

La lexicologie explicative et combinatoire, version primaire

Ophélie Tremblay

OLST — Département de linguistique et de traduction
Université de Montréal
C.P 6128, succ. Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3J7
Canada
ophelie.tremblay@umontreal.ca

Résumé — Abstract

Nous nous intéressons dans cet article aux applications pédagogiques de la lexicologie explicative et combinatoire (LEC) — branche lexicographique de la théorie Sens-Texte, pour l'enseignement du lexique au niveau primaire (cycle III). Nous parlerons brièvement de l'intérêt que présente la LEC pour l'enseignement du lexique, ainsi que de ses limitations quant aux applications pédagogiques potentielles. Le cœur de l'article porte sur une expérimentation en classe de primaire, où les notions clefs de la LEC ont été utilisées afin de vérifier les capacités des enfants pour l'étude des phénomènes lexicaux. Il s'agissait d'évaluer les aptitudes lexicales des élèves en testant dans un même temps les exercices utilisés pour cette évaluation. Nous présentons ici les résultats les plus significatifs de cette expérimentation.

This paper deals with potential applications of Meaning-Text theory to vocabulary teaching and learning. We will first present what we consider to be the advantage of using this theory for developing vocabulary teaching, as well as its limitations. The paper is centered around an experiment that we conducted in a French primary school in order to test students' ability to acquire and manipulate central lexical notions. We will expose the most salient results of this experiment.

Mots-clés — Keywords

Lexicologie explicative et combinatoire (LEC), linguistique appliquée, enseignement du lexique, polysémie, prédicat sémantique, actant sémantique, dérivation sémantique, collocation
Explanatory and combinatorial lexicography, applied linguistics, vocabulary teaching, semantic predicate, semantic actant, semantic derivation, collocation

1 La lexicologie explicative et combinatoire appliquée à l'enseignement du lexique en français langue maternelle

Bien qu'elle présente un grand intérêt au niveau de ses applications pédagogiques potentielles, la TST a été assez peu utilisée en ce sens. Les quelques articles suivants y sont explicitement consacrés — (Polguère, 2000 ; Apresjan, 1996 ; Gentilhomme, 1992 ; Mel'čuk, 1992 ; Steele,

1990 ; Leed & Nakhimovsky, 1990), mais on ne trouve pas d'ouvrage qui propose une application systématique et globale de la TST à l'enseignement de la langue. Nous considérons pour notre part que la branche lexicologique de la TST, la LEC, serait d'un grand intérêt pour le développement et l'amélioration des contenus d'enseignement de la langue maternelle, plus particulièrement au niveau de l'enseignement du lexique. En effet, il n'existe pas, à l'heure actuelle, de méthode systématique d'enseignement du lexique au primaire (du moins, pas pour le français langue maternelle). Les didacticiens et les praticiens déplorent cette situation (voir Bastuji, 1978 ; Cohen et Mauffrey, 1978 ; Picoche, 1984), mais n'ont pas encore remédié au problème. Le choix de la LEC comme base théorique pour l'élaboration d'une méthodologie d'enseignement du lexique nous apparaît approprié dans un tel contexte.

1.1 Intérêt de la LEC pour l'enseignement du lexique

Avant de s'attacher à détailler en quoi la LEC peut être appliquée à l'enseignement du lexique, il faut préciser que la théorie Sens-Texte dans son ensemble présente un intérêt pour l'enseignement de la langue :

Inasmuch as MTT specifies what a fully literate speaker knows intuitively about language, it may also be useful in selecting material to be studied in a language-course curriculum. It may likewise serve to clarify both criteria for measuring language proficiency and the ultimate goal of language instruction — language mastery (Steele, 1990 : 377).

La TST est centrée sur la description de l'activité langagière du locuteur comme l'enseignement de la langue devrait être axé sur la personne qui apprend :

Toute pédagogie du vocabulaire doit être fondée sur l'activité du sujet parlant, activité fondée sur des règles que les enfants ne peuvent véritablement maîtriser que s'ils sont amenés à les découvrir et à les expérimenter par eux-mêmes (Bastuji, 1978 : 89).

Dans la TST, la langue est donc définie du point de vue du locuteur, c'est-à-dire à partir de la production (la synthèse), plutôt que de l'interprétation (l'analyse). La modélisation de la langue emprunte un chemin qui va du sens vers le texte — c'est le parcours qui est suivi par tout individu qui parle ou rédige.

Au niveau de la LEC plus particulièrement, son utilité réside dans la base théorique qu'elle peut fournir pour l'élaboration des contenus d'enseignement du lexique et pour la construction d'exercices pédagogiques. La théorisation formelle du lexique et des propriétés de celui-ci nous permet de cibler les connaissances sur le lexique qui devraient être transmises à l'intérieur des cours de français. La LEC propose en effet un réseau notionnel qui permet de conduire des analyses sémantiques et lexicales dans le cadre de la description du lexique d'une langue (Polguère, 2003).

Le produit principal de la LEC, le *Dictionnaire explicatif et combinatoire* (DEC) et ses produits dérivés, le *Dictionnaire des collocations et dérivés sémantiques* (DiCo) et le *Lexique actif du français* (LAF) constituent les principaux outils de développement de supports pédagogiques pour les activités d'acquisition des connaissances lexicales. La présentation du DEC est cependant trop complexe pour servir à des applications directes pour l'enseignement de la langue. C'est donc le travail de vulgarisation en cours avec le développement du *Lexique Actif du Français* (Mel'čuk et Polguère, à paraître) qui nous porte à croire que l'on devrait assister, dans les années à venir, à de véritables percées pédagogiques de la TST. Nous croyons en effet qu'il sera possible de disposer dans quelques années d'un véritable dictionnaire d'apprentis-

sage, utilisable au niveau primaire¹. Nous nous sommes pour notre part inspirée du LAF dans l'élaboration des exercices qui ont servi pour l'expérimentation que nous présentons dans cet article.

1.2 Limites de la LEC appliquée à l'enseignement du lexique

Parce que la TST ne s'occupe pas des aspects psycholinguistique, sociolinguistique, rhétorique, etc. de l'étude de la langue, elle comporte des limites au niveau des applications pédagogiques auxquelles elle peut donner lieu (Steele, 1990). Quant à la LEC, si elle propose une description fine et rigoureuse du lexique, elle ne nous dit pas comment on acquiert les connaissances sur le lexique, ni comment les unités lexicales elles-mêmes sont acquises au cours de l'apprentissage de la langue.

La question des théories de l'apprentissage revêt pourtant une certaine importance puisque les contenus d'enseignement sont le plus souvent subordonnés aux capacités d'apprentissage des élèves. (On imagine mal se mettre à enseigner tel quel le formalisme des fonctions lexicales à des élèves d'une dizaine d'années...) Ainsi, les théories en acquisition du lexique devraient-elles être abordées, mais nous éludons la question en partie pour le moment.

Notre visée principale est d'établir quelles connaissances lexicales doivent et peuvent être enseignées au primaire. Pour ce faire, nous avons mis sur pied une séquence d'exercices visant à déterminer les capacités réelles des élèves de niveau primaire pour l'étude de notions portant sur le lexique. Dans cette entreprise, il a fallu déterminer quelles notions devraient faire l'objet d'un enseignement, puis travailler à leur adaptation dans un contexte d'enseignement au primaire.

1.3 Adaptation des notions clefs de la LEC pour l'enseignement du lexique au primaire

Les notions suivantes ont été sélectionnées pour faire l'objet d'un enseignement : lexie, champ sémantique, composante identificatrice de champ, polysémie, prédicat sémantique, actant sémantique, dérivation sémantique, collocation. Toutes ces notions interagissent entre elles à l'intérieur d'un réseau notionnel et c'est ce système de notions que nous voulons proposer pour l'enseignement du lexique. Plusieurs didacticiens ont déjà isolé l'importance de quelques unes de ces notions², mais sans proposer de façon systématique d'en faire l'enseignement. C'est ce que nous tentons de faire ici.

En ce qui concerne le système notionnel proposé, nous croyons qu'il doit permettre aux élèves de niveau primaire d'être sensibilisés à l'existence des phénomènes lexicaux afin qu'ils puissent développer une meilleure compréhension de ces phénomènes. Il n'est pas essentiel à ce stade de la scolarité d'introduire tout un appareillage terminologique. Il suffit que les élèves prennent conscience des phénomènes de sens dans la langue et qu'ils en viennent à acquérir des connaissances sur le fonctionnement du lexique. C'est ce point de vue qui a guidé la réalisation de notre expérimentation. Dans la présentation de nos exercices, nous avons éga-

-
1. Une avancée dans ce domaine a déjà été faite avec la publication du *Dictionnaire du français usuel*, de Picoche et Roland (2002). Cet ouvrage est l'un des premiers dictionnaires d'apprentissage que l'on retrouve pour le français.
 2. Par exemple J. Picoche, qui considère que la notion de polysémie est centrale dans la langue et qu'elle devrait faire l'objet d'un enseignement ciblé.

lement tenté d'utiliser le langage commun plutôt que la terminologie utilisée en LEC, comme le lecteur pourra le constater en examinant chacun des titres de sous-section de la prochaine partie³.

2 La LEC en action : une expérimentation en classe de primaire

Nous présentons dans cette section l'expérimentation que nous avons mise sur pied dans le cadre du développement des applications pédagogiques de la LEC. L'expérience a été menée en France à l'école Jules Ferry de Villard-Bonnot (un petit bourg de la région Rhône-Alpes), dans deux classes de cycle III : une première classe de CM1-CM2 composée de 21 élèves et une classe de CM2, composée de 25 élèves. L'expérimentation poursuivait les objectifs suivants :

1. évaluer les connaissances et les capacités des enfants quant à certains aspects de la maîtrise du lexique ;
2. tester les exercices servant à cette évaluation, afin de voir s'ils constituaient de bons outils pour l'enseignement/apprentissage du lexique.

La séquence d'exercices que nous avons mise sur pied porte sur les notions énumérées dans la section précédente.

Nous présentons très brièvement quatre des cinq exercices que nous avons réalisés, pour en analyser ensuite les résultats les plus pertinents. Chaque titre de section spécifie la notion sur laquelle porte l'exercice ainsi que le nom que nous avons donné à celui-ci pour sa réalisation en classe.

2.1 La notion de champ sémantique ou *Les ensembles de mots*

2.1.1 Présentation de l'exercice

Pour le premier exercice, la tâche principale des élèves est d'identifier ce qui permet de voir un regroupement de lexies comme un ensemble cohérent. Il s'agit de nommer un lien ou encore d'étiqueter un ensemble par un terme, ce qu'on appelle en LEC « la composante identificatrice de champ ». L'ensemble à étudier est constitué des lexies suivantes, que nous ordonnons ici par ordre alphabétique : {AFFECTION, AIMER, AMOUR, AMOUREUX, APPRÉCIER, CHAGRIN, COLÈRE, EFFRAIER, FRAYEUR, FUREUR, FURIEUX, JOIE, JOYEUX, MALHEUREUX, PANIQUE, PEINE, PEUR, PEUREUX, TERREUR, TRISTE, TRISTESSE}. La seconde tâche que les élèves ont à effectuer est de constituer des sous-ensembles et justifier sur quelle base ils effectuent ces regroupements.

2.1.2 Résultats et analyse

Les élèves ont eu pour la plupart de la difficulté à identifier la composante identificatrice de champ. Ils ont cherché à caractériser le lien sémantique pour des regroupements moins complexes :

3. Cela est dû au fait que nous devons adapter le contenu théorique pour le rendre accessible à des élèves de primaire. En ce sens, la question des transferts terminologiques est un sujet auquel il faudrait s'attarder davantage, mais nous ne pouvons le faire ici, faute d'espace. Notons seulement le problème de l'adéquation de la terminologie linguistique avec la terminologie déjà utilisée en enseignement du français.

— *Ça parle d'amour.*

— *De la peur.*

Nous avons dû intervenir pour leur permettre de trouver que l'on recherchait *sentiment* comme terme classifieur.

La seconde tâche a été réalisée avec plus de facilité. La plupart des élèves ont su regrouper les lexies et expliquer sur quelle base ils avaient effectué ces regroupements. La notion de « famille de mots » est revenue à plusieurs reprises. Il s'agit pour les élèves de ces ensembles de lexies créés par dérivation morphologique. (C'est une notion que les professeurs leur ont enseignée, mais elle ne correspond pas à la notion de dérivation sémantique telle que nous l'entendons en LEC.) Ainsi, AIMER, AMOUR, AMOUREUX constituent une famille de mots⁴ :

— *J'ai mis amour avec aimer et amoureux parce que c'est des mots de la même famille, ça explique ce qu'on ressent.*

Certains élèves ont cependant regroupé des lexies sans lien morphologique apparent. La justification cette fois n'était pas l'appartenance à une même famille, mais le fait que les lexies se rapportaient à une même unité lexicale ou à la même situation :

— *J'ai regroupé FRAYEUR, PANIQUE, TERREUR, EFFRAYER, PEUR, PEUREUX ensemble car tous ces mots se rattachent au mot PEUR.*

— *J'ai mis : malheureux-peine-tristesse-chagrin-triste, parce que ça évoque tous la même chose qui est la tristesse.*

Ainsi, c'est le lien sémantique qui primait, et ce même dans le cas des familles de mots. En effet, quand les élèves se voyaient demander ce qu'ils voulaient dire par : *Ils appartiennent à la même famille*, ils répondaient que les mots signifiaient la même chose ou à peu près. Cependant, même si la majorité des élèves justifie les regroupements sur la base d'un lien sémantique, on peut penser qu'ils n'ont pas tous conscience du fait que ce lien n'en est pas toujours un de synonymie. Peut-être la façon dont est enseignée la notion de famille de mots n'explicite pas quels types de liens interviennent entre les mots dérivés morphologiquement, ce qui expliquerait pourquoi certains élèves ont pu répondre que : *AMOUREUX veut dire la même chose que AMOUR et AIMER sous une autre forme*, par exemple. Les réponses que nous avons obtenues pour cet exercice montrent que la notion de dérivation sémantique devrait faire l'objet d'une étude particulière.

2.2 La notion de polysémie ou *Un mot, combien de sens ?*

2.2.1 Présentation de l'exercice

Le second exercice porte sur la polysémie. Il vise à faire travailler les élèves sur un vocable polysémique, le verbe MARCHER, qui comporte selon *Le Petit Robert* une dizaine d'acceptions différentes. Nous distinguons quant à nous quatre lexies dans notre exercice, illustrées à l'intérieur de quatre phrases, apparaissant dans la première question de l'exercice :

(1) Regarde bien les phrases suivantes, est-ce que le mot MARCHER veut dire la même chose partout?

4. Les réponses des élèves sont reproduites telles qu'elles ont été rédigées sur les feuilles d'exercices (par exemple au niveau de l'usage des majuscules). Nous avons corrigé l'orthographe afin de faciliter la lecture, mais pour le reste, rien n'a été modifié.

- (a) Je **marche** en montagne tous les week-ends avec mes parents.
- (b) Cette machine à laver est toute rouillée... Est-ce qu'elle **marche** encore ?
- (c) Les affaires **marchent** bien pour le chocolatier : la fête de Pâques arrive dans quelques jours.
- (d) Mon petit frère **marche** toujours quand je lui raconte des histoires.

Le but de l'exercice est de trouver des stratégies pour déterminer si le vocable possède une seule ou plusieurs acceptions. Les autres questions de l'exercice visent l'identification de dérivés sémantiques de l'acception apparaissant en (a).

2.2.2 Résultats et analyse

Dans l'ensemble, les synonymes trouvés remplaçaient correctement le verbe de l'exemple. Pour les phrases de l'exercice (1), les élèves ont identifié les synonymes suivants : en (a) *se balader, se promener* ; en (b) *fonctionner* ; en (c) *aller, fonctionner* ; et en (d) *croire, avaler*. Ces réponses démontrent que des élèves de niveau CM1-CM2 ont une bonne connaissance du phénomène de synonymie.

L'exercice permet par ailleurs de mettre en évidence le fait que certains élèves ne connaissent pas tous les sens métaphoriques d'un vocable donné. Les réponses obtenues pour la phrase (d) de l'exercice l'illustrent bien. Nous avons eu comme réponse *se promener, se balader*, ou encore *dévore, rigole, danse, pleure*. Ces dernières réponses peuvent être expliquées par la présence de l'expression *raconter des histoires*, prise dans son premier sens, 'lire une histoire/un conte'. En effet, mon petit frère peut très bien rigoler ou pleurer si je lui raconte une histoire, à la rigueur dévorer cette histoire. Ces réponses, bien qu'elles ne correspondent pas vraiment à la réponse attendue, indiquent les capacités de l'élève à utiliser le contexte pour arriver à trouver ce que signifie une lexie lorsqu'ils n'en connaissent pas le sens.

Les difficultés rencontrées par les élèves dans l'identification des différentes acceptions du vocable MARCHER suggèrent deux choses. La première est qu'il faut enseigner l'existence de la polysémie en tant que phénomène lexical et sémantique. La seconde est que l'on doit consacrer du temps à travailler sur des vocables polysémiques déterminés afin d'en expliciter tous les sens aux élèves.

La seconde question de l'exercice avait pour but de faire ressortir certains des dérivés sémantiques de MARCHER dans la phrase (1a). Le premier dérivé recherché était le S_1 de MARCHER (*Comment appelle-t-on quelqu'un qui marche ?*). Les élèves n'ont pas tous ciblé la première réponse attendue, soit MARCHEUR. Ils ont plutôt identifié des quasi-synonymes de ce dérivé : *randonneur, promeneur*, reliés plus spécialement au contexte de la phrase (*Je marche en montagne...*), et qui doivent aussi être encodés comme dérivés sémantiques de la lexie MARCHER (ce que nous n'avions pas considéré au départ). Un autre enfant a répondu *piéton*. Cette réponse est intéressante dans la mesure où elle permet de contraster les lexies MARCHEUR et PIÉTON. En effet, un piéton est quelqu'un qui marche dans la rue ou qui se trouve simplement sur la chaussée, alors qu'un marcheur est quelqu'un qui marche, où que ce soit. Nous avons eu une discussion avec la classe sur la distinction entre ces deux lexies : même si ce n'était pas évident, les enfants étaient très intéressés à trouver ce qui permettait de différencier MARCHEUR de PIÉTON et à expliquer pourquoi quelqu'un qui marche est davantage qualifié de marcheur que de piéton. Ce genre d'interaction autour des propriétés sémantiques des unités lexicales montre bien que les élèves de ce niveau ont l'intérêt et les capacités pour faire l'étude du sens de façon plus poussée que ce qui se fait actuellement en classe.

2.3 Les notions de prédicat sémantique et actant sémantique ou *Les participants du sens*

2.3.1 Présentation de l'exercice

Le troisième exercice porte sur les actants sémantiques, qui sont appelés ici « participants » afin de rendre la notion plus accessible aux élèves⁵. L'exercice consiste à retrouver quels participants interviennent pour différentes lexies de nature prédicative utilisées dans des phrases rédigées par les élèves. Avant de débiter l'exercice, nous proposons aux élèves une comparaison avec le fonctionnement d'une pièce de théâtre ou d'un film, où les participants sont les comédiens et les accessoires nécessaires au déroulement de l'histoire. (Cette comparaison aurait été utilisée en premier lieu par L. Tesnière pour rendre compte de la notion d'actant.) Les élèves peuvent ainsi se faire une première idée du concept de participant d'après une comparaison qu'ils sont à même de bien comprendre et de réinvestir dans l'appréhension d'un phénomène purement linguistique.

Les élèves ont à rédiger un texte à l'aide d'une liste d'une dizaine de lexies : ACCEPTER, ACHAT, ARGENT, BUTIN, CHER, GÉNÉREUX, MAGASIN, MALHONNÊTE, OFFRIR, ¹PRENDRE SES JAMBES À SON COU⁷, REFUSER, REMERCIER, VENDRE, VOL. Lorsque qu'ils ont terminé leur rédaction, nous utilisons une des copies pour l'analyser avec la classe. Il s'agit de voir si les actants sémantiques des différentes lexies ont été réalisés dans le texte, et comment. Quand les actants sont identifiés, les élèves doivent pouvoir « mimer » la situation dénotée par la lexie à l'étude. On demande à autant d'élèves qu'il y a de participants humains de jouer le rôle de ces participants et on utilise des objets pour les participants non-humains.

2.3.2 Résultats et analyse

La première interaction a eu lieu autour de la phrase : *Maman m'offre de l'argent*. Nous avons identifié avec les élèves les différents actants sémantiques, en leur posant des questions du même type que celles utilisées pour l'analyse grammaticale. Noter cependant que ces questions avaient ici pour but de faire ressortir les actants sémantiques du verbe : *Qui offre, dans la phrase ? À qui cette personne offre-t-elle ? Est-ce que une personne qui offre et une personne à qui on offre sont des éléments suffisants pour utiliser le verbe offrir ? Que pensez-vous de la phrase : « Maman m'offre » ? Que manque-t-il ?*, etc. Il est intéressant de noter que les élèves, dans un premier temps, s'en tiennent au niveau syntaxique. À la question : *À qui maman offre-t-elle ?*, ils ont répondu : *À "m" apostrophe*.

Cette interaction montre que les élèves ont déjà acquis des réflexes au niveau de l'analyse grammaticale, mais qu'ils ne comprennent pas véritablement ce qu'ils font, puisqu'ils n'arrivent pas à connecter le pronom à son antécédent, ou à son référent. On peut penser qu'il en est ainsi tout simplement parce que les élèves n'ont jamais appris à mener explicitement une analyse sémantique et à connecter celle-ci à une analyse syntaxique.

Après avoir identifié les participants réalisés dans la phrase de l'exemple : 'maman', 'moi' — c'est-à-dire l'élève qui a écrit le texte et 'argent', deux élèves sont venus à l'avant de la classe et

5. Il faut cependant souligner que cette terminologie n'est pas exactement conforme à ce qui est énoncé dans Mel'čuk (à paraître) et que de futurs exercices sur les notions de prédicat sémantique, d'actant sémantique et de participant auraient avantage à être élaborés de façon plus conforme au contenu de cet article puisqu'il propose une théorie complète des actants, avec la mise en relation des notions d'actants sémantiques, actants syntaxiques profonds et de surface et les participants de la situation dénotée.

ils ont mimé la situation évoquée par le verbe OFFRIR, tel qu'il était utilisé dans l'exemple. Ces élèves sont alors devenus les acteurs de la situation dénotée par le verbe, et ils ont eu besoin d'un accessoire — l'argent, pour bien rendre compte du sens du verbe.

Le mime effectué, nous avons pu faire ressortir l'existence de lexies connectées sémantiquement au verbe étudié. En effet, lorsque l'élève personnifiant la mère a offert l'argent à l'autre élève, nous avons demandé aux autres élèves ce que cette dernière pouvait faire. Les élèves ont répondu qu'elle pouvait **accepter** l'argent, le **refuser** ou encore **remercier** l'autre, notamment en lui **disant merci**. Ce type d'interaction est utile dans la mesure où il permet de faire une étude plus complète d'une unité lexicale (ici OFFRIR), notamment en identifiant les principaux dérivés sémantiques qu'elle contrôle.

2.4 La notion de collocation ou *Les mots partenaires*

2.4.1 Présentation de l'exercice

Le dernier exercice porte sur la notion de collocation. La particularité de l'exercice est de faire intervenir trois noms de sentiment pour une même structure de texte. Les trois noms de sentiment à l'étude sont les lexies JOIE, COLÈRE et PEUR et l'élève doit remplir les blancs du texte par différents collocatifs types de ces lexies. Faute de place, nous ne pouvons reproduire ici les trois textes distribués pour l'exercice, nous donnons donc seulement trois exemple de phrases à trous :

- (1) PEUR : Un simple claquement de porte _____ chez lui une peur folle!
- (2) COLÈRE : Jean déteste le bruit. Un simple claquement de porte _____ chez lui une colère terrible.
- (3) JOIE : Les plus petites choses _____ chez lui une joie incroyable.

Le but de l'exercice est que les élèves réalisent que pour l'expression d'un même sens, ici : '[quelque chose] cause le fait d'éprouver de la peur/colère/joie', on peut trouver différentes valeurs (*provoquer, entraîner, causer*), qui dépendent de la lexie auprès de laquelle on veut exprimer le sens en question. Nous voulions entre autres vérifier la connaissance des différentes collocations types pour les noms de sentiment.

2.4.2 Résultats et analyse

Nous ne présentons qu'un petit échantillon des résultats obtenus, mais qui est révélateur des connaissances des élèves quant aux différents collocatifs des noms de sentiment.

Les collocations les plus courantes pour les noms de sentiment sont certainement celles qui correspondent à l'expression de **Oper₁** et de **Magn** ; nous présenterons donc d'abord les réponses obtenues pour les phrases où devaient apparaître des valeurs de ces deux fonctions lexicales. Nous avons ordonné les réponses par ordre croissant de nombre de mentions de collocatifs, en rajoutant les valeurs possibles n'ayant pas été identifiées. Les mauvais collocatifs sont précédés d'un astérisque. Nous avons utilisés les informations contenues dans le DEC pour la vérification des valeurs de collocation de COLÈRE, JOIE et PEUR. Lors de la réalisation de l'exercice avec les élèves, nous avons procédé en dessinant au tableau une table où toutes les bonnes réponses identifiées par les élèves ont été énumérées et où nous avons rajouté d'autres valeurs possibles pour chaque lien lexical. Les élèves ont pu recopier ce tableau et

noter les différentes réponses. Il est à noter que nous n'avons pas indiqué les noms de fonctions lexicales lors de l'expérimentation. Voici le tableau des réponses obtenues :

	COLÈRE 1	COLÈRE 2	PEUR	JOIE
Oper₁	<i>être</i> [en ~] 14 <i>avoir</i> [ART/de ART~] 4 <i>se mettre</i> [en ~] 2 <i>*prendre</i> [~] 2 <i>*commencer</i> [ART ~] 1 <i>*montrer</i> [de ART ~] 1 <i>éprouver</i> [de ART ~] 0	<i>piquer</i> [ART ~] 2 <i>faire</i> [ART ~] 1	<i>avoir</i> [~] 7 <i>*attraper</i> [~] 3 <i>éprouver</i> [de ART ~] 0 <i>ressentir</i> [de ART ~] 0	<i>avoir</i> [de ART ~] 3 <i>éprouver</i> [de ART ~] 2 <i>*faire</i> 1 <i>*être</i> [de ART] 1 <i>*être</i> [avec ART] 1 <i>ressentir</i> 0
Magn	<i>terrible</i> 7 <i>*terrifiante</i> 3 <i>*atroce</i> 3 <i>aveugle</i> 1 <i>folle</i> 1 <i>?effrayant</i> 1 <i>énorme</i> 1 <i>?horrible</i> 1 <i>incroyable</i> 1 <i>monstrueuse</i> 1 <i>*rouge</i> 1 <i>?interminable</i> 1 <i>?foudroyante</i> 1 <i>forte, grande ; épou- vante, sauvage ; insurmontable ; incroyable, indescrip- tible, sans nom ; hysté- rique</i> 0	<i>noire</i> 0	<i>bleue</i> 4 <i>terrible</i> 4 <i>folle</i> 3 <i>atroce</i> 3 <i>immense</i> 1 <i>affreuse</i> 1 <i>*des monstres</i> 1 <i>irraisonnée; insur- montable;</i> <i>panique#2</i> 0	<i>incroyable</i> 3 <i>?terrible</i> 3 <i>violente</i> 1 <i>formidable</i> 1 <i>?folle</i> 1 <i>*heureuse</i> 1 <i>immense < infinie, extrême, extraordi- naire < suprême, inexprimable, indes- criptible; intense, vive; profonde; ani- male</i> 0

Figure 1 : Collocations identifiées par les élèves pour les FL **Oper₁** et **Magn**

D'après ce que l'on observe dans le tableau, les élèves n'ont pas identifié *éprouver* et *ressentir* comme collocatifs, alors qu'il s'agit des principales valeurs de **Oper₁** pour tous les noms de sentiment. Les élèves possèdent cependant une connaissance passive de ces collocatifs, car au moment de remplir le tableau avec eux nous avons mentionné ces deux valeurs et ils les connaissaient. Nous avons obtenu de nombreuses bonnes réponses pour les valeurs de **Magn**, cependant quelques erreurs indiquent que certains élèves ne possèdent pas les collocatifs appropriés pour un mot-clef donné : *terrifiante* et *atroce* pour COLÈRE, qui sont en fait des collocatifs de PEUR et *terrible* pour JOIE, qui va plutôt avec COLÈRE et PEUR.

Les collocatifs fautifs identifiés auprès de COLÈRE pour les FL **nonPerm₁Manif/**
nonPerm₁Func₀ et **Liqu₁Func** (malheureusement, le manque de place ne nous permet pas de reproduire le tableau des réponses obtenues pour ces deux FL complexes) permettent de voir — comme c'était le cas avec les collocatifs fautifs auprès de **Magn** et **Oper₁** — que l'on doit apprendre les bonnes valeurs de collocations associées à une lexie donnée car on ne peut les « déduire » logiquement. En effet, si l'élève, en répondant *vaincre*, *arrêter*, *stopper*, *relâcher* ou *rompre* a bien voulu dire 'ne pas laisser sa colère se manifester' (c'est la vulgarisation que l'on retrouve dans le LAF), il n'a pas choisi les bons termes pour exprimer ce sens auprès de COLÈRE.

Les réponses comportant de mauvais collocations suivent en général le même patron d'erreur : l'élève sait quel est le sens général qui doit être rendu dans le texte, mais il ne cible pas le bon collocation parce qu'il ne connaît pas la valeur appropriée auprès de la lexie en question.

Pour la fonction lexicale **Excess^{color}(visage)-Sympt₂₃**, deux erreurs méritent d'être examinées : *noir* et *couvert*, qui apparaissent dans la phrase à trou : *Il avait le visage_____de colère*. La première erreur peut s'expliquer par la confusion de l'élève entre deux acceptions du vocable COLÈRE : COLÈRE1 [*Il était très en colère.*] et COLÈRE2 [*Il a piqué toute une colère.*]. On retrouve en effet pour la deuxième acception, une valeur de **Magn** correspondant à la réponse donnée par l'élève : *une colère noire*. Ainsi, on pourra dire : *Il était dans une colère2 noire*, mais non **Il a fait une colère1 noire*. On peut aussi penser que l'enfant savait qu'il existait un collocation de COLÈRE correspondant à un nom de couleur, mais a utilisé *noir* plutôt que *rouge*. L'explication possible de la deuxième erreur est que l'élève a interprété la phrase comme si elle avait le sens ≈ 'la colère remplissait son visage', et il a répondu suivant le patron de collocation suivant : *visage couvert <baigné> de larmes* (≈ 'les larmes remplissent le visage de X').

Les autres erreurs doivent recevoir le même genre d'explications puisque, dans la majorité des cas, l'élève a donné un collocation associé à une autre unité lexicale mais exprimant à peu près le sens véhiculé par la fonction lexicale donnée. On peut donc dire que la plupart du temps, le sémantisme de la phrase est maintenu, mais qu'il y a une erreur au niveau de la lexicalisation du sens, parce que l'expression de ce sens est contrainte auprès d'une lexie donnée.

3 L'avenir de la LEC appliquée à l'enseignement du lexique

Les résultats des exercices montrent que les élèves du primaire ont déjà de bonnes capacités pour réfléchir sur la langue. La réalisation des exercices en classe a également montré qu'il suffisait d'un peu d'entraînement pour augmenter les capacités d'observation et de réflexion des élèves. Ils sont en outre capables de percevoir certaines notions linguistiques sans que ces notions soient explicitement nommées. Finalement, les élèves sont capables d'observer, de réfléchir sur des données linguistique, de trouver contrastes et similitudes, de formuler des justifications et de générer des exemples. Cela nous porte à croire qu'il est maintenant possible de mettre sur pied une véritable démarche d'enseignement du lexique basée sur la LEC et de construire des séries d'exercices qui portent sur les notions clefs de celle-ci. Dans cette entreprise, il faudra se consacrer au développement du LAF comme outil pédagogique (dictionnaire d'apprentissage) et travailler à la mise en place d'un manuel pour l'étude du lexique au niveau primaire.

Remerciements

L'expérimentation que nous avons menée en classe n'aurait pas été possible sans le concours de Mme Françoise Boch et M. Francis Grossmann, de l'UFR de Grenoble, qui ont encadré la réalisation de l'expérience. Nos plus sincères remerciements à Mme Elisabeth Cesaro, une enseignante merveilleuse qui a acceptée que nous prenions ses élèves comme cobayes pour la réalisation de nos exercices d'inspiration Sens-Texte. Un grand merci à Lida Iordanskaja et Alain Polguère, qui ont lu et commenté une version préliminaire de cet article. Il s'agit enfin d'une expérimentation réalisée dans le cadre d'une maîtrise pour laquelle nous avons bénéficié d'une bourse FCAR.

Bibliographie

- Aprèsjan J. (1996), Enseignement du lexique assisté par ordinateur, In *Lexicomatique et Dictionnairiques, IVes journées scientifiques du réseau thématique « Lexicologie, Terminologie, Traduction »*, Lyon, France, 28, 29, 30 septembre 1995.
- Bastuji J. (1978), Les théories sur le vocabulaire, éléments pour une synthèse, *Pratiques*, n°20, 75-89.
- Cohen I., Mauffrey Y. (1978), Lexique et pédagogie, *Études de linguistique appliquée*, n°32, 85-109.
- Genthilhomme Y. (1992), Panorama sur le Dictionnaire Explicatif et Combinatoire : retombées pédagogiques, In Mel'čuk *et al*, *DEC III*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 95-120.
- Leed R.L., Nakhimovsky A. (1990), Lexical Functions and Language Learning, *Meaning-Text Theory : Linguistics Lexicography, and Implications*, Ottawa/London/Paris, University of Ottawa Press.
- Mel'čuk I., Polguère A. (à paraître), *Lexique Actif du Français*.
- Mel'čuk I. (1992), La phraséologie et son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, *Etudes de linguistique Appliquée*, 82-113.
- Mel'čuk I. (à paraître), *Actants in Semantics and Syntax*.
- Picoche J. (1984), Comment enseigner le vocabulaire, *L'information grammaticale*, n°21, 3-7.
- Picoche, J., Rolland J-C. (2002), *Dictionnaire du français usuel*, Paris, Duculot.
- Polguère A. (2000), Une base de données lexicales du français et ses applications possibles en didactique, *Revue de Linguistique et de Didactique des Langues (LIDIL)*, n°21, 75-97.
- Polguère A. (2003), *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, sous presse.
- Steele J. (1990), Meaning-Text Theory and First-Language Learning : Some Implications, *Meaning-Text Theory : Linguistics Lexicography, and Implications*, Ottawa/London/Paris, University of Ottawa Press, pp.377-389.
- Tesnière L. (1966), *Éléments de Syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck.
- Tremblay O. (2003), *Une approche structurée de l'enseignement/apprentissage du lexique en français langue maternelle basée sur la lexicologie explicative et combinatoire*, Mémoire de maîtrise, Département de Linguistique et de Traduction, Université de Montréal.