

Anne Sardier

EXEMPLAIRE DE LECTURE

Les mots-amis pour progresser en vocabulaire

Enrichir le lexique des élèves



Composition : Myriam Labarre

© 2025, ESF Sciences humaines
Cognitia SAS
37, rue Lafayette
75009 Paris

www.esf-scienceshumaines.fr



ISBN 978-2-7101-4822-7

ISSN 1158-4580

Ce livre a été entièrement conçu, réalisé et fabriqué en France.
Il est imprimé sur un papier issu de forêts gérées durablement.



Achevé d'imprimer
en mai 2025
par Sépec Numérique,
Péronnas, France.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Pédagogies/Outils : des instruments de travail au quotidien pour les enseignants, formateurs, étudiants, chercheurs. L'état des connaissances facilement accessible. Des grilles méthodologiques directement utilisables dans les pratiques.

Préface

L'enseignement structuré et progressif du vocabulaire à l'école dès la maternelle demeure une des priorités nationales de la maîtrise des apprentissages fondamentaux. L'analyse des résultats aux évaluations nationales témoigne des écarts existants selon les contextes scolaires.

Le déficit de vocabulaire constitue un frein important à la lecture, à la compréhension et à la communication, quel que soit le domaine disciplinaire. Lire, comprendre, reformuler, s'exprimer à l'oral et à l'écrit requièrent l'acquisition d'un lexique précis et riche, mobilisé dans le cadre d'enseignements soutenus et planifiés.

Néanmoins, l'enrichissement du vocabulaire n'est pas suffisant, il doit mobiliser la construction du sens qui nécessite d'apprendre à utiliser les mots en contexte : les élèves doivent comprendre que le sens d'un mot varie selon son environnement, en fonction des autres mots de la phrase.

Comme le préconisent les programmes, cet ouvrage propose un dispositif didactique (les mots-amis) qui s'appuie sur les trois étapes recommandées :

- apporter de nouveaux mots dans tous les domaines,
- structurer ce lexique et percevoir les liens qu'entretiennent les mots entre eux,
- remobiliser ce vocabulaire en contexte.

Des exemples de séquences mises en œuvre dans les classes du secteur d'Ydes, en CE et en CM, explorent différentes natures de mots dans deux disciplines, selon la même démarche.

Isabelle Dumont
*Inspectrice de l'Éducation nationale,
circonscription de Mauriac*

Table des matières

Préface	5
Introduction.....	9
1. Le dispositif des mots-amis.....	11
Pourquoi mettre en œuvre le dispositif des mots-amis ?	11
<i>Les axes du système lexical.....</i>	<i>11</i>
<i>La compétence lexicale : mémorisation et agilité.....</i>	<i>17</i>
<i>De quelques principes en didactique du lexique.....</i>	<i>20</i>
Déroulement général du dispositif des mots-amis.....	22
<i>Les mots-amis : qu'est-ce que c'est ?.....</i>	<i>22</i>
<i>Les mots-amis : à quoi ça sert ?.....</i>	<i>22</i>
<i>Les mots-amis : comment faire ?.....</i>	<i>23</i>
<i>Les étapes de la démarche.....</i>	<i>24</i>
<i>La discussion lexicale</i>	<i>27</i>
2. Mises en œuvre pour la classe.....	31
Connaitre et explorer des verbes de parole avec les mots-amis.....	31
<i>Les verbes de parole</i>	<i>31</i>
<i>Déroulement du dispositif d'enseignement-apprentissage.....</i>	<i>35</i>
Explorer le fonctionnement de verbes de soutien avec les mots-amis.....	54
<i>Les verbes de soutien.....</i>	<i>54</i>
<i>Déroulement du dispositif d'enseignement-apprentissage.....</i>	<i>58</i>
Explorer le vocabulaire des émotions avec les mots-amis.....	79
<i>Le vocabulaire des émotions</i>	<i>79</i>
<i>Déroulement du dispositif d'enseignement-apprentissage.....</i>	<i>83</i>
Explorer le fonctionnement de mots de la géométrie.....	114
<i>Quelques termes de géométrie</i>	<i>114</i>
<i>Déroulement du dispositif des mots-amis pour figure, côté et sommet.....</i>	<i>118</i>
Conclusion.....	129
Bibliographie.....	131

Note de l'éditeur

ESF Sciences humaines est sensible à l'inclusion des genres dans le contenu des ouvrages de la collection *Pédagogies – Outils*. Par souci de lisibilité des textes, nous faisons le choix de recourir au masculin générique. Celui-ci désigne par conséquent autant le genre féminin que le masculin et toutes les personnes sans distinction de genre.

Introduction

« Un mot a une énergie qui est l'énergie de la communication et l'énergie de l'expression. Ce sont les deux domaines dans lesquels le mot fonctionne. Dans la phrase, il n'est jamais seul. C'est le gros problème des dictionnaires, on isole le mot pour le traiter et l'analyser. [...] Cela devient une collection de papillons épinglés sur le mur, et non des papillons qui volent dans la nature, ce qui est tout à fait différent. Pour avoir le papillon en train de voler, il faut que les mots soient mis en rapport les uns avec les autres, qu'ils combinent leur énergie pour former des phrases¹. »

Dans l'ouvrage *Travailler la maîtrise de la langue*, Karine Risselin, Anne Vibert et Émilie Busch rappellent les écueils à éviter quand on enseigne le vocabulaire, comme les listes de mots à apprendre par cœur ou le « goutte-à-goutte lexical » (p. 83), qui consiste à expliquer le sens d'un mot jugé difficile au gré des lectures. Parallèlement, à propos des pratiques enseignantes en début d'école élémentaire, Elalouf *et al.* (2017) rappellent aussi les effets significativement positifs sur la compréhension ou l'écriture du temps passé à l'étude du lexique, et notamment à l'explicitation des relations lexicales des mots entre eux.

Le présent ouvrage propose une démarche nouvelle pour enseigner le lexique grâce au dispositif des mots-amis. Notons que cette démarche n'est pas exclusive d'autres approches : au contraire, plusieurs approches en didactique du lexique se complètent plus qu'elles ne s'opposent. Ainsi, il est possible d'étudier des notions lexicales comme la synonymie, les familles de mots, etc. avec le manuel d'étude de la langue et, une fois par période ou par semestre, de mettre en œuvre le dispositif des mots-amis qui permet l'intégration des notions lexicales entre elles.

La première partie de l'ouvrage expose les fondements de la démarche sur laquelle est construit le dispositif des mots-amis. Les mots ne fonctionnent pas tout seuls, ils prennent en effet un sens en fonction des autres mots avec lesquels ils sont utilisés. C'est ce que le dispositif explore et propose d'enseigner explicitement. La particularité du dispositif est qu'il invite à étudier les sens des mots en explorant les combinaisons avec leurs différents amis. Une

1. Alain Rey, linguiste et lexicographe, « Vieille branche », *Nouvelles Écoutes*, avril 2018 (<https://nouvellesecoutes.fr>).

liste de mots-amis pourra être établie, mais ici en lien avec le sens, il ne s'agira pas de l'apprendre par cœur de façon isolée (Risselin *et al.*, 2024). Le fonctionnement de la polysémie est alors mieux compris par les élèves. Le dispositif propose, en outre, d'étudier plusieurs mots appartenant à un même champ parce que cette façon de faire incite aussi à la mise en relation des mots entre eux, en plus de travailler sur leurs propres mots-amis. Cette première partie montre aussi l'intérêt de pratiquer la discussion lexicale pour aboutir à l'explicitation du rôle des mots-amis dans l'objectif de permettre aux élèves de comprendre et de réemployer les termes étudiés. La mise en œuvre du dispositif des mots-amis invite alors à interroger une certaine sédimentation des pratiques (Ronveaux & Schneuwly, 2007) dans le domaine de la didactique du lexique.

La deuxième partie présente des séquences d'étude de mots ou de thèmes qui ont été expérimentées en classe. Plusieurs actions préalables fondent ici la mise en œuvre du dispositif : le choix des mots à étudier, le choix des sens prioritairement analysés avec les élèves, le choix des mots-amis que l'on va utiliser pour montrer que le sens du mot cible varie selon ses amis. Toutes ces actions sont documentées dans cette deuxième partie de l'ouvrage, pour chaque séquence : choix des mots, analyse de leur champ sémantique, choix des mots-amis, à la suite de quoi les séquences sont proposées, illustrées de documents supports.

Enfin, le dispositif des mots-amis est aussi un dispositif malléable qui pourra aisément s'intégrer dans les programmations du CE ou du CM. Dans les séquences d'étude, l'ouvrage propose donc une ouverture vers d'autres domaines, ainsi l'avant-dernière séquence propose un lien avec une lecture de l'album *Macao et Cosmage* de l'illustrateur Edy Legrand ou avec le roman *L'Enfant Océan* de Jean-Claude Mourlevat. La dernière séquence proposée est en lien avec le domaine de la géométrie.

Des propositions pour l'école maternelle sont également en cours d'élaboration et devraient être prochainement disponibles, par exemple pour les verbes d'altération comme *hanter*, *ronger*, *briser*, pour les verbes de soutien comme *soutenir*, dont l'étude est aussi proposée dans le présent ouvrage, ou encore pour la locution *prendre soin*.

Le dispositif des mots-amis

Pourquoi mettre en œuvre le dispositif des mots-amis ?

Le dispositif d'enseignement-apprentissage du lexique des mots-amis trouve ses origines dans :

- d'abord une question : comment favoriser le réemploi lexical ? De nombreux enseignants se posent cette question à propos de la didactique du lexique. Elle interroge l'enseignement, mais aussi les apprentissages et la mémorisation ;

- puis un constat :

« Circonscrire l'étude du lexique à l'étude de l'unité lexicale (sa forme, son sens) simplifie sans doute la tâche, mais paraît pour le moins réducteur. Une telle approche centrée sur l'unité ne prend pas en compte le fait que le lexique d'une langue apparaît davantage comme un système composé d'éléments interdépendants. Linguistes et didacticiens souhaitent d'ailleurs ensemble sortir d'une approche du lexique souvent trop "centrée sur le mot". »

Sardier, 2020, p. 19

Le dispositif des mots-amis prend appui sur des soubassements linguistiques et didactiques sur lesquels nous revenons rapidement ci-après, afin que l'enseignant en connaisse les fondements s'il souhaite mettre en œuvre la démarche.

Les axes du système lexical

Les trois axes qui structurent le système lexical sont en écho avec le fonctionnement de la mémoire. Avant d'évoquer ses axes en lien avec l'enseignement, rappelons rapidement qu'un mot est un assemblage entre un signifiant (les formes écrite et sonore), un signifié (l'image mentale) et un référent (l'objet du monde ou le scénario vécu). Pour pouvoir utiliser un mot dans différents contextes, il faut ainsi en avoir construit une image mentale après l'avoir entendu ou lu et l'avoir expérimenté. Par exemple, c'est parce qu'on a construit l'image mentale d'une *table* comme un plateau avec des pieds sur lequel on peut travailler, manger, etc. qu'il sera possible d'attribuer le mot *table* à toute

une série d’autres objets ayant des caractéristiques proches (table basse, de jardin, de travail, à manger, etc.).

La dimension sémantique est la « clé de voute » (Vancomelbeke, 2000, p. 35) du système.

Cette dimension regroupe les relations de sens à l’intérieur du lexique : synonymie, antonymie, hyperonymie, etc. Ce sont principalement les approches référentielles du lexique qui s’appuient sur le sens et se focalisent sur le référent concret des mots. Dans ces cas, les mots sont en général étudiés pour désigner ou étiqueter des objets du monde, souvent par l’intermédiaire d’images. Il s’agit alors principalement d’un lexique nominal ou de verbes d’action, voire de verbes de ressenti (comme des images focalisées sur l’expression du visage). Ce type d’approche est parfois nécessaire ; ainsi, à l’école maternelle, il faut permettre aux jeunes élèves de mettre des mots sur les divers objets qui les entourent, sur des ressentis, de mimer des actions, etc. Néanmoins, dès le début de l’école élémentaire, la recherche met en garde face à une approche du lexique axée sur l’étiquetage du monde. En analysant les performances des élèves en compréhension et en décodage, les chercheurs notent que, « dans les classes du quartile inférieur, le discours sur les objets du monde éclipse celui sur les relations lexicales », alors que « les enseignants des classes du quartile supérieur, eux, convoquent systématiquement les relations lexicales pour dire le monde, en plus des procédures signe-chose » (Elalouf *et al.*, 2017, p. 194 et 196). Il paraît ainsi nécessaire, comme nous le verrons plus loin, d’étudier les relations entre les mots à l’intérieur du lexique.

Il est possible de retrouver dans les grilles sémiques comme celle reproduite ci-dessous ce type d’approche qui met en regard différentes unités lexicales :

Exemple de grille sémique (verbes de parole)

	Prononcer des paroles	Doucement	Avec mécontentement	Très fort
Dire	+	+/-	+/-	+/-
Murmurer	+	+	-	-
Marmonner	+	+	+	-
Hurler	+/-	-	-	+
Etc.	...	...	...	...

En didactique, cette approche sémantique est intéressante si l’on tient compte des autres facteurs de construction du sens comme, notamment, les combinaisons lexicales. Par exemple, pour que les élèves comprennent bien les verbes *murmurer* et *marmonner* et les emploient à bon escient, il est

utile de mobiliser l'idée, c'est-à-dire l'image mentale, du *murmure* comme un bruit doux et léger, par opposition au *marmonnement* comme des paroles désagréables peu audibles, proche du ronchonnement. Ce sont ces images mentales qui pourront permettre de comprendre pourquoi il est possible d'associer *murmurer* à un terme non humain et de dire ainsi qu'*une cascade murmure au fond de la vallée* et non qu'*une cascade marmonne au fond de la vallée* (voir plus loin la proposition de mise en œuvre relative aux verbes de parole). Ainsi, si elle est combinée à d'autres approches, l'approche sémantique peut permettre d'explorer la polysémie et le sens abstrait de certains termes, comme ici *murmurer* associé à *cascade* et à *vallée*.

La dimension morphologique concerne les relations de forme entre les unités du lexique : les formes écrites comme les règles de préfixation ou de suffixation, ou les formes orales comme les paronymes (sur lesquels joue d'ailleurs l'auteur Pef dans le célèbre récit *La belle lisse poire du prince de Motordu*). Les mots sont alors souvent étudiés dans des séances intitulées « la formation des mots » dans lesquelles il est parfois peu fait mention du sens. Le rapport à l'orthographe est alors particulièrement prégnant.

Exemple de synthèse de la morphologie (d'après Monneret *et al.*, 2020, p. 166)

Mots dérivés : les préfixes et les suffixes

Mots formés à l'aide d'un préfixe

capable → incapable, porter → importer

Mots formés à l'aide d'un suffixe

président → présidentiel

Mots formés à l'aide d'un préfixe et d'un suffixe

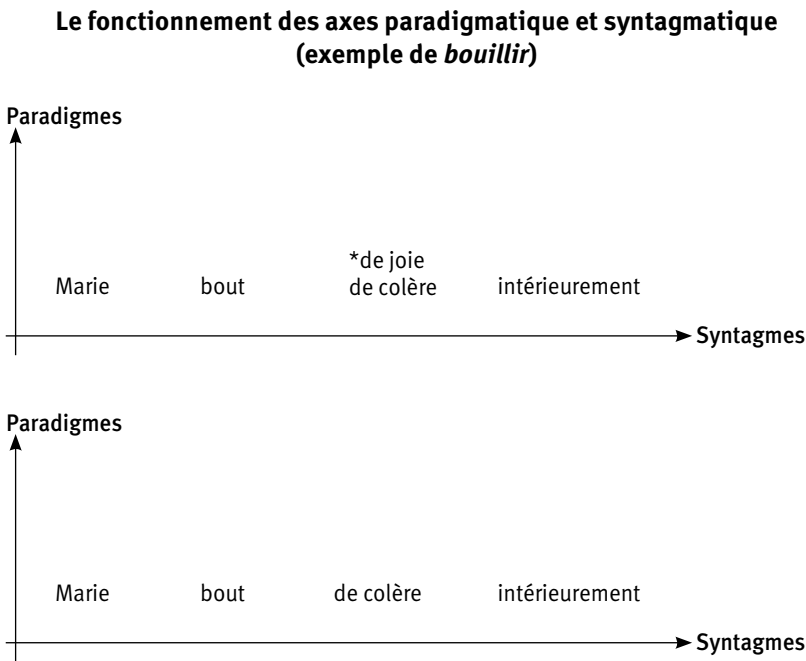
tolérer → tolérable → intolérable

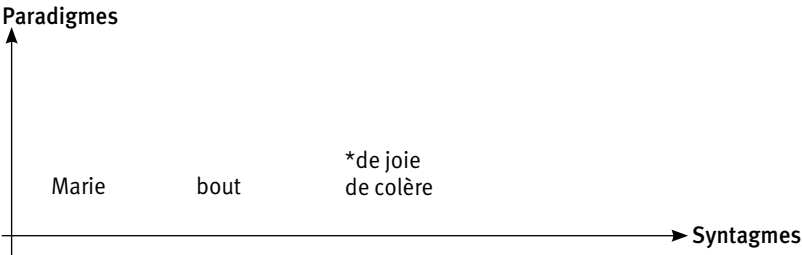
Mots formés simultanément par préfixation et suffixation (parasynthétiques)

encolure, dévitaliser

En didactique, cette approche est intéressante si l'on n'étudie pas seulement l'ajout morphologique des affixes, mais si on considère aussi les autres facteurs de structuration du lexique, comme les relations sémantiques. Par exemple, bien que *tombeur* soit un nom dérivé du verbe *tomber*, ces deux mots ne pourront pas s'employer dans les mêmes contextes : un *tombeur* n'est pas celui qui choit, mais celui qui *fait tomber* les filles... (Fradin & Kerleroux, 2003). La polysémie du verbe *tomber* est donc sollicitée via la morphologie du dérivé *tombeur*. Ainsi, si elle est aussi combinée au sens, cette approche peut être intéressante pour explorer le fonctionnement des mots.

La dimension syntagmatique du lexique concerne les enchainements ou combinaisons entre les mots et les relations de cooccurrence. Le syntagme est un groupe de mots qui se combinent pour donner un sens acceptable ; une phrase présente plusieurs syntagmes. On retrouve d'ailleurs le terme en grammaire quand on parle de « syntagme nominal » ou « groupe nominal » et de « syntagme verbal » ou « groupe verbal ». Du point de vue lexical, lorsque l'on produit une phrase et que l'on procède à des enchainements syntagmatiques, un mot en appelle un autre. Par exemple, le verbe *torréfier* implique le choix d'un nom de fève comme *cacao* ou *café*. Le choix dans les paradigmes, c'est-à-dire dans les grandes classes de mots gravitant autour du verbe, est ici réduit. Ainsi, même si, du point de vue sémantique, *torréfier* présente comme quasi-synonyme *griller*, l'utilisation du verbe *torréfier* réduit le choix des noms qu'il sera possible d'employer autour du verbe et il ne sera pas possible de remplacer *cacao* ou *café* par n'importe quel mot renvoyant à quelque chose qui peut être grillé, comme le mot *pain*, dans un énoncé tel **ça sent le pain torréfié*. Dans ce cas, le paradigme des substantifs possiblement employés avec *torréfier* est restreint par le trait /fève/. On dit alors que *cacao* et *café* font partie du cotexte (Sardier, 2020a) de *torréfier*, qu'ils sont des mots-amis de *torréfier*. Avec l'exemple d'un autre verbe, *bouillir*, la figure ci-dessous illustre le fonctionnement dans la langue de cette dimension syntagmatique en lien avec les paradigmes grammaticaux.





Cette figure illustre la co-sélection entre les différentes unités sur les axes paradigmatique et syntagmatique et les restrictions liées à l'utilisation du verbe *bouillir*. Au sens figuré, ce verbe ne s'emploie en effet qu'avec des termes référant à la colère, il n'est pas utilisé avec des noms comme *joie*, et on ne dira pas **Je bous de joie*. Il en est de même pour beaucoup de constructions métaphoriques comme avec le verbe *bruler* : on pourra dire *Je brule d'impatience*, mais non **Je brule de tristesse* (Sardier & Grossmann, 2010). Ainsi, *colère* est un mot-ami de *bouillir*, contrairement à *tristesse* ou *impatience* et qui, lui, est un mot-ami de *bruler*. On voit ici l'intérêt que pourraient prendre des listes bien pensées, comme une liste des amis de *bruler*, afin de proposer aux élèves des façons de dire en explicitant quelles combinaisons sont possibles et lesquelles ne le sont pas. Envisager les relations paradigmatiques et syntagmatiques permet d'évoquer les nuances de sens dans la polysémie. Ce travail est essentiel pour permettre une bonne structuration de la mémoire sémantique.

Synthèse des principes organisateurs du système lexical

Un principe sémantique	= le sens d'un mot, c'est-à-dire ses acceptions comme <i>bruler</i> qui signifie au sens premier <i>se consumer par le feu</i> et qui peut signifier au sens second <i>avoir une émotion ou un sentiment fort</i> ; ce principe comprend aussi les relations de sens que le mot entretient avec les autres mots du lexique comme ses synonymes ou ses antonymes.
Un principe morphologique	= la forme d'un mot et ses dérivés qui appartiennent à sa famille, comme <i>brulure</i> qui appartient à la famille de <i>bruler</i> .
Un principe combinatoire	= le cotexte d'un mot, c'est-à-dire ses mots-amis selon le contexte, comme <i>amour</i> ou <i>impatience</i> qui se combineront bien avec <i>bruler</i> si l'on souhaite mobiliser le sens second de <i>bruler</i> dans des combinaisons telles que <i>bruler d'amour</i> ou <i>bruler d'impatience</i> .

On voit que la langue française s'organise selon deux axes :

- l'axe des paradigmes : il s'agit de l'axe des remplacements entre éléments appartenant à une même catégorie,
- l'axe des syntagmes : c'est l'axe des combinaisons entre les différentes unités linguistiques.

L'une des difficultés lors des apprentissages, c'est que n'importe quelle commutation entre mots appartenant à une même catégorie grammaticale n'est pas toujours possible : il existe une interrelation entre les deux axes, comme le montre la figure précédente. L'approche qui consiste à prendre en compte cette dimension syntagmatique permet alors de « dépasser les frontières du mot et tenir compte du syntagme dans lequel l'élément lexical est produit » (Cappeau & Roubaud, 2018) ; elle peut en outre favoriser la mémorisation. L'enjeu serait aussi de permettre une meilleure compréhension du système lexical.

Le caractère innovant du dispositif des mots-amis réside dans l'utilisation de la dimension syntagmatique (c'est-à-dire le cotexte, qui sera défini de manière approfondie un peu plus loin dans la présentation du déroulement du dispositif). Elle apparaît comme un élément nécessaire à la construction du sens de l'unité lexicale et est explicitement enseignée (Sardier, 2020a).

Les séquences proposées dans cet ouvrage visent ainsi à permettre aux élèves de s'appuyer sur le rôle du cotexte pour mieux comprendre et s'approprier les unités lexicales qu'ils étudient. L'un des principes de la démarche proposée consiste alors à offrir une mise en œuvre intégrative des trois dimensions du système lexical : sens, forme, cotexte. Cela permet aux élèves d'explorer en profondeur le fonctionnement des mots et, ainsi, de mieux se les approprier. Cela leur permet aussi de mieux comprendre comment fonctionne le système lexical pour être capables, petit à petit, d'acquérir des mots nouveaux de manière autonome.

Les réflexions qui sous-tendent la démarche
du dispositif des mots-amis

Enseigner le lexique		
Considérer les trois dimensions du système lexical	• Sens • Forme • Cotexte	
Interroger l'intérêt des listes de mots (catégorisations, associations)	Constitution des listes	• Traits sémantiques, ex. : humain/non humain, concret/abstrait • Classes grammaticales
	Utilisation des listes	• En réception/en production • Comme stratégie de compréhension et de réemploi
Ménager plusieurs rencontres avec les mots ¹	Répéter un mot	
	Répéter une situation	

La compétence lexicale : mémorisation et agilité

La compétence lexicale est affaire de connaissances lexicales, de mémorisation et de stratégies. Elle concerne aussi la capacité à circuler avec agilité dans son lexique, afin d'interroger les sens des mots et les combinaisons possibles ou impossibles entre les mots.

Le lexique passif et le lexique actif

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du lexique, l'accroissement des connaissances lexicales correspond à l'augmentation du lexique disponible chez les élèves ou autres apprenants. Cet accroissement du stock se déroule en deux temps. D'abord, l'individu accroît son **lexique passif**, disponible en réception-compréhension, puis il accroît son **lexique actif**, disponible en production. Le lexique passif correspond au vocabulaire qui ne peut être activé qu'en situation de compréhension de l'oral (écoute) ou de l'écrit (lecture). Le lexique actif correspond au vocabulaire qui peut être activé en situation de production d'un oral ou d'un écrit. Les mots sont alors suffisamment intégrés au lexique de l'individu pour qu'il puisse lui-même aller les activer en mémoire et les utiliser pour s'exprimer. L'enjeu pour l'enseignant est donc double : d'abord accroître le lexique passif des élèves, puis mettre en œuvre des situations pour leur permettre d'activer ce lexique. Pour en arriver

1. Voir plus loin la mémorisation des mots.

là, au moins sept à huit rencontres avec les mots s'avèrent nécessaires, dans les séances de vocabulaire et dans la vie de la classe (Sardier, 2020b). Comme nous allons le voir, il s'agit aussi de proposer des situations qui permettent aux élèves de faire émerger leurs connaissances lexicales préalables pour que puissent s'y agréger les mots nouveaux.

La mémoire lexicale et la mémoire sémantique

La mémoire semble fonctionner en stockant des formes écrites ou orales, et en réorganisant le lexique au fur et à mesure des nouvelles acquisitions : mémoriser les mots, c'est procéder à des « réarrangements des informations » (Lieury, 2003). Par exemple, *bruler* peut faire partie des mots stockés avec des termes liés à la cuisson comme *griller* et, après une étude de ses sens abstraits par l'intermédiaire de phrases-problèmes comme *La honte brûlait ses joues*, ce verbe pourra aussi être stocké avec des mots des émotions ; cette dernière catégorie sera augmentée et un nouveau lien sera effectué entre des termes qui étaient avant sans relation (Sardier & Grossmann, 2010).

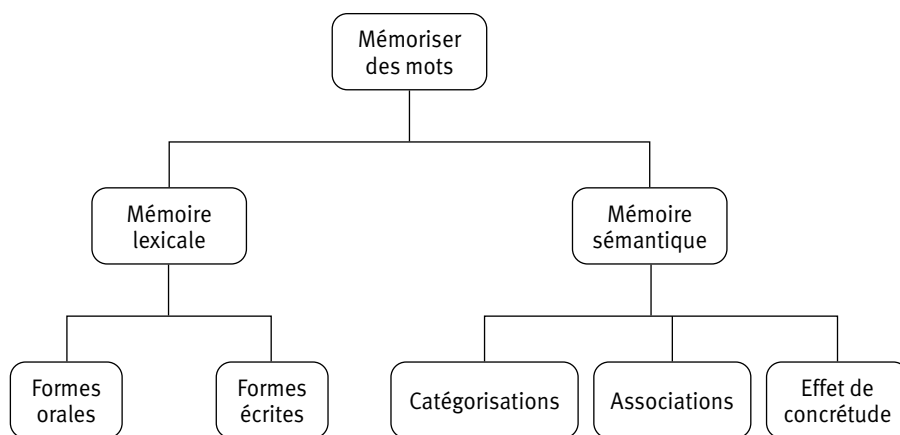
Les formes écrites et orales sont stockées dans la mémoire lexicale. Pour mémoriser, on identifie alors les formes de mots comme suite de lettres et non de manière logogrammique, c'est-à-dire qu'on ne les identifie pas comme des images, on s'essaie ensuite à les écrire. Cette mémoire est également utilisée dans l'apprentissage de la lecture lors de la mémorisation dite aussi orthographique. Pour la forme orale, on entend d'abord le mot, puis on s'essaie à le dire, souvent en usant de l'autovocalisation, c'est-à-dire qu'on se répète à soi-même le mot, par exemple à voix basse, pour se l'approprier. Cette façon de faire est aussi appelée « boucle phonologique » (Lieury, 2003). On l'utilise également lors de l'apprentissage de mots dans une nouvelle langue.

Les différents concepts et sens des mots et leurs combinaisons sont stockés dans la mémoire sémantique. Cette mémoire fonctionne par catégorisation (ex. : *mésange* > *oiseau* > *animal*) et par association (ex. : *mésange*/*voler*/*ailes* ou *abeille*/*miel*/*butiner*). Ainsi, c'est parce que la mésange a des ailes qu'elle est catégorisée parmi les oiseaux et c'est pourquoi il est possible de combiner le nom *mésange* avec des verbes comme *voler* ou *chanter*. On voit ici que les catégorisations peuvent être utiles aux combinaisons. La mémoire sémantique est en outre soumise à l'effet de concrétude qui implique que les mots de sens concret sont plus rapidement stockés en mémoire à court terme que les mots abstraits ; ainsi *chien* sera plus vite stocké que *fidélité* (Côté et al., 2015). Pour autant, il s'avère que le fait de devoir faire un effort pour comprendre le sens d'un mot accroît ses chances de stockage en mémoire à long terme ; autrement dit, les tâches qui impliquent un traitement profond des mots mènent à des traces mémorielles mieux établies que les tâches

plus faciles (Craik & Lockart, 1972). Si les mots concrets sont assez souvent enseignés parce qu'il est possible de les imaginer, il est donc aussi important de poser un problème lexical permettant d'investiguer les sens des mots abstraits, ou du moins des mots prenant un sens abstrait, en passant par exemple du sens concret de *bruler* au sens abstrait dans la phrase-problème *La honte brulait ses joues*, afin d'explorer le fonctionnement du mot et de solliciter ainsi la mémoire à long terme.

Il est possible de schématiser sommairement le fonctionnement de la mémorisation des unités lexicales :

Mémoire impliquée dans les acquisitions lexicales



Les mémoires étant activées, plusieurs niveaux de traitement des mots sont mis en œuvre : un traitement d'abord peu profond qui implique les formes des mots, jusqu'à un traitement en profondeur qui implique les aspects sémantiques (Nation, 2001). Cela signifie qu'on accède aux formes des mots, puis à leur sens pour les mobiliser en compréhension et en production. Lorsque l'on ne parvient pas à accéder aux formes, on a un mot sur le bout de la langue : on a bien activé ses sens, ses concepts, mais on ne parvient pas à activer ses formes.

La compétence lexicale

Finalement, développer sa compétence lexicale consiste à être capable d'intégrer de manière autonome des mots nouveaux à son lexique disponible, en naviguant dans ce lexique pour que ces nouveaux mots viennent compléter ou réorganiser les catégories et associations déjà existantes.

À partir de connaissances lexicales existantes, même limitées, il s'agit d'utiliser les structures du lexique pour savoir avec quels autres mots, quels

sens ou formes, le mot nouveau peut entrer en relation. Il faut alors posséder des habiletés lexicales pour utiliser la morphologie, les relations de sens, les associations. Il est donc nécessaire de faire preuve d'agilité pour naviguer dans son propre lexique et pour effectuer ces réarrangements successifs. C'est, entre autres, ce qui permet de trouver des stratégies afin de produire des inférences lexicales pour interpréter le sens d'un mot.

La compétence lexicale : connaissances et stratégies

Quantité du lexique disponible

- Connaissances lexicales

Structuration du lexique

- Catégorisations et recatégorisations au fil des acquisitions
 - Associations possibles et nouvelles au fil des acquisitions
- Réorganisations

Agilité pour naviguer dans le lexique

- Habiletés lexicales (Tremblay, 2009)
- Stratégies lexicales (Sardier, 2020a)
- Inférences lexicales (Sardier, 2018a)

Permettre le développement de la compétence lexicale consiste ainsi à favoriser la capacité à interpréter en autonomie de nouvelles unités lexicales, afin de permettre l'accroissement de son lexique disponible. Il s'agit aussi de donner aux élèves les moyens de résoudre les problèmes suscités par les variations de sens qui vont venir brouiller la compréhension. Pour cela, il faut qu'ils possèdent un stock lexical de mots connus, qu'ils organisent ce stock selon les relations lexicales de catégorisation et d'association et qu'ils fassent des liens entre les mots pour établir des ressemblances, des différences, des combinaisons. Cet aspect métalinguistique de la compétence lexicale est important pour être autonome par la suite, il nécessite une approche des stratégies à mettre en place, comme le propose le dispositif des mots-amis.

De quelques principes en didactique du lexique

L'enseignement-apprentissage du lexique suit une double orientation (Grossmann, 2011). Tantôt il s'agit de mettre en œuvre un enseignement explicite (Giasson, 1990) et systématique lors de séances clairement consacrées à l'étude des notions lexicales comme la synonymie, l'antonymie, etc., ou à des mots précis, voire à des champs lexicaux ; tantôt il s'agit de dispenser un