

TRAVAILLER LE LEXIQUE AVEC L'ORDINATEUR EN CLASSE DE SECONDE

Bernadette Lafourcade
Lycée d'Arsonval – Saint-Maur des fossés
LEAPLE UMR 8606

Avec le développement du multimédia dans la société civile et l'augmentation du nombre d'abonnés connectés à l'Internet, il est légitime de s'étonner de la faible utilisation de l'ordinateur en classe. Paradoxalement, une enquête menée par France 5 et le Café pédagogique¹ à laquelle ont participé 1076 enseignants internautes en 2001 dans le cadre de l'émission « Cas d'école » du 21/11/01 et diffusée sur la Cinquième laisse apparaître que 66% des personnes interrogées se disent très favorables à l'utilisation des TICE dans l'enseignement et déplorent le manque de formation informatique ainsi qu'un encouragement insuffisant du ministère de l'Éducation nationale, notamment par l'attribution de décharges. Il est vrai que les enseignants qui ont accepté de répondre au questionnaire sont déjà des convaincus et qu'un sondage effectué auprès d'un public plus étendu aurait probablement donné d'autres résultats. Quoiqu'il en soit, l'enquête ne s'adressait pas spécifiquement aux professeurs de français mais à l'ensemble du corps enseignant, toutes disciplines confondues.

Le ministère ne semble pourtant pas se désintéresser du rôle que peut jouer l'utilisation des TICE dans l'enseignement du français puisqu'il vient de lancer un second appel auprès des éditeurs par l'intermédiaire du SCHENE² leur demandant

1. <http://www.cafepedagogique.net/divers/la5/index.php>
2. Schéma de l'édition numérique pour l'enseignement.

de concevoir des ensembles multimédia pour l'étude des œuvres intégrales ou pour l'entraînement à l'épreuve de l'EAF. Mais a-t-on besoin d'« ensembles multimédia » pour permettre aux lycéens de découvrir des œuvres intégrales et de s'initier à l'épreuve de l'EAF, alors que le Net et l'utilisation d'un modeste traitement de texte permettent de parvenir aux mêmes fins ? L'enquête précitée montre qu'à la question : « Pour quel public les TICE sont-ils le plus adaptés ? » 79,3 % des enseignants répondent : à un public lycéen. Il ne fait en effet, me semble-t-il, aucun doute qu'il faille initier (ou inciter à se perfectionner) les élèves de lycée, par ailleurs grands consommateurs d'Internet, à la recherche documentaire sur les sites institutionnels, à une utilisation rationnelle et efficace des encyclopédies en ligne, des outils de langue informatisés et du traitement de texte. Mais ces outils peuvent aussi servir à bien d'autres usages et me semblent constituer un apport essentiel de l'enseignement / apprentissage du lexique, à l'école, au collège et, tout autant, au lycée.

1. ENSEIGNER LE LEXIQUE : UNE PRIORITÉ ?

Des objectifs au dispositif

La maîtrise de la langue occupe un vaste champ qui va de la maîtrise des discours à celle des constituants syntaxiques, morphologiques, lexicaux de la phrase et du texte, c'est-à-dire, pour employer un terme plus englobant, de l'énoncé. Les programmes et les accompagnements des programmes pour la classe de troisième et pour l'enseignement en classes de seconde et de première de lycée accordent une large place à l'« Étude raisonnée de la langue ».³ Le pré projet de programme de français mis actuellement en ligne par le ministère⁴ et sur lequel les professeurs de Lettres sont invités à réagir souligne qu'une « meilleure maîtrise du vocabulaire, de la syntaxe et des formes de discours est à la fois une spécificité de l'enseignement du français et la condition de la réussite dans les autres disciplines. » Il n'est donc pas question de faire l'impasse de l'enseignement du lexique dont le rôle est primordial dans la maîtrise de la langue ni de renoncer à la nécessaire acquisition du métalangage de la discipline.

Cependant, comme le fait justement remarquer Danielle Leeman dans « Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique »⁵ :

3. Le ministère de l'Éducation nationale ayant même publié en 1997 une brochure à destination de l'ensemble des enseignants sur *La Maîtrise de la langue au collège*, ouvrage auquel l'équipe de la revue de didactique du français *Pratiques* a largement contribué. La lecture des programmes et de leur accompagnement montre que le « vocabulaire » est présenté avant même la « grammaire » ou l'« orthographe » dans le chapitre intitulé : « Les outils de la langue pour la lecture, l'écriture et la pratique de l'oral » des *Programmes de 3^e* publiés en 1999 et que, de même, il constitue le premier objet d'étude du chapitre intitulé « Étude raisonnée de la langue » dans les programmes « Français, classes de seconde et de première » applicables à la rentrée 2001.

4. <http://eduscol.education.fr/D0011/LLPDPR01.htm/>

5. Danielle Leeman, « Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique », *Le Français aujourd'hui* n° 131, *Construire les compétences lexicales*, septembre 2000, p. 42.

Il n'y a pas pour le lexique de grands principes de structuration qui permettraient l'élaboration d'un programme, d'une progression, comme c'est le cas pour la syntaxe, domaine des catégories (il y en a huit) et des constructions (le champ des différents cas de figure de la phrase simple et de la phrase complexe paraît balisé) ou, de la morphologie, organisée en trois secteurs : flexion, dérivation, composition. Le lexique procure le vertige de l'infini : des milliers de mots, à peu près tous polysémiques – ce qui multiplie les sens à maîtriser –, traversés par des relations synonymiques ou antonymiques non systématiques – variant selon les emplois –, que nulle énumération ne peut épuiser (la liste étant une description basique) ni, a fortiori, que nulle règle ou régularité ne peut organiser.

Étudier le vocabulaire des textes littéraires et de leur analyse mis en œuvre au lycée ou plus généralement travailler le lexique ? Comment et avec quels outils ?

Les difficultés spécifiques liées à l'apprentissage du lexique, la lourdeur des programmes de français, l'acquisition inégale des savoirs et des savoir-faire en matière lexicale par les apprenants à un niveau scolaire donné, en l'occurrence la classe de seconde, le peu de temps et de moyens dont dispose l'enseignant sont autant d'obstacles à mettre en place des activités lexicales variées, en nombre suffisant pour faire acquérir à tous une réelle maîtrise de la langue, pourtant indispensable en réception comme en production, en lecture ou en écriture. Pratiquant les TICE avec mes élèves depuis de nombreuses années, d'abord en collège, plus récemment au lycée, j'ai cru bon de proposer des activités lexicales faisant intervenir les Technologies de l'Information et de la Communication. Connaissant par expérience le rôle motivant de l'utilisation de l'ordinateur par les élèves et ayant l'opportunité de disposer au lycée de la salle informatique pendant les heures de module⁶, j'ai proposé aux élèves une activité en groupe de reformulation synonymique, nécessitant l'utilisation des fonctionnalités du traitement de texte et d'Internet, activité lexicale que j'ai appelée : « les mots changés ».

Les objectifs en étaient à la fois modestes et multiples : permettre aux élèves de s'approprier des outils informatisés⁷ (banque de données et dictionnaires en ligne),

6. Ayant d'abord mis en place des activités définitionnelles avec des élèves de quatrième, de troisième, puis de seconde faisant appel aux possibilités du traitement de texte, j'ai, sur les conseils de Sylvie Plane qui dirigeait alors le DEA que j'avais entrepris à Paris XII, décidé de poursuivre l'activité en classe de seconde.

7. Le numéro 23 (2000) de la revue *Lidil* (Revue de linguistique et de didactique des langues – université Stendhal de Grenoble) sous la direction de Élisabeth Calaque et Francis Grossmann, *Enseignement / apprentissage du lexique*, les recense, propose une réflexion sur la nécessité de « reconstruire une didactique du vocabulaire » et sur l'utilisation d'outils informatisés à travers les contributions de Alain Polguère : « Une base de données lexicales du français et ses applications possibles en didactique », de Mireille Piot : « Dictionnaires électroniques et « lexiques-grammaires » du français : différents aspects d'une nouvelle approche de la question cruciale du lexique », de François Mangenot et Christine Moulin : « Apprentissages lexicaux et technologies de l'information et de la communication ». L'ouvrage publié chez De Boeck en 2004, sous la direction de Élisabeth Calaque et Jacques David, *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports*, bien que moins

initier une réflexion, certes implicite et informelle mais quoi qu'il en soit à visée pragmatique, sur la synonymie en contexte, réactualiser et approfondir leurs connaissances lexicales qu'elles soient notionnelles ou référentielles.

– Permettre aux élèves de s'appropriier l'outil informatique et les banques de données informatisées

En 2006, au lycée, une grande majorité d'élèves disposent à leur domicile d'un ordinateur et d'une connexion à l'Internet comme en témoignent les travaux de recherche documentaire ou même les commentaires de texte faits « à la maison » et qui sont constitués, même si le devoir est guidé par des questions, de nombreuses parties « copiées/collées » à partir d'un (situation la plus fréquente) ou de plusieurs (dans le meilleur des cas) sites. En revanche, tous ne disposent pas d'outils de langue appropriés ni d'encyclopédie de qualité pour pouvoir mener à bien leurs travaux. Utilisant la salle informatique pendant les heures de module, et donc avec une demi classe, au cours du premier trimestre, j'ai commencé par demander aux élèves de créer sur leur « bureau » – chacun bénéficiant d'une « session » à son nom sur le réseau Intranet du lycée⁸ – des raccourcis renvoyant à des sites institutionnels utiles pour le cours de français comme le « Trésor de la langue française informatisée », désormais TLFi, le dictionnaire des synonymes mis en ligne par l'université de Caen, la banque de données de ABU, « Association des Bibliophiles Universels », hébergée par le CNAM⁹.

Ainsi armés, ils disposaient des outils nécessaires au travail que j'allais demander et réinvestiraient, je l'espère, la démarche de mise à disposition de ces outils sur leur ordinateur personnel. L'effet heuristique attendu était une utilisation plus efficace et plus experte de l'Internet et du traitement de texte par des élèves qui en sont déjà pour la plupart des usagers occasionnels, si ce n'est habituels. Il s'agissait aussi de les amener à connaître et à utiliser l'ensemble des moyens mis à leur disposition au lycée pour que tous puissent accéder au savoir et à la culture dont l'informatique semble être désormais une composante essentielle, moderne et efficace à condition d'en connaître les enjeux, les pièges et les limites. Plutôt que de vouloir restreindre ou interdire l'accès à l'Internet aux élèves à l'école, au collège ou au lycée, ne serait-il pas plus judicieux de les former à son utilisation raisonnée et

centré sur l'utilisation des TICE en offre d'autres exemples, plus particulièrement dans sa quatrième partie « Supports lexicographiques pour l'enseignement et l'apprentissage ».

8. Un technicien en informatique, travaillant à temps plein au lycée, est chargé de la conception, de la gestion et de la maintenance du réseau intranet. Chaque élève et chaque enseignant disposent ainsi d'une session personnelle sur le réseau. Les élèves peuvent y accéder accompagnés d'un professeur en salle informatique, mais aussi librement au CDI. Les enseignants disposent de même de quelques postes en salle de travail. Je place ainsi régulièrement dans la rubrique « Énoncés » de ma session, à laquelle les élèves ont accès, les fichiers « textes », « exercices » ou « corrigés » que je mets à leur disposition et ils peuvent de même copier dans la rubrique « Devoirs » les travaux qu'ils souhaitent que je corrige ou que je souhaite corriger.
9. La liste n'est pas close ! Inscrite sur plusieurs listes de diffusion institutionnelles destinées aux enseignants de Lettres et d'Histoire, je me tiens régulièrement informée des « nouveautés » et me fais un devoir d'informer à mon tour mes élèves de l'existence de tout ce qui me semble utile pour eux de connaître.

raisonnable, ce qui aurait probablement des retombées positives sur l'usage que les jeunes en font aussi à la maison ?

Les jeunes savent parfaitement utiliser le Net et les moteurs de recherche pour télécharger des fonds d'écran, des sonneries de portable, etc. Mais ils rencontrent plus de difficultés lorsqu'il s'agit de trouver une information fiable, de discriminer entre plusieurs sites, de repérer la « bonne » information sur la page d'un site et je ne vois pas de moyens de leur faire acquérir les savoir-faire nécessaires autres que pragmatiques. À quoi pourrait donc servir un cours théorique sur l'utilisation de l'ordinateur sans « travaux pratiques » et à quoi pourraient servir des travaux pratiques coupés de la connaissance de l'usage attendu de l'ordinateur ? L'interaction entre élèves et avec le professeur rendue possible par l'utilisation de l'ordinateur en classe de français est riche d'enseignements pour les uns comme pour les autres. J'ai pu prendre conscience de difficultés propres à certains adolescents en les voyant utiliser le Net et les guider alors plus finement en les faisant à leur tour prendre conscience de certaines faiblesses spécifiques¹⁰. Même si je ne suis pas en mesure d'évaluer « scientifiquement » l'impact de mes interventions, il me semble ne faire aucun doute qu'elles n'ont pas été sans effet. Cependant, il ne s'agit pas pour moi d'enseigner les TICE, mais d'enseigner le français et plus précisément dans ce cas précis de travailler le lexique en profitant de l'apport indéniable des TICE qui permettent d'avoir accès à des outils informatiques (le traitement de texte, l'Internet) et informatisés (les banques de données et les dictionnaires « en ligne »).

– Initier une réflexion sur la synonymie en contexte

L'exercice des « mots changés » consiste à créer et enregistrer un nouveau fichier de traitement de texte, en l'occurrence Word, d'y coller un texte librement choisi par l'élève préalablement téléchargé depuis le site de ABU qui propose un large éventail d'œuvres intégrales d'auteurs relevant du patrimoine littéraire français et passées dans le domaine public. La consigne demande précisément aux élèves de coller dans leur fichier Word un extrait d'œuvre¹¹ d'une dizaine de lignes sans oublier d'en noter les références et ceci à trois reprises : le premier extrait, l'original, étant destiné au professeur pour vérification, le deuxième proposant le texte transformé contenant cinq mots remplacés par des synonymes ou des périphrases, le troisième contenant ces mêmes mots, cette fois-ci soulignés pour faciliter leur

10. Les élèves qui rencontrent des difficultés de concentration en cours rencontrent les mêmes difficultés face à un écran d'ordinateur.

11. Les œuvres ont été choisies librement par les élèves, mais sont la plupart du temps des extraits d'œuvres d'auteurs qu'ils connaissaient pour les avoir étudiés à un moment ou un autre de leur scolarité. Nous venions de travailler sur deux extraits des *Misérables* de Victor Hugo, le choix de nombreux élèves s'est alors porté naturellement sur cet auteur et *La fin de Satan*, au titre « accrocheur » pour beaucoup d'adolescents, a été plusieurs fois retenu. Sur l'ensemble des productions, Zola, Balzac, Flaubert semblent avoir été plébiscités, probablement parce qu'ils avaient rencontré ces auteurs lors de la première séquence sur « Les brouillons d'écrivains ». Baudelaire apparaît aussi à deux reprises. La majorité des élèves de cette classe est issue des « bons collèges » de Saint-Maur, banlieue « favorisée » de l'académie de Créteil, ce qui peut aussi expliquer que leur choix se soit porté sur des auteurs reconnus, considérés aujourd'hui comme des « classiques ».

repérage. Les élèves travaillent en dyades et sont avertis qu'un choix de productions sera proposé en exercice aux camarades de l'autre groupe avec la consigne de retrouver quels mots ont été changés. Je leur explique alors que si les synonymes qu'ils proposent sont choisis avec discernement, l'exercice sera rendu très difficile pour leurs camarades et que c'est pour cette raison que je leur demande une seconde version dans laquelle ils doivent souligner les mots changés. À l'aide des outils précités et conscients du fait qu'ils sont alors concepteurs d'un jeu à destination des élèves de l'autre groupe, les adolescents créent des exercices qu'ils souhaitent « piégeants », c'est-à-dire difficiles, s'appliquent en conséquence à éviter les erreurs morphologiques ou syntaxiques, à chercher le mot « juste » et accordent donc beaucoup de temps à la consultation du dictionnaire des synonymes, à l'échange interactif avec leur binôme, voire avec le professeur, consulté en cas de litige sur le choix d'un mot¹².

Même si cela reste souvent implicite et informel, les notions duelles discriminantes et classificatoires de synonymie/paronymie, polysémie/monosémie, paronymie/homonymie et d'hyponymie/hyperonymie viennent tôt ou tard à être évoquées comme nous le montrera l'analyse succincte de trois productions d'élèves proposée plus loin. La reformulation paraphrastique a été suggérée comme solution aux écueils de constructions syntaxiques incorrectes ou problématiques. Bien qu'affirmant qu'il faut manier avec précaution les notions d'agrammaticalité et d'asémantité¹³, Josette Rey-Debove dans *La linguistique du signe, une approche sémiotique du langage*¹⁴ définit la paraphrase, non redondante, comme « une autre manière, et meilleure, d'exprimer la même idée » (p. 99). La reformulation paraphrastique peut donc apporter une solution aux problèmes d'asémantité et d'agrammaticalité que posent parfois les activités de réécriture synonymique. Les productions reproduites ci-dessous en fournissent quelques exemples : dans la production I.1., l'énoncé « les inviter d'une moult belle moralité... » est agrammatical, alors que l'expression « cet angle facial » pour « front » dans la production I. 3. apparaît plutôt comme asémantique.

On peut de même présumer que les questions sémantiques de champs et réseaux lexicaux, sens dénoté et sens connoté, registre ou niveau de langue, modalisation, connotation axiologique, archaïsme et néologisme, isotopie seront contraintes à se poser, consciemment ou inconsciemment, aux apprenants quand ils

12. J'ai, par exemple, été consultée sur le choix du mot « flâneurs » pour « passants » le dictionnaire des synonymes proposant : « coulant, flâneur, fréquenté, marcheur, passager, piéton, populeux, promeneur, vivant ». Le litige aurait pu porter sur le choix d'un mot asémantique dans le contexte (par exemple le choix de « coulant » ou de « vivant » pour « passant », mots qui présentaient l'avantage de conserver la rime initiale mais ne convenaient pas au sens). « Piéton » aurait, selon l'un des deux élèves, mieux convenu à la rime en « on » (« adoration ») mais semblait trop familier à l'autre et inadapté au contexte poétique. Je leur ai suggéré de remplacer « adoration » par un autre mot, mais probablement par manque de temps ou ne voulant pas revenir en arrière, ils ont finalement décidé d'un commun accord d'opter pour « flâneurs ».

13. « La notion d'asémantité, hormis la simple contradiction, est beaucoup plus difficile à manipuler que celle d'agrammaticalité, qui déjà relève souvent du plus ou du moins », J. Rey-Debove in *La linguistique du signe une approche sémiotique du langage*, Armand Colin, Paris, 1998, p. 52.

14. Josette Rey-Debove, *La linguistique du signe une approche sémiotique du langage*, Armand Colin, Paris, 1998.

devront opter pour tel ou tel terme parmi ceux proposés par le dictionnaire des synonymes de l'université de Caen¹⁵. On pourrait ajouter pêle-mêle à cette liste déjà longue : une nécessaire réflexion sur les choix de détermination et de caractérisation, l'identification et le traitement spécifique des collocations, une approche contextuelle de la question du verbe¹⁶ (modes et temps verbaux, transitivité directe/indirecte, etc.). Il s'agit de fait de la liste presque exhaustive des notions lexicales et phrastiques à connaître au lycée, présentée par les instructions officielles du « Programme de français 2001 en seconde et en première » telle qu'elle est consultable sur le site du CNDP ou celui d'Eduscol. Quel enseignant de français du second cycle peut prétendre les avoir toutes vues en classe de seconde et de première ? Cela me semble un pari impossible à tenir, si ce n'est de les avoir traitées de manière plus ou moins informelle et au mieux au hasard des textes et des exercices, du moins pour certaines d'entre elles.

– Réactualiser ou approfondir des connaissances en matière lexicale

Au cours de la phase de « fabrication » de l'exercice, les adolescents se seront posés et auront posé au professeur de multiples questions sur le sens des mots en contexte. Ils auront « enrichi » leur vocabulaire de mots nouveaux, « affermi » des connaissances existantes plus ou moins installées, réactualisé ou découvert des savoirs et des savoir-faire non encore acquis ou en voie d'acquisition sur les fonctionnements lexicaux ou phrastiques, les postures d'auto-vérification comme la pratique de la reformulation paraphrastique¹⁷ dont l'apprentissage est nécessaire dans le cadre d'une initiation à la rédaction de commentaires ou de dissertations pour éviter les « répétitions », s'assurer qu'on a bien compris le texte, la consigne, la problématique offerte à la réflexion, etc.

15. L'exemple ci-dessous, reprenant un mot proposé par une des productions retenues, montre sa richesse mais aussi la complexité de la tâche discriminatoire à opérer pour un élève, même du second cycle : foule : accumulation, affluence, afflux, amas, animation, armada, armée, assemblée, assistance, attroupement, auditoire, bétail, bousculade, cohue, collection, commun, concours, cortège, défilé, encombrement, entassement, essaim, flopée, flot, flux, fougue, gens, grouillement, horde, kyrielle, majorité, masse, monde, multitude, nombre, nuée, peuple, piétaille, plèbe, pléiade, populace, populaire, population, populo, presse, profusion, public, quantité, queue, rassemblement, ribambelle, tapée, tas, tourbe, tripotée, troupe, troupeau, vulgaire, vulgum pecus.

16. Jacqueline Picoche, dans *Didactique du vocabulaire français*, Nathan université, Paris (1996), p. 71 *sq.*, montre le rôle essentiel des « actants nominaux » du verbe « sans lesquels il n'aurait pas de sens. »

17. Josette Rey-Debove in *La linguistique du signe une approche sémiotique du langage*, Armand Colin, Paris, 1998, p. 99, distingue la « paraphrase », « qui a été considérée en rhétorique au XVIIe siècle, comme une redondance » de la « paraphrase au sens littéraire du mot : une autre manière, et meilleure, d'exprimer la même idée » et cite à cet effet la définition donnée par le dictionnaire de Furetière en 1690 : « Explication d'un texte en termes plus clairs & plus amples, par lesquels on supplée ce que l'Auteur a pu dire & penser sur le même sujet. » C'est cette seconde acception que me semble avoir retenu Bertrand Daunay : « La paraphrase comme pratique de production de discours s'est rapidement transmuée en pratique du commentaire : la reformulation d'un texte n'a pas seulement pour but de permettre de s'initier à la production des textes mais engage aussi un rapport métatextuel au texte-source... » : Bertrand Daunay, *Éloge de la paraphrase*, Essais et Savoirs, Presses Universitaires de Vincennes, Saint-Denis 2002, p. 73.

Cette première phase est suivie d'une phase « retour » d'échange des productions qui permet de pointer au plus près les difficultés rencontrées, les approximations, les erreurs et d'évaluer collectivement la qualité des exercices. C'est au cours de cette seconde phase que des acquisitions notionnelles, voire référentielles et culturelles, pourront être mises au jour et faire l'objet d'une « leçon » de vocabulaire. Ici encore, la recherche prend une forme ludique dans la mesure où il s'agit de « deviner » quel mot a été remplacé et parce que l'activité instaure une sorte de « compétition »¹⁸ entre élèves :

– soit l'exercice a été bien fait et il est quasiment impossible de repérer les changements opérés. L'enseignant indique alors quels sont les mots changés et demande que soient retrouvés les mots du texte d'origine, le questionnement au groupe et par le groupe permettant d'avancer pas à pas, par tâtonnements successifs généralement profitables¹⁹ ;

– soit le travail est plus maladroit : le mot est précédé d'un déterminant d'un autre genre, le verbe est mal conjugué, un verbe intransitif est suivi d'un complément d'objet direct, la métrique n'est pas exacte (si le texte source, l'hypotexte, se présente sous la forme d'un poème en vers réguliers), l'accord de l'adjectif ou du participe passé n'est pas respecté... L'analyse collective des erreurs qu'il contient est alors riche d'enseignements pour tous.

Comme on peut le voir, tous les aspects du travail sur la langue peuvent être abordés à travers ce genre d'exercice²⁰, il suffit à l'enseignant de choisir parmi les productions celle qui répond le mieux à ses objectifs, celle qui lui permettra de pallier tel ou tel manque, de redéfinir ou de préciser une notion, de rappeler une règle de grammaire ou d'orthographe, en bref de proposer au groupe une activité lexicale et grammaticale, riche, variée, ludique parce que différente, et surtout adaptée aux apprentissages que l'activité aura révélés nécessaires.

2. EXEMPLES DE PRODUCTIONS D'ÉLÈVES EN PHASE DE « FABRICATION » ET LEUR ANALYSE

Sont reproduites ci-dessous trois productions d'élèves à partir de l'activité lexicale des « mots changés », réalisées en salle informatique par trois dyades d'une classe de seconde au premier trimestre de l'année scolaire 2005-2006. Les productions telles qu'elles ont été conçues par les élèves sont présentées en annexe. J'en ai retenu trois en fonction de critères correspondant à trois strates

18. Dans ce type d'activités collectives, il arrive souvent qu'un élève, « en difficulté », ou habituellement réservé trouve un mot auquel les autres n'ont pas pensé, ce qui est pour lui particulièrement gratifiant et valorisant.

19. Il ne m'est jamais arrivé de devoir donner la réponse à la classe, le travail collectif du groupe ayant toujours permis de finir par la trouver, quitte à mettre les adolescents sur la voie à l'aide d'indices du type : « c'est un mot qui signifie aussi... », « c'est un mot que l'on a rencontré récemment à propos de... », « c'est un quasi synonyme qui compte le même nombre de syllabes mais est un terme vieilli... », etc.

20. Le site « Lettres » de l'académie de Créteil en propose une version inspirée et remaniée à destination des élèves de collège, consultable à l'adresse suivante : <http://www.ac-creteil.fr/lettres/tice/ecrire/traitement/exercices/vocabzola.htm>

évaluatives que j'ai qualifiées pour moi-même de bonne, médiocre, problématique, sans que ce jugement personnel, d'ailleurs contestable, soit annoncé aux élèves et sans que soient mentionnés les noms ni les prénoms de leur concepteur pour garantir un anonymat protecteur. C'est aussi la raison pour laquelle j'ai choisi d'uniformiser les présentations. La première, que j'ai retenue parce que je savais la dyade composée d'un excellent élève et d'un élève moyen, que j'ai considérée comme étant de « bonne qualité », présente le texte transformé avec les mots soulignés en raison des difficultés de repérage que je subissais. La seconde, qui me semblait plus médiocre (50% de réussite environ), présente le texte transformé avec les mots soulignés, bien que certaines transformations soient aisément décelables en raison de choix sémantiques contestables ou de métrique irrégulière comme aux vers 7 et 8. La troisième, plus « problématique » à mes yeux²¹, offrant une version brute sans laisser apparaître sur quels mots ont porté les changements dans le but de permettre aux élèves de découvrir quels indices seraient les plus propres à les repérer : métrique, sémantique, morphologique, syntaxique ?

Premier exemple : texte transformé avec soulignement

I.1. Il y a aujourd'hui trois cent quarante-huit ans six mois et dix-neuf jours que les parisiens s'éveillèrent au bruit de toutes les cloches sonnantes à grande volée dans la triple enceinte de la Cité, de l'Université et de la Ville. Ce n'est cependant pas un jour dont l'histoire ait gardé souvenir que le 6 janvier 1482. Rien de notable dans l'événement qui mettait ainsi en branle, dès le matin, les cloches et les bourgeois de Paris. Ce n'était ni une attaque de picards ou de bourguignons, ni une chasse menée en procession, ni une révolte d'écoliers dans la vigne de Laas, ni une entrée de notre dit très redouté seigneur monsieur le roi, ni même une belle pendaison de larrons et de larronnesses à la Justice de Paris. Ce n'était pas non plus la survenue, si fréquente au quinzième siècle, de quelque ambassade bariolée et empanachée. Il y avait à peine deux jours que la dernière cavalcade de ce genre, celle des ambassadeurs flamands chargés de conclure le mariage entre le dauphin et Marguerite de Flandre, avait fait son entrée à Paris, au grand dam de Monsieur le cardinal de Bourbon, qui, pour plaire au roi, avait dû faire bonne mine à toute cette rustique cohue de bourgmestres flamands, et les inviter, en son hôtel de Bourbon, d'une moult belle moralité, sotie et farce, tandis qu'une pluie battante inondait à sa porte ses splendides tapisseries.

21. La production jugée problématique a été réalisée par une élève ayant voulu travailler seule et que j'avais précédemment repérée comme ayant des difficultés en français. Interrogée sur la pratique qu'elle avait de la langue française, elle m'a dit être arrivée en France à l'âge de six ans et scolarisée directement en CP bien que le français ne soit pas sa langue maternelle. Soucieuse de bien faire et de combler des lacunes dont elle est parfaitement consciente, il semble qu'elle ait voulu compenser la difficulté de discrimination qu'elle rencontrait dans le choix du mot juste dans une longue liste de synonymes par l'abondance des transformations. En effet, sa production compte vingt-trois changements alors que la consigne en exigeait cinq. A-t-elle voulu assurer la quantité à défaut de la qualité ou voyait-elle dans l'exercice l'opportunité de se confronter à l'usage du dictionnaire comme moyen d'acquérir du vocabulaire ou d'affiner des connaissances sémantiques trop approximatives ?

Il était en effet bien difficile de repérer quels mots avaient été changés dans la production I.1. sans les soulignements. Malgré les soulignements, le travail collaboratif de reconstitution de l'hypotexte fut délicat et laborieux. En effet, si le voisinage de « empanachée » motive le choix de « chamarrée », le vocable « bariolée » pouvait parfaitement convenir. Il semble que l'expression « au grand dam de » ne soit attestée qu'au XXe siècle, chez Daudet en 1935 et chez Gide en 1948, bien que le mot « dam » se rencontre chez J. Simon, dans *Devoir*, en 1854, au sens de *préjudice*²². Mais l'expression nous apparaît aujourd'hui quelque peu vieillie et semble aller de soi dans cet extrait de *Notre-Dame de Paris* de Victor Hugo où il est question davantage de *dommage* subi par le cardinal de Bourbon que d'« ennui », vocable retenu par Hugo. En revanche, le remplacement de « régaler » par *inviter* est plus problématique puisque la présence de la préposition « de » ne se justifie plus (on attendait plutôt *à*). Nous avons ici un exemple déjà signalé d'agrammaticalité, mais ce défaut passe pour ainsi dire inaperçu en raison de la qualité d'ensemble du travail. Par ailleurs, mais sans qu'il y ait pour autant asémantisme car les élèves ont bien perçu le sens du verbe dans son contexte, on peut regretter que la connotation ironique attachée à l'emploi du verbe « régaler », choisi par l'auteur de l'hypotexte, ait disparu dans l'hypertexte.

Cet exercice, bien que satisfaisant en tant que production, offre moins d'intérêt en phase d'échange des productions en raison même de sa quasi perfection. Nous nous y sommes peu attardés car il a vite abouti à une sorte de « jeu de devinettes », les élèves étant bien en peine de trouver un synonyme pour un mot qui leur semblait parfaitement adapté au contexte. Ils ont alors fait une série de propositions que j'acceptais ou refusais en indiquant une nuance sémantique, en proposant une analyse en traits sémiologiques plus fine, ou même, si cela ne s'avérait pas suffisant, en indiquant le nombre de syllabes, de lettres qui composaient le mot ou encore l'initiale du mot originel. Quant à l'agrammaticalité de la construction syntaxique : « les inviter, en son hôtel de Bourbon, d'une moult belle moralité... », elle est passée inaperçue probablement en raison de la distance entre le verbe et la préposition due à la présence de l'incise qui constitue le groupe nominal complément circonstanciel de lieu. Je n'ai pas eu d'autre choix que de leur signaler.

Deuxième exemple : avec soulignement

I.2.

Pourquoi t'exiler, ô poète,
 Dans l'afflux où nous te voyons ?
 Que sont pour ton esprit inquiète
 Les partis, noir sans rayons ?
 Dans leur atmosphère souillée
 Meurt ta poésie effeuillée ;
 Leur souffle égare ton adoration.
 Ton amour, dans leurs luttes serviles,
 Est comme ces gazons des villes
 Rongés par les pieds des flâneurs

22. Source TLFI à l'adresse : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?19;s=3442658355;?b=0;>

Troisième exemple : sans soulignement

I.3.

Depuis quatre mille ans il basculait dans l'abîme
Il n'avait pas d'avantage pu saisir une cime,
Ni lever de temps en temps cet angle facial démesuré.
Il se précipitait dans les ténèbres et la brume, effaré,
Seul, et derrière lui, dans les nuits éternelles,
Chutaient plus lentement les plumes de ses ailes.
Il basculait interdit, accablant silencieux,
Triste, le bec béant et les pieds vers les cieux,
La frayeur de la cavité empreinte à sa face livide.
Il cria : – Cadavre ! – les mains tendues vers l'apparence vide.
Ce terme plus tard fut humain et s'appela Caïn.
Il chutait. Brusquement une pierre heurta sa main ;
Il l'étreignit, ainsi qu'un décédé étreint un cercueil,
Et s'arrêta.

La production I.2., que j'ai qualifiée de « médiocre », a remplacé six mots : « foule », « âme », « chaos », « encens », « coeur », « passants ». Trois semblent convenir, trois posent problème. *Afflux* ne peut ici fonctionner comme synonyme de « foule », alors que *multitude* aurait convenu. C'est parce qu'ils ont voulu tenir compte de l'environnement sémantique du mot (il était suivi du complément de détermination « sans rayons ») et donc de la charge connotative du vocable du texte-source que les élèves ont remplacé « chaos » par *noir*, alors que *ténèbres* apparaît comme plus approprié. Enfin, c'est un glissement métaphorique malencontreux qui les a conduits à remplacer « encens » par *adoration*, ne retenant du mot polysémique qu'un de ses sens abstraits alors que le mot « souffle » qui le précède dans la phrase en tant qu'actant sujet du verbe « égare » subsume aussi son sens concret.

Cet exemple constitue de fait la production « idéale » pour la phase « retour » de repérage dans la mesure où elle contient des transformations discutables et donc aisément repérables, qu'il s'agit d'un poème et que, en conséquence, la métrique et la rime sont de précieux indices de changements possibles. Cependant, j'avais choisi de présenter la version avec les mots soulignés pour gagner du temps, sachant que la troisième production nous occuperait beaucoup plus. Les élèves ont rapidement vu qu'il s'agissait d'un poème composé d'octosyllabes et que cela induisait que « noir » au vers 4 ne pouvait être un bon substitut puisque le vers ne comptait plus que 7 syllabes, de même que « adoration » au vers 7 pour des raisons inverses (le vers ainsi transformé compte 10 syllabes et non 8). La disposition des rimes (abab, cc, deed) n'était cependant pas d'un grand secours pour découvrir quels mots avaient été remplacés par « adoration » et « flâneurs ». Fallait-il chercher une rime en « ion », une rime en « eur » ou encore une autre toute différente ? C'est encore par tâtonnements successifs, hésitations, mises sur la voie qu'il fallut avancer pour aboutir en un temps raisonnable.

Enfin, la production I.3. est présentée sans soulignement parce que de nombreux indices facilitent le repérage : *basculait* se signale grâce à la métrique (vers de 13 syllabes et non alexandrin), *d'avantage* en raison de la confusion

homonymique, fréquente dans les devoirs d'élèves. Au vers 3, *angle facial* semble étrange. Il remplace assez maladroitement le vocable « front » mais montre la volonté d'avoir recours à la périphrase, ce qui semble d'ailleurs en l'occurrence la seule possibilité. Une fois encore, la mesure du vers 4 apparaît incorrecte, *se précipitait* y remplaçant « s'enfonçait ». La suppression de la répétition pourtant voulue par Hugo du verbe « tomber » : « Tombaient/tombait /tombait » aux vers 5, 7 et 12, verbe repris respectivement par *Chutaient/basculait/chutait* est décelable au vers 7, la mesure du vers n'étant plus exacte. L'élève a pris pour une maladresse qu'on lui a sans doute souvent reprochée un effet, souhaité par l'auteur, d'insistance, le poème, intitulé « Et nox facta est » dans la section « Hors de la Terre I » de *La Fin de Satan* (1886), mettant en scène la chute fatale du démon dans les profondeurs de l'espace et du temps. Les changements suivants : *bec béant* pour « bouche ouverte », *cadavre* et *décédé* pour « mort », *interdit* pour « foudroyé », *accablant* pour « morne », *cavité* pour « gouffre », *apparence* pour « ombre », *humain* pour « homme », *cercueil* pour « tombe » illustrent parfaitement le fait qu'il ne suffisait pas de savoir utiliser un dictionnaire et d'y trouver des synonymes pour réaliser un « bon » exercice, c'est-à-dire ici, un exercice difficile posant suffisamment problème aux « joueurs » adverses pour autoriser l'interactivité dans la phase « retour ». Cet aperçu des possibilités offertes par ce type d'activité lexicale permet de constater que, quelle que soit la qualité des productions, l'enseignant peut toujours en tirer profit et s'appuyer autant sur les réussites que sur les échecs.

Le tableau suivant tente de présenter une vision globale des changements effectués dans les trois productions et suggère quelques pistes de traitement des catégories lexicales abordées. Il essaie de discriminer sur quelles catégories lexicales portent les changements bien que certains classements soient discutables. Jacqueline Picoche consacre un chapitre de *Didactique du vocabulaire français*²³ aux noms synonymes et paronymes et précise :

Les vrais synonymes, ou mots ayant exactement le même sens, se trouvent assez souvent dans le langage technique, des savants différents créant chacun de leur côté des mots différents pour désigner la même chose : ex. : *archilèxème* et *hyperonyme*. C'est plus rare dans le langage courant : ex. : *Chaussure* et *soulier* (encore que soulier tende à sortir de l'usage et à devenir un « archaïsme »). En général, deux mots ne sont pas exactement équivalents. Ce sont des paronymes (ou synonymes approximatifs) et il n'est pas indifférent d'employer l'un ou l'autre.

Je ne prétends donc ni à l'exhaustivité ni à la rigueur « scientifique » qu'on serait en droit d'attendre mais propose plutôt un relevé des mots transformés dans l'ordre de leur apparition dans les productions, des synonymes proposés par les élèves, une évaluation toute subjective de ces transformations (mais les enseignants de français ou de Lettres, comme on voudra, ne naviguent-ils pas souvent à vue dans le subjectif quand ils évaluent ?) et suggère quelques pistes (celles que j'ai retenues) de traitement possible des transformations, c'est-à-dire d'activités complémentaires, de mises au jour de notions ou de pratiques d'analyse lexicale.

23. Jacqueline Picoche, *Didactique du vocabulaire français*, Nathan université, Paris, 1998.

Catégories du lex.	Hypotexte	Hypertexte	Éva.	Suggestions
synonymie	assaut	attaque	+	Différentiation en traits sémiques
paronymie	chamarrée	bariolée	+	Différentiation en traits sémiques
paronymie	ennui	dam	+	Archaïsme/néologisme ?
synonyme	régaler	inviter	+/-	Transitivité : régaler de/inviter à
synonymie	magnifiques	splendides	+	Différentiation en traits sémiques
polysémie	foule	afflux	-	Différentiation en traits sémiques
paronymie	âme	Esprit <i>inquiète</i> *	+/-	Différentiation morphologique
polysémie	chaos	noir	-	Différentiation en traits sémiques
polysémie	encens	adoration	-	Transfert métaphorique
polysémie	coeur	amour	+	Transfert métaphorique
paronymie	passants	flâneurs	+	Différentiation en traits sémiques
paronymie	tombait	basculait	+	Répétitions et anaphores
paronymie	encor	d'avantage*	-	Homonymie/licence poétique
antonymie	une fois	de temps en temps	-	Synonymie/antonymie
Poly/monosémie	front	angle facial	+/-	Poly/monosémie et contexte
paronymie	s'enfonçait	se précipitait	+	Différentiation en traits sémiques
paronymie	ombre	ténèbres	+	Différentiation en traits sémiques
synonymie	Tombaient	Chutaient	+/-	Répétitions et anaphores
paronymie	tombait	basculait	+/-	Répétitions et anaphores
synonymie	foudroyé	interdit	-	Sens propre/sens figuré
paronymie	morne	accablant	-	Poly/monosémie et contexte
paronymie	bouche ouverte	bec béant	+/-	Différentiation en traits sémiques
synonymie	horreur	frayeur	+	Différentiation en traits sémiques
paronymie	gouffre	cavité	+/-	Différentiation en traits sémiques
polysémie	Mort	Cadavre	-	Polysémie et contexte
champ générique	poings	mains	+/-	Différentiation en traits sémiques
polysémie	ombre	apparence	-	Poly/monosémie et contexte
synonymie	mot	terme	+/-	Synonymie et connotation
paronymie	homme	humain	+/-	Poly/monosémie et contexte
synonymie	tombait	chutait	+/-	Répétitions et anaphores
synonymie	Tout à coup	Brusquement	+	synonymie
hyper/hyponymie	roc	pierre	+/-	Différentiation en traits sémiques
synonymie	mort	décédé	-	Polysémie et contexte
paronymie	sa tombe	un cercueil	+/-	Différentiation en traits sémiques Détermination

J'ai évoqué, sans doute trop succinctement, la phase « retour » d'échange des productions au cours d'une autre séance, comme l'activité le prévoyait. Elle a donné

lieu à une correction collective orale permettant de faire le point sur la synonymie en contexte, la reformulation paraphrastique, les connotations, les différentes fonctions de la périphrase, la mesure du vers, la rime, l'orthographe, etc., mais n'ayant pas pris de notes pendant le déroulement du cours ni chargé un élève de le faire car je n'envisageais pas à ce moment-là une utilisation autre que personnelle et professionnelle de cette activité, je ne suis pas en mesure d'en établir un compte rendu rigoureux.

Les élèves travaillant en relative autonomie pendant la séance informatique et tous n'ayant pas la même dextérité de manipulation du clavier et de la souris ni la même vitesse de conception de l'exercice, j'ai proposé aux plus rapides de réaliser un lipogramme à la manière de Perec avec les mêmes outils. Cela leur est apparu dans un premier temps infaisable, mais ils s'en sont plutôt bien sortis comme le montrent les productions ci-dessous dans lesquelles on trouvera, en italique ou soulignées par les élèves eux-mêmes, les difficultés qu'ils ne sont pas parvenus à résoudre. La réalisation de lipogrammes peut, en effet, constituer une activité complémentaire à l'activité des « mots changés » puisqu'elle fait appel aux mêmes supports.

Activité complémentaire : deux exemples de lipogrammes

I.1. La Fille aux yeux d'or (Chapitre I)

Texte source

Un des spectacles où se rencontre le plus d'épouvantement est certes l'aspect général de la population parisienne, peuple horrible à voir, hâve, jaune, tanné. Paris n'est-il pas un vaste champ incessamment remué par une tempête d'intérêts sous laquelle tourbillonne une moisson d'hommes que la mort fauche plus souvent qu'ailleurs et qui renaissent toujours aussi serrés, dont les visages contournés, tordus, rendent par tous les pores l'esprit, les désirs, les poisons dont sont engrossés leurs cerveaux ; non pas des visages, mais bien des masques : masques de faiblesse, masques de force, masques de misère, masques de joie, masques d'hypocrisie ; tous exténués, tous empreints des signes ineffaçables d'une haletante avidité ?

Texte cible (sans la voyelle *i*)

Un des spectacles où se rencontre le plus d'épouvantement est certes l'aspect général de la gente *parisienne*, peuple atroce à observer, hâve, jaune, tanné. *Paris* est un vaste champ toujours remué par une tempête d'avantages sous laquelle tourne une récolte d'hommes que la mort fauche plus souvent qu'autre part et recommence toujours serrés, dont les faces contournés, tordus, rendent par tout les pores l'âme, les ardeurs, les pestes dont sont engrossés leurs cerveaux ; non pas des faces, seulement beaucoup de masques : masque de bassesse, masques de force, masques de pauvreté, masques de bonheur, masque de double jeu ; tous exténués, tous marqués des traces mémorables d'une haletante ardeur ?

I.2. Déclaration des droits de l'homme

Texte source

Les représentants du peuple français, constitués en Assemblée nationale, considérant que l'ignorance, l'oubli ou le mépris des droits de l'homme sont les seules causes des malheurs publics et de la corruption des gouvernements, ont résolu d'exposer, dans une Déclaration solennelle, les droits naturels, inaliénables et sacrés de l'homme, afin que cette Déclaration, constamment présente à tous les membres du corps social, leur rappelle sans cesse leurs droits et leurs devoirs ; afin que les actes du pouvoir législatif, et ceux du pouvoir exécutif pouvant à chaque instant être comparés avec le but de toute institution politique, en soient plus respectés ; afin que les réclamations des citoyens, fondées désormais sur des principes simples et incontestables, tournent toujours au maintien de la Constitution et au bonheur de tous.

Texte cible (sans la voyelle u)

Les représentants des citoyens français, organisés en Assemblée nationale, considérant que l'ignorance, l'indifférence ou le mépris des droits de l'homme sont les grandes raisons des calamités banals et de l'infection des états par l'argent, ont décidé d'exposer, dans la Déclaration solennelle, les droits essentiels, inaliénables et sacrés de l'homme, afin que cette Déclaration, constamment présente aux membres du corps social, rappelle sans cesse les droits et les devoirs ; afin que les actes du corps législatif, et ceux du pouvoir exécutif pouvant à chaque instant être comparés avec le but de toute institution politique, en soient plus respectés ; afin que les réclamations des citoyens, fondées désormais sur des principes simples et incontestables, tournent toujours au maintien de la Constitution et au bonheur de tous.

POUR CONCLURE

Cette activité lexicale simple, intégrant les TICE, que Sylvie Plane m'avait suggérée de mettre en place dans une classe de troisième de collège et que je poursuis en seconde au lycée depuis bientôt trois ans, me semble être une façon étonnamment riche de possibilités d'aborder le travail sur le lexique, à tous les niveaux, de manière féconde et probablement efficace bien que je n'aie pas procédé à l'évaluation d'éventuelles acquisitions, évaluation bien délicate à mener, me semble-t-il, comme d'ailleurs n'importe quelles acquisitions lexicales, à moins de se contenter de vérifier si une liste de mots « difficiles » a bien été apprise et mémorisée (pour combien de temps ?). Elle me semble remplacer avantageusement les exercices traditionnels avec exerciceur, simple adaptation électronique de vieux outils (pourtant souvent recommandés dans le cadre de la remédiation), parce qu'ils ne permettent pas à l'apprenant de se confronter directement aux textes et à leur sens mais se contentent de proposer un entraînement à partir d'énoncés²⁴ préalablement

24. Phrases d'auteurs choisies à cette occasion et coupées de leur contexte ou réécrites.

sélectionnés ou reconstruits artificiellement²⁵. Ainsi, outre qu'elle permet d'évaluer quel est le degré de maîtrise de l'outil informatique des élèves, de leur faire éventuellement découvrir de nouveaux savoirs ou savoir-faire quant à son utilisation comme où trouver l'information sur le Net, dans un site, comment la sélectionner, la sauvegarder etc., la souplesse d'une telle activité me paraît un atout particulièrement précieux : chaque enseignant peut la moduler/moduler à sa convenance et l'adapter tant à ses objectifs pédagogiques, qu'au niveau de la classe, au temps qu'il souhaite réserver à l'activité, à ses appétences littéraires ou à celles des élèves puisqu'il peut aussi préférer les laisser affirmer les leurs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages

- Calaque É. et David J. (sous la direction de, 2004) *Didactique du lexique – Contextes, démarches, supports*, Bruxelles, De Boeck.
- Daunay B. (2002) *Éloge de la paraphrase*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes.
- Fuchs C. (1994) *Paraphrase et énonciation*, Paris, éditions OPHRIS.
- Kleiber G. (1990/1999) *La sémantique du prototype – Catégories et sens lexical*, Paris, PUF.
- Kleiber G. (1999) *Problèmes de sémantique – La polysémie en question*, Paris, Presses universitaires du Septentrion.
- Mortureux M.-F. (1997) *La lexicologie entre langue et discours*, éditions SEDES
- Picoche J. (1996) *Didactique du vocabulaire français*, Paris, Nathan.
- Rey-Debove J. (1998) *La linguistique du signe – Une approche sémiotique du langage*, Paris, Armand Colin.

Revue de didactique du français

- Documents et travaux de recherche en éducation* n° 43 (2001) *Des mots au discours, La place du lexique dans l'enseignement du français au lycée*, Paris INRP.
- Le Français aujourd'hui* n° 131 (septembre 2000) *Construire les compétences lexicales*, Paris.
- Le Français aujourd'hui* n° 141 (avril 2003) *Enseigner la langue de l'école au lycée*, Paris.
- Lidil* n° 21 (juin 2000) *Enseignement/apprentissage du lexique*, Université Stendhal de Grenoble.
- Linx* n° 51 (2004) (sous la direction de Jacques Anis et Catherine Boré) *Théories de l'écriture et pratiques scolaires*, Université Paris X – Nanterre.

25. Ayant pratiqué longtemps en collège ce type d'exercices pour la remédiation aux difficultés de lecture rencontrées par des élèves de ZEP, j'en ai rapidement vu les contraintes et les limites : obligation de suivre la progression proposée si l'on veut prétendre à l'efficacité, validité contestable de l'évaluation, les apprenants étant davantage soucieux d'obtenir un score de réussite de 100%, quels qu'en soient les moyens, que de réaliser de véritables acquis.

Pratiques n° 125-126 (juin 2005) *Observation de la langue*, Metz.
Réflexions et analyses pédagogiques n° 8 (2005) *Observation réfléchie de la langue*,
Poitiers, IUFM de Poitou-Charentes.
Repères n° 22 (coordonné par Sylvie Plane et Bernard Schneuwly, 2000) *Les outils
d'enseignement du français*, Paris, INRP.
Repères n° 8 (1993) *Pour une didactique des activités lexicales à l'école*, Paris,
INRP.

Ministère de l'éducation nationale de la recherche et de la technologie

La maîtrise de la langue au collège, CNDP, 1997.
Programmes de 3^e, CNDP, 1999.
Accompagnement des programmes Français, classes de seconde et de première,
programmes applicables à la rentrée 2001, CNDP.

Sites d'outils lexicographiques et de bases de données

<http://abu.cnam.fr/>
<http://atilf.atilf.fr/academie9.htm>
<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv4/showps.exe?p=combi.htm;java=no;>
<http://elsap1.unicaen.fr/dicosyn.html>
<http://www.jacqueline-picoche.com/>
<http://www.lettres.net/lexique/>
<http://michel.balmont.free.fr/pedago/outils/index.htm>
<http://www.weblettres.net/sommaire.php?entree=21&rubrique=68>

ANNEXE

HORS DE LA TERRE I

ET NOX FACTA EST

I

Depuis quatre mille ans il tombait dans l'abîme
Il n'avait pas encor pu saisir une cime,
Ni lever une fois son front démesuré.
Il s'enfonçait dans l'ombre et la brume, effaré,
Seul, et derrière lui, dans les nuits éternelles,
Tombaient plus lentement les plumes de ses ailes.
Il tombait foudroyé, morne silencieux,
Triste, la bouche ouverte et les pieds vers les cieux,
L'horreur du gouffre empreinte à sa face livide.
Il cria : - Mort! - les poings tendus vers l'ombre vide.
Ce mot plus tard fut homme et s'appela Caïn.
Il tombait. Tout à coup un roc heurta sa main;
Il l'étreignit, ainsi qu'un mort étreint sa tombe,
Et s'arrêta.

VICTOR HUGO NOTRE DAME DE PARIS

Il y a aujourd'hui trois cent quarante-huit ans six mois et dix-neuf jours que les parisiens s'éveillèrent au bruit de toutes les cloches sonnante à grande volée dans la triple enceinte de la Cité, de l'Université et de la Ville.

Ce n'est cependant pas un jour dont l'histoire ait gardé souvenir que le 6 janvier 1482. Rien de notable dans l'événement qui mettait ainsi en branle, dès le matin, les cloches et les bourgeois de Paris. Ce n'était ni un assaut de picards ou de bourguignons, ni une chasse menée en procession, ni une révolte d'écoliers dans la vigne de Laas, ni une entrée de notredit très redouté seigneur monsieur le roi, ni même une belle pendaison de larrons et de larronnasses à la Justice de Paris. Ce n'était pas non plus la survenue, si fréquente au quinzième siècle, de quelque ambassade chamarrée et empanachée. Il y avait à peine deux jours que la dernière cavalcade de ce genre, celle des ambassadeurs flamands chargés de conclure le mariage entre le dauphin et Marguerite de Flandre, avait fait son entrée à Paris, au grand ennui de Monsieur le cardinal de Bourbon, qui, pour plaire au roi, avait dû faire bonne mine à toute cette rustique cohue de bourgmestres flamands, et les régaler, en son hôtel de Bourbon, d'une moult belle moralité, sotie et farce, tandis qu'une pluie battante inondait à sa porte ses magnifiques tapisseries.

Les Rayons et les Ombres de Victor HUGO

1^{ère} version

Pourquoi t'exiler, ô poète,
Dans la foule où nous te voyons ?
Que sont pour ton âme inquiète
Les partis, chaos sans rayons ?
Dans leur atmosphère souillée
Meurt ta poésie effeuillée ;
Leur souffle égare ton encens.
Ton cœur, dans leurs luttes serviles,
Est comme ces gazons des villes
Rongés par les pieds des passants.