

Apprentissage du vocabulaire : Une question de définition.

Comparaison de l'efficacité dans l'appropriation du vocabulaire de deux types de définitions: les définitions périphrastiques traditionnelles et les définitions basées sur les relations sémantiques.

Sous la direction de : Sonia Guillemain

Membre du jury : José Ticon

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION | 3 |
| PROBLEMATIQUE | 5 |
| PLAN | 6 |
| PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE | 7 |
| LEXICOLOGIE | 8 |
| TERMINOLOGIE | 9 |
| MORPHOLOGIE LEXICALE | 9 |
| SEMANTIQUE LEXICALE | 12 |
| QUESTION DE DEFINITION | 13 |
| DES OUTILS POUR DEFINIR | 14 |
| QUELQUES NOTIONS CLEFS | 15 |
| POSTULAT | 17 |
| LA LEXICOLOGIE EXPLICATIVE ET COMBINATOIRE | 17 |
| MODELE THEORIQUE DIDACTIQUE | 20 |
| DEUXIEME PARTIE : RECHERCHE | 21 |
| METHODOLOGIE | 21 |
| QUESTION DE RECHERCHE | 21 |
| DEMARCHE | 21 |
| TRAVAIL PREPARATOIRE | 22 |
| CADRE DE LA RECHERCHE | 23 |
| CHOIX METHODOLOGIQUES | 24 |
| TRAITEMENT DES DONNEES | 25 |
| ANALYSE | 27 |
| RESULTATS | 27 |
| DISCUSSION DES RESULTATS | 28 |
| CONCLUSION | 31 |
| BIBLIOGRAPHIE | 33 |
| ANNEXES | 34 |
| ANNEXE 1 : PROTOCOLE DE LA RECHERCHE. | 35 |
| ANNEXE 2 : EXTRAITS DE LA PIÈCE <i>LES FOURBERIES DE SCAPIN</i> DE MOLIÈRE, RECOPIÉS D'APRÈS L'ÉDITION HACHETTE, 1999. | 38 |
| ANNEXES 3 : VOCABULAIRES ET CORRIGES. | 56 |
| ANNEXES 4 : EXEMPLE DE TEST DE VOCABULAIRE. | 69 |
| ANNEXE 5 : RESULTATS DETAILLES. | 72 |

Introduction

A l'origine, ce travail devait s'intéresser à la lecture. Nous cherchions à identifier et à optimiser les processus qui font de l'enfant un lecteur. C'était là, le champ très vaste de la compréhension de texte. En nous plongeant dans les travaux de Gérard Chauveau (cf. bibliographie), notamment, nous avons vite pris conscience de l'ampleur d'un tel sujet. Il nous fallait donc restreindre notre centre d'intérêt. La question de la compréhension est avant tout la question du sens : comprendre un texte, c'est identifier le message qu'il cherche à transmettre. Mais où réside le sens d'un texte ? Nous nous sommes alors posé la question suivante : Qu'est-ce qui, dans un texte, pose des difficultés aux élèves ? Anne Soussi, Anne-Marie Broi et Martine Wirthner (2007) se sont interrogées de même. Leur recherche s'est essentiellement portée sur la compréhension globale : difficulté de synthétiser le texte, de comprendre les intentions de l'auteur, comprendre les arguments, etc. Nous ne pouvions certes pas nous plonger dans un sujet de si large envergure ; nous avons alors décidé de restreindre notre champ à une unité du texte plus aisément appréhendable dans un travail de l'ampleur de celui que nous proposons : le mot.

Le mot est évidemment une unité porteuse de sens, et, d'expérience, nous la savons porteuse de difficulté pour l'élève. En effet, combien de fois ne nous sommes nous pas entendu répondre à notre question : « Qu'est-ce que tu trouves difficile dans ce texte ? », la réponse : « Les mots sont trop compliqués ! ». Et ne pas comprendre un mot, c'est finalement être incapable de lui attribuer un sens adéquat. Ainsi pour comprendre un texte, il est évidemment indispensable de passer par l'apprentissage des mots.

Nous nous sommes alors demandé ce que signifiait apprendre un mot d'un point de vue pragmatique, et nous avons formulé ainsi notre réflexion : l'importance et l'utilité de l'apprentissage d'un vocabulaire nouveau sont que ce dernier puisse être réinvesti en tant qu'outil de sens, et cela autant au travers de la lecture que de l'écriture ; nous posons alors le terme d'appropriation pour nommer le processus qui, partant de la découverte d'un mot nouveau passe par l'identification de son sens, puis par la mémorisation du mot et de son sens, et se termine par son utilisation correcte dans une situation nouvelle (figure 1).

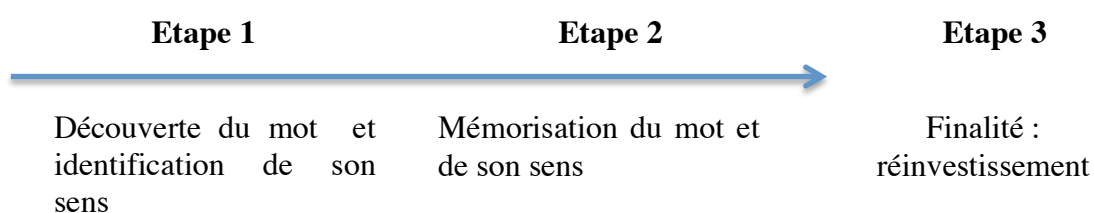


Figure 1 : Processus d'appropriation d'un mot nouveau.

Il s'agissait alors bien de se poser la question suivante qui donnerait finalement cœur et corps à notre travail : Comment favoriser cette appropriation du mot par l'élève ? Et au centre de cette question, c'est bien le sens du mot que l'on retrouve.

Or qui dit sens d'un mot, sous-entend nécessairement définition. La définition d'un mot est la verbalisation de son sens. Cette question nous semble centrale d'un point de vue didactique : Comment définir un mot pour rendre son appropriation plus aisée et plus efficace ?

Ici, quelques constatations intuitives. Dans l'enseignement, les élèves, lorsqu'ils sont confrontés à un mot inconnu – et qu'ils doivent donc se l'approprier – se trouvent face à deux solutions. La première, la plus immédiate, consiste à deviner le sens du mot en fonction de son contexte ou de sa morphologie ; c'est l'axe syntagmatique qui permet d'inférer l'aspect sémantique du mot. Cette solution peut s'avérer viable mais reste bien hasardeuse : il est en effet possible d'accorder au mot un sens acceptable des points de vue contextuel et/ou morphologique, mais erroné par rapport au sens exprimé par l'utilisateur du mot. La seconde consiste à utiliser un moyen de référence : il peut s'agir d'un dictionnaire, d'une note de bas de page ou encore de recourir à l'enseignant.

Dans cette seconde solution, nous touchons au cœur même de la question de la définition. Ici, chacun des référents relevés peut symboliquement illustrer une certaine idée de la définition.

Un dictionnaire (premier référent) répond à une attente d'exhaustivité et de systématisation inhérente à sa valeur scientifique. Ainsi pour un mot il faudra référencer l'ensemble de ses acceptions, ce qui représente une masse gigantesque de définitions. Et pour chacune de ces acceptions, la quantité d'informations à fournir est, elle aussi, immense : à la représentation sémantique elle-même (le sens du mot) s'ajoutent les informations syntaxiques, historiques, sociétales, stylistiques, contextuelles, idiomatiques, phonétiques, etc. (Mel'cuk & Clas & Polguère, 1997 : 22). Nous supposons ici, et tout enseignant nous soutiendra probablement dans cette observation, que cette masse, additionnée à l'apparence d'un article de dictionnaire, qui se doit de combiner complétude et efficacité souvent au détriment de la lisibilité, rend cet outil fort rébarbatif pour un élève, et probablement trop complexe pour qu'il se montre véritablement efficace. Nous pensons, et il s'agit là de notre première prémisse, qu'il est possible et nécessaire de simplifier une définition pour en rendre l'apprentissage plus accessible.

Dans l'édition critique et à but pédagogique d'un ouvrage (second référent), une partie de cette simplification est opérée. En effet, l'apparition d'un mot supposé inconnu s'accompagne d'un renvoi en bas de page dans lequel on trouve une définition simplifiée de ce mot ; simplifiée en ce sens qu'elle ne contient généralement que les informations pertinentes à la

compréhension du mot dans son emploi spécifique au contexte et au cotexte donnés. Si nous reconnaissons l'efficacité de ce choix en matière de compréhension du sens exprimé par l'utilisateur du mot, nous pensons que cette décision reste limitée en matière de réinvestissement, c'est-à-dire dans la possibilité pour l'apprenant de réutiliser ce mot, ce qui reste pourtant la finalité de l'apprentissage, entendu en terme d'appropriation. Nous pensons qu'il est possible, et il s'agit de notre seconde prémisse, de simplifier encore une définition, tout en la rendant plus efficace en terme d'appropriation.

Nous avons constaté de manière purement intuitive que lorsqu'un enseignant, ou tout autre référent, se voit sollicité pour des questions de vocabulaire, ses réponses adoptent souvent les formes suivantes : « C'est une sorte de ... » ; « C'est tout ce qui est ... » ; « C'est comme un ... » ; « C'est le contraire de ... ». Instinctivement, ce sont des liens de relations sémantiques qui sont mobilisés : hyponymie, hypéronymie, synonymie, antonymie.

Ce sont ces liens de relations sémantiques qui nous interpellent spécifiquement dans ce travail : nous pensons, et il s'agit enfin du postulat qui motive notre recherche, que ce sont des outils qui permettent la simplification, premièrement, de la définition d'un mot inconnu, mais aussi l'accroissement de l'efficacité de l'appropriation de ce mot, tant dans sa phase première de compréhension par l'apprenant du sens exprimé par son utilisateur, que dans sa finalité, qui est le réinvestissement de ce mot par l'apprenant. Or, force est de constater que l'exploitation de ces relations sémantiques en didactique et en pédagogie reste marginale (Piccoche, 1995, citée par Mel'cuk & Polguère, 2007 : 19) ; il serait pourtant bon, si elles s'avèrent efficaces, d'y recourir de manière plus systématique.

Ainsi, le but de ce mémoire est-il bien de mettre à jour l'efficacité et donc l'utilité de ces outils dans l'enseignement et l'apprentissage du français en général, et du vocabulaire en particulier. Si, au terme de cet écrit, nous attirons l'attention du lecteur sur l'importance d'utiliser et d'apprendre à utiliser ces notions à un apprenant, alors nous aurions atteint notre objectif. A terme, c'est bien l'apprentissage du vocabulaire par les élèves que nous voulons améliorer.

Problématique

Nous pouvons donc à présent formuler concrètement notre problématique. Notre but final est de rendre plus simple et plus efficace l'appropriation du vocabulaire. Or nous pensons que l'utilisation pratique du dictionnaire est un exercice compliqué pour les élèves puisqu'il

demande de nombreuses compétences : navigation alphabétique, identification de l'acception adéquate, sélection des informations pertinentes, compréhension de la définition (ce qui est en soi un exercice de compréhension de texte !) ; il est, par conséquent, possible d'offrir une alternative à cette méthode. Nous avons évoqué la solution, adoptée par les éditions à visée pédagogique, qui consiste à rendre plus accessible une définition en se cantonnant à une version simplifiée de la définition : seule l'acception du vocable dans le contexte et le cotexte est retenue. Mais, nous avançons ici qu'il est possible d'accroître encore cette simplification en renonçant à l'emploi d'une définition périphrastique, c'est-à-dire qui cherche à donner le sens d'un mot en le formulant à l'aide d'une phrase.

Deux alternatives s'offrent alors à nous. La première est d'aborder le mot par sa morphologie. Dans l'article « Le vocabulaire et son enseignement » (2011), Pascale Colé démontre que l'appréhension du mot par sa morphologie permet à l'élève d'apprendre à manipuler plus efficacement un dictionnaire. Les travaux de Calaque (2004) abordent, eux aussi, la question de l'apprentissage du vocabulaire à travers la manipulation morphologique des mots. Nous laissons à ces chercheurs, entre autres, le soin de développer cette approche.

La seconde alternative est celle qui nous intéresse. Il s'agit de délaisser l'axe syntagmatique et linéaire de la définition périphrastique au profit de l'axe paradigmatique, car nous pensons que celui-ci est plus efficace que le premier, tout en répondant au critère de la simplicité que nous avons évoqué plus haut. L'exploitation de cet axe se fera par l'utilisation des dérivations sémantiques : l'hyponymie, l'hyponymie, la synonymie et l'antonymie. Nous pensons qu'en employant uniquement ces quatre liens de relation sémantique (auxquels s'ajouteront les notions de « mélioration » et de « péjoration »), il est possible de rendre plus efficace l'appropriation d'un vocabulaire par l'élève.

Autrement formulé, nous allons comparer l'efficacité respective de deux types de définition dans l'appropriation du vocabulaire. Le premier, le type classique, c'est-à-dire le plus communément employé, est celui des définitions périphrastiques ; le second, moins répandu, est celui des définitions de type relations sémantiques. La question que nous nous posons est donc la suivante : lequel de ces deux types de définition est le plus efficace dans l'appropriation du vocabulaire par l'élève ?

Plan

Pour répondre à cette question, nous proposons un travail organisé de la façon suivante.

La première partie posera le cadre théorique de notre recherche. Il s'agit évidemment ici de lexicologie. Une première section traitera de morphologie lexicale. Nous y expliciterons les concepts théoriques qui peuvent être – et qui sont – exploités en didactique et en pédagogie dans l'apprentissage du vocabulaire mais nous y soulignerons aussi quelques-unes de leurs limites. Une seconde section traitera de la sémantique lexicale. Il s'agira alors de poser les jalons nécessaires à la compréhension du concept – ou des concepts – de la définition en lexicologie ; nous définirons aussi les notions de relations sémantiques que nous souhaitons exploiter, et nous tisserons les liens qu'elles nourrissent avec le concept de définition. Une troisième et dernière section présentera un courant lexicologique peu connu dont les travaux ont retenu toute notre attention. Il s'agit de la Lexicologie Explicative et Combinatoire (LEC), dont les théories et la visée essentiellement pédagogique ont fait écho à notre réflexion personnelle sur la question de l'emploi des relations sémantiques dans la définition des mots. La seconde partie sera la recherche à proprement parler. Nous tâcherons alors d'y démontrer que l'emploi de définitions basées sur les liens de relations sémantiques est plus efficace en terme d'appropriation du vocabulaire que l'emploi de définitions périphrastiques.

Première partie : cadre théorique

Il est nécessaire à ce stade d'approfondir un peu la notion de mot. Pour ce faire, quelques notions de sémiotique doivent être apportées ici.

La sémiotique est la partie sémiologique de la linguistique. La sémiotique étudie le signe dans la linguistique. Nous ne rappellerons ici que quelques-uns des principes théoriques.

L'élément de base, et celui d'ailleurs qui va nous intéresser, est le signe. Le signe, en sémiologie, est un élément oral, visuel, comportemental, etc. qui renvoie à une signification, et qui n'a de valeur que dans ce renvoi, et non en tant qu'objet seul ; il est donc dépendant d'un contexte. Ainsi la couleur noire, par exemple, n'a pas valeur de signe en elle-même ; en revanche, dans la société européenne, la couleur noire, lorsqu'elle est associée à un décès, devient signe de deuil ; elle renvoie à un sens (Mortureux, 2001 : 5).

L'utilisation de signe(s) pour s'exprimer ou communiquer va former un langage, au sens linguistique du terme, qui est lui aussi contextuel. Il existe de nombreuses formes de communications et d'expressions, et tout autant de langages : langage corporel, art, langage visuel, etc. (Mortureux, 2001 : 5).

La langue française est un langage spécifique employé par une communauté spécifique. Elle est donc composée de signes, oraux et écrits en l'occurrence, parmi lesquels l'intonation, la ponctuation, la graphie, et, bien sûr, les mots (Lehmann & Martin-Berthet, 2012 : 1).

Les mots, comme n'importe quel signe, comportent deux aspects. Un mot se divise en signifiant et signifié. Le signifiant est le mot en lui-même, en tant qu'objet, qu'il soit oral ou écrit. Le signifié est le sens de ce mot, sa signification. A ces deux éléments, il est pourtant nécessaire d'y ajouter un troisième : le mot possède une classe grammaticale, partie intégrante de son identité au même titre que signifiant et signifié (Lehmann & Martin-Berthet, 2012 : 1).

Ainsi l'appropriation d'un mot nouveau revêt un aspect formel, le signifiant, le mot en tant qu'objet, et un aspect sémantique, le signifié, le sens que le mot véhicule. C'est ainsi que la lexicologie, c'est-à-dire la partie de la linguistique qui s'intéresse plus spécifiquement au mot, va se diviser en deux branches, chacune traitant de l'un des deux aspects du mot en tant que signe.

Lexicologie

La lexicologie est justement la science qui s'évertue à expliciter les liens entre forme et sens. De ce point de vue, l'objet d'étude de cette science, le lexique, est donc le composant grammatical regroupant les éléments et les règles constitutifs du fonctionnement des mots dans ses aspects formels et sémantiques (Montrieux, 1997).

Ainsi, la lexicologie se divise-t-elle en deux branches distinctes quoique inévitablement liées. D'une part, la morphologie lexicale se concentre sur l'aspect formel du mot, qui est le premier aspect auquel est d'ailleurs confronté l'apprenant lorsque, dans un texte, il se trouve face à un mot nouveau. La forme du mot, puisque, nous l'avons dit, un mot est un signe et renvoie donc à une signification, est elle-même porteuse de sens. C'est dans cette optique que le mot, le signifiant, est analysé : les variations morphologiques entre différents signes ne sont pas fortuites mais motivées. En cela, la morphologie lexicale est un outil pour l'apprenant, puisqu'en partant des structures qui régissent la formation des mots, il peut en inférer la signification. D'autre part, la sémantique lexicale se concentre sur le signifié et se pose la question primordiale qui est à la base de ce travail : comment définir un mot ? Comment en rendre toute la signification ? Pour le premier, c'est l'organisation formelle du lexique qui devient objet d'étude ; pour la seconde, son organisation sémantique (Lehmann & Martin-Berthet, 1998).

Nous voyons aisément que ces deux branches s'avèrent être deux outils privilégiés dans le traitement de la question de l'apprentissage du vocabulaire. Dans les sections qui suivent, nous traiterons séparément les deux branches. D'abord l'aspect morphologique sur lequel nous ne nous attarderons guère. Nous l'avons dit : bien qu'indispensable à l'apprentissage du vocabulaire, l'aspect formel n'est pas l'objet de notre étude ; en effet, il a été largement traité ailleurs. Nous présentons donc cet aspect dans un souci de complétude, avant tout ; aborder la lexicologie en ne tenant pas compte de la morphologie lexicale ne serait pas rendre justice à toutes les dimensions de son analyse. Nous en profiterons néanmoins pour exposer quelques outils-clefs pour l'apprentissage du vocabulaire mais aussi pour en souligner certaines limites. En revanche, dans un second temps, nous tâcherons d'approfondir l'aspect sémantique, primordial à nos yeux dans le cadre de ce travail. Nous pourrions ainsi aborder le lourd problème de la définition en lexicologie, et expliciter les concepts qui, non seulement, régissent les relations lexicales que nous souhaitons exploiter, mais, de plus, les lient à l'importante question de la définition.

Terminologie

Mais avant de poursuivre, posons rapidement quelques définitions terminologiques.

De manière globale, en lexicologie, le lexique est l'ensemble des lexèmes d'une langue. Un lexème est un vocable, c'est à dire un mot, dans une acception particulière. A cela s'ajoute la notion de lexie, qui est justement l'acception particulière d'un vocable, considérée unitairement. Le vocabulaire, quant à lui, est une portion du lexique, qui peut être déterminée par une époque, un écrivain, un milieu social, etc. ou encore arbitrairement (Mel'cuk et al., 1995 : 16-19).

Morphologie lexicale

Dans cette section, nous allons aborder quelques notions-clefs de l'analyse morphologique du lexique. D'abord, le parti-pris synchronique de cette analyse sera justifié. Ensuite, seront abordées les différentes structures qui régissent la construction des mots ; pour chacune, nous emploierons à souligner l'usage qui peut en être fait pédagogiquement parlant, mais surtout les limites de cet usage.

Diachronie et synchronie

La morphologie lexicale se penche sur la formation des mots. Pour cela, elle évoque deux voies.

La voie historique est celle de l'étymologie et de la philologie. Elle étudie la formation des mots de manière diachronique, en parcourant le trajet qui va de l'étymon, origine d'un mot, à sa réalisation finale dans la langue française moderne en mots héréditaires ou en emprunts.

Quoique riche en informations précieuses, cette voie ne rend pas la réalité synchronique du discours. Les mots ne sont porteurs de sens que dans leur réalisation contemporaine (Lehmann & Martin-Berthet, 1998 : 105).

C'est pourquoi la lexicologie moderne privilégie l'approche synchronique dans l'étude de la construction des mots.

Les mots construits et les mots simples

Il faut alors distinguer deux types de mots. D'une part, les mots simples. Ces derniers sont à considérer de manière arbitraire, puisque, si l'on ne tient pas compte de l'aspect historique, le lien entre la forme du mot et son sens est démotivé : à part son étymologie, rien ne justifie que tel signifié renvoie à tel signifiant (Lehmann & Martin-Berthet, 1998). Il n'existe alors aucune façon d'employer la morphologie du mot pour en inférer le sens ; on voit apparaître une limite dans l'emploi de la morphologie lexicale comme outil d'apprentissage du vocabulaire : elle ne recouvre pas les mots simples. Il faut alors recourir à l'étymologie et à la philologie pour déconstruire ces mots, ce qui, sans être une mauvaise idée, nous sort de notre champ de recherche, qui est celui de la lexicologie.

D'autre part, les mots construits, qui peuvent être analysés formellement afin d'en dégager le sens. Cette analyse, on s'en doute, peut se révéler un outil privilégié pour l'apprentissage et l'exploration du lexique, ainsi que l'ont démontré les travaux d'Elisabeth Calaque (2004), qui a, de plus, exploité cette voie à l'aide de ses « jeux de construction ». Nous ne nous attarderons pas ici sur ce sujet mais nous nous contenterons d'explicitier les notions propres à cette analyse ; nous renvoyons le lecteur intéressé à approfondir cette voie aux travaux d'Elisabeth Calaque mentionnés dans notre bibliographie.

La construction des mots

L'unité première dans la construction des mots est le morphème. Un morphème est la plus petite unité porteuse de sens. Ainsi, la désinence d'un verbe est-elle un morphème : dans le mot *avait*, la désinence *-ai-* indique l'imparfait, et la désinence *-t* indique la troisième personne du singulier. Il en est de même pour les préfixes, ou les suffixes : dans le mot

irrecevable, le préfixe *i(r)-* indique la négation, et le suffixe *-able* indique la classe grammaticale « adjectif ». Même chose pour les mots simples, qui sont des unités indécomposables en terme de morphologie lexicale. On parle pour ces derniers de morphèmes libres, puisque viables de manière autonome ; en revanche, on regroupera dans les morphèmes liés tous ceux qui ne peuvent exister de manière indépendante : affixes, désinences, radicaux, éléments de composition savante (Lehmann & Martin-Berthet, 1998 : 107).

Ces unités sont la matière première de la construction des mots. Abordons à présent les structures qui régissent ces constructions.

Les mots se construisent de deux manières : par composition ou par dérivation.

La composition

La composition peut se faire par soudure : il en résulte un seul mot graphique composé de deux mots tirés du latin ou du grec, comme c'est le cas pour les mots composés savants¹ (par exemple : pédagogie), ou du français moderne, auquel cas l'un des deux mots est souvent tronqué (par exemple : pétrochimique), ou encore – on parle alors d'acronyme – d'initiales oralisées (par exemple : ONU) ou du début de plusieurs mots (par exemple : Oulipo) (Lehmann & Martin-Berthet, 1998 : 168).

Elle peut aussi se faire sans soudure graphique, à l'aide d'un trait d'union (par exemple : porte-fenêtre) ; voire même sans soudure visible, où les éléments qui composent un lexème, une unité lexicale, sont des unités graphiques différentes (par exemple : ver de terre). Ces mots différents se figent en une seule unité lexicale, qui peuvent prendre jusqu'à la forme de locution; on parle alors de phrasème (par exemple : il pleut des cordes) (Lehmann & Martin-Berthet, 1998 : 171).

L'analyse de la composition peut se révéler être un excellent outil pour l'apprentissage du lexique. Mais de nombreux pièges se dissimulent. Ainsi, les règles de composition ne sont pas fixes : écrit-on « porte-monnaie » ou « portemonnaie » ? (Il faut néanmoins mentionner, concernant ce dernier point, que l'orthographe réformée apporte une simplification bienvenue dans les situations de ce genre). Le choix des éléments de composition est parfois démotivé et peut induire en erreur : pourquoi « pomme » dans « pomme de terre » ? Et lors de soudure

¹ Il ne faut pas confondre cette approche avec l'histoire du mot. Il s'agit là d'une construction artificielle, dans laquelle les étymons employés voient leur sens originel tronqué, et dans laquelle prennent place des considérations d'ordre euphonique ou de pratique conventionnelle, propre à un jargon.

graphique, le recours à des éléments anciens, issus de langues mortes et inconnues de l'apprenant, dont le sens est parfois tronqué, et dans l'assemblage n'est régi par aucune règle logique (Pourquoi « philanthrope » mais « anthropophage » ?) ajoute à l'apprentissage d'un mot celui d'autres mots dont la connaissance ne permet pas nécessairement une analyse fiable de mots inconnus (science dans « psychologie » et langage dans « philologie »). Enfin, dans la soudure d'éléments modernes, tronquer la forme des mots porte à confusion.

La dérivation

La dérivation est la construction d'une famille de mots par l'adjonction à un radical commun de préfixes et/ou de suffixes, dans le cas de la dérivation affixiale, ou de désinences (porteuse de variation en temps, en genre, en nombre). Le radical n'est pas à confondre avec la base, cette dernière étant le mot duquel est dérivé la famille de mots ; la base est un lexème en soi, ayant une existence et une utilisation autonome (par exemple : la base *chant* qui peut donner *chanter*) (Lehmann & Martin-Berthet, 1998 : 131, 137).

On voit immédiatement l'avantage de l'analyse de la dérivation sur le plan pédagogique. En identifiant les affixes, les radicaux et les bases, il est possible alors d'inférer le sens d'un mot. Malheureusement, cette méthode n'est pas exempte de tout risque. Ainsi, les confusions possibles sont nombreuses entre mots dérivés, mots fléchis et mots composés. De plus, d'une base peut découler un radical allomorphe, c'est-à-dire qu'il diffère légèrement de sa base, et peut créer des confusions. Par exemple, il n'est pas forcément évident de faire remonter « pénal » à la base « peine », d'autant plus que dans le langage courant, le sens de cette dernière est plus souvent associé à la douleur morale qu'à la punition légale. Ce radical peut même être supplétif, c'est-à-dire fondamentalement différent entre deux mots liés par une base commune. Comment identifier le lien entre « emprisonnement » et « incarcération » (Lehmann & Martin-Berthet, 1998 : 140).

La brève présentation de ces quelques notions a donc pour but de révéler leur potentiel pédagogique dans l'apprentissage du vocabulaire mais aussi d'en souligner certaines limites. Il serait aisé d'approfondir ce sujet mais ce n'est pas le propos de ce travail. Comme mentionné plus haut, nous renvoyons aux travaux de Calaque (2004) le lecteur intéressé par une approche plus complète de la morphologie lexicale des points de vue didactiques et pédagogiques.

Sémantique lexicale

Nous nous focalisons à présent sur l'autre face du signe, spécifique à notre sujet : le signifié. La finalité de la sémantique lexicale est bien la question de la définition d'un mot, et c'est bien cela qui doit occuper le cœur de notre travail. Dans cette section, nous commencerons par aborder les notions de sens et de référence, c'est-à-dire ce à quoi renvoient les mots : le signifié. Puis nous poserons les choix méthodologiques nécessaires à la formulation verbale de ce signifié : la définition. Ensuite nous expliciterons les relations sémantiques qui nous intéressent tout en justifiant leur utilité dans le processus de définition tel qu'il aura été posé. Enfin, nous formulerons notre proposition théorique qui servira de fondement à la recherche de la seconde partie de ce travail. Avant d'aborder cette seconde partie, nous ferons un bref détour au cours duquel nous présenterons succinctement les principes et les finalités de la Lexicologie Explicative et Combinatoire (LEC), afin d'attirer l'attention du lecteur sur la pertinence didactique et pédagogique des outils qu'elle développe.

Sens et références

En lexicologie, le signifié peut être pensé en terme de référent ou de signification.

La sémantique de la référence considère ce à quoi le mot renvoie, l'objet – ou l'idée – qu'il désigne.

Cette référence est dite virtuelle lorsqu'elle renvoie à tous les référents auxquels un mot peut potentiellement renvoyer. Le mot « arbre », pris hors discours, désigne une classe générale de référents : tous les arbres peuvent être désignés par ce mot.

Lorsqu'elle est réalisée dans un discours, cette référence est alors dite actualisée. Dans la phrase « Jean voit un arbre », le mot « arbre » renvoie au seul et unique arbre que Jean voit.

La sémantique de la signification, quant à elle, ne considère pas le référent en soi mais plutôt la charge connotative que le mot y apporte, le sens que l'on peut attribuer à un mot lorsqu'il est utilisé pour désigner un référent.

Ainsi, dans les phrases : « Tu as vu cette voiture ? » et « Tu as vu cette bagnole ? », les mots « voiture » et « bagnole » peuvent désigner le même référent ; il est cependant possible que l'utilisateur du mot « bagnole » ait effectué un choix conscient afin de porter un regard différent sur la voiture désignée, mais ce choix peut ne pas en être un, ou n'être chargé d'aucune connotation volontaire, et n'être que l'expression de l'appartenance sociale ou culturelle du locuteur (Lehmann & Martin-Berthet, 1998 : 10).

Question de définition

Ce premier point pose d'emblée une question fondamentale relative à la définition d'un mot. Faut-il tenir compte, dans la définition d'un mot de la seule question de la référence ? De celle du sens ? Ou des deux ? Autrement formulée : Une définition doit-elle se cantonner à énoncer uniquement la référence virtuelle d'un lexème ? Il est possible de considérer la langue comme uniquement porteuse de sens dans le discours, et se limiter à la référence lorsque l'on en sort. Il est aussi possible d'attribuer à l'axe syntagmatique toute la responsabilité d'attribuer un sens aux mots. Ou encore attribuer une valeur sémantique intrinsèque au mot. Nous prenons ici le parti de Lehmann et Martin-Berthet (1998 : 15) de postuler qu'il y a pour chaque mot un noyau de sens invariable présent dans toutes les occurrences de ce mot.

Des outils pour définir

Nous abordons à présent plus spécifiquement la question de la définition. Dans ce chapitre, nous verrons les principaux outils employés par la lexicographie classique pour élaborer des définitions.

La définition telle qu'elle est pensée par les dictionnaires classiques est simple. Le mot est remplacé par une périphrase. Dans un souci de clarté référentielle, on procède par inclusion : on détermine la classe générale à laquelle le mot appartient, appelé « genre prochain », puis l'on détermine quels sont les traits spécifiques apportés par le mot. Il faut veiller alors à la suffisance de ces traits spécifiques : suffisamment nombreux pour permettre la distinction du référent d'autre membre de la même classe, mais sans l'excès d'information dont l'inexactitude pourrait nuire à l'identification. La définition doit donc contenir ce qui est à la fois commun et propre à tous les référents actualisés (Lehmann & Martin-Berthet, 1998 : 17-19). Nous le voyons, il s'agit ici d'une définition linéaire et hiérarchique qui procède par inclusion.

Il est possible aussi de penser de manière structurelle la définition : les mots ne se définissent pas en eux-mêmes mais en ce qu'ils diffèrent des autres. Il est alors nécessaire de les penser en ce qu'ils ont de commun et ce qu'ils ont de distinctif. On parle alors d'analyse sémique. Le sème est ici l'unité de base ; il correspond au phonème phonologique comme étant la plus petite unité de distinction entre un lexème et un autre. Le sémème sera alors l'ensemble des sèmes qui permettent de définir un mot, sa définition dite componentielle. La finalité est ici de considérer le lexique comme un système entretenant un réseau de relations internes et suffisantes. Les lexèmes se définissent par leur opposition mais peuvent aussi entretenir une parenté sémique : ils peuvent partager entre eux des sèmes communs. Cet ensemble de sèmes communs est un archisème qui peut parfois se réaliser en lexèmes (Lehmann & Martin-

Berthet, 1998 : 22). Ainsi, cette analyse permet de penser le lexique en système mais en système incomplet. En effet, il est impossible de penser la globalité du lexique selon des sèmes similaires ou distinctifs sans imaginer un nombre infini et indéterminé de sèmes qui puissent relier dans une même structure l'ensemble des lexèmes ; il faudrait repenser le sémème de chaque mot selon celui auquel il doit être relié.

Les deux modèles présentés ci-dessus relèvent surtout de la visée référentielle de la définition. Or nous avons postulé une existence intrinsèque synchronique du sens dans les lexèmes. Le modèle des prototypes et de stéréotypes porte sur ces deux systèmes un regard psychologique. Il s'agit en fait d'une sémantique cognitive. Dans cette perspective, un prototype est un mot renvoyant à une certaine représentation mentale que se fait le locuteur d'un membre d'une classe plus vaste et qui regroupe les traits (proto)typiques de cette classe. Le prototype du mot « oiseau » est la représentation mentale que se fait un locuteur en choisissant les caractéristiques qui lui sont propres pour identifier ou définir un oiseau. Le stéréotype est la description d'un membre normal de cette classe, possédant les caractéristiques communes à chaque membre de cette classe. Le stéréotype du mot « oiseau » est l'ensemble minimum des traits qui permettent d'identifier ou de définir un oiseau pour chaque locuteur. Nous sommes ici au niveau de la sociolinguistique. Nous avons, avec le stéréotype, une construction commune du mot « oiseau » qui s'actualise en prototype pour chaque locuteur selon sa représentation individuelle du mot « oiseau » ; dans cette approche, les caractéristiques « scientifiques » qui permettent de définir un oiseau ont moins d'importance que ce qu'un groupe de locuteurs recense pour le faire (Lehmann & Martin-Berthet, 1998 :33-34).

On le voit, nous avons ici trois visions complémentaires de la définition : toutes trois cherchent à définir le mot par un affinement de ses propriétés sémantiques ; le premier procède par linéarité, le second par systématisation, le troisième recourt à la charge émotionnelle. Les trois visions ont l'avantage précieux de mettre à jour trois types de relations sémantiques entre les lexèmes : l'inclusion révèle les liens d'hyponymie et d'hyperonymie ; la différenciation révèle les liens de synonymie et d'antonymie ; la psychologie rappelle l'importance de la connotation et du sens, traduisible notamment par les phénomènes de « mélioration » et de « péjoration ».

Quelques notions clefs

Ce sont ces relations sémantiques que nous allons approfondir à présent.

Hyperonymie et hyponymie

On l'a dit, les deux premières approches procèdent à une définition par inclusion. Ainsi, une lexie appartient à un genre prochain et s'en différencie par des traits spécifiques. Or si la relation synonymie/antonymie ne suffit pas à rendre la relation entre deux lexèmes possédant un archisème verbalisé, la relation d'hyponymie/hyponymie le peut : deux hyponymes possèdent un hyperonyme commun, qui est leur genre prochain commun. Le genre prochain d'un lexème est la classe auquel il appartient, et dans laquelle il se différencie des autres membres de cette classe par un sème spécifique. Une relation peut se faire entre eux qui n'est pas celle de la synonymie/antonymie mais qui néanmoins rend compte du partage de sèmes communs et de sèmes spécifiques.

Synonymie et antonymie

La synonymie absolue ne peut exister que sur le plan référentiel ; on parle alors de dénomination multiple : deux mots pour un seul référent. En revanche, d'un point de vue purement sémantique, on peut atteindre une synonymie partielle : deux signifiants différents, deux signifiés très proches l'un de l'autre. La proximité sémantique entre deux signifiés ne porte que sur l'acception, c'est-à-dire la lexie. Syntagmatiquement, le cotexte et le contexte peuvent rendre l'un des synonymes inconvertible avec l'autre. Dans une phrase, l'emploi d'un mot plutôt que d'un autre peut être conditionné par des raisons grammaticales (deux synonymes de genres différents ne peuvent pas forcément être employés dans la même phrase sans la modifier) ou de locution. Et si l'on considère que le sens, la connotation, est intrinsèquement lié au mot, alors deux synonymes n'auront pas la même connotation pour la même dénotation ; il n'y aura donc pas d'égalité du signifié. Néanmoins, deux synonymes, pour qu'ils soient tels, doivent partager un nombre élevé de sèmes communs et ne différer que sur un ou très peu de sèmes spécifiques. De même, quoique leurs connotations se démarquent, le référent est le même. (Lehmann & Martin-Berthet, 1998, 55-58). Nous avons donc ici un outil privilégié car même s'ils ne sont pas forcément convertibles syntaxiquement parlant, il est possible d'expliquer un mot par son synonyme ; et la question de la connotation peut se résoudre par un complément d'information de valeur (péjoratif/mélioratif), de registre de langue (familier, courant, élevé) ou socioculturel (argot, jargon, etc.)

L'antonymie peut être de trois types. Lorsqu'elle est dite complémentaire, alors deux antonymes sont absolument exclusifs l'un pour l'autre : si ce n'est pas l'un, c'est l'autre (par exemple, les mots « vivant » et « mort »). Dans une antonymie contraire, chacun des antonymes se trouve à un extrême opposé d'une échelle de gradation : il est possible d'être plus ou moins l'un et/ou plus ou moins l'autre ; la négation du premier n'implique pas le

second (par exemple, les mots « chaud » et « froid »). On parle enfin d'antonymie réciproque lorsque le remplacement d'un mot par son antonyme implique une permutation de l'argument syntaxique (par exemple dans les phrases « X fuit Y » et « Y poursuit X » « fuir » et « poursuivre » sont des antonymes réciproques). Cela implique donc, pour deux lexèmes antonymes, de posséder des sèmes communs qui les rattachent ou non à un genre prochain et au moins un sème opposé, qui les différencie (Lehmann & Martin-Berthet, 1998 : 59). Cette notion permet donc de définir un mot par opposition à un autre mot de manière structurelle.

Ainsi, la relation sémantique synonymie/antonymie exploite l'approche structurelle, et donc l'aspect dénotatif, tout en tenant compte des constats sociolinguistiques, et donc de l'aspect connotatif si ce dernier est explicité par les notions de « péjoration » et de « mélioration ». Elle permet de tenir compte à la fois de la dénotation et de la connotation.

Postulat

Nous postulons donc ici que tout en recouvrant l'entier du champ lexicologique de la définition, et tout en évitant l'écueil de la circularité que représente l'emploi de la périphrase pour définir, ces quatre relations sémantiques que sont l'antonymie, la synonymie, l'hyponymie et l'hyperonymie peuvent se montrer des outils plus simples et plus performants dans l'appropriation du vocabulaire. Ce que nous tâcherons de démontrer dans la recherche à proprement parler.

La Lexicologie Explicative et Combinatoire

Avant de passer à cette étape, nous ferons ici un petit détour théorique. Au cours de nos recherches, nous avons découvert un courant lexicologique fort peu connu et complètement inexploité par le milieu pédagogique malgré le large intérêt pratique qu'il devrait pourtant susciter : la Lexicologie Explicative et Combinatoire (LEC).

La LEC découle de la théorie linguistique « Sens-Texte » développée depuis les années 1980 par les chercheurs de l'Université de Montréal. Les théories linguistiques classiques tendent à définir les règles qui régissent une langue comme fondement de cette langue. L'aspect syntagmatique - et donc linéaire - de la grammaire préexiste à l'aspect paradigmatique du sens. Ainsi, le plan de texte est primordial dans la génération du discours, viennent ensuite les variations syntagmatiques qui permettent d'en extraire des messages différents. A contre-courant de ce présupposé, la théorie « Sens-Texte » postule la primauté du sens sur la forme. Ainsi, la lexie devient alors l'unité élémentaire dans le système de la langue et dans la génération de discours (Mel'cuk et al., 1995 : 17).

De ce fondement théorique, la LEC peut postuler qu'une description du lexique sur de telles bases revient à élaborer une description entière de la langue, puisque la lexie sous-tend l'élaboration d'une langue. Par conséquent, une description exhaustive et cohérente du lexique est une description exhaustive de la langue. La finalité de la LEC est donc la rédaction d'un dictionnaire théorique qui puisse remplir une pareille fonction : un Dictionnaire Explicatif et Combinatoire (DEC) (Mel'cuk et al., 1995 : 17).

La LEC considère le lexique comme un réseau ; des relations qui lient entre elles les lexies, naissent les règles qui sous-tendent l'entier de la langue. Ces relations sont de deux types : les dérivations sémantiques² et les collocations (Mel'cuk & Polguère, 2007 : 15).

Les dérivations sémantiques

Deux lexies entretiennent des liens de dérivations sémantiques lorsqu'elles possèdent des composantes de sens commun (c'est-à-dire qu'une des lexies peut être définie en termes de l'autre) et que cette relation sémantique est récurrente dans la langue³ (Mel'cuk & Polguère, 2007 : 18).

Ces dérivations peuvent être de trois types. Le premier type regroupe les cas de synonymie exacte ou approximative, les conversions exactes ou approximatives (ce que la lexicologie classique nomme « antonymie réciproque ») et les changements de partie (par exemple, « marchandage » est l'action de « marchander »). Le deuxième type englobe les relations d'antonymie (qu'elle soit contraire ou contradictoire, selon la terminologie proposée plus haut). Le troisième type concerne les cas où une lexie désigne un élément de la situation désignée par une autre lexie (par exemple, « nager » désigne une partie de la situation désignée par « nageur » (=quelqu'un qui *nage*). Selon la LEC, ces trois types de dérivation permettent de décrire l'entier des relations qui lient entre elles les lexies (Mel'cuk & Polguère, 2007 : 19). On y retrouve effectivement l'entier du système de la définition inclusive et de la description par opposition des lexies, évoquées par la lexicologie classique. On voit ici, au vu des postulats par nous exprimés, l'intérêt qu'une telle théorie peut représenter pour notre recherche : de fait, il existe un mouvement lexicologique visant à

² On inclut dans ces dérivations sémantiques l'aspect morphologique de la construction des mots par dérivation ou par composition évoqué plus haut ; ces dérivations morphologiques, selon la théorie « Sens-Texte », ne sont pas génératrices de sens mais simplement une manifestation des dérivations sémantiques qui sont, elles seules, génératrices de sens.

³ A cela peut éventuellement s'ajouter la manifestation particulière qu'est la dérivation morphologique évoquée dans la note précédente.

propulser les relations sémantiques à la première place dans l'élaboration de définition. Cependant, un tel mouvement ne peut se laisser appréhender entièrement par un travail de l'ampleur de celui que nous proposons ; nous tenons simplement à souligner que, quoiqu'essentiellement intuitive, notre réflexion première trouve écho dans le cadre d'une théorie lexicologique alternative dont, qui plus est, l'une des particularités est de s'être construite dans une visée pédagogique ; nous y reviendrons.

Les collocations

Si les dérivations sémantiques décrivent l'aspect paradigmatique du lexique, il revient aux collocations de décrire l'aspect syntagmatique. Ainsi, les collocations rendent compte des lois qui régissent l'emploi des lexies les unes avec les autres, dans le but de créer un discours. Et c'est cette combinaison de lexies qui va à son tour déterminer la syntaxe dans son entier. Nous avons donc bien le sens qui prédomine sur le texte (Mel'cuk et al., 1995 : 79).

Le Dictionnaire Explicatif et Combinatoire

Le but du DEC est alors de décrire dans son exhaustivité un tel système lexical. Le premier pas du DEC est de chercher à sortir de la circularité qui, paradoxalement, est inhérente au fonctionnement linéaire des dictionnaires classiques (Mel'cuk & Polguère, 2007 : 17).

Pour cela, le DEC doit se construire sur la base d'un réseau, comme le fait le lexique : les éléments sémantiques doivent être pensés comme des points (appelés « nœud ») reliés par des flèches (appelées « arc ») (Mel'cuk et al., 1995 : 73).

Le DEC doit aussi rendre compte de la valeur actantielle des lexies : une lexie peut posséder un sens prédicatif (un sens avec des « trous » qui peuvent être comblés ; un sens liant) et un sens argumentatif, participant au prédicat (un sens qui comble ces « trous ») (Mel'cuk et al., 1995 : 79).

En fait, chaque lexie est la variable d'une fonction mathématique dont le paramètre est le sens.

Nous rappelons ici que le DEC est un dictionnaire théorique, c'est-à-dire qu'il s'applique à finaliser la LEC. Bien qu'il reste un véritable dictionnaire (cf. Bibliographie), sa visée est avant tout la recherche et il est, en l'état, plus destiné à l'expérimentation qu'à l'emploi (Mel'cuk et al., 1995 : 31).

Le Lexique Actif du Français

Nous l'avons évoqué, la LEC se situe dans une visée pédagogique. En effet, la LEC est pensée non pas comme un simple modèle descriptif mais bien comme un modèle prévu pour l'apprenant et l'enseignant en langue (et pas uniquement le français ; la LEC est un système à portée universelle qui doit tendre à pouvoir décrire toutes les langues). C'est à cette fin qu'a été rédigé le Lexique Actif du Français (LAF). Le LAF est une version simplifiée et accessible du DEC ; il est à considérer comme un manuel pédagogique pour l'apprenant et l'enseignant, et son but est bien de rendre le lexique *activable*, c'est-à-dire générateur de discours pour l'apprenant (d'où le nom : Lexique *Actif* du Français) (Mel'cuk & Polguère, 2007 : 15). Ainsi, il doit être considéré comme un guide permettant de naviguer dans le réseau lexical que le DEC décrit (Mel'cuk & Polguère, 2007 : 17). Il reprend donc les principes de la LEC afin de les exploiter pédagogiquement ; en effet, selon la LEC, l'apprentissage du lexique doit avant tout être celui des structures qui le sous-tendent (dérivations sémantiques notamment, mais aussi collocations, ces dernières étant les moins aisées à maîtriser pour l'apprenant) (Mel'cuk & Polguère, 2007 : 21, 53). On voit une fois encore le parallèle avec notre réflexion personnelle.

Modèle théorique didactique

Nous prenons à présent un moment pour fixer verbalement cette réflexion. Avec la LEC, nous pensons que les structures du lexique sont fondamentales dans l'apprentissage du lexique. Nous pensons aussi que ces structures se révèlent essentiellement au travers de quatre relations sémantiques : synonymie, antonymie, hyperonymie, hyponymie. Nous estimons que l'emploi de définitions « classiques », c'est-à-dire périphrastiques et donc essentiellement linéaires, n'est pas à même de rendre clairement compte de l'aspect fondamentalement structurel du lexique. Or, nous l'avons dit, ces structures seraient à la base d'un apprentissage efficace du lexique ; et les quatre relations sémantiques nommées plus haut les révèlent. Ainsi, l'apprentissage du lexique peut se faire plus efficacement avec l'utilisation systématique de ces quatre relations sémantiques. Or, Piccoche (1995, citée par Mel'cuk & Polguère, 1995, p. 19) constate que ces relations lexicales sont fort peu utilisées dans l'enseignement ; du moins, pas suffisamment au vu de leur potentielle efficacité. C'est dans le but d'amener à une systématisation de l'emploi des relations sémantiques plutôt que des définitions classiques dans l'apprentissage du lexique que nous entendons démontrer ici que les premières sont plus efficaces que les secondes.

Deuxième partie : recherche

Méthodologie

Dans cette section, nous présenterons le déroulement général de la recherche : la démarche adoptée, le travail préparatoire, le cadre de l'expérience (population, variables, calendrier), la justification de nos choix théoriques et enfin le traitement des données.

Question de recherche

Nous pouvons donc à présent formuler une question de recherche : Entre la définition de type « classique » (périphrastique) et la définition de type relations sémantiques (synonymie, antonymie, hyperonymie, hyponymie), laquelle est la plus efficace dans l'appropriation du vocabulaire⁴, c'est-à-dire dans son identification, sa mémorisation et son réinvestissement ?

Démarche

Afin de répondre à cette question, nous avons procédé de la façon suivante. Les sujets sont divisés en deux groupes. Tous deux doivent s'approprier un même vocabulaire supposé inconnu. L'un des deux groupes, le groupe A, le fait à l'aide de définitions périphrastiques, l'autre, le groupe B, à l'aide de définitions de type relations sémantiques. Le groupe A est Groupe P (Périphrastique) et le groupe B est groupe RS (Relations Sémantiques). Nous mesurons ensuite lequel des deux groupes s'est le mieux approprié ce vocabulaire nouveau. Pour mesurer cette appropriation, nous procédons comme suit. Les sujets disposent d'un extrait de texte⁵ et d'une liste de définitions ; ils doivent alors retrouver dans le texte les mots correspondant à leur définition, individuellement et dans un temps donné⁶. La réussite de cet exercice est alors mesurée, et avec elle la phase d'identification. Après correction, les sujets

⁴ Implicitement, l'école obligatoire détermine un vocabulaire que devrait maîtriser tout élève obtenant un certificat dans une voie donnée ; ce vocabulaire est bien entendu variable en fonction des volées, des sujets traités, etc. Nous ne pouvons, dans cette recherche, traiter l'entier de ce vocabulaire ; nous avons choisi d'utiliser un vocabulaire arbitraire, censé représenter le processus d'apprentissage global par le simple fait qu'il est supposé inconnu des apprenants.

⁵ Il s'agit d'un extrait de la pièce de théâtre « Les fourberies de Scapin » de Molière. Ce texte a été choisi pour deux raisons. D'abord, le registre de langue élevé et l'éloignement temporel assurent une certaine provision de mots inconnus des élèves. Ensuite, il s'agit du texte étudié pendant la période de la recherche ; cela permettait donc de conserver une unité avec le déroulement général de l'enseignement.

⁶ Pour le détail du déroulement de l'expérience, se référer à l'annexe « Protocole ».

doivent mémoriser individuellement et dans un temps donné les mots et leur sens dans le but de les réinvestir⁷ ensuite. La mémorisation et la réutilisation sont ensuite mesurées au travers d'un test dans lequel les sujets doivent composer une ou plusieurs phrases, liées ou non, dans lesquelles ils doivent réinvestir ces mots correctement et de façon à démontrer qu'ils en connaissent le sens⁸.

Cette opération se renouvellera six fois, avec chaque fois un texte inconnu et des mots supposés inconnus ; six vocabulaires en tout. Les groupes seront intervertis à chaque occurrence : le groupe A sera le groupe P lors du vocabulaire 1, et le groupe B sera le groupe RS ; lors du vocabulaire 2, le groupe A deviendra groupe RS, et le groupe B sera alors groupe P, et ainsi de suite au long des six vocabulaires. Ceci afin de neutraliser les biais inhérents à la composition des groupes.

Deux types de résultats seront ensuite analysés. Ceux concernant l'identification des mots nouveaux : quel type de définition est-il plus aisé de rattacher à un mot nouveau ? C'est-à-dire sous quelle forme un mot se rattache-t-il le plus naturellement à sa lexie ? Et les résultats concernant l'utilisation de mots nouveaux, et donc l'appropriation concrète de ceux-ci : quel type de définition permet une meilleure appropriation du mot ? C'est-à-dire sous quelle forme une lexie peut-elle être la plus aisée à réinvestir ?

Il est à rappeler qu'il s'agit ici de tester l'appropriation du sens, ou du moins d'une de ses parties, et non le signe dans sa formalité ; ni l'orthographe au sens général du terme (orthographe du mot, accord, genre, nombre, etc.), ni sa classe grammaticale, ni sa définition exacte, ne sont observés dans cette recherche ; seul le signifié est traité ici, le signifiant n'est pas tenu en compte.

Travail préparatoire

En amont de la recherche à proprement parler, un travail préparatoire était nécessaire. En effet, puisqu'il s'agissait d'introduire un travail sur les liens de relations sémantiques, il était indispensable de permettre aux sujets de s'approprier et de réinvestir ces notions. Pour les besoins de la recherche, étaient indispensables les quatre liens suivants : synonymie, antonymie, hyperonymie, hyponymie ; indispensables au-delà du fait que ces notions font partie du Programme d'Etude Romand (PER), il fallait qu'elles fussent effectivement

⁷ Le préfixe *ré-* doit ici être compris non pas dans son sens itératif mais bien dans son sens distributif.

⁸ Ici, l'exemple suivant leur est donné : « Si vous utilisez le mot « clef » dans la phrase « Il a perdu sa clef », on ne peut savoir si vous savez qu'une clef est un instrument qui permet de faire fonctionner une serrure et non pas une veste ; il vous faut privilégier une phrase du genre : « Il a utilisé sa clef pour déverrouiller la porte » ».

utilisables par les sujets au moment de la recherche. Il fallait aussi que fussent maîtrisées les notions : méliorative et péjorative ; elles devaient servir à rendre compte de l'aspect connotatif des lexies (Cf. Choix méthodologiques).

Il s'est donc agi de mettre en place plusieurs séquences d'enseignement visant l'appropriation de ces notions. Nous ne nous attarderons pas sur le détail de ces séquences ; indiquons simplement qu'elle avaient pour supports essentiels les chapitres 24 et 26 du manuel *L'atelier du langage 10^{ème}* et le chapitre « Synonymie/antonymie 8^{ème} » de la brochure *Activités en vocabulaire 7^{ème}, 8^{ème}, 9^{ème}*.

Cadre de la recherche

Les dix-huit sujets sont tous élèves de la classe 8vsg de l'Etablissement Primaire et Secondaire d'Apples, Bière et environs (EPS Apples). Ils ont entre treize et quinze ans. Il y a dix garçons et huit filles.

La classe est divisée en deux groupes. Groupe A : 1) Antoine 2) Gentiana 3) Gregory 4) Loula 5) Aline 6) Florian 7) Nicolas 8) Laurène 9) Colin. Groupe B : 1) Baptiste 2) Alice 3) Morgane 4) Romain 5) Marie 6) Charline 7) Clara 8) Xavier 9) Jérémie. Le seul critère de détermination des groupes est la parité sexuelle : chaque groupe est composé de cinq garçons et quatre filles.

Chaque groupe est alternativement groupe RS (utilisant les définitions de type relations sémantiques) et groupe P (utilisant les définitions de type paraphrastique) selon la répartition suivante. Vocabulaire 1 : le Groupe A est Groupe P et le Groupe B est Groupe RS. Vocabulaire 2 : le Groupe B est Groupe P et le Groupe A est Groupe RS. Vocabulaire 3 : le Groupe A est Groupe P et le Groupe B est Groupe RS. Vocabulaire 4 : le Groupe B est Groupe P et le Groupe A est Groupe RS. Vocabulaire 5 : le Groupe A est Groupe P et le Groupe B est Groupe RS. Vocabulaire 6 : le Groupe B est Groupe P et le Groupe A est Groupe RS.

Pour chaque vocabulaire, deux étapes : identification et réinvestissement.

En variable indépendante, la façon dont sont définis les mots de chaque vocabulaire : définition paraphrastique (Groupe P) VS définition de type relations sémantiques (Groupe RS).

En variable dépendante, les taux de réussite de chacun des groupes aux deux étapes.

En variable contrôlée : la population testée, la durée, les conditions.

La recherche a lieu entre le 15 avril 2013 et le 24 mai 2013, à raison d'un vocabulaire par semaine.

Comme mentionné précédemment, le protocole détaillé de l'expérience est disponible en annexe.

Choix méthodologiques

Dans ce chapitre, nous allons passer en revue chacun des choix méthodologiques déterminant afin de les justifier. Nous traiterons ici de nos choix concernant : les définitions périphrastiques ; les définitions de type relations sémantiques (synonymie, antonymie, hyperonymie, hyponymie, mais aussi des précisions « péjoratif » et « mélioratif »).

Les définitions périphrastiques

Les définitions paraphrastiques utilisées sont issues du Petit Robert brio, le dictionnaire de référence que possède chaque élève de l'établissement, et dont il dispose lors des exercices ou des tests. Des articles du dictionnaire, il n'est retenu que la partie définition, et les indications de classe grammaticale. Ces dernières ont été indiquées de manière similaire dans les définitions de type relations sémantiques ; elles doivent servir de balise pour l'identification, afin de faciliter le travail du sujet et représenter ainsi un gain de temps pour l'entier de la recherche. Il est à noter cependant qu'au vu de ce qui a été dit plus haut, ces indications devraient être superflues : la description périphrastique, en respectant le principe d'inclusion, devrait suffire puisqu'elle donne nécessairement le genre prochain en début de définition, et ce genre prochain doit permettre la classification grammaticale. Même remarque pour les définitions de type relations sémantiques : les synonymes, antonymes, hyperonymes, hyponymes d'un mot indiquent nécessairement sa classe grammaticale.

Pour la définition, il est à indiquer qu'ont été conservées toutes les lexies correspondant à un seul vocable, et ce pour la raison suivante. Les dictionnaires classiques privilégient le vocable au lexème. Il n'y a qu'une entrée pour un vocable qui se révèle la plupart du temps polysémique. C'est là une des critiques émises par la LEC (Mel'cuk et al., 1995 : 55) à l'encontre de la lexicographie classique. C'est aussi une critique que nous nous permettons de formuler : pour l'élève, c'est une difficulté supplémentaire d'être confronté à cette polysémie lors de l'identification d'un mot ; difficulté levée par l'emploi des relations sémantiques puisqu'elles ne se rattachent qu'à un seul référent.

Les définitions de type relations sémantiques

En ce qui concerne les synonymes, il n'est rien de particulièrement notable. Nous l'avons dit, deux synonymes renvoient nécessairement au même référent. Il subsiste cependant la question

du sens, qui diffère d'un synonyme à l'autre. Pour de faibles variations, il n'est malheureusement pas possible, sans utiliser les collocations, d'y remédier ; pourtant, même sans cela – et notamment par le fait que l'élève découvre le mot en contexte et en cotexte, et donc en situation de collocation – nous estimons que l'appropriation n'en est pas pour autant moins aisée ; en effet, dans une définition périphrastique suffisante, telle qu'elle a été définie plus haut, ces variations ne sont pas nécessairement explicitées, et donc la synonymie ne se dévalorise pas en comparaison. De plus, les variations connotatives significatives peuvent être compensées par l'adjonction de la mention « péjoratif » ou « mélioratif » ; c'est pourquoi, lorsque c'est pertinent, ces indications sont données entre parenthèses à côté du synonyme proposé.

L'emploi des trois autres relations s'est révélé plus problématique. En effet, s'il est rare dans le langage courant (entendre par là non spécifique à un milieu ou à une branche) de trouver un seul mot pour un seul référent, il est cependant plus facile de trouver des référents qui n'ont pas de référent contraire, contradictoire ou réciproque. De même, si tous les référents peuvent être inclus dans un genre prochain, ce dernier n'en est pas pour autant un hyperonyme, et notre mot un hyponyme. Il en découle que si l'emploi de synonymes est aisé et fréquent dans les définitions de types relations sémantiques, ce n'est pas le cas pour les trois autres relations.

On pourrait ici indiquer une piste d'approfondissement : pourquoi ne pas se cantonner, dans un but de simplification encore plus grande, à la seule utilisation de synonymes, avec la spécification « péjoratif » ou « mélioratif » ? Nous laissons la question ouverte.

Néanmoins, nous continuons de penser que l'antonymie permet de mettre à jour les liens de divergence entre les mots dans les cas où ceux-ci s'opposent formellement.

De même, nous pensons que si l'hyperonymie/hyponymie ne peut recouvrir parfaitement la notion de genre prochain, elle le peut en partie.

Traitement des données

La recherche contient donc deux étapes, deux questions. Celle, *primo*, de l'identification, et celle, *secundo*, du réinvestissement.

Étape 1 : Pour chaque vocabulaire, cinq définitions doivent être rattachées à cinq mots (cf. Annexes). Un point est attribué à chaque identification, sans demi point. L'orthographe générale n'est pas prise en compte. Le taux de réussite de chaque sujet pour un vocabulaire s'échelonne de zéro à cinq points sur cinq points possibles ; il est ensuite traduit en pourcents.

Le taux de réussite de chaque groupe (Groupe RS et Groupe P) est ensuite calculé de la même façon, en tenant compte du nombre de sujets présents : le taux de réussite du groupe est la moyenne des taux de réussite de chacun de ses membres.

Enfin le taux de réussite global de chaque groupe (Groupe RS et groupe P) est calculé. Les points acquis par les sujets d'un groupe sur les six vocabulaires sont additionnés puis divisés par le nombre des points possibles sur l'ensemble des vocabulaires, compte tenu des sujets présents.

Etape 2 : Pour chaque vocabulaire, les cinq mots doivent être placés dans une phrase. Le taux de réussite tient compte de trois critères. 1) La présence du mot dans une phrase ou un texte ; il suffit que le mot ait été formellement mémorisé, et fasse suffisamment sens pour être utilisé, même si ce sens est incorrect et/ou incomplet, et que la phrase est erronée syntaxiquement. 2) L'emploi correct du mot dans une phrase ou un texte ; l'utilisation du mot dans une phrase ou un texte est syntaxiquement et sémantiquement correcte, même s'il n'est pas démontré dans la phrase ou le texte que le sujet connaît le sens du mot. 3) La preuve que le sujet connaît le sens du mot ; le sujet doit démontrer par une phrase ou un texte qu'il connaît le sens du mot (se référer à l'exemple donné dans la note 7). Ce dernier critère laisse place à une certaine subjectivité de la part de l'examineur ; même si une grande rigueur est observée par ce dernier, il est inévitable de considérer cette part de subjectivité potentielle comme un biais.

Chaque critère est crédité d'un demi point. Le taux de réussite de chaque sujet pour un vocabulaire s'échelonne donc de zéro à sept points et demi sur sept points et demi possibles ; il est ensuite traduit en pourcents.

Le taux de réussite de chaque groupe (groupe RS et groupe P) est ensuite calculé de la même façon, en tenant compte du nombre de sujets présents : le taux de réussite du groupe est la moyenne des taux de réussite de chacun de ses membres.

Puis le taux de réussite global de chaque groupe (Groupe RS et groupe P) est calculé. Les points acquis par les sujets d'un groupe sur les six vocabulaires sont additionnés puis divisés par le nombre de points possibles sur l'ensemble des vocabulaires, compte tenu des sujets présents.

Enfin le taux de réussite global sur les deux étapes combinées est calculé. Les points acquis par un groupe sur les six vocabulaires et les deux étapes sont additionnés puis divisés par le nombre de points possibles sur l'ensemble des vocabulaires et les deux étapes, compte tenu des sujets présents ; il est ensuite traduit en pourcents.

Pour les besoins de l'analyse, a aussi été tenue en compte la moyenne des différences en cas de réussite supérieure par un groupe contre l'autre. Dans les cas où le groupe RS affiche un taux de réussite supérieur au groupe P, les différences entre les taux de réussite RS et P sont additionnés, et la somme est ensuite divisée par le nombre de ces cas ; même procédé pour les cas où le groupe P se montre supérieur.

Analyse

Dans cette section, nous présenterons les résultats obtenus au cours de cette recherche ; résultats que nous allons analyser et questionner afin de prouver la viabilité de notre thèse concernant l'efficacité plus grande des définitions de type relations sémantiques que celle des définitions périphrastiques, mais aussi d'évoquer certaines pistes quant aux prolongements possibles de cette recherche.

Résultats

Le tableau 1 représente le taux de réussite à l'étape 1 et à l'étape 2 pour chaque vocabulaire et chaque groupe puis, en dernière ligne, les résultats globaux de chaque groupe (groupe P et groupe RS) aux deux étapes. Les résultats qui correspondent au taux de réussite les plus élevés entre les deux groupes apparaissent en grisé.

| | Etape 1 | | Etape 2 | |
|--------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| | Gr. P | Gr. RS | Gr. P | Gr. RS |
| Voc. 1 | 44.44% | 42.22% | 50.37% | 51.85% |
| Voc. 2 | 37.78% | 42.50% | 71.11% | 67.50% |
| Voc. 3 | 45.71% | 34.29% | 48.57% | 71.43% |
| Voc. 4 | 20.00% | 35.56% | 54.81% | 52.59% |
| Voc. 5 | 77.50% | 80.00% | 62.50% | 56.30% |
| Voc. 6 | 84.44% | 85.00% | 58.52% | 69.17% |
| Résultats globaux | 51.37% | 53.60% | 57.91% | 60.80% |

Tableau 1 : Taux de réussite aux étapes 1 et 2.

Le tableau 2 représente les différences entre les taux de réussite à l'étape 1 et à l'étape 2 pour chaque vocabulaire et chaque groupe puis, en dernière ligne, la moyenne des différences en cas de réussite supérieure par un groupe contre l'autre

| | Etape 1 | | Etape 2 | |
|--|--------------|--------------|--------------|---------------|
| | Gr. P | Gr. RS | Gr. P | Gr. RS |
| Voc. 1 | 2.22% | -2.22% | -1.48% | 1.48% |
| Voc. 2 | -4.72% | 4.72% | 3.61% | -3.61% |
| Voc. 3 | 11.43% | -11.43% | -22.86% | 22.86% |
| Voc. 4 | -15.56% | 15.56% | 2.22% | -2.22% |
| Voc. 5 | -2.50% | 2.50% | 6.20% | -6.20% |
| Voc. 6 | -0.56% | 0.56% | -10.65% | 10.65% |
| Moyenne des différences positives | 6.83% | 5.83% | 4.01% | 11.66% |

Tableau 2 : Différences des taux de réussite.

Discussion des résultats

Dans ce chapitre, nous traiterons les résultats qui précèdent de la manière suivante. Nous nous pencherons d'abord sur les résultats de l'étape 1, par vocabulaire puis sur l'entier des six vocabulaires. Nous procéderons de la même manière, ensuite, pour l'étape 2. Après quoi, nous tâcherons de porter un regard d'ensemble sur les deux étapes : les taux de réussite sont-ils corrélés entre les deux étapes ? Enfin, nous nous attarderons sur l'existence ou non d'une corrélation entre l'indice de fréquence des mots et le taux de réussite de leur appropriation par les sujets.

Etape 1 :

Si l'on observe les taux de réussite pour les six vocabulaires, on constate que dans quatre cas sur six, le groupe RS obtient un meilleur taux de réussite que le groupe P. Dans ces occurrences, la différence fluctue entre 0.56% et 15.56%, pour une moyenne de 5.83%.

Dans les cas où le groupe P obtient un meilleur taux de réussite que le groupe RS, la différence est une fois de 2.22% et l'autre de 11.42%, pour une moyenne de 6.82%.

En terme de résultat global, le groupe RS obtient un taux de réussite de 2.23% supérieur à celui du groupe P.

Ainsi, autant par vocabulaire que dans les résultats globaux, le groupe RS, démontre une meilleure identification d'un mot et de son sens. L'utilisation de définition de type relations sémantiques donne donc de meilleurs résultats lors de la découverte et de l'identification de mots nouveaux.

Les exceptions des vocabulaires 1 et 3 tempèrent ce constat. Trois éléments peuvent être relevés.

Traditionnellement, les élèves sont confrontés à des définitions périphrastiques ; on peut en inférer que lors du premier exercice, les sujets du groupe P aient été favorisés par cet état de fait ; mais dans ce cas, lors du vocabulaire 2, les groupes A et B s'intervertissant, le groupe P aurait dû récupérer cet avantage, ce que les résultats démentent.

De plus, dans les deux cas, les taux de réussite des deux groupes sont inférieurs aux taux de réussite globaux (51.37% pour le groupe P et 53.60% pour le groupe RS) ; il pourrait donc s'agir de situations plus complexes pour tous les sujets (vocabulaires plus difficiles, par exemple), ce qui peut avoir influencé les résultats.

Enfin lorsque la différence il y a en faveur du groupe P, cette différence est en moyenne moins élevée que lorsque le groupe témoin obtient un meilleur taux de réussite.

Etape 2 :

Ici, les deux groupes se démarquent trois fois chacun par un taux de réussite plus élevé pour les six vocabulaires que leur concurrent. Néanmoins, le taux de réussite global du groupe RS est supérieur à celui du groupe P. De plus, lorsque la différence il y a en faveur du groupe P, cette différence est en moyenne moins élevée (4.01%) que lorsque le groupe RS obtient un meilleur taux de réussite (11.66%).

L'avantage des définitions de type relations sémantiques est donc moins affirmé lors du réinvestissement d'un mot nouveau mais il reste cependant indubitable puisqu'il apparaît dans les résultats globaux, ainsi que dans la différence entre taux de réussite.

Étapes 1 et 2 :

Si l'on traite ensemble les deux étapes, une évidence se révèle : il n'apparaît aucune corrélation entre les taux de réussite des deux étapes que ce soit par vocabulaire, de manière globale ou en terme de différence. Un meilleur taux de réussite à l'étape 1 ne correspond pas forcément à un meilleur taux de réussite à l'étape 2, et ce pour les deux groupes. A cela, une raison possible : les critères de réussite sont dissemblables dans les deux étapes. Alors qu'ils sont uniques et simples dans l'étape 1, ils apparaissent multiples et complexes, potentiellement biaisés dans l'étape 2.

En revanche, le taux de réussite globale sur les deux étapes reste favorable au groupe RS (57.2% pour le groupe RS contre 54.63% pour le groupe P). Ainsi, les deux étapes combinées renforcent la thèse d'une plus grande efficacité d'une définition de type relations sémantiques dans l'appropriation de mots.

Il est intéressant de constater qu'en terme de résultats globaux, les deux groupes affichent un meilleur taux de réussite à l'étape 2 ; cette tendance se retrouve aussi dans les résultats par vocabulaire, sauf pour les vocabulaires 5 et 6 pour lesquels les deux groupes affichent un taux de réussite plus élevé pour l'étape 1. Cette tendance générale laisse donc à supposer que, une fois le sens du mot identifié et mémorisé, le réinvestissement est plus aisé ; autrement dit, dans le processus d'appropriation, l'identification est l'étape problématique. D'ailleurs, dans onze cas sur douze, le taux de réussite pour chaque vocabulaire est supérieur à 50%, alors que pour l'étape 1, seuls quatre cas sur douze présentent la même situation. Ainsi, simplifier et optimiser les définitions proposées aux élèves lors de la découverte de mots en contexte, c'est-à-dire en cours de lecture d'un texte, s'avère d'autant plus nécessaire.

Indice de fréquence :

Nous nous sommes demandé si l'indice de fréquence des mots à apprendre pouvait avoir une influence sur le taux de réussite de son identification : le taux de réussite d'un sujet à l'étape 1 varie-t-il si le vocabulaire contient des mots rares ou fréquents ?

Pour répondre à cette question, nous avons sélectionné deux vocabulaires : le vocabulaire 4 et le vocabulaire 6. Le premier est celui qui présente, à l'étape 1, le taux de réussite moyen le plus bas entre les deux groupes : 27,78%. Le second est celui qui présente, pour la même étape, le taux de réussite moyen, entre les deux groupes, le plus élevé : 84,72%. Nous avons ensuite calculé l'indice de fréquence moyen des mots qui composent chacun des deux vocabulaires. Nous nous sommes référés au logiciel Antidote 8 qui indique pour chaque mot sa fréquence relative, sur une échelle de 0 (rareté) à 100 (fréquence), dans un corpus de plusieurs milliards de mots. La fréquence moyenne des mots du vocabulaire 4 est de 48 ; celle du vocabulaire 6 est de 44,8.

Ainsi, le vocabulaire offrant un indice de fréquence moyen plus bas est bien celui qui présente un taux de réussite lui aussi plus bas. Cependant, alors que les taux de réussite des vocabulaires 4 et 6 affichent une différence de 56,94 points, la différence de l'indice de fréquence moyen n'est que de 3,2 points. Il serait alors délicat, face à une si grande disparité, de supposer une corrélation entre l'identification du sens d'un mot et la fréquence des rencontres que, potentiellement, le sujet pourrait en avoir fait précédemment.

Cela reste cependant une question intéressante et le possible objet d'une recherche approfondie : de quelle manière la fréquence d'un mot influence-t-elle l'identification du mot ? Et cela pourrait-il se reporter à l'appropriation dans son entier ? Nous laissons cette piste ouverte.

En conclusion, l'ensemble des résultats corrobore donc la thèse d'une efficacité d'appropriation accrue avec des définitions de type relations sémantiques plutôt que périphrastiques, et cela sur chacune des deux étapes testées ici, ainsi que sur le processus dans son entier.

Conclusion

Au vu des résultats et de leur analyse, nous pouvons tirer les conclusions suivantes. Premièrement, la phase de découverte, c'est-à-dire la rencontre d'un mot inconnu et l'identification de son sens à l'aide d'une définition donnée, offre un meilleur taux de réussite lors de l'emploi de définitions de type relations sémantiques que lors de l'utilisation de définitions de type périphrastique. Il en est de même lors de la phase de réinvestissement, c'est-à-dire de la démonstration de l'appropriation, du moins partielle, du sens d'un mot.

La suprématie d'un système lexical basé sur les relations sémantiques sur un système lexical de type périphrastique dans l'appropriation par les élèves d'une partie au moins du sens d'un vocabulaire nouveau a donc été démontrée par le présent travail ; il s'agit maintenant de tirer les conséquences et les limites de cela.

Tout d'abord, relevons qu'aucune recherche n'avait jusqu'à présent démontré ce fait, et celle que nous présentons ici n'est que de peu d'ampleur, tant en terme de méthodologie que de portée. En effet, la durée, la population, la quantité de données, tout le cadre de la recherche, en fait, correspond, en terme d'échelle, à un échantillon non représentatif d'élèves francophones ou non (il serait d'ailleurs possible d'étendre cette recherche à l'apprentissage du français langue seconde) apprenant un vocabulaire nouveau. La nécessité de systématiser à grande échelle la recherche dont nous avons posé ici les bases est constitutive de la valeur de la conclusion apportée ici. Nulle prétention dans le présent travail de révolutionner nos connaissances sur l'apprentissage du vocabulaire ; nous espérons simplement avoir ouvert une piste didactique sur, premièrement, l'alternative d'un système lexical basé sur les dérivations sémantiques, et, secondement, d'avoir jeté quelques lumières sur une théorie lexicale, la LEC, dont la portée pédagogique nous semble être conséquente et jusqu'ici peu connue.

Ceci nous amène à rappeler que la variable testée plus haut n'est qu'une partie des liens sémantiques exploités par la LEC. En effet, les relations sémantiques que nous avons explorées ne sont qu'un aspect du système lexical de la dérivation sémantique et de la

collocation sur lequel est bâtie la LEC ; ce n'est qu'en combinant ces deux types de liens que la LEC prend tout son sens mais aussi qu'elle devient réellement exhaustive dans sa conception d'un système lexical cohérent. C'est donc dans son entier que doit être employé ce système, et qu'il devrait être testé. Nous ne pouvons donc lui rendre totalement justice uniquement à l'aide des résultats que nous avons obtenus.

Malgré le mérite que nous reconnaissons à la LEC et au principe de son DEC, et bien qu'un des buts sous-jacents de ce travail soit d'attirer l'attention sur ce mouvement, il ne faut surtout pas y trouver un plaidoyer contre les dictionnaires classiques, le matériel pédagogique et les outils de référence pour les élèves couramment utilisés dans nos écoles obligatoires. Rappelons de fait quelques points importants. *Primo*, nous n'avons opposé au système des relations lexicales que la partie de la définition qui impliquait le système périphrastique que nous jugions insatisfaisant dans l'apprentissage de mots nouveaux par un apprenant lecteur. Or, la plupart des dictionnaires emploient souvent, dans leurs définitions, les relations sémantiques au travers de synonymes et/ou d'antonymes, ainsi que la collocation, en présentant un ou plusieurs exemples d'emploi du mot, quoique cela ne se fasse pas avec la complétude dont fait preuve le DEC. *Secundo*, les dictionnaires classiques permettent la prise en compte des aspects formels du mot en tant que signe, tels que sa classe grammaticale, son étymologie et sa formation, tous outils d'enseignement.

Soulignons aussi que de nombreuses pistes sont soulevées par ce travail. Si l'une des motivations de l'élaboration d'un type de définition alternatif est bien de simplifier l'accès au sens du mot, nous avons évoqué le fait que cette simplification pourrait se montrer plus extrême encore. Nous avons aussi ouvert une question concernant une possible corrélation entre l'indice de fréquence d'un mot et son identification. Et la question de l'apprentissage du français en tant que langue seconde s'enrichirait probablement du sujet traité ici.

Notons encore que dans ce travail, seule une infime partie d'un des aspects sous lesquels peut se développer le mot en tant que signe - et non en tant qu'outil générateur de texte, c'est-à-dire générateur de sens plus étendu - a pu être traitée. Le mot n'a pas été observé en tant que signifiant, ni dans ces subtils liens formels entre signifiant et signifié que sont la composition du mot ou son étymologie, notamment. Il est évident qu'un enseignement et un apprentissage réel, complet, efficace et pleinement exploitable ne peut se faire que si un mot est considéré, découvert, exploré, exploité sous toutes ses formes, en tenant compte de plus de son cotexte et de son contexte. Heureusement, c'est ce que l'enseignement s'évertue à faire tant dans ses méthodes didactiques que dans ses pratiques pédagogiques ; du moins l'espérons-nous ; en tous cas nous y appliquons-nous.

Bibliographie

- Bentolila, A. (1992). *Lecture et écriture : actes II des entretiens Nathan*. Paris : Nathan.
- Blanc, N. (2009). *Lecture et habilité de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- Calaque, E. (2007). *Batimo : situation d'apprentissage pour acquérir du vocabulaire en manipulant préfixes, suffixes et radicaux : CM*. Grenoble : Les éditions de la cigale.
- Calaque, E. (2002). *Les mots en jeux : l'enseignement du vocabulaire*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble.
- Calaque, E. (2004). *Didactique du lexique : contexte, démarches, supports*. Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Colé P. (2011). Le vocabulaire et son enseignement. *Eduscol, Novembre 1-10*.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris : Retz.
- Chauveau, G. (2001). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Paris : Retz.
- Chauveau, G. (2007). *Le savoir lire aujourd'hui*. Paris : Retz.
- Chiss, J. & Filliolet J. & Mainguenu, D. (1983). *Linguistique française : notions fondamentales, phonétique-lexique*. Paris : Hachette supérieur.
- De Saussure, F. (2008). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Dolz, J. & Meyer, J. (1998). *Activités métalangagières et enseignement du français : Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1 mars 1997)*. Bern : Peter Lang.
- Dupart, H. (2002). *Apprendre le vocabulaire : choisir une pédagogie : se prendre aux mots*. Lyon : Chronique Sociale.
- Ecalte, J. & Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod.
- Eco, U. (1993). *Le signe : histoire et analyse d'un concept*. Paris : Nathan.
- Grossman, F. & Paveau, M. & Petit, G. (2005). *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble : ELLUG.
- Grossman, F. & Plane, S. (2008). *Les apprentissages lexicaux : lexique et production verbale*. Villeneuve d'Ascq : Presse Universitaire du Septentrion.
- Holec, H. (1974). *Structures lexicales et enseignement du vocabulaire (thèse de IIIème cycle)*. The Hague, Paris : Mouton.
- Lehmann, A. & Martin-Berthet, F. (1998). *Introduction à la lexicologie : sémantique et morphologie*. Paris : Dunod.

- Léon, R. (2008). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école : Pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette éducation.
- Mel'cuk, I. & Gladkij A. (1972). *Eléments de linguistique mathématique*. Paris : Dunod.
- Mel'cuk, I. & Clas, A. & Polguère, A. (1995). *Introduction à la Lexicologie Explicative et Combinatoire*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Mel'cuk, I. & Polguère, A. (2007). *Lexique actif du français : l'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20000 dérivations sémantiques et collocations du français*. Bruxelles : De Boeck.
- Mortureux, M. (2001) *La lexicologie : entre langue et discours*. Paris : Armand Colin.
- Niklas-Salminen, A. (1997). *La lexicologie*. Paris : Armand Colin.
- Piccoche, J. (1993). *Didactique du vocabulaire français*. Paris : Nathan.
- Soussi, A. & Broi, A. & Wirthner, M. (2007). Des difficultés de lecture des élèves : ce qu'en disent des chercheurs et des enseignants. *Repères*, 8, 31-51.
- Simard, C. (1997). *Eléments de didactique du français*. Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Teéville, M. & Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Valentin, P. & Fruyt, M. (1998). *Lexique et cognition : actes du colloque de l'Ecole Doctorale des Sciences du Langage, Paris IV – Sorbonne, 29 septembre – 1^{er} octobre 1994*. Paris : Presses de l'Université de Paris – Sorbonne.
- Vancomelbeke, P. (2004). *Enseigner le vocabulaire*. Paris : Nathan.
- Vargas, C. (2004). *Langue et études de la langue : approches linguistiques et didactiques : Actes du colloque international de Marseille, 4-6 juin 2003*. Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence.

Annexes

- 1) Protocole de la recherche.
- 2) Extraits de la pièce *Les fourberies de Scapin* de Molière, copiés d'après l'édition Hachette, 1999.
- 3) Vocabulaires et corrigés.
- 4) Exemple de test de vocabulaire.
- 5) Résultats détaillés.

Annexe 1 : Protocole de la recherche.

Protocole :

- 1) Dans un premier temps le but de la recherche est expliqué oralement : « Je fais une recherche sur l'apprentissage du vocabulaire. Le but est de savoir si l'apprentissage du vocabulaire se fait plus facilement avec des définitions comme on en trouve dans le dictionnaire ou en utilisant uniquement des synonymes et des antonymes. »
- 2) Le déroulement général du test est ensuite expliqué oralement aux sujets : « La classe est divisée en deux groupes A et B. Les groupes ont été choisis au hasard avec seulement le critère de l'égalité garçons et filles. Au tableau est indiqué le groupe auquel vous appartenez. Chacun reste dans le même groupe tout au long des six tests qui auront lieu ces prochaines semaines. Les tests se dérouleront de la façon suivante : Vous recevez chacun un extrait inconnu de la pièce *Les fourberies de Scapin*, et une feuille contenant cinq définitions ; il s'agit pour vous de retrouver dans le texte les mots qui correspondent à ces définitions. Ensuite les réponses vous seront données et vous pourrez corriger votre feuille. Puis vous aurez quelques minutes pour apprendre ces mots. Je ramasse ensuite les textes et les feuilles de chacun, et vous devrez écrire cinq phrases contenant chacun un des cinq mots appris. »
- 3) Une photocopie d'une scène ou partie de scène inconnue est distribuée à chaque sujet. La consigne est donnée oralement : « Lisez attentivement, seuls et sans matériel le texte distribué ». Cinq à sept minutes sont consacrées à cette étape.
- 4) Les feuilles de définition sont distribuées aux élèves ; les précisions suivantes sont apportées oralement : « Vous avez tous reçu une feuille contenant cinq définitions. Pour le groupe A, ces définitions sont telles qu'on les trouve dans votre dictionnaire mais sans exemple ni synonyme ou antonyme. Pour le groupe B, ces définitions sont uniquement composées de synonymes et d'antonymes ; parfois des précisions sont données par des abréviations entre parenthèses dont les significations sont écrites au tableau (cf. Annexe). La prochaine fois, le groupe A aura les synonymes et le groupe B les définitions. Vous disposez de quinze minutes pour retrouver dans votre texte les mots correspondant aux définitions. Vous travaillez seuls et sans matériel. » Les consignes sur la feuille sont ensuite lues à voix haute par l'examineur qui donne ensuite le signal du début du travail.
- 5) Le point 4 est interrompu à la fin du temps imparti. La consigne est donnée : « Je vous écris au tableau les mots qu'il fallait trouver. Vous avez cinq minutes pour corriger. Si vous avez fait une erreur, ne l'effacez pas ; Biffez proprement le mot faux et inscrivez

le mot correct à côté. Ensuite indiquez en bas de page le nombre d'erreurs que vous avez commises. » La correction est affichée au tableau (cf. Annexe) et les sujets corrigent.

- 6) Le point 5 est interrompu à la fin du temps imparti. La consigne suivante est donnée :
« Vous avez dix minutes pour apprendre ces mots. Ensuite vous devrez écrire une phrase pour chaque mot ; vous devrez utiliser correctement le mot et me montrer que vous l'avez compris. Par exemple, si vous deviez apprendre le mot *chapeau* et que vous écrivez *Il a perdu son chapeau*, vous avez utilisé correctement le mot mais je ne suis pas sûr que vous savez que le chapeau est un vêtement qui se porte sur la tête et non un trousseau de clefs ; si vous écrivez *Il s'est couvert la tête de son nouveau chapeau pour se protéger du soleil*, alors vous avez utilisé correctement le mot et vous m'avez montré que vous savez ce qu'est un chapeau. Vous pouvez utiliser une feuille de brouillon, le texte et votre feuille de définitions pour apprendre les mots. Vous travaillez seuls. » L'examineur donne ensuite le signal du début du travail.
- 7) Le point 6 est interrompu à la fin du temps imparti. Les textes, feuilles de définitions et brouillons sont ramassés. Les tests sont distribués. La consigne est lue à voix haute par l'examineur qui précise que les sujets disposent de dix minutes, seuls et sans matériel ; il donne ensuite le signal du début du travail. Le travail est interrompu à la fin du temps imparti et les tests sont ramassés par l'examineur.

Annexe 2 : Extraits de la pièce *Les fourberies de Scapin* de Molière, recopiés d'après l'édition Hachette, 1999.

N. b. : Pour les vocabulaires 1 à 3, la partie de la scène concernée pour chaque vocabulaire était indiquée oralement.

ACTE I

Scène 2

Scapin, Octave, Silvestre.

Scapin :

Qu'est-ce, Seigneur Octave, qu'avez-vous ? Qu'y a-t-il ? Quel désordre est-ce là ? Je vous vois tout troublé.

Octave :

Ah ! Mon pauvre Scapin, je suis perdu, je suis désespéré, je suis le plus infortuné de tous les hommes.

Scapin :

Comment ?

Octave :

N'as-tu rien appris de ce qui me regarde ?

Scapin :

Non.

Octave :

Mon père arrive avec le seigneur GÉronte, et ils me veulent marier.

Scapin :

Hé bien ! Qu'y a-t-il là de si funeste ?

Octave :

Hélas ! Tu ne sais pas la cause de mon inquiétude ?

Scapin :

Non ; mais il ne tiendra qu'à vous que je la sache bientôt ; et je suis homme consolatif, homme à m'intéresser aux affaires des jeunes gens.

Octave :

Ah ! Scapin, si tu pouvais trouver quelque invention, forger quelque machine, pour me tirer de la peine où je suis, je croirais t'être redevable de plus que de la vie.

Scapin :

À vous dire la vérité, il y a peu de choses qui me soient impossibles, quand je m'en veux mêler. J'ai sans doute reçu du Ciel un génie assez beau pour toutes les fabriques de ces gentillesses d'esprit, de ces galanteries ingénieuses à qui le vulgaire ignorant donne le nom de fourberies ; et je puis dire, sans vanité, qu'on n'a guère vu d'homme qui fût plus habile ouvrier de ressorts et d'intrigues, qui ait acquis plus de gloire que moi dans ce noble métier ; mais, ma foi ! Le mérite est trop maltraité aujourd'hui, et j'ai renoncé à toutes choses depuis certain chagrin d'une affaire qui m'arriva.

Octave :

Comment ? Quelle affaire, Scapin ?

Scapin :

Une aventure où je me brouillai avec la justice.

Octave :

La justice !

Scapin :

Oui, nous eûmes un petit démêlé ensemble.

Silvestre :

Toi et la justice ?

Scapin :

Oui. Elle en usa fort mal avec moi, et je me dépitai de telle sorte contre l'ingratitude du siècle que je résolus de ne plus rien faire. Baste ! Ne laissez pas de me conter votre aventure.

Octave :

Tu sais, Scapin, qu'il y a deux mois que le seigneur Géronte et mon père s'embarquèrent ensemble pour un voyage qui regarde certain commerce où leurs intérêts sont mêlés.

Scapin :

Je sais cela.

Octave :

Et que Léandre et moi nous fûmes laissés par nos pères, moi sous la conduite de Silvestre, et Léandre sous ta direction.

Scapin :

Oui : je me suis fort bien acquitté de ma charge.

Octave :

Quelque temps après, Léandre fit rencontre d'une jeune Égyptienne dont il devint amoureux.

Scapin :

Je sais cela encore.

Octave :

Comme nous sommes grands amis, il me fit aussitôt confidence de son amour, et me mena voir cette fille, que je trouvai belle à la vérité, mais non pas tant qu'il voulait que je la trouvasse. Il ne m'entretenait que d'elle chaque jour ; m'exagérait à tous moments sa beauté et sa grâce ; me louait son esprit, et me parlait avec transport des charmes de son entretien, dont il me rapportait jusqu'aux moindres paroles, qu'il s'efforçait toujours de me faire trouver les plus spirituelles du monde. Il me querellait quelquefois de n'être pas assez sensible aux choses qu'il me venait dire, et me blâmait sans cesse de l'indifférence où j'étais pour les feux de l'amour.

Scapin :

Je ne vois pas encore où ceci veut aller.

Octave :

Un jour que je l'accompagnais pour aller chez les gens qui gardent l'objet de ses vœux, nous entendîmes dans une petite maison d'une rue écartée, quelques plaintes mêlées de beaucoup de sanglots. Nous demandons ce que c'est. Une femme nous dit en soupirant, que nous pouvions voir là quelque chose de pitoyable en des personnes étrangères, et qu'à moins que d'être insensibles, nous en serions touchés.

Scapin :

Où est-ce que cela nous mène ?

Octave :

La curiosité me fit presser Léandre de voir ce que c'était. Nous entrons dans une salle, où nous voyons une vieille femme mourante, assistée d'une servante qui faisait des regrets, et d'une jeune fille toute fondante en larmes, la plus belle, et la plus touchante qu'on puisse jamais voir.

Scapin :

Ah, ah !

Octave :

Une autre aurait paru effroyable en l'état où elle était ; car elle n'avait pour habillement qu'une méchante petite jupe avec des brassières de nuit qui étaient de simple futaine, et sa coiffure était une cornette jaune, retroussée au haut de sa tête, qui laissait tomber en désordre ses cheveux sur ses épaules ; et cependant, faite comme cela, elle brillait de mille attraits, et ce n'était qu'agrément et que charmes que toute sa personne.

Scapin :

Je sens venir les choses.

Octave :

Si tu l'avais vue, Scapin, en l'état que je dis, tu l'aurais trouvée admirable.

Scapin :

Oh ! Je n'en doute point ; et sans l'avoir vue, je vois bien qu'elle était tout à fait charmante.

Octave :

Ses larmes n'étaient point de ces larmes désagréables qui défigurent un visage ; elle avait à pleurer une grâce touchante, et sa douleur était la plus belle du monde.

Scapin :

Je vois tout cela.

Octave :

Elle faisait fondre chacun en larmes, en se jetant amoureusement sur le corps de cette mourante, qu'elle appelait sa chère mère ; et il n'y avait personne qui n'eût l'âme percée de voir un si bon naturel.

Scapin :

En effet, cela est touchant ; et je vois bien que ce bon naturel-là vous la fit aimer.

Octave :

Ah ! Scapin, un barbare l'aurait aimée.

Scapin :

Assurément : Le moyen de s'en empêcher ?

Octave :

Après quelques paroles, dont je tâchai d'adoucir la douleur de cette charmante affligée, nous sortîmes de là ; et demandant à Léandre ce qu'il lui semblait de cette personne, il me répondit froidement qu'il la trouvait assez jolie. Je fus piqué de la froideur avec laquelle il m'en parlait, et je ne voulus point lui découvrir l'effet que ses beautés avaient fait sur mon âme.

Silvestre :

Si vous n'abrégez ce récit, nous en voilà pour jusqu'à demain. Laissez-le-moi finir en deux mots. Son cœur prend feu dès ce moment. Il ne saurait plus vivre, qu'il n'aille consoler son aimable affligée. Ses fréquentes visites sont rejetées de la servante, devenue la gouvernante par le trépas de la mère : voilà mon homme au désespoir. Il presse, supplie, conjure : point d'affaire. On lui dit que la fille, quoique sans bien, et sans appui, est de famille honnête ; et qu'à moins que de l'épouser, on ne peut souffrir ses poursuites. Voilà son amour augmenté par les difficultés. Il consulte dans sa tête, agite, raisonne, balance, prend sa résolution : le voilà marié avec elle depuis trois jours.

Scapin :

J'entends.

Silvestre :

Maintenant mets avec cela le retour imprévu du père, qu'on n'attendait que dans deux mois ; la découverte que l'oncle a faite du secret de notre mariage, et l'autre mariage qu'on veut faire de lui avec la fille que le seigneur Geronte a eue d'une seconde femme qu'on dit qu'il a épousée à Tarente.

Octave :

Et par-dessus tout cela, mets encore l'indigence où se trouve cette aimable personne, et l'impuissance où je me vois d'avoir de quoi la secourir.

Scapin :

Est-ce là tout ? Vous voilà bien embarrassés tous deux pour une bagatelle. C'est bien là de quoi se tant alarmer. N'as-tu point de honte, toi, de demeurer court à si peu de chose ? Que diable ! te voilà grand et gros comme père et mère, et tu ne saurais trouver dans ta tête, forger dans ton esprit quelque ruse galante, quelque honnête petit stratagème, pour ajuster vos affaires ? Fi ! Peste soit du butor ! Je voudrais bien que l'on m'eût donné autrefois nos vieillards à duper ; je les aurais joués tous deux par-dessous la jambe ; et je n'étais pas plus grand que cela, que je me signalais déjà par cent tours d'adresse jolis.

Silvestre :

J'avoue que le Ciel ne m'a pas donné tes talents, et que je n'ai pas l'esprit, comme toi, de me brouiller avec la justice.

Octave :

Voici mon aimable Hyacinte.

Scène 3

Hyacinte, Octave, Scapin, Silvestre.

Hyacinte :

Ah ! Octave, est-il vrai ce que Silvestre vient de dire à Nérine ? Que votre père est de retour, et qu'il veut vous marier ?

Octave :

Oui, belle Hyacinte, et ces nouvelles m'ont donné une atteinte cruelle. Mais que vois-je ? Vous pleurez ! Pourquoi ces larmes ? Me soupçonnez-vous, dites-moi, de quelque infidélité, et n'êtes-vous pas assurée de l'amour que j'ai pour vous ?

Hyacinte :

Oui, Octave, je suis sûre que vous m'aimez ; mais je ne le suis pas que vous m'aimiez toujours.

Octave :

Eh ! Peut-on vous aimer qu'on ne vous aime toute sa vie ?

Hyacinte :

J'ai ouï dire, Octave, que votre sexe aime moins longtemps que le nôtre, et que les ardeurs que les hommes font voir sont des feux qui s'éteignent aussi facilement qu'ils naissent.

Octave :

Ah ! Ma chère Hyacinte, mon cœur n'est donc pas fait comme celui des autres hommes, et je sens bien pour moi que je vous aimerai jusqu'au tombeau.

Hyacinte :

Je veux croire que vous sentez ce que vous dites, et je ne doute point que vos paroles ne soient sincères ; mais je crains un pouvoir qui combattra dans votre cœur les tendres sentiments que vous pouvez avoir pour moi. Vous dépendez d'un père, qui veut vous marier à une autre personne ; et je suis sûre que je mourrai, si ce malheur m'arrive.

Octave :

Non, belle Hyacinte, il n'y a point de père qui puisse me contraindre à vous manquer de foi, et je me résoudrai à quitter mon pays, et le jour même, s'il est besoin, plutôt qu'à vous quitter. J'ai déjà pris, sans l'avoir vue, une aversion effroyable pour celle que l'on me destine ; et, sans être cruel, je souhaiterais que la mer l'écartât d'ici pour jamais. Ne pleurez donc point, je vous prie, mon aimable Hyacinte, car vos larmes me tuent, et je ne les puis voir sans me sentir percer le cœur.

Hyacinte :

Puisque vous le voulez, je veux bien essuyer mes pleurs, et j'attendrai d'un œil constant ce qu'il plaira au Ciel de résoudre de moi.

Octave :

Le Ciel nous sera favorable.

Hyacinte :

Il ne saurait m'être contraire, si vous m'êtes fidèle.

Octave :

Je le serai assurément.

Hyacinte :

Je serai donc heureuse.

Scapin, *à part* :

Elle n'est point tant sottre, ma foi ! Et je la trouve assez passable.

Octave, *montrant Scapin*. :

Voici un homme qui pourrait bien, s'il le voulait, nous être dans tous nos besoins, d'un secours merveilleux.

Scapin :

J'ai fait de grands serments de ne me mêler plus du monde ; mais, si vous m'en priez bien fort tous deux, peut-être...

Octave :

Ah ! S'il ne tient qu'à te prier bien fort pour obtenir ton aide, je te conjure de tout mon cœur de prendre la conduite de notre barque.

Scapin, *à Hyacinte*. :

Et vous, ne me dites-vous rien ?

Hyacinte :

Je vous conjure, à son exemple, par tout ce qui vous est le plus cher au monde, de vouloir servir notre amour.

Scapin :

Il faut se laisser vaincre, et avoir de l'humanité. Allez, je veux m'employer pour vous.

Octave :

Crois que...

Scapin :

Chut ! (*À Hyacinte*.) Allez-vous-en, vous, et soyez en repos. (*À Octave*.) Et vous, préparez-vous à soutenir avec fermeté l'abord de votre père.

Octave :

Je t'avoue que cet abord me fait trembler par avance, et j'ai une timidité naturelle que je ne saurais vaincre.

Scapin :

Il faut pourtant paraître ferme au premier choc, de peur que, sur votre faiblesse, il ne prenne le pied de vous mener comme un enfant. Là, tâchez de vous composer par étude un peu de hardiesse, et songez à répondre résolument sur tout ce qu'il pourra vous dire.

Octave :

Je ferai du mieux que je pourrai.

Scapin :

Çà, essayons un peu, pour vous accoutumer. Répétons un peu votre rôle et voyons si vous ferez bien. Allons. La mine résolue, la tête haute, les regards assurés.

Octave :

Comme cela ?

Scapin :

Encore un peu davantage.

Octave :

Ainsi ?

Scapin :

Bon. Imaginez-vous que je suis votre père qui arrive, et répondez-moi fermement comme si c'était à lui-même. « Comment, pendard, vaurien, infâme, fils indigne d'un père comme moi, oses-tu bien paraître devant mes yeux après tes bons déportements, après le lâche tour que tu m'as joué pendant mon absence ? Est-ce là le fruit de mes soins, maraud ? Est-ce là le fruit de mes soins ? Le respect qui m'est dû ? Le respect que tu me conserves ? » Allons donc. « Tu as l'insolence, fripon, de t'engager sans le consentement de ton père, de contracter un mariage clandestin ? Réponds-moi, coquin, réponds-moi. Voyons un peu tes belles raisons. » Oh ! Que diable ! Vous demeurez interdit !

Octave :

C'est que je m'imagine que c'est mon père que j'entends.

Scapin :

Eh ! Oui. C'est par cette raison qu'il ne faut pas être comme un innocent.

Octave :

Je m'en vais prendre plus de résolution, et je répondrai fermement.

Scapin :

Assurément ?

Octave :

Assurément.

Silvestre :

Voilà votre père qui vient.

Octave :

Ô Ciel ! Je suis perdu.

Scapin :

Holà ! Octave, demeurez. Octave ! Le voilà enfui. Quelle pauvre espèce d'homme ! Ne laissons pas d'attendre le vieillard.

Silvestre :

Que lui dirai-je ?

Scapin :

Laisse-moi dire, moi, et ne fais que me suivre.

ACTE II

Scène 1

Géronte, Argante.

Géronte :

Oui, sans doute, par le temps qu'il fait, nous aurons ici nos gens aujourd'hui ; et un matelot qui vient de Tarente m'a assuré qu'il avait vu mon homme qui était près de s'embarquer. Mais l'arrivée de ma fille trouvera les choses mal disposées à ce que nous nous proposons ; et ce que vous venez de m'apprendre de votre fils rompt étrangement les mesures que nous avons prises ensemble.

Argante :

Ne vous mettez pas en peine : je vous réponds de renverser tout cet obstacle, et j'y vais travailler de ce pas.

Géronte :

Ma foi ! Seigneur Argante, voulez-vous que je vous dise ? L'éducation des enfants est une chose à quoi il faut s'attacher fortement.

Argante :

Sans doute. À quel propos cela ?

Géronte :

À propos de ce que les mauvais déportements des jeunes gens viennent le plus souvent de la mauvaise éducation que leurs pères leur donnent.

Argante :

Cela arrive parfois. Mais que voulez-vous dire par là ?

Géronte :

Ce que je veux dire par là ?

Argante :

Oui.

Géronte :

Que si vous aviez en brave père, bien morigéné votre fils, il ne vous aurait pas joué le tour qu'il vous a fait.

Argante :

Fort bien. De sorte donc que vous avez bien mieux morigéné le vôtre ?

Géronte :

Sans doute, et je serais bien fâché qu'il m'eût rien fait approchant de cela.

Argante :

Et si ce fils que vous avez, en brave père, si bien morigéné, avait fait pis encore que le mien ?
Eh ?

Géronte :

Comment ?

Argante :

Comment ?

Géronte :

Qu'est-ce que cela veut dire ?

Argante :

Cela veut dire, Seigneur Géronte, qu'il ne faut pas être si prompt à condamner la conduite des autres ; et que ceux qui veulent gloser doivent bien regarder chez eux s'il n'y a rien qui cloche.

Géronte :

Je n'entends point cette énigme.

Argante :

On vous l'expliquera.

Géronte :

Est-ce que vous auriez ouï dire quelque chose de mon fils ?

Argante :

Cela se peut faire.

Géronte :

Et quoi encore ?

Argante :

Votre Scapin, dans mon dépit, ne m'a dit la chose qu'en gros ; et vous pourrez de lui, ou de quelque autre, être instruit du détail. Pour moi, je vais vite consulter un avocat, et aviser des biais que j'ai à prendre. Jusqu'au revoir.

Scène 3

Octave, Scapin, Léandre.

Léandre :

Me trahir de cette manière ! Un coquin, qui doit par cent raisons, être le premier à cacher les choses que je lui confie, est le premier à les aller découvrir à mon père. Ah ! Je jure le Ciel que cette trahison ne demeurera pas impunie.

Octave :

Mon cher Scapin, que ne dois-je point à tes soins ! Que tu es un homme admirable ! Et que le Ciel m'est favorable, de t'envoyer à mon secours !

Léandre :

Ah ! Ah ! Vous voilà. Je suis ravi de vous trouver, Monsieur le coquin.

Scapin :

Monsieur, votre serviteur. C'est trop d'honneur que vous me faites.

Léandre, en mettant l'épée à la main. :

Vous faites le méchant plaisant. Ah ! Je vous apprendrai...

Scapin, se mettant à genoux. :

Monsieur.

Octave, se mettant entre-deux, pour empêcher Léandre de le frapper. :

Ah ! Léandre.

Léandre :

Non, Octave, ne me retenez point, je vous prie.

Scapin :

Eh ! Monsieur.

Octave, le retenant. :

De grâce !

Léandre, voulant frapper Scapin. :

Laissez-moi contenter mon ressentiment.

Octave :

Au nom de l'amitié, Léandre, ne le maltraitez point.

Scapin :

Monsieur, que vous ai-je fait ?

Léandre, *voulant le frapper*. :

Ce que tu m'as fait, traître ?

Octave, *le retenant*. :

Eh ! Doucement.

Léandre :

Non, Octave, je veux qu'il me confesse lui-même tout à l'heure la perfidie qu'il m'a faite. Oui, coquin, je sais le trait que tu m'as joué, on vient de me l'apprendre ; et tu ne croyais pas peut-être que l'on me dût révéler ce secret ; mais je veux en avoir la confession de ta propre bouche, ou je vais te passer cette épée au travers du corps.

Scapin :

Ah ! Monsieur, auriez-vous bien ce cœur-là ?

Léandre :

Parle donc.

Scapin :

Je vous ai fait quelque chose, Monsieur ?

Léandre :

Oui, coquin, et ta conscience ne te dit que trop ce que c'est.

Scapin :

Je vous assure que je l'ignore.

Léandre, *s'avançant pour le frapper*. :

Tu l'ignores !

Octave, *le retenant*. :

Léandre.

Scapin :

Hé bien ! Monsieur, puisque vous le voulez, je vous confesse que j'ai bu avec mes amis ce petit quartaut de vin d'Espagne dont on vous fit présent il y a quelques jours ; et que c'est moi

qui fis une fente au tonneau, et répandis de l'eau autour, pour faire croire que le vin s'était échappé.

Léandre :

C'est toi, pendarde, qui m'as bu mon vin d'Espagne, et qui as été cause que j'ai tant querellé la servante, croyant que c'était elle qui m'avait fait le tour ?

Scapin :

Oui, Monsieur : je vous en demande pardon.

Léandre :

Je suis bien aise d'apprendre cela ; mais ce n'est pas l'affaire dont il est question maintenant.

Scapin :

Ce n'est pas cela, Monsieur ?

Léandre :

Non : c'est une autre affaire qui me touche bien plus, et je veux que tu me la dises.

Scapin :

Monsieur, je ne me souviens pas d'avoir fait autre chose.

Léandre, le voulant frapper. :

Tu ne veux pas parler ?

Scapin :

Eh !

Octave, le retenant. :

Tout doux.

Scapin :

Oui, Monsieur, il est vrai qu'il y a trois semaines que vous m'envoyâtes porter, le soir, une petite montre à la jeune Égyptienne que vous aimez. Je revins au logis mes habits tout couverts de boue, et le visage plein de sang, et vous dis que j'avais trouvé des voleurs qui m'avaient bien battu, et m'avaient dérobé la montre. C'était moi, Monsieur, qui l'avais retenue.

Léandre :

C'est toi qui as retenu ma montre ?

Scapin :

Oui, Monsieur, afin de voir quelle heure il est.

Léandre :

Ah ! Ah ! J'apprends ici de jolies choses, et j'ai un serviteur fort fidèle vraiment. Mais ce n'est pas encore cela que je demande.

Scapin :

Ce n'est pas cela ?

Léandre :

Non, infâme : c'est autre chose encore que je veux que tu me confesses.

Scapin :

Peste !

Léandre :

Parle vite, j'ai hâte.

Scapin Monsieur, voilà tout ce que j'ai fait.

Léandre, *voulant frapper Scapin.* Voilà tout ?

Octave, *se mettant au-devant.* :

Eh !

Scapin :

Hé bien ! Oui, Monsieur, vous vous souvenez de ce loup-garou, il y a six mois, qui vous donna tant de coups de bâton la nuit et vous pensa faire rompre le cou dans une cave où vous tombâtes en fuyant.

Léandre :

Hé bien ?

Scapin :

C'était moi, Monsieur, qui faisais le loup-garou.

Léandre :

C'était toi, traître, qui faisais le loup-garou ?

Scapin :

Oui, Monsieur, seulement pour vous faire peur, et vous ôter l'envie de nous faire courir toutes les nuits comme vous aviez de coutume.

Léandre :

Je saurai me souvenir en temps et lieu de tout ce que je viens d'apprendre. Mais je veux venir au fait, et que tu me confesses ce que tu as dit à mon père.

Scapin :

À votre père ?

Léandre :

Oui, fripon, à mon père.

Scapin :

Je ne l'ai pas seulement vu depuis son retour.

Léandre :

Tu ne l'as pas vu ?

Scapin :

Non, Monsieur.

Léandre :

Assurément ?

Scapin :

Assurément. C'est une chose que je vais vous faire dire par lui-même.

Léandre :

C'est de sa bouche que je le tiens pourtant.

Scapin :

Avec votre permission, il n'a pas dit la vérité.

Annexes 3 : Vocabulaires et corrigés.

Vocabulaire 1 (groupe P)

Molière *Les fourberies de Scapin*, Acte I, scène 2.

Pour chacune des définitions ci-dessous, relève le mot correspondant.

Attention : les adjectifs peuvent être au féminin ou au masculin ; les noms au singulier ou au pluriel.

- 1) _____: Adjectif. a. Qui concerne la mort ; b. Qui porte avec soi le malheur et la désolation, est de nature à entraîner de graves dommages.
 - 2) _____: Adjectif. a. Qui a l'esprit inventif ; b. Qui marque beaucoup d'invention, d'imagination.
 - 3) _____: Nom féminin. a. Liaison amoureuse généralement clandestine et peu durable ; b. Ensemble de combinaisons secrètes et compliquées ; c. Ensemble des événements principaux qui font l'intérêt (d'une pièce de théâtre, d'un roman, d'un film).
 - 4) _____: Nom masculin. a. Contestation née d'intérêts opposés - Difficulté qui en résulte.
 - 5) _____: Nom masculin. a. Vive émotion, sentiment passionné (qui émeut, entraîne) ; état de la personne qui l'éprouve.
- Erreurs : _____

Vocabulaire 1 (groupe RS)

Molière *Les fourberies de Scapin*, Acte I, scène 2.

Pour chacune des définitions ci-dessous, relève le mot correspondant.

Attention : les adjectifs peuvent être au féminin ou au masculin ; les noms au singulier ou au pluriel.

- 1) _____: Adjectif. Syn. : Calamiteux, désastreux, catastrophique, tragique. Ant. : Réjouissant, joyeux, agréable.
- 2) _____: Adjectif. Syn. : Adroit, habile, malin, intelligent. Ant. : Stupide, bête.
- 3) _____: Nom féminin. Syn. : Manigance, manœuvre, magouille (péj.), machination. Ant. : -
- 4) _____: Nom masculin. Syn. : différend, dispute, problème, mésentente. Ant. : Arrangement, bonne relation.
- 5) _____: Nom masculin. Syn. : Agitation, ardeur, élan, enthousiasme, exaltation, ivresse, emportement, fougue, passion. Ant. : Calme, indifférence, désintérêt.

Erreurs : _____

Corrigé : 1) Funeste ; 2) Ingénieux ; 3) Intrigue ; 4) Démêlé ; 5) Transport.

Vocabulaire 2 (groupe P)

Molière *Les fourberies de Scapin*, Acte I, scène 2.

Pour chacune des définitions ci-dessous, relève le mot correspondant.

Attention : les adjectifs peuvent être au féminin ou au masculin ; les noms au singulier ou au pluriel.

- 1) _____ : Adjectif. a. Qui est plein d'esprit, de fine drôlerie.
- 2) _____ : Nom féminin. a. Petite chemise de bébé, courte, à manches longues ; b. Courte chemise de femme très ajustée ; c. Gilet de sauvetage.
- 3) _____ : Nom féminin. a. Coiffure de certaines religieuses, retroussée sur les côtés.
- 4) _____ : Nom féminin. a. Charme, agrément des formes et des mouvements.
- 5) _____ : Nom masculin. a. Mort.

Erreurs : _____

Vocabulaire 2 (groupe RS)

Molière *Les fourberies de Scapin*, Acte I, scène 2.

Pour chacune des définitions ci-dessous, relève le mot correspondant.

Attention : les adjectifs peuvent être au féminin ou au masculin ; les noms au singulier ou au pluriel.

- 1) _____ : Adjectif. Syn. : Intelligent, drôle, fin, malicieux. Ant. : Stupide, plat.
- 2) _____ : Nom féminin. Syn. : vêtement (gén.), chemise de nuit, chemisette. Ant. : -
- 3) _____ : Nom féminin. Syn. : Chapeau (gén.), Coiffe (gén.). Ant. : -
- 4) _____ : Nom féminin. Syn. : élégance, beauté, charme. Ant. : Lourdeur, laideur, maladresse.
- 5) _____ : Nom masculin. Syn. : Mort, décès. Ant. : Vie, naissance.

Erreurs : _____

Corrigé : 1) Spirituel ; 2) Brassière ; 3) Cornette ; 4) Grâce ; 5) Trépas.

Vocabulaire 3 (groupe P)

Molière *Les fourberies de Scapin*, Acte I, scène 2.

Pour chacune des définitions ci-dessous, relève le mot correspondant.

Attention : les adjectifs peuvent être au féminin ou au masculin ; les noms au singulier ou au pluriel.

- 1) _____ : Nom féminin. a. Décision volontaire arrêtée après délibération - Vœux formulé par un groupe une assemblée ; b. Comportement d'une personne résolue.
- 2) _____ : Nom féminin. a. Etat d'une personne qui est indigente ; b. Pauvreté (intellectuelle, morale).
- 3) _____ : Nom féminin. a. Chose frivole, sans importance ; b. Somme d'argent peu importante.
- 4) _____ : Adjectif. a. Poli, délicat, attentionné à l'égard des femmes ; b. Qui a rapport aux relations amoureuse ; c. Prétendant.
- 5) _____ : Nom masculin. a. Ruse habile, bien combinée.

Erreurs : _____

Vocabulaire 3 (groupe RS)

Molière *Les fourberies de Scapin*, Acte I, scène 2.

Pour chacune des définitions ci-dessous, relève le mot correspondant.

Attention : les adjectifs peuvent être au féminin ou au masculin ; les noms au singulier ou au pluriel.

1) _____ : Nom féminin. Syn. : Décision. Ant. :
Renoncement.

2) _____ : Nom féminin. Syn. : Pauvreté, misère. Ant. :
Richesse, luxe.

3) _____ : Nom féminin. Syn. : Broutille, pécadille,
bêtise, rien, futilité. Ant. : Affaire, cas, problème, situation.

4) _____ : Adjectif. Syn. Poli, attentionné, délicat,
élégant. Ant. : Rustre, malpoli, brutal.

5) _____ : Nom masculin. Syn. : Subterfuge, ruse

Erreurs : _____

Corrigé : 1) Résolution ; 2) Indigence ; 3) Bagatelle ; 4) Galant ; 5) Stragtagème.

Vocabulaire 4 (groupe P)

Molière *Les fourberies de Scapin*, Acte I, scène 3.

Pour chacune des définitions ci-dessous, relève le mot correspondant.

Attention : les adjectifs peuvent être au féminin ou au masculin ; les noms au singulier ou au pluriel.

- 1) _____ : Nom féminin. a. Violente répulsion.
- 2) _____ : Nom masculin. a. Affirmation ou promesse solennelle faite en invoquant un être ou un objet sacré, une valeur morale reconnue. b. Promesse ou affirmation particulièrement ferme. c. Promesse d'amour durable, de fidélité.
- 3) _____ : Nom féminin. a. Qualité d'une personne, d'une chose hardie.
- 4) _____ : Nom féminin. a. (Aspect physique) Aspect extérieur (opposé à la nature profonde, aux sentiments). b. Aspect du visage selon l'état de santé. c. Aspect du visage, expression du caractère ou de l'humeur.
- 5) _____ : Nom masculin. a. Acquiescement donné à un projet ; décision de ne pas s'y opposer.

Erreurs : _____

Vocabulaire 4 (groupe RS)

Molière *Les fourberies de Scapin*, Acte, scène, pp.

Pour chacune des définitions ci-dessous, relève le mot correspondant.

Attention : les adjectifs peuvent être au féminin ou au masculin ; les noms au singulier ou au pluriel.

- 1) _____ : Nom féminin. Syn. : Antipathie, dégoût, haine, horreur, répugnance. Ant. : Sympathie, amitié, amour.
- 2) _____ : Nom masculin. Syn. : Promesse, parole. Ant. : -
- 3) _____ : Nom féminin. Syn. : Courage, intrépidité, énergie, insolence (péj.), effronterie (péj.). Ant. : Peur, mollesse, prudence.
- 4) _____ : Nom féminin. Syn. : Visage, expression, apparence, tête. Ant. : -
- 5) _____ : Nom masculin. Syn. : Accord, approbation, assentiment, autorisation, permission. Ant. : Désaccord, refus, interdiction, opposition.

Erreurs : _____

Corrigé : 1) Aversion ; 2) Serment ; 3) Hardiesse ; 4) Mine ; 5) Consentement.

Vocabulaire 5 (groupe P)

Molière *Les fourberies de Scapin*, Acte II, scène 1.

Pour chacune des définitions ci-dessous, relève le mot correspondant.

Attention : les adjectifs peuvent être au féminin ou au masculin ; les noms au singulier ou au pluriel.

- 1) _____ : Nom masculin. a. Homme d'équipage sur un bateau.
- 2) _____ : Adverbe. a. D'une manière étrange, étonnante.
- 3) _____ : Nom féminin. a. Quantité, dimension normale, souhaitable ; b. Modération dans le comportement ; c. manière d'agir proportionnée à un but à atteindre ; acte officiel ; d. Division d'une partition musicale en parties égales.
- 4) _____ : Adverbe. a. Plus mal ; b. Plus mauvais, plus fâcheux ; c. Une chose pire.
- 5) _____ : Adjectif. a. Qui agit, fait (quelque chose) sans tarder ; b. Qui ne tarde pas à se produire.

Erreurs : _____

Vocabulaire 5 (groupe RS)

Molière *Les fourberies de Scapin*, Acte II, scène 1.

Pour chacune des définitions ci-dessous, relève le mot correspondant.

Attention : les adjectifs peuvent être au féminin ou au masculin ; les noms au singulier ou au pluriel.

1) _____ : Nom masculin. Syn. : Marin (gén.), mousse.

Ant. : -

2) _____ : Adverbe. Syn. : Bizarrement, curieusement,

étonnamment. Ant. : Normalement, clairement.

3) _____ : Nom féminin. Syn. : Décision, disposition,

décret, action. Ant. : -

4) _____ : Adverbe. Syn. : Pire. Ant. : Mieux, meilleur.

5) _____ : Adjectif. Syn. : Rapide, vif, direct. Ant. : lent,

prudent.

Erreurs : _____

Corrigé : 1) Matelot ; Etrangement ; 3) Mesure ; 4) Pis ; 5) Prompt.

Vocabulaire 6 (groupe P)

Molière *Les fourberies de Scapin*, Acte II, scène 3.

Pour chacune des définitions ci-dessous, relève le mot correspondant.

Attention : les adjectifs peuvent être au féminin ou au masculin ; les noms au singulier ou au pluriel.

- 1) _____ : Adjectif. Qui n'est pas puni, ne reçoit pas de punition.
- 2) _____ : Nom masculin. a. Le fait de se souvenir avec animosité des torts qu'on a subis.
- 3) _____ : Nom féminin. a. Action, parole perfide ; b. Caractère perfide.
- 4) _____ : Nom masculin. a. Déclaration de ses péchés à un prêtre dans la religion catholique ; b. Déclaration que l'on fait (d'un acte blâmable) ; action de se confier ; c. Religion, croyance.
- 5) _____ : Nom féminin. a. Manière d'agir à laquelle la plupart se conforment, dans un groupe social ; b. Habitude d'une personne.

Erreurs : _____

Vocabulaire 6 (groupe RS)

Molière *Les fourberies de Scapin*, Acte II, scène 3.

Pour chacune des définitions ci-dessous, relève le mot correspondant.

Attention : les adjectifs peuvent être au féminin ou au masculin ; les noms au singulier ou au pluriel.

- 1) _____ : Adjectif. Syn. : -. Ant. : puni, condamné, reprimé.
- 2) _____ : Nom masculin. Syn. : Colère, rancune, rancœur, haine. Ant. : Amitié, joie, bonheur.
- 3) _____ : Nom féminin. Syn. : Trahison, trahise, tromperie, piège. Ant. : -
- 4) _____ : Nom masculin. Syn. : Aveu, confidence. Ant. : -
- 5) _____ : Nom féminin. Syn. : habitude, tradition. Ant. : Exception, nouveauté.

Erreurs : _____

Corrigé : 1) Impuni ; 2) Ressentiment ; 3) Perfidie ; 4) Confession ; 5) Coutume.

Annexes 4 : Exemple de test de vocabulaire.

Test vocabulaire 1

Pour chaque mot du vocabulaire 1, invente une phrase dans laquelle le mot est utilisé correctement. Attention : Ta phrase doit prouver que tu connais le sens du mot.

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

Annexe 5 : Résultats détaillés.

Chaque page correspond à un vocabulaire et contient deux tableaux. Le premier tableau contient les résultats de chaque élève à l'étape 1, et en dernière ligne le résultat du groupe à l'étape 1 ; le second tableau contient les résultats de chaque élève à l'étape 2, et en dernière ligne le résultat du groupe à l'étape 2.

| Etape 1 : voc. 1 | | |
|------------------|----------------|----------------|
| | Groupe P | Groupe RS |
| 1 | 1/5 | 3/5 |
| 2 | 1/5 | 3/5 |
| 3 | 2/5 | 1/5 |
| 4 | 3/5 | 3/5 |
| 5 | 2/5 | 3/5 |
| 6 | 2/5 | 0/5 |
| 7 | 3/5 | 2/5 |
| 8 | 3/5 | 2/5 |
| 9 | 3/5 | 2/5 |
| Total | 20/45 (44.44%) | 19/45 (42.22%) |

| Etape 2 : voc.1 | | |
|-----------------|------------------|------------------|
| | Groupe P | Groupe RS |
| 1 | 3.5/7.5 | 5.5/7.5 |
| 2 | 4.5/7.5 | 3.5/7.5 |
| 3 | 4/7.5 | 3.5/7.5 |
| 4 | 7.5/7.5 | 5.5/7.5 |
| 5 | 5/7.5 | 4.5/7.5 |
| 6 | 2/7.5 | 1.5/7.5 |
| 7 | 2/7.5 | 3.5/7.5 |
| 8 | 2.5/7.5 | 4.5/7.5 |
| 9 | 3/7.5 | 3/7.5 |
| Total | 34/67.5 (50.37%) | 35/67.5 (51.85%) |

Voc. 2

| Etape 1 voc.2 | | |
|---------------|---------------|----------------|
| | Groupe RS | Groupe P |
| 1 | 3/5 | 2/5 |
| 2 | 2/5 | 2/5 |
| 3 | 2/5 | 1/5 |
| 4 | Absente | 2/5 |
| 5 | 2/5 | 2/5 |
| 6 | 2/5 | 2/5 |
| 7 | 2/5 | 2/5 |
| 8 | 2/5 | 2/5 |
| 9 | 2/5 | 2/5 |
| Total | 17/40 (42.5%) | 17/45 (37.78%) |

| Etape 2 voc.2 | | |
|---------------|-----------------|------------------|
| | Groupe RS | Groupe P |
| 1 | 7/7.5 | 4.5/7.5 |
| 2 | 4.5/7.5 | 7/7.5 |
| 3 | 5/7.5 | 3.5/7.5 |
| 4 | Absente | 5/7.5 |
| 5 | 5.5/7.5 | 5.5/7.5 |
| 6 | 4.5/7.5 | 5.5/7.5 |
| 7 | 5/7.5 | 6/7.5 |
| 8 | 4.5/7.5 | 6/7.5 |
| 9 | 4.5/7.5 | 5/7.5 |
| Total | 40.5/60 (67.5%) | 48/67.5 (71.11%) |

| Etape 1 voc.3 | | |
|---------------|----------------|----------------|
| | Groupe P | Groupe RS |
| 1 | 3/5 | 0/5 |
| 2 | 2/5 | 3/5 |
| 3 | 1/5 | 1/5 |
| 4 | 2/5 | 3/5 |
| 5 | 1/5 | 3/5 |
| 6 | 4/5 | 0/5 |
| 7 | 3/5 | Absente |
| 8 | Absente | Absent |
| 9 | Absent | 2/5 |
| Total | 16/35 (45.71%) | 12/35 (34.29%) |

| Etape 2 voc.3 | | |
|---------------|--------------------|--------------------|
| | Groupe P | Groupe RS |
| 1 | 5/7.5 | 6/7.5 |
| 2 | 3.5/7.5 | 7/7.5 |
| 3 | 3.5/7.5 | 5/7.5 |
| 4 | 3/7.5 | 5/7.5 |
| 5 | 5.5/7.5 | 4/7.5 |
| 6 | 4/7.5 | 3.5/7.5 |
| 7 | 1/7.5 | Absente |
| 8 | Absente | Absent |
| 9 | Absent | 7/7.5 |
| Total | 25.5/52.5 (48.57%) | 37.5/52.5 (71.43%) |

| Etape 1 voc.4 | | |
|---------------|----------------|------------|
| | Groupe RS | Groupe P |
| 1 | 5/5 | 3/5 |
| 2 | 3/5 | 0/5 |
| 3 | 0/5 | 0/5 |
| 4 | 4/5 | 3/5 |
| 5 | 1/5 | 3/5 |
| 6 | 0/5 | 0/5 |
| 7 | 3/5 | 0/5 |
| 8 | 0/5 | 0/5 |
| 9 | 0/5 | 0/5 |
| Total | 16/45 (35.56%) | 9/45 (20%) |

| Etape 2 voc.4 | | |
|---------------|--------------------|------------------|
| | Groupe RS | Groupe P |
| 1 | 5/7.5 | 4/7.5 |
| 2 | 4.5/7.5 | 4.5/7.5 |
| 3 | 3.5/7.5 | 4/7.5 |
| 4 | 5.5/7.5 | 5.5/7.5 |
| 5 | 4/7.5 | 2.5/7.5 |
| 6 | 3/7.5 | 4/7.5 |
| 7 | 2/7.5 | 4/7.5 |
| 8 | 5.5/7.5 | 3/7.5 |
| 9 | 2.5/7.5 | 5.5/7.5 |
| Total | 35.5/67.5 (52.59%) | 37/67.5 (54.81%) |

| Etape 1 voc.5 | | |
|---------------|---------------|-------------|
| | Groupe P | Groupe RS |
| 1 | 4/5 | 4/5 |
| 2 | 4/5 | 4/5 |
| 3 | 3/5 | 4/5 |
| 4 | Absente | 3/5 |
| 5 | 4/5 | 4/5 |
| 6 | 5/5 | 4/5 |
| 7 | 4/5 | 5/5 |
| 8 | 4/5 | 4/5 |
| 9 | 3/5 | 4/5 |
| Total | 31/40 (77.5%) | 36/45 (80%) |

| Etape 2 voc.5 | | |
|---------------|-----------------|------------------|
| | Groupe P | Groupe RS |
| 1 | 5.5/7.5 | 4.5/7.5 |
| 2 | 5.5/7.5 | 4/7.5 |
| 3 | 3.5/7.5 | 4/7.5 |
| 4 | Absente | 3.5/7.5 |
| 5 | 4/7.5 | 3/7.5 |
| 6 | 5.5/7.5 | 4/7.5 |
| 7 | 6/7.5 | 6/7.5 |
| 8 | 4/7.5 | 3.5/7.5 |
| 9 | 3.5/7.5 | 5.5/7.5 |
| Total | 37.5/60 (62.5%) | 38/67.5 (56.30%) |

| Etape 1 voc.6 | | |
|---------------|-------------|----------------|
| | Groupe RS | Groupe P |
| 1 | 3/5 | 4/5 |
| 2 | 5/5 | 3/5 |
| 3 | 3/5 | 3/5 |
| 4 | Absente | 4/5 |
| 5 | 4/5 | 5/5 |
| 6 | 5/5 | 5/5 |
| 7 | 5/5 | 5/5 |
| 8 | 5/5 | 4/5 |
| 9 | 4/5 | 5/5 |
| Total | 34/40 (85%) | 38/45 (84.44%) |

| Etape 2 voc.6 | | |
|---------------|------------------|--------------------|
| | Groupe RS | Groupe P |
| 1 | 5.5/7.5 | 5/7.5 |
| 2 | 4.5/7.5 | 5/7.5 |
| 3 | 3.5/7.5 | 4/7.5 |
| 4 | Absente | 7/7.5 |
| 5 | 7/7.5 | 2.5/7.5 |
| 6 | 6/7.5 | 3.5/7.5 |
| 7 | 4/7.5 | 4/7.5 |
| 8 | 5/7.5 | 4/7.5 |
| 9 | 6/7.5 | 4.5/7.5 |
| Total | 41.5/60 (69.17%) | 39.5/67.5 (58.52%) |

Résumé :

Ce travail s'intéresse à l'apprentissage du vocabulaire ; comment optimiser l'appropriation d'un mot nouveau par un apprenant ? Evidemment, le mot est un ensemble complexe de forme, de sens et d'identité syntaxique, et il n'est pas question d'approfondir ici tous ces aspects. En revanche, il apparaît rapidement que la question fondamentale de l'appropriation, c'est-à-dire du fait d'apprendre un mot dans le but de pouvoir le réinvestir dans un texte original, est celle du sens : pouvoir utiliser un mot, c'est avant tout en maîtriser le sens.

Mais la notion même de sens est, elle-même, dense et complexe. La lexicologie sémantique s'y attarde longuement, entre sens et référence, connotation et dénotation, tous fondements plus ou moins abstraits qui sous-tendent le système lexical et se réalisent sous une forme concrète : la définition.

Ce sont ces définitions qui sont essentiellement discutées dans ce travail. Il s'agit de proposer un modèle de définition qui soit propice à favoriser l'appropriation du vocabulaire en simplifiant et en optimisant la représentation verbale du sens d'un mot.

Pour ce faire, il faut opposer aux définitions traditionnelles basées sur des périphrases, des définitions qui permettent de rendre plus accessible et plus exploitable le sens d'un mot.

Il existe un mouvement lexicologique alternatif, appelé la Lexicologie Explicative et Combinatoire, qui se base sur une vision particulière de la structure du lexique : il est un vaste réseau d'interdépendances reposant notamment sur les relations sémantiques.

Ces relations sémantiques que sont la synonymie et l'antonymie, l'hyponymie et l'hyponymie, peuvent donc être des outils privilégiés pour la construction de définitions. Ce travail s'applique donc à explorer la problématique du sens et de la définition ainsi que celle des relations sémantiques en lexicologie, mais aussi à proposer une piste pour l'élaboration systématique d'un modèle de définition basé sur ces relations sémantiques, et à prouver l'efficacité d'un tel modèle dans l'apprentissage du vocabulaire.

La recherche contenue dans ce travail atteint son but puisqu'elle démontre effectivement une supériorité du modèle basé sur les relations sémantiques face au modèle traditionnel.

Mots-clefs :

Apprentissage ; Vocabulaire ; Définition ; Lexicologie ; Lexicologie Explicative et Combinatoire ; Relations sémantiques.