

**IUFM
Académie de Montpellier
Site de Nîmes**

**QUELLES ENTREES PEUT-ON
PRIVILEGIER POUR AIDER A LA
COMPREHENSION DU SENS DES MOTS
EN CE2 ?**

**Classe concernée : CE2
Ecole la Planète de Cruviers-Lascours**

AUBERT-PLAINCHAMP Virginie

Année scolaire : 2008/2009

Tutrice : M.CELLIER

Assesseur : A. LASBOUYGUES

Résumé :

La maîtrise du langage est au centre des préoccupations de l'école car elle participe à la réussite des élèves. Or , la compréhension du lexique et l'élargissement du vocabulaire sont à la base de cette maîtrise du langage.

Mais comment favoriser la compréhension des mots par les élèves ?

Dans ce mémoire, j'ai voulu montrer que les approches par la polysémie et par le jeu sur les sens propre et figuré permettent de favoriser l'accroissement du répertoire actif des élèves et d'aider à la compréhension du langage.

Summary :

The mastery of the language is the heart of the elementary school's learnings because it contributes to the pupils' success. Thus, understanding lexical elements and spreading vocabulary remain the conditions for this language mastery.

But how can we improve the understanding of words by pupils?

In this report, my aim is to highlight that the plurality of meanings for the same word and the game between true and figurative senses could improve pupils' vocabulary growth and their language understanding.

Mots clés :

polysémie – sens propre – sens figuré – expressions – vocabulaire passif – vocabulaire actif

Mention et opinion motivée du jury

SOMMAIRE

INTRODUCTION	p 1
Partie 1 : Le sens des mots pour comprendre et utiliser la langue	
1. L' enjeu du sens des mots dans la maîtrise de la langue	p 2
1.1. L'apprentissage du lexique : comprendre le sens des mots pour nommer le monde	
1.2. Entrer en profondeur dans les mots	
1.3. Le rôle de l'école dans cet apprentissage	
2. A propos des instructions officielles de 2008	p 3
2.1. Un travail sous-jacent sur le sens des mots	
2.2. Un travail sur la continuité	
3. Quatre principes pour un travail sur la compréhension du sens des mots	p 5
3.1. L'accessibilité du sens	
3.2. Le passage vers l'abstrait	
3.3. Les productions d'élèves	
3.4. L'appui sur le jeu et l'humour	
4. Deux pistes didactiques possibles pour comprendre le sens des mots	p 6
4.1. Première piste : entrer dans l'apprentissage par la polysémie	
4.2. Seconde piste : entrer dans l'apprentissage au travers des sens propre et figuré	
Partie 2 : Comprendre le sens des mots au travers de la polysémie	
1. Conscience de la pluralité des sens pour un même mot	p 10
1.1. Un sens à mettre à portée de mots	
1.2. Des mots polysémiques cachés	
2. Place du contexte dans la compréhension du sens	p 13
2.1. Des indices à prendre pour déduire le sens à choisir	
2.2. Créer des contextes et les comparer pour comprendre et se faire comprendre	
3. Des sens à découvrir ou à redécouvrir pour affiner sa représentation du monde	p 14
4. Ambiguïté sur le sens des mots : polysémie et homonymie	p 15
5. Des outils pour organiser la pensée	p 17
5.1. Le dictionnaire	
5.2. L'étoile des sens : pour une polysémie concrète et mieux organisée	
5.2.1. Des sens à organiser	
5.2.2. Résoudre des problèmes d'organisation	
5.2.2.1. Problème de compréhension de la consigne	
5.2.2.2. Choisir des associations d'idées judicieuses	

5.3. Vers la création d'automatismes	
5.4. Amélioration de l'outil	
5.5. Modification du dispositif pédagogique	
5.5.1. Choisir des exemples concrets et simples	
5.5.2. Relancer la recherche	
6. conclusion	p 22

Partie 3 : Comprendre le sens des mots au travers des sens propre et figuré

1. Les expressions courantes : découverte/redécouverte d'une autre manière d'employer les sens des mots	p 23
1.1. Des difficultés prévisibles	
1.2. Jeu sur les mots, jeu sur les sens	
1.3. Les « expressions doubles »	
2. Des expressions qui font réfléchir sur son langage	p 25
2.1. Prise de recul sur son propre langage	
2.2. Des expressions fréquentes chez l'élève	
2.3. Des expressions pour des effets de langage	
3. Utiliser ses connaissances sur les sens des mots : projet d'écriture	p 26
3.1. Un préalable à l'écriture	
3.2. Exploiter ses acquis	
3.3. Obstacles possibles	
3.4. Des problèmes de sens à manipuler	
4. Des jeux inattendus sur les sens	p 28
4.1. Jeu sur les noms d'animaux	
4.2. Des expressions doubles	
4.3. Jeu sur l'opposition	
5. Problème entre interprétation et choix d'expression : contresens ou pas ?	p 29
5.1. Débat d'interprétation pour résoudre un problème de sens	
5.2. Des expressions incomprises	
6. Choix pédagogiques et travail sur le sens	p 31
7. Conclusion	p32

CONCLUSION	p 33
-------------------	------

Bibliographie	p 34
---------------	------

INTRODUCTION

La maîtrise de la langue est toujours la priorité de l'école et la compréhension du lexique au même titre que l'accroissement du vocabulaire participe à cette maîtrise de la langue. Or, l'impact du sens des mots est perceptible tant pour la compréhension de la langue que pour la production orale ou écrite de l'élève.

En effet, comment décrire une situation ou expliquer ce que l'on ressent si l'on ne possède pas les mots justes pour l'exprimer ?

Le manque de mots a des conséquences également sur la réception que l'on peut faire du langage écrit comme oral. Comment puis-je comprendre l'ironie d'un propos ou le jeu sur les mots si je ne peux pas prendre de recul par rapport au sens premier des mots ?

De ce fait, il semble important d'engager une démarche pédagogique qui privilégie l'acquisition de mots et surtout de leurs sens afin de créer les fondements d'une maîtrise langagière suffisante. La démarche que je propose a pour ambition :

- d'enrichir le volume de sens disponibles pour des mots appartenant au répertoire actif de l'élève
- de faire découvrir le sens de mots inconnus
- rendre actifs des sens de mots qui appartenaient au vocabulaire passif de l'élève

En réalité, la notion de « sens d'un mot » reste souvent trop abstraite aux yeux des élèves même en CE2.

Au travers de quelles entrées peut-on aider à la compréhension du sens des mots des élèves ?

Il paraît nécessaire de rendre plus concret le concept de sens du mot. Le plus pertinent semble de partir de ce que les élèves connaissent, Les représentations mentales du « sens du mot » étant déjà disponibles, il sera plus facile de travailler sur la notion de sens d'un mot.

Ceci est un préalable à une première approche possible par la polysémie. Les élèves doivent avoir une vision claire de ce que c'est le sens d'un mot sans quoi ils ne pourront pas comprendre qu'un même mot peut revêtir plusieurs sens.

Comprendre le sens des mots passe par la compréhension des relations qu'entretiennent les mots entre eux. L'approche des significations d'un mot par le sens figuré peut s'appuyer sur un travail sur les expressions courantes de la langue qui permettent de recourir au jeu dans l'apprentissage.

PARTIE 1 LE SENS DES MOTS POUR COMPRENDRE ET UTILISER LA LANGUE

1. L' enjeu du sens des mots dans la maîtrise de la langue

1.1. L'apprentissage du lexique : comprendre le sens des mots pour nommer le monde

Puisqu'il nous permet de dire et de comprendre le monde, le lexique tient un rôle considérable dans l'apprentissage de la langue. Il paraît ainsi incontournable de privilégier des activités qui visent à « enrichir et à affiner » le vocabulaire des élèves pour « mieux organiser le monde et mieux le comprendre¹ ». Si « Nommer revient à catégoriser, à organiser le monde² » encore faut-il accéder au sens des mots qui permettent de nommer les choses. Cela devient plus délicat pour l'élève lorsqu'il s'agit d'éléments qui relèvent de l'abstrait comme les sentiments ou les valeurs. Il faut alors enrichir et affiner le vocabulaire.

Or, pour s'exprimer au plus juste de leur pensée, les élèves ont besoin de toujours plus de mots ou bien de pouvoir exploiter au mieux le capital de mots qu'ils possèdent déjà. C'est ici qu'intervient le rôle du sens des mots : les élèves n'exploitent qu'une partie de leurs connaissances lexicales/sémantiques parce qu'ils n'ont pas conscience de la richesse des mots. D'après Marc Soriano³, les enfants ont tendance à « n'accorder aux mots que leur sens premier », ce qui réduit considérablement leur aisance langagière tant sur le plan de la réception que de l'émission.

Concernant les mots polysémiques, Renée Léon précise que « ce sont des mots dont l'enfant ne se méfie pas. Il croit bien les connaître alors qu'en réalité il n'en connaît qu'un aspect⁴. »

1.2. Entrer en profondeur dans les mots

La célèbre citation de Rabelais : « un enfant est un feu à allumer, pas un vase à remplir », nous laisse imaginer l'importance du versant qualitatif dans l'apprentissage du vocabulaire. Les enfants doivent prendre conscience que les mots qu'ils connaissent déjà peuvent être exploités, utilisés de manière plus subtile et plus réfléchie. Ils doivent se rendre compte qu'un accroissement du capital de mots n'est pas le seul recours pour avoir un peu d'aisance dans le langage.

¹ Renée LEON, *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*, Hachette, 2008, p 123

² Renée LEON, *ibid* p 124

³ François RUY-VIDAL, *Au pied de la lettre*, Editions des liris p 2

⁴ Renée LEON, *ibid* p 124

Rappelons la différence entre vocabulaire actif et vocabulaire passif. D'après Régine Gérard⁵, le vocabulaire actif est comme « un noyau dur formés de ceux (les mots) que nous employons spontanément et judicieusement » et le vocabulaire passif est constitué de « vocables que nous avons déjà plus ou moins rencontrés, dont nous connaissons à peu près le sens [...] mais que nous ne risquons guère à employer ». Les élèves doivent être capables d'entrer en profondeur dans les mots en s'appuyant sur leurs relations sémantiques.

1.3. Le rôle de l'école dans cet apprentissage

Les enfants baignent dans le langage et dans les mots en permanence, il est normal que le lexique leur paraisse proche et accessible lorsque celui-ci s'exerce dans le milieu familial. Cependant cette aisance s'amenuise à mesure que l'on s'éloigne de ce cercle familial. En outre, « la méfiance des mots inconnus s'installe très tôt, ce qui implique que l'école primaire démontre précocement et fortement la nécessité de construire et consolider le lexique⁶. »

« Des recherches ont montré que l'école élémentaire représente une période sensible pour l'acquisition du vocabulaire⁷ ». Enrichir le capital de mots à disposition des élèves va leur permettre de développer une conscience plus précise de la richesse sémantique des mots dans le langage et, par là-même, de prendre un peu de recul vis à vis de leur langage et de celui de leur interlocuteur.

En outre, apprendre à saisir les sens des mots, c'est apprendre à conceptualiser, à passer de la sphère de l'immédiat, du concret à celle du différé et de l'abstrait. C'est aussi pouvoir comprendre des mots dans des contextes sociaux différents et les utiliser à son tour. Les programmes⁸ précisaient déjà en 2007 : « L'acquisition du vocabulaire à l'école vise également l'élargissement progressif des significations attachées aux mots connus » par conséquent permettre aux élèves de faire passer toujours plus de mots dans leur répertoire actif. L'accent doit être mis sur l'aspect qualitatif de l'apprentissage du lexique qui est la meilleure voie d'accès vers une véritable autonomie langagière.

2. A propos des instructions officielles de 2008

2.1. Un travail sous-jacent sur le sens des mots

⁵ *Des séquences de vocabulaire pour le cycle 3*, Régine GERARD, Claude HAMEAU, Nicole IIMBERT, Nathan Pédagogie, 1998 p 9

⁶ Pierre DAVINROY, *Des mots pour dire (Lexique et vocabulaire à l'école élémentaire)*, l'Ecole, 1987 (p 88)

⁷ Renée LEON, *Ibid*, p 124

⁸ MEN, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* CNDP/XO Editions, 2007 p 205

Dans le préambule des programmes de 2008⁹ apparaît l'exigence suivante : « Ils (les élèves) doivent pouvoir partager le sens des mots, s'exprimer à l'oral comme par écrit pour communiquer dans un cercle élargi. » Pour partager le sens des mots encore faut-il avoir un répertoire de sens suffisamment riche et organisé. Or, l'aboutissement de l'école élémentaire par le biais du vocabulaire doit permettre aux élèves de « mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit ». On peut supposer que connaître le sens des mots conduit l'élève vers la compréhension qui est rappelée par les programmes du cycle des approfondissements : « L'étude de la langue française (vocabulaire, grammaire, orthographe) [...] est conduite avec le souci de mettre en évidence ses liens avec la compréhension¹⁰ » .

2.2. Un travail sur la continuité

Le vocabulaire est difficilement évaluable et c'est aussi pour cela qu'il est important d'envisager son apprentissage sur le long terme. Les programmes¹¹ de 2007 préconisaient de « distinguer pour chaque année scolaire, des objectifs en tenant compte de différents niveaux dans la connaissance des mots : la reconnaissance du mot, la compréhension en contexte, l'utilisation (induite ou spontanée) avec un sens, puis plusieurs ».

Dans les programmes de 2008, la mention d'un travail sur les mots et sur la compréhension de leur sens apparaît dans les trois cycles. En effet, dès la PS, ce travail apparaît sous l'intitulé : « Progresser vers la maîtrise de la langue française¹² » il s'agit de « Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent ». En GS vient s'ajouter la compétence suivante : « S'intéresser au sens des mots : repérer un mot jamais entendu, essayer de comprendre un mot nouveau en contexte, interroger l'enseignant sur le sens d'un mot. »

Un paragraphe « maîtrise du sens des mots » est dédié au sens des mots dès le CP et jusqu'au CM2. L'objectif en CP est d'« utiliser des mots précis pour s'exprimer¹³ » en commençant à « classer les noms par catégories sémantiques larges ou plus étroites et se référant au monde concret ». Il s'agit donc ici d'organiser ses connaissances sur le sens des mots pour les comprendre et ainsi les rendre exploitables spontanément par les élèves.

⁹ MEN, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, SCEREN, juin 2008 p 10

¹⁰ MEN 2008 : op.cit, p 22

¹¹ MEN 2007 : op.cit, p 206

¹² MEN 2008 : op.cit, p 29

¹³ MEN 2008 : op.cit, p 32

En CE1 en outre, savoir « donner des synonymes (par exemple pour reformuler le sens d'un texte) » ou bien « trouver un mot de sens opposé » sous tend de la part des élèves, même s'il peut être implicite, un travail de compréhension du sens de ces mots.

En CE2 ce travail sur le sens des mots devient explicite puisque l'élève doit pouvoir « Préciser, dans son contexte, le sens d'un mot connu ; le distinguer d'autres sens possibles.¹⁴ »

Cet apprentissage va s'affiner, s'approfondir jusqu'en CM1 : « utiliser le contexte pour comprendre un mot inconnu » et en CM2 « identifier l'utilisation d'un mot ou d'une expression au sens figuré. ». Ainsi, la forte présence de la « maîtrise du sens des mots » dans les programmes témoigne de l'intérêt à accorder à la compréhension du sens des mots dans l'apprentissage de la langue.

Si le travail sur le sens des mots est si présent à l'école, il convient s'intéresser aux moyens didactiques pour mener à bien un tel apprentissage.

3. Quatre principes pour un travail sur la compréhension du sens des mots

« Il faut constamment renforcer chez l'élève la capacité d'interroger son dictionnaire mental pour accéder au sens des mots qu'il a appris à déchiffrer¹⁵ ». Or, la notion de « sens d'un mot » est souvent vague voire très floue aux yeux des élèves, il est donc nécessaire de rendre plus accessible cette idée de « sens de mot », de la rendre plus concrète avant d'envisager l'assimilation par les élèves de sens nouveaux.

3.1. L'accessibilité du sens

Un premier principe organisateur de la compréhension des sens des mots est celui de l'accessibilité du sens. « si l'on souhaite véritablement améliorer le vocabulaire de l'élève, il faut que les mots étudiés répondent à une triple obligation : (1) qu'ils appartiennent à son lexique, (2) qu'ils soient porteurs d'une polysémie riche, (3) qu'ils soient d'un usage fréquent.¹⁶ ». Pour que les sens aient une quelconque résonance dans l'esprit de l'élève, il doit pouvoir les associer à des images mentales et pour construire ces images mentales il doit pouvoir s'appuyer sur des éléments liés à sa vie, des éléments parlants. Alors il pourra se créer une représentation de ces sens et de ces mots. On peut supposer de ce fait que le plus

¹⁴ MEN 2008 : *op.cit*, p 35

¹⁵ Groupe Départemental pour la Maîtrise de la langue 2008 p 3

¹⁶ Pierre DAVINROY, *op.cit* p89

pertinent pour engager une démarche de réflexion sur le sens des mots consiste à partir du concret, du quotidien des élèves.

3.2. Le passage vers l'abstrait

Une fois éprouvé ce passage vers le concret pour éclairer les élèves sur la notion de « sens des mots », un second principe participe alors à l'élaboration d'un répertoire de sens compris par l'élève, celui du passage vers ce qui est plus éloigné de l'élève, vers l'abstrait. En effet, « pour communiquer dans un cercle élargi¹⁷ » il est nécessaire de posséder un capital de mots touchant à des sphères plus lointaines que celle de la famille.

3.3. Les productions d'élèves

Le troisième principe consiste à partir des productions des élèves. C'est en se confrontant aux problèmes posés par les sens des mots au cours de leurs productions que les élèves vont prendre conscience d'une part de la nécessité de connaître le sens des mots et d'autre part du travail à réaliser à cet effet. Ainsi, ceci permettra de donner du sens à l'apprentissage.

Philippe Vancomelbeke¹⁸ suggère une « mise en contexte de l'apprentissage du vocabulaire » qui peut-être « textuelle » grâce à la « découverte et lecture de textes [...] produits par celui-ci (l'élève) »

3.4. L'appui sur le jeu et l'humour

Lors des activités de vocabulaire, « sera privilégié le jeu. Les jeux de vocabulaire [...] connaissent un franc succès.¹⁹ ». La richesse et la souplesse du lexique de notre langue permet en effet de nombreux jeux sur le sens des mots notamment au travers des expressions. « Tout l'intérêt d'une expression comme « prendre le taureau par les cornes » vient de la manière de signifier qu'on affronte une difficulté. Il est évident alors que les mots ne sont pas employés dans leur sens habituel mais forment une locution imagée.²⁰ »

4. Deux pistes didactiques possibles pour comprendre le sens des mots

4.1. Première piste : entrer dans l'apprentissage par la polysémie

¹⁷ MEN, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, SCEREN, juin 2008

¹⁸ Philippe VANCOMELBEKE, *Enseigner le vocabulaire*, Nathan, 2004 p 20

¹⁹ Philippe VANCOMELBEKE, *op.cit* 21

²⁰ Elisabeth BORMANN, *Les animaux, au sens propre et au sens figuré*, *L'école des lettres*, collègue n°3 – 15/10/92 p 41

Les programmes en 2007 soulignent l'importance de « la capacité à distinguer explicitement ces différences (de sens) induites par le contexte d'emploi²¹ ». Les programmes de 2008 réaffirment l'importance du contexte en l'incluant dans une compétence à acquérir en CE2 : « Préciser, dans son contexte, le sens d'un mot connu ; le distinguer d'autres sens possibles.²² ». En CM1 par ailleurs, l'élève doit pouvoir « Utiliser le contexte pour comprendre un mot inconnu ». D'une part, le contexte rend effectif le concept de « sens du mot » aux yeux des élèves. D'autre part, c'est au travers du contexte que les élèves vont prendre conscience qu'un même mot peut revêtir des sens différents. La découverte de la polysémie va de ce fait permettre de compléter, d'enrichir l'éventail de sens des mots appartenant déjà à leur répertoire. Selon Renée Léon²³ « la polysémie est une notion centrale dans la structuration du vocabulaire et donc dans son approche ». Elle suggère des « activités qui visent à créer une prise de conscience et une explicitation par les élèves du phénomène de la polysémie²⁴ ».

Cependant, la découverte de la polysémie va engendrer dans l'esprit de l'élève une confrontation avec ses conceptions antérieures. Andrée Girolami-Boulinier²⁵ souligne l'existence d'un « dispositif pédagogique qui laisse croire dès la maternelle [...] qu'à un mot correspond un sens unique. Les mots sembleraient être tous monosémiques. » . « Ces mots polysémiques sont utilisés à l'oral ou du moins entendus par les élèves sans qu'il soient conscients qu'il s'agisse du même mot que l'on emploie à chaque fois. » .

Pourquoi faire émerger la polysémie des mots si les élèves l'utilisent déjà sans le savoir dans le langage oral? » Andrée Girolami-Boulinier²⁶ propose la réponse suivante : « Pour que l'utilisation de chaque mot passé dans le vocabulaire actif puisse être enrichi de ses différents sens ». L'élève peut alors avoir un discours plus subtil, plus imagé mais toujours compréhensible et au plus près de sa pensée.

L'entrée par la polysémie pour comprendre les significations d'un mot permet de réunir trois des quatre principes :

- L'accessibilité du sens sera privilégié si l'on choisit des mots concrets et dont les différents sens sont connus des élèves.

²¹ MEN, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* CNDP/XO Editions, 2007 p 205

²² MEN, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, SCEREN, juin 2008 p 35

²³ Renée LEON, *op cit*, p 124

²⁴ Renée LEON : *op cit*, p 125

²⁵ Andrée GIROLAMI-BOULINIER, *Vocabulaire et langage, suggestions, essais de progression à l'usage des maîtres*, Delachaux et Niestlé p 49

²⁶ Andrée GIROLAMI-BOULINIER, *op cit*. p 49

- Le passage vers des sens plus abstraits de ce même mot s'effectuera avec moins de difficultés puisque l'élève pourra s'appuyer sur les représentations qu'il a déjà en mémoire.
- On peut s'appuyer sur les productions d'élèves et notamment l'emploi en contexte de ce mot pour faire émerger différents sens de ce mot

4.2. Seconde piste : entrer dans l'apprentissage au travers des sens propre et figuré

Dans son article « jeu de la langue, jeu sur la langue », Jean-Marie Klinkenberg²⁷ mentionne que « lorsqu'elle devient créatrice, la langue va jusqu'à élaborer des significations plurielles [...] il ne s'agit plus seulement d'ajouter quelque chose de plus aux règles de la langue [...] mais bien de créer [...] un nouveau langage : une langue distincte de la première, et s'y opposant le plus souvent. ». Un apprentissage de ces subtilités linguistiques semble donc s'imposer si l'on vise une maîtrise suffisante de la langue.

Il donne un exemple de cette souplesse dans la significations d'un même mot : « Si une de nos amies nous déclare ; « j'ai épousé un *ange* », nous devinons grâce à certaines règles contextuelles, que le mot *ange* ne doit pas être pris au sens qu'il a le plus souvent dans le dictionnaire [...] mais qu'il doit l'être au sens d' « être humain [...] bienveillant, etc. » C'est bien parce que nous connaissons les deux sens de ce mot que nous pouvons comprendre et apprécier ce jeu sur le sens figuré du mot.

En effet, les mots peuvent avoir deux sens : un sens propre et un sens figuré. « Le sens propre est le sens fondamental d'un mot ; le sens figuré un sens qui ne peut être compris que dans certains contextes.²⁸ ». Le sens figuré apparaît principalement dans les expressions. Paul Cappeau²⁹ définit une expression comme « plusieurs mots qui vont ensemble » et précise qu'il « est important pour la lecture que l'enfant traite ces unités isolées comme faisant partie d'un ensemble plus vaste. ». Régine Gérard³⁰ considère que les mots « que nous connectons à d'autres en les incluant dans des expressions [...] constituent notre vocabulaire actif. ». Pour l'élève en revanche, comme pour la polysémie, le jeu sur la langue rendu possible par les expressions n'est pas encore conscient et beaucoup d'expressions courantes sont encore inconnues. « Prendre la mouche », « couper l'herbe sous le pied », « avoir du sang de

²⁷ Bernard CERQUIGLINI, Jean-Claude CORBEIL, Jean-Marie KLINKENBERG, *Le français dans tous ses états*, Champs Flammarion p 85

²⁸ Groupe Départemental pour la Maîtrise de la langue , 2008, p 4

²⁹ Paul CAPPEAU, Préparer l'épreuve de français, savoirs et culture, vol 2, chapitre 3 le lexique, CNED, 2006 p 310

³⁰ Régine GERARD, op cit p 9

navet »...sont autant d'expressions dont le sens reste mystérieux pour beaucoup d'élèves, parce que métaphorique. Pourtant ces formules foisonnent dans la langue parlée.³¹ » et demandent une phase de découverte pour une meilleure exploitation par les élèves.

Paul Cappeau³² prouve au travers d'un exemple de texte à trous le poids des expressions dans le langage : « D'une manière ou d'une , le drame tirait à sa » on peut ici retrouver « sans difficulté les mots supprimés [...]. Cela tient au fait qu'ils sont prédictibles pour des raisons grammaticales (*d'une manière ou d'une autre*) et lexicales (l'expression *tirer à sa fin*). Un enfant qui ne connaît pas ces expressions éprouvera de grosses difficultés à anticiper et à construire du sens. ». Ainsi, on comprend par groupes de mots, par expressions donc si l'expression est inconnue de l'élève, il n'y a pas de sens possible. Paul Cappeau conclut que « le mot n'est pas forcément l'unité de travail à privilégier. Il faut accorder beaucoup d'importance aux diverses expressions, locutions, blocs. Les mots considérés comme fréquents [...] peuvent faire l'objet d'un travail centré justement sur les différentes expressions dans lesquelles ils entrent. »

Un travail sur le sens figuré des mots pour mieux comprendre leurs significations semble pertinent d'autant que les programmes de 2008 visent la compétence « Identifier l'utilisation d'un mot ou d'une expression au sens figuré. » en cycle 2.

Le détour par les expressions pour aider à la prise de conscience de ce langage qui joue avec les sens des mots est expliquée par François Ruy-Vidal³³, lors de sa rencontre avec Marc Soriano: « Avec ironie il (Marc Soriano) nous rapporta [...] une banale anecdote familiale : A son étonnement, une de ses trois filles – forcément la plus jeune- prenait tout « au pied de la lettre ». Elle s'entêtait à n'accorder qu'aux mots que leur sens premier, elle ne comprenait pas qu'on puisse, « comme on dit », [...] « se moucher avec son coude ».

[...] C'était bien par la malice de ces chemins incongrus, soutenant ce double langage des images dessinées et de celles figurées de l'écrit, littéralement « contrinterprétées » que pouvait jaillir la prise de conscience. »

Concernant le poids des images dans le langage, et par la même du sens figuré dans les expressions, François Ruy-Vidal précise en évoquant « le langage des images » : « Forcément devant des images simples qui n'impliquent qu'une reconnaissance de l'objet figuré, point n'est besoin de compréhension ; voir suffit. Mais voir n'est pas savoir. Par contre, lire des images composées (associations d'images simples, celles symboliques ou connotées

³¹ Elisabeth BORMANN ,op cit p 42

³² Paul CAPPEAU : op.cit, p 311

³³ François RUY-VIDAL, *Au pied de la lettre*, Editions des lires p 2

culturellement...) implique un processus de décryptage, au delà de la perception instantanée, véritable analyse répertoriée et « référencée », pour en interpréter le « vouloir dire ». Ainsi, avec les élèves, on peut entrer dans la compréhension des sens des mots au travers des expressions.

L'entrée par le jeu sur les sens propre et figuré pour comprendre les significations d'un mot permet de réunir trois des quatre principes :

- le passage vers des sens plus abstraits sera facilité par le recours à l'image auquel est associé le sens figuré, en opposition avec le sens propre ;
- le travail fera sens aux yeux des élèves si l'on part des expressions qu'ils connaissent et qu'ils peuvent intégrer de manière judicieuse à leur langage ;
- les expressions permettent un jeu sur le sens et une prise de distance par rapport aux règles sémantiques habituelles qui aidera les élèves à entrer dans l'apprentissage de manière plus naturelle.

PARTIE 2 : COMPRENDRE LE SENS DES MOTS AU TRAVERS DE LA POLYSEMIE

«Il faut souligner le caractère massif de la polysémie dans la langue : plus de 40% des mots sont polysémiques [...] plus un mot est courant, plus il est polysémique³⁴ ». La polysémie est donc une relation sémantique très présente qui peut favoriser la compréhension du sens des mots par les élèves.

1. Conscience de la pluralité des sens pour un même mot

1.1. Un sens à mettre à portée de mots

La polysémie est très présente dans notre langue. Or, on a vu précédemment avec Andrée Girolami-Boulinier que les dispositifs pédagogiques quelquefois mis en place en maternelle tendent à laisser croire aux élèves que la langue est essentiellement monosémique³⁵. La prise de conscience de la possibilité pour un seul mot de revêtir des sens différents nécessite donc une remise en question des conceptions antérieures des élèves.

La démarche que j'ai mise en place s'adressait à des élèves de CE2. Les étapes peuvent être listées de la manière suivante :

L'élève prend conscience que :

³⁴ Micheline CELLIER et al., *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*, RETZ, 2008 p 41

³⁵ Cf p 7

- le même mot peut avoir des sens totalement différents :
- le sens d'un mot varie en fonction du contexte ;
- il peut s'aider d'outils pour comprendre les sens d'un mot ou découvrir d'autres sens pour ce mot :
 - o de l'étoile des sens pour rendre plus concrète la polysémie
 - o du dictionnaire : l'outil de référence. En analysant le fonctionnement d'un article de dico, l'élève comprend comment trouver le sens qu'il cherche, celui qui est intégré dans le contexte.

Un recueil de mots fréquents polysémiques est construit pour conserver ce que les élèves ont appris sur le sens des mots.

Avant de faire découvrir aux élèves le caractère polysémique des mots (et surtout de ceux qu'ils pensaient bien connaître), j'ai voulu connaître les représentations qu'avaient mes élèves de CE2 sur la notion de « sens d'un mot ». En posant la question « c'est quoi à votre avis le sens d'un mot ? », dans leurs réponses (le plus souvent hésitantes ou incomplètes), les élèves ont pour la plupart pris appui sur l'exemple d'un mot ou sur des gestes:

Lola : « Si je dis apparaître, son sens c'est apparaître, c'est être là »

Tanguy : « le sens de courir, c'est ça » (il fait des mouvements rapides avec ses bras pour imiter un moment de course à pied).

Un premier constat peut être dressé suite à cette situation de classe :

Il est difficile pour les élèves de CE2 d'expliquer quelque chose d'abstrait : les termes « le sens de » n'appartiennent pas à leur vocabulaire actif, il en est de même pour l'entité « mot » même s'ils les utilisent constamment pour désigner le monde. Pour les élèves, les mots ne sont pas naturellement porteurs de sens mais plus porteurs d'images, de représentations. Les mots n'ont qu'une valeur pratique.

Un second constat peut être fait :

Comme pour les adultes, l'appui sur le pratique, sur ce qui est connu est un outil pour expliquer, pour se faire comprendre ou pour organiser ses propres représentations d'où le recours à l'exemple sous forme d'un mot (apparaître) ou sous forme de gestes.

Lilian s'est alors appuyé sur ces deux types de réponses pour donner la proposition suivante : « le sens du mot c'est ce que ça veut dire ». On comprend ici que la sphère du concret, du pratique, concourt à s'approcher du domaine de l'abstrait, à mettre des mots sur ce qui appartient à la sphère des idées, du théorique. Les élèves partent du concret pour aller vers

l'abstrait et retourneront vers le concret lors de l'utilisation effective des sens des mots dans le langage.

J'ai demandé ensuite aux élèves de me donner le sens de mots de leur choix. Pour ne pas que les élèves se dispersent, j'ai demandé à ce que chaque réponse commence par « le sens du mot c'est..... ».

Les élèves pour la plupart se sont aidés des éléments qui les entouraient dans la classe (chaise, trousse, stylo, tableau), certains ont tout de même essayé de mettre des mots sur des significations plus abstraites comme le froid, la colère.

Virgil : « le sens du mot ardoise c'est pour écrire dessus avec des craies ».

Lola : « le sens du mot froid c'est en hiver, ou dans le frigo, c'est l'inverse du chaud ».

Suzanne : « le sens du mot colère c'est être pas content et énervé ».

On remarque que les élèves fonctionnent par associations d'idées pour expliciter le sens. Mettre le sens à portée des élèves grâce aux mots est un préalable pour développer la notion de sens. Par ailleurs, c'est probablement au travers d'un va et vient entre le concret et l'abstrait que les élèves vont pouvoir apprivoiser les sens des mots.

1.2. Des mots polysémiques cachés

Maintenant que la notion de sens du mot est un peu plus explicite pour les élèves, il s'agit de leur faire prendre conscience que certains sens sont représentés par un même mot. Comme on a vu précédemment³⁶, l'accessibilité du sens est importante pour une démarche sur le sens des mots. Il est donc préférable de partir de mots qu'ils connaissent déjà et qui sont proches de leur quotidien.

Cette activité a pour but de montrer aux élèves qu'ils connaissent des mots qui en fait sont polysémiques et qu'ils utilisent leurs différents sens dans leur langage. Puisque les différences de sens sont induites par le contexte d'emploi³⁷, je demande aux élèves d'inventer une phrase ou une très courte histoire qui contient la phrase « prends ta baguette ».

Célia : « C'est une fée qui dit « prends ta baguette ». »

Suzanne : « C'est l'histoire d'une petite fille pas très belle, elle est triste alors elle va voir la fée et lui dit « prends ta baguette » ».

³⁶ cf p 5

³⁷ cf p 7

Sarah : « Ma maman m'a donné des sous et m'a dit « va au boulanger et prends ta baguette. » »

Lilian : « il y a aussi des baguettes chinoises pour le restaurant »

Suzanne : « et aussi les baguettes du chef d'orchestre »

Je souhaite alors mettre les élèves sur la piste de la polysémie pour le mot baguette, je leur demande ce qu'ils remarquent dans ce qui a été proposé.

Les élèves se rendent compte rapidement qu'il s'agit toujours d'une baguette mais que « c'est pas les mêmes baguettes à chaque fois » (Suzanne). Je souligne le mot baguette dans chaque phrase (pour les deux derniers sens je propose un contexte (Au restaurant chinois il y a des baguettes. Le chef d'orchestre fait bouger sa baguette.)) et je demande aux élèves ce qu'ils remarquent : « il y a des -s des fois à baguette » « Mais est-ce que c'est toujours le même mot ? bah oui ! » .

Je réinvestis alors le travail effectué sur la notion de « sens du mot » pour que les élèves trouvent le sens du mot baguette dans chaque phrase. Tous les sens du mot baguette sont connus des élèves, ils n'éprouvent donc aucune difficulté à recenser les différentes significations de ce mot dans leurs productions.

En commun, les élèves dressent le constat suivant : avec le même mot on peut faire des phrases qui ne parlent pas du tout de la même chose. Je leur demande de reformuler ce constat en s'aidant du travail effectué sur le sens des mots. On aboutit à la trace suivante : « le mot baguette peut avoir plusieurs sens ».

Le terme de polysémie est alors introduit en précisant que « poly » signifie « plusieurs ».

2. Place du contexte dans la compréhension du sens

« Selon le contexte dans lequel ils se trouvent, selon les autres mots avec lesquels ils se combinent, les mots prennent des valeurs différentes. Par exemple, si *blanc* est considéré *a priori* comme le contraire de *noir* , il n'en sera plus de même si l'adjectif est associé au nom *vin* (antonymes : rouge, rosé) ou au nom ours (antonyme : brun). La valeur (le sens relationnel) de *blanc* varie.³⁸ »

2.1. Des indices à prendre pour déduire le sens à choisir

La notion de polysémie étant découverte, les élèves doivent prendre conscience que c'est le contexte qui détermine le sens du mot. Un problème est posé à présent aux élèves : puisque le

³⁸ Philippe VANCOMELBEKE, *Enseigner le vocabulaire*, Nathan, 2004 p20-21

mot baguette peut avoir plusieurs sens qui sont très différents, comment peut-on faire pour savoir que dans la seconde phrase c'est la baguette qu'on mange et pas celle qui est magique ?

Célia : « c'est marqué pain et puis le boulanger il ne vend pas des baguettes magiques »

« Alors comment on fait pour savoir de quelle baguette il s'agit ? »

Tanguy : « on regarde les mots ». L'environnement lexical du mot est effectivement l'indice à retenir pour déterminer le sens du mot.

Les élèves font le bilan suivant: pour savoir de quelle baguette il s'agit, il faut prendre des indices, il faut regarder les mots autour, je précise que ces mots autour, c'est le contexte.

2.2. Créer des contextes et les comparer pour comprendre et se faire comprendre

Pour faire ressentir le rôle du contexte dans la pluralité des sens, le plus pertinent est de faire produire les élèves³⁹. « Il faut [...] lier étroitement syntaxe et lexique, c'est-à-dire à partir de phrases, utiliser le mot étudié dans une phrase qui en justifie l'emploi, employer un mot polysémique dans différents sens⁴⁰ »

Prendre des indices dans des contextes différents va permettre d'envisager le phénomène sémantique du mot baguette pour d'autres mots et d'une manière plus générale pour tous les mots polysémiques.

Je propose donc de chercher chacun au moins un mot qui comme le mot baguette peut parler de choses différentes et de l'intégrer dans une phrase :

« Maman fait la cuisine avec son fouet. »

« Mon petit frère adore jouer avec la terre. »

« Le garçon mange une mousse au chocolat. »

La polysémie des mots « fouet », « terre » et « mousse » est vite remarquée par les élèves probablement parce que ces mots sont concrets et connus des élèves. Le travail de recherche d'indices contextuels a été spontanément mis en œuvre pour expliquer le sens de chaque occurrence :

Christopher : « c'est marqué « cuisine » alors c'est forcément le petit fouet que ma mère elle a quand elle fait l'omelette »

Concernant le mot « terre », la logique conduit les élèves vers le sens de la matière végétale et pour le mot « mousse », le fait de pouvoir la manger indique qu'il ne peut s'agir que du dessert.

³⁹ Cf p 6

⁴⁰ Maurice OBADIA, *Grammaire, les chemins de l'expression, Le lexique*, Hachette 1976 p 96

Puisqu'ils pensent que ces mots sont polysémiques, ils doivent fournir les autres sens que l'on puisse rencontrer pour « fouet » et « terre » et les insérer dans un contexte approprié.

Killian : « fouet ça peut être aussi pour dompter les lions. »

Virgil : « on dit la terre aussi pour parler de la planète »

Les élèves ont rencontré quelques difficultés pour trouver un contexte pour le sens de terre en tant que planète. Des propositions telles que « la terre est grosse » ou « on vit sur la terre » n'ont pas permis de faire un choix clair entre les deux sens. Lilian et Philippine considéraient que la terre pouvait être grosse si elle était constituée de gros morceaux (l'opposition avec un autre contexte (celui de la terre fine) a aidé Philippine à expliquer le sens de « grosse » dans ce contexte). L'ambiguïté était encore plus forte pour la proposition «on vit sur la terre ». Les élèves ont vite remarqué que le descriptif « on peut marcher dessus » était valable pour les deux sens du mot « terre ».

Ainsi, les élèves en se confrontant à cette difficulté ont pris conscience qu'un contexte précis et sans ambiguïté était nécessaire pour que le « bon » sens du mot puisse être deviné. Par ailleurs, le fait que Philippine se soit aidée d'un autre contexte qui utilisait le même sens du mot « terre » prouve que la comparaison de contextes aide à expliquer la signification d'un mot liée particulièrement à ce contexte.

Cette activité de production mêlant sens et contexte semble avoir prouvé le rôle fondamental du contexte pour comprendre et recourir au phénomène de polysémie dans la langue.

3. Des sens à découvrir ou à redécouvrir pour affiner sa représentation du monde

Les élèves semblent avoir perçu l'enjeu du contexte dans le choix du sens d'un mot polysémique. L'occasion est donnée de faire comprendre que la plupart des mots qu'ils connaissent sont polysémiques mais que certains sens des mots leur sont moins familiers. Sans le savoir, les élèves possèdent un répertoire de mots qui leur offre l'opportunité de dire beaucoup plus qu'ils ne le font en réalité. Le phénomène de polysémie est une source linguistique précieuse pour enrichir son vocabulaire actif avec un capital de mots presque inchangé.

Pour compléter le travail engagé sur le sens du mot en fonction du contexte, je m'appuie sur une phrase contenant le mot « mousse » puisqu'il a une polysémie riche. Je demande aux élèves de me donner rapidement tous les sens qu'ils connaissent du mot mousse :

« la mousse au chocolat »

« la mousse du bain »

« la mousse verte sur les arbres »

Les deux sens « mousse-dessert » et « mousse du bain » sont vite trouvés par les élèves. Le sens « mousse de la forêt » est apparu avec moins de facilité, on peut supposer qu'il est effectivement moins utilisé par les élèves dans leur langage quotidien que la mousse du bain et la mousse au chocolat.

Au cours d'une activité, à propos du mot « bouton », je me suis aperçue que Christopher qui ne connaissait pas le sens « bourgeon » de ce mot . De même avec Célia et le mot « vase ». Le sens de vase comme récipient pour les fleurs appartenait à son vocabulaire actif pourtant elle ne connaissait pas le mot dans son sens de « boue ». Par conséquent, un tel travail sur la polysémie favorise la découverte de sens nouveaux pour un mot déjà connu. On peut supposer que ce type d'activité sur la pluralité des sens offre une sécurité linguistique supplémentaire puisque les sens nouveaux proviennent de mots qu'ils connaissent déjà.

4. Ambiguïté sur le sens des mots : polysémie et homonymie

« Les programmes de 2008 précisent que [...] à partir du CE2, les élèves doivent connaître la notion d'homonymie⁴¹ ». On sait que « deux termes sont dits homonymes s'ils ont le même signifiant (même forme graphique ou sonore) mais un signifié (sens) différent.⁴² »

Le problème de la distinction entre polysémie et homonymie s'est manifesté pendant l'activité de recherche de mots polysémiques avec les mots « maire » et « mère ». Ces homophones non homographes (même forme orale mais forme graphique différente) ont pu être facilement écartés du phénomène de polysémie du fait justement de leur différence graphique. Cloé avait proposé « Ma mère va voir le maire du village. ». Les élèves sont partagés quant au caractère polysémique de ces deux mots:

Lola : « non parce que y a pas deux fois le même mot »

Malik : « mais si y a « mère » deux fois »

Dans ce cas précis, comment on peut savoir s'il s'agit de polysémie ?

Cloé s'appuie principalement sur l'aspect sémantique « eh ben mère c'est la maman et maire c'est le chef de la ville, il dit pas la même chose à chaque fois ». Il y a effectivement pluralité de sens. Il est étonnant que les élèves ne se soient pas aidés spontanément de la forme graphique pour écarter le cas de polysémie. Face à l'hésitation des élèves, je fais un lien avec la référence de classe : le mot « baguette ». « Est-ce que le mot baguette est le même à chaque fois ? » Je n'évoque pas « l'écriture du mot » pour ne pas induire directement la réponse. « Et là est-ce que le mot est le même ? » Je montre mère et maire.

⁴¹ Micheline CELLIER et al., *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*, Retz, 2008 p 63

⁴² Micheline CELLIER : op.cit, p 63

Philippine : « Non c'est pas écrit pareil, ça y est je sais c'est pas les mêmes mots alors c'est pas pareil que baguette. ». Christopher en outre remarque la différence graphique entre « des baguettes magiques » et « une baguette de pain », Suzanne ajoute alors que « c'est toujours pareil parce que là c'est juste le pluriel c'est pas un autre mot ». Ainsi, on prend conscience de nouveau l'intérêt d'éclairer le sens de nos mots comme ici les termes « écriture du mot » qui ne devaient pas prendre en compte les marques de nombre.

Finalement, les élèves dressent le bilan suivant : les mots « mère » et « maire » ne sont pas écrits de la même manière alors ce sont bien deux mots différents mais quand on les dit on ne se rend pas compte que l'écriture est différente.

J'en profite pour introduire le terme « homonymie » pour qualifier cette situation linguistique. Un nouveau bilan est dressé : Quand des mots se prononcent pareil mais qu'ils ne s'écrivent pas avec les mêmes lettres alors ce sont des homonymes. A cette occasion, un critère est ajouté dans la définition de la polysémie : les mots polysémiques s'écrivent de la même façon donc il faut bien faire attention quand on cherche des mots polysémiques que l'écriture soit la même.

Le problème se pose pour les homophones homographes (même forme graphique et orale). Ils peuvent être facilement confondus avec un mot polysémique. Par exemple, le mot « mousse » est apparu. La forme « le mousse », qui avait un genre différent, avait été proposée par Suzanne mais non comprise par les élèves. Le fait que le nom soit au masculin et pas au féminin comme les autres sens de « mousse » a permis de distinguer les sens du mot « la mousse » (la mousse du bain, la mousse au chocolat, la mousse des forêts) qui étaient reliés par un glissement de sens de l'occurrence « le mousse » qui désignait un marin.

Une cas similaire s'est présenté avec le mot « vase » et a contribué à la distinction entre polysémie et homonymie. Estrella explique que « la vase c'est comme de la terre toute molle » et Tanguy ajoute « quand on marche dans la vase on s'enfonce ». Visiblement, le recours à l'exemple et au concret est toujours efficace pour expliquer le sens d'un mot. Mais il a fallu faire émerger la distinction du genre entre « le vase » et « la vase » pour la polysémie soit écartée.

Un cas similaire d'homophone homographe est apparu avec la phrase : « Tu bois dans le bois. » de Suzanne. La différence de nature entre les deux mots a été mise en évidence pour conclure qu'il ne s'agissait pas d'un mot polysémique.

L'ambiguïté demeure entre mot polysémique et homonyme puisque « il arrive parfois qu'un mot décrété homonyme dans un dictionnaire soit déclaré polysémique dans un autre. ». Pourtant cette divergence peut-être exploitée pour montrer aux élèves que « rien n'est

définitivement fixé ». Pour lever l'ambiguïté, on peut dire que « la polysémie est quasiment toujours l'hypothèse à privilégier car elle constitue la grande spécificité des langues et elle va dans le sens de leur cohérence⁴³. »

5. Des outils pour organiser la pensée

La polysémie est la preuve de « l'étonnante logique qui lie les sens les uns aux autres. [...] *manteau* renvoie par sa forme et sa fonction aussi bien à la toison d'un animal, à la membrane d'un mollusque, à un manteau de neige, au manteau d'une planète, au vêtement tout court : toujours la belle continuité entre la langue commune et la langue spécialisée.⁴⁴ »

Si les glissements de sens sont si nombreux dans notre langue, le besoin d'outils pour comprendre et surtout organiser le sens des mots polysémiques paraît incontournable pour l'assimilation par les élèves de leurs acquis lexicaux.

5.1. Le dictionnaire

« Concrètement on peut prendre conscience de ce phénomène (polysémie) en regardant les articles de dictionnaires : une seule entrée(en gras) pour un mot polysémique avec plusieurs subdivisions, généralement numérotées.⁴⁵ ». Le recours au dictionnaire pour la compréhension du sens des mots est largement présent dans les programmes. Dans le socle commun apparaît la compétence : « savoir utiliser un dictionnaire ; comprendre des mots nouveaux⁴⁶ » et les programmes précise que « L'usage du dictionnaire, sous une forme papier ou numérique, est régulier.⁴⁷ ». Les élèves de CE2 doivent « Savoir ce qu'est une abréviation (ex. "adj." dans un article de dictionnaire) et « Utiliser le dictionnaire pour rechercher le sens d'un mot.⁴⁸ »

L'introduction du dictionnaire pour trouver le sens d'un mot ne devait pas se faire sans que les élèves aient une raison valable de l'utiliser. Puisque le sens de « le mousse » n'a pas été élucidé il va falloir effectuer une recherche. Christopher propose spontanément le dictionnaire. Suzanne essaie d'expliquer en s'appuyant sur la définition de son dictionnaire qu'il s'agit d' « un jeune marin qui apprend à travailler sur un bateau ».

⁴³ Micheline CELLIER : op.cit, p 64

⁴⁴ Loïc DEPEKER, *M comme mots, mots, mots, Le Français dans tous ses états*, Bernard CERQUIGLINI et al., Champs Flammarion, 2000 p 195

⁴⁵ Micheline CELLIER et al., *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*, RETZ, 2008, p 41

⁴⁶ B.O. N°3 du 19 JUIN 2008 p 22

⁴⁷ *ibid* p 22

⁴⁸ B.O. N°3 du 19 JUIN 2008 p 35

Le mot « moussaillon » est alors évoqué par un des élèves. L'occasion est donnée aux élèves de prendre conscience du rôle de la formation des mots dans la compréhension du sens des mots. Cette fois, on remarque que le vocabulaire passif est un appui solide pour enrichir son répertoire de nouveaux sens et tout comme le dictionnaire.

Pour conduire les élèves vers un usage autonome du dictionnaire dans le cadre de la polysémie, il est incontournable de connaître le fonctionnement d'un article et en particulier la présentation des sens pour un mot polysémique sous forme numérotée.

Concernant la présentation des sens du mot « mousse » dans le dictionnaire, les élèves ne remarquent pas tout de suite la numérotation, ils s'attachent plus au fait que les sens sont écrits les uns derrière les autres. Après observation, les élèves concluent : il y a un numéro devant chaque sens du mot.

5.2. L'étoile des sens : pour une polysémie concrète et mieux organisée

Pour que les élèves assimilent les sens des mots, il faut qu'ils en aient une représentation mentale suffisamment claire. L'appui sur un outil écrit autre que le dictionnaire peut être une aide précieuse pour les élèves à ce stade de l'apprentissage. L'étoile des sens est l'outil que j'ai mis en place pour rendre plus concrète la notion de polysémie et pour aider les élèves à organiser les sens des mots. Le départ peut se faire du mot polysémique : l'élève doit trouver les sens qui y sont attachés. Le départ peut également se faire en partant des différents sens du mot polysémique : le but est de comprendre les différents sens du mot afin de trouver le mot polysémique.

Je me suis inspirée du dispositif de Micheline Daumas⁴⁹ pour un travail sur la caractérisation d'un mot inconnu. Il s'agissait de faire un schéma avec les mots qui venaient à l'esprit des élèves pour caractériser le mot. Le mot inconnu était placé au centre et des branches disposées autour accueillait les propositions des élèves. Ce dispositif permet en effet de recenser et d'organiser tous les sens et les associations d'idées des élèves pour le sens d'un mot.

5.2.1. Des sens à organiser

Pour présenter l'étoile des sens, je choisis le mot « toile ». Les élèves doivent écrire sur leur ardoise différents sens de ce mot « toile ». Les sens toile d'araignée et tissu apparaissent spontanément. Pour que le sens de toile du tableau émerge, les élèves pensent spontanément au dictionnaire. Les élèves ne voient pas vraiment le lien logique avec le mot « toile ». Je fais

⁴⁹ Micheline DAUMAS, *Orthographe, vocabulaire pratiques différenciées*, Armand Colin, 1997 p 103

donc le lien entre la matière (le tableau est recouvert de toile) et le nom de l'objet, par extension on dit directement « une toile ». Je demande aux élèves de trouver le rapport entre la toile pour les vêtements et celle de l'araignée. Les élèves s'accordent pour dire que les fils sont liés entre eux pour former comme un tissu.

Un nouveau critère peut être ajouté à la notion de polysémie : les sens du mot doivent avoir un rapport entre eux, quelque chose qui est pareil et qui apparaît dans chacun des sens.

Le même travail est effectué mais en binômes avec le mot « bouton ». Le problème s'est posé pour les contextes qui contiennent le même sens du mot. Par exemple, le binôme Cloé/Suzanne propose trois sens différents : piqûre d'insecte, verrue, bouton de varicelle. Ces trois mots, par analogie font bien référence au bouton mais à chaque fois il se réfère au même sens du mot, celui de « petite grosseur qui se forme à la surface de la peau⁵⁰ ». J'essaie de guider les élèves vers un regroupement de ces trois contextes sous le même sens et donc la même branche de l'étoile. J'incite alors ces deux élèves à regarder encore les sens du mot bouton et de me dire à quel sens ressemblent ces trois propositions. Elles remarquent qu'il s'agit à chaque fois du sens de « grosseur sur la peau ».

Cette difficulté pour regrouper les sens identiques qui apparaissent dans des contextes proches montre l'intérêt d'un outil écrit travaillé par l'élève. Les élèves ont besoin d'organiser leurs idées puis leurs savoirs pour assimiler ce qu'ils ont appris sur le sens des mots.

En outre, ils ne doivent pas confondre les sens différents des mots et les associations d'idées qui peuvent découler d'un sens : ici, pour être plus précis, on aurait pu rejeter la proposition « piqûre d'insecte » puisque certes, elle peut engendrer un bouton mais l'action de piquer désigne autre chose, elle s'éloigne du mot « bouton ».

Un cas similaire s'est présenté avec le binôme Lilian/Lucas. Ils proposaient « télé, téléphone et DS » sur des branches différentes.

Pour organiser leurs idées, les élèves dressent le bilan suivant pour l'utilisation de l'étoile des sens: Pour écrire les différents sens d'un mot on peut s'aider de l'étoile des sens, dans le cœur de l'étoile j'écris le mot qui a plusieurs sens. Au bout de chaque branche il y a un sens du mot⁵¹.

5.2.2. Résoudre des problèmes d'organisation

⁵⁰ *Dictionnaire Hachette junior*, Hachette éducation, 2006 p 142

⁵¹ Cf Annexe 1

Puisque le jeu est un moteur dans les apprentissages, j'ai décidé d'y recourir pour aider les élèves à organiser et réinvestir leurs acquis sur les sens des mots. Pour le jeu du « mot mystère », je me suis inspirée du dispositif de Micheline Daumas⁵². Avec des mots déjà rencontrés, les élèves devaient élaborer une étoile à destination d'un autre groupe qui doit deviner le mot.

Des mots secrets sont distribués aux binômes, j'ai choisi des mots difficiles (pile, marche, courant et défense) car je pensais qu'avec des mots appartenant à leur vocabulaire actif, les élèves ne ressentiraient pas le besoin de mener une investigation sur les sens du mot, sur les contextes possibles d'apparition de ses sens.

Lors du jeu, beaucoup de difficultés ont émergé et pas seulement d'ordre sémantique mais plutôt à cause de la présentation et de l'utilisation de l'outil.

5.2.2.1. Problème de compréhension de la consigne

Le binôme Tess/Virgil a le mot « courant ». Tess a bien compris la consigne (écrire sur les branches les sens du mot mystère sans utiliser ce mot mystère) mais Virgil écrit « courant d'eau », « courant électrique ». Je lui fais remarquer que cette feuille sera distribuée à un autre groupe qui devra deviner le mot « courant », « ah bon alors j'écris que eau et électrique ». Virgil a compris qu'il fallait nommer les différents sens du mot mais n'a pas saisi le but de l'activité : faire deviner aux autres le mot mystère.

5.2.2.2. Choisir des associations d'idées judicieuses

Le binôme Estrella/ Maëlig a éprouvé des difficultés pour comprendre les sens trouvés dans le dictionnaire pour le mot « défense ». La lecture de l'article du dictionnaire les aide à reconnaître d'autres sens qu'elles connaissaient mais qui ne sont pas apparus spontanément (la défense de l'éléphant et les panneaux d'interdiction).

Le problème qui se pose est que dans le dictionnaire, les sens sont définis de cette manière : « action de défendre quelqu'un qui est attaqué ; action de défendre à quelqu'un de faire quelque chose ». D'une part, l'élève doit faire un effort d'abstraction pour comprendre cette formulation peu naturelle. D'autre part, il doit reformuler cette définition et en garder un mot suffisamment évocateur (par exemple ici « protéger ») pour qu'un autre élève puisse faire le lien sémantique entre ce verbe et le mot mystère. L'enjeu des associations d'idées est nettement ressenti ici. Toute la difficulté cependant réside dans le fait que rien ne préjuge de

⁵² Micheline DAUMAS, op. cit. p 106

la réception que feront les élèves de ces liens sémantiques : les représentations mentales pour un mot étant très variables d'un élève à l'autre.

Comment amener les élèves à savoir sélectionner un mot pour désigner un sens ? Comment apprendre à retenir un ou plusieurs mots pour représenter la branche sémantiquement ?

Pour guider les élèves dans leur démarche, je demande aux élèves comment ils font pour expliquer les sens de leur mot secret sans utiliser le mot secret ? Suzanne : « on a essayé de trouver un autre mot qui veut dire pareil ». Cette remarque peut porter à confusion puisqu'elle fait plus appel à la synonymie qu'à la polysémie, En effet, il s'agit non pas de proposer un seul mot qui désigne un des sens de ce mot mystère mais bien un mot par sens du mot⁵³.

Le constat suivant peut être établi : là encore, le travail d'organisation de ses idées pose problème et le mode d'utilisation de l'étoile, destinée à aider les élèves dans leur structuration de la polysémie, doit être approfondi avec et par les élèves.

5.3. Vers la création d'automatismes

Lors de l'échange des étoiles, la difficulté pour les élèves de trouver le mot du centre de l'étoile (mot-mystère) s'est fait nettement ressentir : le recours aux associations d'idées n'est probablement pas suffisamment éprouvé, pas encore assez utilisé dans le langage des élèves.

Le travail sur l'étoile des sens me paraît justement intéressant pour habituer les élèves à travailler par associations d'idées de manière explicite. On peut supposer que c'est en proposant des dispositifs pédagogiques permettant de faire ensemble des liens sémantiques entre les mots et de les comparant que l'on pourra rendre plus spontanées la compréhension et la production de sens par associations d'idées⁵⁴.

5.4. Amélioration de l'outil

En cours de séance je me rends compte que Virgil a utilisé une phrase à trou. Virgil a donc conservé la phrase qui expliquait un des sens du mot sans faire apparaître le mot mystère (« courant »). Le problème a donc été résolu en enlevant simplement le mot du contexte⁵⁵.

Lors de l'échange des étoiles des sens, seul un binôme a trouvé le mot polysémique mystère. C'est donc que le dispositif n'était pas adapté. Pour expliquer la procédure de Virgil sans dévoiler le mot du binôme, je dessine un étoile sans écrire le mot au centre, sur les branches

⁵³ Cf Annexe 2

⁵⁴ Cf annexe 3

⁵⁵ Cf Annexe 3

j'écris : Il a dessur la figure./Ce manteau n'a pas de/Lesde ma télécommande sont gris./ Lesde mon rosier vont bientôt s'ouvrir.

Les élèves trouvent facilement le mot « bouton ». Les associations d'idées, parce qu'elles ont déjà été travaillées ensemble pour ce mot, ont émergé spontanément. Je demande à Christopher CE1 comment il a fait pour trouver bouton :« bouton ça va dans les phrases à chaque fois ». Les élèves ont compris que dans chaque contexte le même mot devait apparaître sans qu'il y ait un manque de cohérence.

5.5. Modification du dispositif pédagogique choisir des exemples concrets et simples

Il faudrait choisir des mots plus simples, des mots pour lesquels l'association d'idées serait évidente, des mots qui aient déjà des résonances dans l'esprit des élèves parce qu'ils les utilisent spontanément dans leur langage⁵⁶. Cela devrait faciliter le passage du sens du mot, de sa représentation à celle du choix du contexte à placer au bout de la branche.

6. Conclusion

On a vu que l'entrée par la polysémie pouvait aider les élèves à comprendre le sens des mots. Quelques conditions cependant sont à prendre en compte :

Les élèves doivent tout d'abord prendre conscience que les mots que les élèves connaissent ont plusieurs sens et qu'ils peuvent les utiliser dans leur langage spontané. En outre, la place fondamentale du contexte dans la découverte et l'usage de la polysémie est incontournable. Pourtant, cette relation sémantique ne doit pas être confondue avec le phénomène d'homonymie. Enfin, l'appui des élèves sur des outils de natures différentes pour expliciter la pluralité des sens des mots est indispensable. Ces outils requièrent cependant des ajustements par les élèves au fur et à mesure de leur utilisation. Enfin, la vigilance du maître doit être constante pour veiller à ce que les élèves accèdent à la compréhension des mots supports.

⁵⁶ Cf Annexe 4

PARTIE 3 : COMPRENDRE LE SENS DES MOTS AU TRAVERS DES SENS PROPRE ET FIGURE

Pour les enfants, les expressions sont entendues donc connues mais peu utilisées car ils n'en saisissent pas bien le sens :

Claude Duneton se souvient « des phrases qui [le] turlupinaient depuis l'âge de huit ans au moins, du genre « être fier comme un pou » ou « mener une vide de barreaux de chaise ». A l'époque je connaissais bien les poux justement, nous en avions à l'école de temps en temps...[...] je voyais mal le sens de l'expression .⁵⁷ ». Par conséquent, les expressions posent problème aux enfants parce qu'on ne comprend pas le lien logique entre les mots dans leur sens premier (leur sens propre) et leur sens figuré.

L'autre obstacle, quand il s'agit de comprendre le sens des mots quand ils apparaissent dans une expression, est le fait qu'« une locution est un fait de langue qui naît d'un mode de vie, d'usages communs, d'actions répétées, par la connivence d'un groupe⁵⁸. » Ainsi le glissement de sens est parfois lointain.

La démarche que je propose pour aider les élèves de CE2 à comprendre le sens des mots s'appuie sur la connaissance et l'utilisation des expressions courantes afin de mieux saisir la subtilité et la richesse du sens figuré des mots.

1. Les expressions courantes : découverte/redécouverte d'une autre manière d'employer les sens des mots

« Prendre la mouche », « couper l'herbe sous le pied », « avoir du sang de navet »...autant d'expressions dont le sens reste mystérieux pour beaucoup d'élèves, parce que métaphorique.. Si certaines sont transparentes (« courir comme un lapin »), d'autres nécessitent une explication (« à la queue leu leu⁵⁹ »). Il s'agit par conséquent de faire entrer les élèves dans l'activité en partant d'exemples concrets et connus.

Pour comprendre le sens des mots utilisés dans leur sens figuré, il faudrait :

- découvrir l'existence de deux choix de sens (propre ou figuré) pour un même mot ;
- trouver des moyens d'explicitier cette distinction de sens

⁵⁷ Claude DUNETON, *La puce à l'oreille*, Le livre de poche, 1990 p 9

⁵⁸ Claude DUNETON : op.cit, p 15

⁵⁹ Elisabeth Bormann , op. cit, p 42

- recourir aux expressions dans lesquelles le sens figuré apparaît

1.1. Des difficultés prévisibles

Le premier problème qui risque de surgir lors de la démarche d'apprentissage est que les élèves connaissent et utilisent des expressions mais n'en sont pas conscients. Le dispositif doit donc permettre de rendre explicite cet usage, et de pouvoir nommer ces « types de phrase ».

Je propose de partir de l'expression « être vert de rage » parce que les élèves l'ont rencontrée lors d'une séance d'arts visuels (les élèves devaient trouver des phrases qui évoquaient la colère pour agrémenter leurs productions connues). Je recueille les conceptions des élèves Christopher : « c'est quand on est très en colère ». L'expression est relativement « transparente » grâce au mot « rage ». Les élèves doivent aboutir à un questionnement : est-ce que ces mots liés entre eux traduisent la réalité, ou est-ce une image ? Je guide les élèves vers le lien assez flou entre la rage et la couleur verte : « Est-ce que ça veut dire qu'on devient vert quand on est en colère ? ». Lilian « non, c'est pour faire rire qu'on dit vert de rage », Célia « c'est pour de faux ». J'introduis le terme « d'image » pour aider les élèves dans la distinction du vrai et du « faux » puis le terme d'expression pour qualifier ce genre de phrases.

1.2. Jeu sur les mots, jeu sur les sens

Pour introduire le sens figuré, il est important que les élèves puissent clairement l'opposer au sens propre. Je choisis de m'appuyer sur l'expression « donner sa langue au chat » pour faire émerger cette dualité sémantique. Les élèves semblent avoir compris le fait qu'il s'agissait d'une image (« c'est une expression parce que ça dit quelque chose qui n'est pas vrai », « on ne peut pas en vrai donner sa langue à un chat parce qu'elle est accrochée dans la bouche »). Les termes de sens figuré étant inconnus des élèves, il est nécessaire de les donner aux élèves pour désigner le cas de cette expression. Il en est de même pour le sens propre. Les élèves arrivent au bilan suivant : « si le mot représente la réalité, c'est le sens propre, si le mot représente une image, une comparaison alors c'est le sens figuré. ».

La distinction entre le sens propre et le sens figuré semblait claire mais une tâche qui consistait à regrouper des phrases en fonction de l'utilisation pour le mot du sens propre ou figuré a montré un manque de compréhension de la part des élèves.

1.3. Les « expressions doubles »

Pour rendre plus concrète, plus parlante cette distinction entre les deux des mots, je décide de m'appuyer sur les expressions à double sens. Il s'agit de toutes les expressions qui s'appuient

à la fois sur le sens propre et sur le sens figuré comme par exemple « prendre des gants ». Les élèves ont rapidement saisi que l'on pouvait dans la réalité prendre des gants et une recherche dans le dictionnaire a permis de découvrir l'autre sens de cette expression « prendre des précautions pour ne pas blesser, vexer⁶⁰ ». Pour faciliter l'acquisition de cette nouvelle manière de différencier les deux sens, j'ai proposé une liste contenant des expressions doubles et d'autres qui ne l'étaient pas⁶¹, les élèves devaient les classer en s'aidant du dictionnaire. Cependant, des expressions comme « prendre ses jambes à son cou » ou « Verser des larmes de crocodiles » ont paru ambiguës pour les élèves. Suzanne explique : « ma mère quand elle était elle arrivait à mettre ses jambes derrière son cou », cette expression peut être considérée comme un expression double dans ce cas. Mais le but de l'activité étant d'aider les élèves à différencier le sens propre du sens figuré, ce désaccord a montré surtout l'intérêt des élèves pour les expressions.

Le détour par les expressions doubles a probablement été utile : les élèves ont compris que « avoir des yeux plus gros que le ventre » ou « avoir un chat dans la gorge » ne faisaient que référence au sens figuré du mot, alors que « casser les pieds » ou « avoir les pieds sur terre » pouvaient être envisagées dans les deux sens.

Ce travail engagé sur les expressions et sur les deux sens des mots, devait être réinvesti pour qu'il fasse sens aux yeux des élèves : A quoi ça servent les expressions ? Dans quel contexte les utilise-t-on ? pour dire quoi ? Il était important aussi que les élèves puissent prendre plaisir à jouer avec les sens des mots. D'une part, pour gagner en assurance dans le langage et d'autre part pour se rendre compte de la richesse sémantique de notre langue.

2. Des expressions qui font réfléchir sur son langage

Les élèves ont commencé à prendre conscience qu'ils connaissaient des mots mais qu'ils ne savaient pas qu'un même mot, sans être polysémique, pouvait revêtir deux sens en fonction du contexte dans lequel il était inséré.

Ils ont pu constater qu'avec les mots qu'ils connaissaient déjà ils pouvaient comprendre ou exprimer bien plus que ce qu'ils faisaient actuellement avec le même volume de mots. Ce travail sur les expressions a semblé d'autant plus intéressant pour les élèves que les expressions permettent un jeu sur les mots, sur la langue, sur leur langue, celle qu'ils pratiquent au quotidien.

⁶⁰ *Dictionnaire Hachette junior*, Hachette éducation, 2006 p 503

⁶¹ Cf Annexe n°5

2.1. Prise de recul sur son propre langage

« Estrella lors d'une sortie USEP m'a dit: « maîtresse j'ai dit une expression, j'ai dit « j'ai des fourmis dans les jambes ! » ». Elle a donc pris conscience qu'elle savait utiliser des expressions dans son langage spontané et qu'elle en utilisait déjà avant sans s'en rendre compte. A présent il semblait possible pour elle de les utiliser consciemment pour produire un effet sur le récepteur ou tout simplement pour le plaisir de jouer sur les mots. Par conséquent, intégrer les expressions dans l'apprentissage du sens des mots semble aider les élèves à prendre du recul sur leur langage, ce qui constitue une capacité langagière supplémentaire vers la maîtrise de la langue.

2.2. Des expressions fréquentes chez l'élève

Les expressions sont des actes langagiers qui appartiennent souvent à l'univers familial des élèves : Lola :« mon père il me dit des fois que je suis bavarde comme une pie », un élève rebondit, « on dit aussi qu'on est un moulin à parole ». L'émergence spontanée de ces deux expressions pour exprimer le fait de parler beaucoup montre que les élèves ont déjà entendu de nombreuses expressions sans forcément se poser la question de leur sens et de leur effet sur le discours (ici dire les choses d'une manière plus ludique).

2.3. Des expressions pour des effets de langage

Selon Suzanne, les expressions ne servent pas seulement à s'amuser avec la langue mais aussi à dire des choses « graves » comme par exemple quelqu'un qui a très mal, qui souffre (« haut comme trois pommes » renforce selon elle le fait qu'il soit tout petit et qu'il puisse en souffrir).

Il en est de même pour Cloé, « quand on est une poule mouillée on en fait pas exprès, on aimerait bien être autre chose qu'une poule mouillée mais on est comme ça on a peur ». Ces réactions des élèves prouvent qu'une réflexion s'est engagée sur le sens des mots et leurs conséquences, les effets sur celui qui les reçoivent. Une réflexion semble s'être engagée aussi sur l'importance du choix des mots en fonction du sens qu'on veut leur attribuer, la portée des mots.

3. Utiliser ses connaissances sur les sens des mots : projet d'écriture

3.1. Un préalable à l'écriture

Si la dimension réflexive sur l'usage du langage et sur la compréhension du langage est présente, les connaissances sur les expressions pour faire sens aux yeux des élèves, pour être

jugées utiles à leurs yeux doivent pouvoir être utilisées effectivement en classe. Or, connaître un répertoire suffisant d'expressions semble être un préalable à un véritable projet d'écriture. Les élèves ne connaissent que peu d'expressions, certaines d'entre elles sont connues car déjà entendues mais les élèves en ignorent le sens. Donc, il a semblé pertinent que les élèves effectuent des recherches sur des expressions jugées intéressantes par les élèves⁶².

3.2. Exploiter ses acquis

Le but de ce projet d'écriture consistait à exploiter le sens des expressions dans l'écriture d'un court récit. Pour mener à bien ce projet, les élèves avaient pour tâche de créer un répertoire d'expressions sur le renard, la poule, la faim, le sommeil⁶³. A partir de l'album *Bienvenue poussin*, de Marie- Agnès Gaudrat⁶⁴ (destiné au cycle 1) dont le texte et le titre ont été cachés, les élèves vont devoir inventer l'histoire de l'album en vous s'aidant des illustrations et en intégrant au récit des expressions du répertoire (dont le sens est donné).

Afin de mesurer le poids du sens des expressions dans le langage écrit des élèves, je propose⁶⁵ deux consignes différentes aux différents groupes :

Consigne 1 : après avoir bien observé l'album, les élèves sélectionnent les expressions qu'ils voudront utiliser pour leur histoire.

Consigne 2 : après avoir bien observé l'album la consigne sera de réfléchir à l'histoire qu'il vont pouvoir inventer, sans s'appuyer encore sur les expressions.

Par la suite, les groupes ayant eu la consigne 1 vont s' aider des expressions qu'ils ont choisies pour inventer leur histoire. Les groupes de la consignes 2 choisissent des expressions à intégrer dans leur récit.

3.3. Obstacles possibles

Pour la consigne 1, les expressions choisies risquent d'être difficiles à intégrer au texte soit pour des raisons de sens (il faut alors choisir une autre expression en pensant qu'elle doit être cohérente avec le texte ou bien conserver l'expression mais la placer ailleurs dans le texte), soit pour des raisons de syntaxe. (il faut alors les guider vers une formulation différente de la phrase.)

Pour la consigne 2, l'histoire proposée risque de ne pas permettre de conserver le/les expressions choisie(s) car elle s'éloigne trop du sens de/des expression(s). On peut dans ce

⁶² Cf Annexe n°6

⁶³ Cf Annexe n°6

⁶⁴ Cf Annexe n°6

⁶⁵ Cf Annexe n°6

cas demander aux élèves de modifier uniquement les parties de l'histoire qui ne peuvent vraiment pas être reliées aux expressions.

Les groupes de Lilian et Lola ont suivi la consigne 1, les groupes de Killian et de Philippine ont suivi l'autre consigne.

3.4. Des problèmes de sens à manipuler

Pour le groupe de Cloé, l'expression « être une mère poule » a été ajoutée parce que les élèves n'arrivaient pas à placer « être une poule mouillée ». Ceci témoigne d'une réflexion sur le sens des expressions pour donner de la cohérence au récit.

Pour le groupe de Killian, les élèves ont hésité entre les expressions « la poule est une poule aux œufs d'or » et « c'est une histoire à dormir debout ». Le problème s'est posé dans l'interprétation des expressions choisies :

- *la poule aux œufs d'or* semble évoquer le bonheur, la chance puisqu'elle est utilisée à la fin de l'histoire qui se termine bien, mais cette expression n'est pas formulée dans sa totalité (« tuer la poule aux œufs d'or »)
- « Le renard *est une poule mouillée* parce qu'il a mangé une pierre et ça lui fait très mal », l'idée de peur n'est pas abordée ici alors que c'est le sens de cette expression, les élèves ont peut-être confondu avec l'idée de bêtise, d'idiotie (évoquée par les traits du renard sur l'image)



4. Des jeux inattendus sur les sens

4.1. Jeu sur les noms d'animaux

Le jeu sur le sens des mots en revanche est bien perceptible (jeu sur les noms des animaux) au travers des récits. Par exemple, le groupe de Killian, qui devait choisir les expressions avant d'écrire le récit, a proposé : le **renard** a une faim de **loup**, le **renard** est une **poule** mouillée le **renard** avance à pas de **loup**, le **poussin** est rusé comme un **renard**

4.2. Des expressions doubles

Le groupe de Philippine qui devait d'abord choisir des expressions a joué sur le double sens de l'expression : être une mère poule ». En effet, « Il était une fois une mère poule et son coq » permet de jouer à la fois sur le sens propre et le sens figuré des mots puisque la poule est effectivement « mère » et c'est une mère qui a l'air très proche de son petit. Après discussion avec ce groupe, je me suis rendue compte que les élèves avaient utilisé cette expression simplement dans son sens propre sans se rendre compte de la subtilité de ce choix. Un retour en collectif sur ce jeu a montré aux élèves qu'avec des mots de leur vocabulaire actif, on peut produire des effets de langage notamment grâce à un jeu sur le sens des mots en contexte .

La même remarque peut être faite pour le poussin qui à ce stade de l'album vit encore dans l'œuf et « qui est toujours là en train de dormir comme un bébé ⁶⁶».

4.3. Jeu sur l'opposition

Grâce au groupe de Killian, un autre jeu sur le sens est apparu avec le fait que le renard soit « plein comme un œuf » (qui signifie : il a bien/beaucoup mangé) alors qu'il a mangé un caillou (il a au contraire mangé peu et très mal). Au premier abord j'ai cru que les élèves avaient simplement fait un contresens. Je leur ai demandé donc pourquoi ils avaient choisi cette expression là puisque le renard n'avait pas fait un repas copieux. Ils m'ont répondu que c'était « fait exprès » et qu'ils souhaitaient « que ce soit drôle ». Cette réaction montre que les élèves, lorsqu'ils manipulent des sens qu'ils connaissent bien, sont capables, intentionnellement, de s'éloigner du sens « propre » de l'image pour jouer avec les sens et produire un effet.

5. Problème entre interprétation et choix d'expression : contresens ou pas ?

Les groupes qui devaient choisir les expressions qui seraient insérées dans l'histoire ont eu quelques difficultés au moment d'harmoniser le sens de l'histoire avec les expressions. Deux causes sont possibles : Soit les élèves n'ont pas su utiliser à bon escient le sens de l'expression, soit les élèves n'ont pas compris le sens de l'expression.

5.1. Débat d'interprétation pour résoudre un problème de sens

⁶⁶ Cf Annexe 6

Le groupe de Killian a suggéré « le renard est une poule mouillée », pour commenter l'image sur laquelle le renard se tord de douleur. Les autres groupes ont fait remarquer que ça ne coïncidait pas avec l'image. Ils ont dû prouver par la description de l'illustration que cette expression ne traduisait pas convenablement le sens général de l'illustration. L'idée de naïveté et l'échec du renard ont été mis en évidence par les élèves afin que ce groupe choisisse une expression dont le sens se rapproche de cette idée. Des expressions comme « bête comme un âne », « bête comme ses pieds », « être bredouille » ont été suggérées par les élèves. Par conséquent, le problème d'adéquation entre sens de l'expression et de l'interprétation de l'image a pu être résolu en s'appuyant sur la réflexion des élèves et sur la suggestion d'expressions connues des élèves.

Ce problème aurait pu être résolu différemment puisque les élèves avaient la possibilité d'insérer cette expression à un autre moment de l'histoire. Cela aurait été possible pour la dernière illustration où le renard s'en va au loin l'air dépité. Le problème relevait alors plus du choix de l'image qui pouvait le mieux traduire cette expression.

5.2. Des expressions incomprises

Pourtant, il est difficile de trancher pour les cas d'interprétation : ce groupe aurait pu vouloir jouer sur l'opposition comme pour leur autre expression « le renard est plein comme un œuf » or ce n'était pas le cas. Après enquête de ma part auprès de ce groupe, j'ai su qu'il y avait eu confusion dans le sens de l'expression. Ils pensaient que cette expression rappelait le fait d'avoir mangé quelque chose de la taille d'un œuf (comme un caillou par exemple). La vigilance du maître doit être permanente en ce qui concerne les acquis des élèves. En effet, les élèves disposaient de la liste d'expressions avec leur sens (écrit), pourtant ils ont produit un contresens à cause d'une mauvaise compréhension de l'expression.



De même pour le groupe de Lilian : ils ont choisi l'expression « ne dormir que d'un œil » pour interpréter l'image où les parents du poussin dorment profondément (becs ouverts et yeux bien fermés, ils sont allongés sur le sable) pendant que le renard arrive au loin. L'expression la plus adéquate ici aurait été justement « dormir comme un bébé » ou bien « dormir à poings fermés » proposés dans la liste. En outre, les images suivantes montrent bien les parents qui dorment toujours pendant que le poussin sort de sa coquille et que le renard approche.

A la lecture de la production du groupe de Lilian, les autres élèves ont vite fait part de leur désaccord : Lola « on peut pas dire qu'ils dorment que d'un œil parce qu'ils voient rien ». Ainsi, les élèves ont pris conscience que ce groupe avait choisi une expression qui ne correspondait pas au sens que l'on pouvait donner aux images. Il a donc produit un contresens avec l'expression « ne dorment que d'un œil » puisqu'il n'y avait pas non plus de jeu intentionnel sur le sens.

Après discussion avec ce groupe, j'ai compris que ce contresens était dû à une lecture approximative de l'expression. Virgil, qui avait choisi cette expression, avait simplement porté son attention sur les mots « œil » et « dormir » ce qui a nettement modifié le sens de l'expression.

6. Choix pédagogiques et travail sur le sens

Le dispositif que j'ai mis en place contenait deux entrées différentes dans la production écrite. Soit les élèves réfléchissaient au choix possibles d'expressions susceptibles de pouvoir être utilisées dans leur récit à inventer, soit ils construisaient leur récit pour ensuite réfléchir sur les expressions qu'ils pouvaient introduire sans rompre la logique du texte. Les groupes de Philippine et de Killian ont d'abord choisi des expressions, sans savoir précisément le récit qu'ils produiraient, mais en s'appuyant sur les illustrations de l'album et les interprétant.

Tous les groupes ont en tendance à utiliser des expressions « transparentes » comme « dormir comme un bébé », « être une mère poule », « ne dormir que d'un œil ». Le sens de ces expressions était pour la plupart des élèves déjà connu, cela n'a donc pas posé de problème de compréhension au moment de l'harmonisation entre le sens de l'histoire et le sens des expressions. Il est important de rappeler qu'une lecture trop rapide ou incomplète des expressions ou de leur sens engendre des contresens, c'est le cas du groupe de Lilian avec « ne dorment que d'un œil ».

Les expressions plus difficiles comme « être une poule mouillée » dont le sens est généralement connu mais qui littéralement pose problème (quel est le lien entre la peur et le

fait que la poule soit mouillée ?) a pu être un obstacle pour le groupe de Killian. Ils ont probablement choisi cette expression qui contenait le mot « poule » pour pouvoir mieux se rapprocher des illustrations et faciliter la rédaction du récit. Or, cette expression désigne toute autre chose et dans l'album, la peur n'était pas vraiment suggérée. Les élèves se sont plus assez aidés des mots isolés (le sens propre de « poule ») que du sens figuré de l'expression lors de leur choix.

Les effets de langage (jeu sur les noms d'animaux, expressions doubles et jeu sur l'opposition) ont été plus riches pour les groupes ayant suivi la consigne n°2. On peut supposer que la réflexion sur le sens des expressions a été plus approfondi. Cependant aucun contre sens n'a été relevé pour le groupe de Lola qui avait suivi la consigne 1.

Par conséquent, ces deux entrées dans un écrit qui utilise le sens figuré n'ont pas eu de conséquences notables sur la compréhension et le choix des expressions en fonction du support. Les obstacles ont été globalement de même nature et n'ont pas entravé la rédaction. Il est important de souligner cependant que l'album choisi est destiné au cycle 1, je ne voulais pas que les élèves soient gênés dans leur productions par l'interprétation des images.

7. Conclusion

Ainsi, entrer dans la compréhension du sens des mots avec des CE2 par un travail sur les expressions semble avoir contribué à la maîtrise de leur langage. Leur réflexion sur le sens figuré a sans doute aidé les élèves à prendre du recul sur leur langage quotidien, à comprendre que les mots les plus simples, lorsqu'ils sont ensemble peuvent revêtir un sens complètement différent.

La difficulté à bien saisir la différence entre le sens propre et le sens figuré semble montrer l'attachement des élèves au concret, au quotidien puisqu'il semble plus simple de s'appuyer sur le sens premier du mot pour comprendre et se faire comprendre.

En revanche, le fait qu'il soit souvent difficile de comprendre le lien de sens entre ces mots isolés et l'expression mériterait d'entreprendre un travail sur l'origine des expressions. L'enrichissement de leur répertoire de mots pris dans leur sens figuré a été un préalable incontournable pour permettre la production du récit.

En outre, les outils à disposition (images de l'album sans le texte ni le titre, répertoire d'expressions en rapport avec les thèmes de l'album constitué par les élèves) ne devaient pas être négligé d'autant que certains élèves ont tendance à s'y référer que peu ou de manière incomplète.

CONCLUSION

La richesse lexicale contribue largement à la qualité et la quantité des productions orales et écrites des élèves. « Ils sont capables d'inventer des histoires [...]. Ce qu'ils écrivent est très en dessous de ce qu'ils avaient à dire, mais ils ne peuvent employer que les mots qu'ils connaissent⁶⁷. »

Les démarches que j'ai menées avaient pour ambition d'aider des élèves de CE2 à comprendre le sens des mots. Des difficultés autant d'ordre pédagogiques que didactiques ont émergé en classe mais l'enthousiasme des élèves pour jouer avec le sens des mots semble avoir favorisé l'intérêt des élèves pour leur langue. Les mots deviennent des outils d'autant plus riches pour s'exprimer que leurs sens s'appuie sur des images, des associations d'idées qui interpellent les élèves et les engagent individuellement.

La découverte de la polysémie a obligé les élèves à remettre en question leurs conceptions sur les mots et notamment l'idée de monosémie. Cette première prise de recul par rapport aux mots a ouvert un passage vers la découverte de nouveaux sens et vers la structuration de ces sens du mot. Organiser des éléments aussi abstraits que les sens d'un mot demande beaucoup de temps et des précautions quant au choix des mots.

En revanche, l'appui sur des outils officiels comme le dictionnaire ou bien sur des outils à ajuster comme l'étoile des sens est un gage de réussite vers la compréhension du sens des mots.

⁶⁷ Régine GERARD, op. cit. p 11

Au delà de la polysémie, on peut s'aider des subtilités langagières apportées par le sens figuré des mots. La richesse sémantique et la logique sur laquelle s'appuient les expressions semblent avoir contribué à l'intérêt des élèves pour le jeu sur le sens dans le langage. Leur prise de conscience de la forte présence des expressions dans le langage quotidien et parfois dans leur propre langage les a rassuré dans leur capacités à communiquer.

Ceci était un préalable nécessaire pour espérer produire des écrits utilisant le sens d'expressions moins connues, moins transparentes. Les élèves dans l'ensemble se sont engagés dans la tâche avec enthousiasme et ont su apporter des nuances de sens témoignant de leur réflexion sur le sens des mots.

Le travail sur le sens des mots, parce qu'il contribue à la maîtrise de la langue, est nécessaire pour combler les manques des élèves mais également pour les rassurer dans leur rapport avec leur langue.

BIBLIOGRAPHIE

Documents officiels :

- MEN, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, SCEREN, juin 2008
- MEN, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* CNDP/XO Editions, 2007

Sur la polysémie :

- Andrée GIROLAMI-BOULINIER, *Vocabulaire et langage, suggestions, essais de progression à l'usage des maîtres*, Delachaux et Niestlé
- Régine GERARD, Claude HAMEAU, Nicole IMBERT, *Des séquences de vocabulaire pour le cycle 3*, Nathan Pédagogie, 1998
- Philippe VANCOMELBEKE, *Enseigner le vocabulaire*, Nathan, 2004
- Pierre DAVINROY, *Des mots pour dire, Lexique et vocabulaire à l'école élémentaire*, l'Ecole, 1987
- Renée LEON, *Enseigner la grammaire et le vocabulaire, pourquoi, comment ?* Hachette Education, 2008
- Micheline CELLIER et al., *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*, RETZ, 2008
- Loïc DEPEKER, *M comme mots, mots, mots, Le Français dans tous ses états*, Bernard CERQUIGLINI et al., Champs Flammarion, 2000
- *L'apprentissage du vocabulaire à l'école primaire*, Groupe Départemental pour la Maîtrise de la langue 2008,

- Micheline DAUMAS, *Orthographe, vocabulaire, pratiques différenciées*, Armand Colin, 1997

Sur le sens propre et le sens figuré, sur les expressions :

- François RUY-VIDAL, préface, de *Au pied de la lettre*, Editions des lres (à propos de sa rencontre avec Marc Soriano)
- Marie- Agnès GAUDRAT, *Bienvenue poussin*, Les belles histoires, 2007
- Bernard CERQUIGLINI, Jean-Claude CORBEIL Jean-Marie KLINKERBERG, *Le français dans tous ses états*, Champs Flammarion
- Paul CAPPEAU, *Préparer l'épreuve de français, savoirs et culture*, vol 2, chapitre 3 Le lexique, CNED
- Elisabeth BORMANN ,*Les animaux, au sens propre et au sens figuré, L'école des lettres*, collègue n°3 – 15/10/92
- Maurice OBADIA, *Grammaire, les chemins de l'expression, Le lexique*, hachette 1976)
- Dictionnaire Hachette junior, Hachette éducation, 2006
- Claude DUNETON, *La puce à l'oreille*, Le livre de poche, 1990