 (7)

Tu attaches avec une flèche les mots soulignés à ceux de la colonne de droite qui veulent dire la même chose ;

Exemple : le verre est fragile → jolie
 la soupe est brûlante → cassant
 ce livre est épais → très chaude
 cette robe est belle → gros /...

(7) Chaque niveau (CE - CM) est soumis à 2 séries d'épreuves

CE : 1re série (feuilles 1, 3, 5)

CM : 1re série (feuilles 1, 2, 3, 4, 5, 6)

CE : 2^{ème} série (feuilles 8, 11) (8 jours après la 1re série)

CM : 2^{ème} série (feuilles 7, 8, 9, 11, 12)

CM 2 : 10.

A toi de travailler

- A 1 - la maison est haute en chêne
 le toit est en pente humides
 les volets sont en bois incliné
 la porte est rouge élevée
 quand il pleut les murs
 sont mouillés écarlate
- A 2 - la maison est loin de la route rond
 le ballon est une boule vieille
 la grille est ancienne métallique
 la grille est en fer éloignée
- A 3 - le chien court après les chats sommeille
 il dort dans une niche écoute
 quand il y a du bruit il
dresse l'oreille pense
 il se demande ce que c'est poursuit
 on dirait qu'il réfléchit s'interroge

Tu continues à relier avec une flèche les mots soulignés à ceux qui veulent dire la même chose.

- A 4 - le chien a besoin de manger heureux
 il aime qu'on le caresse souffre
 il a mal quand on lui tire
 la queue faim
 il est content de se promener est affectueux

Attention ! on change d'exercice. Lis l'exemple :

Exemple : tu mets en face du mot souligné un de ceux qu'on te propose :
 maman - papà - les parents.

<u>Elle</u> s'occupe de la maison	<u>elle</u> - maman
<u>il</u> travaille dans un bureau	<u>il</u> - papà
<u>ils</u> ont trois enfants	<u>ils</u> - les parents
<u>elle</u> les élève bien	<u>elle</u> - maman

A toi de travailler :

A 5 - Mots proposés : papa - maman - ma soeur - mon frère

maman veut faire plaisir à papa,	<u>elle</u> -
<u>elle</u> a acheté pour lui une pipe,	<u>elle</u> -
<u>elle</u> a demandé à <u>Jacqueline</u> de la	<u>Jacqueline</u> -
cacher dans sa chambre,	<u>elle</u> -
<u>elle</u> accepte volontiers de	
rendre service	
<u>Pierre</u> a failli tout raconter à	
table.	<u>Pierre</u> -

A 6 - Mots proposés : le chien - le chat

<u>il</u> court après le chat,	<u>il</u> -
<u>celui-ci</u> grimpe à un arbre,	<u>celui-ci</u> -
du haut de l'arbre <u>il</u> regarde le	<u>il</u> -
chien	
<u>il</u> est agile et sait bien grimper	<u>il</u> -

.../...

il est très fort et a de grosses pattes,
il garde la maison

il -
il -

SÉRIE B

Tu attaches avec une flèche les mots soulignés à ceux de la colonne de droite qui désignent ou veulent dire la même chose.

Exemple :

<u>le chien</u>	→	le véhicule
<u>la chaise</u>	→	la plante
<u>le lierre</u>	→	l'animal
<u>le pull-over</u>	→	le siège
<u>la bicyclette</u>	→	le vêtement

A toi de travailler :

B 1 -	la <u>maison</u>	les matériaux
	le <u>rouge</u> de la porte	la profondeur
	la cave est à <u>3 mètres</u>	
	<u>sous terre</u>	l'habitation
	<u>le bois et les vitres</u> de	
	la fenêtre	la couleur
B 2 -	<u>une épicerie</u>	un meuble
	<u>un buffet</u>	une coiffure
	<u>un sapin</u>	un commerce
	<u>une rivière</u>	un arbre
	<u>un chapeau</u>	un cours d'eau
B 3 -	la maison est <u>loin</u> de la route	l'humidité
	le jardin est <u>plus long</u> que	
	<u>large</u>	l'ancienneté
	la grille est <u>vieille</u>	les dimensions
	la terre est <u>mouillée</u>	la distance
B 4 -	le chien <u>court</u> après le chat	son attention
	il <u>dort</u> dans une niche	la réflexion
	il <u>dresse</u> l'oreille	le sommeil
	il <u>se demande</u> ce que c'est	la poursuite
	on dirait qu'il <u>réfléchit</u>	sa curiosité

Attention ! on change d'exercice. Après avoir lu le petit texte de gauche, tu répondras aux questions posées à droite en écrivant sur les points de suspension.

Exemple : Le motard rattrape l'automobiliste qui roulait trop vite. Les motards font respecter le code de la route. Ils sont vigilants. L'automobiliste imprudent est parfois obligé de ralentir par peur du gendarme.

Quelles sont les actions du motard : il rattrape l'automobiliste
 de l'automobiliste : ... il roule trop vite
 Quel est le rôle du motard ?
 Il fait respecter le code.
 Quels sont les qualités ou défauts du motard ? : il est vigilant de l'automobiliste ? : il est imprudent.
 Quel obstacle empêche l'automobiliste d'aller aussi vite qu'il veut ? : c'est la ... peur du gendarme.

B 5 - Le chien court après le chat.
Le chat grimpe à l'arbre. L'arbre
a empêché le chien d'attraper le
chat. Pourtant, le chien court
vite. Mais le chat est agile. Le
chien garde la maison.

Quelles sont les actions,
du chien : il
du chat : il
Quel est le rôle du chien ?
il
Quelles sont les qualités,
du chien : il
du chat : il est
Quel obstacle a empêché le chien
d'attraper le chat ?
C'est

SERIE C

Tu relies avec une flèche les mots qui sont les contraires de ceux
qui sont soulignés à gauche.

Exemple : la soupe est salée → faible
sa voix est aigüe → mat
cet homme est fort → fade
ce métal est brillant → grave

A toi de travailler :

- | | | |
|-------|--|-----------------|
| C 1 - | la maison est <u>haute</u> | douce |
| | la pente du toit est <u>raide</u> | fragiles |
| | les volets sont <u>solides</u> | basse |
| | les pièces sont <u>claires</u> | secs |
| | les murs sont <u>humides</u> | sombres |
| C 2 - | la maison est <u>loin</u> de la
route | souples |
| | les murs sont <u>rugueux</u> | neuve |
| | la grille est <u>ancienne</u> | lisses |
| | les rideaux sont <u>raides</u> | près |
| C 3 - | <u>étroit</u> | beaucoup |
| | <u>ouvert</u> | descendre |
| | <u>rapide</u> | large |
| | <u>entrer</u> | fermé |
| | <u>peu</u> | lent |
| | <u>monter</u> | sortir |
| C 4 - | il <u>avance</u> à grands pas | est étourdi |
| | il <u>reste immobile</u> | est paresseux |
| | il <u>fait très attention</u> | recule |
| | il <u>travaille beaucoup</u> | s'agite. |
| C 5 - | il est <u>heureux</u> | calme |
| | il est <u>affectueux</u> | avare |
| | il est <u>en colère</u> | malheureux |
| | il est <u>généreux</u> | indifférent |
| C 6 - | Les films d'aventures ... | |
| | il <u>aime</u> ça | le rend triste |
| | ça <u>l'intéresse</u> | le laisse froid |
| | ça <u>lui fait peur</u> | déteste |
| | ça <u>le fait rire</u> | ennuie |

.../...

C 7 -	<u>lourd</u>	répondre
	<u>dehors</u>	derrière
	<u>donner</u>	maigre
	<u>devant</u>	léger
	<u>corpulent</u>	prendre
	<u>demander</u>	dedans

Attention ! On change d'exercice ! Après avoir lu le petit texte de gauche, tu complètes les phrases de droite en remplaçant les mots soulignés à gauche par leur contraire ou leur complémentaire. Ainsi le contraire de "triste" est "gai". "Fille" est le complémentaire de "garçon".

Exemple : On a mis à droite, entre crochets, les mots qu'il fallait trouver.

Mon oncle habite au bord de la mer. Il a une fille qui est toujours triste ; il a un fils qui aime faire du bateau. Ma tante aimé la ville, mon oncle détesterait vivre dans un immeuble.

(Ma tante) habite au bord de la mer. Elle a (un fils) qui est toujours (gai) ; elle a (une fille) qui (déteste) faire du bateau. Ma tante aime la (campagne), mon oncle détesterait vivre dans un (pavillon).

A toi de travailler .

C 8 - Maman est la femme de papa ; Jacqueline est la soeur de Pierre ; si Jacqueline est généreuse, Pierre est paresseux. Papa travaille dans un bureau, maman travaille à l'usine. Mais ils n'aiment pas Paris, ils préféreraient une ville plus calme.

Papa est de maman, Pierre est le de Jacqueline ; si Jacqueline est, Pierre est Papa travaille, maman travaille dans un bureau. Mais ils n'aiment pas la ils préféreraient une ville plus

SERIE D

Tu relies avec une flèche les mots soulignés à gauche à la série de mots de droite, qui correspond à l'idée exprimée.

Exemple : des choses qui sont sucrées → la mousse, l'herbe, le sapin
des choses qui sont froides → l'or, le diamant, l'argent
des choses qui sont vertes → le gâteau, la confiture, la crème.
des choses qui sont précieuses → la neige, la glace, l'eau du torrent.

A toi de travailler .

D 1 - des choses qui sont ...

hautes
rouges
grandes

→ le bois, le papier, le charbon
→ la cuvette, le tonneau, la roue
→ l'H.L.M, la tour Eiffel, le clocher
→ la voiture des pompiers, le coquelicot, la cerise .../...

rondes

qui brûlent

→ le géant, l'océan, la forêt vierge

D 2 - des choses ou des gens qui ...

roulent
volent

> la porte, les dents, la girouette
> l'enfant battu, l'ouvrier qui s'est coupé, le soldat blessé

ont mal

> l'homme qui travaille au soleil, la terre quand il n'a pas plu,

grincent
ont soif

> l'enfant qui a couru

> la voiture, le vélo, le train

> l'avion, l'oiseau, le cambrioleur

D 3 - des choses ...

claires
anciennes
éloignées
métalliques

> l'épée, la clef, la gouttière

> la Chine, l'Amérique, le Pôle Nord

> les vitres, le ciel, la voix

> la grille rouillée, la diligence, l'arbalète.

A toi de travailler .

D 4 - Des choses, des gens ou des animaux ...

qui calculent

> l'enfant qui reçoit un cadeau, le vainqueur de la course, l'événement qui réjouit les gens

qui ont du courage
qui sont heureux

> le marteau, le soleil, la dactylo

> le caissier, l'élève devant un problème, le comptable

qui tapent

> le lion, l'élève travailleur, le chevalier.

D 5 - Des choses, des animaux ou des gens qui ...

font des efforts

> l'échelle pour atteindre une branche
le papa pour faire un problème, le camarade pour grimper au mur.

aident

> l'agent de police pour qu'on n'aille pas trop vite, la maman pour qu'on ne mange pas trop de chocolat, le chien pour qu'on n'entre pas dans la maison

empêchent

> la pluie quand on n'a pas d'imperméable, la chaleur quand on est trop couvert, le bruit quand on veut dormir.

servent à

> l'élève qui veut avoir une bonne note, le coureur qui veut rattraper le peloton, le porteur qui soulève une grosse valise.

sont désagréables

> le radiateur pour chauffer, la lampe pour éclairer, le stylo pour écrire.

.../...

Attention ! On change d'exercice. Tu complètes les phrases qui suivent :

- D 6 - Mettre laavant les boeufs.
 Il n'est pas aimable, c'est une vraie de prison.
 Pierre qui n'amasse pas mousse.
 Etre commesur la branche.
 Il était pressé, il allait à abattue.
 Il pleut et il fait froid, c'est un temps de
 Quand le chat n'est pas là, les dansent.
 Cela arrivera la semaine des quatre
 Tel qui rit vendredi, pleurera.
 Il dit ce qu'il pense, il n'y va pas par quatre
 Il est bien habillé, il est tiré à quatre
 Quand on parle du loup, on en voit la
 On garde une pour la soif.
 Avoir un nom àdehors.

SERIE E

Tu numérotés les mots pour qu'ils soient dans un certain ordre : du plus faible au plus fort, de la chose désignée la plus petite à la plus grande, du moins important au plus important.

Exemple : petit (1) grand (3) moyen (2)
 doigt (1) bras (3) main (2)
 balle (2) bille (1) ballon(3)

A toi de travailler :

- E 1 - noir () blanc () gris ()
 mouillé () humide () trempé ()
 tiède () chaud () brûlant ()
 canif () épée () poignard ()
- E 2 - marcher () galoper () trotter ()
 parler () hurler () crier ()
 en avance () en retard () à l'heure()
 à toute allure () lentement () vite ()
 le rire () le fou rire () le sourire ()
- E 3 -la bicyclette () la moto () le cyclomoteur ()
 le tabouret () le fauteuil () la chaise ()
 la rivière () le fleuve () le ruisseau ()
 la montagne () la colline () le coteau ()
 le milieu () le début () la fin ()

HYPOTHESES SOUS-JACENTES AU TEST.

Le choix de la méthode du test nous renvoyait à toute une série de problèmes que je résumerai ainsi : que tester au juste ? Comment faire pour que les sondages soient aussi peu arbitraires que possible ?

Notre première préoccupation de déterminer des "champs lexicaux" correspondant à un minimum "linguistique" pour tel niveau considéré (ou pour tel âge considéré) nous a amenés à inclure dans le test des items portant sur : le monde des sensations (couleurs, tailles, formes, lumières, temps, etc...), le monde de l'action (mouvements, activités,/...

attitudes, opérations mentales), le monde des sentiments (besoins et tendances, affectivité, plaisir, douleur), la perception d'une situation dans sa complexité (l'agent, ses aides, ses ennemis, la notion de rôle, de qualification). Il fut posé, non sans une bonne part d'arbitraire, que le passage du monde des perceptions aux mondes de l'action, des sentiments, et enfin à la possibilité de percevoir une situation dans toute sa complexité, correspondait en gros à l'évolution génétique de l'enfant, quant à son pouvoir-dire. Mais cet a priori, qui explique pourquoi tel item et non tel autre, ne devait avoir par la suite qu'une incidence très faible sur l'économie générale du test.

En effet, tout en échangeant des idées et des suggestions avec Mme DURAND, psychologue scolaire attachée à la circonscription d'ANGERS II, j'étudiais le problème du vocabulaire d'une manière relativement plus linguistique. La lecture d'articles divers, de comptes rendus de conférences (notamment celles de Jean DOMERC et de Marcelle PECHEVY, faites au C.I.E.P de Sèvres, en décembre 1970, devant des élèves-inspecteurs), d'ouvrages de sémantique et de lexicologie, m'amenaient à l'hypothèse que, posséder du vocabulaire, c'est moins avoir un certain stock de mots à sa disposition que d'être capable d'établir entre les mots que l'on possède un certain nombre de rapports ou de relations qu'il resterait à définir. Il s'agissait de savoir si l'enfant était capable de s'orienter dans le lexique, s'il avait l'intuition d'un système et non d'une simple collection. Les rapports qui me sont apparus comme significatifs d'une aisance lexicale et qui ont été retenus dans la phase de rédaction des items, sont :

- l'équivalence : c'est la notion de parasyonymes, que je serai conduit plus tard à remettre en question, mais qui est utilisée par Jean DUBOIS dans son ouvrage sur "Le vocabulaire politique et social en France de 1869 à 1872".

- l'opposition : soit qu'il s'agisse de véritables contraires (du type haut-bas, petit-grand, etc...), soit qu'on envisage les complémentaires (garçon-fille, long-large, etc...).

- le type de désignation : la même notion pouvant être désignée tantôt par un nom concret, tantôt par un nom abstrait (la maison a été construite rapidement / la construction de la maison a été rapide) ; ou encore tantôt par un terme particulier, tantôt par un terme plus général (hyperonyme), ainsi : chaise - siège.

- les associations : peu nettes dans mon esprit, au départ ; je désignais sous ce terme deux types de relations ; d'une part les associations d'idées à partir d'un mot inducteur (un adjectif ou un verbe qui devait appeler une série de noms), d'autre part les co-occurents.

- le classement hiérarchique : j'entends par là, la capacité à situer un mot faible par rapport à un mot plus fort (peur / frayeur) ou un mot désignant une réalité plus petite par rapport à tel autre qui désigne une réalité plus importante (la partie / le tout, le doigt / la main, la bicyclette / la moto, etc...).

Nous aboutissions ainsi à cinq séries d'items correspondant à ces cinq types de rapports entre mots (séries A, C, B, D, E).

.../...

ESSAIS D'INTERPRETATION DES RESULTATS ET COMMENTAIRES :

1. Sur le test lui-même :

Il est indispensable de préciser que personne, dans notre équipe, n'imaginait que le test ici présenté était au point. Nous voulions à la fois, recueillir des renseignements sur la capacité des élèves à établir des relations entre les mots, mais aussi tester le test. A ce propos, je ne peux m'empêcher de faire un certain nombre de remarques qui sont autant de leçons pour la fabrication d'un test plus révélateur.

1.1 Les diagrammes "sagittaux" constituent de bonnes épreuves, dans la mesure où les élèves sont habitués à faire de tels diagrammes. Mais il serait souhaitable d'ouvrir l'épreuve en ne mettant pas le même nombre de mots (ou d'expressions) à droite qu'à gauche. De cette manière la dernière flèche ne risquerait pas d'être établie uniquement par élimination des autres possibilités. En outre, chaque paire retrouverait ainsi une certaine indépendance et une seule erreur n'entraînerait pas systématiquement un score nul pour l'ensemble du diagramme.

Toujours à propos de ces diagrammes, il apparaît que ceux qui mettaient en présence 5 paires de mots ont été moins réussis que ceux qui n'en mettaient que 4. Si l'on met cette constatation en rapport avec l'âge des élèves, on peut se demander si l'échec n'est pas imputable à une faculté de "sériation" insuffisamment acquise. C'est dire l'importance de la psychologie génétique dans l'élaboration de telles épreuves (surtout au niveau du C E).

1.2. Les "textes" en miroirs" avec blancs à remplir (C 8 notamment) sont particulièrement redoutables. Je ne sais pas s'il est opportun de maintenir un tel type d'épreuve. Ajoutons que dans la phase de correction, il était difficile de trancher certains cas litigieux : ainsi pour le contraire de "ville calme", si l'on peut admettre "ville animée" ou "ville agitée", peut-on accepter "bruyante" ou "vivante" ou tels autres adjectifs qui ont été proposés ? Un élément d'appréciation, plus ou moins subjectif, contredit le caractère automatique et indiscutable du test. Toutefois, il est intéressant de noter que pour certains élèves, et j'y reviendrai, le contraire de calme est bruyant. Le problème est de savoir si l'on choisit des questions ouvertes, plus révélatrices sur le plan psychologique, ou des questions fermées, plus faciles à traduire en chiffres et à comparer. Ici, le choix des questions fermées imposait qu'on propose une liste de mots (comportant plus de mots que de blancs) à utiliser obligatoirement, un peu comme en A 5 et A 6 (épreuves partiellement comparables seulement).

1.3 Toute la série E a posé aussi des problèmes. A la limite, on ne sait pas très bien si certaines erreurs ne sont pas d'abord des erreurs de codage. Nous avons pensé faire ré-écrire dans l'ordre, les mots proposés. Mais cette procédure demandait trop de temps pour être retenue. Nous pourrions envisager un autre type de codage (un système de fléchage par exemple) ; mais dans l'état actuel de nos réflexions je n'ai pas de solution à proposer. Autre défaut : certaines séries ne sont pas convaincantes (violet - rose - rouge ; réfléchir - se concentrer - penser ; ne pas aimer - haïr - détester ; etc...). Il convient donc de les éliminer ; le nombre relativement élevé d'erreurs nous y invite d'ailleurs. Peut-être aurait-on pu aussi ne travailler que sur deux mots (peur-frayeur, frais-gelé, sombre-obscur, etc...). Nous aurions ainsi évité la recherche un peu artificielle d'un terme médian.

1.4 A noter aussi qu'il y a un assez fort taux d'erreurs lorsque les relations à établir étaient grammaticalement dissymétriques : relative - adjectif, locution verbale - verbe seul, groupe nominal prépositionnel - adjectif, par exemple. Il aurait donc fallu :

- soit ne proposer que des relations grammaticalement symétriques ;
- soit proposer deux types d'épreuves : certaines où les relations auraient été systématiquement symétriques grammaticalement, d'autres où elles auraient été systématiquement dissymétriques. L'essentiel était de ne pas mélanger les deux types de relations pour isoler une variable qui est - à mon sens - intéressante.

En ce qui me concerne, je penche pour la seconde solution.

1.5 La mesure du temps : elle a été quelque peu négligée. Nous ne pouvions pas savoir à l'avance quel temps prendrait telle ou telle épreuve. Il eût fallu que nous ayons les moyens de faire une mesure précise du temps mis par 75 % des élèves pour répondre à chaque série d'items. Par comparaison nous aurions pu calculer, pour l'avenir, un temps optimal. Certains maîtres ont pensé que le test défavorise l'enfant réfléchi qui n'avance qu'en terrain sûr. C'est vrai. Mais tous les tests sont limités dans le temps, c'est une nécessité technique sur laquelle il n'y a pas, je pense à revenir.

1.6 Enfin dans la mesure où la progression sémantique initialement retenue (les sensations, l'action, l'affectivité, la situation) est contestable en psychologie génétique (en fait il faudrait nuancer !), et médiocrement pertinente par rapport à ce qu'on veut tester, il est possible d'envisager un test plus réduit, qui pourrait être passé en une seule séance, et dont la lecture demanderait moins de temps. Tel qu'il est, il est un instrument très lourd.

2. INTERPRETATION DES RESULTATS :

2.1 Disons tout de suite que les résultats font apparaître - en ce qui concerne certains items tout au moins - clairement, qu'un C E 1 n'est pas un C E 2, ou qu'un C M 1 n'est pas un C M 2. La période de l'année choisie (fin février - début mars) se prêtait particulièrement bien à une telle constatation. J'en retiens que certains items sont d'autant plus pertinents qu'ils accusent ces différences de niveau. Par contre d'autres ne laissent pas de me surprendre dans la mesure où le nombre de réponses mauvaises reste important quel que soit le niveau envisagé. Ainsi l'épreuve qui consistait à classer "en avance - en retard - à l'heure" ou "début - milieu - fin" présente sur ces deux items particuliers un nombre important d'erreurs en C M 1 et en C M 2 ; un nombre d'erreurs proportionnellement plus grand que celui qu'on observe en C E par comparaison avec les autres items des mêmes séries (E 2 - E 3).

2.2 Apparition d'une variable à laquelle nous n'avions pas pensé ; la notion de connotation des mots. Ainsi lorsque le contraire de calme est bruyant, je suis en droit de me demander s'il y a opposition purement sémantique entre deux termes neutres, ou entre un terme mélioratif (calme) et un terme péjoratif (bruyant), ou encore si, dans l'esprit de certains enfants le bruit n'est pas une sorte de nécessité vitale ou un facteur sécurisant (pourquoi certains sont-ils incapables de faire quoi que ce soit sans le bruit de fond d'un transistor ?). De même dans le classement "en avance - en retard - à l'heure" (rarement réussi), je me demande si les valeurs morales (l'idéal étant d'être à l'heure) ne sont pas venues bousculer l'ordre logique, que nous attendions

Du même ordre d'idées sont certaines oppositions comme femme - homme (pour "mari"). Paris - campagne (et non "province"), usine - chantier ou "à la maison" (pour "bureau"). Le mot généreux que nous opposons à "avare" ou "égoïste", semble avoir été perçu d'abord dans un contexte plus moralisateur : quelqu'un de généreux, c'est quelqu'un de bien, de chic, d'ardent, etc... Si l'on ajoute la proximité de paresseux dans le même exercice, on comprendra pourquoi les contrastes donnés tournent autour de "méchante", "orgueilleuse", "paresseuse", etc...

Enfin, la série D 8, qui comportait une série de proverbes relativement répandus, dans lesquels il fallait restituer un mot manquant, a été très largement ratée, bien que réservée au seul C M 2. Il semble que nos expressions toutes faites, nos clichés, qui contribuent justement à connoter un mot, ne correspondent pas aux expressions effectivement entendues par la plupart des élèves : leurs connotations seront donc différentes. Le "temps de chien" devient un "temps de cochon" ; la logique l'emporte sur l'habitude linguistique (notre habitude à nous, adultes) : " la semaine des quatre mercredis", "garder une gourde pour la soif", avoir un nom à "dormir dehors" peut-on lire.

2.3 Si l'on cherche à déterminer les champs lexicaux les plus défavorisés (toutes réserves étant faites sur l'intérêt d'un tel constat), on s'apercevra que trois domaines sont particulièrement pauvres : le vocabulaire du toucher (lisse, rugueux...), le vocabulaire spatio-temporel (voir notamment l'épreuve B 3), et le vocabulaire des opérations mentales (penser, réfléchir, calculer, compter, etc...). Une telle constatation ne fait que confirmer ce que nous savons.

2.4 Si l'on considère maintenant l'essentiel : à savoir la conscience que les élèves peuvent avoir des rapports entre les mots, et de la difficulté relative d'établir tel type de rapport plutôt que tel autre, une analyse rapide des résultats conduit aux conclusions provisoires suivantes :

- alors que dans mon esprit le rapport d'équivalence est plus facile à établir que celui d'opposition, puis par difficulté croissante ceux de "type de désignation", d'associations, et de classement hiérarchique, les erreurs sont proportionnellement plus nombreuses pour les "relations d'équivalence" ; viennent dans l'ordre décroissant : le classement hiérarchique (mais le code faisait problème), les associations, les oppositions, le type de désignation. En d'autres termes, le rapport hyponyme - hyperonyme est le plus accessible semble-t-il. Les oppositions, qui me semblaient relativement simples, ne vont pas de soi. Il est à mon avis révélateur que ces deux types de rapport (équivalence et oppositions) aient donné lieu à plus d'erreurs que prévu. En effet, le "type de désignation" et le jeu d'associations dépendent en grande partie de paramètres non linguistiques (connaissance du réel, développement cognitif notamment). Par contre les équivalences et les oppositions sont plus intrinsèquement linguistiques : les exercices de pronominalisation (A 5 et A 6 par exemple) le prouvent ; c'est aussi à l'occasion des oppositions qu'on voit se manifester le plus nettement l'interférence des connotations. Mais bien sûr, je me garderai bien d'affirmer quoi que ce soit, ce n'est là que le stade actuel et provisoire de mes réflexions sur ce sujet.

- justement, les réflexions auxquelles ce test conduit sont essentiellement d'ordre psycholinguistique. Pédagogiquement, il est aisé d'en tirer la conclusion que certains exercices sont hautement nécessaires. Mais je suis personnellement plus passionné par l'examen

.../...

de certaines erreurs qui méritent qu'on s'interroge. Pourquoi, par exemple, dans l'épreuve de "classement" met-on plus facilement dans l'ordre la série "tiède - chaud - brûlant" que "canif - poignard - épée" ou "blanc - gris - noir" ? Certains items n'accumulaient-ils pas deux difficultés au lieu d'une en demandant, en plus de l'établissement de rapports entre mots, la compréhension d'un niveau de la langue moins familier aux élèves ? Ainsi dans l'exercice C 5, l'opposition "il aime ça" / "il déteste" met en relation une expression d'un français très courant avec une autre plus soutenue (détester). Je déplore de n'avoir pas, plus systématiquement, tenté de voir quelle pouvait être l'importance du paramètre "niveau de langue". L'expérience quotidienne des maîtres prouve justement que la plupart des élèves ont beaucoup de mal à sortir de leur registre habituel. Autre phénomène intéressant : si certains mots sont acquis dans certaines conditions d'emploi, sont utilisés dans ces mêmes conditions - ce qui est le cas la plupart du temps - certaines polysémies ne seront perçues qu'au gré des circonstances, donc tard. J'en vois un signe dans le fait que certains contraires n'ont pas été perçus comme tels parce qu'on les avait opposés à des mots qui ont - dans leur utilisation courante - d'autres contraires : pente raide / pente douce suppose qu'on connaisse la polysémie de douce, terme qui est plus souvent opposé à dur(e).

Ces remarques, parcellaires, montrent à l'évidence qu'il est impossible de tirer de ce test des conclusions générales, après un examen aussi rapide que celui que je viens de faire. L'exploitation demanderait des mois de travail. Dans l'immédiat il m'importait de savoir si le test était "opérationnel"; or il ne l'est pas.

PRESENTATION DE LA SECONDE VERSION DU TEST : HYPOTHESES LINGUISTIQUES (1974)

Voici les hypothèses linguistiques nouvelles qui donnent à notre travail une physionomie sensiblement différente de celle qui apparaît dans le dossier rédigé l'année précédente .

Notre équipe s'était alors enrichie d'un linguiste attaché à l'Enseignement Supérieur - Monsieur BERNARD, professeur à la Faculté de Nantes - et il nous a aidés à y voir plus clair dans notre propre projet, il nous a appris à aborder les problèmes d'une manière plus spécifiquement linguistique. C'est cette nouvelle démarche que je vais définir ici en quelques mots.

1. Il convient de ne pas confondre signification d'un mot et "effet de sens". En d'autres termes, apprentissage du vocabulaire et leçon de choses sont deux activités différentes (ce qui ne veut pas dire que la leçon de choses soit méprisable). Ainsi : savoir désigner une bicyclette, un cyclomoteur, une motocyclette par le mot qui convient n'est pas affaire de vocabulaire, de langue au sens propre du terme ; seule l'étude des choses, de l'univers, me permettra de savoir ce qui différencie les trois véhicules suscités : avec ou sans moteur, cylindrée supérieure à 49 cm³, etc... Par contre, la langue se sert d'un seul et même mot (chauffeur) pour désigner l'homme qui enfourne le charbon dans le foyer d'une locomotive et le conducteur d'un taxi, la langue établit ici un rapport indépendant des choses.

.../...

Si l'on tient compte de cette distinction, une bonne partie des items du test essayé l'an dernier doit être éliminée : seule l'expérience - et non la langue - permet de savoir qu'une voiture de pompiers est rouge, que la tour Eiffel est haute et le tonneau rond (D 1).

2. Un mot n'a pas de sens, mais des emplois ; sa signification est un phénomène aussi abstrait que la valeur d'un phonème en phonologie. Le phonème /p/ n'a pas de valeur en lui-même, ce qui compte, c'est que dans un système donné, il s'oppose à /b/ (le pain et le bain), ou à /v/ (le vin), ou à /m/ (la main), etc... S'il y a dans le lexique une certaine structuration, elle doit être cherchée dans ce jeu d'oppositions : un mot n'a de valeur que par ce qui l'oppose aux autres mots qui pourraient apparaître au même point de la chaîne. Ainsi dans les expressions suivantes : le feu prend, je prends un commerce, je prends la route, le navire prend la mer ... le verbe prendre s'oppose au verbe tenir qui entretient avec lui des rapports "in absentia" qu'on peut rendre évidents par commutation : le feu tient, je tiens un commerce, ma voiture tient la route, le navire tient la mer ... Dans ces différents contextes, les verbes prendre et tenir ont chacun des sens différents, mais l'opposition prendre/tenir se retrouve pour chacun de ces sens. Cette opposition est un rapport abstrait analogue à l'opposition sourd/sonore de /p/ et de /b/.

Autre exemple emprunté à M. GAGNEPAIN, professeur à la Faculté de Rennes : "Pied désigne l'organe ou le membre que vous connaissez, mais en fait il signifie un certain rapport de cet organe au reste de mon corps. Etant donné qu'il signifie ce rapport, tout ce qui sera dans le même rapport dans l'univers pourra être appelé du même nom"... "Un mot, parce qu'il est signification de rapport et non pas désignation de choses, tend à couvrir tout ce qui, dans l'univers se présente dans le même rapport".

3. Il découle de ce qui précède que la signification d'un mot, c'est-à-dire le rôle qu'il joue dans le système d'oppositions qu'est la langue, apparaîtra particulièrement lors de l'analyse de ses différents effets de sens. La polysémie du mot est manifestation de l'unicité de la signification. Qu'on prenne un commerce, la route de la mer, il s'agit chaque fois d'une sorte d'inchoatif qui s'oppose à ce qu'exprimerait le verbe tenir dans ces mêmes contextes. Jacques BONNET (8) fournit un exemple intéressant de polysémie : le verbe passer ; "une voiture passe dans la rue", "Maman passe le café", "passez votre chemin", "on passe sur bien des affronts", "les troupes ont passé le fleuve", "le temps passe très vite". On peut remplacer passer par des verbes très différents qui rendront sensibles la polysémie : "une voiture circule dans la rue", "Maman filtre le café", "continuez votre chemin", "on glisse sur bien des affronts", "les troupes ont traversé le fleuve", "le temps s'écoule vite". Jacques BONNET commente : "On voit, là aussi, que la valeur sémiologique du verbe passer se situe à l'intersection de deux axes, celui du lexique (vertical) et celui du texte (horizontal).

.../..

(8) Revue "L'Ecole", n° 8, année 1970 - 71.

Selon l'entourage, je lui substitue des termes différents. Mais le fait que je puisse retrouver le même mot (passe) indique que le rapport entre ce mot et ceux qui peuvent lui être substitués dans le même contexte reste le même... dans le cas présent, on trouve la même idée de changement qui paraît commune à travers tous ces effets de sens".

Nous allons donc reprendre entièrement le test en tenant compte de ces observations. Ainsi les équivalences seront suggérées à partir de la polysémie d'un mot de grande fréquence .

Exemple :

j'ai mis le livre sur la table	Equivalents proposés :
il a mis ces papiers dans le tiroir	
il a mis la tête à la portière	rangé, posé, placé, passé.

On procédera inversement pour vérifier si l'unicité d'un mot polysémique est sentie :

j'ai rangé ces papiers...	renvoient-ils à :
j'ai posé ce livre	<u>mis</u> ou <u>pris</u> ou telle phrase
j'ai placé la main sur ma tête	à l'un, les autres au second ?

Le problème sera de trouver des items vraiment convaincants et suffisamment faciles.

En ce qui concerne les oppositions, nous procéderons de la même façon. Toutefois les oppositions que nous chercherons à tester seront des oppositions en langue et non dans les choses . Pour mémoire, voir ce que nous avons dit plus haut de prendre et tenir. Certaines de ces oppositions sont d'autant plus manifestes qu'elles apparaissent dans des préfixes ou des suffixes, donc des marques formelles : facile - difficile, anglophile - anglophobe, moral - immoral, etc...

Quand au type de désignation que nous avons défini trop souvent par le rapport hyperonyme - hyponyme (rapport de choses), nous l'entendrons cette fois-ci, essentiellement, comme la possibilité de désigner la même réalité par un verbe ou un nom, un adjectif ou un nom, etc...

Exemple : construire une maison : la construction d'une maison ; un problème difficile, la difficulté du problème ...

La dérivation est, en effet un mécanisme linguistique.

Il reste les associations et le classement hiérarchique. Les premières seront testées au moyen de questions ouvertes : un mot inducteur permettra de voir si l'élève réagit par commutations (le paradigme) ou par concaténation (la chaîne du discours). Prenons l'exemple bien connu du mot orange ; s'il fait apparaître citron, mandarine, pamplemousse ... nous avons affaire à une réaction de type paradigmatique. Si le même mot fait apparaître : manger ... c'est bon ... j'aime bien ... la réaction est d'ordre syntagmatique. Le classement hiérarchique ne sera testé qu'à l'aide de mots qui entretiennent entre eux de tels rapports grâce aux marques formelles qu'ils portent (préfixes du type mini/maxi ; super /hyper/extra ; ...).

.../...

Cette volonté de rester dans le domaine plus strictement linguistique n'est pas une certaine forme de puritanisme (la sémantique étant considérée comme impure). Il s'agit d'une part d'être cohérent : si nous voulons vérifier que l'enfant établit bien un certain nombre de rapports entre mots, encore faut-il que ces rapports existent dans la langue (et non dans l'univers). D'autre part notre test sera plus directement lié au type d'exercices de vocabulaire que nous pratiquons dans les classes expérimentales. Nous aurons ainsi un feed-back de notre travail.

Nous n'ignorons point que nous allons ainsi à l'encontre de la plupart des idées communément admises en matière d'enseignement du vocabulaire. Mais, outre l'exigence de cohérence linguistique, un autre impératif nous anime : il s'agit moins d'apporter des mots nouveaux que de permettre à l'enfant d'utiliser les mots de grande fréquence qu'il possède partiellement. Il s'agit moins de bannir un terme jugé trop banal (comme mettre, prendre, tenir, ...) que d'en révéler les richesses, donc de mettre l'enfant en possession de sa langue. Inutile d'insister sur les implications sociologiques d'un tel choix.

SECONDE VERSION DU TEST - 1974

Présentation du test proprement dit :

Ce test se présente sous la forme de cinq séries d'exercices :

- une série portant sur les équivalences
- une série portant sur les contraires
- une portant sur la dérivation
- une portant sur différents types d'associations
- une dernière portant sur les diminutifs et augmentatifs.

Il ne s'agit pas tout à fait des mêmes types de relations lexicales que nous avons tentées de mettre en évidence l'année dernière. Nous nous sommes efforcés de travailler dans une perspective nettement lexicologiste plutôt que sémantique.

Voici les différentes séries, accompagnées de commentaires que nous croyons pouvoir faire :

EXERCICES DE VOCABULAIRE

SERIE A

Lis les phrases suivantes :

- ce garçon est assez grand pour aller tout seul à l'école
- cette montagne est grande
- ce magasin est grand.

Je vais maintenant remplacer grand (ou grande) par un mot qui voudra dire la même chose :

- ce garçon est assez âgé pour aller tout seul à l'école
- cette montagne est haute
- ce magasin est important.

../...

A toi de travailler .

A 1 - Lis les phrases suivantes :

- j'ai peur de ce chien parce qu'il est gros
- ce livre est gros
- ce camion est trop gros pour passer par cette porte.

Maintenant tu vas remplacer gros par un des mots suivants : épais, énorme, lourd, large. Attention ! Tu as 3 phrases et 4 mots, il y a donc un mot qui ne te servira à rien.

- j'ai peur de ce chien parce qu'il est
- ce livre est
- ce camion est trop pour passer par cette porte.

A 2 - Lis les phrases suivantes :

- cette maison a été construite il y a cent ans
- cette maison a été fondée il y a cent ans.

Comme pour gros, tu remplaceras maison par affaire, habitation, construction. Attention, tu as encore un mot de trop !

- cette a été construite il y a cent ans
- cette;:.; a été fondée il y a cent ans.

A 3 - Lis les phrases suivantes :

- le maître sait commander, tout le monde lui obéit
- le maître d'escrime est très fort.

Tu vas remplacer maître par un des mots suivants : professeur, champion, patron. Attention, tu as un mot de trop !

- lesait commander, tout le monde lui obéit.
- le d'escrime est très fort.

A 4 - Lis les phrases suivantes :

- j'ai mis le livre sur la table
- j'ai mis le livre dans la bibliothèque
- Pierre a mis son manteau.

Tu remplaceras mis par un des mots suivants : couvert, posé, rangé, pris.

- j'ai le livre sur la table
- j'ai le livre dans la bibliothèque
- Pierre a son manteau.

A 5 - Lis les phrases suivantes :

- ce moteur fonctionne à l'électricité
- A cause des embouteillages, nous ne pouvons pas avancer vite.

Tu remplaceras les verbes soulignés par aller ou par marcher dans les 2 phrases. Attention ! Cette fois-ci, c'est le même verbe que tu dois employer pour les 2 phrases.

- Ce moteur à l'électricité
- A cause des embouteillages, nous ne pouvons pas vite.

.../...

A 6 - Lis les phrases suivantes :

- les voitures circulent dans la rue.
- Maman filtre le café.
- Les troupes ont traversé le fleuve.

Tu remplaceras les verbes soulignés par bouger, ou passer dans les 3 phrases. Attention, tu dois employer le même verbe dans les 3 phrases.

- les voituresdans la rue
- Mamanle café.
- Les troupes ont le fleuve.

SERIE A : ANALYSE

A 1 : "Lis les phrases suivantes :

- j'ai peur de ce chien parce qu'il est gros
- ce livre est gros
- ce camion est trop gros pour passer par cette porte.

Maintenant, tu vas remplacer gros par un des mots suivants : épais, énorme, lourd, large. Attention ! Tu as trois phrases et quatre mots, il y a donc un mot qui ne te servira à rien".

Pour la phrase 1, résultats en CE 1 : 75 élèves - - - 47 réponses bonnes
 CE 2 : 60 élèves - - - 49 réponses bonnes
 CM 1 : 54 élèves - - - 47 réponses bonnes
 CM 2 : 93 élèves - - - 83 réponses bonnes

Pour la phrase 2, pour les mêmes nombres d'élèves :

CE 1 : 31 ; CE 2 : 38 ; CM 1 : 45 ; CM 2 : 73.

Pour la phrase 3 : CE 1 : 45 ; CE 2 : 46 ; CM 1 : 53 ; CM 2 : 79.

A 2 : Même travail (voir le texte intégral du test) :

- cette maison a été construite il y a cent ans
- cette maison a été fondée il y a cent ans.

On donnait comme équivalents : affaire, habitation, construction.

Résultats : phrase 1 : CE 1 : 28/75 ; CE 2 : 44/60 ; CM 1 : 36/54 ;
 CM 2 : 73/93.
 phrase 2 : CE 1 : 15/75 ; CE 2 : 3/60 ; CM 1 : 8/54 ;
 CM 2 : 32/93.

A 3 : - le maître sait commander, tout le monde lui obéit
 - le maître d'escrime est très fort.

Equivalents proposés : professeur, champion, patron.

Résultats : phrase 1 : CE 1 : 29/75 ; CE 2 : 29/60 ; CM 1 : 36/60 ;
 CM 2 : 48/93.
 phrase 2 : CE 1 : 13/75 ; CE 2 : 14/60 ; CM 1 : 24/54 ;
 CM 2 : 18/93.

A 4 : - j'ai mis le livre sur la table
 - j'ai mis le livre dans la bibliothèque.
 - Pierre a mis son manteau.

Equivalents proposés : couvert, posé, rangé, pris.

Résultats : phrase 1 : CE 1 : 58/75 ; CE 2 : 56/60 ; CM 1 : 51/54 ;
 CM 2 : 86/93.
 phrase 2 : CE 1 : 61/75 ; CE 2 : 54/60 ; CM 1 : 52/54 ;
 CM 2 : 86/93.

../...

phrase 3 : CE 1 : 51/75 ; CE 2 : 40/60 ; CM 1 : 43/54 ;
CM 2 : 68/93.

A 5 : - ce moteur fonctionne à l'électricité
- à cause des embouteillages, nous ne pouvons pas avancer vite.

Equivalents proposés : UN seul des deux verbes suivants : aller ou marcher.

Résultats : CE 1 : 16/75 ; CE 2 : 47/60 ; CM 1 : 38/54 ; CM 2 : 68/93.

A 6 : - les voitures circulent dans la rue
- Maman filtre le café
- les troupes ont traversé le fleuve.

Equivalents proposés : UN seul des verbes suivants : bouger, passer.

Résultats : CE 1 : 25/75 ; CE 2 : 45/60 ; CM 1 : 47/54 ; CM 2 : 79/93.

Commentaires :

1) Nous avons choisi de travailler en A 1, A 2, A 3, et A 6 sur les catégories grammaticales adjectif, nom, verbe. Certains items prêtaient à discussion (le mot affaire par exemple). Il est évident que les phrases étaient inégalement difficiles, c'est ce qui apparaît à travers les résultats. Mais, si les élèves de CE 1 semblent plus à l'aise avec les verbes, les différences tendent à s'amenuiser lorsqu'on monte vers le CM 2.

2) L'ensemble de la série cherchait à tester des équivalences en utilisant le phénomène de la polysémie. A ce titre, les séries A 1, A 2, A 3, A 4 étaient présentées selon une démarche divergente : un seul mot devait éclater en 2, 3 équivalents. Les séries A 5, A 6, au contraire, demandaient de retrouver à travers 2 ou 3 équivalents le mot unique qui pouvait les remplacer.

Dans tous les cas, la démarche "divergente" a été mieux réussie que la démarche "convergente". Les habitudes scolaires qui amènent l'élève à remplacer systématiquement le pantonyme par le mot précis, expliquent ces réactions. Nous posons en postulat que les deux démarches sont complémentaires et que l'aisance dans le maniement de la langue exige les deux capacités. Il est à remarquer d'ailleurs que l'écart entre ces deux séries d'items tend à se réduire en allant vers le CM 2.

3) Sur le plan méthodologique, des écarts entre certaines classes parallèles tendent à prouver que les conditions de passation ont été inégales. Pour l'avenir, nous retenons qu'il est préférable que ce soit la même personne qui assure la passation dans toutes les classes testées : c'est le seul moyen d'éliminer des distorsions qui ne sont pas forcément linguistiques ou sociologiques. Cette remarque vaut pour l'ensemble des épreuves et pas seulement pour la série A. Toutefois c'est en A que les distorsions ont été les plus nettes puisqu'il s'agissait du début de l'exercice et que le lancement joue un rôle capital dans la manière dont les questions sont comprises.

.../...

EXERCICES DE VOCABULAIRE

SERIE B

Tu donnes le contraire des mots soulignés, pour chaque phrase.
Exemple : ses affaires sont rangées → dérangées

A toi de travailler :

- B 1 cette histoire est connue →
il est toujours heureux →
c'est un homme agréable →
ce problème est facile →
- B 2 Exemple : cette plante craint l'ombre → la lumière
je n'aime pas rouler de jour →
j'aime le bruit →
on paye l'entrée →
cette moutarde est douce →
- B 3 Exemple : j'ai cherché la solution → trouvé
hier, j'ai eu du mal à rentrer la voiture →
la pendule avance →
il est arrivé la semaine dernière →
- B 4 Exemple : les robes plaisent aux clientes → déplaisent
le lit est fait →
la table est embarrassée →
il a contenté le public →
les impôts sont inclus dans le prix total →
- B 5 Lis les phrases suivantes :
- j'ai emporté ce livre pour mon neveu
j'ai pris mon parapluie
j'ai mis mon manteau

Tu remplaceras les 3 verbes soulignés par gardé ou laissé, dans les 3 phrases. Tu dois employer le même verbe dans les 3 phrases. N'oublie pas que tu dois dire le contraire :

j'ai ce livre pour mon neveu
j'ai mon parapluie
j'ai mon manteau.

SERIE B-ANALYSE

Questions et résultats :

- B 1 Contraires à donner : connu-inconnu ; heureux-malheureux ;
agréable-désagréable ; facile-difficile.
- Item 1 : CE 1 : 19/75 ; CE 2 : 49/60 ; CM 1 : 45/54 ; CM 2 : 64/93
Item 2 : CE 1 : 11/75 ; CE 2 : 43/60 ; CM 1 : 47/54 ; CM 2 : 75/93
Item 3 : CE 1 : 21/75 ; CE 2 : 48/60 ; CM 1 : 51/54 ; CM 2 : 84/93
Item 4 : CE 1 : 30/75 ; CE 2 : 47/60 ; CM 1 : 53/54 ; CM 2 : 85/93

.../...

B 2 Oppositions : jour-nuit ; bruit-silence ; entrée-sortie ;
douce-forte ;

Item 1 : CE 1 : 40/75 ; CE 2 : 54/60 ; CM 1 : 52/54 ; CM 2 : 88/93
Item 2 : CE 1 : 23/75 ; CE 2 : 27/60 ; CM 1 : 43/54 ; CM 2 : 67/93
Item 3 : CE 1 : 38/75 ; CE 2 : 46/60 ; CM 1 : 53/54 ; CM 2 : 80/93
Item 4 : CE 1 : 25/75 ; CE 2 : 44/60 ; CM 1 : 50/54 ; CM 2 : 90/93

B 3 Oppositions : rentrer-sortir ; avancer-retarder ; arriver-partir ;

Item 1 : CE 1 : 35/75 ; CE 2 : 50/60 ; CM 1 : 35/54 ; CM 2 : 71/93
Item 2 : CE 1 : 20/75 ; CE 2 : 33/60 ; CM 1 : 31/54 ; CM 2 : 70/93
Item 3 : CE 1 : 21/75 ; CE 2 : 37/60 ; CM 1 : 33/54 ; CM 2 : 63/93

B 4 Oppositions : faire-défaire ; embarrassée-débarassée ;
contenter-mécontenter ; inclus-exclus.

Item 1 : CE 1 : 33/75 ; CE 2 : 52/60 ; CM 1 : 50/54 ; CM 2 : 80/93
Item 2 : CE 1 : 40/75 ; CE 2 : 53/60 ; CM 1 : 48/54 ; CM 2 : 79/93
Item 3 : CE 1 : 0/75 ; CE 2 : 9/60 ; CM 1 : 22/54 ; CM 2 : 32/93
Item 4 : CE 1 : 0/75 ; CE 2 : 4/60 ; CM 1 : 18/54 ; CM 2 : 18/93

B 5 J'ai emporté ce livre pour mon neveu ; j'ai pris mon parapluie ;
j'ai mis mon manteau. Mots soulignés à remplacer par un seul des
contraires suivants : gardé ou laissé.

Résultats : CE 1 : 22/75 ; CE 2 : 30/60 ; CM 1 : 36/54 ; CM 2 : 55/93.

Commentaires :

1) Les séries B 1 et B 4 reposaient sur un jeu de préfixes, donc sur la connaissance du système ; les séries B 2 et B 3 s'appuyaient sur la connaissance extra-linguistique des concepts utilisés. Il était important pour nous de savoir si le système est acquis en premier ou si l'expérience vécue prime en matière d'acquisition du vocabulaire. En d'autres termes, ce qui est fait de langue (en schématisant) est-il acquis prioritairement aux faits de parole ?

Posé ainsi, le problème peut sembler sans grande importance dès lors que le "système" n'est pas vraiment régulier. En effet, les contraires doivent être le plus souvent connus et il est difficile de les inventer : inclus nous a fourni des réponses comme "désinclus", "ininclus", "clus", "déclus". Remarquons d'ailleurs, qu'aucune de ces réponses, relativement au système, n'est à proprement parler aberrante. Connu pouvait aussi bien renvoyer à inconnu qu'à méconnu : seul le contexte permettait de choisir et le choix est extra-linguistique.

Les résultats ne permettent pas d'affirmer que le système des préfixes soit plus rapidement acquis que les oppositions sémantiques, au contraire, pour certains items, les erreurs se maintiennent jusqu'au CM 2.

Quelques instituteurs nous ont fait remarquer qu'on n'étudie plus, de nos jours, les préfixes et suffixes, dans les classes, comme on le faisait jadis. Certes ; c'est même un argument qui tend à prouver que, sans action pédagogique, le système ne s'acquiert pas tout seul. Le Français est une langue qui s'apprend : les analogies à partir d'expériences trop peu nombreuses ne fonctionnent pas correctement. C'est, s'il en était besoin, la justification des leçons de vocabulaire il semble que les enfants, laissés au hasard de situations de parole non programmées, n'enregistrent pas les phénomènes les plus systématiques avec plus de facilité que les oppositions consacrées par l'usage ou les conventions sociales. .../...

2) Lorsqu'on considère les séries B 2 et B 3 qui reposaient justement sur des habitudes de langage, sur des conventions sociales, plutôt que sur notre système de préfixation, on constate que jouent les connotations, dont nous avons relevé l'influence dans la première version de notre test de vocabulaire. Le contraire du bruit, par exemple, n'est pas toujours le silence, mais le calme. A noter aussi l'influence - non prouvée mais très plausible - du langage du maître, qui nous paraît la seule explication pour des réponses massives, dans certaines classes, à l'item "moutarde forte": moutarde piquante (type de réponse trouvé dans deux classes seulement, du même groupe scolaire, et avec une très grande fréquence).

3) Quant à la question B 5, elle demandait une convergence à partir de contraires, analogue aux convergences demandées en A 5 et A 6 à partir d'équivalents. Comme il s'agissait de contraires, on pouvait prévoir plus d'échecs que pour les équivalences. De ce fait B 5 est moins réussi, à tous les niveaux, que A 5 et A 6. Mais l'écart avec A 5, par exemple, est relativement faible, et l'on pouvait s'attendre à trouver plus d'erreurs.

EXERCICES DE VOCABULAIRE

SERIE C

C 1 Quand un problème est difficile on parle de sa difficulté.
De même

Tu complètes :

quand quelqu'un est content, on parle de son

quand quelqu'un est furieux, on parle de sa

quand quelqu'un est tranquille, on parle de sa

quand quelqu'un est petit, on parle de sa

C 2 Voici des verbes, tu les transformes en noms.

Exemple : détruire → la destruction

rugir →

rougir →

trouver →

démanger →

C 3 Même exercice.

Exemple : crier → un cri

réveiller →

appeler →

sauter →

voir →

C 4 Même exercice

Exemple : s'évader → une évasion

détourner un avion → un d'avion

démolir une maison → la d'une maison

diminuer les dépenses → la; des dépenses

dévier la route → la de la route

construire un mur → la d'un mur

.../...

SERIE C - ANALYSEQuestions et résultats :

C 1 Dérivations content-contentement ; furieux-fureur ;
tranquille-tranquillité ; petit-petitesse ;

Item 1 : CE 1 : 10/75 ; CE 2 : 34/60 ; CM 1 : 45/54 ; CM 2 : 75/93
Item 2 : CE 1 : 2/75 ; CE 2 : 13/60 ; CM 1 : 21/54 ; CM 2 : 25/93
Item 3 : CE 1 : 39/75 ; CE 2 : 51/60 ; CM 1 : 52/54 ; CM 2 : 90/93
Item 4 : CE 1 : 0/75 ; CE 2 : 10/60 ; CM 1 : 7/54 ; CM 2 : 35/93

C 2 Dérivations rugir-rugissement ; rougir-rougeur ;
trouver-trouvaille ; démanger-démangeaison.

Item 1 : CE 1 : 11/75 ; CE 2 : 21/60 ; CM 1 : 41/54 ; CM 2 : 69/93
Item 2 : CE 1 : 1/75 ; CE 2 : 1/60 ; CM 1 : 5/54 ; CM 2 : 8/93
Item 3 : CE 1 : 2/75 ; CE 2 : 16/60 ; CM 1 : 25/54 ; CM 2 : 50/93
Item 4 : CE 1 : 1/75 ; CE 2 : 10/60 ; CM 1 : 14/54 ; CM 2 : 45/93

C 3 Dérivations réveiller-réveil ; appeler-appel ; (voire appellation)
sauter-saut ; voir-vue.

Item 1 : CE 1 : 40/75 ; CE 2 : 55/60 ; CM 1 : 52/54 ; CM 2 : 84/93
Item 2 : CE 1 : 42/75 ; CE 2 : 54/60 ; CM 1 : 52/54 ; CM 2 : 87/93
Item 3 : CE 1 : 13/75 ; CE 2 : 35/60 ; CM 1 : 47/54 ; CM 2 : 76/93
Item 4 : CE 1 : 6/75 ; CE 2 : 21/60 ; CM 1 : 43/54 ; CM 2 : 63/93

C 4 Dérivations détourner-détournement ; démolir-démolition ;
diminuer-diminution ; dévier-déviaton ;
construire-construction.

Item 1 : CE 1 : 15/75 ; CE 2 : 27/60 ; CM 1 : 41/54 ; CM 2 : 68/93
Item 2 : CE 1 : 14/75 ; CE 2 : 36/60 ; CM 1 : 45/54 ; CM 2 : 72/93
Item 3 : CE 1 : 9/75 ; CE 2 : 29/60 ; CM 1 : 43/54 ; CM 2 : 69/93
Item 4 : CE 1 : 17/75 ; CE 2 : 40/60 ; CM 1 : 48/54 ; CM 2 : 84/93
Item 5 : CE 1 : 22/75 ; CE 2 : 45/60 ; CM 1 : 48/54 ; CM 2 : 83/93

Commentaires :

1) Cette série remplace ce que nous avons appelé, dans la version antérieure du test "type de désignation" : nous avons essayé alors de tester l'aptitude à passer du concret à l'abstrait, du général au particulier. Malheureusement, l'épreuve que nous avons conçue reposait sur des facteurs trop souvent extra-linguistiques. En nous bornant à vérifier si le passage de l'adjectif au nom, ou du verbe au nom, se faisait convenablement, nous saisissions quelque chose de ce que nous avons mis dans le test précédent, tout en restant dans un domaine strictement linguistique.

2) A noter que C 2 et C 3 se complètent : nominalisation par adjonction d'un suffixe en C 2, nominalisation par retranchement de l'affixe verbal en C 3. Il était intéressant de voir laquelle des deux démarches était la plus aisée pour les enfants. Nos résultats semblent indiquer que C 3 est dans l'ensemble et à tous les niveaux mieux réussi que C 2. Peut-être en concluons-nous que le système de suffixation n'est pas aussi rapidement maîtrisé que la saisie du radical à travers la forme infinitive du verbe.

.../...

3) Mais nous ne pouvons guère affirmer quoi que ce soit de très sûr, car, sur l'ensemble du test, ce sont ces épreuves qui nous ont posé le plus de problèmes, pour la cotation, à cause des difficultés orthographiques. Nous nous étions fixé comme règle d'accepter toutes les réponses justes, sans tenir compte d'éventuelles fautes d'orthographe, l'essentiel étant que l'on reconnaisse le mot. Cet acte de reconnaissance n'a pas toujours été facile, ni possible. Certaines réponses ont dû être considérées comme inexploitable.

4) A noter enfin que certains enfants, bien qu'ayant de nombreuses réponses justes, n'avaient pas compris le principe de l'exercice : il n'est pas rare, par exemple, que "démolir" renvoie à destruction. De telles erreurs attestent, nous semble-t-il, que nos exercices de langue habituent les élèves à travailler presque exclusivement au niveau des concepts et guère sur le plan des unités linguistiques.

EXERCICES DE VOCABULAIRE

SERIE D

- D 1 A quoi te fait penser le mot corde ?
Tu écris les mots auxquels corde te fait penser :
- D 2 A quoi te fait penser le mot bcis ?
Tu écris les mots auxquels bois te fait penser :
- D 3 Orange fait partie d'une famille : oranger, orangerie, orangerie, orangeade ...
Donne des mots de la famille de :
bruit :
jour :
homme :
feuille :

SERIE D : ANALYSE

Questions et résultats :

D 1 et D 2 : Les élèves devaient dire à quoi leur faisaient penser les mots corde et bois.

Pour une telle question, les résultats ne sont pas quantifiables, aussi les intégrerons-nous dans le commentaire.

D 3 : **Il** fallait donner des mots de la même famille que les noms suivants : bruit, jour, homme, feuille.

Pour bruit, nous avons recueilli bruiter, bruitage, bruissement, bruyant, bruiteur, bruyamment, ébruiter.

Pour jour : journée, bonjour, journal, journaliste, aujourd'hui, séjour, séjourner, journalier, abat-jour, journallement, ajourner.

.../...

Pour homme : hommage, bonhomme, humain, humanité, homicide, humanisme, humanitaire, surhumain, gentilhomme.

Pour feuille : feuillage, feuilleter, feuillet, feuilleton, feuillu, portefeuille, effeuiller, défeuiller, la feuillée.

Sur le plan des quantités :

<u>Bruit</u> en	CE 1	on trouve de	0 à 2 mots
	CE 2	" "	" 0 à 3 mots
	CM 1	" "	" 0 à 4 mots
	CM 2	" "	" 0 à 5 mots
<u>Jour</u> en	CE 1	on trouve de	0 à 3 mots
	CE 2	" "	" 0 à 4 mots
	CM 1	" "	" 0 à 4 mots
	CM 2	" "	" 0 à 5 mots
<u>Homme</u> en	CE 1	on trouve de	0 à 1 mot
	CE 2	" "	" 0 à 4 mots
	CM 1	" "	" 0 à 5 mots
	CM 2	" "	" 0 à 6 mots
<u>feuille</u>	CE 1	on trouve de	0 à 4 mots
	CE 2	" "	" 0 à 4 mots
	CM 1	" "	" 0 à 4 mots
	CM 2	" "	" 0 à 4 mots.

Pour l'ensemble de la série D 3, nombreux sont les élèves, à tous les niveaux qui n'ont trouvé aucun mot pour tel ou tel des 4 items proposés, mais presque tous ont trouvé au moins un mot pour un des 4 items. La quantification, pour ce type d'épreuve, est quelque peu décevante et n'apporte pas grand-chose. Par contre, l'analyse qualitative des résultats est assez intéressante.

Commentaires :

1) En demandant des mots évoqués par un stimulus comme corde ou bois, nous espérons voir se manifester deux types de réaction : soit l'énoncé d'une sorte de paradigme (cordage, ficelle, câble, cordon, etc ...), soit un enchaînement (corde à sauter, attacher avec une corde, c'est pour grimper, etc...). Autrement dit, on pouvait avoir une prédominance de l'axe paradigmatique ou de l'axe syntagmatique. Nous avons effectivement trouvé des réponses susceptibles d'être analysées de cette manière. Mais nous avons aussi trouvé :

- des associations purement sémantiques : objets comportant une corde (balançoire, trapèze), objets ressemblant à une corde (liane, serpent, tuyau, ...); pour bois : des objets faits en bois, tout le champ lexical de la forêt, les outils servant à travailler le bois ; ajoutons que certains ont interprété bois comme l'impératif du verbe boire ; nous avons eu "verre, gobelet, bouteille, eau, boisson, etc...).

- des associations de type phonétique : exemple corde ... cornichon, cochon, costaud, corne, cornu, etc...

Mais ce qui apparaît le plus nettement, c'est la notion de connotation : à ce titre, les listes relevées intéressent pratiquement plus le psychologue que le linguiste. Il est curieux par exemple de noter que bois évoque tout un univers de jeux guerriers (on court, on se cache, on énumère des armes), mais une certaine ambiguïté demeure

../...

et on ne sait jamais très bien si ce sont les connotations qui l'emportent ou si le thème "objet comportant du bois" n'est pas sous-jacent au choix de "pistolet", "fusil", "arc et flèche".

A titre de curiosité, un seul élève, sur l'ensemble des classes sollicitées, a présenté "une corde de bois".

2) Les familles de mots : difficiles à exploiter à cause des problèmes orthographiques (ex. "feuillé" est-il une version orthographiquement erronée de "la feuillée" ?). Les enfants ont parfois même deux types de réaction : la recherche authentique de mots de la même famille, et l'énumération de mots sémantiquement liés au stimulus (exemple : bruit : camion, grue, taper sur le mur, pluie ...).

Le mot homme qui, incontestablement, inspirait le moins les élèves, a donné "hommelette", "honnivore", "homéopathique". Au-delà de l'aspect anecdotique, de telles réponses mettent à jour des associations parasitaires dont l'école est vraisemblablement la source : c'est à l'école que l'on apprend que l'homme est omnivore, contrairement à la plupart des animaux. Il nous apparaît que certaines associations fantaisistes devraient être plus souvent ou plus systématiquement dépistées, car l'élève structure son lexique à sa manière et établit des liens dont on est ensuite fort étonné lorsqu'il est donné de les découvrir.

EXERCICES DE VOCABULAIRE

SERIE E

E 1 On peut appeler un petit vélo un mini-vélo ;
le petit du lion... un lionceau.

Comment appellera-t-on :

- une petite île ?
- une petite hache ?
- un petit âne ?
- une petite maison ?
- un petit dindon ?

E 2 Une maxi-bouteille, c'est une grande bouteille ;
De même ...

- un hypermarché, c'est un grand
- une surcharge, c'est une trop lourde
- une surexcitation, c'est une trop grande
- du supercarburant, c'est un très puissant
- un supermarché, c'est un grand

SERIE E : ANALYSE

Questions et résultats :

E 1 Comment appelle-t-on une petite île ? une petite hache ?
un petit âne ? une petite maison ? un petit dindon ?

.../...

Item 1 : CE 1 : 2/75 ; CE 2 : 16/59 ; CM 1 : 36/54 ; CM 2 : 58/95
 Item 2 : CE 1 : 23/75 ; CE 2 : 45/59 ; CM 1 : 50/54 ; CM 2 : 71/95
 Item 3 : CE 1 : 9/75 ; CE 2 : 26/50 ; CM 1 : 36/54 ; CM 2 : 54/95
 Item 4 : CE 1 : 39/75 ; CE 2 : 55/59 ; CM 1 : 54/54 ; CM 2 : 94/95
 Item 5 : CE 1 : 16/75 ; CE 2 : 19/59 ; CM 1 : 52/54 ; CM 2 : 60/95

E 2 Sur le modèle de "une maxi-bouteille" c'est une grande bouteille ;
 il fallait analyser : hypermarché, surcharge, surexcitation,
 supercarburant, supermarché.

Item 1 : CE 1 : 48/75 ; CE 2 : 38/59 ; CM 1 : 46/54 ; CM 2 : 73/95
 Item 2 : CE 1 : 34/75 ; CE 2 : 39/59 ; CM 1 : 50/54 ; CM 2 : 88/95
 Item 3 : CE 1 : 14/75 ; CE 2 : 21/59 ; CM 1 : 42/54 ; CM 2 : 72/95
 Item 4 : CE 1 : 14/75 ; CE 2 : 41/59 ; CM 1 : 51/54 ; CM 2 : 83/95
 Item 5 : CE 1 : 39/75 ; CE 2 : 33/59 ; CM 1 : 40/54 ; CM 2 : 75/95

N.B Pour cette série, les nombres d'élèves en CE 2 et CM 2 sont
 différents des autres séries, car certaines classes, à cause
 des aléas de la distribution du matériel du test, ont été con-
 traintes de ne pas tout faire le même jour. Il suffit qu'un élève
 soit absent ou qu'un absent revienne pour que les nombres
 varient quelque peu.

Commentaire :

1) Le diminutif -ette est largement plus connu que les autres,
 ce qui confirme l'intuition qu'on peut avoir dans ce domaine, et ce
 qui correspond en gros à la fréquence de ce suffixe en langue.

2) En ce qui concerne les préfixes augmentatifs, la manière
 dont étaient posées les questions facilitait la tâche, aussi peut-on
 se demander si la part d'induction ne fausse pas les résultats ob-
 tenus. Il y avait toutefois un piège : hypermarché et supermarché
 apparaissant dans la même épreuve, certains ont voulu voir entre eux
 autre chose qu'une synonymie : un "hypermarché" est un grand
 "supermarché", a-t-on trouvé à plusieurs reprises.

Nous avons pensé à présenter cette épreuve autrement, mais il
 nous est apparu que toute forme de codage introduisait le risque d'une
 confusion telle qu'après, nous n'aurions pas su si les erreurs étaient
 imputables aux carences lexicales ou à l'incompréhension du ccde.
 Incontestablement, le problème reste posé : ou bien la présentation
 des questions est simpliste (comme celle-ci) et les renseignements
 qu'on en tire manquent un peu d'intérêt ; ou bien on invite les
 élèves à classer des mots à l'aide d'un code, mais les erreurs sont
 proprement inanalysables. Cette contrainte a pesé d'autant plus
 lourdement que nous nous étions fixé de soumettre tous les élèves,
 du CE 1 au CM 2, aux mêmes épreuves, pour voir apparaître les
 décalages significatifs, en vue d'un étalonnage ultérieur.

CONCLUSION

Beaucoup de travail, beaucoup de tableaux et de chiffres, et
 après ? Fallait-il se donner tant de mal ?

L'instrument que nous cherchions à mettre au point depuis
 l'année précédente est nettement plus satisfaisant. Mais tel quel,
 il mérite d'être encore repris et corrigé. Des détails, en apparence
 anodine, se révèlent vraiment gênants : ainsi les points de suspension
 matérialisant l'espace où devait figurer la réponse ; mieux aurait-il
 fallu laisser des blancs, car lorsqu'il y a des ratures, on ne s'y
 retrouve plus.
 .../...

Des questions devront être éliminées : celles qui sont nettement trop difficiles, ou au contraire qui sont trop faciles. Par exemple en A 2, il nous faudra trouver autre chose que maison qui, au sens d'affaire n'est pas vraiment compris dans la plupart des cas (32 réponses bonnes seulement sur 93 élèves au CM 2) ; même chose pour "maître d'escrime" en A 3. En B 4, inclus était nettement trop difficile, peut-être pourrait-on essayer la même opposition avec des mots comme intérieur / extérieur.

L'analyse que nous présentons ici est trop superficielle : la masse de renseignements est telle qu'on ne sait plus trop par quel ~~bout l'exploiter. La pluridisciplinarité, à cet égard, est précieuse :~~ chacun voit des choses différentes. Ainsi ma collègue psychologue relève que dans l'exercice de nominalisation C 1 petit renvoie parfois au CE 1 à jeunesse ou à naissance : la confusion taille et âge n'est elle pas un indice sur la plan de la psychologie génétique ? Ce n'est qu'un exemple d'une multitude de remarques de ce genre qui nous viennent à l'esprit à partir de ces matériaux.

Il nous aurait fallu aussi disposer de temps et d'instruments pour faire des calculs :

- calculs de pourcentages d'abord, qui donneraient aux résultats une lisibilité nettement meilleure ;
- calculs de corrélation entre tel item et tel autre item : il faudrait reprendre dans le détail et voir si tel élève qui répond mal à telle série, ne répond pas aussi mal à telle autre série. On pourrait alors faire l'économie de certaines questions, et étudier des profils.

Mais on pourrait gloser indéfiniment sur ce qu'il eût été souhaitable de faire. Nous laissons aux collègues intéressés le soin de tirer parti des chiffres que nous avons rassemblés et de les faire parler autrement ou plus complètement.

COMMENT NOUS NOUS SITUONS PAR RAPPORT A CES TRAVAUX ANCIENS :

1) Il convient d'abord de dire que nous ne rejetons pas en bloc ce que nous avons fait. Disons d'abord que sur le plan méthodologique nous n'étions pas suffisamment armés pour faire face aux exigences techniques de construction d'un tel instrument.

Ceci est vrai tant sur le plan psychologique - nous sentons très bien qu'en ce domaine nous avons été des amateurs - que sur le plan linguistique. Nous n'avions pas, à l'époque, posé en termes assez clairs les problèmes respectifs de la compétence (peut-on la tester ? si oui comment ?) et de la performance. Autrement dit, nous ne savions pas assez finement ce que nous voulions tester. Bien sûr, à l'époque, nous n'avions pas le sentiment aussi aigu d'aussi mal répondre à la demande que nous avons nous-mêmes formulée. Mais, si nous ne donnons pas, ici, une version 1975 ou 1976 du test, c'est - entre autres choses - parce que le cadre conceptuel qui sous-tendait l'ensemble nous paraît insuffisamment élaboré. Nous ne maîtrisons pas suffisamment notre théorie, pourrait-on dire.

A titre d'exemples, voici quelques points qui, maintenant, feraient l'objet d'une modification des épreuves :

.../...

- Les épreuves portant sur les équivalences sont éminemment discutables. Peut-il y avoir équivalence, en langue, entre deux mots ? Vraisemblablement non. La notion d'équivalence n'est vraisemblablement que rhétorique. On pourrait par contre, sous la rubrique "équivalence", mettre des questions relatives aux registres de langue. Si on connaît paumé, sait-on quel est son équivalent (et il y a bien là équivalence) dans un registre plus soutenu, moins familier ?

- Les séries C et E ont en commun de s'attaquer au problème de la dérivation. A ce titre, il serait intéressant de les ramener à une seule épreuve. Mais il faudrait ne retenir d'une part que des préfixes et suffixes de haut rendement (en utilisant les listes de fréquence) et d'autre part introduire le passage à l'adjectif et à l'adverbe, arbitrairement écartés.

Ajoutons sur ces séries, que ce sont les moins convaincantes en fait : elles dépendent, plus que les autres, du type d'enseignement dispensé aux élèves (9). Il y a des classes, en effet, où la dérivation est plus ou moins systématiquement enseignée ; c'est une raison suffisante pour que les élèves de ces classes aient de bons scores à ce type d'épreuves. Ce qui ne veut pas dire pour autant que ces élèves - tant sur le plan de la compétence que de la performance - soient à l'aise en vocabulaire.

La polysémie ne fait pas l'objet d'épreuves suffisamment "croisées". Il conviendrait - vu l'importance de ce phénomène - de proposer des énoncés brefs et volontairement ambigus (à partir du CM notamment). On pourrait alors ;

. soit demander aux enfants d'en proposer autant d'interprétations qu'ils en voient ;

. soit de leur proposer n interprétations plausibles en leur demandant de cocher celles qui sont pertinentes par rapport à l'énoncé considéré.

Ce ne sont là que quelques exemples des corrections qu'il nous faudrait obligatoirement faire, dans l'hypothèse où nous aurions choisi de poursuivre ce travail.

Mais justement, nous n'avons pas poursuivi et nous n'éprouvons pas la nécessité de construire cet instrument d'évaluation. Cela pour les différentes raisons que nous allons essayer de résumer ici :

1. Un test est plus ou moins un instrument d'évaluation qui mesure dans l'absolu ou par rapport à des normes statistiquement obtenues. Bien sûr il nous semble important d'aller plus loin qu'un jugement global du type "pauvre en vocabulaire" et de construire l'instrument voulu pour voir ce qui se passe au juste quand on parle de pauvreté de vocabulaire. Mais est-ce intéressant de dresser un constat ponctuel ? Une évaluation n'est-elle pas plus ou moins sous-tendue par l'idée qu'on se fait des objectifs de l'apprentissage, et par là même de la conception qu'on a de l'apprentissage ?

Il est caractéristique que notre tentative de création d'un test soit partie d'une prise de position théorique : le vocabulaire ne se mesure pas en nombre de mots. Donc nous faisons implicitement référence à un type d'apprentissage.

----- .. / ...
 (9) Elles seraient donc à retenir pour construire des épreuves portant précisément sur la différenciation des pédagogies. H.R.

2) Il est peut-être plus cohérent de formuler ce que nous entendons par "maîtriser le vocabulaire", indiquer des procédures d'apprentissage et chercher à voir ce qui se passe lors de l'apprentissage. Ce qui nous conduit à une grille d'observation ou à des schémas d'analyse. Ce qui est très différent du test. A ce propos, il est bon de préciser que l'évaluation peut viser conjointement trois objets :

- . où en est l'individu n dans un processus d'apprentissage ?
- . où en est tel type d'apprentissage en ce qui concerne son impact sur les individus ?
- . comment se présente chaque individu par rapport à la collectivité au sein de laquelle il apprend ?

Une analyse du langage des enfants produit dans une situation donnée, après ou à l'occasion de tel processus d'apprentissage, permet assez bien de rendre compte des dimensions énumérées ci-dessus.

3) Il nous est apparu, comme nous le disions dès les premières pages de ce travail, que le type de séquences de vocabulaire que nous suscitons nous fournissent des matériaux importants et très informants sur le langage des enfants. Après avoir nié le corpus, nous le réinventons, mais un type donné de corpus. Dès lors que nous trouvons là les renseignements que nous avons difficilement et coûteusement obtenus par le test, pourquoi s'obstiner à construire un test ? Et c'est là la raison la plus évidente qui nous a amenés à abandonner la construction du test.

Le problème n'est pas pour autant totalement résolu; aussi faut-il procéder par ordre et dire ce que l'abandon du test laisse de côté, et ce qui le remplace :

- le test donne des renseignements vraiment individuels : dans les situations pédagogiques que nous avons évoquées, il est facile de recueillir les productions individuelles des enfants. On ne le fait pas toujours, mais on peut le faire ;

- le test ne prend en compte ni l'apprentissage, dont il ne se soucie pas, ni la collectivité en tant que telle. Or l'enfant apprend au sein d'une collectivité, ce qu'il convient de ne pas perdre de vue. En effet, il est très important par exemple de voir comment telle classe a adopté telle stratégie de classement des expressions trouvées. Renseignement capital qu'un test ne donne pas.

4) Ce qui précède nous amenait tout naturellement à poser le problème de l'évaluation en d'autres termes :

- Qu'entend-on par "être bon en vocabulaire" ou "avoir du vocabulaire" ?

- Que fait le maître et/ou que devrait-il faire pour rendre plus effective la maîtrise du lexique par les enfants ?

- A quels signes (comportements, par exemple) reconnaît-on que cette pédagogie a été efficace par rapport à ses propres objectifs ?

On ne peut répondre à la troisième de ces questions qu'après avoir répondu aux deux précédentes. En d'autres termes, on ne peut pas cerner quelque chose d'aussi vaste que "avoir du vocabulaire". Par contre, dès lors qu'on s'est assigné des objectifs précis et concrets relatifs au vocabulaire, on peut voir si ces objectifs sont ou non atteints.

5) Ce qui nous conduit à un dernier ordre de réflexions : on distingue assez communément la recherche-innovation et la recherche-description. C'est cette distinction qui est profondément remise en cause par ce que nous avons essayé de décrire (10). En effet, c'est dans la mesure où nous avons proposé des démarches d'apprentissage, sinon nouvelles, du moins, relativement peu répandues, donc dans la mesure où nous avons fait de l'innovation, que nous nous sommes donné les moyens d'observer, et que nous avons eu les matériaux voulus pour une évaluation intéressante. Ce à quoi on ne manquera pas d'objecter que l'évaluation peut se faire à partir d'activités relativement communes, voire traditionnelles. En ce qui concerne le vocabulaire, nous n'avons rien, dans l'activité habituelle des classes, qui aurait pu nous servir ainsi de support. Si l'on veut observer les enfants aux prises avec un mot polysémique, encore faut-il qu'on ait l'occasion de le rencontrer, dans une telle situation, au cours du processus d'apprentissage.

En d'autres termes, seule l'introduction dans les classes de démarches ou de procédures sortant un peu de l'habitude, permet - par la création d'une situation de production d'oral et/ou d'écrit - de faire se manifester les phénomènes qu'on cherche à cerner.

.../...

(10) Je ne crois pas que la distinction innovation/description soit ici remise en cause : il est fondamental de distinguer le niveau de l'action pédagogique, en classe, et le niveau de la connaissance de ce qui se passe en classe.

Mais comme le souligne Jean BEAUTE, la recherche en pédagogie, telle que nous la pratiquons, est une Recherche-Action au sens où elle suppose des relations dialectiques entre l'innovation contrôlée et la description de "systèmes" pédagogiques.

H.R

CONCLUSION GENERALE

En rédigeant ces dernières lignes, il m'apparaît qu'il ne s'agit à aucun moment, véritablement, d'une synthèse des travaux effectués à Angers entre 1972 et 1976. On aura lu finalement, un certain cheminement, les étapes d'un travail qui s'est donné des objectifs différents et successifs. Rien de bien arrêté, de bien net. Les fondements théoriques eux-mêmes sont-ils vraiment ceux que nous avons définis au début de ce fascicule ? N'avons-nous pas évolué depuis ? J'insiste pour qu'on sente bien que ce compte rendu est ouvert, n'est qu'un exemple, un itinéraire... Il ne peut être utile à d'autres que dans la mesure où ils admettront ce refus de s'enfermer dans des formules ou d'énumérer des résultats.

Nous devons aussi préciser que nous manquaient le recul -intellectuel et affectif), le temps (pour relire, analyser, faire de nouvelles synthèses), la disponibilité intellectuelle (nous faisons toujours ce type de travail entre ceci et autre chose ...). Nous pensions que nous écrivions pour les lecteurs de REPERES, c'est-à-dire des collègues vis-à-vis desquels nous pouvions nous permettre la simplicité et la franchise en communiquant les travaux réellement dans l'état où ils sont et où ils ont été.

Nous exprimerions enfin un vœu, c'est de ne plus être confondus avec "le problème du vocabulaire". Le vocabulaire a tenu une place dans notre vie, Dieu merci, il y a toujours eu autre chose à côté.

Les travaux menés par J. Beauté à Angers illustrent l'une des voies possibles de l'exploration du lexique par les enfants d'école élémentaire, selon les principes définis par le Plan de Renovation.

Il en est d'autres, explorés par d'autres équipes, sur les "terrains" de l'I.N.R.P ou de l'Université.

En témoignent les réflexions d'Emile GENOUVRIER rapportées dans les pages suivantes.

En témoignent les documents pédagogiques très divers rassemblés par Marcelle PECHEVY dans "Activités de Vocabulaire", Commentaire Pédagogique du Plan de Renovation, à paraître.

DEMARCHES LEXICALES

E. GENOUVRIER
Université de Tours (*)

Les problèmes qui se posent à l'enseignant à propos du lexique sont beaucoup moins considérables ou tout au moins ressentis comme beaucoup moins considérables que ceux qui se posent à lui en matière grammaticale par exemple, pour une raison fondamentale : c'est que l'enseignement du lexique, que ce soit à l'école élémentaire ou dans le second degré, est toujours un enseignement de la langue ; quand on apprend des mots à un enfant, quand on l'amène à réfléchir sur des mots, c'est bien toujours de langue qu'il s'agit ; alors que, dans le domaine grammatical, on se trouve devant des problèmes de métalanguage considérables : par ailleurs, il faut dire aussi que la linguistique a beaucoup moins progressé dans le domaine du lexique qu'elle ne l'a fait dans les domaines de la phonologie notamment, et de la syntaxe, pour deux raisons simples : l'une, qui est historique, à savoir que la linguistique s'est construite d'une certaine manière contre le lexique, c'est-à-dire contre l'exploration de la sémantique et qu'elle a délimité son domaine d'abord dans le domaine des formes, essentiellement dans celui des structures phonologiques, et syntaxiques ; et par ailleurs pour des raisons proprement linguistiques, à savoir que le lexique est un champ si immense qu'on ne sait exactement comment le parcourir, ni qu'en faire ; l'un des problèmes centraux de la linguistique contemporaine américaine est précisément celui-là : où mettre ce "fichu" lexique et quel sort peut-on lui faire ?

Il n'est pas du tout dans mes intentions d'envisager les choses de ce point de vue. Ce que je voudrais faire, ce n'est pas prendre des considérations très théoriques sur la chose mais plutôt essayer de voir comment, dans certaines approches linguistiques contemporaines, on peut retirer des instruments qui puissent servir à un pédagogue à mieux accomplir son métier.

Quel lexique enseigner ?

Par définition, cette réflexion se fera en contraste avec les pratiques traditionnelles ; dans mon esprit il n'y a pas là une sorte d'ironie grossière vis à vis de cette pratique, mais simplement la constatation d'un état de fait : il y a peut-être quelque chose à y changer ; disons que, que ce soit la tradition ou la rénovation, la finalité reste la même, à savoir : pourvoir l'enfant d'un lexique de plus en plus riche. Tout le monde est d'accord pour dire que le lexique des élèves est pauvre ; les problèmes commencent lorsqu'on essaie de voir ce que l'on entend par "riche" et par "pauvre".

Ce que l'on peut contester, à l'intérieur des pratiques qui se font, c'est des choses comme celles-ci : pour ce qui est de l'école élémentaire, un attachement à un lexique qui est trop souvent le

../:...

(*) Décodage d'une intervention au stage régional des équipes INRP à Grenoble, en mai 1972. On voudra bien la resituer dans le contexte d'une communication orale, d'une part, et dans le contexte des études lexicales et sémantiques dont on pouvait disposer en 1972.

lexique du pittoresque, et, de toute façon, le lexique de la langue soignée. Par lexique du pittoresque j'entends que, quand on mène une leçon de vocabulaire avec des élèves, sur des thèmes comme le marché, sur la foire, les vendanges, on s'attache souvent à leur faire acquérir des termes clichés, des mots rares ou très techniques.

Ceci est fondé sur une longue tradition qui est celle de la langue écrite scolaire, considérée comme la reproduction de modèles culturels qui reposent effectivement sur des clichés idéologiques véhiculés par des clichés lexicaux. Quand on parle de lexique, il est très difficile de s'abstraire du soubassement idéologique de la chose dans la mesure où c'est par ce biais-là que la langue est le plus souvent en contact avec le monde ; quand on parle de la phonologie, qu'on soit de Droite ou de Gauche, peu importe : le "e" ouvert est toujours un "e" ouvert. Quand on parle de syntaxe, on peut là encore à peu près s'accorder. Quand on parle de lexique, les choses commencent à changer, car c'est là que les gens, sous les mêmes mots, ne mettent pas toujours les mêmes termes.

Le fait que l'on insiste tant sur le vocabulaire que j'appelle par commodité le vocabulaire du pittoresque, est en liaison avec toute une optique de l'école ; d'autre part on peut considérer que, la plupart du temps, on prend la leçon de vocabulaire comme le moyen de faire ingurgiter à un élève le plus grand nombre de mots possible. Quand on parcourt des manuels, on se rend compte qu'il y a une sorte de compétition entre les auteurs pour mettre le plus de mots possible dans le moins de temps possible. C'est un peu la même pratique que dans les versions de langues étrangères dans le Second Cycle ou dans les Universités ; la version, la plupart du temps, c'est l'occasion de vérifier si le candidat connaît tel type de vocabulaire souvent bien détaché de la langue quotidienne.

A l'école, on insiste surtout sur le vocabulaire mono-sémique, c'est-à-dire les mots qui ont un seul sens, qui sont extrêmement nombreux et qui tendent plus ou moins vers la langue technique : tomates, carottes, courgettes ... Pour les mots simples, et des mots plus compliqués comme haubans, barre, gouvernail ..., on considère implicitement que tout ce qui est de la langue courante, des mots comme "abattre", "opérations" ..., l'école n'a pas à les explorer ; voici un deuxième point qui me semble contestable.

Le troisième est qu'il est très rare maintenant de trouver des enseignants qui fassent des leçons de vocabulaire indépendamment d'un contexte : c'est une idée pédagogique élémentaire que l'enseignement du lexique doit être en rapport avec les discours qui se font dans la classe et ailleurs que dans la classe. Mais si on étudie le mot dans son contexte, la plupart du temps, il s'agit d'en donner une paraphrase synonymique. On le définit ou bien on donne l'équivalent : par exemple, déséquilibré = fou ; trois semaines après, fou = déséquilibré ; ou bien on prend une paraphrase : quelqu'un qui est fou, c'est quelqu'un qui est déséquilibré. L'ennui de la chose est que, ou bien on a des définitions "circulaires" ou bien - deuxième problème - on est amené, par le biais de la paraphrase synonymique, à donner pour équivalents des termes qui ne le seront pas. Par exemple, si on prend une paraphrase de ce type, on définira "capitale" comme "grande ville", et plus tard on définira aussi "métropole" comme "grande ville" ; mais le problème c'est justement de savoir ce qui sépare les deux, et pourquoi on ne peut pas dire que Paris est la

../...

métropole de la France ; pourquoi peut-on dire que Paris est la capitale de la France, que c'est une métropole, mais ne dira-t-on pas que c'est la métropole de la France ? Pourquoi peut-on dire que Lille est une métropole, sans pouvoir dire qu'elle est la capitale de la France ? etc...

Quatrième problème . On dit : on va faire du lexique pour que l'enfant connaisse des mots. Qu'est-ce que cela veut dire : connaître des mots ? Est-ce que cela veut dire qu'il est capable de les comprendre quand on lui parle, quand il lit, de les utiliser dans son propre discours ? Ce n'est pas la même chose. Est-ce que cela veut dire qu'il connaît l'un des sens du mot ? ou les grandes acceptions qui sont les siennes ? Est-ce que cela veut dire qu'il est capable d'en donner des synonymes, des contraires, etc ...

Autre problème . L'école, d'une façon générale, ne tient pas assez compte de la vie du lexique. Par "vie du lexique", on peut entendre au moins deux choses : d'une part les problèmes de l'évolution lexicale, par exemple les néologismes ; ce qui conduit à distinguer ce qui appartient à l'histoire et ce qui appartient au présent. Cela se pose de façon moins aigüe à l'école élémentaire parce que l'on a affaire à des pédagogues qui sont très près des enfants, qui se rendent bien compte qu'il y a des difficultés pour eux à aborder tel ou tel problème. C'est différent dans le Premier Cycle : on peut être certain que, dans un texte littéraire donné à préparer à la maison, quand il y a deux difficultés lexicales, les deux font l'objet d'une question. Autrement dit, au lieu d'éclairer l'enfant par le commentaire de cette difficulté, de lui mettre en note "ceci veut dire cela", non seulement on ne l'éclaire pas, mais on le pénalise en lui posant la question sur ce qu'il ignore. Exemple : c'est arrivé à ma fille la semaine dernière (elle est en 6è) ; le texte était de Mauriac ; il y avait une expression "et soudain je payai d'audace" - question : que veut dire l'auteur dans cette expression ? Pour faire travailler l'enfant, les livres ne servaient à rien du tout : où chercher "payer d'audace" dans un dictionnaire ?..

Le deuxième aspect de cette question - la vie du lexique - est celui des structures qui, à l'intérieur du lexique, permettent de faire des dérivations, préfixes et suffixes notamment. On n'attache pas assez d'importance aux problèmes de dérivation, et c'est un tort à mon avis. La qualité d'un vocabulaire tient étroitement à la maîtrise qu'on a de ses possibilités, la faculté de passer d'une phrase nominale à une phrase verbale, etc... ; par ailleurs un grand nombre des problèmes orthographiques se situent justement aux frontières morphologiques du mot, c'est-à-dire au niveau de la préfixation ou au niveau de la suffixation (...).

Pour ce qui est d'une pratique nouvelle, on peut dire à peu près ceci : l'enseignement du lexique peut être défini comme l'exploration méthodique du lexique français contemporain(*). Il faut entendre par "méthodique" non pas un enseignement programmé (il me paraît aberrant de programmer l'apprentissage du lexique, je reviendrai sur ce point) mais un enseignement construit. J'essaierai de m'expliquer sur le sens du mot "construit". "Contemporain", cela va de soi à l'école élémentaire et devrait aller de soi dans le Second Degré ; cela ne veut pas dire du tout que l'on se moque de l'histoire, mais que le centre de fonctionnement de la classe doit être le lexique contemporain et que c'est d'ailleurs par opposition à celui-ci que

(* inséré dans divers types de discours

l'on comprendra beaucoup mieux l'intérêt de tel ou tel terme qui est inscrit dans l'histoire. "Inséré dans des types de discours" : inutile de commenter cela pour des gens qui sont nourris de pédagogie active.

Vers un enseignement construit.

Ceci étant posé, il y a peut-être à distinguer deux choses : d'une part un apprentissage occasionnel du lexique ; à mon sens c'est certainement le plus rentable. C'est celui qui n'est ni l'apanage de l'école, ni celui de ce qui n'est pas l'école, mais c'est le contact permanent de l'enfant avec divers types de langages plus ou moins riches, qu'il trouve où il peut et qui, jour après jour, augmente sa capacité lexicale. L'école joue un rôle fondamental et j'insiste là-dessus (...)

D'autre part, on peut envisager un enseignement construit, c'est-à-dire un enseignement qui repose pour le maître sur un certain nombre de perspectives méthodologiques qu'il va essayer d'utiliser pour amener l'enfant à pénétrer à l'intérieur de tel ou tel "micro-système". Je voudrais m'arrêter à quelques unes des démarches de la linguistique contemporaine qui à mon sens peuvent être utiles à un enseignant. Elles sont de deux ordres : l'une est paradigmatique, c'est-à-dire qu'elle considère le terme comme inséré à l'intérieur d'une série sémantique. Si on prend l'exemple de "bateau", ce terme est inséré à l'intérieur d'une série comme : navire, vaisseau, barque, péniche, etc... C'est "paradigmatique" car chacun de ces termes-là a une propriété de fonctionnement commune : "grosso modo", ils peuvent s'échanger dans un contexte, et, généralement, ils se chassent les uns les autres. La deuxième démarche va travailler davantage sur une perspective syntagmatique, c'est-à-dire qu'elle va considérer que toute unité est insérée à l'intérieur de possibilités d'occurrence, qu'elle se trouve dans des contextes qui ne sont pas des contextes de hasard, mais que l'on peut spécifier.

Intérêt et limites de l'analyse sémique.

Pour ce qui est de la première démarche, l'exploration se fait généralement par l'analyse sémique : je vais m'y attarder un peu, car d'une part c'est utile, et d'autre part, je pense qu'il ne faut pas en faire une panacée... Quand on prend dans un dictionnaire quelconque deux termes comme "mat" et "terne", on va trouver des définitions qui, la plupart du temps, tournent autour de la même paraphrase ; voici celle du petit Larousse : mat = qui n'a point d'éclat, de poli ; terne = qui a peu ou point d'éclat. Au sens figuré, on ajoute : qui manque de brillant, d'éclat, qui est monotone. Autrement dit, on a là une analyse qui, d'une part, met en évidence un point commun, et, d'autre part, signale un point de divergence. Ce qui est gênant, c'est qu'on ne sait pas trop ce que veut dire "figuré" dans cette histoire-là : peut-on dire : discours terne ? visage terne ? ... Et par ailleurs, c'est une démarche qui ne met pas en relation les unités les unes avec les autres, c'est-à-dire qu'à "terne", on ne trouve pas d'allusion à "mat".

.../...

L'analyse sémique, c'est une formalisation de ce type de démarche, c'est-à-dire une tentative d'analyser d'une manière beaucoup plus rigoureuse ce que l'on retrouve dans les définitions du dictionnaire.

Cela peut donner à peu près ceci : on met en évidence l'unité commune, c'est-à-dire "qui n'a pas d'éclat" ; puis l'unité spécifique, c'est-à-dire "qui est un défaut" ; et ensuite on pourrait compléter ce tableau en disant que "mat" veut dire "qui n'a pas d'éclat" mais n'implique pas qu'il y ait un défaut. Par contre "terne", veut dire aussi "qui n'a pas d'éclat", mais implique en même temps un jugement de valeur péjoratif :

	n'a pas d'éclat	marque un défaut	ne marque pas
terne	X	X	
mat	X		X

C'est pour cela que, quand on dit que quelqu'un a le visage terne, ça fait généralement moins plaisir que quand on dit qu'il a le visage mat.

Pourquoi appelle-t-on cela "analyse sémique" ? Parce que l'on essaie d'extraire à l'intérieur des unités lexicales des unités minimales de signification qu'on appelle des "sèmes". Cette démarche est une démarche de type proprement structural c'est-à-dire que l'on n'aurait pas du tout l'idée de comparer, de faire la grille sémique de : doryphore, professeur, fleurs ... ; cela ne viendrait à l'idée de personne parce que ces trois termes-là n'ont pas de liaison, de point de départ qui permette de dire en quoi ils s'opposent ; on retrouve là un des principes fondamentaux du structuralisme, à savoir que, montrer qu'une structure repose sur des différences, c'est d'abord montrer que les unités qui la composent reposent sur des ressemblances ; donc d'une part il faut trouver ce qui est commun, et d'autre part il faut trouver ce qui est spécifique.

Cela procède de la même démarche que la phonologie ; c'est inspiré directement par la phonologie ; ceux qui pratiquent une analyse sémique supposent un fonctionnement similaire entre la structure phonologique de la langue et sa structure sémantique. On ne peut pas définir le [i] sans le [y] ; on ne peut pas définir "mat" tout seul mais par rapport aux unités qui véhiculent des traits d'information identiques tout en se distinguant par tel ou tel autre. Ce qui est inquiétant c'est que l'on retrouve toujours les mêmes exemples : cf les séries "chaise-canapé-pouf-fauteuil-banc" etc... ou "les animaux domestiques". Quand on travaille sur la syntaxe, souvent les gens chantent, boivent et mangent ; le père fume toujours la pipe, etc.. Peu importe en fait, pour ce qui est de la syntaxe, qu'on reprenne les mêmes exemples. En revanche, ça a une grosse importance quand on fait de l'analyse sémique que l'on prenne telle ou telle série, parce que ça "marche" dans certains cas et dans d'autres ça ne "marche" pas.

.../...

Ce n'est pas du tout qu'il ne faille pas s'en servir, mais il faut être très prudent dans ce domaine-là. Il est difficile d'entrer dans tous les problèmes théoriques qui se posent, mais il en est qui sont évidents : c'est une chose de dégager des sèmes et c'est autre chose de savoir pourquoi on a dégagé ceux-là et pas d'autres ; et comment on les a dégagés. D'autre part c'est une chose de les dégager et c'est encore autre chose de les hiérarchiser. Par ailleurs on se rend compte que les sèmes que l'on extrait sont des mots de la langue, aussi, et qu'en dépit des précautions que le linguiste prend (généralement il les met dans des barres pour bien signaler que ce sont des sèmes) il ne peut avoir accès à ces sèmes que par les mots. D'où le problème : qu'est-ce qui permet, par exemple, d'accéder au sémantisme, du sème /mâle/ sinon l'expérience linguistique que l'on a du mot mâle ?

Cela pose des problèmes considérables, car, si l'on définit "mat" et "terne" en se servant du pivot "éclat", il faudra bien aussi que l'on mette "éclat" à l'intérieur d'une grille sémique, etc... Ne risque-t-on pas de tout rattacher à deux pivots : d'une part "faire et être" pour les verbes, et d'autre part "truc" pour les noms ? Ce faisant on remonterait aux hypéronymes les plus généraux. Autrement dit on aura montré que les mots ne veulent rien dire.

Enfin quand on fait de l'analyse sémique, on s'aperçoit que l'on travaille la plupart du temps sur des termes au sémantisme très riche, donc à l'exploitation très minime. C'est exactement la même proportion qu'en grammaire : plus une unité grammaticale a un sémantisme riche et moins elle peut avoir de contexte ; et inversement. Si vous prenez la préposition "à", elle entre dans 36000 contextes parce qu'elle a un sémantisme extrêmement large. Mais si vous prenez une préposition comme "contre", elle entre dans beaucoup moins de contextes parce que son sémantisme est beaucoup plus étroit, et beaucoup plus précis. De la même façon, quand on fait des analyses sémiques, ce n'est pas un hasard si l'on travaille sur des unités comme banc, siège, pouf, canapé ... ou bien sur pigeon, cochon, lapin... ou bien sur père, mère, fille ... On travaille sur des unités dont on peut facilement repérer les sèmes. En revanche c'est autrement redoutable de travailler par exemple sur l'opposition réaliser / faire, et d'essayer de trouver là-dedans les sèmes spécifiques et les sèmes communs.

Toutes ces réserves, ajoutées à une autre, de type pédagogique, à savoir que les grilles sémiques sont extrêmement coûteuses en temps, et souvent fort difficiles. Tout ceci, dans une très longue parenthèse, non pas pour dire "cela ne vaut rien, il ne faut pas en faire", mais pour dire "attention, ce n'est pas une panacée". Si l'enseignement du lexique revient à construire des grilles sémiques, je préfère encore l'enseignement d'hier. On ne peut construire de grilles valables qu'en faisant abstraction de toute insertion contextuelle du terme. En effet, je peux bien construire la grille de "terne" et "mat" mais ce n'est pas cela qui va m'apprendre que l'on peut dire en français "un bruit mat" mais pas "une musique mate". Cela, la grille ne pourra jamais vous le dire. Si l'on prend "meurtre" et "crime", une grille ne dira jamais que "le meurtre ne paie pas". Ça ne fonctionne pas, en Français, mais qu'on dit "le crime ne paie pas". On ne dit pas "l'heure du meurtre", on dit "l'heure du crime" ! C'est là qu'est le problème.

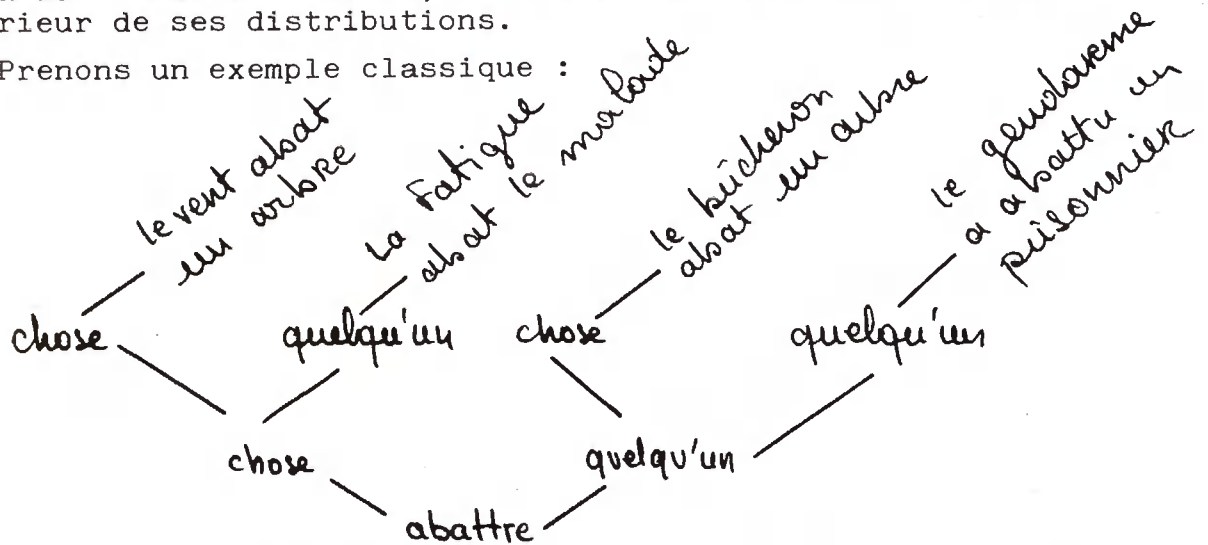
.../...

On peut tenir compte de cette grille pour deux raisons : d'une part la démarche qui est proposée à l'enfant est une démarche intéressante, sur le plan conceptuel : c'est une leçon de rigueur. Par ailleurs elle est intéressante sur un plan proprement linguistique dans la mesure où elle l'amène à mieux cerner les oppositions qui séparent tel ou tel terme ; et c'est encore bien plus intéressant quand on réutilise les termes étudiés dans les énoncés et qu'on vérifie si oui ou non les oppositions qu'on a dégagées fonctionnent.

Etude des distributions des unités lexicales

En revanche, disons que j'accorderais beaucoup plus d'importance à la deuxième démarche, à savoir l'insertion de l'unité à l'intérieur de ses distributions.

Prenons un exemple classique :



Quand on cherche les synonymes, on pourra bien dire : la Gestapo a abattu, assassiné un prisonnier ; on ne pourra pas dire : le boucher a abattu, assassiné un boeuf. Cela nous engage dans la démarche complémentaire qui est de voir, telle unité lexicale étant donnée quelles sont les unités qui fonctionnent dans le même contexte. Si l'on continue à regarder la chose, on s'aperçoit que l'on peut bien dire "l'abattage d'un boeuf" mais pas l'"abattage d'un prisonnier".

Si on prend une deuxième direction, à savoir les dérivés qui correspondent au contexte en question, là aussi on a une séparation. On a là grosso modo, trois directions à l'intérieur desquelles il me semble que l'enseignement du lexique est profitable :

d'une part, les distributions horizontales de l'unité qui amènent à voir que, selon les contextes différents, on a un sens différent ; par ailleurs, les contextes étant donnés, de voir quels sont les synonymes ou les antonymes (c'est-à-dire les contraires) qui y fonctionnent ; la troisième direction, c'est, les contextes étant donnés, de voir comment on peut passer par exemple d'une phrase verbale à une phrase nominale. A ce moment-là le verbe "abattre" ne va plus du tout se présenter comme une série d'énumération de sens, à savoir :

- 1) mettre par terre
- 2) réduire à néant
- 3) renverser, terrasser, tuer, etc.....

.../...

On aura en fait le choix entre un sujet qui est soit quelqu'un, soit quelque chose (cf tableau) : le choix entre le type de sujet entraîne une modification du sémantisme. De même on peut choisir entre abattre quelqu'un ou abattre quelque chose.

Cette opposition est mise en évidence quand on fait l'opération synonyme sur les deux :

- le bûcheron a abattu un arbre : syn. approximatif : couper
- la tempête a abattu un arbre : " " : déraciner,
- par exemple.

On ne dira d'ailleurs pas : le bûcheron a déraciné un arbre ou, si on le dit, ce sera tout à fait différent de "a abattu un arbre".

- quelqu'un a abattu du travail : syn. travailler - "en mettre un coup"
- quelqu'un a abattu un mur : syn. détruire.

La suite de droite du verbe, dans le premier cas, peut parfaitement disparaître, ce qui n'est pas possible dans le deuxième cas. Dans le 1er cas, on a sûrement affaire à un sens dérivé de "abattre" dans la mesure justement où la suite qui est à sa droite tend à "coller" avec lui.

On peut dire : abattre du travail, de la besogne, mais c'est tout. Par contre on peut dire : abattre un frêne, un chêne, un orme etc...

"Abattre du travail" est donc une périphrase verbale ; et l'on rejoint alors la syntaxe. On ne peut pas analyser le fonctionnement syntaxique de "il a abattu du travail" comme on analyserait le fonctionnement syntaxique de "il a abattu un mur".

L'important c'est l'attitude qu'on a devant la langue, c'est-à-dire la tentative de mettre en évidence des choses qui sont en relation les unes avec les autres.

- Cf encore : - la maladie, la fièvre ... abat le malade,
synonyme : terrasse, anéantit
- le chagrin, le souci abat malade
synonyme : ronger, mine...

On pourrait continuer ainsi (cf abattage, abattement) etc...

L'exploration sur le lexique conduit aussi à poser des questions sur le rapport entre le fonctionnement de la langue et la vie du monde. S'il n'y a pas de dérivé nominal spécifique pour "la Gestapo a abattu le prisonnier", c'est peut-être qu'il s'agit là d'une pratique qui - Dieu merci - ne demande pas qu'on la fixe au niveau d'un mot. Alors que s'il y a "l'abattage des boeufs ou des moutons", c'est bien que c'est une pratique naturelle, inscrite dans l'histoire et qui demande à être spécifiée par une unité précise. Il ne s'agit pas du tout de rester au niveau du rapport des formes : il s'agit de balayer un champ donné à partir de quelques idées que l'on a sur le fonctionnement de la langue.

Ce qui paraît très intéressant, à l'intérieur d'une pédagogie active, c'est de considérer que l'on ne détient pas la vérité, mais qu'on a des moyens d'accéder à plus de vérité.

.../...

Cette démarche appelle moins de réserves que lorsqu'il s'agit d'analyse sémique. On se trouve vraiment là à l'intérieur du fonctionnement de la langue dans ce qu'elle a de plus quotidien, de plus naturel. La seule limitation est la suivante : ça marche surtout avec les verbes. C'est d'ailleurs là un domaine important car c'est le plus difficile pour l'élève : le verbe est à la source de constructions très différentes... C'est intéressant aussi, pour les adjectifs, à cause des "distributions" différentes. Au niveau du substantif, c'est moins rentable, mais ça permet de voir des choses aussi : cf l'exemple bien connu : le mot "opération" : opération mathématique, opération chirurgicale, etc...

Lexique et syntaxe .

Voilà une troisième direction, qui a déjà été abordée quand il s'est agi des opérations de dérivation, c'est-à-dire quand on s'est interrogé sur la façon de passer d'abattre à abattage, abatement.

On s'aperçoit qu'on a là, pour étudier le lexique, des moyens de différencier ce qui est un terme polysémique et deux termes homonymes : est-ce que "abattre", c'est le même terme avec cinq sens différents, ou bien est-ce que c'est cinq termes avec chacun un sens ? Une des façons de résoudre le problème, c'est de voir ce que cela donne au niveau dérivationnel.

Pour l'élève, certes, le plus important c'est de savoir que dans un cas on a tel dérivé, et que dans l'autre on ne l'a pas.

cf : raffiner \longrightarrow raffinement
 raffiner \longrightarrow raffinage

On a là un échange très intéressant entre le lexique et la syntaxe. Et cela est vrai aussi dans le passage des phrases verbales aux phrases nominales : c'est une possibilité très riche à l'intérieur du français et qu'il faut exploiter. L'entraînement de l'enfant à utiliser les dérivés lèverait de gros handicaps au niveau par exemple de sa compréhension de certains énoncés quand il arrive dans le Premier Cycle. Le désarroi de certains élèves de 6è devant des énoncés de géographie ou de mathématiques n'est pas la plupart du temps le fait de termes qu'ils ne comprennent pas parce qu'ils sont nouveaux mais le fait de termes dérivés, abstraits pour eux. En effet "la construction d'une maison par des maçons", c'est beaucoup plus abstrait pour un enfant que "les maçons construisent une maison" ; cela veut dire la même chose mais on a là un niveau beaucoup plus élaboré et qui permet des phrases plus complexes.

Ainsi une phrase comme "la construction du Palais de Glace par la Ville de Grenoble a été une opération sans doute coûteuse mais en même temps très intéressante" en suppose trois ou quatre implicites.

Pratiquer ces opérations, non pas pour en faire des litanies, certes, a pour intérêt de montrer comment on peut passer de deux phrases séparées à une et l'inverse.

Il y a là un pont très net entre le lexique et la syntaxe. De la même façon quand on travaille sur la négation il faut songer aux préfixes négatifs qui permettent des économies ; par exemple : para contre-, in-, non-, etc...

Et le dictionnaire ? (*)

Un dernier point paraît fondamental, c'est le dictionnaire. Deux choses au moins sont à signaler :

C'est une évidence qu'une classe sans dictionnaire n'est pas une classe. Mais il y a des problèmes qui se posent quand même :

1) Quel dictionnaire ? Peu d'enseignants savent les différences existant entre par exemple le Petit Robert, le Petit Larousse, et le Larousse du Français Contemporain. C'est pourtant fondamental, de savoir ce qu'on peut chercher dans un dictionnaire, de savoir, surtout, comment il a été fait et pourquoi, et du même coup comment il fonctionne.

2) Mettre un dictionnaire dans la classe, c'est une chose. Renvoyer les enfants au dictionnaire c'est une chose encore. Mais leur apprendre à se servir du dictionnaire c'est évidemment autre chose.

Leur apprendre à se servir du dictionnaire, ce n'est pas seulement une affaire de nomenclature. Le problème qui paraît fondamental, c'est celui du dictionnaire comme texte. Le dictionnaire c'est un texte, qui a un fonctionnement spécifique, où l'on ne peut pénétrer que si l'on a été introduit à ce fonctionnement-là.

Ainsi, si l'on explique à un enfant le mot "gargouille" en lui disant que "c'est une sorte de petite statue qui se trouve le long de certaines cathédrales...", on se place dans une situation de communication parfaitement naturelle. On construit des phrases qui sont complètes. Le dictionnaire, lui, ne présente pas ce type d'explications. L'enfant va trouver : gargouille : n.f sorte de ..., qui..., dont... Il ne peut se servir du dictionnaire tant qu'on ne lui a pas montré comment cela fonctionne. Il faut lui montrer comment traduire ce que dit le dictionnaire, car il peut y avoir pour lui toute une série de "blocages".

C'est ainsi qu'on peut trouver dans le Dictionnaire du Français Contemporain : "civil" : relatif à l'Etat. Or si l'enfant ne sait pas ce que signifie "relatif à", il ne peut comprendre.

De la même manière, on trouve dans le DEC "cinglé : pop. fou, qui a l'esprit dérangé". D'où le contre-sens possible de l'enfant qui peut se dire : c'est donc qu'il y a des cinglés qui sont fous mais qui n'ont pas l'esprit dérangé.

Il faut lui montrer que, dans le dictionnaire, souvent, comme il est difficile de définir un mot, on doit juxtaposer les définitions, et que ce sont des informations complémentaires qu'on lui donne. Il faut lui dire qu'il doit lire ainsi : cinglé = c'est quelqu'un qui est fou, c'est quelqu'un qui a l'esprit dérangé.

Il y a là un travail à faire avec les enfants : traduire dans un langage clair l'information donnée par le dictionnaire - et faire aussi l'opération inverse. C'est un travail enrichissant, que l'on peut très bien faire en grammaire : par exemple quand on travaille sur la relative.

.../...

(*) Cf le Nouveau Dictionnaire des Synonymes, par E. Genouvrier, C. Désirat, T. Hordé, Larousse - 1977.

En conclusion :

Il y a deux idées sur lesquelles il convient d'insister.

La première c'est que la notion de programmation du lexique est une notion qui n'a pas de sens. Le problème fondamental est de savoir quel lexique enseigner aux élèves. Doit-on rester enfermé dans un univers lexical qui est celui d'une France agricole et maritime, reposant sur le culte d'une famille de deux enfants, dont le père fume la pipe, dont la mère ne travaille pas, etc ... ? Cela fait problème dans un monde où il y a des problèmes économiques, des HLM, etc... Quand on travaille sur le lexique, c'est pour ouvrir un peu le monde aux élèves : quel monde allons-nous leur ouvrir ?

D'autre part il semble important de concevoir un enseignement du lexique qui soit construit. Il s'agit là d'un enseignement qui repose, de la part du maître, sur un certain nombre de points de méthode.

/ "DE L'ENONCE A L'ENONCIATION : UNE APPROCHE DES FONCTIONS INTONATIVES

[Michel MARTINS-BALTAR

E.N.S de Saint-Cloud - CREDIF Collection VIC
CREDIF - DIDIER, 1977.

L'auteur distingue trois niveaux d'analyse :

- la fonction syntaxique : règles de démarcation, intonation syntaxique, de l'assertion
- la fonction segmentatrice : texte et énoncé, thème et propos dans le texte, texte lié, texte segmenté, extraction, incises, segments non thématiques
- la fonction énonciative : énonciation comme acte de parole, illocution et modalisation, illocution et emphase, dialogue et attitude énonciative

Ce cadre théorique est, dans une seconde partie, appliqué à l'analyse d'une leçon.

o - o - o

Dans la même collection :

- . "Pédagogie du discours rapporté", sous la direction d'H. GAUVENET
- . "La scolarisation des enfants étrangers en France", sous la direction de L. PORCHER
- . "Psychologie, langage et apprentissage", sous la direction de V. FERENCZI.

DANS LE COURRIER DE "REPERES"

"Parlers normands et Pédagogie du Français"

René LEPELLEY, Professeur à l'Université de Caen
Annales du C.R.D.P de Caen, 4è trimestre 1977.

Extraits du chapitre 1 : "Ecole, cultures régionales et parlers locaux"

"Notre but est [...] de fournir un instrument de travail aux enseignants de Normandie, et particulièrement de l'Académie de Caen, qui souhaitent intéresser leurs élèves à leur environnement linguistique. Il sera surtout valable pour ceux qui enseignent en milieu rural ou semi-rural ; mais on sait qu'une partie de la population des villes elles-mêmes est formée de ruraux récemment implantés [...]"

A quoi nos collègues pourront-ils intéresser principalement leurs élèves dans le domaine de la langue ? Sans doute aux faits lexicaux, à l'étude du vocabulaire dialectal correspondant à telle ou telle activité [...], à l'étude des noms de lieux ou toponymes [...], aux noms de personnes ou anthroponymes [...]. Ils pourront enfin attirer l'attention de leurs élèves sur les particularités phonétiques et morphologiques du parler des patoisants au milieu desquels ces élèves vivent encore aujourd'hui, leur apprenant à la fois à respecter ce parler et à reconnaître l'identité de chaque petite région [...]"

Un autre type d'exercices [...]. Il s'agirait de lire et de faire lire en classe des extraits de notre littérature patoisante, lectures qui donneraient lieu à des recherches, si modestes soient-elles sur la langue [...] des faits de civilisation [...]"

Puis après avoir donné un aperçu de la situation linguistique des différentes régions de Normandie, nous ferons un inventaire des principaux phénomènes dialectaux, de grande ou moyenne extension, phénomènes que nous qualifierons de "régionaux", réservant l'appellation de "phénomènes" locaux" à ceux qui sont propres à une région de faible étendue!"

Au sommaire :

Ecole, cultures régionales et parlers locaux - Les "patois" ou parlers locaux. La dialectologie - La Normandie dialectale - Les phénomènes régionaux - Les phénomènes locaux - Les documents sonores : La parabole de l'enfant prodigue. Ma maison - Dialectologie et toponymie. Dialectologie et lexicologie - Bibliographie (dialectologie, anthroponymie et toponymie générales, dialectologie normande).

FERNAND NATHAN

collection

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE

Plan de rénovation de l'enseignement du Français à l'école élémentaire
ouvrage collectif dirigé par Hélène ROMIAN

VIENT DE PARAITRE

Activités de grammaire En commande directe : 36f.

Par Claudine GRUWEZ - Louise MALOSSANE

- Des séquences de classe commentées, des réflexions théoriques élaborées et contrôlées collectivement, des pistes de recherche.
- La mesure de ce qu'il est possible de faire ici et maintenant, en matière de rénovation, sans faire table rase de l'expérience acquise, tout en préparant les mutations nécessaires.
- Un indispensable outil de travail, fait par des formateurs de maîtres, pour la formation initiale et continue des maîtres du 1er degré.
- Utilisable également au niveau du 1er Cycle, et notamment de la 6è et de la 5è.

SOUS PRESSE

« VERS LA LIBERTÉ DE PAROLE — LIBÉRATION, STRUCTURATION, LIBÉRATION »

par Françoise BEST

PLAN DE RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS A L'ECOLE ELEMENTAIRE

- I.N.R.P. -

Aucun numéro de "Repères" ne saurait résumer à lui seul une démarche multiforme, dont il ne présente que quelques aspects.

Allez aux sources :

- "Plan de Rénovation" (dit Plan Rouchette), dans "La réforme de l'enseignement du français vue par ceux qui l'enseignent".

(Les Cahiers de la F.E.N), 1971.

- "Plan de Rénovation - Hypothèses d'action pédagogique" - "Recherches Pédagogiques" n° 61, I.N.R.D.P, 1973, (analyse de contenu du Plan)

CONNAISSEZ-VOUS "REPERES" ?

L'état des travaux en cours sur les 40 terrains de l'Unité de Recherche I.N.R.P. Français 1er Degré
Des documents de travail qui visent à dégager une problématique, à susciter la discussion, l'échange.

CE QU'EN DISENT DES UTILISATEURS DE "REPERES"

Un professeur d'Ecole Normale:

"Un outil de travail indispensable pour les professeurs d'Ecole Normale"

Une directrice d'Ecole Annexe:

"Un stimulant (...). Donne envie de se lancer dans l'innovation"

Une conseillère pédagogique:

"L'intérêt primordial est dans la liaison étroite : travail dans la classe ↔ réflexion ↔ information-documentation ↔ réflexions ↔ travail en classe, etc..."

Un I.D.E.N.:

"Seule ouverture (très souvent) sur une pédagogie ou une recherche pédagogique scientifique"

Un professeur de Sciences de l'Education:

"Informations indispensables (...) auxquelles on peut se référer soit pour les travaux personnels de recherche soit - et ceci est lié à cela - pour l'enseignement universitaire"

ABONNEZ-VOUS A "REPERES"

60 F

6 numéros par an

Abonnement pour

l'étranger : 70 F

Vente au numéro : 12 F

Pour recevoir gratuitement d'anciens numéros de "Repères" encore disponibles, pour vous abonner,

Adressez-vous à : Hélène ROMIAN

I.N.R.P - E.R.P.A

Unité de Recherche Français 1er Degré

29, rue d'Ulm

75230 - PARIS Cedex 05

Achevé d'imprimer le : **Mai 1978**

Dépôt légal : **2 e trimestre 1978**

Directeur de la publication : I.N.R.P.

Imprimerie du Centre
Régional de Documentation
Pédagogique
Amiens.